



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 JULIO-SEPTIEMBRE
VOLUMEN 75 • N.º 3
MADRID (ESPAÑA)

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

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 75
Número, 3
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)

Cristina Núñez del Río, Universidad Politécnica de Madrid (España)

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

Contenido

ARTÍCULOS / ARTICLES

- 11 Vivencias *queer* en el aula: bienestar autopercebido del profesorado LGBT+ gallego
Queer experiences in the classroom: self-perceived well-being among galician LGBT+ teachers
Ana M. Amigo-Ventureira y Xandre Garrido Doce
- 27 Intervenciones eficaces para la mejora de las habilidades sociales en personas con trastorno del espectro autista de alto funcionamiento: una revisión sistemática
Effective interventions for improving social skills in people with high-functioning autism spectrum disorder: a systematic review
Juan Carlos Castillo Bautista y Andrés Sánchez-Suricalday
- 45 Análisis del perfil familiar y sociodemográfico de los acogimientos en familia extensa en la ciudad de Madrid
Analysis of the family and sociodemographic profile of kinship foster care in the City of Madrid
Tania García-Bermejo y Juan Luis Fuentes
- 63 Evidencias psicométricas y análisis de red de la escala inteligencia emocional en estudiantes de instituciones confesionales
Psychometric evidence and network analysis of the emotional intelligence scale in students of denominational institutions
Luis Alberto Geraldo-Campos, Jaimin Murillo-Antón y Juan Jesús Soria Quijaite
- 85 Parental educational styles from parents' and children's perspectives
Estilos educativos parentales desde la perspectiva de los progenitores y menores
Mercedes Inda-Caro, Carmen-María Fernández-García and María-Paulina Viñuela-Hernández
- 103 Contenidos y procesos de aprendizaje en la formación inicial del profesorado de educación primaria
Learning processes and pedagogical contents in the Elementary Education Degree
Beatriz Jarauta Borrasca y José Luis Medina Moya

- 119 El derecho a la educación de la infancia inmigrante en la Unión Europea: un análisis documental
The right to education of immigrant children in the European Union: a documentary analysis
Adrián Neubauer
- 135 Análisis del entorno personal de aprendizaje para la mejora de la competencia digital docente
Analysis of the personal learning environment to improve digital teaching competence
Constanza Ruiz y Miguel Ángel Ruiz Domínguez

RECENSIONES / BOOK REVIEW

- 155 Dans Álvarez de Sotomayor, I. y Varela Portela C. (2022). *La programación didáctica. Elementos básicos*
Tania Vieites Lestón
- 157 Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. y García-Álvarez, J. (eds.) (2023). *La educación en red. Una perspectiva multidimensional*
Francisco Xabier Cernadas Ríos
- 159 Torío López, S., Fernández García, C. M., Linda Caro, M., Viñuela Hernández, M. P., García Pérez, O., Rodríguez Menéndez, M. C., Martínez García, M. L., Rodríguez Álvarez, M. y Rivoir González, M. E. (2022). *Guía para promover una parentalidad positiva. Estrategias educativas de apoyo para padres y madres con hijos e hijas entre 0-12 años de edad*
M.^a Ángeles Hernández Prados

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN

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

ARTÍCULOS /
ARTICLES

VIVENCIAS *QUEER* EN EL AULA: BIENESTAR AUTOPERCIBIDO DEL PROFESORADO LGBT+ GALLEGO

Queer experiences in the classroom: self-perceived well-being among galician LGBT+ teachers

ANA M. AMIGO-VENTUREIRA⁽¹⁾ Y XANDRE GARRIDO DOCE⁽²⁾

⁽¹⁾ Investigadora independiente

⁽²⁾ Universidade de Santiago de Compostela (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.96356

Fecha de recepción: 17/09/2022 • Fecha de aceptación: 14/02/2023

Autora de contacto / Corresponding autor: Ana. M. Amigo-Ventureira. E-mail: ana.amigo.ventureira@gmail.com

Cómo citar este artículo: Amigo-Ventureira, A. M. y Garrido Doce, X. (2023). Vivencias *queer* en el aula: bienestar autopercebido del profesorado LGBT+ gallego. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(3), 11-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96356>

INTRODUCCIÓN. El bienestar psicosocial del cuerpo docente es a la vez un fin en sí mismo y un requisito ineludible para mejorar la docencia y el clima en las aulas. Un factor que influye sobre este bienestar es la pertenencia a colectivos discriminados socialmente como el LGBT+. Si bien se han desarrollado numerosos estudios relacionados con las personas LGBT+ en el sistema educativo, estos se centran en su mayoría en el alumnado. **MÉTODO.** Para determinar la influencia de la LGBTfobia sobre el profesorado LGBT+, hemos realizado un estudio de tipo cualitativo, llevando a cabo entrevistas dialógicas no estructuradas a 8 docentes de perfiles diversos. **RESULTADOS.** Hemos determinado que el nivel de bienestar del profesorado se ve influido por las distintas formas en las que la LGBTfobia estructural se manifiesta en el sistema educativo. El miedo a perder el puesto de trabajo, al mobbing o la confrontación con familias LGBTfóbicas impide a parte de este colectivo vivir abiertamente su sexualidad o identidad, lo cual tiene un impacto severo sobre su salud mental y desempeño. Los efectos negativos de estas conductas discriminatorias son magnificados cuando no cuentan con una red de apoyo, en forma de grupo LGBT+ dentro del centro o contando con el respaldo de una asociación. **DISCUSIÓN.** Los resultados señalan que la LGBTfobia debe ser afrontada por parte de las instituciones con medidas específicas y eficaces para alcanzar la plena inclusión del profesorado LGBT+. El cumplimiento real de la legislación vigente en esta materia y la formación efectiva del cuerpo docente en atención a la diversidad de género y orientación sexual sobresalen como elementos fundamentales en pos de este objetivo.

Palabras clave: *Personas LGTB, Bienestar del profesorado, Integración del profesorado, Profesorado de grupos minoritarios.*

Introducción

Las vivencias de las personas LGBTQ+ en las aulas han sido ampliamente estudiadas en el ámbito académico (Faria y Carrera, 2020; Ortiz-López, Jerez-Yáñez, Cortés-Chau y Rodríguez-Cabello, 2021; McBride, 2020; Russell, Bishop, Saba y Salvatore, 2021; Okanlawon, 2021). Sin embargo, la práctica totalidad de los trabajos encontrados durante el desarrollo de esta investigación se centra en las vivencias del alumnado y apenas encontramos textos que aborden las experiencias de las personas adultas (familias, personal de administración y servicios o profesorado) que forman parte de la comunidad educativa.

Como expone el trabajo de Domenech (2011), son también numerosos los trabajos académicos orientados al estudio del estrés y el desgaste emocional y psicológico del profesorado que trabaja en las diferentes etapas. No obstante, y pese a lo que se podría esperar, aunque es cierto que la intersección entre lo LGBTQ+ y la escuela ha sido ampliamente estudiada, apenas hemos podido encontrar investigaciones relacionadas con el profesorado LGBTQ+ y sus problemáticas específicas. Esta falta de estudios, que también subraya Fumero (2019), sugiere que nos preguntemos por qué este tema no se ha considerado de interés académico.

Este enfoque, centrado principalmente en la protección de la infancia, lo encontramos también patente en la redacción de protocolos y leyes orientadas a la protección de los derechos del colectivo LGBTQ+, como la *Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia*, que en su apartado orientado al ámbito educativo obvia cualquier mención a la defensa de los derechos de las personas LGBTQ+ adultas que forman parte de la comunidad educativa, pese a que la protección de sus derechos afectaría tanto a su propio bienestar como al del clima del centro.

Sin embargo, sabemos que los contextos laborales son entornos complicados para las personas LGBTQ+, que ven cómo en ocasiones su visibilización se ve penalizada, llegando a ver su empleo en peligro. Esto sucede particularmente en el entorno laboral docente, ya que las transgresiones en el ámbito del género y la sexualidad suponen un cortocircuito en el deseo de excelencia y normalidad impuesta al profesorado (Platero y Langarita, 2016).

La penalización de esta visibilidad se ha enfocado desde la preocupación por la promiscuidad sexual, la moralidad y la protección de los niños (Mishel, 2020). Para abordar este tema, Mishel (2020) nos expone un ejemplo planteado por Conell (2015) en su libro *School's out: Gay and lesbian teachers in the classroom*, en el que recoge cómo durante la década de los cincuenta se obligaba al personal docente a firmar unas cláusulas relacionadas con la moralidad y se consideraban las relaciones entre dos hombres o dos mujeres como una violación directa de las mismas. Profundizando en este asunto, Conell (2015, citado en Mishel, 2020) llegó a la conclusión de que este profesorado tendía a no declararse abiertamente no heterosexual por miedo a las acusaciones de pedofilia, idea que ya mantenía Evans (1998, citado en Penna, 2012).

Este miedo al rechazo que sufre el personal docente no es en absoluto imaginario. La investigación de Mishel (2020) arroja datos que explican esa sensación de inseguridad, ya que el 10% de las personas encuestadas afirman que se enfadarían si quien trabaja en las aulas educando a sus familiares —contemplamos aquí diversos modelos de familia— fuese gay/lesbiana cuando se les

pregunta de forma directa, pero cuando se les realiza la pregunta de manera indirecta estos porcentajes suben al 24-25%, respectivamente.

En los miedos al rechazo de los docentes LGBT+, también profundiza Trujillo (2015a) cuando reflexiona sobre los pánicos que considera más habituales: “ser preguntada en medio del aula por la orientación sexual y no acertar a dar una respuesta adecuada o llegar al centro educativo y encontrar un *graffiti* insultante, por ejemplo”. La autora subraya la dificultad añadida que entrañaría ofrecer una respuesta en clave *queer* en el primer caso.

El libro escrito por Conell (2015), al que nos referimos antes, describe también la cuerda floja en la que diariamente se encuentra el profesorado gay y lésbico, con un enfoque que es mezcla de orgullo, vergüenza, resistencia y esperanza. Una investigación que la autora inicia con la hipótesis de que las restricciones laborales sufridas por este profesorado le someten a una enorme tensión psicológica, ya que la noción de profesionalismo docente se encuentra supeditada a la *neutralidad* sexual y a una performatividad de género heteronormativa; tensiones que aumentan cuando se incluyen variables como el género y la clase social (Steggert, 2018). Sabemos, por tanto, a través de los pocos estudios disponibles, que la escuela resulta un espacio hostil para el profesorado que forma parte del colectivo (Penna, 2012).

Además, gran parte de los trabajos encontrados al respecto del tema que nos ocupa se centraban en las vivencias de docentes gays y lesbianas (Atkinson y DePalma, 2009; Conell, 2015, Flores 2009; Mishel, 2020). Entendemos que muchas de las vivencias expuestas por este profesorado son fácilmente extrapolables a docentes bisexuales o trans, pero es importante señalar la importancia de desarrollar estudios centrados en sectores más invisibilizados.

Así, Atkinson y DePalma (2009) indican que la manera en que este personal docente aprende a “construir pequeños armarios” en un entorno escolar que considera inseguro, sugiere que la heterosexualidad hegemónica se mantiene mediante un sistema de consentimiento organizado.

En resumen, como indica Flores (2009):

Es en esta relación de conocimiento/ignorancia en la que maestras y profesoras lesbianas, bisexuales y gays, construimos nuestra subjetividad docente. El silencio, la burla, el chiste, el secreto a voces son parte de las múltiples operaciones del control social que coaccionan a las identidades disidentes a mantenerse en el anonimato, a no “salir del armario”; reafirmando la división público-privado. De este modo, nuestra existencia no es pertinente ni adecuada —ni bienvenida— en el paisaje escolar (párr. 12).

DePalma y Atkinson (2009) afirman que las entrevistas que realizaron durante otra investigación a 72 docentes gays y lesbianas de Londres (Reino Unido) mostraron que “no salir del armario” en el aula suponía un proceso de vigilancia constante por parte de las personas implicadas, lo que supone una enorme desventaja frente al resto del profesorado cisheterosexual que no necesita “salir —o evitar salir— del armario” porque cuenta con el privilegio de no ser simplemente visible, sin que eso suponga ningún tipo de conflicto.

Por otra parte, el profesorado entrevistado por estas investigadoras indicaba que muchas veces su trabajo se veía afectado al evitar abordar determinadas cuestiones relacionadas con la diversidad

sexual en el aula por miedo a ver expuesta su propia orientación ante el alumnado, las familias y el resto del profesorado. Esta impresión se ve reforzada por el estudio realizado por Platero y Langarita (2016), en el que se hace referencia explícita a esta problemática, llegando a afirmar que “cuando alguien se atreve a embarcarse en esta empresa [abordar la sexualidad en el aula] recibe [...] la sospecha del entorno que se pregunta a qué viene este interés” (p. 64).

Del mismo modo, DePalma y Atkinson (2009) recogen que las suposiciones heteronormativas por parte del entorno escolar eran tan fuertes que por el simple hecho de evitar decir toda la verdad, las personas que participaron en su investigación se veían a sí mismas como partícipes de una mentira.

Otro de los aspectos destacados por las personas entrevistadas en este estudio es la importancia que la propia visibilidad del personal docente puede tener para el alumnado. Es importante tener en cuenta que estos referentes sirven tanto para el alumnado LGBT+, que se puede ver reconocido y encontrar un espacio de seguridad y libertad a la hora de abordar determinados temas, como para el alumnado que no forma parte del colectivo y para quien la “salida del armario” de su docente, con quien pasa varias horas al día y que, además, se encuentra en una posición de autoridad, puede suponer una oportunidad para la reflexión. Así vemos cómo una de las participantes reconoce “haber salido del armario” en el aula como respuesta al comentario negativo de uno de sus alumnos sobre los gays y las lesbianas.

En definitiva, como indica Flores (2009), “estar en el armario” como docente consume mucha energía psicológica y corporal. Las tácticas desplegadas para evitar despertar sospechas son complejas: performar lo heterosexual, aguantar en silencio chistes y comentarios, mantener la vida personal y el propio discurso bajo estricta vigilancia... Pero salir del mismo también requiere un esfuerzo. La diferencia aquí, para la autora, se encuentra en los efectos políticos y subjetivos, así como en las posibilidades que genera cada decisión. Así, Flores nos insta a interrogarnos como docentes acerca de los motivos por los que se establece esa autocensura y quién o qué sale directamente beneficiado de este silencio.

Frente a esto, Trujillo (2015a) aboga por una visibilidad *in your face*, evitando pasar por una “salida del armario” “o al menos no hacerlo en los términos que se esperan” (p. 1535). En su texto, la autora nos plantea también la necesidad de evitar ver la LGBTfobia únicamente como un problema de representación, ya que, centrándonos únicamente en la visibilización, podemos caer fácilmente en esencializar las identidades, en la *normalización* y asimilación de lo LGBT+ y en discursos peligrosos a través de los que tratamos de establecer qué es —y qué no— un *referente positivo en el aula*.

Ante la ausencia de estudios que abordaran estos aspectos y con la finalidad de conocer las vivencias del profesorado del contexto más cercano, decidimos ponernos en contacto con parte del profesorado LGBT+ que participa en la Rede Educativa de Apoio LGBTIQ+ de Galicia para llevar a cabo esta investigación. Para ello, establecimos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Siente el profesorado que su identidad y/o orientación impacta en su bienestar dentro del centro educativo?
- ¿Cómo percibe el profesorado LGBT+ la LGBTfobia en el ámbito escolar? ¿Qué problemáticas específicas detecta?

- ¿Qué diferencias encontramos, en lo que se refiere a sensación de bienestar, entre el profesorado que “ha salido del armario” y el que no?
- ¿Ha afectado o cree que afectaría su “salida del armario” a la relación con la comunidad educativa?
- ¿Han notado diferencia en lo que respecta a la posible sensación de malestar con la pandemia y el teletrabajo?
- ¿Qué posibles soluciones propone el profesorado para poder vivir de forma libre su sexualidad y/o identidad de género en los centros?

Justificación y objetivos

La ausencia de trabajos académicos en el contexto gallego o español sobre las vivencias del profesorado LGBTQ+ en las aulas es patente. Consideramos relevante la falta de investigación sobre esta temática, ya que los textos académicos acaban por funcionar aquí como una suerte de archivo incompleto que, como indica Trujillo (2015b, p. 57), nos interpela a realizar una “geografía de las invisibilidades, silencios, ocultamientos...”.

Ante esta necesidad, planteamos el presente estudio en colaboración con un sector concreto del profesorado que pertenece a la Rede Educativa de Apoio LGBTQ+ de Galicia. Para llevarlo a cabo, establecimos una serie de objetivos tanto generales como específicos que se explican a continuación.

El primer objetivo general era generar conocimiento relacionado con las vivencias del profesorado LGBTQ+ gallego. Con esta finalidad se plantean los siguientes objetivos específicos: a) conocer la situación de bienestar autopercebido de un sector específico del profesorado gallego y b) evaluar el posible impacto de la pandemia sobre su bienestar psicosocial.

El segundo objetivo general de este estudio era servir para fundamentar políticas educativas que repercutan en una mejora de la situación de este colectivo profesional. Con este fin, establecimos los siguientes objetivos específicos: a) averiguar cuáles eran las problemáticas más habituales del personal docente que forma parte del colectivo LGBTQ+ y b) averiguar qué cuestiones específicas podrían mejorar su situación en los centros educativos.

Método

Enfoque metodológico

Al seleccionar como objeto de estudio a un colectivo marginalizado toma especial relevancia el cuestionamiento de los modelos epistemológicos y metodológicos hegemónicos que han sido utilizados históricamente para perpetuar su marginación. En áreas como la antropología, los estudios feministas o los estudios *queer*, vemos cuestionada la supuesta objetividad de la metodología positivista que busca descifrar una realidad oculta y ontológicamente aprehensible. Desde el giro posmoderno, diversas autorías (Hammersley y Gomm, 1997; Bernd-Carsten, 2003) han señalado que estas metodologías ocultan profundos sesgos introducidos de forma no siempre consciente por parte de los equipos de investigación a la hora de diseñar sus

experimentos, construir hipótesis o interpretar resultados. Al afrontar el presente estudio, hemos apostado por desligarnos de esta fútil procura de una realidad objetiva en favor de la construcción de un discurso intersubjetivo de mano de las propias personas que constituyen el foco del estudio, poniendo en valor la rigurosidad científica de lo que Haraway (1995) denomina conocimiento situado. Hemos seguido a David Berná (2011) en su apuesta por una metodología *queer*, un formato de metodologías “otras” en el que las posiciones de poder relativas de los sujetos es problematizada. Además, en este caso, el hecho de que todas las personas que participan en la entrevista se reconozcan como partícipes de la categoría de disidencias sexuales forma parte del propio proceso de producción científica. Desde esta perspectiva, es fundamental generar una relación no jerárquica, equitativa y respetuosa con las personas participantes, tratando de acceder de esta forma a un método dialógico de producción conjunta de significado.

Muestra

Para realizar el estudio contactamos con la Rede Educativa de Apoio LGBTIQ+ de Galicia, una entidad compuesta por docentes y profesionales de la educación que ejercen su labor en la Comunidad Autónoma de Galicia y que centra su actividad en la promoción de iniciativas educativas en apoyo de la comunidad LGBT+ y la igualdad de género. Esta red está integrada tanto por personas cisheterosexuales que se definen como “aliadas”, como por miembros del colectivo LGBT+. Un total de 8 personas LGBT+ de este grupo se ofrecieron voluntarias a participar en el estudio, 6 mujeres y 2 hombres, por lo que contamos con una muestra no probabilística por conveniencia (Bornstein, Jager y Putnick, 2013). No fue posible contar con docentes trans, la muestra la conforman lesbianas, gays y bisexuales cisgénero. Todas las personas entrevistadas trabajan en la actualidad en centros públicos, una en un centro de educación infantil y 7 en centros de secundaria o/y Formación Profesional. El rango de edades y de experiencia del profesorado entrevistado es amplio, contando con informantes en la treintena que hace poco que han aprobado las oposiciones y con informantes que rozan la edad de jubilación. Se ha optado por ocultar el nombre de cada informante para mantener su anonimato, por lo que cuando se haga referencia a una entrevista concreta se utilizarán los códigos “E1, E2... E8”, según el orden en el que hemos realizado las entrevistas.

Entrevistas

La producción de datos se realiza a partir de entrevistas dialógicas no estructuradas (Berná, 2011; Feixa, 2018). Si bien contamos con un guión aproximado de los puntos a tratar, este formato de entrevista se caracteriza por la creación de un espacio de negociación en el que la conversación no está regida por una lista de preguntas cerradas determinadas previamente. Se otorga así a la persona entrevistada la agencia para expresarse fuera de los marcos establecidos por la investigación. De nuevo, siguiendo a Berná (2011), en subsiguientes entrevistas hemos mencionado ideas y vivencias recogidas con el fin de contrastar nuestra interpretación o elicitare nuevas reflexiones en las personas entrevistadas.

Las entrevistas han tenido una duración media de 50 minutos y se han realizado de forma telemática, estando presentes en cada una las dos personas que conforman el equipo investigador y

uno de los sujetos de estudio. Se ha entrevistado a cada docente una única vez. Se utiliza la plataforma jitsi.meet, que permite realizar videollamadas múltiples desde el navegador de Internet y permite, con el consentimiento explícito de las personas informantes, grabar audio y vídeo de la entrevista. Los archivos audiovisuales generados han sido posteriormente transcritos y analizados.

Resultados

Impacto psicológico

Las personas informantes coinciden en que formar parte del colectivo LGBT+ supone una fuente de estrés extra que se suma al conjunto de factores estresores que pueden afectar al bienestar psicosocial del profesorado. Muy en especial, señalan el peso de la carga mental que supone ocultar su sexualidad. Una de las docentes afirma:

Yo nunca me inventé una doble vida, pero el simple hecho no tener la naturalidad de estar tomando un café con tus compañeros, y que a lo mejor hay uno con el que no tienes mucha confianza, pues no poder compartir chorradas personales del tipo de “me fui a Barcelona a ver a mi novia”..., eso sí que me pasaba (E5, 5:25-5:53).

El hecho de tener que analizar todo lo que se dice, por si a partir de alguna información revelada de manera casual se pudiera inferir su pertenencia al colectivo, dificulta el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias con el resto de la comunidad docente y puede potenciar el aislamiento del profesorado LGBT+. Otra informante describe esta vivencia como “estar siempre con la guarda alta”.

Entre el profesorado que sí ha hecho pública su orientación sexual, la experiencia varía en gran medida según una multitud de factores. Nos informan de que es poco común que se produzcan conductas LGBTfóbicas de forma directa, como agresiones físicas o verbales, pero que sí son conscientes de que no toda la comunidad educativa acepta su presencia. Describen situaciones en las que su trabajo es obstaculizado o cuestionado, así como pequeños desencuentros que vinculan con este rechazo a su identidad disidente. Esta profesora señalaba el impacto psicológico de las situaciones que nos describía:

Nadie se atreve a insultarte a la cara, pero este tipo de situaciones te van haciendo mella (E5, 19:45-19:51).

“Salida del armario”

Al entrevistar a informantes que han ejercido la docencia tanto ocultando su orientación sexual como una vez han “salido del armario” (expresión que hace referencia a hacer pública una orientación sexual o identidad de género no cisheterosexual en un círculo social concreto), existe un consenso a la hora de describir un cambio positivo en su nivel de bienestar y experiencia docente. Uno de los motivos principales que nos señalan es el alivio de la carga mental descrita en el apartado anterior. Una docente indica:

Se nota pero para bien. Tienes tanto miedo a decir un pronombre que no toque... que al final resulta que estás haciendo el ridículo porque todo el mundo lo sabe, pero sigues ahí enredándote y entonces sufres. Mi mujer que trabaja en cuestiones de diversidad dice que la productividad de las personas LGBT+ que “están en el armario” baja un 20% porque estás en una tensión permanente, entonces por eso yo ahora que todo el mundo lo sabe, y que te da la enhorabuena, te reconoce, no sé, es genial. Te da otra seguridad (E1, 18:10-19:20).

Este reconocimiento por parte de la comunidad, el compartir espacio con otras personas del colectivo, y la satisfacción que otorga servir como referente positivo al alumnado y profesorado LGBT+ son los factores que más impactan de forma positiva en el nivel de bienestar del profesorado una vez que han dado el paso de visibilizar su identidad. Asimismo, consideran que el hacer visible su identidad les facilita ejercer como agentes de promoción de la igualdad y diversidad en sus centros. Uno de los docentes lamenta no haberse visibilizado en una plaza previa:

Me habría gustado “estar fuera del armario” cuando estaba en la privada porque hubo tres casos de violencia desagradable que se podían haber gestionado con un referente (E2, 2:43-2:53).

Público/privado

Aunque todas las personas entrevistadas ejercen en la actualidad su docencia en centros de enseñanza públicos, algunas de ellas habían trabajado previamente en centros privados o concertados. Entre quienes compartían estas vivencias existe un consenso claro en el hecho de que la situación del profesorado LGBT+ es mejor en el sistema público. Tenían presente que el hecho de hacer patente su identidad podía suponer la pérdida del empleo, por lo que existe una presión económica sumada a la social, en especial, en el caso de los centros religiosos. Un docente lo expresa así:

Hay contextos donde es más complicado ser visible, por ejemplo los centros en los que trabajé en un primer momento eran centros confesionales católicos. Una de las cosas que a mí me empujaron a preparar la oposición era que en mi futuro en ese centro no podía ser visible. Yo entiendo que mucho profesorado en centros concertados no lo pueda hacer (E6, 6:50-7:42).

Este mismo entrevistado, el único de entre los sujetos de estudio que es maestro de primaria, añade un factor extra a esta presión. Antes de trabajar en un centro público de infantil, ejercía su profesión en un centro privado de educación especial y declaró sentir una presión extra a la hora de “salir del armario”. Esta presión era, según indicó, fruto de la vinculación histórica establecida entre la homosexualidad masculina y la pedofilia, sobre la que profundizaremos más adelante.

En oposición, la seguridad laboral que existe en el sistema público reduce esta barrera. Un docente nos indica:

En la pública, mucho mejor en ese sentido. No tenía claro si quería “salir del armario” o no, pero tengo dos amigas que son profesoras que son pareja y me dijeron que aprobar la oposición era una suerte tan grande que ahora tenía que devolver al universo mi carga kármica (E2, 3:19-3:37).

En esta respuesta observamos de nuevo la percepción de la “salida del armario” como un deber moral del profesorado LGBT+.

Legislación

Tanto a la hora de visibilizarse como de realizar actividades relacionadas con el colectivo LGBT+ en los centros, un factor que reduce el estrés y da seguridad es el conocimiento de la legislación vigente en esta materia. Uno de los entrevistados contaba:

Para yo sentirme tranquilo de, no a nivel privado decir “soy gay o no gay”, sino interactuar con las familias así [siendo visible]; primero vimos hasta qué punto estaba recogido en el marco legal (E2, 7:29-8:04).

El saber que la Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia y el Anteproyecto de Decreto polo que se establece a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, respaldan al profesorado LGBT+ e instan a los centros a realizar actividades que promuevan la aceptación de la diversidad afectivosexual y de género en los centros, ofrece a las personas entrevistadas herramientas para gestionar la posible oposición de parte de la comunidad educativa. Una entrevistada nos dice:

Ahí también tienes que saberte muy claramente las leyes en las que se habla de igualdad. Me dicen “siempre tienes la ley en la mano” (E7, 21:39-22:30).

Mientras que otra de las profesoras pone este ejemplo:

Tuvimos un problema, estos [chicos] estuvieron metiendo presión en dirección diciendo que ya estaba bien de tanto feminismo, que los tenían machuchados, que por qué cargar contra los hombres. La directora me dijo que a lo mejor estábamos haciendo muchas actividades y había que espaciarlas un poco. Y ya mis compas y yo con la legislación preparada (E1, 14:39-15:35).

Rede

El profesorado entrevistado considera que su pertenencia a la Rede Educativa de Apoio LGBTIQ+ de Galicia es un factor fundamental en su bienestar psicosocial. Esta entidad cumple varias funciones, siendo la primera y de especial relevancia la de crear un sentimiento de comunidad y apoyo mutuo que combate el aislamiento crónico del colectivo (Murray, 2011). Una docente lo resume con esta frase:

A mí la red me parece superimportante porque ves otros compañeros y otras compañeras que hacen lo mismo, entonces... es como una fuerza (E8, 11:03-11:20).

Además, tiene funciones más prácticas como la de generar recursos, aportar asesoramiento legal y dar ayuda para llevar a cabo actividades en el centro. Una informante nos dice:

A Rede para min é importantísima, porque ademais cando estás soa como estou eu no centro... non todos somos creativos nin se nos ocorren moitas cousas, e a verdade é que a xente é moi xenerosa e fan mil cousas e tiran por ti, cando te enganchas ahí nun carril, entón eu creo que a labor da rede é boísima (E3, 30:33-31:01).

Este impacto positivo es más pronunciado en los casos en los que el centro cuenta con un grupo LGBT+ en el que docentes y alumnado comparten espacios, vivencias y activismo.

Covid-19

Uno de los mayores efectos de la pandemia de Covid-19, según el profesorado LGBT+, se trata precisamente de la limitación de estos espacios de socialización LGBT+, la suspensión de las asambleas por las normativas sanitarias durante el curso 20-21, y la caída en participación en distintos grupos activistas como la propia Rede. Una profesora nos dice:

Se está potenciando el individualismo, el activismo de calle ha desaparecido, llevo meses sin ver a mis amigas ni ver a mi familia. Es que estamos en un aislamiento tan bestia que a mí sí que me está afectando, y de hecho creo que quienes más va a sufrir todo esto son los grupos activistas y los que estamos ahí luchando por erradicar discriminaciones somos quienes peor parados vamos a salir sin duda alguna (E5, 26:32-27:42).

También describen como preocupante el auge que perciben en actitudes discriminatorias hacia el colectivo. Esta misma docente especula sobre la posible vinculación de este fenómeno con la pandemia.

Este año [...] estamos viendo cómo resurgen actitudes que pensábamos que ya estaban eliminadas en el centro, actitudes LGBTIfóbicas. No sé si fue por el confinamiento o [...] aún no soy capaz de analizarlo (E4, 2:42-2:58).

Soluciones

Existe un consenso entre el profesorado entrevistado al hablar de que es necesario introducir la formación específica en atención a la diversidad de género y orientación sexual a todo el cuerpo docente.

Una entrevistada indica:

[Seguimos] a la espera de que, algún día, la Consellería se tome todo este tema en serio y el día que se consiga la formación obligatoria del profesorado en temas de género [...] porque de forma voluntaria al final acabamos yendo siempre las mismas. Y está clarísimo que, en esta profesión, si algo no es obligatorio queda a la suerte de la voluntad que tengamos algunas personas y este tema no puede quedar ahí porque por ley debe tratarse (E4, 19:12-19:54).

Por otro lado, otra docente recalca la necesidad de que además de obligatoria esta formación debe ser presencial:

Igual que te obligan a hacer un curso de gallego cuando te sacas la plaza, pues deberían obligarte a hacer... pero presencial eh, nada de online, un curso de (diversidad) (E8, 33:55-34:07).

Una entrevistada añade:

La formación no tendría que ser solo para el profesorado, tendría que ser también para el equipo directivo y para los inspectores de educación, que no hacen absolutamente nada [...]. Tendrían que controlar que todas las materias tuvieran un tratamiento como mínimo transversal de la diversidad (E5, 33:01-34:55).

Esta importancia del papel del cuerpo de inspección en educación es también remarcada por otra profesora:

Igual que hay una inspección educativa que se encarga de ver si se cumple el presupuesto [...], también tienen que velar por el currículo, ¿no? Y el currículo no es solo el visible, es el transversal también (E1, 27:05-27:15).

Además, también coinciden varias de las personas entrevistadas en la necesidad de crear referentes visibles y directos que humanicen al colectivo frente a la comunidad educativa. Esta profesora indica:

Si yo a un profe le estoy hablando de colectivo LGBT+ y profesorado LGBT+ y no conoce a nadie dirá “pero eso serán cuatro gatos”. Pero si te conoce a ti, entonces igual consigues llegar a la emoción y dice “ah, pues [...] voy a tener que tratar este tema” (E1, 29:06-7:11).

Conclusiones

A través de los resultados obtenidos, hemos visto cómo, en consonancia con lo ya expuesto por Platero y Langarita (2016), las transgresiones de género y sexualidad chocan contra la exigencia de normalidad y la excelencia impuesta al profesorado, haciendo que el entorno docente sea particularmente problemático para docentes LGBT+.

El personal docente que forma parte del colectivo refiere sufrimientos específicos relacionados con el establecimiento de relaciones sociales, que muchas veces se ven perjudicadas ante la presión de tener que ocultar su identidad y, por tanto, una parte importante de su vida, o de ser sutilmente discriminadas en su día a día.

Sin embargo, encontramos que todas aquellas personas que han practicado la docencia tanto “dentro como fuera del armario” refieren un aumento de la sensación de bienestar al hacer pública su orientación sexual, ya que reducen la carga mental que implica evitar que su entorno conozca esta información. Esto coincide con lo indicado por Flores (2009), que subraya que “estar en el armario” como docente consume mucha energía tanto psicológica como corporal, ya que las tácticas empleadas para no despertar sospechas destacan por su complejidad. También con lo planteado por DePalma y Atkinson (2009), cuando afirman que las suposiciones heteronormativas por parte del entorno escolar son tan fuertes que, por el simple hecho de evitar decir toda la verdad, el profesorado LGBT+ se llega a ver como partícipe de una mentira.

También pudimos ver cómo la situación del profesorado LGBT+ es mejor dentro del sistema público de enseñanza por la seguridad laboral que este ofrece. Conforme a los resultados obtenidos, entendemos que esta situación se debe principalmente al hecho de que en el centro privado podrían perder su empleo al no cumplir con las nociones de *neutralidad* sexual y performatividad de género heteronormativa que habitualmente se le exige al personal docente (Conell, 2015, citado en Stegert, 2018). Esta situación se ve potenciada, según la percepción de este profesorado, en los colegios privados religiosos, ya que estos parten de un sistema de valores particularmente cisheteronormativos.

Además, cabe destacar la permanencia de discursos que se pueden suponer extinguidos y que relacionan la homosexualidad y la bisexualidad con la pedofilia (Evans, 1998, citado en Penna, 2012; Conell, 2015, citado en Mishell, 2020). A lo largo de uno de los encuentros con un entrevistado que había trabajado en un centro de educación especial mientras todavía “estaba en el armario”, reflexionamos en conjunto sobre cómo este prejuicio todavía presente en las aulas es incluso más prevalente en aquellos casos en que el alumnado es percibido como más vulnerable. Así, a la barrera para vivir de manera plena y digna la propia sexualidad se suma el temor a la respuesta de la comunidad educativa, en especial del AMPA, ante una “salida del armario”.

Por otra parte, encontramos que la legislación resulta de gran utilidad para este profesorado, ya que al verse respaldado legalmente siente menos estrés y más seguridad a la hora de hacer visible su identidad en el centro/aula (no todas las personas entrevistadas eran abiertamente visibles en ambos ámbitos), de impulsar actividades relacionadas con el colectivo LGBT+ en los centros o de comunicar cualquier asunto relacionado con estos temas al resto de la comunidad educativa.

Además, percibimos que la participación en una comunidad ayudaba mucho a este profesorado y vimos que consideraban su participación en Rede Educativa de Apoio LGBTIQ+ de Galicia un factor decisivo en su bienestar psicosocial. Uno de los aspectos por los que destacaron la relevancia de su participación en la Rede era, como ya se ha indicado, que esta cumplía la función de generar un espacio de apoyo mutuo que combate el aislamiento crónico del colectivo (Murray, 2011); un aislamiento que, por lo que hemos podido constatar, se puede ver potenciado en el caso del personal docente. Por otra parte, la participación en la Rede demuestra un impacto positivo en su desempeño y bienestar al generar y compartir recursos, aportar determinados conocimientos legales y establecer colaboraciones intercentros.

Por último, vimos cómo las personas que participaron en el estudio no se vieron, al contrario de lo que esperábamos, particularmente afectadas por la pandemia, en el sentido de que no supuso para ellas una invasión de la intimidad al tener que dar las clases desde su casa. Sin embargo, varias de estas personas reportaron el impacto que esta pandemia había tenido sobre los espacios de socialización y grupos activistas, como en la propia Rede Educativa de Apoio LGBTIQ+ de Galicia, y cómo consideraban que eso sí había impactado directamente en sus propias vidas, así como en las realidades del centro. En esta misma línea, se comentaba que en los centros se estaba viendo resurgir un discurso particularmente LGBTfóbico y que este podría verse recrudecido, entre otros motivos, por las dificultades ya mencionadas, derivadas de la pandemia del Covid.

Tras todo lo expuesto y teniendo en cuenta las aportaciones realizadas por las personas participantes y las propias reflexiones que hemos ido desarrollando durante las entrevistas, concluimos que es necesario ampliar la formación tanto de las futuras docentes como de las docentes en activo. Del mismo modo, constatamos que el marco normativo que establece la *Ley 2/2014, de 14*

de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia podría ser de gran ayuda para mejorar la situación actual del profesorado LGBT+ en las aulas si su aplicación fuese real y total, puesto que recoge, entre otras cosas, la “inclusión de la realidad LGBT+ en los planes de estudio” y la “formación del personal docente”, a través de actividades de formación para el profesorado en activo, así como de los propios planes de estudio de Magisterio y de los másters de formación del profesorado, entre otros (p. 39766). Estos aspectos que, *a priori*, se encuentran orientados a la prevención de la discriminación del alumnado, también ayudarían a que el entorno escolar fuese un espacio seguro para el profesorado y las profesionales de administración y servicios que formen parte del colectivo.

Referencias bibliográficas

- Anteproxecto de Decreto polo que se establece a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. Xunta de Galicia. Recuperado de: <https://bit.ly/3TpBFna>
- Atkinson, E. y DePalma, R. (2009). Un-believing the matrix: queering consensual heteronormativity. *Gender and Education*, 21(1), 17-29. <https://doi.org/10.1080/09540250802213149>
- Berná, D. (2011). Jirafas, colibris y otras aberraciones. Apuntes alrededor de unas metodologías *queer* en las ciencias sociales. *La Página*, 3, 79-96. Recuperado de: <https://bit.ly/3rPmBjQ>
- Bernd-Carsten, S. (2003). *How we invent what we measure: a constructionist critique of the empiricist bias in IS research*. Ninth Americas Conference on Information Systems. Recuperado de: <https://bit.ly/3qJrqNh>
- Bornstein, M. H., Jager, J. y Putnick, D. L. (2013). Sampling in Developmental Science: Situations, Shortcomings, Solutions, and Standards. *Developmental review: DR*, 33(4), 357-370. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2013.08.003>
- Conell, C. (2015). *School's out: gay and lesbian teachers in the classroom*. University of California Press.
- DePalma, R. y Atkinson, E. (2009). “Permission to Talk About It”: Narratives of Sexual Equality in the Primary Classroom. *Qualitative Inquiry*, 15, 876-892. <http://doi.org/10.1177/1077800409332763>
- Dóminech, F. (2011). El bienestar psicológico del profesorado: variables implicadas. *Anuari de l'Agrupació Borrianenca de Cultura*, 22, 27-40. Recuperado de: <https://bit.ly/3sh3S3P>
- Faria, A. y Carrera, M. V. (2020). Conocimientos y actitudes del alumnado de educación secundaria en relación a la diversidad afectivo-sexual. En M. de la Paz (coord.), *Avances en Ciencias de la Educación. Investigación y práctica* (pp. 144-150). Dykinson.
- Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica. Las historias de vida como herramienta de investigación*. Gedisa.
- Flores, V. (2009). El armario de la maestra tortillera. Políticas corporales y sexuales de la enseñanza. *Escritos heréticos*. Recuperado de: <https://bit.ly/3LWLC7B>
- Fumero, K. (2019). Entorno laboral para el profesorado LGBT. *Dossier Graó*, 4, 33-36. Recuperado de: <https://bit.ly/3wbBOQi>
- Hammersley, M. y Gomm, R. (1997). Bias in social research. *Sociological Research Online*, 2, 7-19. <https://doi.org/10.5153/sro.55>
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia. *Boletín Oficial del Estado*, 127. Recuperado de: <https://bit.ly/34XT2Tv>
- McBride, R. S. (2020). A literature review of the secondary school experiences of trans youth. *Journal of LGBT Youth*, 18(2), 103-134. <http://doi.org/10.1080/19361653.2020.1727815>

- Mishel, E. (2020). Contextual Prejudice: How Occupational Context and Stereotypes Shape Bias against Gay and Lesbian Employees. *Social Currents*, 7(4), 371-391. <https://doi.org/10.1177/2329496520919912>
- Murray, O. (2011). Queer youth in heterosexist schools: Isolation, prejudice and no clear supportive policy frameworks. *Multicultural Perspectives*, 13(4), 215-219.
- Okanlawon, K. (2021). Homophobia in Nigerian schools and universities: Victimization, Mental Health Issues, Resilience of the LGBT Students and support from Straight Allies. *A Literature review. Journal of LGBT Youth*, 18, 327-359. <http://doi.org/10.1080/19361653.2020.1749211>
- Ortiz-López, N., Jerez-Yáñez, O., Cortés-Chau, F. y Rodríguez-Cabello, J. (2021). Las experiencias de los estudiantes de Medicina LGBTQ+ durante su formación: una revisión sistemática. *Revista Médica de Chile*, 149(7), 1058-1069. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872021000701058>
- Penna, M. (2012). Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual [tesis doctoral]. Recuperado de: <https://bit.ly/39Kezp0>
- Platero, L. y Langarita, J. (2016). La docencia encarnada, sexuada y generizada. Dos experiencias incómodas. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 5(1), 57-78. Recuperado de: <https://bit.ly/3MXaL1T>
- Russell, S., Bishop, M., Sana, V. y Salvatore, I (2021). Promoting School Safety for LGBTQ and All Students. *SAGE*, 8(2), 160-166. <https://doi.org/10.1177/23727322211031938>
- Steggert, S. (2018). Book Review: School's out. Gay and lesbian teachers in the classroom. *Journal of LGBT Youth*, 15(2), 132-134. <https://doi.org/10.1080/19361653.2017.1405758>
- Trujillo, G. (2015a). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educ. Pesqui. São Paulo*, 41, 1527-1540. <http://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>
- Trujillo, G. (2015b). Archivos incompletos. Un análisis de la ausencia de representaciones de "masculinidades femeninas" en el contexto español (1970-1995). En R. Mérida y J. Peralta (eds.), *Las masculinidades en la Transición* (pp. 39-60). Egales.

Abstract

Queer experiences in the classroom: self-perceived well-being among Galician LGBT+ teachers

INTRODUCTION. The psycho-social wellbeing of teachers is both a goal in itself and an unavoidable prerequisite in order to better the education and the classroom climate. An aspect that has a influences on this well-being is being a part socially marginalized groups such as the LGBT+. Although numerous studies have been developed with LGBT+ people in the school system, most are focused on the students. **METHOD.** In order to gauge the influence LGBTphobia has on queer teachers a qualitative study was carried out. We have conducted non-structured dialogic interviews with 8 individuals with diverse backgrounds. **RESULTS.** We have determined that the levels of psycho-social well-being among LGBT+ teachers are directly affected by the distinct ways in which the structural LGBTphobia manifests itself in the school system. The fear of losing the job, suffering mobbing or being confronted by LGBTphobic families impedes part of this group to live their sexuality or identity openly, , which has a severe impact on their mental health and performance. The negative effects of discriminatory conduct are magnified when the teachers lack a support network, which can be a LGBT+ grou in the school center or being supported by an organization. **DISCUSSION.** The results point out the fact that LGBTphobia must be confronted by the administrations with specific and efefctive measures towards achieving the full inclusion of LGBT+ teachers. The true fulfillment of the current law in this

area, and the education of all present and future teachers regarding attention to gender diversity and sexual orientation stand out as the foremost mains in achieving this goal.

Keywords: *LGBTQ People, Teacher well-being, Teacher Integration, Minority Group Teachers.*

Résumé

Vécus queer dans la salle de classe: autoperception du bien-être des enseignants LGBT+ en Galice

INTRODUCTION. Le bien-être psycho-social du corps enseignant est à la fois un but en soi et un requis indispensable pour améliorer l'enseignements et le climat de la salle de classe. L'appartenance à un collectif discriminé socialement comme c'est le cas du collectif LGBT+ a une influence sur ce bien-être. Bien que de nombreuses études sur les personnes LGBT+ dans le système éducatif ont été réalisées, la plupart d'entre-elles se focalisent sur les élèves. **MÉTHODE.** Pour déterminer la LGBTphobie suivi par les enseignants LGBT+, nous avons réalisé une étude de type qualitatif, à travers des entretiens sous la forme de dialogues non structurées, à huit enseignant.e.s de profils divers. **RÉSULTATS.** Nous avons déterminé que le niveau de bien-être des enseignants est influencé par les différentes formes selon lesquelles la LGBTphobie structurelle se manifeste dans le sein du système éducatif. La peur de perdre son emploi, d'expérimenter du mobbing ou de confronter des familles LGBTphobes empêchent une partie du collectif de vivre ouvertement sa sexualité ou leur identité, ce qui entraîne de graves conséquences pour leur santé mentale et leur travail. Les effets négatifs de ces comportements discriminatoires sont magnifiés en cas d'absence d'un réseau de soutien LGBT+ dans l'établissement ou dans une association collaboratrice. **DISCUSSION.** Les résultats montrent que la LGBTphobie doit être affrontée par les institutions en mettant en œuvre des mesures spécifiques et efficaces afin d'atteindre la pleine inclusion du professorat LGBT+. Le respect réel de la législation en vigueur dans la matière ainsi qu'une véritable formation des enseignants en ce qui concerne l'attention à la diversité de genre et d'orientation sexuelle se révèlent comme des éléments fondamentaux en vue d'atteindre cet objectif.

Mots-clé : *Personnes LGTB, Bien-être des enseignants, Intégration des enseignants, Enseignants de groupes minoritaires.*

Perfil Profesional de los autores

Ana M. Amigo-Ventureira (autora de contacto)

Doctora por la Universidade da Coruña (UDC), ha trabajado como investigadora en el Erasmus + BRIDGE y coordinado proyectos como *Bibliodiversidade*. Sus intereses de investigación se centran en las pedagogías, metodologías y teorías *queer*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1116-3764>

Correo electrónico de contacto: ana.amigo.ventureira@gmail.com

Dirección para la correspondencia: Rúa Enrique Granados, 24, 2.º A. Ferrol. 15406 A Coruña, España.

Alexandre Garrido López

Grado en Biología por la USC (2009-2013), Máster en Profesorado de Educación Secundaria por la USC (2017-2018), Grado en Antropología Social y Cultural por la UNED (2017-actualidad), Doctorado en Educación por la USC (2020-actualidad).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5059-5511>

Correo electrónico de contacto: alexandre.gz.12@gmail.com

INTERVENCIONES EFICACES PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DE ALTO FUNCIONAMIENTO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Effective interventions for improving social skills in people with high-functioning autism spectrum disorder: a systematic review

JUAN CARLOS CASTILLO BAUTISTA⁽¹⁾ Y ANDRÉS SÁNCHEZ-SURICALDAY⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad Camilo José Cela (España)

⁽²⁾ Centro Universitario Cardenal Cisneros-Universidad de Alcalá. Universidad Camilo José Cela (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.95609

Fecha de recepción: 15/07/2022 • Fecha de aceptación: 01/02/2023

Autor de contacto / Corresponding autor: Andrés Sánchez-Suricalday. E-mail: andres.sanchez@cardenalcisneros.es

Cómo citar este artículo: Castillo Bautista, J. C. y Sánchez-Suricalday, A. (2023). Intervenciones eficaces para la mejora de las habilidades sociales en personas con trastorno del espectro autista de alto funcionamiento: una revisión sistemática. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(3), 27-43. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95609>

INTRODUCCIÓN. La intervención centrada en las habilidades sociales en personas con autismo, motivada en parte por la introducción del uso de dispositivos electrónicos, es un tema de interés en los últimos años. Por ello, el presente trabajo se ha centrado en la revisión de las intervenciones más recientes llevadas a cabo en personas con trastorno del espectro autista para la mejora de sus habilidades sociales, con el objetivo de dar a conocer su eficacia y fomentar la creación de más programas de este tipo. **MÉTODO.** Para ello se realizó una revisión sistemática siguiendo el método PRISMA (Page, 2021), utilizando para ello las bases de datos Scopus y Web of Science. La estrategia de búsqueda se basó en una combinación de términos de búsqueda, filtros y criterios de inclusión específicos. **RESULTADOS.** Finalmente, tras la revisión, se seleccionó un total de 12 artículos para su análisis. Se codificaron los resultados atendiendo a: referencia, tipo de intervención, tamaño de la muestra, edad media de la muestra, número de sesiones y duración, instrumento de evaluación y los principales resultados encontrados. Entre las diferentes intervenciones para mejorar las habilidades sociales en personas con trastorno del espectro autista se encuentran: el uso del robot humanoide Nao, la realidad aumentada para recrear entornos virtuales de socialización, el modelado mediante vídeo, los entrenamientos grupales de habilidades sociales mediante instrucciones, con grupos de iguales, maestros, padres, y la realización de actividades con juegos de construcciones. **CONCLUSIONES.** Los resultados concluyeron que las técnicas utilizadas en las intervenciones analizadas muestran resultados positivos, aunque existen varias deficiencias metodológicas en la forma en que se llevan a cabo. Dado que las intervenciones han resultado eficaces a corto plazo, se deben realizar estudios centrados a medio y largo plazo.

Palabras clave: Autismo, Trastornos del comportamiento, Educación especial, Habilidades sociales.

Introducción

El trastorno del espectro autista (en adelante, TEA) forma parte de los denominados “trastornos del desarrollo”, ya que la sintomatología con frecuencia suele aparecer antes de los 6 años. Como trastorno del desarrollo, el autismo permanecerá con la persona durante toda su vida, aunque las necesidades variarán en función de las circunstancias del ambiente. Dentro del espectro autista entra el conjunto de trastornos del desarrollo relacionados con el lenguaje, habilidades sociales y motoras. El espectro abarca una gran amplitud de casuísticas y personalidades diferentes. Algunas personas pueden ser habladoras y otras reservadas y distantes, algunas cariñosas y afectivas, y otras no (Lord *et al.*, 2018).

En general, el TEA comprende deficiencias neurocognitivas y socioafectivas que requieren cuidados especiales, no obstante, hay personas con TEA que poseen habilidades manipulativas, visoespaciales y mnémicas, que pueden ser extraordinarias, como es el caso de las personas con autismo denominado de “alto funcionamiento”. Así pues, las últimas ediciones de los principales sistemas internacionales de diagnóstico y clasificación, el DSM-V (APA, 2013) y la CIE-11 (OMS, 2019), se siguen basando en síntomas comportamentales para su detección.

La denominación de autismo de alto funcionamiento es utilizada para referirse a las personas con autismo que presentan una inteligencia normativa, es decir, que pueden hablar, leer y escribir con normalidad, que con frecuencia les posibilitará prosperar académicamente, pero que pueden tener dificultades sociales, lo que les repercutirá en su confianza y autoestima. Con frecuencia se utiliza para destacar un grupo particular de personas con autismo que no entran en la categoría de autismo clásico (Racedo, 2021). Al igual que el resto de TEA suelen presentar contacto visual escaso o limitado, problemas para entender las señales verbales, dificultades para relacionarse con el humor y/o el sarcasmo, una voz monótona, intereses y obsesiones limitados, dificultad para mantener relaciones, y torpeza y sensibilidad a estímulos específicos, entre otras características.

Además del funcionamiento social deteriorado, los jóvenes con TEA de alto funcionamiento a menudo presentan ansiedad comórbida, pudiendo tener una mejor comprensión de sus anomalías de comportamiento, lo que puede hacer que sean vulnerables a experimentar altos niveles de ansiedad (Hallett *et al.*, 2013). Debido a sus deficiencias en las habilidades sociales, las personas con TEA, sobre todo las que se encuentran en edad adolescente, corren el riesgo de sufrir el rechazo de los compañeros y problemas de internalización (Kozlowski *et al.*, 2012).

En los últimos años, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como otros instrumentos digitales, han brindado la posibilidad de nuevas formas de intervención prometedoras para las personas con discapacidad. Uno de estos instrumentos es la realidad aumentada (RA). En cuanto al concepto de RA, se ha definido de diferentes formas. Primero, es, por un lado, una retroalimentación natural aumentada para el operador con señales simuladas y, por otro lado, una forma de realidad virtual donde el usuario puede ver el mundo real. Cohen y Demchak (2018) la definieron como una técnica que fusiona objetos virtuales en entornos reales, que podría aplicarse en algunas áreas para estudiantes con TEA. Se debe a la forma de pensar visual y lógica y, también, a que aprenden utilizando ayudas visuales.

Además de las bondades comentadas anteriormente del entrenamiento en habilidades sociales de todas las personas, y, en particular, de las personas con TEA, según González *et al.* (2019), las

habilidades sociales y la capacidad de conversación también se correlacionan significativamente con la victimización entre los adolescentes con TEA. La habilidad conversacional se refiere a una gama de habilidades verbales y no verbales, que incluyen un habla clara, expresiones y gestos apropiados, así como la capacidad de respuesta a preguntas y cambios de tema. Incluso para aquellos adolescentes de alto funcionamiento que poseen habilidades cognitivas promedio o superiores y cierto nivel de habilidad conversacional, las debilidades notables en sus habilidades conversacionales y sociales aún pueden ponerlos en mayor riesgo de victimización. Estos hallazgos subrayan la importancia de brindar capacitación en habilidades sociales a los adolescentes con TEA, especialmente a aquellos en educación general, que se enfocan en las habilidades de conversación, la etiqueta social y el desarrollo de amistades.

Aunque aún no hay datos que confirmen cuándo se aprenden las HHSS, se puede afirmar que la niñez es, sin duda, un periodo crítico. Con relación a las diferencias individuales, se ha hablado de la posibilidad de nacer con un sesgo temperamental cuyos polos extremos serían la inhibición y la espontaneidad. Este sesgo se relacionaría con el sesgo fisiológico heredado como forma de responder. De este modo, las primeras experiencias de aprendizaje de la persona podrían interactuar con predisposiciones biológicas para determinar ciertos patrones consistentes de comportamiento social. Por otra parte, también se ha visto que el temperamento determina la naturaleza del ambiente socioemocional interpersonal en muchos aspectos, y también la facilidad para el aprendizaje del individuo socialmente expresivo, dado que la persona emocionalmente expresiva tiende a crear para ella un ambiente social y emocional más rico.

Por lo tanto, el temperamento determina la expresividad general del individuo. El niño expresivo proporcionaría más información a los demás sobre su estado emocional y motivacional y conseguiría mayor información sobre los demás al fomentar más la expresión por su parte, lo que facilitaría a su vez el desarrollo de habilidades sociales y fomentaría la competencia social (Caballo *et al.*, 2014). Sin embargo, aunque en ocasiones existan ciertas predisposiciones biológicas que puedan ser un determinante básico para determinadas conductas sociales, para la mayoría de las personas el desarrollo social va a depender de la maduración y de las experiencias de aprendizaje.

Por todo ello, la revisión que a continuación se presenta pretende dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿qué actividades se han realizado para mejorar las HHSS en personas con TEA? y ¿existen procedimientos, técnicas o programas que hayan constatado resultados favorecedores en cuanto a la mejora de las HHSS en personas con TEA?

Dichas cuestiones llevan a plantear los objetivos de la presente investigación: analizar aquellas intervenciones que mayor eficacia han mostrado en cuanto a la mejora de las habilidades sociales en personas diagnosticadas TEA de alto funcionamiento y discutir sobre qué intervenciones resultan más recomendables.

Método

La metodología desarrollada para la indagación de la literatura publicada sigue el modelo PRISMA. Tal y como lo define Page (2021), “las revisiones sistemáticas son útiles en muchos aspectos críticos, ya que pueden proporcionar una síntesis del estado del conocimiento en un área determinada, a partir de la cual se pueden identificar futuras prioridades de investigación” (p. 791).

Fuentes de información y recursos científicos

Para la búsqueda de literatura científica se han utilizado las dos principales bases de datos de referencias bibliográficas mundiales. La primera de ellas es Web of Science, propiedad de Clarivate Analytics y la segunda, Scopus, propiedad de Elsevier.

Criterios de búsqueda

Para la búsqueda en las bases de datos se ha utilizado *autism spectrum disorder* y se ha añadido el operador booleano AND seguido de *social skills*. Entre las dos bases de datos utilizando dichas palabras clave se encontraron 2039 documentos.

En cuanto a los criterios de exclusión, se han utilizado los siguientes filtros:

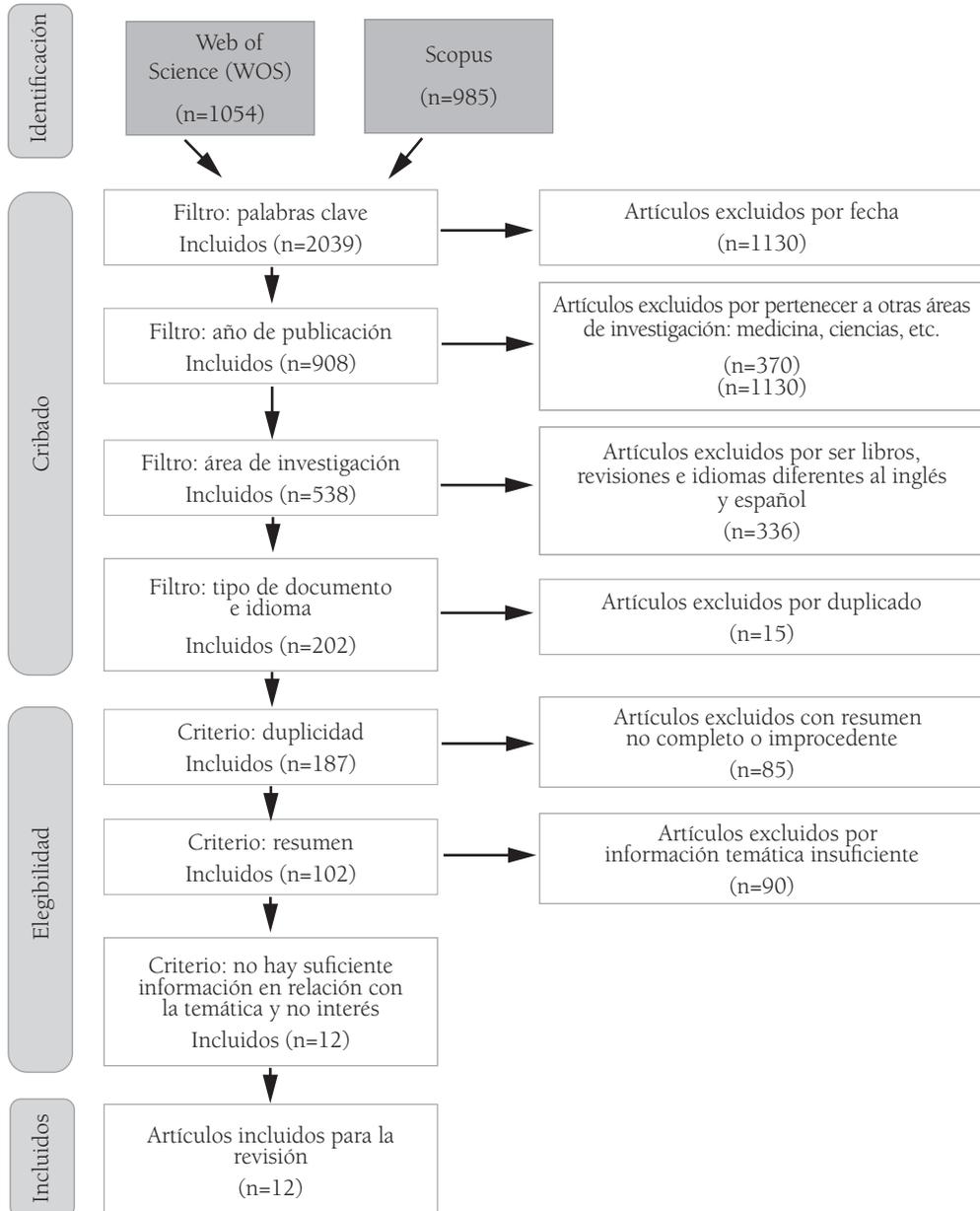
- Publicaciones desde 2017 hasta 2021, ambos inclusive. Tras aplicar este filtro se excluyeron un total de 1130 artículos, quedan por tanto incluidos 908.
- Área de investigación relacionada con la psicología y/o ciencias sociales, ya que es un tema relacionado con la psicología, pedagogía y la educación. Excluyendo un total de 370 documentos relacionados con otras áreas como medicina, neurociencia, ciencias de la computación, ingeniería, etc. Incluidos un total de 538 artículos.
- Tipo de documento e idioma. Se han excluido 336 textos, por no estar en formato artículo con acceso abierto (*open access*), y en idiomas diferentes al castellano e inglés. Quedando incluidos un total de 202 documentos.
- Se han excluido 15 documentos que estaban duplicados, quedando incluidos un total de 187 documentos.
- Finalmente, se han descartado 85 artículos cuyos resúmenes no muestran una información completa, o la misma no se ajusta a los criterios de inclusión que a continuación se presentan.

Para elegir los artículos que se han incluido en la selección se procedió a la lectura exhaustiva de los 102 artículos no excluidos, incluyendo en el análisis aquellos que cumplieran los siguientes criterios:

- Estudios que aporten datos empíricos originales, descartando revisiones sistemáticas y metaanálisis.
- Diagnóstico formal e independiente de TEA basado en los principales manuales de diagnóstico.
- Estudios cuyo objetivo principal sea intervenir en las HHSS o la competencia social.
- Estudios que han examinado intervenciones educativas, naturalistas o conductuales.
- Estudios que hayan empleado una técnica o varias cuyo método se base en la evidencia científica, descartando aquellos que carecen de validez.
- Que los participantes no hayan recibido otras intervenciones clínicas durante el periodo de estudio, como fármacos, con el objetivo de que los efectos de estos no interfieran en los resultados de la estrategia utilizada para la mejora de las HHSS.
- Funcionamiento cognitivo de los participantes con un cociente intelectual superior a 70 puntos, es decir, que no presenten discapacidad intelectual.

Tras examinar los artículos, se excluyeron 90 que no cumplían con los criterios de selección e inclusión y que no eran de interés, quedando incluidos para la revisión completa un total de 12 artículos. Finalmente se procedió a extraer la información pertinente de cada uno de ellos. Todo ello puede verse en la figura 1.

FIGURA 1. Diagrama de flujo



Fuente: elaboración propia.

Participantes

Los 12 artículos seleccionados incluyen un total de 300 participantes. 241 de ellos son niños y 59 niñas con edades que oscilan entre los 4 a los 21 años y diagnóstico de TEA sin discapacidad intelectual, conocidos como de alto funcionamiento. Se han tenido en cuenta los participantes con TEA, el resto de los participantes colaboradores en los grupos de intervención, personas sin TEA pertenecientes a los grupos de control y cuidadores no han sido contabilizados como participantes.

Contexto

Respecto al contexto donde se realizan las intervenciones, la mayoría han sido desarrollados en contextos naturales como son la escuela, el hogar familiar o el parque. Todos han tenido resultados positivos en cuanto a la eficacia.

De los 12 estudios, 4 se han realizado en China, 3 en EE. UU., 2 en España, 1 en Japón, 1 en Países Bajos y 1 en Rumanía. Este porcentaje concuerda con el análisis anterior de los países e instituciones más prolíferos y relevantes.

Resultados

Los resultados obtenidos muestran que todas las intervenciones analizadas han obtenido buenos resultados para enseñar HH. SS. en personas con TEA (tabla 1). No obstante, con el objeto de conocer qué tipo de intervención ofrece mejores resultados, se han diferenciado entre intervenciones grupales en habilidades sociales e intervenciones con uso de tecnología.

TABLA 1. Principales resultados de las investigaciones sobre habilidades sociales en personas con TEA

Referencia	Intervención	Muestra	N.º Sesiones y duración	Instrumentos	Resultados
Chung (2019)	Robot humanoide Nao y mejora del compromiso social	N=14 Media edad=10	12 de 30 min.	-SRS	Aumentó la frecuencia del contacto visual ($\chi^2(3) = 20.143, p = .000$), la duración del contacto visual [$\chi^2(2) = 24.022, p = .000$], y la frecuencia de iniciación verbal entre los niños con TEA ($\chi^2(2) = 19.261, p = .000$)
David <i>et al.</i> (2020)	Robots para entrenamiento de la espera de turnos	N=11 Media edad=4,6	20 de 5-15 min.	Comparación entre sesiones con robot y con persona	Diseño de caso único. No mostraron diferencias significativas entre la intervención con robot y la intervención con instructor (menos de 2DT en las variables analizadas)

TABLA 1. Principales resultados de las investigaciones sobre habilidades sociales en personas con TEA (cont.)

Referencia	Intervención	Muestra	N.º Sesiones y duración	Instrumentos	Resultados
Dekker <i>et al.</i> (2019)	Entrenamiento grupal en HH. SS.	N=122 Media edad=11,5	15 de 90 min.	- SRS - Vineland	Mejoró significativamente el funcionamiento social en la vida diaria y en las habilidades sociales, informadas por los padres, inmediatamente después del entrenamiento grupal (entrenamiento habilidades sociales, mejora de -2,23 a 3,11, sig. 0,05, y entrenamiento habilidades sociales con implicación de la familia, de -2,19 a 3,15, sig. 0,05). No manteniéndose posteriormente
Herrero (2018)	Realidad virtual para recrear entornos virtuales de socialización	N=14 Media edad=12,2	10 de 20 min.	Cuestionario sobre 4 áreas	Mientras que el grupo de control no mostró diferencias significativas, el grupo experimental mostró diferencias muy significativas, aumentando de media 8,2 puntos en las 4 áreas
Hill <i>et al.</i> (2017)	Programa para la educación y el enriquecimiento de habilidades sociales y ansiedad en personas con TEA	N=5 Media edad=13,4	14 de 90 min.	- SRS 2 -Vineland -TASSK -SCARED -SSIS	SRS-2 Total (-5,87. Sig.0.01) SCARED Total (-1,66. Sig. 0,56) TASSK (3,64. Sig. 0,05) SSIS Espectro autista (-4,84. Sig. 0,01). Mejora significativa en participación social, motivación social, cognición social, comunicación social y conocimiento de las habilidades y conceptos de PEERS después de la intervención
Hu <i>et al.</i> (2018)	Mejora de HH. SS. a través de actividades de construcción grupales mediante juegos LEGO.	N=3 Media edad=5,3	30 de 40 min.	Observación y registro del comportamiento social verbal y no verbal, así como de las interacciones (cantidad y frecuencia)	Aumento de la frecuencia de las iniciaciones y respuestas sociales en la intervención con las actividades LEGO y los dos compañeros normativos. Durante y posterior a la intervención, notaron cambios significativos, ya que mostraron más interés en sus compañeros e interactuaron con ellos con más frecuencia
Leaf <i>et al.</i> (2017)	Enseñanza grupal mediante instrucción (maestro)	N=15 Media edad=4,6	32 de 20 min.	Procedimiento de enseñanza ABA	El grupo experimental mejoró significativamente su comportamiento social, mientras que no se encontraron diferencias en el grupo de control. Algunos participantes mantuvieron los resultados a largo plazo
Lee <i>et al.</i> (2018)	Realidad aumentada con mapa conceptual	N=3 Media edad=8,8	12 de 50-55 min.	Test de historias sociales	Los niños consiguieron imitar los comportamientos sociales modelados sin enfrentarse a la actividad específica en una situación real
Lorenzo <i>et al.</i> (2019)	Realidad aumentada basada en el apoyo visual	N=11 Media edad=4	40 de 15 min.	-Inventario de Espectro Autista -Cuestionario	Mejora de la atención y motivación a través de la realidad aumentada, facilitando mejores resultados en el desarrollo de sus habilidades sociales

TABLA 1. Principales resultados de las investigaciones sobre habilidades sociales en personas con TEA (cont.)

Referencia	Intervención	Muestra	N.º Sesiones y duración	Instrumentos	Resultados
Shum <i>et al.</i> (2019)	Programa para la educación y el enriquecimiento de habilidades relacionales en personas con TEA	N=72 Media edad=13,5	14	-SRS - TASSK -ASBS	El funcionamiento social mejoró significativamente después del entrenamiento. Se redujeron los comportamientos restringidos y repetitivos. Y los efectos del entrenamiento se mantuvieron durante al menos 14 semanas después de que terminara el programa. TASSK: mejora del grupo tratamiento al grupo de control en momento 2 (F [1,63] = 36.04, <i>p</i> ajustada < .001, η^2 = .36) SRS2: mejora (puntuación más baja) del grupo tratamiento al grupo de control en momento 2 (F [1,63] = 9,19, <i>p</i> ajustada = .01, η^2 = .13)
Stauch <i>et al.</i> (2020)	Modelado de video	N=2 Media edad=17	30 de 2 h	Sondeo de habilidades vocacionales	El modelado de vídeo mejoró significativamente las habilidades sociales y vocacionales de los dos participantes del estudio
Yamada <i>et al.</i> (2020)	PEERS intervenciones grupales	N=28 Media edad=13,6	14	- SRS -VABS-2 -CBCL	El programa resultó ser efectivo para mejorar la comunicación [VABS-2 (F (1,26) = 28,12, <i>p</i> <0,001)], y la socialización (VABS-2 entre la prueba previa y posterior, F (1,24) = 8,80, <i>p</i> = 0,007, y entre pretest y seguimiento, F (1,24) = 12,13, <i>p</i> = 0,002), especialmente para las personas con TEA

Fuente: elaboración propia.

Grupos de habilidades sociales

Se incluyen en este apartado los estudios de Dekker *et al.* (2019), Hill *et al.* (2017), Shum *et al.* (2019), Yamada *et al.* (2020), Leaf *et al.* (2017) y Hu *et al.* (2018).

Los grupos de habilidades sociales (GHS) son una estrategia de intervención en la que tres o más estudiantes se reúnen y se les enseña simultáneamente una variedad de comportamientos sociales. Se ha encontrado que los GHS son efectivos para enseñar una amplia variedad de comportamientos, que incluyen interacción social, saludos, manejo de desacuerdos, deportividad y cambiar el juego cuando está aburrido (Kaat y Lecavalier, 2014).

Los resultados obtenidos por Dekker *et al.* (2019) mostraron una mejora significativa en el funcionamiento social en la vida diaria y en las habilidades sociales, informadas por los padres, inmediatamente después del entrenamiento grupal. Otro estudio con resultados positivos, pero con comparación entre grupos (grupo de control y grupo experimental) fue el que llevaron a cabo Leaf *et al.* (2017), encontrando diferencias significativas en el grupo experimental (mejoró su comportamiento social) respecto al grupo de control al que no se le aplicó el entrenamiento.

Respecto al estudio realizado por Hu *et al.* (2018) sobre GHS mediante los juegos de construcción, se concluyó como resultados del programa un aumento de la frecuencia de las iniciaciones y respuestas sociales en la intervención con las actividades y los dos compañeros normativos. Durante y posterior a la intervención, se notaron cambios significativos, ya que mostraron más interés en sus compañeros e interactuaron con ellos con más frecuencia.

Por otra parte, el Programa para la educación y desarrollo de habilidades relacionales (PEERS) es una intervención grupal de habilidades sociales comercialmente disponible y ampliamente implementada para adolescentes con TEA de alto funcionamiento (es decir, adolescentes diagnosticados con TEA sin deterioro cognitivo). El programa PEERS es un tratamiento manual, lo que significa que el contenido y la estructura de cada sesión se proporcionan al médico que implementa la intervención. Además, los guiones o la redacción sugeridas para la implementación generalmente están disponibles para cada sesión. El programa PEERS es un tratamiento de 14 semanas que utiliza estrategias basadas en evidencia para enseñar habilidades sociales (Laugeson *et al.*, 2012).

Los resultados obtenidos con relación al PEERS muestran mejoras significativas en la participación social, cognición social, motivación social y conocimiento en las habilidades y conceptos de PEERS antes y después de la intervención (Hill *et al.*, 2017). Por su parte, Shum *et al.* (2019) muestran mejoras significativas en el conocimiento de habilidades sociales después de 14 semanas de entrenamiento PEERS. Entre las medidas de autoinforme de los adolescentes, la puntuación media de TASSK, que midió el conocimiento de las habilidades sociales, fue significativamente más alta en el grupo de tratamiento que en el grupo de control en el momento después de controlar las puntuaciones iniciales (funcionamiento social con tamaños de efecto medianos a grandes). En cuanto a los resultados de Yamada *et al.* (2020), encontraron mejoras en las áreas de socialización y comunicación. Así, los puntajes promedio de los jóvenes japoneses con TEA indican dificultades significativas en las áreas de socialización y comunicación, independientemente del cociente intelectual. Por lo tanto, el programa PEERS demostró ser efectivo para mejorar la comunicación y la socialización de los jóvenes japoneses con TEA.

Respecto a los estudios de los entrenamientos con PEERS, existe evidencia empírica sobre la mejora del funcionamiento social de los adolescentes con TEA. Los resultados de los ensayos controlados aleatorios han demostrado un mejor conocimiento de las habilidades sociales, una mayor capacidad de respuesta social, una mayor frecuencia de interacciones con los compañeros, una disminución de la ansiedad social y una reducción de los gestos autistas en los grupos de tratamiento después de la intervención en comparación con los grupos de control (Laugeson *et al.*, 2012).

Estos resultados concuerdan con los encontrados anteriormente, ya que varios ensayos clínicos han demostrado la eficacia del programa PEERS para mejorar el funcionamiento social de los adolescentes con TEA (Mandelberg *et al.*, 2014). Se encontró que, en comparación con un grupo de control en lista de espera, los adolescentes que participaron en el programa mostraron un mayor conocimiento de las habilidades sociales, una mayor frecuencia de reuniones organizadas con compañeros y mejores habilidades sociales, en general, según lo informado por los padres, y las ganancias del tratamiento se mantuvieron cinco años más tarde. Otro estudio encontró que

los adolescentes que participaron en el programa mejoraron su conocimiento de habilidades sociales, capacidad de respuesta social y habilidades sociales, en general, en las áreas de comunicación social, cognición social, conciencia social, motivación social, asertividad, cooperación y responsabilidad, al tiempo que disminuyeron los gestos autistas y aumentaron la frecuencia de las interacciones entre compañeros (Laugeson *et al.*, 2012).

En conclusión, tras el análisis exhaustivo de los 6 estudios, se encuentra que en todos ellos siempre que se trabajan las HH. SS., siguiendo la estrategia de intervención GHS (especialmente a través del programa PEERS), se encuentran mejoras significativas en el funcionamiento social de la vida diaria y en las HH. SS. Además, Hill *et al.* (2017) arrojan mejoras significativas en la participación social, cognición social y motivación social. Yamada *et al.* (2020) muestran una mejora significativa en las áreas de sociabilización y comunicación. Hu *et al.* (2018) demostraron un aumento de la frecuencia de iniciaciones y respuesta social, mayor interés y mayor interacción.

Tecnología

Se incluye en este apartado los estudios de Stauch y Plavnick (2020), Chung (2019), David *et al.* (2020), Lorenzo *et al.* (2019), Herrero y Lorenzo (2020), y Lee *et al.* (2018). El análisis se centrará en el Modelado de vídeo (MV), el uso de robots, y la realidad aumentada (RA).

Modelado de Video (MV)

Varios estudios han informado que el modelado de video tiene un buen potencial para ayudar a los niños con TEA a mejorar sus habilidades sociales. El Modelado de Vídeo (MV) es una forma de aprendizaje por observación en la que los comportamientos deseados se adquieren viendo una demostración en vídeo y luego imitando el comportamiento objetivo del modelo.

En la revisión, solamente aparece un artículo que trabaje el modelado. Stauch y Plavnick (2020) encuentran evidencias significativas en la muestra de análisis de que el modelado de vídeo utilizado en una tableta es terapéuticamente eficaz para mejorar las habilidades funcionales, sociales y conductuales de los niños con TEA. Aunque esta herramienta motiva a los niños con TEA a aprender, los niños aún tienen dificultades para ajustar dinámicamente su enfoque atencional y cambiar el lugar de su atención, especialmente en patrones que incluyen señales sociales más complejas o actividades sociales coherentes prolongadas (Stauch y Plavnick, 2020).

En este sentido, hay que tener en cuenta la importancia de que los participantes cumplan unos requisitos previos a la aplicación del instrumento, como una capacidad de atención sostenida de 5 minutos, la capacidad de imitar expresiones verbales, seguir instrucciones simples y la capacidad de mirar una pantalla durante al menos 2 minutos.

Robots

En los últimos años se ha popularizado el uso de robots sociales para ayudar a los niños con TEA a mejorar sus habilidades sociales, en concreto el robot humanoide Nao. La interacción humano-robot se define como la relación dinámica entre los seres humanos y los robots de asistencia. Un

robot humanoide se considera un robot con una forma de cuerpo similar a la humana que se parece a un ser humano y generalmente opera usando un sistema robótico de circuito cerrado. Los robots ayudan a los niños con TEA porque las características simples, inanimadas y predecibles de un robot son particularmente atractivas para los niños con TEA, y la interacción con un robot es más fácil que con las personas. Además, la interacción entre un humano y un robot humanoide puede facilitar, motivar, entrenar e influenciar a los niños con TEA para que muestren cambios de comportamiento porque poseen características sociales particulares como expresividad emocional, participación del usuario, una apariencia física atractiva y robustez durante la interacción. Los robots se pueden emplear para establecer un entorno en el que el robot modele un comportamiento específico para que el niño o la niña practique habilidades específicas con el robot. El objetivo final es facilitar la transferencia de las habilidades aprendidas a las interacciones con los humanos (Pinel *et al.*, 2018).

De los dos estudios que utilizan robots en las intervenciones, uno de ellos sí obtiene resultados favorecedores, ya que se observa un aumento de la frecuencia de contacto visual, duración del contacto visual y la frecuencia de iniciación verbal entre los niños con TEA (Chung, 2019). Por otra parte, en el estudio de David *et al.* (2020) no se encontraron diferencias significativas entre la intervención con robot y la intervención con instructor humano.

Realidad aumentada (RA)

Afortunadamente, muchos investigadores han descubierto que la tecnología de realidad aumentada (RA) ofrece beneficios educativos únicos. Demostrando ser eficaz para enseñar habilidades sociales y juegos imaginativos para niños con TEA, y para ayudar a mantener y enfocar la atención de los niños en señales sociales específicas (Escobedo *et al.*, 2014), la RA les ayuda a comprender mejor el estado social y emocional de los personajes de los libros de cuentos (Chen *et al.*, 2016).

Los resultados obtenidos en los estudios analizados en la presente revisión muestran un aumento en la capacidad de imitación de comportamientos sociales modelados, sin enfrentarse a la actividad específica en una situación real (Lee *et al.*, 2018). Además, se observa una mejora de la atención y motivación a través de la realidad aumentada, facilitando mejores resultados en el desarrollo de sus habilidades sociales (Lorenzo *et al.*, 2019). Se presentan diferencias muy significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en las 4 áreas de socialización medidas.

En relación con los resultados de las intervenciones analizadas, existe evidencia empírica previa de que la tecnología de RA se puede utilizar para transmitir conocimientos abstractos a los estudiantes. Así, por ejemplo, Bai *et al.* (2015) propusieron un sistema de RA para animar a los niños con TEA a jugar a fingir basándose en una analogía de alternar entre una interpretación imaginativa de objetos físicos (simulación) y una superposición de contenido virtual en el mundo físico en RA. En otros estudios, como el de Chen *et al.* (2016), se usó tecnología RA con máscaras faciales tangibles como manipuladores físicos para permitir que tres niños con TEA se dieran cuenta de las expresiones faciales observadas en situaciones en un entorno escolar simulado. Indicaron que la tecnología RA puede permitir que los niños con TEA observen e imiten su propia expresión facial en un monitor para corresponder a los eventos que ocurren.

Conclusiones

Los objetivos que se marcaron al inicio de esta investigación fueron analizar aquellas intervenciones que mayor eficacia han mostrado en cuanto a la mejora de las habilidades sociales en personas diagnosticadas con trastorno del espectro autista de alto funcionamiento.

En relación con las muestras, en la mayoría de los casos eran pequeñas: entre 2 y 28, exceptuando 2 estudios, uno con 122 sujetos y otro con 72. Algunos autores, como Didehbani *et al.* (2016), analizan este aspecto concluyendo que muestras pequeñas producen una generalización limitada de los hallazgos, aspecto que debe ser tenido en cuenta a la hora del análisis de los resultados encontrados.

Las investigaciones realizadas adoptaron en su mayoría una metodología experimental: un grupo de control con estudiantes típicos y un grupo experimental con alumnos diagnosticados con TEA. Un diseño de grupo de control ayuda a determinar si las mejoras en esta medida se deben verdaderamente a la intervención o a la práctica.

Con respecto al área de estudio, la gran mayoría de las investigaciones se centran en las habilidades sociales y las habilidades emocionales, que son las más comunes. Se analizan diferentes métodos para aprender a aprender en situaciones sociales o emocionales. Además, se evalúa si la realidad virtual es una herramienta útil para trabajar dichas habilidades con estudiantes con TEA.

Otro aspecto importante es elegir la metodología y las actividades de intervención. La metodología observacional es adecuada para actividades donde el usuario no interactúa con los entornos. Sin embargo, una metodología experimental es adecuada a la tarea donde el usuario interactúa con el entorno. Finalmente, se debe tener en cuenta las mejoras y limitaciones que la selección anterior puede producir en nuestra investigación.

En cuanto a la técnica de modelado de vídeo, algunos autores como Chen (2016) critican que estos generalmente son demasiado largos y difíciles de manejar para los niños con TEA, por lo tanto, llegan a sentirse aburridos e impotentes al ver un vídeo. En consecuencia, tienden a dejar de ver películas largas porque la estrategia de MV no tiene mecanismos interactivos o de vinculación y carece de retroalimentación de guía visual para ayudar a los niños con TEA a construir y dividir escenas en diferentes escenarios de contexto. Estos problemas pueden impedir que MV brinde una ayuda efectiva a los niños con TEA.

Por lo tanto, se puede afirmar que los materiales de MV deberían ser preseleccionados y claramente enmarcados para permitir que los niños con TEA comprendan las señales sociales clave, porque la percepción sensorial de los niños con TEA les dificulta filtrar las señales de ruido de un entorno diverso, ya que les resulta difícil concentrarse en señales visuales y en señales sociales específicas.

Las intervenciones de GHS más tradicionales implementados por maestros en entornos escolares han resultado ser muy recomendables. Además, los programas en administraciones o escuelas no requieren materiales costosos o difíciles de encontrar. Solo necesitan profesionales que puedan transmitir la naturaleza causal del problema al que se enfrentan.

Respecto al uso de robots, aunque está muy popularizada su aplicación, se ha encontrado que el cincuenta por ciento de los estudios analizados no han obtenido diferencias respecto a la intervención

con el instructor humano. Se ha comprobado que el uso de la tecnología eleva en las personas con TEA su atención y motivación en la tarea y, por lo tanto, da lugar a una mejor predisposición social. La intervención con herramientas de realidad aumentada ha obtenido muy buenos resultados, siendo por lo tanto muy recomendable.

Es importante recalcar que la gran mayoría de los estudios revisados hacen una evaluación a corto plazo, por lo que los resultados deben ser vistos desde esa perspectiva. En este sentido, uno de los indicadores más importantes que determinan la efectividad de un programa es el cambio de comportamiento a largo plazo. Sin embargo, la mayoría de los estudios no midieron los efectos a largo plazo, por lo que es algo difícil identificar la eficacia real de las intervenciones estudiadas.

En conclusión, los resultados de este estudio brindan una importante contribución al cuerpo de literatura emergente sobre los programas de intervención sobre las habilidades sociales en personas con TEA, en la línea de otras revisiones realizadas sobre el tema (Wolstencroft *et al.*, 2018). Otra de las conclusiones más interesantes del estudio radica en la evidencia de que los programas que trabajan estas habilidades deben contar con la interacción humana, ya sea en persona o mediante tecnología. Las herramientas basadas en la robótica aún no muestran una evidencia significativa de su eficacia. Sin duda, se trata de una futura línea de investigación con gran proyección. Sin embargo, se debe tener en cuenta que las intervenciones o programas deben reflejar sus efectos más allá del corto plazo, ya que es en los efectos a largo plazo donde radica la importancia de la intervención.

Finalmente, dada la alta especificación de la investigación, se propone aplicar tanto las intervenciones basadas en GHS como las que utilizan RA en instituciones que trabajen con personas con autismo, como asociaciones o colectivos afines, ya que, como recogen Aguaded y Almeida (2016), la atención temprana y la terapia de calidad permiten el diagnóstico en autismo, favoreciendo que en el sesenta por ciento de los casos se acabe considerando como autismo de alto funcionamiento.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, M. C. y Almeida, N. A. (2016). El enfoque neuropsicológico del autismo: reto para comprender, diagnosticar y rehabilitar desde la atención temprana. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 11(2), 34-39. <https://www.redalyc.org/pdf/1793/179348853007.pdf>
- American Psychiatric Association APA. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Bai, Z., Blackwell, A. F. y Coulouris, G. (2015). Exploring expressive augmented reality: The Fing AR puppet system for social pretend play. En *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1035-1044). <https://doi.org/10.1145/2702123.2702250>
- Caballo, V. E., Salazar, I., Irurtia, M., Olivares, P. y Olivares, J. (2014). *Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad*. Fundación VECA para el Avance de la Psicología Clínica Conductual. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/02-Caballo_Relacion_22-3oa-1.pdf
- Chen, C. H., Lee, I. J. y Lin, L. Y. (2016). Augmented reality-based video-modeling storybook of nonverbal facial cues for children with autism spectrum disorder to improve their perceptions and judgments of facial expressions and emotions. *Computers in Human Behavior*, 55, 477-485. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.033>

- Chung, E. Y. H. (2019). Robotic intervention program for enhancement of social engagement among children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31(4), 419-434. <https://doi.org/10.1007/s10882-018-9651-8>
- Cohen, A. y Demchak, M. (2018). Use of Visual Supports to Increase Task Independence in Students with Severe Disabilities in Inclusive Educational Settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(1), 84-99. <https://www.jstor.org/stable/26420429>
- David, D. O., Costescu, C. A., Matu, S., Szentagotai, A. y Dobrean, A. (2020). Effects of a robot-enhanced intervention for children with ASD on teaching turn-taking skills. *Journal of Educational Computing Research*, 58(1), 29-62. <https://doi.org/10.1177/0735633119830344>
- Dekker, V., Nauta, M. H., Timmerman, M. E., Mulder, E. J., van der Veen-Mulders, L., van den Hoofdakker, B. J., van Warners, S., Vet, L. J. J., Hoekstra P. J. y de Bildt, A. (2019). Social skills group training in children with autism spectrum disorder: a randomized controlled trial. *European Child y Adolescent Psychiatry*, 28(3), 415-424. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1205-1>
- Didehbani, N., Allen, T., Kandalaf, M., Krawczyk, D. y Chapman, S. (2016). Virtual reality social cognition training for children with high functioning autism. *Computers in human behavior*, 62, 703-711. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.033>
- Escobedo, L., Tentori, M., Quintana, E., Favela, J. y García-Rosas, D. (2014). Using augmented reality to help children with autism stay focused. *IEEE Pervasive Computing*, 13(1), 38-46. <http://dx.doi.org/10.1109/MPRV.2014.19>
- González A., Cortés, P y Mañas, M. (2019). Acoso escolar en personas con trastorno del espectro autista en la provincia de Málaga. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 55-69. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191838gonzalez4>
- Hallett, V., Lecavalier, L., Sukhodolsky, D. G., Cipriano, N., Aman, M. G., McCracken, J. T., McDougle, C. J., Tierney, E., King, B. H., Hollander, E., Sikich, L., Bregman, J., Anagnostou, E., Donnelly, C., Katsovich, L., Dukes, K., Vitiello, B., Gadow, K. y Scahill, L. (2013). Exploring the manifestations of anxiety in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(10), 2341-2352. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1775-1>
- Herrero, J. F y Lorenzo, G. (2020). An immersive virtual reality educational intervention on people with autism spectrum disorders (ASD) for the development of communication skills and problem solving. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1689-1722. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10050-0>
- Hill, T. L., Gray, S. A., Baker, C. N., Boggs, K., Carey, E., Johnson, C., Kamps, J. L. y Enrique Varela, R. (2017). A pilot study examining the effectiveness of the PEERS program on social skills and anxiety in adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(5), 797-808. <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9557-x>
- Hu, X., Zheng, Q. y Lee, G. T. (2018). Using peer-mediated LEGO® play intervention to improve social interactions for Chinese children with autism in an inclusive setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2444-2457. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3502-4>
- Kaat, A. J. y Lecavalier, L. (2014). Group-based social skills treatment: A methodological review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(1), 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.10.007>
- Kozlowski, A. M., Matson, J. L. y Belva, B. C. (2012). Social skills differences between the autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(2), 125-134. <https://www.proquest.com/docview/2259587671>
- Laugeson, E. A., Frankel, F., Gantman, A., Dillon, A. R. y Mogil, C. (2012). Evidence-based social skills training for adolescents with autism spectrum disorders: The UCLA PEERS program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1025-1036. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1339-1>

- Leaf, J. B., Leaf, J. A., Milne, C., Taubman, M., Oppenheim-Leaf, M., Torres, N., Townley-Cochran, D., Leaf, R., McEachin, J., Yoder, P. y Autism Partnership Foundation (2017). An evaluation of a behaviorally based social skills group for individuals diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(2), 243-259. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2949-4>
- Lee, I. J., Chen, C. H., Wang, C. P. y Chung, C. H. (2018). Augmented reality plus concept map technique to teach children with ASD to use social cues when meeting and greeting. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(3), 227-243. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0382-5>
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G. y Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The lancet*, 392(10146), 508-520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Lorenzo, G., Gómez-Puerta, M., Arráez-Vera, G. y Lorenzo-Lledó, A. (2019). Preliminary study of augmented reality as an instrument for improvement of social skills in children with autism spectrum disorder. *Education and Information Technologies*, 24(1), 181-204. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9768-5>
- Lorenzo, G., Lledó, A., Arráez-Vera, G. y Lorenzo-Lledó, A. (2019). The application of immersive virtual reality for students with ASD: A review between 1990-2017. *Education and Information Technologies*, 24(1), 127-151. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92078>
- Mandelberg, J., Laugeson, E. A., Cunningham, T. D., Ellingsen, R., Bates, S. y Frankel, F. (2014). Long-term treatment outcomes for parent-assisted social skills training for adolescents with autism spectrum disorders: The UCLA PEERS program. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 7(1), 45-73. <https://doi.org/10.1080/19315864.2012.730600>
- Organización Mundial de la Salud (2019). *CIE 11. Guía para la aplicación y la transición*.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9).790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pinel, V., Rendón, L. A. y Adrover-Roig, D. (2018). Los robots sociales como promotores de la comunicación en los Trastornos del Espectro Autista (TEA). *Let. Hoje*, 53, 39-47. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2018.1.28920>
- Racedo, N. (2021). *Relación entre el control inhibitorio y las conductas repetitivas en niños con diagnóstico clínico de autismo de alto funcionamiento* [Master's thesis, Corporación Universidad de la Costa].
- Shum, K. K. M., Cho, W. K., Lam, L. M. O., Laugeson, E. A., Wong, W. S. y Law, L. S. (2019). Learning how to make friends for Chinese adolescents with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial of the Hong Kong Chinese version of the PEERS® intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 527-541. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3728-1>
- Stauch, T. A. y Plavnick, J. B. (2020). Teaching vocational and social skills to adolescents with autism using video modeling. *Education and Treatment of Children*, 43(2), 137-151. <https://doi.org/10.1007/s43494-020-00020-4>
- Yamada, T., Miura, Y., Oi, M., Akatsuka, N., Tanaka, K., Tsukidate, N., Yamamoto T., Okuno H., Nakanishi, M., Taniike, M., Mohri, I. y Laugeson, E. A. (2020). Examining the treatment efficacy of PEERS in Japan: Improving social skills among adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(3), 976-997. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04325-1>

Wolstencroft, J., Robinson, L., Srinivasan, R., Kerry, E., Mandy, W. y Skuse, D. (2018). A Systematic Review of Group Social Skills Interventions, and Meta-analysis of Outcomes, for Children with High Functioning ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 2293-2307. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3485-1>

Abstract

Effective interventions for improving social skills in people with high-functioning autism spectrum disorder: a systematic review

INTRODUCTION. Intervention focused on social skills in people with autism has been a topic of interest in the last years, partly motivated by the introduction of the use of electronic devices. For this reason, the present work has focused on the review of the most recent interventions carried out with people with autism spectrum disorder for the improvement of their social skills, with the aim of knowing its effectiveness and encouraging the creation of more such programmes. **METHOD.** A systematic review was carried out following the PRISMA method (Page, 2021), using the Scopus and Web of Science databases. The search strategy was based on a combination of search terms, filters, and specific inclusion criteria. **RESULTS.** Finally, following the review, a total of 12 articles were selected for analysis. Results were coded according to reference, type of intervention, sample size, mean age of the sample, number of sessions and duration, assessment instrument and main results found. Among the different interventions to improve social skills in people with autism spectrum disorder are the use of the Nao Humanoid Robot, Augmented Reality to recreate virtual socialisation environments, modelling through Video, Group Social Skills training through instructions, with peer groups, teachers, parents, and the implementation of activities with construction sets. **CONCLUSIONS.** The results concluded that the techniques used in the interventions analysed show positive results, although there are several methodological deficiencies in the way they are carried out. Given that the interventions have been effective in the short term, focused studies should be carried out in the medium and long term.

Keywords: *Autism, Behavioural disorders, Special Education, Social skills.*

Résumé

Interventions efficaces pour améliorer les compétences sociales chez les personnes atteintes de troubles du spectre autistique de haut niveau : une revue systématique

INTRODUCTION. L'intervention axée sur les compétences sociales chez les personnes autistes est un sujet d'intérêt depuis quelques années, en partie motivé par l'introduction de l'utilisation d'appareils électroniques. Pour cette raison, le présent travail s'est concentré sur l'examen des interventions les plus récentes réalisées chez les personnes atteintes de troubles du spectre autistique pour l'amélioration de leurs compétences sociales, dans le but de faire connaître leur efficacité et d'encourager davantage la création de programmes de ce type. **MÉTHODE.** Une étude systématique a été réalisée selon la méthode PRISMA (Page, 2021), en utilisant les bases de données Scopus et Web of Science. La stratégie de recherche était basée

sur une combinaison de termes de recherche, de filtres et de critères d'inclusion spécifiques. **RÉSULTATS.** À l'issue de l'examen, un total de 12 articles ont été sélectionnés pour être analysés. Les résultats ont été codés selon : la référence, le type d'intervention, la taille de l'échantillon, l'âge moyen de l'échantillon, le nombre de sessions et la durée, l'instrument d'évaluation et les principaux résultats trouvés. Parmi les différentes interventions visant à améliorer les compétences sociales des personnes atteintes de troubles du spectre autistique, nous citons l'utilisation du robot humanoïde Nao, la réalité augmentée pour recréer des environnements de socialisation virtuels, la modélisation vidéo, l'entraînement collectif aux compétences sociales par le biais d'instructions (avec des groupes de pairs, des enseignants et des parents) et les activités avec des jeux de construction. **CONCLUSIONS.** Les résultats ont conclu que les techniques utilisées dans les interventions analysées donnent des résultats positifs, bien qu'il y ait plusieurs déficiences méthodologiques dans la façon dont elles sont menées. Étant donné que les interventions ont été identifiées comme efficaces à court terme, des études ciblées devraient être menées à moyen et long terme.

Mots clés : *Autisme, Troubles du comportement, Éducation spécialisée, Compétences sociales, Aptitudes sociales.*

Perfil profesional de los autores

Juan Carlos Castillo Bautista

Graduado en Educación Primaria. Máster Universitario en Necesidades Educativas Especiales y Educación Inclusiva. Universidad Camilo José Cela. Sus principales líneas de investigación se centran en la atención educativa al alumnado con Neae, en particular con el alumnado con trastorno del espectro autista.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9291-2028>

Correo electrónico de contacto: juancarcb8@gmail.com

Andrés Sánchez-Suricalday (autor de contacto)

Psicólogo y Máster Universitario en Innovación e Investigación en educación. Profesor titular en el Centro Universitario Cardenal Cisneros, donde imparte docencia en diferentes asignaturas del Grado de Educación Social. Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio del ciclo vital, el desarrollo generativo y la búsqueda de la identidad, así como en investigaciones sobre atención educativa al alumnado con Neae.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2959-6341>

Correo electrónico de contacto: andres.sanchez@cardenalcisneros.es

Dirección para la correspondencia: Centro Universitario Cardenal Cisneros. Av. Jesuítas, 34. 28806 Alcalá de Henares. España.

ANÁLISIS DEL PERFIL FAMILIAR Y SOCIODEMOGRÁFICO DE LOS ACOGIMIENTOS EN FAMILIA EXTENSA EN LA CIUDAD DE MADRID

Analysis of the family and sociodemographic profile of kinship foster care in the City of Madrid

TANIA GARCÍA-BERMEJO⁽¹⁾ Y JUAN LUIS FUENTES⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

⁽²⁾ Universidad Complutense de Madrid (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.95998

Fecha de recepción: 14/08/2022 • Fecha de aceptación: 06/06/2023

Autor de contacto / Corresponding autor: Juan Luis Fuentes. E-mail: juanluis.fuentes@edu.ucm.es

Cómo citar este artículo: García-Bermejo, T. y Fuentes, J. L. (2023). Análisis del perfil familiar y sociodemográfico de los acogimientos en familia extensa en la ciudad de Madrid. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(3), 45-62. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95998>

INTRODUCCIÓN. El acogimiento en familia extensa es una de las medidas de protección a la infancia más utilizada actualmente en España y, paradójicamente, ha recibido una escasa atención por la producción científica en los últimos años. Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar el perfil familiar y sociodemográfico de las familias acogedoras en la totalidad de los distritos de la ciudad de Madrid, donde, a diferencia de otros municipios españoles, no se ha realizado hasta el momento ninguna investigación descriptiva sobre esta medida. **MÉTODO.** Se utiliza un método no experimental, descriptivo y explicativo, encaminado a examinar las principales variables de esta configuración familiar. La muestra analizada coincide con la población total de los acogimientos en familia extensa en la ciudad de Madrid, estando compuesta por 702 acogidos en 569 familias con 821 acogedores. **RESULTADOS.** Los resultados señalan que los acogimientos tienen lugar con menores en su segunda infancia y adolescencia, formalizados principalmente por abuelas, en la familia materna y hogares monoparentales en los que se acoge principalmente a un único menor; la diferencia intergeneracional entre acogidos y acogedores es significativa; se formalizan principalmente como administrativos permanentes, bajo una medida protectora de tutela y el motivo mayoritario de baja es la mayoría de edad de los acogidos. Además, se observa que a mayor nivel de renta y mayor nivel formativo del contexto social el número de acogimientos en familia extensa es menor, y a mayor número de solicitudes de ayudas económicas asciende su proporción. **DISCUSIÓN.** Esta medida de protección posee unas características singulares en su configuración familiar que comparten aspectos con estudios similares, pero que poseen elementos distintivos susceptibles de aumentar las situaciones de vulnerabilidad en la infancia y la adolescencia, por lo que su conocimiento en profundidad resulta necesario para articular propuestas de intervención socioeducativa realistas y especializadas.

Palabras clave: *Acogimiento familiar, Derechos de la infancia, Educación para la vida familiar, Estructura social, Servicios sociales.*

Introducción

El acogimiento en familia extensa (AFE) es una medida de protección a la infancia, que se formaliza cuando la Administración pública detecta la situación de desamparo de un¹ menor y se adopta la decisión de que la responsabilidad de su cuidado y protección recaiga sobre alguno de sus familiares. Viene regulada en nuestro país por la Ley 26/2015, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia, basada en el artículo 173 y 173 BIS del Código Civil, y a pesar de que se trata de una de las medidas más utilizadas en la actualidad en España, priorizada explícitamente en la legislación vigente sobre otras medidas de protección como el acogimiento residencial y el acogimiento en familia ajena, así como de duplicar los casos de acogimientos formalizados en familia ajena —12.115 frente a 6.777— (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021), son aún escasas las investigaciones que permiten conocer en profundidad la realidad social de estas configuraciones familiares.

Más concretamente, y de manera complementaria a la legislación anterior, en la ciudad de Madrid el acogimiento familiar se regula por la Ley 6/1995, de 28 de marzo, de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid, que se encuentra en proceso de actualización durante el año 2022². La intervención con los AFE se realiza por equipos interdisciplinarios conformados por profesionales de la educación social, el trabajo social y la psicología, desde los Centros de Atención a la Infancia (CAI), que pertenecen a la red de servicios sociales especializados (Ayuntamiento de Madrid, 2020). Sin embargo, este alto nivel de especialización y la amplia extensión de esta medida de protección, en contraste con otras ciudades y regiones españolas, no ha ido acompañado hasta el momento de estudios encaminados a analizar el perfil familiar y sociodemográfico de los AFE.

En las últimas décadas, en diferentes lugares de España se han realizado investigaciones de referencia en las que se han analizado aspectos críticos de la configuración de los AFE, en los que se sigue una estructura de análisis y una metodología descriptiva muy similar, teniendo en cuenta una serie de variables relativas a cuatro aspectos fundamentales: los menores acogidos, los acogedores, los progenitores y la configuración del acogimiento familiar. Así, las variables nucleares más frecuentemente analizadas en relación con los acogidos y los acogedores son la edad, el sexo, el parentesco entre ellos o la naturaleza de problemáticas específicas de tipo educativo o social (Martínez *et al.*, 2021; Molero *et al.*, 2007). Estos estudios posibilitan comprender la estructura fundamental de la medida de protección que resulta imprescindible no solo para adquirir un conocimiento sociológico del perfil de los acogidos y acogedores, sino también para una toma de decisiones fundamentada que permita plantear intervenciones adaptadas a las características y necesidades concretas, tales como las diferencias intergeneracionales entre ambos (Martínez *et al.*, 2021; Mateos *et al.*, 2012), la relevancia de las mujeres en el cuidado de los menores (Bernedo y Fuentes, 2010; Noddings, 2009) o la continuidad familiar en la vida de los acogidos, lo que potencialmente facilita una elaboración de su historia vital coherente y realista (García-Bermejo, 2017).

En relación con las variables analizadas con mayor frecuencia respecto a los progenitores, destacan los motivos y problemáticas que generaron la medida de protección de sus hijos (Del Valle *et al.*, 2008; Montserrat, 2006; Palacios y Jiménez, 2007), su situación y evolución durante el acogimiento (Del Valle *et al.*, 2002; Lumbreras *et al.*, 2005) y la relación que mantienen con sus hijos y los acogedores durante la medida de protección (López *et al.*, 2013; Palacios y Jiménez, 2007).

Estas investigaciones posibilitan diseñar intervenciones realistas que consideren las opciones de reunificación familiar o, por el contrario, que aporten estabilidad a la medida a través del desarrollo de acciones de mediación familiar.

Por otra parte, las variables relativas a la configuración del acogimiento más investigadas están basadas en los parámetros establecidos por la normativa que regula las medidas de protección de menores. Concretamente, se consideran elementos estructurales como la propia modalidad del acogimiento: de urgencia, temporal o permanente, la medida de protección adoptada: guarda o tutela (Del Valle *et al.*, 2008; Molero *et al.*, 2007) y el tipo de contrato de acogimiento: judicial y administrativo (Borges *et al.*, 2008; López *et al.*, 2014; Palacios y Jiménez, 2007). Los resultados de estos estudios muestran que los AFE son mayoritariamente tutelas (García-Bermejo, 2019), permanentes y de larga duración (Martínez *et al.*, 2021), lo que apunta a dos cuestiones relevantes. Por un lado, a problemáticas graves en el origen de la medida de protección cuya resolución no se preveía posible a corto plazo, mientras que, por otro lado, supone un periodo largo de seguimiento o intervención por parte de los profesionales ante las diferentes problemáticas que pueden surgir y que requieren de una respuesta socioeducativa sistematizada y especializada.

En el ámbito internacional, cabe destacar el informe del Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (2018), en cuyas consideraciones sobre la situación de la infancia española muestra su preocupación por “el elevado número de niños atendidos en centros de acogida” (pto. 27), y recomienda que se “acelere el proceso de desinstitucionalización, a fin de asegurar que la atención en centros de acogida se utilice como último recurso” (pto. 28), priorizando el acogimiento familiar como alternativa en sus distintas modalidades. Asimismo, las investigaciones realizadas específicamente en torno a los AFE, como las desarrolladas por Hegar y Scannapieco (1999) y Pitcher (2002) en EE. UU. y por Broad (2004), Gautier *et al.* (2016) y Wellard *et al.* (2017) en Reino Unido, siguen una línea muy similar a la planteada por los investigadores de nuestro país y focalizan su análisis en variables nucleares como el parentesco que une a menores y acogedores, la edad de acogedores y acogidos, la relación de los niños con sus padres o las causas de la medida protectora.

Ahora bien, a pesar de la existencia en la comunidad científica de un extendido consenso sobre los aspectos clave a analizar, los estudios realizados sobre los AFE ponen de manifiesto la existencia de diferencias importantes entre ciudades y regiones (Del Valle *et al.*, 2008; Borges *et al.*, 2008), lo que denota no *solo* realidades sociológicas distintas, sino también tendencias o políticas sociales diferentes y necesidades de intervención particulares. Por ello, no se puede aceptar sin evidencias empíricas, que en contextos distintos se encuentren las mismas realidades, sino que son necesarios análisis específicos que permitan articular, en consecuencia, una intervención especializada y acorde con la realidad socioeducativa concreta (Pérez Serrano *et al.*, 2016).

Este tipo de aproximaciones a los AFE constituye un primer paso de carácter ineludible en el avance del conocimiento científico, en cuanto que muestra la realidad social de la infancia y la adolescencia en dificultad social que se encuentra en constante cambio y evolución, sobre la cual se han desarrollado investigaciones posteriores de carácter más aplicado en las que se diseñan intervenciones adaptadas a las características reales de los AFE (Balsells *et al.*, 2019; Fuentes-Peláez *et al.*, 2013; Molina *et al.*, 2015). En la ciudad de Madrid, no existe todavía este tipo de investigación clave que permita conocer la configuración actual de esta medida de protección y sobre la cual sea posible establecer líneas de intervención adecuadas a esta concreta realidad social.

Método

El objetivo de este artículo es analizar el perfil familiar y sociodemográfico de las familias acogedoras de la ciudad de Madrid, considerando variables relativas a la configuración familiar y a la medida de protección, así como a aspectos sociodemográficos significativos.

Para ello, se ha utilizado un enfoque metodológico no experimental, descriptivo y explicativo, de forma similar a investigaciones previas sobre los acogimientos familiares en España (Del Valle *et al.*, 2002; López *et al.*, 2010). De esta manera, se analizan las variables del perfil familiar y se comparan con el conjunto de variables sociodemográficas de los 21 distritos de la ciudad de Madrid.

Participantes

La población de estudio se corresponde con la totalidad de las familias acogedoras residentes en la ciudad de Madrid. Se compone de 702 acogidos con 821 acogedores que se concentran en 569 familias.

Variables, instrumento y procedimiento

Las variables del estudio son, en primer lugar, las relativas al acogimiento familiar, coincidiendo con las más frecuentemente estudiadas en investigaciones previas (Bernedo y Fuentes, 2010; Del Valle *et al.*, 2002; Lumbreras *et al.*, 2005):

- Sexo y edad de los acogidos y acogedores.
- Parentesco.
- N.º de menores acogidos.
- Medida protectora.
- Modalidad de acogimiento.
- Agente regulador de las visitas de los acogidos con sus progenitores.
- Motivo del cierre del expediente.
- Duración del acogimiento.

En segundo lugar, se analizaron variables relativas a cuestiones sociodemográficas de los distritos en los que se encuentran:

- N.º de acogidos en familia extensa por cada 100.000 habitantes.
- Nivel de renta.
- Nivel de formación.
- Nivel de desempleo.
- N.º de solicitudes de renta mínima de inserción (RMI), prestación económica de carácter básico que concede la Comunidad de Madrid para personas en situación de vulnerabilidad (Comunidad de Madrid, 2020).

El instrumento utilizado para la recogida de información se conformó a partir de las bases de datos propias de los 12 CAI de la ciudad de Madrid, donde se registra periódicamente la información de los casos atendidos y su evolución. Si bien existe un núcleo compartido por todos los centros, se encontraron algunas particularidades en cada distrito, por lo que sobre las bases de datos se realizó un trabajo que constó de tres fases: a) selección de las variables pertinentes para el estudio, b) unificación de criterios en una única base de datos que posibilitara su análisis conjunto y comparación, y c) análisis de los datos mediante el programa estadístico informático SPSS en su versión 25.0 y el programa Excel incluido en Office 365.

El acceso a los datos de los AFE se solicitó formalmente, tanto por teléfono como por correo electrónico, a las responsables de la Dirección General de Familia e Infancia del Ayuntamiento de Madrid del Área de Gobierno de Familias, Igualdad y Bienestar Social. Tras la concesión del permiso, se contactó por *email* con las directoras de los CAI quienes enviaron la información por distritos, eliminando los datos personales para garantizar el anonimato de los participantes. Después, se accedió a los informes, estadísticas y otros documentos oficiales publicados por el Ayuntamiento de Madrid sobre los distritos que conforman la ciudad, con el objeto de obtener información del nivel de estudios, renta, desempleo o ayudas económicas solicitadas a la Administración pública.

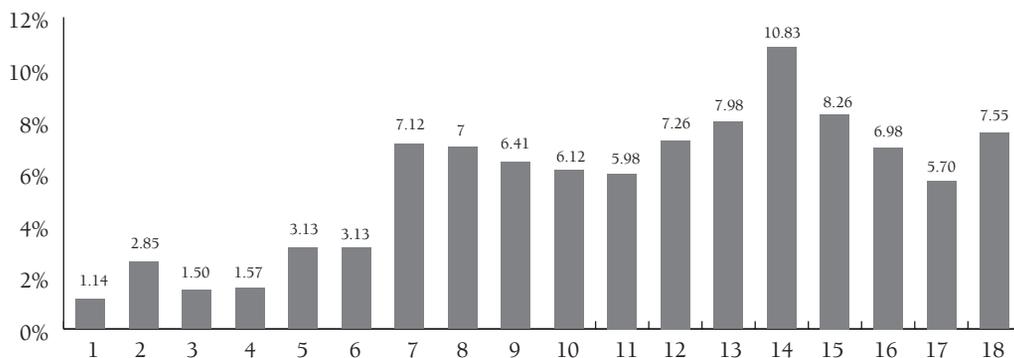
Resultados y discusión

Acogimiento de segunda infancia y adolescencia

El 50.43% de los acogidos son varones, por lo que se observa una población casi paritaria que se mantiene de manera muy similar en todos los distritos. Este dato coincide con los encontrados en la mayor parte de las investigaciones realizadas en España, por lo que, como era esperable, el sexo de los acogidos no parece tener relación con la adopción de esta medida protectora.

Con respecto a la edad, la media de los acogidos es de 11.49 años, no identificándose tampoco diferencias importantes entre mujeres (11.57) y hombres (11.41).

FIGURA 1. Edad de los acogidos



La figura 1 muestra una progresión en las edades de los acogidos, encontrándose porcentajes bastante homogéneos en dos etapas distintas. Por un lado, entre los 1 y 6 años, oscilando entre el 1 y el 3%. Por otro lado, a partir de los 7 años y hasta los 18, se mantiene una tendencia bastante uniforme que abarca un rango entre el 6 y el 8%, con un pico cercano al 11% en los 14 años. También muestra con claridad que el perfil actual del acogido en familia extensa es un menor que mayoritariamente se encuentra en su segunda infancia y adolescencia, siendo el porcentaje en esta franja de edad (7-18 años) de 86.8%, mientras que la anterior (< 6 años) se sitúa en el 13.2%.

Estos datos también coinciden con otras investigaciones realizadas. Por ejemplo, en Málaga el 47% de los acogidos tienen entre 11 y 13 años (Lumbreras *et al.*, 2005), en Valencia la mayoría tienen entre 10 y 12 años (Molero *et al.*, 2007), en Asturias la media se sitúa en 11,03 años (Del Valle *et al.*, 2002) y en Barcelona la media está en 10,25 años (Montserrat, 2006). En consecuencia, puede afirmarse que este tipo de acogimientos no tiende a formalizarse en los primeros años de vida del menor, lo que implica, a su vez, que los acogidos, cuando comienzan a convivir con los acogedores tienen capacidad suficiente para recordar su pasado, que incluye vivencias positivas, pero también experiencias traumáticas, como aquellas que motivaron la medida de protección, lo que sitúa este como un aspecto a considerar en la formación de la identidad y la historia de vida de los acogidos.

Significativa presencia femenina y diferencia intergeneracional

Atendiendo al sexo de los acogedores, encontramos que 540 son mujeres (65.77%), lo que indica una gran presencia femenina que se repite en los estudios realizados hasta el momento en otros lugares (Martínez *et al.*, 2021; Montserrat, 2006). Estos datos, unidos a la prioridad de la familia materna en la formalización de los acogimientos y a la asociación de la presencia masculina en el acogimiento a la participación en parejas, junto con mujeres acogedoras, con escasez de acogedores masculinos únicos—ver siguiente epígrafe—, refuerzan el tradicional papel de cuidadora de la mujer frente al hombre (Noddings, 2009), quizá de manera más destacada en situaciones de vulnerabilidad social.

La media de edad de los acogedores se sitúa en 57,03 años, lo que supone una relevante diferencia con los acogidos que alcanza los 45,54 años. Esta diferencia es 13 años superior a la existente entre padres e hijos en las familias nucleares que se sitúa en 32,03 años (INE, 2021), dando lugar a una característica singular y distintiva de esta configuración familiar, susceptible de originar necesidades específicas. Comparando este dato con otros estudios observamos de nuevo similitudes. En Barcelona (Montserrat, 2006), los acogedores tienen de media 56,72 años; en Andalucía, se sitúan entre los 46 y los 60 años (Palacios y Jiménez, 2007); entre 55 y 77 años en Valencia (Martínez *et al.*, 2021); en Asturias, el 30% de los acogedores tienen más de 65 años (Del Valle *et al.*, 2002); mientras que, en Málaga, la edad media de los cuidadores es de 66 (Lumbreras *et al.*, 2005). En Santa Cruz de Tenerife, la media es ligeramente inferior con 50,49 años (Borges *et al.*, 2008).

Abuelas maternas que acogen habitualmente a un único menor

La figura de parentesco más habitual en el AFE es la abuela, que supone casi la mitad de los acogedores, seguido de las tías a más de 20 puntos porcentuales de diferencia. Esto sitúa al AFE

como una medida de protección donde los acogedores mantienen principalmente con los acogidos un parentesco de segundo (60.40%) y tercer grado (30.32%) de consanguinidad.

TABLA 1. Parentescos en el acogimiento en familia extensa

Parentesco	Número	%	Grado de consanguinidad
Abuelas	339	41.29	2.º
Tías	163	19.85	3.º
Abuelos	141	17.17	2.º
Tíos	86	10.47	3.º
Otros	59	7.19	-
Hermanas	13	1.58	2.º
Tías abuelas	11	1.34	4.º
Tíos abuelos	6	0.73	4.º
Hermanos	3	0.36	2.º
Total	821	100.00	

Otro dato significativo es la relevancia de la familia de la madre en el cuidado de los acogidos, que asume mayoritariamente esta responsabilidad y asciende al 74.34% de los acogedores, lo que apuntala aún más el protagonismo femenino en el AFE.

Como señalan estudios recientes, los abuelos adquieren hoy un rol fundamental en el cuidado a familiares dependientes y, de manera especial, a los nietos (Amezcu-Aguilar y Sotomayor-Morales, 2021). En el caso de las abuelas maternas, coinciden los roles de mujer y de abuela, dos condiciones que tienen una influencia importante en la configuración de los AFE. Esta característica se mantiene en otras investigaciones, situándose en Málaga, Barcelona y Valencia en torno al 63% de los casos que se formalizan con abuelos maternos (Lumbreras *et al.*, 2005; Montserrat, 2006; Martínez *et al.*, 2021). En Estados Unidos, el 60% de los abuelos son también maternos (Pitcher, 2002), mientras que en Inglaterra este porcentaje asciende al 75% (Wellard *et al.*, 2017). Estos datos refuerzan la tesis que señalamos anteriormente con respecto al sexo, en cuanto a que las mujeres no *solo* ocupan un papel preponderante como cuidadoras en el acogimiento, sino que incluso cuando cambia el parentesco, de abuelas a tías, siguen situándose por encima de los varones.

Por otro lado, el 81.37% de los AFE, es decir, 4 de cada 5, se formalizan con un único acogido frente a una minoría que acogen grupos de hermanos. Asimismo, la mayoría de los acogimientos se realizan por un único acogedor, alcanzando el 55.54%. Junto con ello, cabe destacar que si analizamos el parentesco de los acogedores prestando atención a los acogimientos formalizados con una única persona, encontramos que el 63.60% de los acogedores son abuelas. Y si desglosamos este dato por sexo, eliminando la categoría de otros³, encontramos que el 90.82% son mujeres (tabla 2).

TABLA 2. Acogimientos formalizados por un único miembro

Parentesco	Número	%
Abuelas	201	63.60
Tías	75	23.73
Abuelos	14	4.43
Otros	11	3.48
Hermana	8	2.53
Tías abuelas	3	0.95
Tíos	2	0.63
Hermano	2	0.63
Total	316	100.00

La formalización de un único acogido con una acogedora supone una singularidad de esta medida de protección, que conforma familias monoparentales, con las potenciales dificultades asociadas a la falta de recursos económicos y sociales (Fernández-Martínez y Avilés-Hernández, 2020). Además, observamos una gran diferencia con los acogimientos en familia ajena, donde el 82% de los casos se formalizan por parejas (López *et al.*, 2010). Estos datos difieren de otras investigaciones como la desarrollada en Asturias donde el 70% de los acogimientos se formalizan con parejas (Del Valle *et al.*, 2002); la realizada en Valencia, donde se encontró un 57.4% de parejas acogedoras (Martínez *et al.*, 2021); o la llevada a cabo por López *et al.* (2014) en Portugal, donde este porcentaje alcanza el 80%. Algo más igualado se encuentran los datos en Santa Cruz de Tenerife con el 54.1% (Borges *et al.*, 2008); y en Barcelona, donde las familias monoparentales se sitúan en el 43.6% de los casos (Montserrat, 2006).

Abundancia de tutelas, de carácter permanente y administrativo

En la ciudad de Madrid, más de la mitad de los acogidos tienen como medida de protección la tutela (60.08%), lo que apunta mayoritariamente a vivencias muy complejas con sus progenitores previas a la medida protectora, coincidiendo con lo encontrado en Valencia por Molero *et al.* (2007).

Si nos fijamos en la duración previsible del acogimiento (tabla 3), observamos que la gran mayoría de los acogimientos se formalizan como permanentes (84.09%), lo que indica que no se prevé en un plazo inferior a dos años el retorno de los menores con sus progenitores. Estos datos son similares a los obtenidos por Molero *et al.* (2007) (83% permanentes), pero difieren de los encontrados por Del Valle *et al.* (2008) (51.67%).

Junto con ello, se encuentra que más de la mitad son administrativos (72.67%), lo que indica que los progenitores están de acuerdo con el acogimiento. Estas cifras son semejantes en Andalucía y Santa Cruz de Tenerife (60-69.9% administrativos) (Palacios y Jiménez, 2007; Borges *et al.*, 2008); mientras que en Asturias, Málaga y Portugal el resultado es completamente diferente con porcentajes de acogimientos judiciales que alcanza el 56.9-67-80% (Del Valle *et al.*, 2002; Lumbreras *et al.*, 2005; López *et al.*, 2014).

TABLA 3. Modalidad de acogimiento

Modalidad de acogimiento	%
Administrativo permanente	58.26
Administrativo temporal	14.41
Judicial permanente	25.83
Judicial temporal	1.50

Visitas con los progenitores mediadas por los acogedores

Con respecto a las visitas de los progenitores con sus hijos, el 61.18% de los casos son los principales responsables del acogimiento, los acogedores, quienes organizan y gestionan dicho contacto de manera habitual. Un reducido grupo, el 7.94%, requiere la intervención de la Comunidad de Madrid como entidad mediadora, cuando se detecta que las visitas afectan negativamente a los acogidos o no es posible el acuerdo entre acogedores y progenitores, mientras que solo en el 2.94% de los casos las visitas son reguladas a nivel judicial. Además, el 27.4% de los acogidos no mantiene relación con sus padres, un porcentaje nada despreciable que puede tener efectos significativos en la elaboración de la historia de vida y la formación de la identidad de los menores (Fuentes y García-Bermejo, 2014; García-Bermejo, 2017). Estos datos difieren con los de Barcelona, donde el porcentaje de acogidos que mantienen relación con sus progenitores es significativamente inferior (51.65%) (Montserrat, 2006) y más similares a los de Valencia, donde un 59.7% tiene contacto con sus padres, siendo en su mayoría también regulados por la propia familia (54.3%) (Molero *et al.*, 2007).

La mayoría de edad como motivo de la finalización de acogimientos de larga duración

Si analizamos los motivos por los que se cierran los expedientes de los AFE (tabla 4), encontramos que el 63.01% se debe a la mayoría de edad de los acogidos, seguidos por los traslados de distrito o de ciudad, que no pueden considerarse como una baja desde un punto de vista de la intervención psicosocioeducativa. Excluyendo estos casos obtenemos que el 80% finalizan con la mayoría de edad, es decir, una vez que se formalizan extienden su duración hasta un motivo de baja *forzado*, donde la medida de protección desaparece, no porque se haya considerado un éxito o porque no sea necesaria o atribuible a una mejora de la situación familiar que la originó, sino más bien porque la transición de menor a la condición legal de adulto impide su continuidad. La relevancia de este dato puede percibirse también a la luz de estudios realizados sobre acogimientos en familia ajena, donde únicamente el 25.4% de las bajas se producen por la mayoría de edad de los menores (López *et al.*, 2010), pero más aún, si observamos que el siguiente motivo de baja en el AFE y, a una distancia muy importante, es la reunificación familiar (10.96%). Es decir, cuando la situación de los progenitores se ha modificado de tal forma que sus hijos pueden regresar con ellos en condiciones de protección y seguridad. Así las cosas, apenas 1 de cada 10 AFE es baja por este motivo (García-Bermejo, 2019) y teniendo en cuenta que el acogimiento no se trata de una medida irreversible, en la que el trabajo con la familia es una tarea que debe llevarse a cabo a fin de conseguir un retorno al núcleo familiar de origen, según se establece en la legislación vigente, y de que es clave en los procesos de autonomía de los jóvenes (Bernal *et al.*, 2020), dada

la gran diferencia intergeneracional de los acogidos con los acogedores, se trata este de un aspecto que no debería pasar desapercibido para la intervención psicosocioeducativa.

En un porcentaje similar (8.22%), se encuentran los casos en los que los menores deben abandonar el domicilio e ingresar en un centro de protección, fracasando así el acogimiento familiar. Aun siendo bajo, desde la perspectiva del acogido se trata de un nuevo abandono, una doble ruptura de los vínculos familiares, cuyos efectos pueden resultar graves a distintos niveles, incluyendo el de salud mental (Sainero *et al.* 2015). No obstante, si observamos el porcentaje de las bajas por ingreso en un centro de protección de los acogimientos en familia ajena, la cifra es significativamente mayor (26%) (López *et al.*, 2010), lo que pone de relevancia la incondicionalidad afectiva de los familiares para cuidar de los menores, siendo uno de los factores de protección del AFE (García-Bermejo, 2020).

TABLA 4. Motivo de baja en el CAI

Motivo de baja en el CAI	%
Acogimiento residencial	8.22
Cambio circunstancias familiares	1.37
Mayoría de edad	63.01
Reunificación familiar	10.96
Traslado	16.44

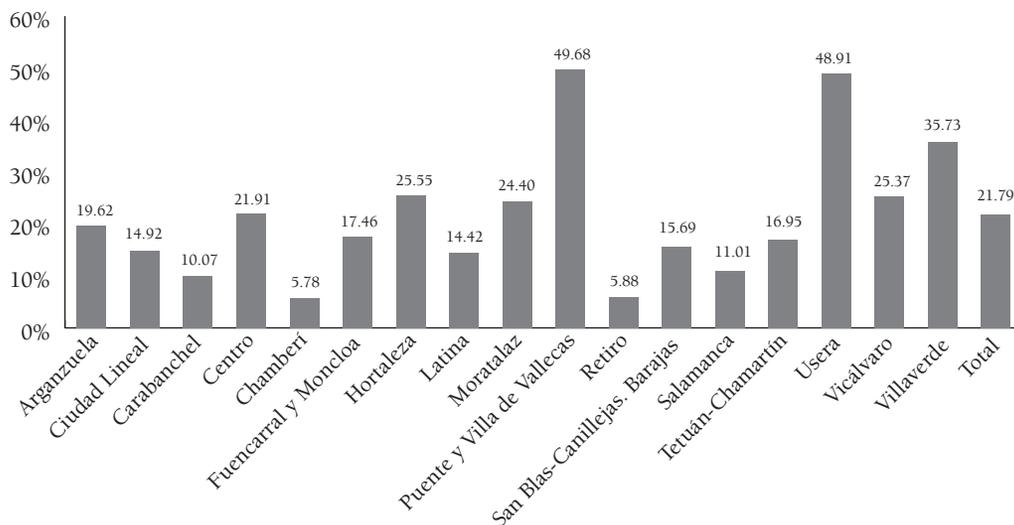
Coherentemente con estos resultados, encontramos que este tipo de acogimientos constituye una medida relativamente estable y de larga duración, donde la media de años que han convivido los acogidos con sus acogedores bajo la medida protectora es de 7.15. Investigaciones internacionales coinciden en identificar el AFE como medida de larga duración (Broad, 2004; Delgado *et al.*, 2014; Duerr *et al.*, 1994; Wellard *et al.*, 2017), siendo aún más significativo el dato si lo comparamos con el acogimiento en familia ajena, donde la media se sitúa en 3.41 años (López *et al.*, 2010).

Características sociodemográficas de los AFE

Una vez analizados los elementos internos del perfil de los AFE en la ciudad de Madrid, centramos la atención en aspectos externos al acogimiento referidos a variables sociodemográficas, que permiten comprender mejor las características contextuales en las que se formaliza esta medida protectora.

Si analizamos el número de AFE por distritos, encontramos que, en términos relativos —considerando el número por cada 100.000 habitantes—, los distritos madrileños que más acogidos tienen son Puente y Villa de Vallecas (49.68), seguidos de Usera (48.91). Por el contrario, los distritos que tienen menos acogidos son Chamberí (5.78), seguido de Retiro (5.88)⁴. La figura 2 evidencia grandes disparidades entre distritos, obteniendo que aquellos en los que más acogimientos se formalizan, suponen 8,6 veces más que en los distritos en los que se formalizan menos.

FIGURA 2. N.º de acogidos en familia extensa por cada 100.000 habitantes

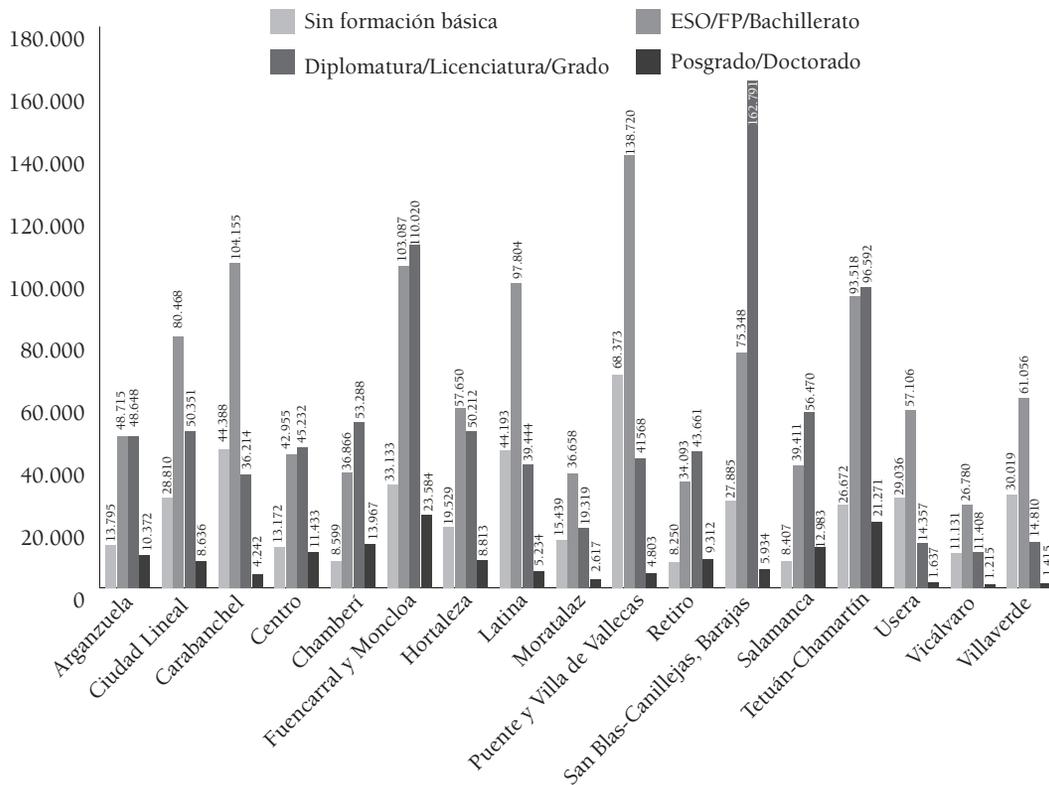


Uno de los elementos distintivos entre distritos en función de su tasa de AFE es el nivel medio de renta. Para su análisis, definimos cinco categorías en las que clasificamos el nivel de renta por persona en cada distrito. Los criterios para la definición de estas categorías atienden a una distribución lo más homogénea posible de distritos y a unos rangos similares dentro de cada categoría. Así, se observan diferencias importantes entre distritos, existiendo entre Usera, con una renta media de 9.395€, y Salamanca, con 24.433€, una diferencia de 2,6 veces el sueldo medio de Usera⁵. Los resultados muestran que los distritos en los que menor renta tienen sus habitantes, Usera, Villaverde y Puente Villa de Vallecas, son los mismos en los que hay mayor número de AFE por cada 100.000 habitantes. Mientras que si nos centramos en los distritos en los que los habitantes tienen mayor renta, Retiro, Chamberí y Salamanca, en los dos primeros es donde hay menos AFE.

Otra de las dimensiones a considerar para comprender el contexto en el que se formalizan los AFE, es el nivel de formación de la población. Se han establecido cuatro categorías para analizar el nivel de estudios de las personas residentes en cada distrito: sin formación básica; ESO, FP o bachillerato; diplomatura, licenciatura o grado; posgrado o doctorado⁶. Como se observa en la figura 3, los distritos que tienen un nivel de formación menor como Puente y Villa de Vallecas se corresponden con los distritos en los que hay más proporción de acogimientos y viceversa.

El nivel de empleo se identifica como uno de los factores más importantes de bienestar de una sociedad (Martínez Sordoni, 2022; Torres, 2015), por lo que el desempleo constituye un indicador de desequilibrio social. Atendiendo a ello, encontramos que los distritos en los que más tasa de desempleo hay son Villaverde (11.53%), Puente y Villa de Vallecas (10.92%) y Usera (10.53%), mientras que los que menos desempleo presentan son Salamanca (5.47%), Chamberí (5.68%)

FIGURA 3. Comparativa de la formación de la población de la ciudad de Madrid por distritos

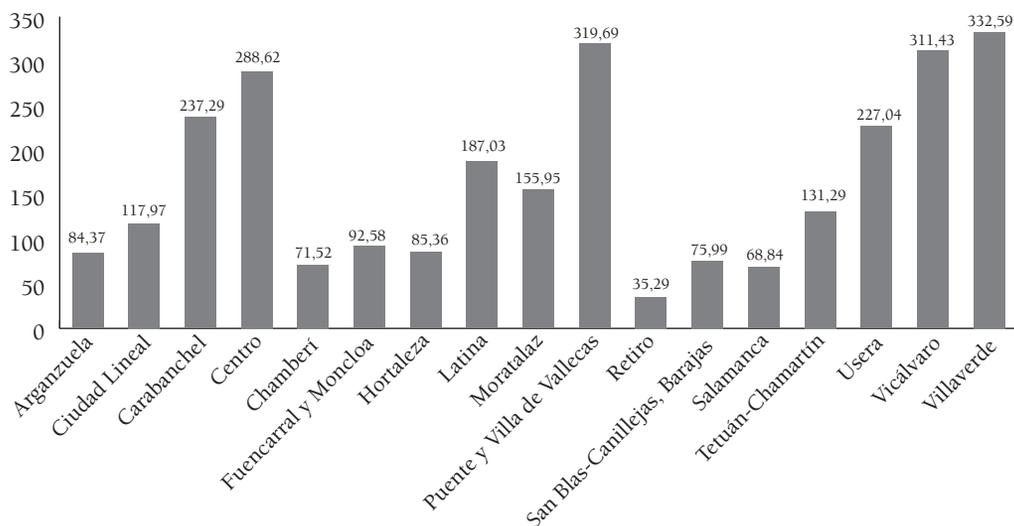


y Retiro (5.79%)⁷. De nuevo, encontramos diferencias importantes entre distritos y se repiten aquellos en los que más AFE se formalizan en los distritos donde hay más desempleo y viceversa.

Por último, como se observa en la figura 4, en los distritos en los que hay un mayor número de solicitudes de RMI⁸ (como en Puente y Villa de Vallecas y Villaverde) existe un elevado número de AFE, y al contrario sucede en los distritos con pocas solicitudes de RMI.

Estos datos muestran las relevantes diferencias entre los distritos de la ciudad de Madrid, tanto en los números de AFE como en las condiciones sociales, educativas y económicas del entorno cercano y las relaciones existentes entre estos factores. Aunque las distancias obvias son cuantitativas debe destacarse también una diferencia cualitativa, que hace referencia a dos dimensiones. Por un lado, un contexto en el que se trabaja con 168 acogimientos es significativamente diferente a otro en el que se trabaja con 7, pues la diversidad de configuraciones familiares, las problemáticas relacionales y sociales, etc., supondrán un reto más complejo para los equipos psicossocioeducativos, que demandarán una mayor especialización en la actuación de los profesionales (Gutiérrez, 2021; Pérez Serrano *et al.*, 2016). Por otro lado, en cuanto que los contextos de los distritos son distintos sería posible identificar diferentes realidades dentro de esta medida de protección dependiendo del distrito en el que se encuentren, por lo que las estrategias psicossocioeducativas empleadas por los profesionales deberán estar adaptadas a sus necesidades específicas.

FIGURA 4. Solicitudes de RMI por cada 100.000 habitantes



Los datos encontrados en relación con la renta de los diferentes distritos de la ciudad de Madrid muestran resultados esperables y concordantes con los estudios previos sobre acogimiento familiar, en cuanto que las principales causas que lo motivan suelen encontrarse asociadas a situaciones de vulnerabilidad social, donde si bien las condiciones económicas no son la única causa, son un aspecto facilitador de otro tipo de problemáticas asociadas (Carrera *et al.*, 2021).

Conclusiones

El análisis de los AFE en la ciudad de Madrid señala una configuración familiar singular con aspectos críticos, cuya desatención puede producir un incremento de la vulnerabilidad de la infancia y la adolescencia bajo esta medida de protección, referidos tanto a la configuración interna del acogimiento, como al contexto social externo. Sin embargo, su estudio proporciona un conocimiento especializado que posibilita un análisis de la realidad más adecuado para el diseño y desarrollo de propuestas de intervención socioeducativa, así como para la formación inicial y permanente de educadores sociales, pedagogos, trabajadores sociales, psicólogos y otros profesionales del ámbito. Así, encontramos que los AFE se formalizan principalmente con abuelas maternas que cuidan de los acogidos de manera individual, dando lugar a un *monocuidado femenino* en contextos sociales vulnerables, que demanda ayudas externas encaminadas a reforzar la red de apoyo en torno a la familia y al menor, y focalicen además su atención en la gran diferencia intergeneracional entre acogidos y acogedores. Junto con ello, el hecho de que en su mayoría sean permanentes y de larga duración, siendo el motivo mayoritario de finalización de la medida la mayoría de edad de los acogidos, apunta a la necesidad de, por un lado, desarrollar una intervención socioeducativa sostenida en el tiempo (Caride, 2020) y de carácter especializado, mientras que, por otro, pone de relieve el escaso éxito y la necesidad de reforzar el trabajo con la familia de origen que permita aumentar las reunificaciones familiares.

Las limitaciones de este estudio hacen referencia a la aún escasa producción bibliográfica que proporcione conocimiento científico basado en evidencias de manera continuada y que permita una mayor comparación entre poblaciones. Asimismo, la acogida natural que se produce por algunas familias sin la intervención de la Administración pública implica que un porcentaje de casos, cada vez menor, no se refleje en los datos disponibles. Las líneas de investigación que se abren a continuación apuntan a la evaluación de proyectos de intervención fundamentados en los resultados obtenidos en el análisis, que atiendan coherentemente a las necesidades más relevantes de la infancia y la adolescencia en dificultad social.

Agradecimientos

Agradecemos sinceramente al Área de Familia, Igualdad y Bienestar Social del Ayuntamiento de Madrid, y, especialmente, al Departamento de Protección a la Infancia y Adolescencia, así como a las profesionales de los Centros de Atención a la Infancia, por su amable colaboración en la realización de esta investigación.

Notas

1. Se utiliza el género gramatical masculino o femenino para referirse a colectivos mixtos siguiendo el principio lingüístico de la economía expresiva y sin pretensión de discriminación.
2. El anteproyecto de ley ahonda en la prioridad del acogimiento familiar sobre el residencial (art. 89) y de la familia extensa sobre la ajena (art. 97), primando el interés superior del menor: <https://www.comunidad.madrid/transparencia/anteproyecto-ley-derechos-garantias-y-proteccion-integral-infancia-y-adolescencia-comunidad-madrid-0>
3. En la categoría otros, se encuentran acogimientos formados por hermanos, bisabuelos, primos, etc.
4. Subdirección General de Estadística (Ayuntamiento de Madrid).
5. Instituto Nacional de Estadística-Subdirección General de Estadística (Ayuntamiento de Madrid).
6. *Ibid.*
7. Servicio Público de Empleo Estatal-Subdirección General de Estadística (Ayuntamiento de Madrid).
8. Área de Gobierno de Equidad, Derechos Sociales y Empleo Dirección General de Personas Mayores y Servicios Sociales (Ayuntamiento de Madrid).

Referencias bibliográficas

- Amezcu-Aguilar, T. y Sotomayor-Morales E. M. (2021). Dinámicas de participación en la vejez: del asociacionismo tradicional al activismo sin carné. *OBETS*, 16(1), 35-50. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.1.02>
- Ayuntamiento de Madrid (2020). *Carta de servicios. Centros de Atención a la Infancia*. Ayuntamiento de Madrid.
- Balsells, M. Á., Urrea, A., Ponce, C., Vaquero, E. y Navajas, A. (2019). Claves de acción socioeducativa para promover la participación de las familias en procesos de acogimiento. *Educación XX1*, 22(1), 401-423. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21501>
- Bernal Romero, T., Melendro Estefanía, M., Charry, C. y Goig Martínez, R. (2020). La influencia de la familia y la educación en la autonomía de los jóvenes: una revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(2), 29-44. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.76175>

- Bernedo, I. M. y Fuentes, M. J. (2010). Necesidades de apoyo y satisfacción en los acogimientos con familia extensa. *Anales de Psicología*, 26(1), 95-103.
- Borges, A., Rodríguez, E. y Hernández, C. M. (2008). El acogimiento familiar en la provincia de Santa Cruz de Tenerife. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social*, 1, 11-20.
- Broad, B. (2004). Kinship care for children in the UK: messages from research, lessons for policy and practice European. *Journal of Social Work*, 7(2), 211-227.
- Caride, J. A. (2020). Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 395-413. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-03>
- Carrera, E., Brugué, Q. y Casademont, X. (2021). Vulnerabilidad y cronificación de la pobreza: estudio de caso de la exclusión social en Olot. *Revista Española de Ciencia Política*, 57, 219-242. <https://doi.org/10.21308/recp.57.08>
- Comunidad de Madrid (2020). *Renta Mínima de Inserción*. http://www.madrid.org/cs/Satellite?pagename=PortalCiudadano/CM_ConvocaPrestac_FA/PCIU_fichaConvocaPrestac&c id=1109168955327
- Delgado, P., Carvalho, J. y Pinto, V. (2014). Crecer en familia: la permanencia en acogimiento familiar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 123-150.
- Del Valle, J. F., Álvarez-Baz, E. y Bravo, A. (2002). Acogimiento en familia extensa. Perfil descriptivo y evaluación de necesidades en una muestra del Principado de Asturias. *Bienestar y Protección Infantil*, 1(1), 34-56.
- Del Valle, J. F., López, M., Montserrat, C. y Bravo, A. (2008). *El Acogimiento familiar en España. Una evaluación de resultados*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Duerr, J., Barth, R. P. y Needell, B. (1994). A comparison of Kinship Foster Homes and Foster Family Homes. *Children and Youth Services Review*, 16(1/2), 33-63.
- Fernández-Martínez, C. M. y Avilés-Hernández, M. (2020). Análisis de necesidades en familias monoparentales con jefatura femenina usuarias de servicios sociales de atención primaria en España. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 30, 1-30.
- Fuentes, J. L. y García-Bermejo, T. (2014). Formación de la identidad y relación educativa en contextos de dificultad social: el acogimiento en familia extensa. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 143-158.
- Fuentes-Peláez, N., Amorós, P., Mateos, A., Balsells, M. Á. y Violant, V. (2013). The biological family from the perspective of kinship fostered Adolescents. *Psicothema*, 25(3), 349-354. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.22>
- García-Bermejo, T. (2017). Fundamentos y estrategias socioeducativas en la elaboración de la historia de vida en el acogimiento en familia extensa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 145-165. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.16824>.
- García-Bermejo, T. (2019). Los acogimientos en familia extensa en Madrid: análisis del perfil familiar y propuestas de intervención. *Psicología Educativa*, 25(1), 67-75. <https://doi.org/10.5093/psed2018a22>
- García-Bermejo, T. (2020). Reflexión teórica para la orientación psicopedagógica en los acogimientos en familia extensa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 19-28. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27983>
- Gautier, A., Wellard, S. y Workman, R. (2016). *Kinship Care: State of the Nation 2016*. Grandparents Plus.
- Gutiérrez, B. (2021). Intervención proactiva con personas mayores que reside solas. *+calidad*, 24, 15-20.
- Hegar, R. y Scannapieco, M. (1999) (eds.). *Kinship Foster Care: Policy, Practice and Research*. Oxford University Press.

- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Edad Media a la Maternidad por orden del nacimiento según nacionalidad (española/extranjera) de la madre*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=1579>
- López, M., Del Valle, J. F., Montserrat, C. y Bravo, A. (2013). Factors associated with family reunification for children in foster care. *Child and Family Social Work*, 18, 226-236. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00847.x>
- López, M., Delgado, P., Carvalho J. M. S. y Del Valle, J. F. (2014). Características y desarrollo del acogimiento familiar en dos países con fuerte tradición de acogimiento residencial: España y Portugal. *Universitas Psychologica*, 13(3), 15-30. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.cdaf>
- López, M., Montserrat, C., Del Valle, J. y Bravo, A. (2010). El acogimiento en familia ajena en España. Una evaluación de la práctica y sus resultados. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 269-280.
- Lumbreras, H., Fuentes, M. J. y Bernedo, S. M., (2005). Perfil descriptivo de los acogimientos con familia extensa de la provincia de Málaga. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 15(1-2), 93-117.
- Martínez, E., Gimeno, A. y González, F. (2021). Acogimiento en familia extensa: perfil psicosocial de las familias y de los menores acogidos. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 20, 96-117. <https://doi.org/10.4995/reinad.2021.14324>
- Martínez Sordoni, L. (2022). Innovación en materia de inclusión social: atención integrada entre servicios sociales y de empleo. El caso del proyecto ERSISI en Navarra. *Cuadernos de Trabajo Social*, 35(2), 171-182. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/79382>
- Mateos, A., Balsells, M. Á., Molina, M. C. y Fuentes-Peláez, N. (2012). The Perception Adolescents in Kinship Foster Care Have of their Own Needs. *Revista de Cercetare*, 38, 25-41.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2021). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*. https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/estadisticas/estadisticas/PDF/Boletin_Proteccion_23_Provisional.pdf
- Molero, R. J., Moral, M.ª J., Albiñana, P., Sabater, Y. y Sospedra, R. (2007). Situación de los acogimientos en familia extensa en la ciudad de Valencia. *Anales de Psicología*, 23(2), 193-200.
- Molina, M. C., Mateos, A. y Violant, V. (2015). Estilos de vida saludables de adolescentes acogidos en familia extensa. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(4), 479-493.
- Montserrat, C. (2006). Acogimiento en familia extensa: un estudio desde la perspectiva de los acogedores, de los niños y niñas acogidos y de los profesionales que intervienen. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 203-221.
- Naciones Unidas (2018). *Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados de España*. CRC/C/ESP/CO/5-6. Naciones Unidas.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu.
- Palacios, J. y Jiménez, J. M. (2007). *Acogimiento Familiar en Andalucía*. Universidad de Sevilla-Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social.
- Pérez Serrano, G., Poza, F y Fernández García, A. (2016). Criterios para una intervención de calidad con jóvenes en dificultad social. *Revista Española de Pedagogía*, 63(1), 51-69.
- Pitcher, D. (2002). Placement with grandparents: The issues for grandparents who care for their grandchildren. *Adoption & Fostering*, 26(1), 6-14.
- Sainero, A. M., Fernández, J. y Bravo, A. (2015). Detección de problemas de salud mental en un grupo especialmente vulnerable: niños y adolescentes en acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 31(2), 472-480.
- Torres, C. (2015). *España 2015. Situación social*. Centro de Investigación Sociológica. Catálogo General de Publicaciones de la Administración General del Estado.

Wellard, S., Meakings, S., Farmer, E. y Hunt, J. (2017). *Growing up in Kinship Care: Experiences as Adolescents and Outcomes in Young Adulthood*. Grandparents Plus.

Abstract

Analysis of the family and sociodemographic profile of kinship foster care in the City of Madrid

INTRODUCTION. Kinship Foster care is one of the most common child protection measures in Spain and, paradoxically, it has received little attention from scientific production in recent years. Therefore, the aim of this paper is to analyse the family and sociodemographic profile of kinship foster care in the city of Madrid, where, in contrast with other Spanish cities, no descriptive research about this measure has been made there. **METHOD.** The method used is non experimental, descriptive and explicative to examine the main variables of family configuration. The sample analysed is the total population of kinship foster care in the city of Madrid: 702 children in 569 families and 821 caregivers. **RESULTS.** Results show that kinship foster care takes place at their second childhood and adolescence, it is mainly formalized with grandmothers, from the mother's family, and in single parent homes with just only one child. Intergenerational difference between children and caregivers is relevant; the predominant kind is permanent administrative and under a protective measure of guardianship; and the main reason for withdrawal is foster children's legal age. Moreover, when income and educational levels are higher, the number of kinship foster care is lower, and when the number of applications for social financial aids is higher, the number of kinship foster care is also higher. **DISCUSSION.** This child protection measure has unique characteristics linked to its family configurations that share aspects with similar studies, but shows distinctive elements that could increase vulnerability in childhood and adolescence. Therefore, a deep knowledge of them makes possible realistic and specialized socio-educational proposals.

Keywords: *Foster care, Children rights, Family life education, Social structure, Social services.*

Résumé

Analyse du profil familial et sociodémographique de l'accueil des familles élargies dans la ville de Madrid

INTRODUCTION. Le placement en famille d'accueil élargie est aujourd'hui une des mesures de protection de l'enfance les plus utilisées en Espagne et, paradoxalement, elle a reçu peu d'attention dans la production scientifique ces dernières années. Pour cette raison, l'objectif de ce travail est d'analyser le profil familial et sociodémographique des familles d'accueil dans tous les quartiers de la ville de Madrid, où, contrairement à d'autres municipalités espagnoles, aucune recherche descriptive n'a été réalisée à ce jour. **MÉTHODE.** Une méthode non expérimentale, descriptive et explicative a été mobilisée, visant à examiner les principales variables de cette configuration familiale. L'échantillon analysé coïncide avec la population totale de la famille d'accueil élargie de la ville de Madrid, étant composé celle-ci de 702 enfants accueillis dans 569

familias avec un nombre total de 821d'acueillants. **RÉSULTATS.** Les résultats indiquent que l'accueil a lieu avec des enfants en bas âges et des adolescents. Il est réalisé principalement par les grands-mères, dans les famille maternelles et des foyers monoparentaux accueillant principalement des mineurs seuls. La différence intergénérationnelle entre les enfants accueillis et famille d'accueil est importante. Ces familles se présentent principalement comme responsables administratif sous tutelle, étant le principal motif de départ des personnes admises l'arrivée à l'âge de majorité adulte. Par ailleurs, on observe que plus le niveau de revenu est élevé et plus le niveau d'éducation du milieu social est élevé, plus le nombre des famille d'accueil élargies est faible, plus la proportion de demandes d'aide économique augmente. **DISCUSSION.** Cette mesure de protection a des caractéristiques uniques dans sa configuration familiale partageant des aspects avec des interventions similaires réalisés, mais ayant des éléments distinctifs qui peuvent augmenter les situations de vulnérabilité des enfants et des adolescents, raison pour laquelle la connaissance approfondie sur ce sujet est nécessaire afin d'articuler des propositions d'intervention socio-éducative concrètes et spécifiques.

Mots clés : *Famille d'accueil, Droits de l'enfant, Education à la vie familiale, Structure sociale, Services sociaux.*

Perfil profesional de los autores

Tania García-Bermejo

Profesora ayudante doctora en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Sus líneas de investigación abarcan la intervención socioeducativa con infancia y familia en situación de vulnerabilidad, la elaboración de la historia de vida en infancia con medidas de protección y la ética y deontología de las profesiones socioeducativas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6773-4402>

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

Juan Luis Fuentes (autor de contacto)

Profesor titular en el Departamento de Estudios Educativos en la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado, de la Universidad Complutense de Madrid, donde es vicedecano de Relaciones Internacionales. Sus líneas de investigación son la educación del carácter, el aprendizaje-servicio y el uso de tecnologías de la información y la comunicación en la educación desde una perspectiva ético-cívica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4326-3324>

Correo electrónico de contacto: juanluis.fuentes@edu.ucm.es

Dirección para la correspondencia: Edificio la Almodena. c/ Rector Royo-Villanova, 1. Ciudad Universitaria. 28040 Madrid, España.

EVIDENCIAS PSICOMÉTRICAS Y ANÁLISIS DE RED DE LA ESCALA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES CONFESIONALES

Psychometric evidence and network analysis of the emotional intelligence scale in students of denominational institutions

LUIS ALBERTO GERALDO-CAMPOS⁽¹⁾, JAIMIN MURILLO-ANTÓN⁽²⁾ Y JUAN JESÚS SORIA QUIJAITE⁽³⁾

⁽¹⁾ Escuela de Educación Superior Tecnológica Privada La Pontificia (Perú)

⁽²⁾ Universidad Peruana Unión (Perú)

⁽³⁾ Universidad Tecnológica del Perú (Perú)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.98104

Fecha de recepción: 25/01/2023 • Fecha de aceptación: 30/05/2023

Autor de contacto / Corresponding autor: Luis Alberto Geraldo-Campos. E-mail: luisgeraldo@elp.edu.pe

Cómo citar este artículo: Geraldo-Campos, L. A., Murillo-Antón, J. y Soria Quijaite, J. J. (2023). Evidencias psicométricas y análisis de red de la escala inteligencia emocional en estudiantes de instituciones confesionales. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(3), 63-83. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.98104>

INTRODUCCIÓN. La inteligencia emocional es un constructo que se estudia a partir de tres enfoques, basados en habilidades, en rasgos y mixto, esto ha permitido el desarrollo de diversos instrumentos que han hecho hincapié en la adaptación en diferentes contextos. El presente estudio tiene como objetivo evidenciar las propiedades psicométricas y analizar la red de la escala inteligencia emocional en estudiantes adolescentes de instituciones confesionales. **MÉTODO.** El método es instrumental con una muestra transversal de 550 estudiantes encuestados. Los datos recolectados tuvieron un análisis de fiabilidad igual a $\omega = 0.933$, que permitió aplicar un estudio de la estructura interna basado en el análisis factorial exploratorio (AFE; $n = 280$) y en el análisis factorial confirmatorio (AFC; $n = 270$); después de conocer la estructura factorial de la escala se aplicó un análisis de red con la finalidad de mostrar los nodos y las aristas que reflejan las conexiones entre las variables y el índice de centralidad por variable. **RESULTADOS.** Los resultados muestran que la estructura original se redujo significativamente a una estructura factorial más robusta, basada en 22 ítems con cargas factoriales mayores a 0.5, cuya estructura se corrobora con el análisis AFC a partir de cuatro factores de la escala inteligencia emocional con índice de bondad de ajuste significativos ($X^2 < 3$; p -valor < 0.001 ; TLI = 0.939; CFI = 0.947; RMSEA = 0.055); además, el análisis de red de la escala inteligencia emocional encontró nodos y aristas representativas. **DISCUSIÓN.** Finalmente, el valor de la escala, con una estructura basada en 22 ítems, mide adecuadamente la inteligencia emocional y puede ser utilizada en estudiantes.

Palabras clave: *Inteligencia emocional, Red, Educación secundaria, Instrumento.*

Introducción

La estructura y las características de la inteligencia han intrigado durante mucho tiempo a los investigadores y académicos. Aunque a lo largo de este proceso han surgido varias visiones, lo que está ampliamente aceptado es que la inteligencia tiene múltiples estructuras (Beyazit *et al.*, 2020), específicamente la denominada “inteligencia emocional”. Para conceptualizar y medir el constructo inteligencia emocional (IE), la mayoría de los investigadores se enfocan en tres modelos principales, basados en habilidades de Mayer y Salovey, a partir de rasgos de Petrides y Furnham y el modelo mixto de Bar-On (Bru-Luna *et al.*, 2021). Desde el enfoque mixto, la IE es el conjunto de habilidades y competencias no cognitivas que pueden afectar a la capacidad de afrontar exitosamente determinadas exigencias y presiones del entorno, está conformada por cinco factores clave: las habilidades intrapersonales, las interpersonales, las de adaptación, las de gestión del estrés y el estado de ánimo general (Bru-Luna *et al.*, 2021).

Bajo estos tres modelos se han desarrollado múltiples instrumentos que han hecho hincapié en medir la inteligencia emocional con relación a otros constructos importantes de investigaciones recientes, como la alexitimia (Gartani y Zarhbouh, 2023), la calidad de vida (Ashori y Jalil-Abkenar, 2023), el rendimiento académico (Broc, 2019), el pensamiento crítico (Hasanpour *et al.*, 2018), entre otros (Antonio-Agirre *et al.*, 2015; Martínez, 2018) que hacen que la medición de la IE esté vigente, y sea de gran importancia y preocupación para la comunidad académica y científica.

La revisión de la literatura de inteligencia emocional ha identificado el instrumento del inventario de cociente emocional (Emotional Quotient Inventory; EQ-i) (Bar-On, 1996, 1997b, 1997a), que ha tenido cambios y mejoras en versiones y en contextos diversos; inicialmente la escala constaba de 15 dimensiones, pero posteriormente se redujeron a 12 (Bar-On *et al.*, 2000); años más tarde después de que la escala haya sido traducida a diferentes idiomas, Bar-On (2006) describe la validez de constructo y examina la predicción del modelo teórico basado en evidencia empírica, lo que conllevó a reagrupar las 15 escalas en tan solo 5: intrapersonal (autoconocimiento, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización), interpersonal (empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales), gestión del estrés (tolerancia al estrés y control de los impulsos), adaptabilidad (prueba de la realidad, flexibilidad y resolución de problemas) y estado de ánimo general (optimismo y felicidad).

Posteriormente, la escala de Bar-On fue adaptada por Parker *et al.* (2011), quienes evaluaron la versión del Emotional Quotient-Inventory: Version Short (EQ-i:S), lo que les permitió destacar las ventajas de la multidimensionalidad de la escala de IE. En esa misma línea, Stanimirovic y Hanrahan (2012) enfatizaron que nadie había investigado la estructura factorial del EQ-i en el campo de la psicología del deporte, en la que concluyen que se requiere una mayor validación del constructo del modelo y de la medida de Bar-On, por lo que sugieren considerar el uso de las subescalas y no la estructura dimensional 1-5-15.

Por su parte, Kun *et al.* (2012) analizaron la estructura del Inventario del Cociente Emocional de Bar-On de 30 ítems, esto permitió encontrar 24 ítems distribuidos en 5 factores (cociente emocional intrapersonal, cociente emocional interpersonal, gestión del estrés, adaptabilidad e impresión positiva) para la evaluación de la inteligencia emocional de adolescentes y adultos jóvenes en encuestas de muestras a gran escala. En cuanto al estudio de Esnaola *et al.* (2016), se analizó la versión española del Emotional Quotient-Inventory: Youth Version Short (EQ-i: YV-S) en adolescentes, en la que

encontraron que el modelo jerárquico de cuatro factores específicos (interpersonal, intrapersonal, gestión del estrés y adaptabilidad) se explicaba con un factor de segundo orden, la Emotional-Social Intelligence (ESI). Posteriormente se ha evidenciado otras versiones del EQ-i (Esnaola *et al.*, 2018; Esnaola *et al.*, 2018; Robles-Bello *et al.*, 2021; Sánchez-Teruel *et al.*, 2020; Seok *et al.*, 2020) que han llevado a ampliar y estandarizar esta importante escala de Bar-On.

Desde otros enfoques teóricos se han propuesto importantes instrumentos que miden la inteligencia emocional. Tal es el caso de Schutte *et al.* (1998), quienes proponen una medida de este constructo basada en el modelo de Salovey *et al.* (1995), que posteriormente fue adaptada por Tatar *et al.* (2011); ellos mencionaban que la inteligencia emocional es un concepto relativamente nuevo y los instrumentos para medirla son escasos, específicamente para el escenario turco; como resultado indican que la escala de inteligencia emocional de Schutte puede ser un instrumento fiable y válido; sin embargo, se necesitan más estudios para examinar la estructura factorial de la escala. Ese mismo año se logró determinar la consistencia interna y la validez del instrumento de inteligencia emocional denominado USM Emotional Quotient Inventory (USMEQ-i), USM en honor a la Universiti Sains Malaysia, propuesto por Yusoff *et al.* (2011), que permite medir la inteligencia emocional de los aspirantes a programas médicos y también puede ayudar en la selección de estudiantes.

Años más tarde, se evidencia en la literatura científica la evaluación de las propiedades psicométricas del instrumento de autoevaluación que mide la inteligencia emocional denominado Trait Meta-Mood Scale (TMMS), desarrollado por Salovey *et al.* (1995) y adaptado por Maria *et al.* (2016), basado en 3 dimensiones: atención, claridad y reparación, siendo estos 3 factores adecuados y satisfactorios para la versión francesa del TMMS. El instrumento TMMS también fue evaluado por Giménez-Espert y Prado-Gascó (2017), quienes enfatizan que tiene varias aplicaciones potenciales para los gestores de enfermería, ampliamente preocupados por el entorno laboral sanitario.

Basado en un enfoque del modelo mixto de IE, Arifin y Yusoff (2016) señalan que el Inventario de Cociente Emocional de la Universidad Sains de Malasia, conocido por sus siglas en inglés USMEQ-i, apoya el modelo de dos factores del componente IE y el modelo de un factor del componente fingimiento. Sin embargo, los autores señalan que el USMEQ-i debe administrarse con precaución hasta que se realicen más estudios de validación cruzada. Se debe precisar que se han desarrollado otros instrumentos más actuales como el propuesto por Zych *et al.* (2017), que plantearon el concepto E-motions y propusieron un instrumento para medirlo.

Coskun *et al.* (2017) desarrollaron y validaron un instrumento de inteligencia emocional basado en un modelo mixto, el mismo que es fiable y válido para medir la inteligencia emocional. Actualmente, se encontraron los instrumentos denominados Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form (TEIQue-ASF) (Ashouri *et al.*, 2020), el Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form (TEIQue-CF), adaptado al turco (Beyazit *et al.*, 2020), la evaluación del Emotional Quotient Inventory-Short Form (EQi-SF), al contexto mexicano (Ruvalcaba-Romero *et al.*, 2020), y el Emotional Intelligence Test for Adolescents (A-EIT) (Wang *et al.*, 2021), que evalúa la inteligencia emocional de los adolescentes, especialmente de aquellos con un nivel de rendimiento relativamente bajo.

Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2018) señalaron que, en los sectores de educación y salud, la evaluación de la IE es de alta prioridad, bajo la revisión de literatura encontraron que existe una

importante productividad científica sobre la IE, pero escasos instrumentos que presentan adecuadas propiedades psicométricas para la medición de la IE en niños y adolescentes. Por su parte, Bru-Luna *et al.* (2021) señalan que la mayoría de estudios instrumentales se basaban en habilidades, en rasgos y mixto, sin embargo, todos cuentan con ventajas e inconvenientes inherentes al tipo de instrumento, siendo los instrumentos como el EQ-i, el Schutte Self Report-Inventory (SSRI), el Test de Inteligencia Emocional 2.0 de Mayer-Salovey-Caruso, conocido por sus siglas en inglés MSCEIT 2.0, el instrumento TMMS, el Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS) y el Trait Emotional Intelligence Questionnaire, de los que se ha informado en la mayoría de estudios.

En el Perú se estandarizó el inventario de IE de Bar-On, el que se revisó la estructura factorial de la versión original y la versión corta. Se encontraron cuatro componentes de la IE, intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés (Ugarriza y Pajares, 2005), factores acordes a la versión de Bar-On y Parker (2000), desde esta última no existe una actualización o adaptación posterior en la literatura científica; en tal sentido, es necesario examinar la estructura factorial del instrumento original (Bar-On, 1996, 1997a, 1997b; Bar-On y Parker, 2000), tomando como punto de partida en el análisis de la estructura factorial del instrumento de contexto peruano (Pajares y Ugarriza, 2006; Ugarriza y Pajares, 2005) y considerando un análisis factorial exploratorio y confirmatorio, además de emplear la metodología de redes psicológicas, ya que el instrumento de Bar-On no ha sido analizado desde este enfoque estadístico; por lo tanto, amerita evidenciar las propiedades psicométricas y análisis de redes de la escala inteligencia emocional en estudiantes de edades 12 a 18 años en instituciones confesionales de nivel de educación secundaria provenientes de las regiones Costa, Sierra y Selva del Perú.

Método

Diseño y muestreo de estudio

La presente investigación corresponde a un estudio de tipo instrumental, basado en un muestreo no probabilístico (Ato *et al.*, 2013). Se tomó la calculadora de Soper (2022) y sus parámetros, se consideró un tamaño de muestra *a priori* para modelos de ecuaciones estructurales dada la cantidad de variables observadas (60 ítems) y latentes (5 dimensiones o factores), el tamaño del efecto anticipado (0.3), los niveles deseados de potencia estadística (0.95) y el nivel de probabilidad (0.05) y se obtuvo un tamaño de muestra mínimo para detectar el efecto de 223 participantes.

Con la recomendación de incluir el consentimiento informado para los estudiantes en el formulario por parte del Comité de Ética de la Universidad Peruana Unión, este aprobó con número referencia 2021-CE-EPG-000090 la aplicación del instrumento, además, se presentó a los directores de los colegios (Colegio Adventista del Titicaca, Colegio San Martín y Colegio Unión) una solicitud de autorización, adjuntando el enlace del formulario de Google que contenía el instrumento, posteriormente los directores coordinaron los permisos con el tutor general según el colegio, el cual aceptó la aplicación del instrumento a través de los tutores de aula, en representación de los padres de los estudiantes. Fueron ellos los que compartieron el enlace con sus tutorados en horarios de tutorías y quienes garantizaron la objetividad del levantamiento de la información.

En el levantamiento de la información se recogieron 550 encuestas de estudiantes que radican en las regiones Costa, Serra y Selva, los cuales pertenecen a instituciones confesionales de nivel secundaria, superando la muestra inicial basada en la calculadora de Soper (2022), por lo tanto, el total de los participantes fue distribuido aleatoriamente, 280 cuestionarios para el análisis factorial exploratorio (AFE), que permitió verificar la estructura factorial de la escala IE, y 270 participantes para corroborar la estructura interna del instrumento mediante el análisis factorial confirmatorio (AFC) (Lloret-Segura *et al.*, 2014; Pérez y Medrano, 2010).

De los 550 participantes, el 52% son de sexo femenino y el 48%, masculino, asimismo la tabla 1 revela que los encuestados en su mayoría son de 16 (27.3%) y 13 años de edad (21.8%). Además, se observa que el 28% de estudiantes son del último año del nivel secundaria y que la mayoría son del Colegio Unión-Ñaña, representado por el 57.6%, seguido del 28.4% del Colegio Adventista del Titicaca-Juliaca (Sierra).

TABLA 1. Variables sociodemográficas del estudio

Variable	Categoría	Sexo		Total	%
		Femenino	Masculino		
Edad	12 años	43	40	83	15.1%
	13 años	49	71	120	21.8%
	14 años	62	43	105	19.1%
	15 años	47	35	82	14.9%
	16 años	83	67	150	27.3%
	17 años	2	7	9	1.6%
	18 años	0	1	1	0.2%
Nivel de educación secundaria	1.º secundaria	57	58	115	20.9%
	2.º secundaria	54	67	121	22.0%
	3.º secundaria	54	40	94	17.1%
	4.º secundaria	38	23	61	11.1%
	5.º secundaria	83	76	159	28.9%
Institución educativa	Colegio Adventista del Titicaca-Juliaca (Sierra)	90	66	156	28.4%
	Colegio San Martín-Tarapoto (Selva)	44	33	77	14.0%
	Colegio Unión-Ñaña (Costa)	152	165	317	57.6%

Instrumento

El presente estudio instrumental utilizó la escala de Bar-On (1997b), en su versión adaptada al contexto peruano (Pajares y Ugarriza, 2006; Ugarriza y Pajares, 2005). Esta última referencia plantea dos modelos, específicamente para este estudio se revisó la versión completa de 60 items,

contenidos en 7 factores (inteligencia emocional total, interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo general y el factor impresión positiva) con cuatro posibles respuestas, muy rara vez, rara vez, a menudo y muy a menudo.

Procedimiento y análisis de datos

Después de haber encuestado a los estudiantes por medio del formulario de Google, este se descargó en Excel y se procedió a realizar el control de calidad de los datos, en el que se verificó los valores extremos, no detectándose ninguno. Esto permitió realizar los análisis descriptivos y de fiabilidad inicial por medio del *software* Jamovi 2.3, de tercera generación y que se basa en el lenguaje R, además de ser gratuito y de libre acceso (The Jamovi Project, 2021), en este *software* se exploró de forma preliminar el comportamiento de los ítems por medio del análisis de componentes principales (ACP), considerándose como criterios el método de rotación oblimin directo, en el que se busca que la estructura de las componentes se correlacionen entre sí, también se solicitó el número de componentes basados en el análisis en paralelo, la prueba de esfericidad de Bartlett y la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). A diferencia del ACP, en el análisis AFE se tomó como parámetros el método de máxima verosimilitud (MV), rotación oblimin, número de factores basado en el análisis en paralelo, la prueba de esfericidad de Bartlett y el KMO con cargas factoriales > 0.5 .

Para confirmar el modelo estructural, se utilizó el *software* AMOS versión 24 de IBM, uno de los más utilizados, robusto y adecuado para realizar el diagrama estructural y sus especificaciones del modelo (Byrne, 2001; Hox, 1995). Primero, se importaron los datos al AMOS y se consideró en el AFC las variables observables adecuadas que reportó el AFE, es aquí donde se configuraron los parámetros como el método de máxima verosimilitud, estimado como un método robusto que se puede usar para 2, 5 y 7 categorías, utilizando escalas ordinales (Yang-Wallentin *et al.*, 2010). Además, se estimaron las medias e intercepciones y en las salidas se tuvieron en cuenta el historial de minimización y estimaciones estandarizadas, se solicitó los índices de modificación, las pruebas de normalidad y el umbral para los índices de modificación. Bajo estos parámetros, se consideraron los índices de bondad de ajuste, como: $X^2 < 3$, p -valor < 0.000 , Tucker-Lewis index (TLI > 0.90), Comparative Fit Index (CFI > 0.90), Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA < 0.08), con un intervalo de confianza igual a 90% para el límite inferior y superior.

Para el análisis de redes, se consideró el *software* JASP, versión 0.14 (The JASP Team, 2018). Se tomaron los datos de la muestra del análisis confirmatorio equivalente a 270 cuestionarios y se exportaron al JASP, donde se configuró los estadísticos descriptivos, las correlaciones y la red. Se exploró los coeficientes de correlación de la muestra Rho Spearman y su significancia, por ser variables ordinales y sostenerse en el campo no paramétrico. En el análisis de la red, se solicitó el estimador de análisis de correlación parcial regularizada (EBICglasso) para verificar y examinar la estructura de la IE, este estimador se consideró debido a que produce la contracción óptima según EBIC e hiperparámetro, en esta investigación se fijó en 0.5 para producir redes que equilibren la especificidad, la interpretabilidad y la sensibilidad (Epskamp y Fried, 2018; Hevey, 2018).

En tal sentido, se le solicitó los gráficos de la red, de centralidad y de agrupamiento, así como las tablas de centralidad, de agrupamiento y la matriz de pesos; en las opciones de análisis se especificó el parámetro de sintonización igual a 0.5 como punto de corte, así como el método de

correlación automático; finalmente, en las opciones de los gráficos se le dio un color y un nombre a las dominios (estado de ánimo, manejo de estrés, adaptabilidad y el dominio interpersonal), también se configuró el tamaño de los nodos, los bordes, las etiquetas y las medidas mostradas en el gráfico de centralidad: separación, cercanía, fuerza y efecto esperado (Costantini *et al.*, 2019; Fonseca-Pedrero, 2017, 2018). Al finalizar de estos análisis, se tomaron en cuenta los 22 ítems para el análisis final de fiabilidad de la versión peruana, donde se solicitó la media, desviación estándar (DE); índice de homogeneidad corregido (iHC), el α de Cronbach y el ω de McDonald por cada factor e ítems (ver anexo 2).

Resultados

Análisis preliminares del instrumento

Se partió por el control de calidad de los datos con la finalidad de verificar valores extremos, no evidenciándose; posteriormente se exploraron los datos con un análisis descriptivo de la muestra y su fiabilidad, en la que se obtuvo un $\alpha = 0.927$ y $\omega = 0.933$, encontrándose 9 ítems con escala inversa (ítem6, ítem15, ítem26, ítem28, ítem35, ítem37, ítem46, ítem54 y ítem58). Aquí se tomó la decisión de dividir aleatoriamente la data total (AFE = 280 y AFC = 280), con el propósito de verificar la estructura y corroborar el modelo estructural.

De forma preliminar se exploró mediante un análisis de componentes principales (ACP) con 280 encuestados, se configuró cargas superiores a 0.5 en los ítems, además, se pidió el método de rotación oblimin basado en el análisis en paralelo, esto obtuvo la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2 = 5345$; $df = 630$; p -valor < 0.001) y un KMO = 0.885, que al obtener un valor > 0.6 se puede aplicar un modelo factorial, ya que los ítems están correlacionados y son significativos.

Este análisis arrojó 5 componentes con valores propios mayores a la unidad y una varianza acumulada igual a 56.7%, donde al primer componente se le nombró egocentrismo de los estudiantes; al segundo componente se le denominó comprensión de conocimientos; al tercer componente, tolerancia a la frustración; al cuarto, empatía; y al último componente, sentimiento personal, que hace que la inteligencia emocional medida en los 280 encuestados se centre en su comportamiento personal (ver el anexo 1), este nombramiento de los factores no es concluyente, por lo que se recurrió a un método del AFE y AFC más robusto, especialmente para el tipo de categorías ordinales que cuenta el instrumento.

Análisis factorial exploratorio y confirmatorio

En la tabla 2 se muestran los resultados del AFE, en la que se obtuvo 4 factores y una varianza total del 52.7%; donde el primer factor se centra en el patrón de estado de ánimo de los estudiantes con un promedio de los pesos factoriales de 0.764; asimismo, el segundo factor, con el patrón del manejo de estrés con un promedio de los pesos factoriales de 0.651; el tercer factor, con un patrón de adaptabilidad con un promedio de los pesos factoriales de 0.646; y el patrón interpersonal, con un promedio de 0.730, que hace que la inteligencia emocional medida en los 280 encuestados se centre en el estado de ánimo de los estudiantes participantes del estudio.

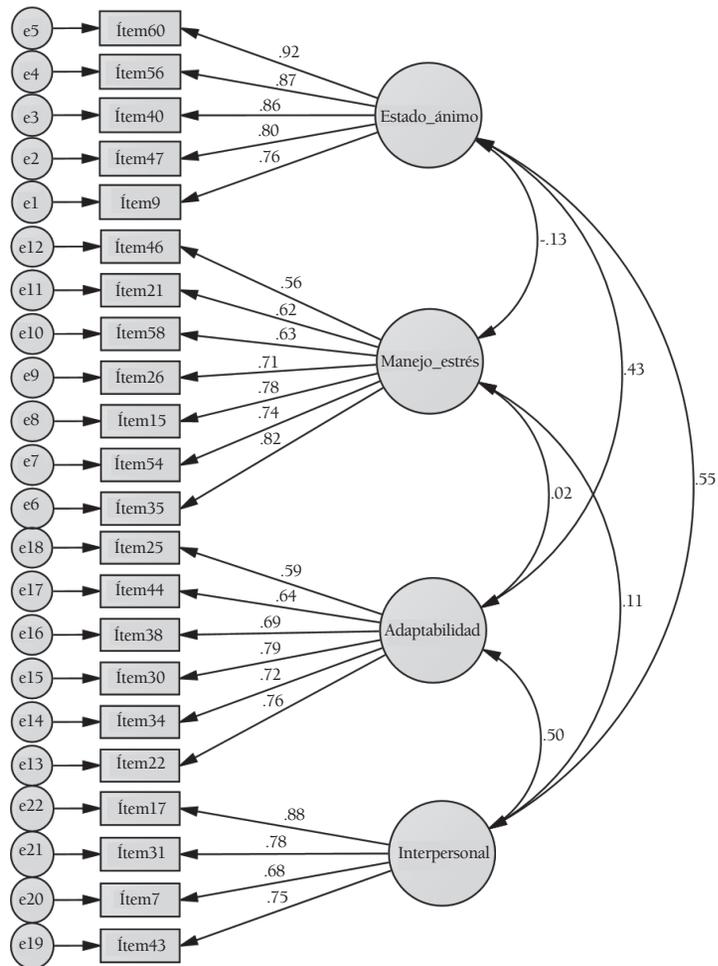
TABLA 2. Análisis factorial exploratorio de la escala inteligencia emocional (n=280)

Ítems	Descripción de los ítems	Factor				h ²
		1	2	3	4	
Ítem60	Me gusta la forma como me veo	0.902				0.201
Ítem56	Me gusta mi cuerpo	0.871				0.272
Ítem40	Me siento bien conmigo mismo(a)	0.842				0.255
Ítem47	Me siento feliz con la clase de persona que soy	0.672				0.434
Ítem9	Me siento seguro(a) de mí mismo(a)	0.531				0.483
Ítem35	Me molesto fácilmente		0.813			0.358
Ítem54	Me fastidio fácilmente		0.719			0.490
Ítem15	Me molesto demasiado de cualquier cosa		0.677			0.505
Ítem26	Tengo mal genio		0.635			0.579
Ítem58	Cuando me molesto actúo sin pensar		0.604			0.625
Ítem21	Peleo con la gente		0.575			0.643
Ítem46	Cuando estoy molesto(a) con alguien me siento molesto(a) por mucho tiempo		0.533			0.669
Ítem22	Puedo comprender preguntas difíciles			0.775		0.419
Ítem34	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil cuando yo quiero			0.733		0.435
Ítem30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles			0.719		0.420
Ítem38	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas			0.572		0.583
Ítem44	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones			0.546		0.679
Ítem25	No me doy por vencido(a) ante un problema hasta que lo resuelvo			0.533		0.703
Ítem17	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos				0.878	0.201
Ítem31	Puedo fácilmente describir mis sentimientos				0.711	0.411
Ítem7	Es fácil decirle a la gente cómo me siento				0.698	0.533
Ítem43	Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento				0.634	0.508

Nota: se utilizó el método de extracción de "máxima verosimilitud" en combinación con una rotación "oblimin"; h²: comunalidades.

En la figura 1 se observa que el ítem60 tiene el mayor peso de regresión estandarizado ($\lambda = 0.920$) y el ítem9 el menor peso ($\lambda = 0.760$) en el factor estado de ánimo; además, el ítem35 contiene la mayor $\lambda = 0.820$ y el ítem46 la menor $\lambda = 0.560$ respecto al patrón del manejo de estrés; asimismo, el ítem30 la mayor $\lambda = 0.790$ y el ítem25 la menor $\lambda = 0.590$ respecto al patrón de adaptabilidad, finalmente, el ítem17 con mayor $\lambda = 0.880$ y el ítem7 con menor $\lambda = 0.680$ respecto al patrón interpersonal. Asimismo, se observa la relación entre factores, por ejemplo, existe una relación positiva del estado del ánimo con la adaptabilidad y el factor interpersonal, y una relación negativa con el manejo del estrés; también existe una relación positiva entre el factor adaptabilidad y el factor interpersonal.

FIGURA 1. Distribución de los ítems que conforman los cuatro factores de la escala inteligencia emocional (n = 270)



En la tabla 3 se observa el índice de bondad de ajuste para la escala de inteligencia emocional, en la que se obtuvo una raíz cuadrada del error cuadrático medio de aproximación de 0.055 con un intervalo de confianza del 90%, se consiguió un límite inferior o igual a 0.046 y un límite superior o igual a 0.064, además se encontró una medida de ajuste incremental de TLI de 0.939, el CFI igual a 0.947, un con un *p*-valor menor a 0.001 que hace significativo y confiable el índice de ajuste.

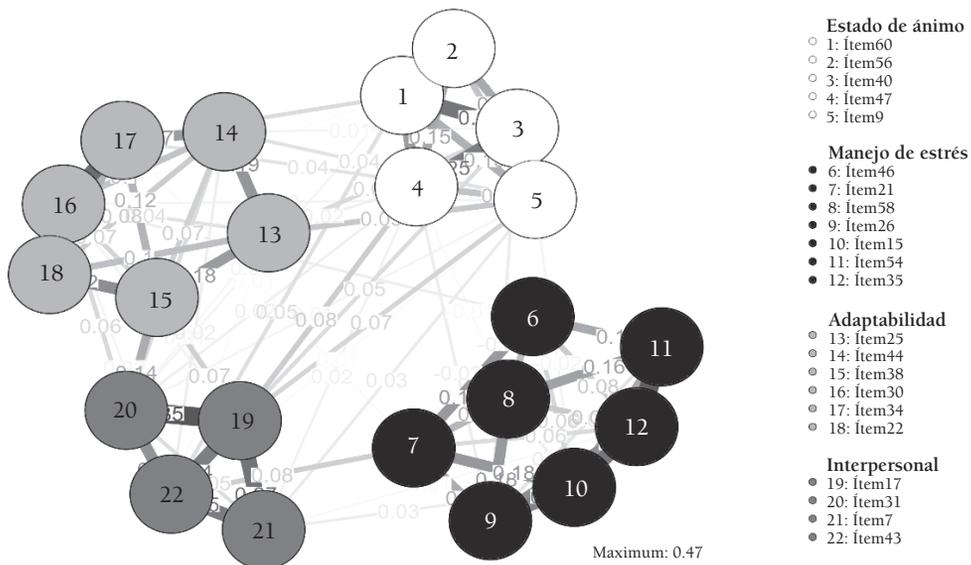
TABLA 3. Índice de bondad de ajuste de la escala inteligencia emocional

Chi cuadrado	gl	p valor	TLI	CFI	RMSEA	RMSEA 90% CI	
						L-Inferior	L-Superior
368.541	203	< 0.001	0.939	0.947	0.055	0.046	0.064

Análisis de redes de la escala inteligencia emocional

En la figura 2 se observan los resultados del análisis de red de la escala inteligencia emocional, donde existen cuatro dominios muy bien identificados por colores blanco, negro, gris claro y gris oscuro, que recaen en los conceptos de inteligencia emocional como: estado de ánimo (blanco), adaptabilidad (gris claro), interpersonal (gris oscuro) y manejo de estrés (negro), lo que indica que un aumento en la clasificación de un nodo provocó un aumento en la clasificación de otros nodos. Igualmente, se observa la magnitud de las correlaciones entre nodos (ejemplo, el nodo 20 y 19 tienen un gran grosor por lo que hay una fuerte asociación), donde se observa que todas las aristas son positivas con color gris oscuro para las relaciones positivas y en grises claros para las relaciones negativas, estas son menos densas a las conexiones entre un mismo dominio, por ejemplo, el nodo 15 del dominio adaptabilidad tiene una correlación con el nodo 20 del dominio interpersonal, este es un nodo vinculante entre ambos dominios (adaptabilidad e interpersonal).

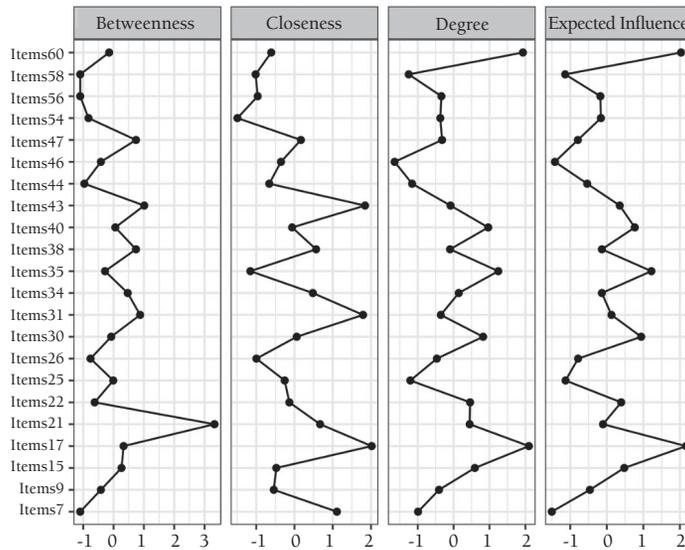
FIGURA 2. Análisis de red de la inteligencia emocional y sus dominios



Nota: la línea representa la correlación parcial entre 2 nodos (items) y el grosor significa la magnitud de la correlación, cada grupo de nodos por color representa a un dominio o factor (4 dominios) de la inteligencia emocional.

En la figura 3 se observa la centralidad de la inteligencia emocional en función a su separación, a la cercanía, a la fuerza y al efecto esperado. Asimismo, en la tabla 4 se percibe que la mayor medida de efecto positivo debido a su mayor fuerza del nodo del modelo de Red y más relevantes son: los reactivos 60 (2.102), el reactivo 10 (2.024), el reactivo 35 (1.238), el reactivo 40 (0.885) y el reactivo 30 (0.885). Además, con el efecto negativo esperado se tienen los reactivos 46 (-1.64), el reactivo 7 (-1.346), el reactivo 58 (-1.179), el reactivo 25 (-1.061) y el reactivo 26 (-0.85).

FIGURA 3. Índices de centralidad por variable de la inteligencia emocional



Nota: betweenness, separación; closeness, cercanía; degree, fuerza; expected influence, efecto o influencia esperada.

TABLA 4. Medidas de centralidad por variable de la red

Variables	Network			
	Separación	Cercanía	Fuerza	Efecto esperado
Ítem60	-0.064	-0.283	1.999	2.102
Ítem56	-0.898	-0.694	-0.07	0.042
Ítem40	-0.148	0.05	1.279	0.95
Ítem47	-0.398	-0.093	-0.117	-0.511
Ítem9	-0.481	-0.009	0.145	-0.028
Ítem46	-0.898	-0.874	-1.759	-1.64
Ítem21	2.102	0.138	-0.71	-0.596
Ítem58	-0.898	-1.084	-1.17	-1.179
Ítem26	-0.231	-0.699	-0.147	-0.85
Ítem15	0.102	-0.662	0.589	0.446
Ítem54	-0.814	-1.449	-0.238	-0.158
Ítem35	-0.148	-1.069	1.132	1.238
Ítem25	0.061	0.235	-1.177	-1.061
Ítem44	-0.814	-0.732	-0.803	-0.688
Ítem38	1.436	0.889	-0.055	0.057
Ítem30	-0.731	-0.382	0.777	0.885
Ítem34	-0.481	-0.237	-0.35	-0.237
Ítem22	-0.314	-0.044	0.013	0.124
Ítem17	0.477	2.051	1.921	2.024
Ítem31	1.686	1.862	0.251	0.361
Ítem7	-0.898	1.171	-1.463	-1.346
Ítem43	2.352	1.916	-0.048	0.063

Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio fue evidenciar las propiedades psicométricas mediante el análisis de fiabilidad, análisis factorial y el análisis de red psicológica de la escala inteligencia emocional en estudiantes de 12 a 18 años de edad, matriculados en instituciones confesionales de nivel de educación secundaria provenientes de las regiones Costa, Sierra y Selva del Perú.

Los resultados permitieron identificar una estructura más sólida bajo el AFE con cargas factoriales superiores a 0.5 que redujo la escala de 60 ítems a tan solo 22, distribuidos en 4 factores representativos, estado de ánimo, manejo de estrés, adaptabilidad y el factor interpersonal, cuya estructura fue comprobada con el AFC, el cual muestra que los factores están asociados de forma positiva y negativa, ejemplo, el estado de ánimo se relaciona negativamente con el manejo del estrés y de forma positiva con el factor interpersonal. Esta estructura factorial dista de la estructura inicial de 15 dimensiones (Bar-On, 1996, 1997b, 1997a) y la reducida a 12 (Bar-On *et al.*, 2000), en cambio, guarda relación con 4 factores de la estructura reagrupada en la que se estableció los factores de intrapersonal, interpersonal, gestión del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general (Bar-On, 2006). Sin embargo, la estructura factorial obtenida solo coincide con la versión adaptada al contexto peruano (Ugarriza y Pajares, 2005) en 3 factores (interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés) a excepción del factor intrapersonal, es decir, en vez de este factor aparece el factor estado de ánimo. Esto no desacredita los resultados anteriores, sino que los parámetros estadísticos, así como el tipo de muestra pueden estar interviniendo en los nuevos hallazgos.

Los resultados reportaron una nueva versión con 22 ítems de la escala de inteligencia emocional, la misma que es multidimensional compuesta por cuatro factores. Esta escala guarda relación con resultados de otras versiones adaptadas de la escala de Bar-On que reportaron multidimensionalidad (Parker *et al.*, 2011; Stanimirovic y Hanrahan, 2012). Sin embargo, la estructura dimensional que reporta cuatro factores es diferente en la reducción de la versión de 30 ítems a 24 realizada por Kun *et al.* (2012), donde estuvo distribuida en 5 factores que evalúan la inteligencia emocional en adolescentes y adultos jóvenes, las mismas que son diferentes a las que reportó esta investigación. En esa misma línea, Esnaola *et al.* (2016) evaluó la versión española del EQ-i: YV-S en adolescentes, su estructura de 4 factores se explica por un factor de segundo orden, cuyo resultado muestra una perspectiva distinta a la del presente estudio.

En versiones más recientes provenientes de la versión inicial del EQ-i se muestran nuevas fuentes de evidencia de validez; tal es el caso del estudio de Esnaola, Arias, *et al.* (2018), que apoyan la multidimensionalidad del EQ-i: YV-S, en el que los resultados proporcionan un apoyo general a la fiabilidad y validez su la versión china; en cambio, Esnaola, Azpiazu *et al.* (2018) indican que las cuatro subescalas del EQ-i:YV-S (interpersonal, intrapersonal, gestión del estrés y adaptabilidad) brindan aceptables índices de fiabilidad y se pudo corroborar la multidimensionalidad del cuestionario, donde el modelo jerárquico reflejaba 4 factores de primer orden y un factor de segundo orden (inteligencia socioemocional), el cual es el que mejor se ajustó a los datos. Estos resultados distan del objetivo del presente estudio, pero existe coincidencia en el sentido de que la inteligencia emocional se mide de forma multidimensional; además, se puede señalar que ambos cuestionarios breves son idóneos para medir la inteligencia emocional en adolescentes, al igual que en el estudio reportado por Seok *et al.* (2020).

La escala de 22 ítems reportó adecuadas medidas de bondad de ajuste, esto permite que la nueva versión peruana sea utilizada para medir la inteligencia emocional. Algunos de estos índices como el χ^2 , TLI y CFI superan a los reportados en la versión mexicana (Ruvalcaba-Romero *et al.*, 2020), la cual cuenta igualmente con una estructura factorial de 4 factores; en cambio, la versión peruana de Ugarriza y Pajares (2005) no reportó dichos índices, sino más bien otros métodos como el ACP; en ese sentido, la presente investigación estaría cubriendo ese vacío existente en el sentido de reportar índices más robustos y adecuados que corroboran el modelo estructural de la escala de inteligencia emocional de Bar-On en el contexto peruano y adicionalmente evidenciando nuevos resultados basados en una metodología de análisis de red.

La escala de inteligencia emocional de Bar-On ha sido evaluada por diversas técnicas estadísticas que han hecho de la escala un instrumento estandarizado; sin embargo, hasta la fecha no hay evidencia de que este haya sido evaluado mediante un análisis de red. El presente estudio pudo identificar y corroborar la estructura mediante cuatro dominios claramente definidos por las aristas que reflejan las conexiones entre nodos e ítems correlacionados (Costantini *et al.*, 2019; Fonseca-Pedrero, 2017, 2018), el estado de ánimo, adaptabilidad, interpersonal y manejo de estrés, los cuales permiten señalar que al aumentar alguno de estos nodos tendrá un efecto sobre otro; asimismo, este análisis de red pudo identificar algunos reactivos más relevantes (ítem60, ítem10, ítem35, ítem40 y el ítem30) y otros con efectos negativos dentro de la red medida por la separación, cercanía, fuerza y efecto esperado.

Esta nueva estructura factorial de 22 ítems es más consistente y sólida para medir la inteligencia emocional en el contexto peruano, especialmente en estudiantes de 12 a 18 años. Esta versión de 22 ítems contribuye con las implicaciones prácticas y puede ser utilizada en futuras investigaciones que busquen relacionar este constructo con el rendimiento académico, alexitimia, calidad de vida, estrés académico, entre otros, además de obtener una comprensión más objetiva de la IE en relación con la realidad en los estudiantes de educación secundaria, específicamente de aquellas instituciones educativas confesionales. Sin embargo, una de las debilidades de este estudio radica en la utilización de una muestra de instituciones educativas confesionales pero que su bondad está en que se utilizaron instituciones de tres regiones del país, por lo que se podría generalizar a nivel nacional para este tipo de instituciones en particular. Por lo tanto, se concluye que esta versión de la escala de inteligencia emocional de 22 ítems con una red sólida del constructo en su estructura interna es adecuada para medir la inteligencia emocional y puede ser aplicada en estudiantes de nivel de educación secundaria.

Conflicto de intereses

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

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento al Comité de Ética de la Universidad Peruana Unión por el respaldo brindado por medio de la constancia número 2021-CE-EPG-000090. Asimismo, queremos agradecer a los directores y tutores de las tres instituciones educativas que han participado en esta investigación por el acceso al levantamiento de los datos.

Referencias bibliográficas

- Antonio-Agirre, I., Azpiazu, L., Esnaola, I. y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del auto-concepto y la inteligencia emocional en el ajuste escolar autopercibido. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(4), 9-25. <https://doi.org/10.13042/BORDON.2015.67401>
- Arifin, W. N. y Yusoff, M. S. B. (2016). Confirmatory Factor Analysis of the Universiti Sains Malaysia Emotional Quotient Inventory Among Medical Students in Malaysia. *SAGE Open*, 6(2). 215824401665024. <https://doi.org/10.1177/2158244016650240>
- Ashori, M. y Jalil-Abkenar, S. S. (2023). Emotional intelligence: Behavioral emotion regulation and health-related quality of life in students with hearing loss. *Current Psychology*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04449-9>
- Ashouri, A., Jamil, L., Alimoradi, H. y Aghedi, M. (2020). Psychometric Properties of Farsi Version of Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 13(4), e94601. <https://doi.org/10.5812/ijpbs.94601>
- 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>
- Bar-On, R. M. (1996). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. M. (1997a). *Bar-On emotional quotient inventory: Technical manual*. Multihealth Systems.
- Bar-On, R. M. (1997b). *Bar-On emotional quotient inventory: User's manual*. Multihealth Systems.
- Bar-On, R. M. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(suplemento 1), 13-25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bar-On, R. M., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D. y Thomé, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28(6), 1107-1118. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00160-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00160-9)
- Bar-On, R. M. y Parker, J. (2000). *EQi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth version. Technical manual*. Multi-Health Systems Inc.
- Beyazit, U., Yurdakul, Y. y Ayhan, A. B. (2020). The Psychometric Properties of the Turkish Version of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form. *SAGE Open*, 10(2), 1-8. <https://doi.org/10.1177/2158244020922904>
- Broc, M. Á. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 75-92. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25195>
- Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C. y Cervera-Santiago, J. L. (2021). Emotional intelligence measures: A systematic review. *Healthcare (Switzerland)*, 9(12), 1-36. <https://doi.org/10.3390/healthcare9121696>
- Byrne, B. M. (2001). Structural Equation Modeling With AMOS, EQS, and LISREL: Comparative Approaches to Testing for the Factorial Validity of a Measuring Instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55-86. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0101_4
- Coskun, K., Oksuz, Y. y Yilmaz, H. B. (2017). Ten years emotional intelligence scale (TYEIS): Its development, validity and reliability. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(2), 122-133.
- Costantini, G., Richetin, J., Preti, E., Casini, E., Epskamp, S. y Perugini, M. (2019). Stability and variability of personality networks. A tutorial on recent developments in network

- psychometrics. *Personality and Individual Differences*, 136, 68-78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.011>
- Epskamp, S. y Fried, E. I. (2018). A tutorial on regularized partial correlation networks. *Psychological Methods*, 23(4), 617-634. <https://doi.org/10.1037/MET0000167>
- Esnaola, I., Arias, V. B., Freeman, J., Wang, Y. y Arias, B. (2018). Validity Evidence Based on Internal Structure of Scores of the Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short (EQ-i: YV-S) in a Chinese Sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(6), 576-587. <https://doi.org/10.1177/0734282916689439>
- Esnaola, I., Azpiazu, L., Antonio-Agirre, I., Sarasa, M. y Ballina, E. (2018). Validity evidence of Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Short) in a sample of Mexican adolescents / Evidencias de validez del Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Short) en una muestra de adolescentes mexicanos. *Estudios de Psicología*, 39(1), 127-153. <https://doi.org/10.1080/02109395.2017.1407905>
- Esnaola, I., Freeman, J., Sarasa, M., Fernández-Zabala, A. y Axpe, I. (2016). Validity Evidence based on Internal Structure of Scores of the Emotional Quotient-Inventory: Youth Version Short (EQ-i: YV-S) in a Spanish Sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, E12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.12>
- Fonseca-Pedrero, E. (2017). Análisis de redes: ¿una nueva forma de comprender la psicopatología? *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 10(4), 206-215. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2017.06.004>
- Fonseca-Pedrero, E. (2018). Network analysis in psychology. *Papeles Del Psicologo*, 39(1), 1-12. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2852>
- Gartani, W. y Zarhbouh, B. (2023). Relationship Between Measures of Emotional Intelligence and Alexithymia Among Moroccan Students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 38(1), 83-95. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2023.38.1.06>
- Giménez-Espert, M. del C. y Prado-Gascó, V. J. (2017). Inteligência emocional em enfermeiros: a escala Trait Meta-Mood Scale. *Acta Paulista de Enfermagem*, 30(2), 204-209. <https://doi.org/10.1590/1982-0194201700031>
- Hasanpour, M., Bagheri, M. y Heidari, F. G. (2018). The relationship between emotional intelligence and critical thinking skills in Iranian nursing students. *Medical Journal of The Islamic Republic of Iran (MJIRI)*, 32(1), 231-234. <https://doi.org/10.14196/MJIRI.32.40>
- Hevey, D. (2018). Network analysis: a brief overview and tutorial. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 6(1), 301-328. <https://doi.org/10.1080/21642850.2018.1521283>
- Hox, J. J. (1995). AMOS, EQS, and LISREL for windows: A comparative review. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 2(1), 79-91. <https://doi.org/10.1080/10705519509539996>
- Kun, B., Urbán, R., Paksi, B., Csóbor, L. V., Oláh, A. y Demetrovics, Z. (2012). Psychometric characteristics of the Emotional Quotient Inventory, Youth Version, Short Form, in Hungarian high school students. *Psychological Assessment*, 24(2), 518-523. <https://doi.org/10.1037/a0026013>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Maria, A.-S., Bourdier, L., Duclos, J., Ringuenet, D. y Berthoz, S. (2016). Psychometric properties of the French version of a scale measuring perceived emotional intelligence : the Trait Meta-Mood Scale (TMMS). *The Canadian Journal of Psychiatry*, 61(10), 652-662. <https://doi.org/10.1177/0706743716639936>

- Martínez, R. S. (2018). Inteligencia emocional y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios con diferentes tipos y grados de discapacidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(1), 125-140. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.48584>
- Pajares, L. y Ugarriza, N. (2006). *Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE : NA, en niños y adolescentes*. Ediciones Libro Amigo.
- Parker, J. D. A., Keefer, K. V. y Wood, L. M. (2011). Toward a brief multidimensional assessment of emotional intelligence: Psychometric properties of the Emotional Quotient Inventory-Short Form. *Psychological Assessment*, 23(3), 762-777. <https://doi.org/10.1037/a0023289>
- Pérez, E. R. y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, 2(1), 58-66.
- Robles-Bello, M. A., Sánchez-Teruel, D. y Galeote Moreno, M. Á. (2021). Psychometric properties of the Emotional Quotient Inventory: Youth Version-EQ-i:YV in Spanish adolescents with Down syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(1), 77-89. <https://doi.org/10.1111/jar.12787>
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Orozco-Solís, M. G. y Bravo-Andrade, H. R. (2020). Propiedades Psicométricas de la Versión Corta del Inventario de Inteligencia Emocional (EQi-SF) en Población Mexicana. *Persona*, 23(2), 57-71. [https://doi.org/10.26439/persona2020.n023\(2\).4885](https://doi.org/10.26439/persona2020.n023(2).4885)
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In *Emotion, disclosure, & health*. (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 27-50. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.712>
- Sánchez-Teruel, D., Robles-Bello, M. A. y Camacho-Conde, J. A. (2020). Assessment of emotional intelligence in adults with down syndrome: Psychometric properties of the Emotional Quotient Inventory. *PLOS ONE*, 15(7), e0236087. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236087>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Seok, C. B., Hashmi, S. I., Madlan, L. y Mutang, J. A. (2020). Psychometric study of Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth version in Malaysian sample. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 28(2), 1357-1369.
- Soper, D. S. (2022). *Calculator: a-priori sample size for structural equation models*. Free Statistics Calculators Version 4.0. <https://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=89>
- Stanimirovic, R. y Hanrahan, S. (2012). Examining the dimensional structure and factorial validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory in a sample of male athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 44-50. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.07.009>
- Tatar, A., Tok, S. y Saltukoğlu, G. (2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 21(4), 325-338. <https://doi.org/10.5455/bcp.20110624015920>
- The jamovi project. (2021). *jamovi*. (Version 1.6). Computer Software.
- The JASP Team. (2018). *JASP A Fresh Way to Do Statistics* (0.16). JASP.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.893>

- Wang, J., Shi, X., Zou, H., Pons, F., Xu, Q., Wang, Y., Tang, Y. y Jiang, S. (2021). Development and validation of the Emotional Intelligence Test for Adolescents in a Chinese sample. *Psychological Assessment*, 33(12), 1200-1214. <https://doi.org/10.1037/pas0001078>
- Yang-Wallentin, F., Joreskog, K. y Luo, H. (2010). Confirmatory Factor Analysis of Ordinal Variables with Misspecified Models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 17(3), 392-423. <https://doi.org/10.1080/10705511.2010.489003>
- Yusoff, M. S. B., Rahim, A. F. A., Pa, M. N. M., Mey, S. C., Ja'afar, R. y Esa, A. R. (2011). The validity and reliability of USM emotional quotient inventory (USMEQ-i): Its use to measure emotional quotient (EQ) of future medical students. *International Medical Journal*, 18(4), 293-299.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Marín-López, I. (2017). Contenido emocional en el ciberespacio: Desarrollo y validación del Cuestionario E-mociones en adolescentes y jóvenes. *Psicothema*, 29(4), 563-569. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.340>

ANEXO

TABLA 1. Análisis de componentes principales

Items	Componentes					Comunalidades
	Egocentrismo	Comprensión de conocimientos	Tolerancia a la frustración	Empatía	Sentimiento personal	
Me siento bien conmigo mismo (a)	0.889					0.220
Me gusta la forma cómo me veo	0.856					Anexos 0.272
Me gusta mi cuerpo	0.828					0.347
Me siento feliz con la clase de persona que soy	0.776					0.359
Soy feliz	0.647					0.511
Me siento seguro (a) de mí mismo (a)	0.645					0.410
Espero lo mejor	0.589					0.544
Pienso que las cosas que hago salen bien	0.566					0.389
Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago	0.549					0.450
Sé que las cosas saldrán bien	0.542					0.424
Me divierte las cosas que hago	0.510					0.514
Puedo comprender preguntas difíciles		0.815				0.348
Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil cuando yo quiero		0.745				0.392
Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles		0.739				0.378

TABLA 1. Análisis de componentes principales (cont)

Items	Componentes					Comunalidades
	Egocentrismo	Comprensión de conocimientos	Tolerancia a la frustración	Empatía	Sentimiento personal	
Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas		0.645				0.489
Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones		0.628				0.557
Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles		0.625				0.575
No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo		0.622				0.606
Soy bueno (a) resolviendo problemas		0.574				0.365
Me molesto fácilmente			0.844			0.313
Me fastidio fácilmente			0.756			0.424
Me molesto demasiado de cualquier cosa			0.724			0.437
Tengo mal genio			0.674			0.516
Cuando me molesto actúo sin pensar			0.672			0.537
Me es difícil controlar mi cólera			0.602			0.638
Peleo con la gente			0.593			0.538
Cuando estoy molesto (a) con alguien me siento molesto (a) por mucho tiempo			0.590			0.568
Me importa lo que les sucede a las personas				0.881		0.216
Me importa lo que les sucede a las personas				0.880		0.231
Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos				0.683		0.478
Sé cómo se sienten las personas				0.549		0.608
Me agrada hacer cosas para los demás				0.545		0.597
Es fácil decirle a la gente cómo me siento					0.814	0.353
Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos					0.799	0.242
Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento					0.745	0.385
Puedo fácilmente describir mis sentimientos					0.730	0.355

Nota: se utilizó la rotación 'oblimin'.

TABLA 2. Estadísticas de fiabilidad de elemento y por factores (versión 22 ítems)

Fiabilidad de los factores	Ítems	Media	DE	iHC	Si se descarta el elemento	
					α de Cronbach	ω de McDonald
Estado de ánimo ($\alpha=0.923$; $\omega=0.924$)	Ítem9	2.94	0.94	0.72	0.92	0.92
	Ítem40	3.04	0.94	0.83	0.90	0.90
	Ítem47	3.07	0.96	0.77	0.91	0.91
	Ítem56	2.97	1.00	0.81	0.90	0.90
	Ítem60	2.96	0.97	0.86	0.89	0.89
Manejo de estrés ($\alpha=0.867$; $\omega=0.869$)	Ítem15	2.08	0.90	0.70	0.84	0.84
	Ítem21	1.63	0.82	0.59	0.86	0.86
	Ítem26	2.00	0.87	0.65	0.85	0.85
	Ítem35	2.11	0.92	0.74	0.83	0.84
	Ítem46	2.14	0.90	0.54	0.86	0.86
	Ítem54	2.18	0.92	0.67	0.84	0.85
Adaptabilidad ($\alpha=0.848$; $\omega=0.851$)	Ítem58	2.34	0.94	0.60	0.85	0.86
	Ítem22	2.84	0.80	0.69	0.81	0.82
	Ítem25	3.03	0.89	0.54	0.84	0.84
	Ítem30	2.83	0.80	0.69	0.81	0.81
	Ítem34	2.91	0.83	0.64	0.82	0.82
Interpersonal ($\alpha=0.856$; $\omega=0.858$)	Ítem38	2.93	0.77	0.63	0.82	0.83
	Ítem44	3.01	0.82	0.60	0.83	0.83
	Ítem7	2.15	0.98	0.64	0.84	0.84
	Ítem17	2.15	0.99	0.78	0.78	0.79
	Ítem31	2.35	1.01	0.68	0.83	0.83
	Ítem43	2.19	1.02	0.70	0.82	0.82

Nota: desviación estándar (DE); índice de homogeneidad corregido (iHC).

Abstract

Psychometric evidence and network analysis of the emotional intelligence scale in students of denominational institutions

INTRODUCTION. Emotional intelligence is a construct that is studied from three approaches, skill-based, trait-based, and mixed, which has allowed the development of various instruments that have emphasized the adaptation to different contexts. The present study aims to demonstrate the psychometric properties and analyze the emotional intelligence scale network among adolescent students from religious institutions. **METHOD.** The method is instrumental with a cross-sectional sample of 550 students surveyed. The data collected had a reliability analysis equal to $\omega = 0.933$, which allowed the application of an analysis of the internal structure based on exploratory factor analysis (AFE; $n = 280$) and confirmatory factor analysis (CFA; $n = 270$); after knowing the factor structure of the scale, a network analysis was applied with the purpose of showing the nodes and edges that reflect the connections between the variables, and the centrality index per variable. **RESULTS.** The results show that the original structure was significantly reduced to a more robust factor structure based on 22 items with factor loadings greater

than 0.5, whose structure is corroborated by the AFC analysis based on four factors of the emotional intelligence scale with significant goodness-of-fit index ($X^2 < 3$; p -value < 0.001 ; TLI = 0.939; CFI = 0.947; RMSEA = 0.055); furthermore, the network analysis of the emotional intelligence scale found representative nodes and edges. **DISCUSSION.** Finally, the value of the scale with a structure based on 22 items measures adequately emotional intelligence and can be used in students.

Keywords: *Emotional intelligence, Network, Secondary education, Instrument.*

Résumé

Preuve psychométrique et analyse de réseau de l'échelle d'intelligence émotionnelle chez les élèves des institutions confessionnelles

INTRODUCTION. L'intelligence émotionnelle est une construction qui est étudiée selon trois approches : par compétences, par traits et mixte, ce qui a permis le développement de divers instruments qui ont mis l'accent sur l'adaptation dans différents contextes. La présente étude vise à démontrer les propriétés psychométriques et à analyser le réseau d'échelles d'intelligence émotionnelle chez des élèves adolescents provenant d'institutions confessionnelles. **MÉTHODE.** La méthode est instrumentale avec un échantillon transversal de 550 étudiants interrogés. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse de fiabilité égale à $\omega = 0,933$, ce qui a permis l'application d'une analyse de la structure interne basée sur une analyse factorielle exploratoire (AFE ; $n = 280$) et une analyse factorielle confirmatoire (CFA ; $n = 270$). Après avoir connu la structure factorielle de l'échelle, une analyse de réseau a été appliquée dans le but de montrer les nœuds et les arêtes qui reflètent les connexions entre les variables, ainsi que l'indice de centralité par variable. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent que la structure originale a été significativement réduite à une structure factorielle plus robuste basée sur 22 items avec des charges factorielles supérieures à 0,5, dont la structure est corroborée par l'analyse AFC basée sur quatre facteurs de l'échelle d'intelligence émotionnelle avec un indice d'adéquation significatif ($X^2 < 3$; valeur $p < 0,001$; TLI = 0,939 ; CFI = 0,947 ; RMSEA = 0,055). En outre, l'analyse de réseau de l'échelle d'intelligence émotionnelle a trouvé des nœuds et des arêtes représentatifs. **DISCUSSION.** Finalement, la valeur de l'échelle avec une structure basée sur 22 items mesure adéquatement l'intelligence émotionnelle et peut être utilisée chez les élèves.

Mots-clés: *L'intelligence émotionnelle, Réseau, L'éducation secondaire, L'instrument.*

Perfil profesional de los autores

Luis Alberto Geraldo-Campos (autor de contacto)

Magíster en Administración, mención en Dirección de Recursos Humanos por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Es investigador Concytec con Código de Registro: P0028085. Actualmente es director de Investigación e Innovación en la Escuela de Educación Superior Tecnológica Privada La Pontificia, Ayacucho, Perú.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8366-689X>

Correo electrónico de contacto: luisgeraldo@elp.edu.pe

Dirección para la correspondencia: Alameda Valdelirios 390. Huamanga, Ayacucho, Perú.

Jaimin Murillo-Antón

Magíster en Investigación y Docencia Universitaria por la Universidad Peruana Unión (UPeU). Profesora nombrada del Ministerio de Educación (MINEDU) durante 18 años. Categorización docente asociada, coordinadora de proyectos sociales, secretaria de la RED Latinoamericana de Educación Infantil de ocho países de habla hispana. Actualmente es candidata al grado de Doctora en Gestión Educativa por la UPeU.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8069-0640>

Correo electrónico de contacto: jaiminmurillo@upeu.edu.pe

Juan Jesús Soria Quijaite

Magíster en Matemática Aplicada por la Universidad Nacional de Ingeniería. Doctor en Ingeniería de Sistemas y especialista en Estadística para la Investigación por la Universidad Peruana de la Unión. Actualmente, es profesor investigador del Departamento de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Tecnológica del Perú. Sus intereses de investigación incluyen optimización matemática, métodos numéricos, ecuaciones diferenciales, análisis funcional, modelos predictivos, aprendizaje automático, redes neuronales, minería de datos, *clustering* con inteligencia artificial.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4415-8622>

Correo electrónico de contacto: C20723@utp.edu.pe

PARENTAL EDUCATIONAL STYLES FROM PARENTS' AND CHILDREN'S PERSPECTIVES

Estilos educativos parentales desde la perspectiva de los progenitores y menores

MERCEDES INDA-CARO, CARMEN-MARÍA FERNÁNDEZ-GARCÍA
AND MARÍA-PAULINA VIÑUELA-HERNÁNDEZ
Universidad de Oviedo (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.94551

Fecha de recepción: 06/05/2022 • Fecha de aceptación: 11/05/2023

Autora de contacto / Mercedes Inda-Caro. E-mai: indamaria@uniovi.es

Cómo citar este artículo: Inda-Caro, M., Fernández-García, C.-M.^a and Viñuela-Hernández, M.^a-P. (2023). Parental educational styles from parents' and children's perspectives. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(3), 85-101. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94551>

INTRODUCTION. The construction of parental educational styles is diverse and they develop along with the children being raised. Self Determination Theory (SDT) establishes two dimensions to define parental educational behaviours: autonomy support versus control, and structure versus chaos. On the basis of SDT, two parental educational styles are pointed: authoritative and harsh. This study analyses the relationship between parental education styles and children's perceptions of their parents' behaviours, and the influence of the parent gender. **METHOD.** The sample comprised 2,404 parents, and 1,234 children from 3 autonomous communities in Spain. The Parents as social context questionnaire was applied, and the Perceived Parental Autonomy Support Scale and Dependency-oriented psychological control scale in children. All of the instruments were adapted into Spanish. Multigroup path analysis was performed to identify the most appropriate model about parental educational styles in family dynamics, taking into account the parent's gender. **RESULTS.** Firstly, the authoritative and harsh parental styles were confirmed via confirmatory factor analysis. The findings showed that the ideal model was that where there was no bi-directionality between parents' perceptions about their educational styles and their children's perceptions. The chosen model indicates a unidirectional path from parents to children. Being necessary to keep a relation between the child's perception about the received support for autonomy and parental control. The invariance of the model based on the gender was partially maintained. **DISCUSSION.** This study shows a model where the authoritative parental style influences child's perceived autonomy support and where the harsh parental style has effects on child's perceived threat. The concept of parental psychological control has been discussed. Finally, a balance between authoritative and harsh style, is proposed inside families.

Keywords: Parenting styles, Parent child relationship, Parent influence, Family structure.

Introduction

The socialization goals and strategies that parents use with their children are related to the warmth of their relationships, their levels of communication (acceptance versus rejection, affection versus hostility, closeness versus coldness), and the parents' behaviour in guiding their children's development (autonomy support versus control, permissiveness versus strictness). The variables or dimensions which describe parental educational styles are diverse, and they may be combined in a variety of ways; pure models cannot be identified. Nonetheless, mixed styles, which change according to the child's development, show that parental educational styles are conditioned by children's behaviour and vice versa (Bernal *et al.*, 2020). Nowadays, being a parent is a difficult task which does not allow for improvisation. Moreover, parents have to apply specific strategies in order to deal with new societal needs. Parental educational styles reflect how adults act with regard to children in daily life contexts, their decision-making processes, and how they solve conflicts. Therefore, expectations and models are deployed with the aim of regulating behaviours and setting parameters that will be a benchmark for behaviours and attitudes (Torío *et al.*, 2008).

Three classic proposals have been used to define parental educative styles (Aroca *et al.*, 2014). The traditional model, established unidirectional relationships between parents and children. This model was based on three dimensions: warmth vs hostility, permissiveness vs restrictiveness and, calm vs anxiety. In the model of joint construction, the basic relationships between parents and children were bidirectional. Baumrind (1967, 1971) defined three parental educational styles (authoritative, authoritarian and permissive), Maccoby & Martin (1983) subsequently reviewed Baumrind's model starting from two basic dimensions: control or demandingness, and responsiveness and warmth. From the combination of these two factors, they produced a model of four parental educational styles: authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful. Since then, researchers have reviewed and refined the core dimensions of these parental educational styles. The third theoretical model was the interactive parenting one (Aroca & Cánovas, 2012). In this model, the patterns in the family are not lineal, in fact, one parental educational style can take different outcomes depending on children's characteristics. Aroca & Cánovas (2012) pointed out three dimensions in the minor which could determine the effect of parental educational styles: temperament, positive emotion and, regular development.

Several additions have been made from Self Determination Theory (SDT). SDT establishes two longitudinal factors which define these styles: parental autonomy support (vs control) and structure (vs chaos) (Soenens *et al.*, 2015). SDT establishes a difference between the content of goals and the regulatory processes in pursuit of them (Deci & Ryan, 2000).

There are two other central concepts in SDT: psychological needs satisfaction and motivation. Satisfaction of psychological needs is key to understanding human behaviour, while motivation refers to the ways of satisfying these psychological needs, which are considered innate and not learned. SDT defines three principal needs: competence, relatedness and autonomy (Deci & Ryan, 2000, p. 232). Parents are crucial for satisfying these needs in their children, while they are within this first institution of socialization (the family).

SDT requires some conceptual clarifications: parental autonomy support refers to situations in which parents take their child's point of view into consideration, support their child's development,

and use communication with them to establish rules. In contrast, controlling parenting refers to the use of strategies such as rejection or coercion. Children of controlling parents report that their behaviour is controlled by reward contingencies such as deadlines or punishments, and pressured by parental expectations, feelings of withdrawal, being made to feel guilty, or shaming.

The other dimension in SDT, structure vs chaos, also needs clarification. Structure refers to the family environment being organized so as to promote children's competence. In these families, rules and their consequences are clearly stated, whereas in families without structure, rules change frequently, children do not know what parents expect from them, and parents or guardians take the lead without listening to children's opinions (Grolnick *et al.*, 2014).

Two contrasting parental educational styles can be established based on these dimensions. Firstly, an authoritative educational style, which demonstrates the dimensions of warmth, autonomy support, and structure. The other is a harsh parenting style dominated by rejection, chaos or coercive behaviours (Egeli *et al.*, 2015).

A huge amount of research has attempted to define and explore controlling parenting. According to SDT, the elements of this dimension include threatening to punish the child, making them feel guilty, manipulating them so that they do what the parent wants, and making them feel ashamed for not meeting parental demands (Grolnick *et al.*, 2014; Mageau *et al.*, 2015; Soenens *et al.*, 2010). Consequently, parents who do not engage in this controlling behaviour achieve high levels in warmth, autonomy support and structure, and exhibit low scores in rejection, chaos and coercion (Egeli *et al.*, 2015; Soenens & Vansteenkiste, 2010). In addition, parents can engage in controlling behaviour which limits their children's freedom to live their own lives, trying to be excessively close to their children. This can produce a dependency mechanism inside the family, which can lead to maladjustment in the children (Chyung *et al.*, 2022; Flipello *et al.*, 2020; Romm *et al.*, 2020; Soenens *et al.*, 2010).

Examination of possible differences in parental control according to parental gender showed that controlling parenting mediated between indifference and aggressive behaviours in fathers, while the warmth dimension did not influence controlling parenting. Meanwhile, controlling parenting was affected by the warmth dimension in mothers (Fernández-García *et al.*, 2017). It is necessary to consider how these dimensions work in fathers and mothers, and even more important to determine whether the fact that a parent exhibits a predominant educational style makes it possible to recognise the quality of the aforementioned basic dimensions in order to establish a relationship of quality. It should be noted that the relationships between parents and children are bidirectional, children influence their parents and vice versa. In this vein, Baumrind (1967, 1971) already noted an interrelationship between basic parenting dimensions: control, communication and warmth. However, there are no conclusive results about the relationship between parents' and children's behaviours (Cappa *et al.*, 2011; Johnco *et al.*; 2021; Xerxa *et al.* 2021). Recent studies have reported clear relationships between both sides. Hickey *et al.* (2020) found a bidirectional relationship between parent and child; in the main, warmth influenced child functioning and vice versa —child behaviour affected parental warmth. Zhang *et al.* (2020) indicated bidirectionality between children's external behaviours and effective parenting. Hentges *et al.* (2021) focused on the influence of maternal depression on problems related to internalization of children's behaviour. However, hostile paternal behaviour could be influenced by disruptive behaviour from the children. A study by Allman *et al.* (2021) reported that maladaptive parenting

persisted due to children's symptoms, and psychological problems in children increased as a result of inadequate parenting educational styles.

The aim of the present study was to establish and analyse the relationship between parents' parenting behaviours and their children's perceptions of them. Two models were tested. Model 1 defined a linear relationship between parents' and children's perceptions (figure 1) while Model 2 defined a bi-directional relationship between the two sides, parents and children (Circular model) (figure 2).

FIGURE 1. Linear model to define family education style (Model 1)

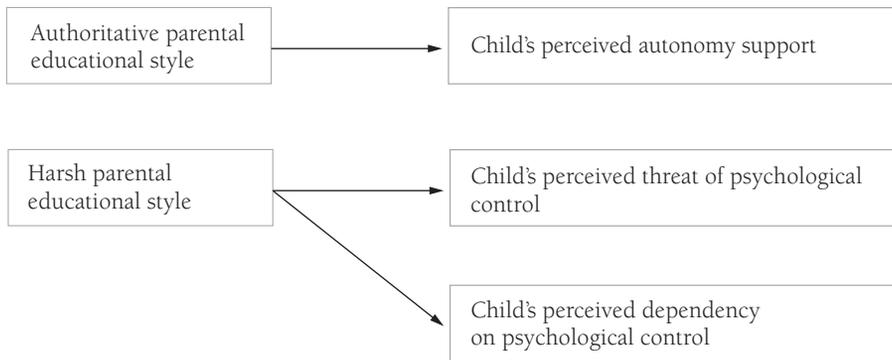
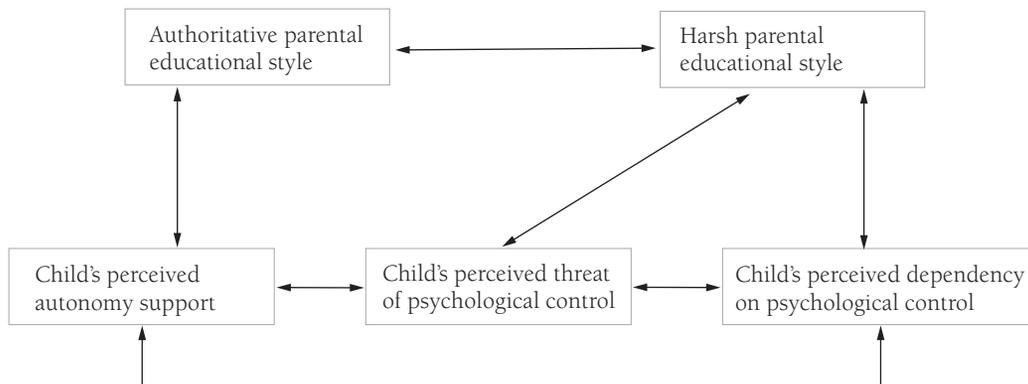


FIGURE 2. Circular model to define family education style (Model 2)



Methodology

Participants

The sample comprised 2,404 parents and 1,234 children from 3 Autonomous Communities in Spain. The distribution by gender was 1,147 (47.7 %) fathers, and 1,224 (50.9%) mothers. 33

(1.4%) participants did not report this data. Of the children, 594 (48.2%) were boys, 636 (51.5 %) girls, 3 non-binary (0.2%), and one case (0.1%) did not report this information. Students included in the sample were in the following grades: 0.6% in first grade, 0.3% second, 24.4% third, 21.3% fourth, 26.9% fifth and, 26.5 % from sixth. Families' incomes averaged between 25,000 and 35,000 euros per year. Most of the parents (79.6%) were married, 8% were living together, 7.2% were separated, 4.8% were single, and 0.4 % were widowed. The median (50 %) parental educational level was vocational educational training, level II. All the participants gave their written informed consent and the appropriate ethics committee reviewed and approved the study (code: 200/19).

Procedure

Once the project was approved by the Research ethics committee of the Principality of Asturias (Spain) (n°200/19), the study sample was selected. Because data collection started during the COVID lockdown, the sampling procedure needed to be changed from random to incidental in some regions. An invitation to join the study was sent to all primary schools in order to achieve the highest level of participation. The information sent to school head teachers included a letter explaining the aims of the project, along with examples of questionnaires for parents and children. The research team also contacted schools by telephone to answer any questions about the information and to determine whether they agreed to participate in the study. In the final stage, two members of the research team went to the schools to collect the data.

Instruments

Parents as social context questionnaire. Parent report (PSCQ) (Egeli et al., 2015, Skinner et al., 2005)

This scale consists of 31 items using a Likert scale (1 = not at all true to 4 = very true) which assesses the six basic SDT parenting dimensions: warmth, rejection, structure, chaos, autonomy support, and coercion. The original version was translated into Spanish following a back translation procedure (Hambleton et al., 2005). Factorial analysis revealed a five factor structure (Bartlett's statistic = 17,543.8, $p = .000$, KMO = .883), which explained 52.429% of variance. The fit indices were $\chi^2 = 1,967.931$, $df = 320$, $p = .000$; TLI = .985; CFI = .990, RMSEA = .036, RMSR = .0400. The reliability indices were Cronbach's $\alpha = .916$ and McDonald's $\Omega = .912$. The resultant factors covered warmth (.872), structure (.814), autonomy support (.916), coercion-rejection (.882) and chaos plus two items of rejection (.791).

The Spanish structure maintained the general structure of the original except for the rejection dimension which was split between coercion and chaos. Three items were located in coercion, 7 "I don't understand my child very well", 8 "Sometimes my child is hard to like" and 9 "At times, the demands that my child makes feel like a burden". Likewise, two items were located in chaos, item 10 "My child needs more than I have time to give him/her" and 11 "Sometimes I feel like I can't be there for my child when he/she needs me". The alpha values in the original version were warmth .79, rejection .72, structure .81, chaos .75, autonomy support .84 and coercion .80. The α value for the total PSCQ was .80.

Perceived Parental Autonomy Support Scale (Joussemet et al., 2014)

This instrument consists of an 18-item scale evaluating perceived autonomy support and controlling parenting of children. Possible responses range from *almost never* to *almost always*. The instrument was also translated into Spanish following a backtranslation procedure. The fit indices demonstrated very good fit to a two-factor structure (Bartlett's statistic = 14,277.6, $p = .000$, KMO = .865), $\chi^2 = 1,370.693$, $df = 118$, $p = .000$; TLI = .944; CFI = .957, RMSEA = .074, RMSR = .0600. The reliability for each factor was autonomy support $\alpha = .875$ and psychological control $\alpha = .862$. The internal consistency scale was, $\Omega = .874$, $\alpha = .875$. In the original version, the values were .70 and .78.

Dependency-oriented psychological control scale (DPC) (Soenens et al., 2010) Spanish version (García-Pérez et al., 2019)

This instrument contains eight items rated on a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree to 5 = strongly agree) assessing controlling parenting to keep children within close physical and emotional boundaries. In the Spanish version the reliability was .90 in fathers and .83 in mothers. Values of Cronbach's alpha in the original version were .86 for maternal DPC ratings and .83 for paternal DPC ratings. In our sample, alpha was $\alpha = .761$, $\Omega = .763$. The indices of fit indicated a very good single-factor structure (Bartlett's statistic = 5,673, $p = .000$, KMO = .891), $\chi^2 = 95.549$, $df = 20$, $p = .000$; TLI = .990.; CFI = .993, RMSEA = .042, RMSR = .042.

Treatment of missing data

Analysis of missing data indicated a percentage between 7.7% and 26.6%. The data were not missing completely at random, MCAR, as Little's test gave $\chi^2 = 115,679$, $df = 65$, $p = .000$. The pattern of missing data was also examined: the outcomes were 348 (20%), 469 (40%), 170 (60%), 27 (80%) and nine reports with 100% missing data. The total number of records with at least one missing piece of data was 1,023.

In addition, the sociodemographic characteristics of this group of records were examined. To that end, a χ^2 test was performed to compare the group with and without missing data. Participants with missing data exhibited particular features: medium level of qualifications, lower annual incomes, male children in the first grades of primary education (between the first and third year of elementary school); male parent, private or private publicly funded school, actively working (outside or inside the home). Significant differences in terms of research variables were not found in parental factors ($p > .05$). However, there were significant differences in the child-related dimensions. With regard to children's perception of parental autonomy support, the participant group with missing data had a lower mean score than those without missing data (means = 3.130 vs 3.200, $t = -2.651$, $p = .008$). In the two variables which assessed children's perceptions of parental control, members of the missing data group reported higher scores than the group without missing data, in PPASS psychological control, means = 1.720 vs 1.632 $t = 3.659$, $p = .000$, in dependency psychological control, means = 1.809 vs 1.679, $t = 4.127$, $p = .000$.

To handle missing not at random data (MNAR) 80/20, and considering that the best multiple imputation procedure overestimates the original mean by 5% (Fernández-Alonso *et al.*, 2012),

the best solution established two subsamples: one without any missing data ($n = 1,381$, Group 1) and the other containing the records with missing data to do the data imputation ($n = 1,023$, Group 2). An imputation procedure in the core variables with linear regression was carried out in the second sample. The number of imputations was 5. A *t* Student test let us choose the imputation group with the fewest differences in the five criterion variables. Records with all data missing were deleted ($n = 7$).

Data Analysis

A multigroup path analysis model was produced to identify which of the two models better explained how different parental educational styles inside the family work and the influence of parents' gender. After discovering that the missing data group exhibited different traits from the other records, two different analyses, for group 1 and group 2 were run simultaneously.

As skewness and kurtosis gave absolute values lower than one, the normality of data from both groups was accepted. Maximum likelihood estimation was used to assess the models. The models were assessed using AMOS 22.0 software with the following indices of fit: the Chi-Square test (χ^2), χ^2/df ; the Tucker Lewis index (TLI), the comparative fit index (CFI), Steiger's Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) and Akaike's information criterion (AIC). To explore the role of parents' gender in the model, five conditions were considered: a. the parameters were free (unconstrained model), b. equivalence of intercepts in fathers and mothers, c. uniformity in means d. covariance equivalence and, e. similarity in the residual values.

The indices of fit were examined to assess whether the models varied by gender: $\chi^2/df < 5$ indicating adequate fit (Marsh & Hocever, 1985); differences in CFI and TLI values should be lower than .01 and in RMSEA lower than .05 (Atitsogbe *et al.*, 2018; Milfont & Fischer, 2010; Savickas & Perfeli, 2012). Smaller differences between models' AIC indicate greater invariance (Akaike, 1974).

Results

Correlations between basic dimensions

In accordance with the previous studies by Skinner *et al.* (2005) and Egeli *et al.* (2015), parental educational styles had the following syntax: the authoritative educational style included the dimensions of warmth, structure, and autonomy support; the harsh educational style included coercion and chaos dimensions. Additionally, a second-order Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to ensure that this was suitable. The outcome of the two-factor CFA for mothers (Bartlett's statistic = 10,728.1, $p = .000$, KMO = .851) were as follows: $\chi^2 = 1,727.650$, $df = 404$, $p = .000$; TLI = .955; CFI = .961, RMSEA = .059. The authoritative style gave a value of $\alpha = .919$ and the harsh style gave $\alpha = .888$. For the fathers' group (Bartlett's statistic = 8,701.9, $p = .000$, KMO = .864), $\chi^2 = 1,599$, $df = 404$, $p = .000$; TLI = .959; CFI = .965, RMSEA = .062. The authoritative style gave a value of $\alpha = .926$ and the harsh style gave $\alpha = .903$.

Table 1 shows the descriptive and Pearson correlations for the observed variables in both parents and children. The authoritative style was negatively correlated with the harsh style in both fathers and mothers. In terms of the children's perceptions, parental autonomy support exhibited a negative relationship with two kinds of control (threatening and dependency) in both fathers and mothers. The harsh style was positively correlated with the control dimension in PASS and DAPCS. However, this educational style had a negative relationship with perceived autonomy support of children. The similar values for the descriptive statistics in the two groups leads us to conclude the validity of these findings.

TABLE 1. Intercorrelations, Means, and Standard Deviations of the observed variables model in Group 1 (without imputed records) and Group 2 (with imputed records)

Model dimensions	Group 1 (n = 1,381) ^a					M (SD)	Group 2 (n = 987) ^b					M (SD)
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
1. Authoritative style						10.762 (0.876)						10.673 (1.00)
2. Harsh style	-.297***	.073*	-.015	.005		3.435 (0.879)	-.322***	.117**	-.084	.07		3.545 (0.927)
3. Child's perceived autonomy support	.117***	-.142***		-.348***	-.342***	3.240 (0.539)	.228***	-.215***		-.420***	-.335***	3.162 (0.585)
4. Child's perceived threat of psychological control	-.094*	.135***	-.329***		.494***	1.643 (0.491)	-.084	.159***	-.400***		.515***	1.764 (0.546)
5. Child's perceived dependency psychological control	-.009	.047	-.212***	.476***		1.743 (0.656)	-.006	.110**	-.377***	.535***		1.909 (0.780)
M (SD)	10.381 (1.053)	3.521 (0.923)	3.154 (0.622)	1.617 (0.509)	1.604 (0.627)		10.520 (1.160)	3.509 (0.963)	3.131 (0.599)	1.654 (0.530)	1,725 (0.718)	

Note. Intercorrelations for mothers are presented above the diagonal, and for fathers, below the diagonal. Mothers' means and standard deviations are presented in the vertical columns, fathers' means and standard deviations are presented in the horizontal rows.

^a n_{mother} = 745, n_{father} = 636.

^b n_{mother} = 478, n_{father} = 509, 29 participants did not indicate the gender.

*** p < .001

Analysis of models of parental educational styles

Table 2 shows the result of model 1 and model 2 in the five conditions in both groups (1 and 2). Model 1 was defined by the fact that parental educational styles influenced children's perceptions, which were not related with each other. Model 2 indicated that parental educational styles are constructed through their children's perceptions and children are influenced by parental educational styles. Likewise, children's perceived parental behaviours are related to each other, in fact, this bi-directionality is the key to all of the dynamics of the model. Before taking model 2, other options were also tested, such as the independence of children's perceived parental styles.

However, as the correlations in table 1 indicate, these variables are strongly related. In fact, the covariance between each children's dimension and between parental educational styles had to be included in model 1 in order to achieve a good fit. In both groups, TLI and CFI were < .80, and RMSEA > .08 when this covariance was not considered.

TABLE 2. Goodness-of-fit indicators for the hypothesized theoretical models

	Group 1 (n = 1,381)						Group 2 (n = 987)					
	χ^2/df	p	CFI	TLI	RMSEA	AIC	χ^2/df	p	CFI	TLI	RMSEA	AIC
Model 1.a.	3.49	.002	.978	.927	.044	88.94199	4.696	.000	.972	.906	.061	96.178
Model 1.b.	1.745	.051	.987	.978	.024	76.941	4.827	.000	.941	.941	.062	113.926
Model 1.c.	1.496	.103	.99	.986	.02	72.941	4.655	.000	.935	.935	.061	117.164
Model 1.d.	1.232	.229	.994	.993	.014	66.941	4.787	.000	.923	.923	.062	124.591
Model 1.e.	0.91	.585	1.00	1.003	.000	54.941	3.723	.000	.924	.924	.053	117.9
Model 2.a.	6.028	.000	.956	.853	.063	104.168	7.146	.000	.953	.843	.079	110.877
Model 2.b.	4.019	.000	.96	.912	.049	98.168	7.434	.000	.926	.836	.081	128.908
Model 2.c.	3.288	.000	.963	.933	.042	94.168	6.442	.000	.924	.861	.074	128.863
Model 2.d.	2.128	.004	.972	.967	.03	82.168	5.43	.000	.904	.887	.067	138.312
Model 2.e.	1.573	.04	.981	.983	.021	70.168	4.217	.000	.906	.918	.057	131.002

Note. a. Unconstrained model. Constrained models: b. intercepts, c. means, d. covariances, e. residuals.

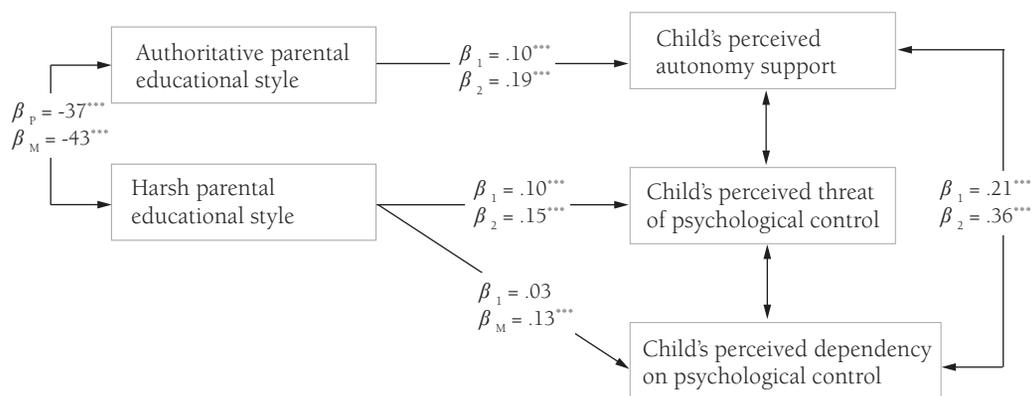
Once these two parameters were reflected in model 1, it had a better fit than model 2 (table 2). Although TLI and CFI exhibited appropriate values, the majority were > .90, except Model 2 in group 2, the values for RMSEA were worse. In model 2b it was higher than .08 (mediocre fit), X^2/df was higher than 5 in model 2a in both groups and in models 2b and 2c in group 2 (table 2). Consequently, model 1 was more acceptable in both groups.

Analysing the invariance of the model by parents' gender, the overall goodness-of-fit indices improved in the five models and the tests of differences in fit between adjacent support measurement invariance also improved. Nevertheless, the invariance of intercepts was partial, $\Delta CFI = .05$, and in both groups the fit was worse. This meant that the value of the intercept was not the same for mothers and fathers; consequently, children's perceptions of parental educational styles were different depending on the parents' gender. Maintaining the invariance of intercepts was more difficult in group 2.

It is interesting to note that the number of fathers in this group was higher than in group 1. The means invariance model (Model 1c), and covariance and residuals invariance models (Model 1d and 1e) provided excellent fit to the data in both groups and ΔCFI and ΔTLI were less than .01, with $\Delta RMSEA$ lower than .05. These values reinforce the fact that the means of parental educational styles were the same in fathers and mothers, and that the difference in observed and expected values (estimation errors) were the same for both parents. We can summarize by saying that the pattern of the model was equal for mothers and fathers when describing the influence of parenting styles on how they were perceived by their children. However, this picture did not work when we analysed parenting behaviour only from child's perception.

The proposed final model is presented in figure 3. Although the figures for Group 1 and Group 2 (imputed data) were similar, there was a small increase as result of the imputation process, as shown in figure 3. This authoritative parental style exhibited a positive influence on children’s perceptions of their parents’ autonomy support. The influence of the harsh parenting style was that it meant children perceived control, the weight was similar to that from authoritative style parenting ($\beta_1 = .10, p = .000$). More specifically, the influence was noted on perceived control exerted through threats, making children feel guilty, and focusing on performance goals. The weight of perceived dependency on psychological control was not significant ($\beta_1 = .03, p = .358$). The influence of parenting behaviour on children’s perceptions was determined by the covariance between parenting styles ($\beta_1 = .37, p = .000$). When parents exhibited an authoritative style, there was a negative relationship with the harsh style. There was a similar occurrence with the covariance between children’s perceptions: the findings demonstrated negative relationships between autonomy support and two kinds of psychological control, which was stronger with psychological control from PPASS ($\beta_1 = -.31, p = .000$).

FIGURE 3. Final model defining family education style



Note. β_1 = weights in Group 1. β_2 = weights in Group 2.
 *** $p < .001$.

Discussion

This study has highlighted the complexity of family relationships. Research has defined how parental education styles are employed, however, the key is to try and understand how the relationships between parents’ and children’s behaviours can be understood. The present study began by describing two different models, starting from the basic factors of parental educational styles. In addition, the study faced a significant issue concerning how missing data was managed, a situation that is not uncommon in research like this involving data collection from families. As previous sections have covered, the missing data group was mainly made up of fathers, with specific characteristics. The issue was dealt with and we were able to analyse the results with two samples to ensure the validity of outcomes and to establish possible differences based on the characteristics of this group.

The results confirm the structure of both parenting styles: authoritative parenting shows warmth, structure and autonomy support behaviours, meanwhile a harsh educational style includes behaviours related to psychological control. This finding is similar to previous research (Axpe *et al.*, 2019; Egeli *et al.*, 2015; García *et al.*, 2020; Luo *et al.*, 2021; Skinner *et al.*, 2005,). The final model showed that the relationship between parental educational styles and children's perceptions of parental behaviours is unidirectional. This is an important issue that has been studied before, although with different results. Most previous research has focused on the influence of educational styles in specific childhood disorders and how these may be affected by parental behaviours. However, there are almost no studies focusing on the relationship between basic parental educational dimensions from parental and child perspectives. The originality of the present study is the analysis of this crucial relationship considering fathers' and mothers' educational styles.

The data supported the simpler model which relies on a unidirectional relationship from parental educational styles to children's perceptions about them (Cappa *et al.*, 2011; Johnco *et al.*, 2021; Xerxa *et al.* 2021; Zhou *et al.*, 2021). This relationship is similar in fathers and mothers. The authoritative educational style impacts children's perceived autonomy support, however, the opposite does not occur. Because the indices of fit for model 2 were not acceptable, and because the model was more complex, model 1 was selected. The harsh educational style includes more controversial conceptual dimensions —the type of parental control. As result of this, two measures of controlling parenting were included. Our results showed that the harsh parental style had the strongest influence on children's perceptions of psychological control related to parental behaviours such as threatening punishment, making the child feel guilty for not doing what the parent wants, and forcing the child to be the best. This is a very interesting result because it shows the path to follow in order to examine the concept of parental psychological control more deeply. These findings reinforce the presence of different kinds of psychological control. For instance, in our sample, fathers and mothers with harsh educational styles had less influence on perceived parenting psychological control related to keeping children close, sharing feelings or ideas with parents, and not leaving the family home.

Another strength of the study was the analysis of the stability of the model in both fathers and mothers. Studies including these two perspectives remain scarce. However, the results of our multigroup analysis allow us to note the consistency in both parents. This is particularly evident in the strong covariance between authoritative and harsh styles. When this relationship was not considered, the model did not fit. This is interesting for families with two parents, as having different educational styles can have a positive influence on their children.

The difference in intercepts indicates that if we focus on children's perceived parenting styles independently from the parental educational style, the child's perception would be different for each parent. Biological, psychological and social factors may explain how children arrive at their perceptions about their parents' behavior. We can also question the direct influence of parents over children. In fact, there are differences in "retrospective perception" about fathers' and mothers' parenting styles. When children were asked about their parents' parenting behaviors, studies such as Aldhafri (2020, p.64) reported that children viewed fathers as more authoritative than mothers. Furthermore, these findings can support a new parental educational paradigm, between the traditional model, the unidirectional pattern and the interactive parenting one. It claims the need to take into account the minor's perceptions to determine the influence of parents' educational styles (Aroca *et al.*, 2014).

Limitations and Future Research

This study has two main limitations. Firstly, the characteristics of the sample, as the majority of couples were married. It would have been interesting to have a more balanced composition according to civil status in order to determine whether this might affect the relationship between parents' educational styles and their children's perceptions.

Secondly, there were different replies according to parental gender. As the missing data analyses showed, many fathers did not complete the whole questionnaire. This forced us to split the sample into two groups—one without missing data and one with missing data—in order to develop an imputation procedure. From a methodological point of view, this was a positive outcome because it allowed the comparison of the same data in two different groups. However, family research should attempt to address this common issue. For instance, setting up more motivational projects for this kind of sample, launching awareness campaigns at schools and parents' groups so that fathers' needs can be addressed and updated. Above all, this should be done in line with the social, educational, psychological, and economic characteristics of each group.

Another key point is agreement between parents and children about parenting behaviors. It would be useful to analyze the match between the two perceptions. Some previous studies have not found much equivalence between parents' and children's points of view (Aldhafri, 2020; Mayuri *et al.*, 2015). This agreement should be examined in the Spanish population in order to explore possible differences. If such differences were confirmed, they would have to be taken into account when designing and developing parental programs. Otherwise, interventions with families may be in error due to the starting point not being the same in parents and children.

References

- Akaike, H. (1974). A new look at statistical model identification. *Transactions on Automatic Control*, AC-19, 716-723. <https://doi.org/10.1109/TAC.1974.1100705>
- Aldhafri, S. (2020). Children's perceptions of parenting styles: Ten years of research with Omani families. In *Families and Social Change in the Gulf Region*, 60-79. Taylor and Francis.
- Allmann, A. E., Klein, D. N. & Kopala-Sibley, D. C. (2021). Bidirectional and transactional relationships between parenting styles and child symptoms of ADHD, ODD, depression, and anxiety over 6 years. *Development and Psychopathology*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.1017/S0954579421000201>
- Aroca, C. & Cánovas, P. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 149-176. <https://doi.org/10.14201/10359>
- Aroca, C., Cánovas, P. & Sahuquillo, P. (2014). Los estilos educativos. En P. Cánovas y P. Sahuquillo (coord.), *Familias y menores: retos y propuestas pedagógicas* (pp. 195-232). Tirant lo Blanch.
- Atitsogbe, K., Moummoula, I., Rochat, R., Antonietti, J. Ph. & Rossier, J. (2018). Vocational interests and career indecision in Switzerland and Burkina Faso: Cross-cultural similarities and differences. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 126-140. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.04.002>

- Axpe, I., Rodríguez-Fernández, A., Goñi, E. & Antonio-Aguirre, I. (2019). Parental socialization styles: The contribution of paternal and maternal affect/communication and strictness to family socialization style. *International Journal Of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122204>
- Baumrind, D. (1967). Childcare practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 41(1), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Bernal, T., Melendro, M., Charry, C. L., & Goig, Rosa. (2020). La influencia de la familia y la educación en la autonomía de los jóvenes: una revisión sistemática. *Bordón: Revista de pedagogía*, 72(2), 29-44. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.76175>
- Cappa, K. A., Begle, A. M., Conger, J. C. Dumas, J. & Conger, A. (2011). Bidirectional Relationships between Parenting Stress and Child Coping Competence: Findings from the Pace Study. *Journal of Child Family Studies*, 20, 334-342. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9397-0>
- Chyung, Y. J., Lee, Y. A., Ahn, S. J. & Bang, H. S. (2022). Associations of Perceived Parental Psychological Control with Depression, Anxiety in Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *Marriage & Family Review*, 58(2), 158-197. <https://doi.org/10.1080/01494929.2021.1941496>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Egeli, N. A., Rogers, W. T., Rinaldi, C. M. & Cui, Y. (2015). Exploring the factor structure of the revised-parent as a social context questionnaire. *Parenting*, 15(4), 269-287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2015.1053334>
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. & Muñoz-Fernández, J. (2012). Imputación de datos perdidos en las evaluaciones diagnósticas educativas. *Psicothema*, 24(1), 167-175. <https://www.psicothema.com/pii?pii=3995>
- Fernández-García, C.-M., Rodríguez-Menéndez, C. & Peña-Calvo, J.-V. (2017). Parental control in interpersonal acceptance-rejection theory: a study with a Spanish sample using Parents' Version of Parental Acceptation-Rejection/Control Questionnaire. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 33(3), 652-659. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.260591>
- Filippello, P., Buzzai, C., Messina, G., Mafodda, A. V. & Sorrenti, L. (2020). School refusal in students with low academic performances and specific learning disorder. The role of self-esteem and perceived parental psychological control. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(6), 592-607. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1626006>
- García, O. F., Fuentes, M. C., Gracia, E., Serra, E. & García, F. (2020). Parenting warmth and strictness across three generations: Parenting styles and psychosocial adjustment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207487>
- García-Pérez, O., Rodríguez-Menéndez, C., Torío-López, S. & Rodríguez-Pérez, S. (2019). Validation of the Dependency-Oriented and Achievement-Oriented Psychological Control Scale (DAPCS) in a Spanish-speaking late adolescent sample. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 35(3), 453-463. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.329991>
- Grolnick, W., Raftery-Helmer, J., Marbell, K., Flamm, E., Cardemil, E. & Sánchez, M. (2014). Parental provision of structure: implementation and correlates in three domains. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60(3), 355-384. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.60.3.0355>

- Hambleton, R. K., Merenda, P. & Spielberger, C. (eds.) (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Lawrence Erlbaum Publishers.
- Hentges, R. F., Graham, S. A., Plamondon, A., Tough, S. & Madigan, S. (2021). Bidirectional associations between maternal depression, hostile parenting, and early child emotional problems: Findings from the all our families cohort. *Journal of Affective Disorders*, 287, 397-404. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.03.056>
- Hickey, E. J., Bolt, D., Rodriguez, G. & Hartley, S. (2020). Bidirectional Relations between Parent Warmth and Criticism and the Symptoms and Behavior Problems of Children with Autism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48, 865-879. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00628-5>
- Johnco, C. J., Magson, N. R., Fardouly, J., Oar, E. L., Forbes, M. K., Richardson, C. & Rapee, R. M. (2021). The role of parenting behaviors in the bidirectional and intergenerational transmission of depression and anxiety between parents and early adolescent youth. *Depression and anxiety*, 38(12), 1256-1266. <https://doi.org/10.1002/da.23197>
- Joussemet, M., Mageau, G. A. & Koestner, R. (2014). Promoting optimal parenting and children's mental health: A preliminary evaluation of the how-to parenting program. *Journal of Child and Family Studies*, 23(6), 949-964. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9751-0>
- Luo, Y., Chen, F., Zhang, X., Zhang, Y., Zhang, Q., Li, Y., Zhou, Q. & Wang, Y. (2021). Profiles of maternal and paternal parenting styles in Chinese families: Relations to preschoolers' psychological adjustment. *Children and Youth Services Review*, 121, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105787>
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. Mussen and E. M. Hetherington (eds.), *Handbook of Child Psychology, volume IV: Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). Wiley.
- Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E. & Forest, J. (2015). Validation of the perceived parental autonomy support scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(3), 251-262. <https://doi.org/10.1037/a0039325>
- Marsh, H. W. & Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: first-and higher order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin*, 97(3), 562-582. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.3.562>
- Mayuri, K., Divya, V. & Kiran, K. (2015). Parenting styles as perceived by parents and children. *International Journal of Science and Research*, 6, 978-982. https://www.ijsr.net/get_abstract.php?paper_id=ART20176089
- Milfont, T. L. & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 111-121. <https://doi.org/10.21500/20112084.857>
- Padilla-Walker, L. M., Son, D. & Nelson, L. J. (2021). Profiles of helicopter parenting, parental warmth, and psychological control during emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, 9(2), 132-144. <https://doi.org/10.1177/2167696818823626>
- Romm, K. F., Metzger, A. & Alvis, L. M. (2020). Parental psychological control and adolescent problematic outcomes: A multidimensional approach. *Journal of Child and Family Studies*, 29(1), 195-207. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01545-y>
- Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2012). The career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>

- Skinner, E., Johnson, S. & Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and practice*, 5(2), 175-235. https://doi.org/10.1207/s15327922par0502_3
- Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74-99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. & Luyten, P. (2010). Toward a Domain-Specific Approach to the Study of Parental Psychological Control: Distinguishing Between Dependency-Oriented and Achievement-Oriented Psychological Control. *Journal of Personality*, 78(1), 217-256. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00614.x>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. & Van Petegem, S. (2015). Let us not throw out the baby with the bathwater: applying the principle of universalism without uniformity to autonomy-supportive and controlling parenting. *Child Development Perspectives*, 9(1), 44-49. <https://doi.org/10.1111/cdep.12103>
- Torío-López, S., Peña-Calvo, J.-V. & Rodríguez-Menéndez, M.-C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178. <https://doi.org/10.14201/988>
- Xerxa, Y., Rescolar, L., Van der Ende, J., Hillegers, Manon, Verhulst, F. C. & Tiemeier, H. (2021). From Parent to Child to Parent: Associations Between Parent and Offspring Psychopathology. *Child Development*, 92(1), 291-307. <https://doi.org/10.1111/cdev.13402>
- Zhang, J., Lee, S. K., Piehler, T. F., Gewirtz, A. H. & August, G. J. (2020). Bidirectional relations between parenting practices and child externalizing behaviors in formerly homeless families: A random-intercept cross-lagged panel analysis. *Parenting*, 20(3), 177-199. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694833>
- Zhou, A. M. & Buss, K. A. (2021). Trajectories of internalizing symptoms in early childhood: Associations with maternal internalizing symptoms and child physiology. *Developmental Psychobiology*, 63(5), 1295-1308. <https://doi.org/10.1002/dev.22104>

Resumen

Estilos educativos parentales desde la perspectiva de los progenitores y menores

INTRODUCCIÓN. La construcción de los estilos educativos parentales es diversa y estos se van desarrollando con la educación de los menores. La teoría de la autodeterminación (TAD) establece dos dimensiones para definir los comportamientos parentales: apoyo a la autonomía *versus* control, estructura *versus* caos. Partiendo de la TAD, se construyen dos estilos educativos: autoritativo y severo. Este estudio analiza la relación entre la percepción de los progenitores y la de los menores acerca de los estilos educativos parentales y la influencia del género del progenitor. **MÉTODO.** 2.404 progenitores y 1.234 hijos/hijas procedentes de tres comunidades autónomas españolas cumplieron el cuestionario para padres/madres: “Los progenitores como contexto social”, “Escala de apoyo parental percibido” y “Escala de control psicológico orientado a la dependencia”. Todos los instrumentos fueron adaptados al castellano. Se llevó a cabo un *path analysis* multigrupo para identificar el modelo más adecuado sobre los estilos educativos parentales en la dinámica familiar, teniendo en cuenta el género del progenitor. **RESULTADOS.** A través de un análisis factorial confirmatorio se verificaron los dos estilos educativos parentales. Se confirma que el modelo ideal era aquel donde no hay

bidireccionalidad entre las percepciones de los progenitores acerca de sus conductas parentales y las de sus hijos/hijas. El modelo elegido muestra una unidireccionalidad desde los padres hacia los menores. Siendo necesario mantener la relación entre la percepción del menor sobre el apoyo a la autonomía y el control parental recibidos. La invarianza del modelo basándose en el género fue parcial. **DISCUSIÓN.** Este estudio revela un modelo donde el estilo autoritativo influye en el apoyo parental percibido por el menor y el estilo severo determina el miedo percibido. Se discute el concepto de control psicológico parental. Por último, se propone un equilibrio, dentro de la familia, entre el estilo autoritativo y el severo.

Palabras clave: *Estilos parentales, Relaciones padres hijos, Influencia parental, Estructura familiar.*

Résumé

Les styles d'éducation parentale au regard des parents et des enfants

INTRODUCTION. La construction des styles d'éducation parentale est diverse et ceux-ci évoluent au fur et à mesure avec l'éducation des enfants. La théorie de l'autodétermination (TDA) établit deux dimensions pour définir les comportements parentaux : le soutien à l'autonomie versus contrôle et structure versus chaos. Sur la base de cette théorie deux styles éducatifs sont construits : l'autoritaire et le sévère. Cette étude analyse la relation entre la perception des parents et celle des enfants à propos des styles d'éducation parentale, ainsi que l'influence de la dimension de genre. **MÉTHODE.** 2404 parents et 1234 enfants, issus de trois communautés autonomes espagnoles, ont répondu au questionnaire sur la parentalité : "Parents en tant que contexte social", "Échelle de soutien parental perçue", "Échelle de contrôle psychologique orienté vers la dépendance". Tous les instruments ont été adaptés à l'espagnol. Une analyse de cheminement multigroupe a été effectuée pour identifier le modèle le plus adéquat parmi les styles d'éducation parentale dans la dynamique familiale, en considérant le genre des parents. **RÉSULTATS.** Une analyse factorielle confirmatoire a permis de vérifier les deux styles d'éducation parentale. Il est confirmé que le modèle idéal est celui où il n'y a pas de bidirectionnalité entre les perceptions des parents sur leurs propres comportements et celles des leurs enfants. Le modèle choisi montre l'unidirectionnalité qui va des parents vers les enfants. La relation entre la perception par l'enfant du soutien à l'autonomie et le contrôle parental reçu doit être maintenue. L'invariance du modèle en fonction du genre a été partielle. **DISCUSSION.** Cette étude révèle un modèle où le style autoritaire influence le soutien parental perçue par l'enfant et le style sévère détermine la peur perçue. Le concept de contrôle psychologique parental est aussi abordé. Enfin, au sein de la famille un équilibre, entre le style autoritaire et le style sévère, est proposé

Mots-clés : *Styles de parentalité, Relations parents-enfants, Influence parentale, Structure familiale.*

Authors profiles

Mercedes Inda-Caro (corresponding author)

PhD, Associate Professor at the University of Oviedo (Spain) with lectures in the Degrees of Pedagogy, Primary Education Teaching and Psychology; and in the Master's Degree in Lower Secondary Education, Upper Secondary Education and Vocational Education and Training and Master's Degree in Intervention and Socio-educational Research. She is member of the the Spanish Society of Pedagogy. Researcher of ASOCED (Sociological and Cultural Analysis of School and Educational Processes) Research Team. Her main lines or research are : Family and Gender, Teaching effectiveness and, Gender and STEM. Coordinador at the University of Oviedo of the interuniversity PhD Program in Equity and Innovation in Education.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4752-3258>

Email: indamaria@uniovi.es

Corresponding author : Facultad de Formación del Profesorado y Educación Despacho 314 Campus Llamaquique. C/ Aniceto Sela, s/n, 33005, Oviedo, España.

Carmen-María Fernández-García

PhD, Associate Professor at the Department of Educational Sciences at the University of Oviedo (Spain) with lectures in the Degree of Pedagogy and in the Master's Degree in Lower Secondary Education, Upper Secondary Education and Vocational Education and Training. She is member of the Spanish Society of Comparative Education, the Spanish Society of Pedagogy and the ASOCED (Sociological and Cultural Analysis of School and Educational Processes) Research Group. Her main lines or research are: teaching effectiveness, comparative education and family and education.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6314-355x>

Email: fernandezcarmen@uniovi.es

María-Paulina Viñuela-Hernández

PhD, Professor at the Department of Educational Sciences at the University of Oviedo (Spain) with lectures in the Degree of Pedagogy and in the Master's Degree in Lower Secondary Education, Upper Secondary Education and Vocational Education and Training. She is member of the ASOCED (Sociological and Cultural Analysis of School and Educational Processes) Research Group.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9413-432X>

Email: paulina@uniovi.es

CONTENIDOS Y PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Learning processes and pedagogical contents in the Elementary Education Degree

BEATRIZ JARAUTA BORRASCA Y JOSÉ LUIS MEDINA MOYA
Universidad de Barcelona (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.94634

Fecha de recepción: 26/05/2022 • Fecha de aceptación: 06/06/2023

Autora de contacto / Corresponding autor: Beatriz Jarauta Borrasca. E-mail: bjarauta@ub.edu

Cómo citar este artículo: Jarauta Borrasca, B. y Medina Moya, J. L. (2023). Contenidos y procesos de aprendizaje en la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(3), 103-118. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94634>

INTRODUCCIÓN. La formación inicial del profesorado se considera hoy en día un elemento clave para el progreso de los sistemas educativos y la mejora de la calidad de la educación. Es una etapa decisiva para el inicio de la construcción de una identidad y conocimiento profesional por parte de los aspirantes a maestros. En los últimos tiempos, ante la denuncia persistente de ciertas problemáticas, se requiere una profunda reflexión sobre la posibilidad de un nuevo modelo de formación inicial. Bajo el objeto de contribuir a la toma de decisiones, este artículo explora las percepciones de profesores y estudiantes sobre los conocimientos profesionales desarrollados en el grado de formación de Maestros en Educación Primaria de la Universidad de Barcelona, y los principales espacios y procesos de aprendizaje. **MÉTODO.** Se efectúa un estudio de caso en el que han participado 179 estudiantes y 22 docentes del grado. Los instrumentos utilizados fueron los relatos, grupos de discusión y entrevistas en profundidad. **RESULTADOS.** Los resultados del estudio evidencian una satisfacción elevada por parte de los estudiantes con relación a la adquisición de teorías pedagógicas, nociones de diseño curricular y conocimientos de las materias de enseñanza. Sin embargo, los hallazgos muestran también un predominio del enfoque de aula durante la formación inicial, una frágil relación entre teoría y práctica y un déficit de formación en competencias docentes digitales. **DISCUSIÓN.** A la vista de los resultados obtenidos, cabe replantear la estructura de la formación inicial del profesorado, apostar por una configuración abierta e interdisciplinar del currículum y el uso de metodologías de aprendizaje reflexivo y de carácter experiencial.

Palabras clave: *Formación inicial del profesorado, Desarrollo profesional, Currículum de formación del profesorado, Conocimiento docente, Relación teoría-práctica.*

Introducción

Uno de los temas de fondo de la formación del profesorado es saber cómo incorporar, en los contextos de formación inicial, los conocimientos que los/as maestros/as generan en y desde la práctica y los procesos de reflexión y deliberación que activan para responder a los acontecimientos propios de la tarea docente. Hoy es ampliamente aceptado que los profesionales, como consecuencia de su actividad, desarrollan un conocimiento que les sirve como guía y orientación de la práctica. Este tipo de conocimiento no es una mera reproducción de los esquemas y rutinas empíricas que modelan el ejercicio profesional, sino que supone una integración teoría-práctica mediante actividades de análisis y reflexión sobre la propia tarea docente (Toom *et al.*, 2019).

El componente práctico es una condición necesaria en la formación de maestros, sin el cual es difícil alcanzar la calidad que se espera en el ejercicio de la profesión. Así lo señala la OCDE (2018) en un informe reciente, al indicar que los sistemas educativos más eficientes tienden a hacer énfasis en la formación práctica como una parte nuclear de la formación docente. Pese a ello, el equilibrio entre teoría y práctica sigue siendo uno de los problemas más significativos con el que se enfrenta la formación inicial de maestros. De este modo, encontramos que los estudiantes de magisterio indican, en las valoraciones realizadas sobre su proceso de formación, una frágil conexión entre los aprendizajes alcanzados en el grado y los acontecimientos propios que se producen en los centros escolares (Colén y Castro, 2017; Poveda *et al.*, 2021). Esta ruptura entre teoría y práctica les provoca inseguridad en el ejercicio profesional, incertidumbre respecto al valor de la formación que reciben y preocupación sobre las competencias y habilidades que necesitan para responder con éxito a las exigencias requeridas al colectivo docente.

En una misma línea, López Secanell *et al.* (2021) y Manso y Garrido-Martos (2021) hallaron que, en la reflexión sobre sus experiencias como estudiantes, los/as docentes en ejercicio reconocen una frágil relación entre teoría y práctica en su formación universitaria. Estudios centrados en el periodo de inducción arrojan datos coincidentes. Según Korthagen (2016), la mayor parte de la teoría presentada es poco útil para los problemas y preocupaciones que encuentran los profesores principiantes. Las opiniones del profesorado novel, en estas investigaciones, apuntan a una cierta insatisfacción en relación con su formación inicial, fundamentalmente en la preparación para responder a las dificultades prácticas que experimentan al inicio del ejercicio profesional (Corea, 2015; Bustos, 2021).

Todas estas cuestiones conducen a considerar la noción de conocimiento profesional en toda su amplitud incluyendo no solo los saberes teóricos procedentes de las disciplinas científicas y sus derivaciones procedimentales, sino también los saberes prácticos y la experiencia de los/as maestros/as en ejercicio. La tarea no es sencilla. Mientras que los saberes disciplinares ya aparecen en la universidad, por su propia naturaleza, fuertemente formalizados y gozan de un estatus incuestionable, los saberes procedentes de la experiencia profesional ni gozan de ese prestigio ni, por su propia naturaleza (tácitos y multidimensionales), son fácilmente formalizables.

Un segundo dilema que se debe resaltar alude a la importancia que se otorga a los diferentes componentes del conocimiento profesional durante la formación inicial. Según los datos recogidos en el informe TALIS-2018, mediante una encuesta en la que participaron 7.246 maestros/as españoles/as, el 86% declararon haber recibido formación en el contenido, el 85% en pedagogía

de las materias, el 96% en pedagogía general y el 86% en práctica docente en las materias de enseñanza. Es menor la atención que recibe la formación para la enseñanza de competencias transversales (59%) y para la enseñanza en entornos con capacidades diversas (57%) o plurilingües (39%). Los datos recogidos en el estudio indican también que la formación para el uso de las TIC en España es baja (49%), pese a que su incorporación en la formación inicial ha experimentado un aumento importante en los últimos años.

Por lo que respecta a la investigación sobre este tema, los estudios existentes ofrecen múltiples caras de un mismo problema y evidencian la necesidad de repensar los contenidos y competencias que configuran el currículum de formación inicial. En esta línea, se ha demostrado que uno de los principales desafíos de la formación docente es la educación inclusiva y que cabe garantizar su transversalidad en los planes de estudios y, a su vez, incluir asignaturas obligatorias sobre la temática (Muntaner-Guasp *et al.*, 2021; Sánchez-Serrano *et al.*, 2021). Por su parte, no son pocas las investigaciones que apoyan la conveniencia de reforzar el desarrollo de las competencias socioemocionales junto con la consideración de la dimensión ética y de compromiso profesional en los futuros/as maestros/as (Martínez y Carreño, 2020).

Como se observa, el listado de desafíos y necesidades es extenso, apenas abarcable en los cuatro o cinco años de duración de los grados universitarios. La aparición de nuevas problemáticas en los centros escolares y los avances que experimenta el saber en las áreas curriculares requieren trabajar con el alumnado competencias transversales de indagación y reflexión sobre la práctica para hacer frente a las condiciones profesionales que encontrarán en las escuelas y que, con total certeza, serán diferentes a las analizadas y experimentadas durante su formación inicial.

Atendiendo a estas ideas, en los últimos tiempos, se sigue insistiendo en la necesidad de mejorar la formación en los grados y explorar estrategias de articulación y transformación de los diferentes saberes que configuran los currículums de formación inicial. Como respuesta a esta necesidad de cambio, surgen interesantes iniciativas como los espacios compartidos de aprendizaje entre escuela y universidad (Mauri *et al.*, 2017), modalidades centradas en la práctica con mayor protagonismo de las escuelas (Gravett, *et al.*, 2019) y metodologías docentes que posibilitan un aprendizaje más holístico y experiencial. El método de caso (Ulvik *et al.*, 2020), la simulación (De Coninck, 2018) o la enseñanza por retos o proyectos (Terradellas, 2020) se presentan como propuestas metodológicas de gran potencial pedagógico.

Este trabajo recoge los resultados de una investigación¹ dirigida a analizar cómo el Grado de Maestro en Educación Primaria contribuye al aprendizaje del alumnado, qué conocimientos y competencias adquieren y cuáles son los principales espacios y procesos de aprendizaje. Más concretamente, nos preguntamos “¿Cómo está siendo percibida la formación inicial por estudiantes y profesorado? ¿Cómo son percibidas las relaciones entre teoría y práctica? ¿Comparten esta visión estudiantes y profesores/as? ¿Qué conocimientos son incluidos y cuáles excluidos en el desarrollo del grado de Maestro en Educación Primaria?”. Dichos interrogantes se concretan en tres objetivos: a) indagar en las percepciones de profesores/as y estudiantes sobre los conocimientos profesionales construidos en el desarrollo del grado de Maestro en Educación Primaria (EP); b) identificar los procesos y factores que contribuyen al aprendizaje docente; y c) analizar las perspectivas de estudiantes y profesores/as sobre las relaciones entre teoría y práctica que se producen en el grado.

Método

La metodología de investigación utilizada en el estudio ha sido de corte cualitativo. Atendiendo a los objetivos pretendidos, realizamos un estudio de caso. Esta opción metodológica nos ha permitido comprender la realidad de la formación inicial de maestros/as en la UB desde una posición ideográfica, es decir, centrada en un contexto concreto sin la pretensión de generalizar los resultados.

Sujetos participantes

El interés por conocer la posible evolución en la percepción del colectivo de estudiantes a lo largo de su paso por la titulación nos condujo a optar por un diseño seccional-cruzado, en el sentido que apuntan Cohen, Manion y Morrinson (2011). Este diseño permite indagar en la evolución de un fenómeno a través del tiempo, pero analizando la información recogida de grupos diferentes que se encuentran en un momento dado en los distintos estadios de interés para la investigación, sin la exigencia de un diseño longitudinal en el que se seguiría la evolución del mismo grupo de estudiantes a lo largo del tiempo. De este modo, hemos recogido información de 179 estudiantes de distintos cursos del grado, con el objetivo de comprender la evolución del punto de vista de este colectivo a lo largo de su formación inicial. En concreto, han participado 129 estudiantes recién iniciados en el grado (1.º curso), 42 estudiantes que han superado la formación básica y el prácticum I o II (3.º curso) y 8 estudiantes que se encontraban en el último semestre de la carrera, tras realizar el prácticum III (4.º curso).

En cuanto al profesorado, se realizó una selección de diez profesores/as con docencia en los diferentes cursos del grado y en distintas áreas de conocimiento (didáctica general, didácticas específicas, teoría e historia de la educación) y una selección de seis tutores de Prácticum de universidad. Posteriormente vimos la necesidad de añadir seis tutores de Prácticum de escuela, para contrastar y completar las diferentes visiones del profesorado que compone los estudios de grado.

TABLA 1. Profesores/as participantes

Asignaturas básicas	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7
Formación obligatoria didácticas específicas	P8, P9, P10
Tutores prácticas universidad	TU11, TU12, TU13, TU14, TU15, TU16
Tutores prácticas escuela	TP17, TP18, TP19, TP20, TP21, TP22

Instrumentos de recogida de información

La información relativa a la percepción de los/as estudiantes la obtuvimos a través de tres estrategias:

- **Relatos de estudiantes de primer curso:** dirigidos a indagar en sus creencias y expectativas con relación a su proceso de formación y a su futura práctica profesional. El relato debía elaborarse en torno a tres interrogantes: (1) cómo, cuándo y por qué decidiste ser

maestro/a; (2) qué es para ti ser maestro/a; y (3) qué crees que te aportarán tus estudios de grado. En los relatos participaron estudiantes pertenecientes a una asignatura de formación básica, de primer semestre (dos grupos de mañana y uno de tarde). La participación del alumnado fue voluntaria y se pactó una fecha para que los estudiantes entregaran el relato a través del campus virtual de la asignatura.

- **Grupos de discusión con estudiantes que hubieran superado la formación básica y el prácticum I o II:** se organizaron 6 grupos de discusión, con 7 estudiantes por grupo. Los grupos de discusión se realizaron en el espacio de seminarios de la asignatura de Prácticum II (3.º curso), previa autorización de los profesores tutores de universidad. Fueron dinamizados por dos investigadores/as del proyecto a través de un guion que contenía preguntas distribuidas en tres bloques: Bloque I: Ser maestro/a (creencias y expectativas); Bloque II: Construcción del conocimiento profesional (qué conocimientos, cuándo se construyen, cómo se construyen y proceso de aprendizaje); Bloque III: relación teoría y práctica (subordinación, desconexión, relación dialógica).
- **Entrevistas semiestructuradas con estudiantes de 4.º curso:** orientadas a obtener información acerca de las competencias y conocimientos desarrollados en la titulación y su relevancia para la profesión futura. Para la selección de estos estudiantes, se contactó con profesorado de la asignatura de Trabajo de Fin de Máster (4.º curso), quien facilitó el acceso a estudiantes que estuvieran a punto de finalizar el grado. Tras contactar con veinte estudiantes, finalmente se contó con la participación de ocho.

A lo largo del desarrollo de la investigación, se contemplaron los principios de diversidad e inclusión, consentimiento informado, protección de datos personales y garantía de confidencialidad. La tabla 2 recoge información sobre el trabajo de campo:

TABLA 2. Trabajo de campo

Instrumentos	Participantes
129 relatos	129 estudiantes 1.º curso
6 grupos de discusión	42 estudiantes 3.º curso
30 entrevistas	8 estudiantes 4.º curso
	10 profesores/as grado
	6 tutores/as universidad
	6 tutores/as escuela
	Total: 201 participantes

Análisis de datos

El método seguido para llevar a cabo el análisis final de datos ha sido el de las comparaciones constantes de Glaser y Strauss (1967). El objetivo final de esta modalidad analítica es la generación inductiva de constructos teóricos que, junto con los núcleos temáticos y las categorías, conforman un entramado conceptual que subsume todos los aspectos de la realidad estudiada y les asigna un sentido y significado nuevos. El análisis de los datos se realizó en los siguientes niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información:

- NIVEL 1: segmentación e identificación de unidades de significado y categorías descriptivas. Con ayuda del programa Atlas-ti, se procedió a realizar la segmentación del corpus de datos, considerando unidades de significado aquellos fragmentos del texto que reflejasen una misma idea. Se identificaron 2097 unidades de significado. La identificación de las unidades de significado y la codificación de las mismas se han realizado en una sola operación de modo simultáneo. De ese proceso, emergieron 26 categorías consensuadas por el equipo investigador que cubrían todas las unidades de análisis relevantes.
- NIVEL 2: elaboración de metacategorías emergentes. En un segundo nivel de análisis, se ha llevado a cabo una agrupación y estructuración de las 26 categorías que han emergido en el primer nivel. Después de un proceso de comparación intercategorías en el que se buscaron similitudes estructurales, teóricas y elementos comunes, han emergido 7 metacategorías en torno a las cuales se han agrupado todas las categorías.

TABLA 3. Análisis de datos

Núcleos cualitativos	Metacategorías	Categorías	Unidades de significado <i>un</i>	%
Construcción conocimiento profesional	Qué competencias Valores, destrezas y conocimientos que los estudiantes construyen por su participación en el grado <i>n= 398</i>	Respecto a la profesión	91	22.9
		Respecto al aula	161	40.5
		Respecto al centro escolar	39	9.8
		Respecto al contexto	22	5.5
		Respecto al contenido	85	21.3
	Cómo se construyen Procesos, recursos y condiciones que posibilitan el aprendizaje <i>n= 248</i>	Relación profesor-estudiante	63	25.4
		Clima de aula	41	16.5
		Metodología docente	86	34.6
		TIC	58	23.4
	Dónde se construyen Espacios curriculares y académicos que facilitan el aprendizaje <i>n= 461</i>	Formación básica (60cr.)	82	17.8
		Formación obligatoria (didácticas específicas, 102 cr.)	91	19.7
		Formación optativa (menciones, 27 cr.)	32	6.9
		Prácticum (45 cr.) PI: 6 cr. ECTS PII: 30 cr. ECTS PIII: 9 cr. ECTS	256	55.5
	Relación teoría-práctica Caracterización de los procesos de relación entre teoría y práctica <i>n= 186</i>	Subordinación	41	22
Desconexión		109	58.6	
Dialógica		36	19.3	

Núcleos cualitativos	Metacategorías	Categorías	Unidades de significado <i>un</i>	%
Identidad docente	Motivaciones Factores que determinan la elección del grado <i>n</i> = 298	Vocacionales	146	42.7
		Laborales	33	13.3
		Académicas	25	10.1
		Sociales	94	33.8
	Imagen docente Concepciones de los estudiantes acerca de sí mismos como futuros maestros/as y acerca de la profesión <i>n</i> = 288	Competencias previas	86	29.8
		Proceso enseñanza-aprendizaje	61	21.2
		Responsabilidad social	54	18.7
	Expectativas Deseos de los estudiantes respecto a su formación y futuro desarrollo profesional <i>n</i> = 218	Características personales del maestro/a	87	30.2
		Respecto a la formación	102	46.7
		Respecto a la profesión	116	53.2

Resultados

En este artículo presentaremos los resultados que aluden a la metacategoría de la construcción del conocimiento profesional. Los datos relativos al desarrollo de la identidad docente, por su amplitud, no serán directamente considerados. Las unidades de significado que sustentan las interpretaciones realizadas por el equipo investigador incluyen una referencia numérica mediante la cual identificamos al sujeto participante (P1 profesor/a 1, A1 alumno/a 1, TU1 tutor/a prácticas universidad 1 y TP1 tutor/a prácticas escuela 1). Además “E” significa entrevista y “GD” Grupo de discusión.

Relación teoría-práctica

Según los datos obtenidos, los aprendizajes logrados por los estudiantes a lo largo del grado son variados y procedentes de los diferentes contextos y materias que componen la titulación. La información procedente de la metacategoría “Qué competencias” (*un* = 398) indica que los estudiantes de tercer y cuarto curso consideran haber adquirido fundamentalmente competencias respecto a la intervención docente en el aula (*un* = 161). El grado también les ha ayudado a acceder a diversas perspectivas y modos de entender la función docente y a construir una visión personal de la educación escolar (*n*= 91).

Del análisis interpretativo de los datos disponibles en las metacategorías “Qué competencias” (*un* = 398) y “Dónde se construyen” (*un* = 461), se induce que en el grado predominan los aprendizajes vinculados a la adquisición del conocimiento del contenido y del conocimiento pedagógico general, es decir, aspectos relacionados con las materias curriculares de la etapa de educación primaria y fundamentos pedagógicos a nivel conceptual. Según los estudiantes, también se

aborda el conocimiento del currículum desde una perspectiva teórica en las asignaturas de formación básica y en las obligatorias, y desde una perspectiva práctica en las asignaturas de prácticum:

En primero sí que trabajamos mucho el currículum. Al principio lo vives como algo abstracto. No tienes modelos reales ni has visto cómo se desarrolla en la escuela, después ha ido tomando sentido (GD2A9).

En opinión de los estudiantes, el conocimiento práctico —un tipo de conocimiento que surge de la interpretación de las situaciones de aula y de los dilemas prácticos de la profesión y que está directamente relacionado con la acción— se construye fundamentalmente por su participación en los tres periodos de prácticas, ubicados en 2.º (6 ECTS), 3.º (30 ECTS) y 4.º curso (9 ECTS), respectivamente. Esta valoración se aprecia en el elevado número de unidades de significado detectadas en las entrevistas y grupos de discusión relacionadas con el influjo del Prácticum en el aprendizaje ($un = 256$). Los estudiantes lo valoran de manera altamente positiva y perciben esta materia como el centro del plan de estudios y como el lugar en el que verdaderamente aprenden a “ser maestros”.

Según los datos recogidos en la metacategoría “Relación teoría-práctica” ($un = 186$), los estudiantes atribuyen la práctica a las escuelas y la teoría a la universidad, y consideran que es en la escuela donde se aprende a enseñar. Del total de unidades de significado de la categoría “Desconexión” ($un = 109$), 85 de ellas proceden de las entrevistas y grupos de discusión a los estudiantes:

Hay poquitas cosas de las que hemos hecho en la universidad que realmente pueda aplicar. En la universidad es todo muy ideal. Todo es muy teórico (E3A45).

Si bien para los estudiantes su estancia en la escuela es fundamental para relacionar de manera significativa la teoría con la práctica y construir su identidad docente, la fuerza que adopta la creencia de que todo aprendizaje auténtico es producto de la práctica no les deja entrever que no todas las experiencias en la escuela son pertinentes e igualmente educativas. En esta dirección apuntan algunos docentes ($n = 6$), quienes consideran que lograr un vínculo entre lo aprendido y lo vivido durante el Prácticum depende de la calidad y riqueza de la experiencia en las escuelas, de la capacidad formativa de los tutores y de los espacios que se generen para ayudar al estudiante a conectar las prácticas con los aprendizajes procedentes de las materias de la titulación:

No toda práctica es de calidad, sino que esto variará en función de las experiencias que brinden las escuelas, de la disposición y formación de los tutores para acompañar a los estudiantes, o de si conseguimos vincular los aprendizajes realizados en la universidad con aquellos que emergen de los contextos prácticos (E23TU15).

Por otra parte, el profesorado participante manifiesta abordar la relación teoría-práctica desde sus respectivas asignaturas. Así lo indica la información procedente de la categoría Dialógica. Esta relación la establecen a través de la metodología que utilizan, bien sea de aplicación de teorías, de estrategias colaborativas que simulan situaciones reales o basando su asignatura en procesos de interpretación y significación de las acciones docentes. De estas ideas se desprende una clara contradicción. Por un lado, los docentes de las asignaturas de formación básica y obligatorias dicen

utilizar, en el aula, metodologías teórico-prácticas. Sin embargo, este es un aspecto que los estudiantes no comparten.

TABLA 4. Fragmentos trabajo de campo

Profesorado	Alumnado
<i>Incido mucho en la relación teoría y práctica, sobre todo identificar en las situaciones de la práctica dónde están los elementos teóricos y cómo los elementos teóricos pueden ayudar a resolver situaciones prácticas. Utilizo metodologías participativas, dar voz al alumnado (E9P1)</i>	<i>Gracias por los contenidos, pero que nos enseñen a enseñarlos. Se enseña mucha teoría y de manera teórica. Los profesores utilizan pocas metodologías que nos aproximen al trabajo en los centros, con poca participación (GD3A18)</i>

Como se observa en la tabla 4, los estudiantes perciben un énfasis excesivo en contenidos teóricos en algunas asignaturas, muchos de ellos no aplicables en las escuelas. Apuntan también al predominio de metodologías expositivas por parte del profesorado. Ante estos datos, se impone la necesidad de incorporar modelos más dialécticos que posibiliten el abordaje de los asuntos prácticos en las aulas y la traslación de los aspectos teóricos a la problematización de la práctica. Surge también la necesidad de trabajar la metacognición desde las diferentes asignaturas de la titulación. Compartir con el alumnado por qué se realiza una determinada actividad, qué se pretende y cómo se puede hacer la transposición didáctica a otras situaciones, constituye una estrategia fundamental para armonizar percepciones y hacer partícipes a los estudiantes de las intencionalidades educativas del profesorado.

De la representación pedagógica de los contenidos a las funciones del maestro como agente de cambio

El 72% de los estudiantes de 3.º y 4.º curso apuntan a la importancia de intensificar aquellas acciones que les van a ayudar a adquirir competencias para transformar pedagógicamente el contenido en formas y estructuras comprensibles para el alumnado de educación primaria. El conocimiento de la materia y el conocimiento pedagógico que, en la profesión de maestro, se proporcionan durante su formación inicial, al entrar en contacto con la realidad del aula y la experimentación reflexionada del maestro, dan sentido a la vez que nutren el denominado “Conocimiento Didáctico del Contenido”. Este constructo hace referencia a la forma cómo el docente pone de manifiesto la materia para facilitar la comprensión del alumnado (Shulman, 2005). Si bien, en nuestro estudio, parece existir un acuerdo generalizado respecto a la necesidad de que los maestros posean un profundo conocimiento del contenido que enseñan, en opinión de los estudiantes existe un desequilibrio en cuanto a la orientación que adoptan algunas asignaturas del ámbito de las didácticas específicas (categoría formación obligatoria, $n=91$). Esto no significa que el alumnado no considere indispensable el dominio de la materia. Les resulta obvio que no se puede enseñar aquello que se desconoce, pero manifiestan que parte de los conocimientos sobre las materias a impartir ya los han adquirido en etapas educativas anteriores al grado. Por ello, reivindican un abordaje más profundo e intenso de la didáctica del contenido, y no tanto de la vertiente sustantiva de las materias del currículum de educación primaria:

... vienes de una formación, has hecho unas pruebas y entras en la universidad y se supone que esto ya lo debes saber. Hay muchas asignaturas que se deberían reformular para abordar la didáctica de lo que se enseña (GD4A29).

En algo en lo que coinciden muchos estudiantes es en el déficit en cuanto a los saberes y competencias que han construido respecto al manejo e integración de las TIC (69%). La opinión del profesorado respecto a esta cuestión es diversa. De los profesores entrevistados, algunos manifestaron utilizar mucho las TIC en las aulas frente a otros que consideraron hacer un uso moderado o nulo. La escasa integración de las TIC en las materias de la titulación, según indicaron, se debe a la poca preparación del profesorado o al hecho de considerar que los estudiantes ya tienen suficientes conocimientos tecnológicos cuando llegan a la universidad:

Realmente para mí es un mundo que me queda lejos y quizás es la edad. Lo tengo que mirar. ¡Voy bastante justa en cuestiones tecnológicas! (E11P3).

No, mi asignatura no tiene el objetivo de enseñar a utilizar TIC. Aparte pienso que ellos ya saben bastante más que yo de TIC (E13P5).

Es oportuno matizar que, en la UB, el plan de estudios de la titulación no contempla asignaturas obligatorias en torno al uso pedagógico de las TIC. Se espera que se trabaje de manera transversal en las diferentes asignaturas. Existe, en el último curso, la mención de Tecnologías Digitales para el Aprendizaje, la Comunicación y la Expresión. La baja atención que recibe la competencia docente digital desde las materias de la titulación conduce a estudiantes y profesores a sugerir que esta se trabaje tanto de manera transversal como en una asignatura obligatoria específica, no quedando relegada a diversas asignaturas de especialización de las cuales no se pueden beneficiar la totalidad de los estudiantes.

Poco se trabajan también cuestiones relacionadas con la colaboración, organización y gestión de centros, indispensables para posibilitar una actuación competente del maestro/a en escenarios que van más allá del aula. Este dato fue señalado por el 42% de estudiantes, todos ellos pertenecientes a tercer y último curso. Por su parte, un 76% del profesorado participante manifestó observar un déficit de formación en cuestiones como la atención a las familias, la colaboración docente y la relación con servicios externos a la escuela.

Formar a los futuros maestros como profesionales que innovan, que cooperan con la comunidad, dispuestos a iniciar proyectos con colegas, con las familias, con el entorno. Formamos para el aula y nos olvidamos de que el maestro fuera tiene mucho que hacer. Es la gran asignatura pendiente de la formación de maestros (E26TP18).

Finalmente, en nuestro estudio observamos una clara evolución en las concepciones que los/as estudiantes tienen acerca de la profesión docente. De una imagen simplista que mostraron los estudiantes de primer curso en los relatos, altamente idealizada y que relega la actuación del maestro únicamente al aula, a una imagen más elaborada y compleja que entiende al docente como agente con influencia no solo en el aula y la escuela, sino en el entorno socioeducativo que le envuelve. Es justamente en esta última dimensión en la que los estudiantes dicen no haber recibido suficiente formación.

Discusión y conclusiones

Este artículo recoge los resultados más significativos y de mayor frecuencia en las valoraciones emitidas por los sujetos participantes y trata de ofrecer orientaciones para la mejora de la formación inicial de maestros/as. Los resultados obtenidos indican la satisfacción de los estudiantes en relación con los aprendizajes vinculados a la adquisición de teorías pedagógicas, nociones de diseño curricular e intervención en el aula y conocimientos de las materias de enseñanza en la educación primaria. De igual modo, el grado les ha ayudado a desarrollar competencias técnicas de planificación y gestión curricular y de diseño de estrategias de enseñanza y evaluación. Estos resultados positivos evidencian un abordaje adecuado del conocimiento del contenido y de nociones pedagógicas de carácter general.

Nuestros resultados redundan también en algunas problemáticas ya endémicas en la formación de maestros/as, muy presentes en la literatura. La primera de ellas hace referencia al desequilibrio entre teoría y práctica. En nuestro estudio pudimos observar que, en el desarrollo de la titulación, se proporciona con frecuencia una teoría sin orientaciones de transferencia a la práctica y una práctica no siempre reflexionada desde los marcos teóricos actualmente vigentes. De este modo, la relación teoría-práctica no se aborda suficientemente en la universidad, tampoco en las escuelas. Esto, como hemos podido comprobar, provoca en los estudiantes desorientación e inseguridad en la aplicación práctica de los contenidos.

La frágil relación entre el conocimiento teórico y la práctica escolar en la formación del profesorado se debe a diversos factores. En nuestro estudio, el más destacado tuvo que ver con el poco tiempo asignado a la exploración e indagación de la práctica, en detrimento del gran peso que reciben las materias académicas. De la mano de este problema, aparecieron otros como el elevado teoricismo de algunas de las materias del plan de estudios y la formación en los contenidos disciplinares del currículum de educación primaria por encima de una formación en la didáctica del contenido.

No debemos olvidar que el conocimiento escolar que se traslada a las aulas universitarias como referente teórico en la formación de maestros es un conocimiento específico que se genera y aplica en el contexto escolar. Debe tener vocación de utilidad en el trabajo cotidiano y ha de ser el resultado de la integración de diferentes formas de conocimiento. Este, sin duda, sería un segundo punto que habría que destacar. Nuestra investigación muestra la existencia de un currículum fragmentado en la formación inicial, con poca coordinación entre los conocimientos disciplinares y pedagógicos.

Las ideas precedentes señalan la necesidad de replantear la estructura básica de la formación inicial con el fin de superar el modelo obsoleto, pero aún resistente, de una supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica, abandonar la idea de una formación entendida como una yuxtaposición de materias y dirigirnos hacia modelos dialécticos que permitan una alternancia entre las asignaturas de aula y los periodos de práctica. Para lograr una mayor integración entre los diferentes tipos de conocimientos también es necesario un trabajo compartido entre el profesorado, una configuración más abierta e interdisciplinar del currículum y un replanteamiento de los tiempos y espacios destinados al aprendizaje, apostando por la utilización de metodologías experienciales y reflexivas. El método de caso, la simulación, narrativas, el aprendizaje-servicio, las visitas a escuelas y sesiones de clase con maestros en ejercicio son alternativas de

elevado potencial pedagógico que cabe explorar en mayor medida. Junto con ello, no se pueden desdeñar iniciativas que aproximen al profesorado a la escuela y le permitan actualizar su conocimiento acerca del funcionamiento escolar. Nos referimos a iniciativas como el establecimiento de grupos colaborativos de investigación, la participación en experiencias escolares o una coordinación más efectiva entre universidad y centros en las asignaturas de Prácticum.

Otro dato inquietante es el enfoque que predominantemente adquiere la formación de maestros. En el caso concreto de la UB, predomina una formación para un perfil de maestro de aula y no tanto para un perfil de maestro con responsabilidad en un proyecto compartido y en relación no solo con los alumnos, sino también con las familias, servicios educativos y con el entorno socioeducativo de la escuela. Este, sin duda, es un aspecto relevante en el que enfatizar ya que, como indican Escudero *et al.* (2018), esta dimensión también es omitida en la formación permanente del profesorado. Sus conclusiones, refiriéndose a la formación de docentes en ejercicio, muestran que el desarrollo profesional dominante tiende más hacia un polo técnico, priorizando los *cómo* (por centrarse en medios y métodos) y abordando en menor medida cuestiones relativas a contenidos sociofamiliares del alumnado y a las relaciones de la enseñanza con el entorno social y comunitario. Vemos entonces que la participación del profesorado en acciones formativas centradas en esta dimensión es escasa, tanto en sus estudios iniciales como a lo largo de su carrera profesional.

En este punto radica justo una de las dimensiones que la universidad necesita trabajar con mayor intensidad. Nos referimos a formar a los futuros maestros como agentes de cambio, como miembros activos de una comunidad educativa, que colaboran en proyectos comunes y que se relacionan como parte indisociable de su trabajo con otros agentes implicados en la educación escolar. En este sentido, se requieren acciones que contribuyan a incorporar competencias para intervenir de manera pertinente en situaciones como: reuniones con padres y madres, colaboración con los colegas y las familias, *bullying*, absentismo, atención al alumnado inmigrante, relaciones con los servicios médicos o de asistencia social, entre otros.

Finalmente, observamos un déficit de formación en competencias docentes digitales, aspecto también reseñado en otras investigaciones (OCDE, 2018; Domingo-Coscolla, *et al.*, 2020). Esto podría explicarse por la disminución progresiva de la presencia de contenidos tecnológicos en los planes de estudio desde la llegada del EEES (Peirats *et al.*, 2018), un cierto grado de descontextualización de estos contenidos en relación con las necesidades laborales futuras de los estudiantes (Valverde, 2015) y la falta de competencia digital entre el propio profesorado (Domingo-Coscolla *et al.*, 2020).

Ante las insistentes demandas de integración de las TIC en la enseñanza escolar, es necesario iniciar un profundo análisis que indique cómo integrarlas desde una doble vertiente: como metodologías y recursos de aprendizaje en las diferentes asignaturas y como contenido con una clara repercusión en la futura práctica profesional del profesorado (Sosa y Valverde, 2019). La competencia digital docente ha de ser integrada con otras más amplias de la profesión y no derivar en un tecnicismo o formalismo sin contenido (Escudero, 2018). Un buen modelo para ello es el TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge) de Mishra y Koehler (2006). Este modelo contribuye a superar la mirada tecnocéntrica en los procesos de enseñanza y proporciona un interesante telón de fondo para estudiar posibles vías de integración de los diferentes tipos de conocimiento en torno a la utilización de las TIC. En este sentido, el uso profesional y pedagógico de las TIC

debe hacerse desde el equilibrio armónico entre los conocimientos tecnológicos, los contenidos que enseñar y los aspectos pedagógicos (Miotto *et al.*, 2022).

Para finalizar, creemos oportuno informar de que este estudio se realizó de manera previa a la pandemia COVID-19, la cual condujo al profesorado a un escenario desconocido en el que tuvo que reorganizar apresuradamente su actividad académica e introducir la modalidad *online* en su docencia. En este sentido, sería oportuno analizar cómo la formación *online* y las nuevas herramientas de comunicación han influido en la competencia digital de los estudiantes y en otros aprendizajes relevantes, qué herramientas y metodologías experimentadas durante la pandemia han sido beneficiosas y qué valoración hace de todo ello el profesorado y el alumnado.

Notas

1. Los resultados aquí presentados forman parte de los proyectos “Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria. Perspectivas del alumnado y profesorado” (EDU39866-C02-02, Ministerio de Economía y Competitividad) y “¿Quién forma a los futuros maestros de educación primaria? Marco profesional y metodología docente en la formación inicial” (REDICE18-2265. UB).

Referencias bibliográficas

- Bustos, D. (2021). Percepciones de los maestros de educación primaria en inserción profesional sobre su formación inicial: un estudio de caso. *Perspectiva Educativa*, 60(3), 84-109. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1210>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Colén, M. T. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro de educación primaria. *Profesorado*, 21(1), 59-79.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.712>
- De Coninck, K., Valcke, M., Ophalvens, I. y Vanderlinde R. (2019). Bridging the theory-practice gap in teacher education: The design and construction of simulation-based learning environments. En K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow y K. Zaki (eds.), *Kohärenz in der Lehrerbildung* (pp. 263-280). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_17
- Domingo-Coscolla, M., Bosco, A., Carrasco, S. y Sánchez Valero, J. A. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-782. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1210>
- Escudero, J. M., González González, M. T. y Rodríguez Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿qué docentes se están formando? *Educación XXI*, 21(1), 157-180. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20183>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Aldine.
- Gravett, S., Petersen, N. y Ramsaroop, S. (2019). A University and School Working in Partnership to Develop Professional Practice Knowledge for Teaching. *Frontiers in Education*, 3 (118), 1-12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00118>
- Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy of teacher education. En J. Loughran y M. L. Hamilton (eds.), *International handbook of teacher education*, volume 1 (pp. 311-346). Springer Science.

- López Secanell, I., Llobet, G., Jové, G. y Bonastra, Q. (2021). La percepción de maestras y maestros sobre su formación inicial (1993-2013). En O. Buzón, M. C. Romero y A. Verdú (ed.), *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp. 4101-4119). Dykinson.
- Manso, J. y Garrido, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista de Educación*, 393, 293-319. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-494>
- Martínez Martín, M. y Carreño Rojas, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 8-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150>
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R. y Clarà, M. (2017). Sharing initial teacher education between school and university: Participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(4), 469-485. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Informe Talis 2018. Informe español*. MEFP.
- Miotto, A., Da Costa, A. y Suvo-Vega, J. (2022). Revisión sistemática sobre la formación inicial del profesorado en tecnologías digitales: iniciativas y posibilidades. *Bordón*, 74(1), 123-140. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90806>
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B. y Pinya-Medina, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los grados de maestro en educación primaria. *Siglo Cero*, 54(4), 9-27. <https://doi.org/10.14201/scero2021524927>
- OCDE (2018). *Políticas docentes efectivas. Conclusiones del informe PISA*. OCDE.
- Peirats, J., Marín, D., Granados, J. y Morote, D. (2018). Competencia digital en los planes de estudios de universidades públicas españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 175-191. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.8935>
- Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez Gómez, I. y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53. <https://doi.org/10.5209/rced.67953>
- Sánchez-Serrano, J. M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga, A. (2021). *Revista de Educación*, 393, 321-352. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Sosa, M. J. y Valverde, J. (2019). Perfiles docentes en el contexto de la transformación digital de la escuela. *Bordón*, 72(1), 151-173. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/72965>
- Terradellas, M. R. (2020). Aprendizaje basado en retos y procesos co-creativos. Una oportunidad para abordar la diversidad familiar y los estereotipos de género en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 4, 49-59. <https://doi.org/10.4995/citecma.2020.13408>
- Toom, A., Tiilikainen, M., Heikonen, L., Leijen, Ä., Mena, J. y Husu, J. (2019). Teacher candidate learning of action-oriented knowledge from triggering incidents in teaching practice. *Teachers and Teaching*, 25, 536-552. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1652162>
- Ulvik, M., Eide, H., Eide, L., Helleve, I., Jensen, V. S., Ludvigsen, K. y Torjussen, L. (2020). Teacher educators reflecting on case-based teaching. A collective self-study. *Professional Development in Education*, 46(1), 21-35. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712615>

Valverde, J. (2015). La formación inicial del profesorado en el grado en educación primaria. Valoración cualitativa del diseño y desarrollo curricular de “recursos tecnológicos didácticos y de investigación”. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 207-228.

Abstract

Learning processes and pedagogical contents in the Elementary Education Degree

INTRODUCTION. Initial teacher education is today a key element for improving education systems and the quality of education. The training stage is a decisive moment when aspiring teachers begin to construct their professional knowledge and identities. Lately, in the face of persistent complaints of certain problems, a deep reflection about a new model of initial training is required. To contribute to decision-making about new models, we explored the perceptions of teachers and students about the teacher knowledge developed in the Degree of Primary Education at the University of Barcelona, and the main spaces and learning processes. **METHOD.** The research is based on a case study. The participants were 179 students and 22 professors from the Bachelor of Teacher in Primary Education at the University of Barcelona. We collected narratives and conducted discussion groups and in-depth interviews. **RESULTS.** The results evidence a high satisfaction of the students in relation to the acquisition of pedagogical theories, notions of curriculum design and knowledge of the teaching subjects. The results show that during initial training, more attention is paid to teachers' role in the classroom and less to their role in the school and the community. Participants highlighted problems related to the integration of theory and practice and to the incorporation of ICTs into education. **DISCUSSION.** In view of the results, it's necessary to rethink the structure of initial teacher education, opting for an open and interdisciplinary configuration of the curriculum and the use of experiential and reflective learning methodologies. We conclude by offering guidelines for the development of new training policies and practices.

Keywords: *Preservice teacher education, Professional development, Teacher education curriculum, Teacher knowledge, Theory-practice relationship.*

Résumé

Programmes et processus d'apprentissage dans la formation initiale des professeurs d'écoles

INTRODUCTION. La formation initiale des enseignants est considérée aujourd'hui comme un élément clé de l'évolution des systèmes éducatifs et de l'amélioration de la qualité des enseignements. Il s'agit d'une étape décisive pour que les professeurs en formation construisent leur identité et leurs connaissances professionnelles. Ces derniers temps, en réponse à certaines problématiques, des exigences importantes ont émergé. Or, une profonde réflexion sur la possibilité d'un nouveau modèle de formation initiale s'impose. Dans le but de contribuer à la prise de décisions, cet article explore la perception des enseignants et des professeurs en formation sur les connaissances professionnelles développées au fil du de la formation diplômantes des professeurs d'écoles à l'Université de Barcelone, ainsi que les principaux espaces et processus pour leur apprentissage. **MÉTHODE.** Une étude de cas, à laquelle ont participé

179 étudiants universitaires et 22 enseignants, a été réalisée en prenant compte des récits au moyen des groupes de discussion et la réalisation des entretiens approfondis. **RÉSULTATS.** Les résultats de l'étude montrent une grande satisfaction des étudiants par rapport à l'acquisition des théories pédagogiques, la conception de programmes et la connaissance des disciplines d'enseignement. Cependant, les résultats montrent une prédominance de l'enseignements magistraux, une relation fragile entre la théorie et la pratique ainsi qu'un manque de formation aux compétences numériques pendant la formation initiale des professeurs d'écoles. **DISCUSSION.** Compte tenu des résultats obtenus, il convient de repenser la structure de la formation initiale de ces enseignants, en optant pour une configuration ouverte et interdisciplinaire du programme de formation, ainsi que le recours à des méthodologies d'apprentissage réflexives et empiriques.

Mots-clés : *Formation initiale des enseignants, Développement professionnel, Programme de formation des enseignants, Connaissances des enseignants, Relation théorie-pratique.*

Perfil profesional de los autores

Beatriz Jarauta Borrasca (autora de contacto)

Profesora agregada del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Su trabajo docente e investigador ha venido desarrollándose en los ámbitos de la formación del profesorado, didáctica y currículum e innovación pedagógica. Coordina el Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD-UB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2749-2426>

Correo electrónico de contacto: bjarauta@ub.edu

Dirección para la correspondencia: Dpto. Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. Paseo Vall d'Hebron 171, Edificio Llevant, 2.ª pl., 08035 Barcelona, España.

José Luis Medina Moya

Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Su trabajo docente e investigador ha venido desarrollándose en los ámbitos de la formación del profesorado universitario, la epistemología pedagógica, la investigación cualitativa y la metodología de la enseñanza. Coordina el Grupo Consolidado de Investigación "Formación Docente e Innovación Pedagógica" (FODIP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9487-9065>

Correo electrónico de contacto: jlmedina@ub.edu

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA INMIGRANTE EN LA UNIÓN EUROPEA: UN ANÁLISIS DOCUMENTAL

The right to education of immigrant children in the European Union: a documentary analysis

ADRIÁN NEUBAUER

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.97987

Fecha de recepción: 17/01/2023 • Fecha de aceptación: 28/04/2023

Autor de contacto / Corresponding autor: Adrián Neubauer. E-mail: adrian.neubauer@udima.es

Cómo citar este artículo: Neubauer, A. (2023). El derecho a la educación de la infancia inmigrante en la Unión Europea: un análisis documental. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(3), 119-134. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.97987>

INTRODUCCIÓN. En la última década han migrado millones de menores de edad a la Unión Europea (UE), donde aguardan con incertidumbre conocer su futuro y si podrán proseguir sus estudios en el país de acogida. Este artículo tiene como objetivo sistematizar el modelo de la UE para garantizar el derecho a la educación de los menores inmigrantes a partir de sus políticas educativas. **MÉTODO.** La investigación se ha desarrollado a través del análisis documental de 70 políticas europeas en vigor (1957-2020), extraídas de EUR-Lex, relacionadas con el derecho a la educación de la infancia inmigrante. Mediante la utilización del software MAXQDA Analytics Pro 2020 se ha realizado un proceso de codificación inductivo-deductivo a partir de las “4 Aes” de Katarina Tomasevski (2004, 2006). **RESULTADOS.** Se ha observado un aumento abrupto de estas políticas a raíz de la crisis de refugiados que tuvo lugar en el año 2015, aunque la mayoría de ellas son soft policies y han sido emitidas por el Consejo Europeo. Además, el grueso principal de códigos se sitúa en el parámetro relativo a la *aceptabilidad*, mientras que el de *asequibilidad* es el menos representado. En un término medio se sitúan la *accesibilidad* y la *adaptabilidad*, que disponen de un número de códigos relativamente similar. **DISCUSIÓN.** La falta de competencias en materia educativa de la UE condiciona profundamente la naturaleza jurídica de sus políticas. Además, en aras de respetar la identidad y la soberanía nacional de sus Estados, su posicionamiento en algunas cuestiones sensibles, como la enseñanza de la lengua y la cultura nativa del alumnado inmigrante, es ambiguo.

Palabras clave: *Política de la educación, Migración, Derecho a la educación, Análisis de contenido, Identidad cultural, Derechos del niño.*

Introducción

La historia de Europa parece repetirse. Probablemente, esta sensación tendría Homero al leer los periódicos y escuchar los telediarios actuales. Muchas de sus noticias le harían recordar su inolvidable historia: la *Odisea*. Este poema es un fiel reflejo de las trágicas travesías a las que se enfrentan miles de persona cada año para llegar hasta el continente europeo motivados por las guerras, las catástrofes naturales, la violencia, la cultura patriarcal o el deseo de mejorar su calidad de vida (Neubauer, 2020). En esta última década, la Unión Europea (UE) ha recibido el mayor número de solicitudes de asilo de su historia. Si bien esta tendencia ha ido al alza desde el año 2012, el punto de inflexión lo encontramos en el año 2016, cuando se alcanzó el récord histórico de solicitudes de asilo anuales por parte de menores de edad (386.410 solicitudes) (Eurostat, 2021).

En este apartado es preciso incidir en la dramática situación que afrontan los menores extranjeros no acompañados. Estos niños, dado que el grueso son hombres (UNICEF, 2017), son especialmente vulnerables por las siguientes condiciones: la edad, el género, la situación de ilegalidad y el hecho de viajar solos. Este último es uno de los grandes peligros a los que se enfrentan las niñas migrantes, incluso una vez asentadas en el continente europeo. Además, su situación irregular les empuja a utilizar vías peligrosas para evitar los controles fronterizos. Finalmente, viajar solo aumenta exponencialmente el riesgo del trayecto migratorio (UNICEF, 2017). Sin embargo, es preciso apuntar que gran parte de estos riesgos también son vividos por el conjunto de la infancia inmigrante, aunque de forma menos acentuada. Una vez alcanzado el territorio europeo, su odisea no ha terminado. Es entonces cuando tienen que hacer frente a nuevos desafíos como obtener el permiso de residencia, disponer del estatuto de refugiados, acceder a los servicios sanitarios, gozar de un lugar donde vivir y, por supuesto, ejercer plenamente su derecho a la educación (Ospina, 2016).

En este contexto, es preciso conocer cómo regula esta cuestión la UE en sus políticas educativas. Para ello, el artículo expone inicialmente una revisión teórica sobre la evolución histórica del derecho a la educación para, más tarde, detallar el marco de análisis elaborado por Tomasevski (2004, 2006). Seguidamente, presenta el papel de los organismos supranacionales y de la UE en la agenda educativa global. Posteriormente, se detallan el marco metodológico empleado y los resultados obtenidos. Finalmente, este artículo comparte una serie de conclusiones en torno al tema que nos atañe.

El derecho a la educación: condiciones y marco normativo

El derecho a la educación asienta sus raíces en la prohibición del trabajo infantil durante la Revolución Industrial y en el auge de la burguesía. Su desarrollo legislativo ha sido progresivo, en gran parte impulsado por la confianza social en la “escolarización masiva” como medida restaurativa de la injusticia social (Ruiz, 2020a), especialmente a partir de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), aunque su cénit lo encontramos en cinco documentos clave, puesto que “todos los Estados del mundo son parte al menos de uno de ellos” (Scioscioli, 2016, p. 11): la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial* (1965), el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, el *Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966) y la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (1979) y la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989). Tras ellos, se

desarrolló un marco de protección legal específico para diferentes colectivos a raíz de los acontecimientos sociopolíticos, culturales y económicos y “también, gracias a las luchas y las reivindicaciones sociales de diferentes colectivos y organizaciones” (García, 2018, p. 161). A partir del marco internacional en derechos humanos y del trabajo de Tomasevski (2005), podemos concluir que el derecho a la educación de la infancia inmigrante ha de cumplir, al menos, las siguientes condiciones (Neubauer, 2020):

- Ha de ser una educación de calidad que promueva el desarrollo integral de la persona, pero también obligatoria, gratuita y universal.
- También debe adaptarse a las características y las necesidades específicas de cada individuo.
- A la par, esta educación inclusiva ha de fomentar los derechos humanos, la democracia, el respeto, la cultura de paz y la cooperación entre los pueblos.
- Finalmente, debe promover el aprendizaje permanente con el objetivo de garantizar una igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida (político, social, laboral...).

Dicho esto, un considerable número de estas políticas quedan supeditadas a la buena voluntad de los Estados-nación, quienes tienen atribuidas una serie de obligaciones para garantizar y promover el derecho a la educación en sus territorios (Ruiz, 2020b). En el caso de la UE, debemos señalar que carece de competencias en materia educativa, puesto que pertenecen a sus Estados miembros por los principios de identidad nacional y de subsidiariedad (Guirao y Pich, 2019). Este último estipula que la UE no puede legislar como tal en algunas materias, puesto que dicho poder reside en sus Estados miembros. De este modo, el impacto de sus políticas, principalmente *soft policies* (Matarranz, 2017), depende considerablemente de la voluntad de sus Estados miembros para integrarlas en su marco jurídico nacional. A diferencia de las *soft policies*, las *hard policies* tienen un carácter vinculante, por lo que son de obligado cumplimiento para los Estados. A pesar de esta circunstancia, la UE desarrolla una intensa actividad en el diseño, la recomendación y la evaluación de políticas educativas.

Por otro lado, debido a la naturaleza del objeto de estudio, se hace imprescindible analizar las políticas en materia de migración de cada uno de los Estados miembros. A menudo, dichas políticas y las educativas entran en contradicción, aunque, por lo general, se prioriza lo que dictaminan las políticas migratorias. A pesar de ello, la notable influencia de los organismos internacionales en la agenda educativa global y, en consecuencia, nacional hace esencial conocer su posicionamiento (Manso y Thoilliez, 2015).

El modelo de Tomasevski: delimitación conceptual

Tras exponer el marco global del derecho a la educación, es pertinente hacer lo propio con el modelo teórico que estructura y orienta esta investigación. Este fue elaborado por Tomasevski (2005), quien propone cuatro dimensiones para analizar el derecho a la educación (asequibilidad y accesibilidad) y los derechos en la educación (aceptabilidad y adaptabilidad) (Dávila *et al.*, 2021). La *asequibilidad* reconoce la educación como un derecho civil, político y económico. Por ende, atribuye a los Estados la responsabilidad de garantizar una educación gratuita, obligatoria y universal, pero también la libertad de elección (Tomasevski, 2005). En consecuencia, reducir la exclusión y la segregación es un deber compartido por toda la comunidad, donde el Estado es un actor protagonista (Echeita *et al.*, 2019). Este fenómeno también está relacionado con los

costes (directos e indirectos) que han de afrontar las familias en la educación de sus hijos y, de igual modo, la carencia estructural escolar en el país o en una región concreta debido a la falta de inversión en educación (ej. zonas rurales) (Dávila *et al.*, 2021).

Por otra parte, la *accesibilidad* enfatiza en la obligación estatal de garantizar la educación inclusiva acorde al principio de no-discriminación en el acceso a la educación, pero también a fomentar su trayectoria académica y prevenir el abandono escolar temprano. Como señalan Dávila *et al.* (2021), histórica y actualmente, los colectivos más vulnerables a padecer estas prácticas discriminatorias y excluyentes han sido las personas con diversidad funcional, las minorías étnicas, los pueblos originarios, las mujeres y también la población inmigrante, quienes, en ocasiones por cuestiones legales (ej. imposibilidad de matricularse por su condición ilegal, el dilatado tiempo de espera para matricular al alumnado de nueva incorporación en el sistema educativo...) y otras por los criterios de admisión del alumnado carecen de acceso a la educación (Echeita *et al.*, 2019).

Sobre los derechos en la educación, la *aceptabilidad* se asocia principalmente a la calidad educativa. Sin embargo, el prisma desde el que se aborda este término difiere del tradicional, puesto que estima que una verdadera educación de calidad es aquella que actúa acorde a los derechos humanos, aunque otro indicador a tener en consideración es el rendimiento académico del alumnado, especialmente desde una perspectiva crítica basada en la justicia social. En consecuencia, el sistema educativo ha de promover el uso de las lenguas maternas de los estudiantes, eliminar cualquier forma de castigo corporal, garantizar la seguridad de los menores y concebir a los niños como titulares de derechos (Dávila *et al.*, 2021). Para ello, sería recomendable aumentar la presencia de los derechos humanos en los currículos escolares y reforzar la formación docente sobre esta cuestión.

Finalmente, la *adaptabilidad* tiene como premisa que la escuela debe adaptarse al niño y no viceversa. Bajo esta línea pedagógica, uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo es atender eficazmente a la diversidad en todas sus formas (ej. lengua, religión, identidad...) a la par que vela por el interés superior del menor y minimiza la desigualdad social existente (Tomasevski, 2005; Hernández y Ainscow, 2018; Echeita *et al.*, 2019), a través de la comunicación familia-escuela, la educación intercultural, los programas de acogida y los de inclusión, entre otros.

Método

Objetivos

Este artículo persigue un objetivo general, que es sistematizar el modelo de la UE para garantizar el derecho a la educación de los menores inmigrantes a partir de sus políticas educativas vigentes implementadas desde 1957 a 2020. Con motivo de la complejidad y la extensión de este propósito, se ha desglosado en los siguientes objetivos específicos:

- Objetivo específico 1: analizar las políticas educativas que ha realizado la UE desde 1957 hasta 2020 sobre el derecho a la educación de los menores inmigrantes.
- Objetivo específico 2: establecer los criterios de selección de dichas políticas educativas.

Enfoque metodológico

Para este estudio se ha empleado el análisis documental. Habitualmente, este método es utilizado para analizar diferentes escritos, como guías docentes o páginas web, entre otros (Stemler, 2015). Esto permite realizar una síntesis de los documentos analizados (Braun y Clarke, 2006), en nuestro caso políticas educativas. Con ello, es posible generar un nuevo conocimiento que manifieste las tendencias de dichas políticas (Stemler, 2015). No obstante, dado que tradicionalmente esta metodología ha sido criticada en el mundo académico por su presunta falta de objetividad, es esencial que el proceso sea descrito con la mayor transparencia posible, algo que se hará en los siguientes apartados (Braun y Clarke, 2006; Hernández-Ayala y Tobón-Tobón, 2016).

Instrumento de obtención de información y categorías de análisis

El diseño del instrumento de análisis fue sometido a un doble proceso deductivo-inductivo. Inicialmente, las dos dimensiones se establecieron a partir de dos referentes teóricos complementarios. La de carácter jurídico partió del trabajo de Matarranz (2017), quien propone diferentes familias para analizar la política educativa de la UE. A su vez, la segunda dimensión, el derecho a la educación, parte de las “4 aes” (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) de Tomasevski (2004, 2006) y de los indicadores (en este caso códigos dada la naturaleza cualitativa de la investigación), que describe la autora. Así, se elaboró el siguiente libro de familias y códigos a partir de ambas autoras, aunque para la definición de cada uno de los códigos se tomaron como referencia las definiciones brindadas por Eurydice, la UE y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, en sus respectivas políticas sobre cada elemento (véase la tabla 1).

TABLA 1. Libro de familias y códigos

Dimensión	Familia	Código (indicador propuesto por Tomasevski)
Jurídica	Año del documento	1962-2019
	Institución emisora	Comisión Europea; Consejo Europeo; Parlamento Europeo
	Tipo de documento	Vinculante; no vinculante
	Naturaleza del documento	Conclusiones; declaración; decisión; directiva; recomendación; resolución; reglamento
Derecho educación	Asequibilidad	Financiación centros; inicio, duración y final de la educación obligatoria; inversión en educación; segregación escolar
	Accesibilidad	No-discriminación; abandono escolar temprano; escolarización; tasa alumnado inmigrante escolarizado; tiempo máximo para matricularles por parte de las autoridades educativas
	Aceptabilidad	Calidad y mejora de la educación; currículo; profesorado; rendimiento académico; seguridad en escuelas
	Adaptabilidad	Comunicación y participación escuela-familias; lengua y cultura nativa; programas inclusión; sistema de acogida; educación intercultural

Nota: elaboración propia.

Búsqueda documental

La fase de búsqueda documental se realizó en EUR-Lex, donde se establecieron los siguientes criterios de selección para encontrar todas las políticas que hacen referencia a nuestro objeto de estudio:

- Colecciones: tratados; actos jurídicos; textos consolidados; procedimientos legislativos.
- Fecha: 01/01/1957-31/12/2019.
- Resultados que contengan: “educación migrantes”, “hijos migrantes” y “formación migrantes” en el título o en el texto.

Como resultado, un total de 652 respondieron a los criterios mencionados anteriormente. Más tarde, se aplicaron los siguientes criterios de exclusión:

- Documentos: se desestimaron aquellos documentos que estuvieran repetidos. Por lo que se optó por analizar las versiones consolidadas.
- Temática: también se excluyeron otros artículos que no abordaban específicamente nuestro objeto de estudio.
- Vigencia: en último lugar, tampoco se analizaron aquellas políticas que estuvieran derogadas.

Tras aplicar dichos criterios, un total de 70 políticas fueron seleccionadas para conformar el corpus de análisis.

Análisis de datos

Durante el proceso de codificación se seleccionaron aquellas alusiones a los códigos establecidos en las políticas europeas, teniendo en consideración desde el preámbulo a los anexos de dichos documentos. Después, en la fase de análisis, el software *MAXQDA Analytics Pro 2020* permitió ejecutar dos tipos de análisis. El primero fue una matriz de códigos por conjunto de documentos, donde se establecieron tres conjuntos según la naturaleza jurídica de las políticas: blandas, duras y el total. Este análisis permite identificar qué parámetro del derecho a la educación (“4 aes” de Tomasevski) predomina en la política educativa europea. En segundo término, se realizaron síntesis de los segmentos codificados, para presentar la postura de este organismo sobre cada cuestión recogida en el árbol de dimensiones, parámetros e indicadores. Asimismo, es preciso indicar que los resultados han sido presentados de la forma menos adulterada posible para ofrecer una síntesis del conjunto de documentos analizados que facilite la comprensión del lector (Braun y Clarke, 2006).

Resultados

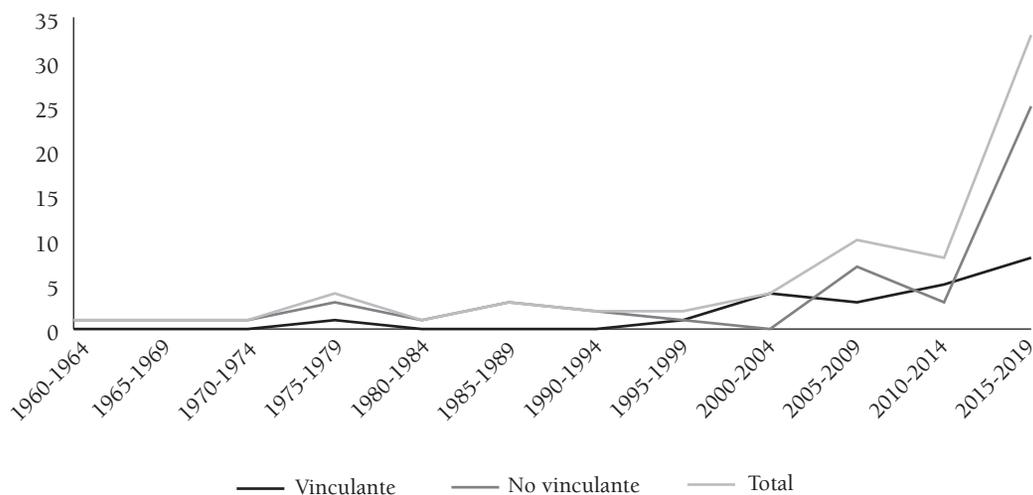
Análisis jurídico de la política educativa europea

El corpus de análisis está conformado por 70 documentos, de los cuales 22 son *hard policies* y los 48 (69%) restantes *soft policies*. Las normativas más frecuentes son las recomendaciones (41.43%), las resoluciones (18.57%) y los reglamentos (18.57%), siendo las menos utilizadas las decisiones

(4.29%) y las declaraciones (1.43%). La principal institución emisora de dichas políticas es el Consejo Europeo (73%). De hecho, su actuación es muy destacada con respecto al Parlamento Europeo (18%) y a la Comisión Europea (9%).

Por otra parte, la primera referencia legal al derecho a la educación de la infancia inmigrante se sitúa en el año 1962. Desde entonces la actividad normativa de este organismo ha sido constante, pero desigual. Hasta mediados de 1970 apenas encontramos referencias a esta temática y todas ellas son a través de *soft policies*. A partir de 1975, con la *Directiva del Consejo de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes* (DO, L199/32, 1977), se produce un cambio significativo al ser la primera política vinculante en esta materia. De hecho, desde 1975 hasta 1979 se emite el mismo número de políticas sobre el derecho a la educación de la infancia inmigrante que en los primeros 20 años de este organismo. Desde ese momento, la emisión de normativa, principalmente *soft policies*, se estabiliza hasta el año 2004, cuando aumenta significativamente el número de políticas sobre esta cuestión hasta el año 2009, como se observa en la figura 1.

FIGURA 1. Evolución histórica de la política educativa de la Unión Europea, según su carácter vinculante



Nota: elaboración propia.

En el siguiente lustro la tendencia se revierte y se reduce el número de estas políticas, al menos en el caso de las no vinculantes. Sin embargo, a partir de 2015 se produce un punto de inflexión, pues la emisión de políticas relacionadas con la educación de la infancia inmigrada se incrementa notablemente, especialmente en el caso de las *soft policies*.

Modelo europeo sobre la educación de la infancia inmigrante: un análisis desde Tomasevski

Una vez expuesta la dimensión jurídica, es el momento de hacer lo propio con la del derecho a la educación. Por ello, se presentarán secuencialmente cada una de las “aes” de Tomasevski (2004, 2006), siguiendo el orden propuesto por la autora: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Para comenzar con la *asequibilidad*, en este parámetro la UE incide en la importancia de que los Estados miembros inviertan más recursos en educación, especialmente en las etapas tempranas, dado que, “en general, los Estados miembros gastan mucho menos en educación y cuidados de la primera infancia que en educación primaria” (DO, C189/4, 2019, p. 2). Sin embargo, la UE no plantea recomendaciones específicas sobre si los Estados miembros han de ampliar la escolarización obligatoria ni en qué etapas. Otra medida adecuada sería destinar más recursos a las escuelas con un alto porcentaje de alumnado inmigrante o que se encuentren en entornos desfavorecidos. En contraposición, apenas se hallan referencias a la segregación escolar y todas ellas (3 códigos.) están recogidas en *soft policies*.

En cuanto a la *accesibilidad*, la UE muestra un notable compromiso con garantizar la escolarización de los menores migrantes en la educación obligatoria. Esta reivindicación se hace visible tanto en las políticas blandas (40 códigos.) como en las duras (119 códigos.). De hecho, critica las dificultades que padecen ciertos colectivos, como los solicitantes de asilo y los menores extranjeros no acompañados, para hacer valer este derecho en todas las etapas del sistema educativo formal, especialmente en las no obligatorias (educación temprana y etapas universitarias), en la educación informal y no formal (DO, C38/1, 1976). Por ese motivo, reivindica el principio de no-discriminación en sus políticas para asegurar la igualdad de derechos en los servicios públicos (24 códigos.).

Dicho esto, la UE se manifiesta a favor de establecer un tiempo máximo para la matriculación del menor en el sistema educativo del Estado de acogida, pero únicamente adopta este posicionamiento en *soft policies* (2 códigos.). Aunque invita a sus Estados miembros a seguir el derecho internacional de derechos humanos, también reconoce que el derecho a la educación queda supeditado a la duración de la estancia del infante en el país de acogida.

Otra preocupación es el abandono escolar temprano de este colectivo, como demuestra el número de códigos relacionados con esta cuestión, tanto en políticas no vinculantes (54 códigos.) como en vinculantes (14 códigos.). De hecho, este organismo propone cuatro tipos de políticas para paliar este fenómeno, que son (DO, C191/1, 2011): las de prevención, las de intervención individual, las de intervención colectiva y las compensatorias. El grueso de códigos se sitúa en las políticas de intervención individual (33 códigos.), que proponen tres iniciativas. Una, brindar becas y apoyo financiero a los colectivos desfavorecidos. Otra, atender adecuadamente a las “necesidades particulares de orientación escolar” que presenta la población inmigrada (DO, C38/1, 1976, p. 2). Finalmente, destinar los mayores recursos posibles para combatir el abandono escolar de “la población más expuesta a la exclusión económica y socialmente” (DO, C290/1, 2007, p. 2). En las políticas de intervención colectiva, la UE considera importante favorecer la participación de la infancia migrante en actividades extraescolares (3 códigos.), porque aumentan su autoestima y su conocimiento de la lengua de acogida (DO, C189/15, 2019). Por último, las políticas compensatorias se centran en favorecer el reconocimiento de títulos y aprendizajes (11 códigos.).

En *aceptabilidad*, recurrentemente (36 códigos.), se alude a la importancia de mejorar “la calidad y la innovación pedagógica” (DO, 191/1, 2011, p. 5). Para ello, un aspecto fundamental es la formación docente. De hecho, la UE afirma que es “el factor más importante en los resultados relacionados con el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de los niños” (DO, C189/4, 2019, p. 9). Ante esta tesitura, insiste en la necesidad de mejorar su formación inicial (20 códigos.) y permanente (18 códigos.) y brindarles una serie de apoyos (5 códigos.). Todas estas medidas han de reforzar las competencias del profesorado a la hora de diseñar, implementar y evaluar “métodos, materiales

y planes de estudio [que] interesen a todos los alumnos, independientemente de sus orígenes” (DO, C301/5, 2009, p. 3).

Con respecto al currículo, la UE aboga por desarrollar el enfoque competencial, aunque incide en la competencia multilingüe (28 códigos.), la ciudadana (9 códigos.) y la digital (7 códigos.). Considera que el aprendizaje de varias lenguas desarrolla una actitud favorable a “la diversidad cultural, y un interés y curiosidad por las distintas lenguas y la comunicación intercultural” (DO, C189/1, 2018, p. 8). Igualmente, estimula la movilidad académico-laboral, promueve la dimensión europea y favorece la integración del colectivo inmigrante (DO, C189/15, 2019). A la par, el desarrollo de una ciudadanía activa fomenta sociedades plurales y tolerantes, además del pensamiento crítico y la identidad europea.

El rendimiento académico de la población inmigrante también se erige como una de las principales preocupaciones para la UE (43 códigos.), dado que es mucho menor, como sucede en Austria, donde los discentes nativos “tienen mejores resultados que los migrantes de generación en un nivel equivalente a casi tres años de escolarización” (DO, 320/84, 2018, p. 3). Por el contrario, la seguridad en las escuelas carece de cualquier referencia en las políticas analizadas.

En último lugar, en *adaptabilidad* encontramos un importante número de referencias (15 códigos.) destinadas a promover la participación de las familias inmigrantes en la vida académica de sus hijos, especialmente en *soft policies* (14 códigos.). Para ello, la UE sugiere desarrollar y poner a disposición de las familias migrantes materiales específicos de orientación sobre las oportunidades socioeducativas (vivienda, sanidad, educación, asesoramiento jurídico...) que brinda la comunidad de acogida.

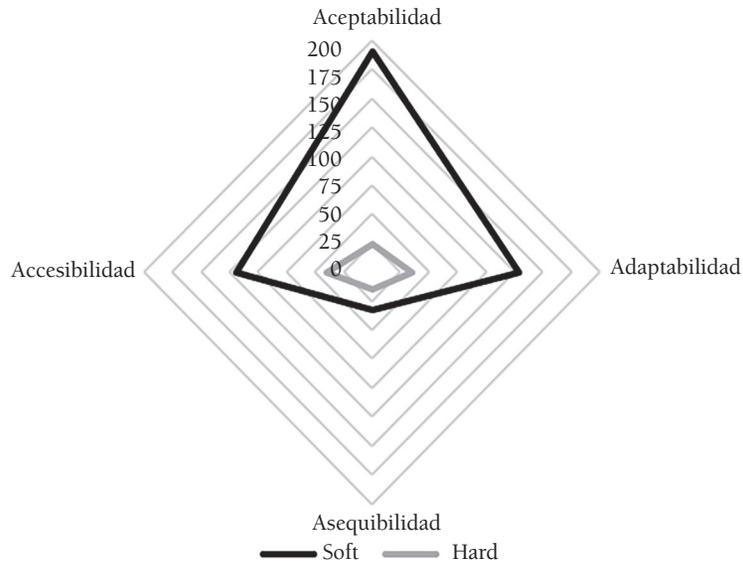
Con todo ello, la medida más repetida es la de implementar programas de inclusión efectivos (60 códigos.) para promover la igualdad de oportunidades del colectivo migrante en el país de acogida. Además, se posiciona a favor de la reagrupación familiar en el caso de la infancia refugiada, dado que “facilita la integración los nacionales de terceros países en el Estado miembro” (DO, L251/12, 2003, p. 1). También destaca la necesidad de garantizar unos sistemas de acogida que respondan a las necesidades de estos menores. Por ello, dichos sistemas han de ofrecerles apoyos psicoemocionales (7 códigos.) y apoyos curriculares (27 códigos.) que se adapten a las necesidades particulares de cada estudiante (DO, C195/1, 2018).

Por otra parte, la UE defiende la importancia de estimular el conocimiento de las lenguas y de las culturas de origen por parte del alumnado inmigrante en el sistema educativo de acogida (19 códigos.), aunque principalmente lo aborda en *soft policies* (17 códigos.). Para ello, propone la firma de acuerdos bilaterales con los países de origen (DO, C301/5, 2009) y brindar una serie de apoyos para el desarrollo de su identidad cultural a través de la lengua y la cultura materna (DO, L199/32, 1977). En consecuencia, la educación intercultural está muy presente en la política de la UE, tanto en las vinculantes (5 códigos.) como en las no vinculantes (28 códigos.), puesto que considera necesario “fomentar el diálogo intercultural, la diversidad cultural y el respeto a la igualdad y dignidad de todas las culturas” (DO, L77/44, 2014, p. 16).

En vista de estos resultados, se puede observar cómo el grueso de referencias en la política educativa de la UE en esta materia alude al parámetro de *aceptabilidad* (214 códigos.). A su vez, la *accesibilidad* (159 Códos.) y la *adaptabilidad* (164 códigos.) disponen de una presencia muy similar en la normativa

analizada. Mientras tanto, la *asequibilidad* (24 códs.) cuenta con un número de códigos muy inferior a los tres parámetros anteriormente nombrados, tal y como se refleja en la figura 2.

FIGURA 2. Modelo de la UE sobre el derecho a la educación de la infancia inmigrante, a partir de Tomasevski (2004, 2006)



Nota: elaboración propia.

Discusión

Tras analizar la política educativa de la UE con relación al derecho a la educación de la infancia inmigrante, hemos identificado algunas cuestiones de interés en las que es preciso detenerse. La primera es el auge de documentos jurídicos relacionados con esta cuestión a partir de 2010, aunque este hecho es especialmente acentuado a partir de 2015, coincidiendo con la crisis de refugiados (Neubauer, 2020).

Por un lado, el grueso de la normativa (69%) carece de carácter vinculante, lo que coincide con los resultados de Matarranz (2017). Esto se debe, principalmente, a que la UE no tiene competencias en materia educativa. Precisamente por ello, y con motivo de respetar la soberanía nacional de sus Estados miembros, este organismo actúa con cierta cautela.

Por otro, el Consejo Europeo (73%) es el principal responsable la emisión de dicha normativa. Atendiendo a sus funciones podemos pensar que en los últimos años esta cuestión ha cobrado un mayor interés en las políticas generales de la UE (Matarranz, 2017). Una de sus funciones es mediar en la resolución de conflictos y salvaguardar el interés del proyecto europeo. Por ende, es factible inducir que la actuación de los Estados miembros sobre esta cuestión se ha realizado mayoritariamente, hasta la fecha, en clave nacional. Mientras tanto, dado que la Comisión y el Parlamento Europeo tienen funciones legislativas, su participación es menor.

Inciendo en la naturaleza jurídica de la normativa, las recomendaciones (41.43%) han sido las más utilizadas, seguidas de cerca por los reglamentos (18.57%). Este hecho es llamativo, ya que legislativamente ambos podrían considerarse antagonistas. Sin embargo, aunque las directivas (8.57%) tienen una escasa presencia, a nuestro juicio tienen un papel decisivo en el futuro del proyecto europeo. El motivo que nos invita a adoptar este posicionamiento es que, a pesar de ser vinculantes, dotan de cierta autonomía y flexibilidad para implementar dicha normativa a los gobiernos nacionales. Así, los Estados miembros podrían ser más receptivos a armonizar su normativa nacional con la europea, mientras siguen siendo dueños de su soberanía nacional.

La siguiente cuestión sobre la que hemos de reflexionar es sobre el modelo de la UE para garantizar este derecho a la infancia inmigrante. En lo relativo a la *asequibilidad*, la recomendación de invertir más en educación temprana parece más que pertinente. Asimismo, la alarmante escasez de referencias a la segregación ha de ser subsanada próximamente, puesto que el alumnado inmigrante tiende a padecer este fenómeno (Nikolaou y Samsari, 2016). Sobre esta cuestión incide Chamseddine (2020), quien advierte de que la segregación escolar trae consigo, inevitablemente, una segregación residencial que tiene unos efectos muy profundos en la comunidad educativa.

En cuanto a la *accesibilidad*, la UE coincide con Halkias *et al.* (2018) en señalar las serias dificultades que afronta la población inmigrada para ejercer su derecho a la educación en las etapas no obligatorias y en la educación no formal, especialmente las personas solicitantes de asilo y las refugiadas (Grabbe, 2018), lo que dificulta su integración y la de sus familiares en la sociedad de acogida (Davoli y Entorf, 2018). Para paliar esta situación es esencial que la política y la acción educativa se centren en eliminar todas “las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje del alumnado” (Llabrés *et al.*, 2019, p. 149). Esto, sumado al fuerte abandono escolar que padece esta población, hace urgente adoptar distintas medidas. Una podría ser reforzar los sistemas de orientación académica y laboral, tanto para los estudiantes como para sus familiares. De este modo, y con la ayuda de mediadores interculturales (Bini, 2017), se favorecería su permanencia en el sistema educativo y la participación de sus familias en los centros educativos. En segundo lugar, la participación de la infancia migrante en actividades extraescolares deportivas permite entablar nuevas amistades y mejorar el aprendizaje de la lengua de acogida (Burrmann *et al.*, 2017).

Sobre la *aceptabilidad*, es pertinente señalar que este organismo aboga por un enfoque donde la calidad educativa es un pilar fundamental. A este respecto, Tomasevski (2004, 2005, 2006) reitera que para ejercer plenamente el derecho a la educación las personas hemos de recibir una educación de calidad. En esta línea, el profesorado ha emanado como uno de los elementos más decisivos para asegurar dicha calidad. Por lo tanto, se consolida la necesidad de mejorar la formación docente en los próximos años, especialmente en competencias interculturales. Continuando con la *aceptabilidad*, las competencias clave, especialmente la multilingüe (28 cód.) y la ciudadana (14 cód.) se consideran esenciales para favorecer la integración de estos menores en la sociedad de acogida mediante su futura participación en el mercado laboral y su ejercicio ciudadano. Con todo ello, no solo se espera mejorar su rendimiento académico, también se alberga la esperanza de favorecer su ascenso social intergeneracional (Etxeberria y Elosegui, 2010).

En el último parámetro, *adaptabilidad*, se pone de manifiesto el delicado equilibrio que ha de salvaguardar la UE entre promover el proyecto europeo y respetar la soberanía nacional de sus Estados miembros. Precisamente, por este motivo sus orientaciones para abordar la enseñanza de la lengua y la cultura nativa del alumnado inmigrante son principalmente *soft policies*. La

controversia sociopolítica que genera esta cuestión y el marcado discurso en defensa de la identidad nacional frente a la globalización impiden recurrentemente a la población migrante ejercer plenamente su derecho a la educación y desarrollar su identidad cultural (Solanes, 2019). Sin embargo, la promoción de la educación intercultural no solo se hace imprescindible desde una perspectiva ética por los valores de este organismo, sino también por el contexto social polarizado marcado por el auge de la “nueva extrema” (Stanley, 2019). Por último, sería conveniente que se impulsaran programas que han sido desarrollados para favorecer la acogida de este alumnado como, por ejemplo (Messiou y Azaola, 2017; González-Monteagudo y León-Sánchez, 2020): la tutorización específica por parte de un docente cualificado o el *peer-mentoring*, entre otras. No obstante, una medida fundamental es reforzar los sistemas de apoyo psicoemocional destinados a esta población, pues a menudo los estudiantes solicitantes de asilo o refugiados padecen estrés postraumático (Plener *et al.*, 2017). Además, los niños migrantes tienden a padecer más sentimientos de soledad que los nativos.

Una vez presentadas las conclusiones, es pertinente señalar las limitaciones del estudio. La primera es que, a pesar de haber sistematizado la búsqueda mediante palabras clave, dicha selección ha podido excluir otras políticas. En segundo lugar, hemos de reiterar que este organismo supranacional no tiene competencias en materia educativa, al menos de forma explícita, aunque su incidencia en este ámbito ha sido ampliamente corroborada en estudios previos (Matarranz, 2017). En consecuencia, en futuros estudios sería pertinente conocer cómo han impactado sus políticas en los Estados miembros. Además, sería conveniente poner en discusión las propuestas de la UE con el marco internacional de derechos humanos o con otros organismos internacionales. Finalmente, una vez presentado el marco político, parece oportuno dar voz a la población migrante para conocer su opinión sobre el diseño y el desarrollo de estas políticas.

A modo de cierre, la normativa analizada establece un marco global de referencia que orienta las políticas de los Estados miembros en esta materia. Además, en ellas se establecen una serie de derechos y un conjunto de responsabilidades estatales en el ámbito educativo. Dado que el derecho europeo ha permeado en la legislación de todos sus Estados miembros y ha establecido una serie de derechos específicos para la población europea, como el Espacio Schengen, quizás sea el momento de plantear la existencia de un marco de derechos educativos europeos, no solo compuesto por *hard policies*, sino también de forma simbólica por *soft policies*. Por lo tanto, estas políticas deben servir como guía a los Estados miembros para mejorar su compromiso y acción socioeducativa en los próximos años, entendiendo que las propuestas realizadas por la UE no son inalcanzables, sino una motivación y un compromiso compartido por los Estados miembros para caminar juntos en favor de la infancia migrante, en interés de la humanidad.

Referencias bibliográficas

- Bini, E. (2017). Famiglie migranti con minori disabili. Prospettive inclusive nel sistema socio-sanitario scolastico italiano. *Culture e Studi del Sociale*, 2(2), 203-211. <https://bit.ly/2JbI5qh>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burrmann, U., Brandmann, K., Mutz, M. y Zender, U. (2017). Ethnic identities, sense of belonging and the significance of sport: stories from immigrant youths in Germany. *European Journal for Sport and Society*, 14(3), 186-204. <https://doi.org/10.1080/16138171.2017.1349643>

- Chamseddine, M. (2020). Segregación y exclusión escolar de la primera generación de alumnado de origen migrante: de la integración a la desintegración. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 363-378. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.015>
- Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre la educación de los niños procedentes de la migración (2009/C 301/07). *Diario Oficial*, serie C, número 301/5, de 1 de diciembre de 2009.
- Dávila, P., Naya, L. M. y Miguelena, J. (2021). El derecho a la educación y los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En L. M. Lázaro (ed.), *La educación en América Latina en la perspectiva de 2030* (pp. 141-170). Tirant lo Blanc.
- Davoli, M. y Entorf, H. (2018). The PISA shock, socioeconomic inequality, and school reforms in Germany. *IZA Policy Paper*, 140, 1-16. <https://bit.ly/2HH2lds>
- Directiva 2003/86/CE del Consejo de 22 de septiembre de 2003 sobre el derecho a la reagrupación familiar. *Diario Oficial*, serie L, número 251/12, de 3 de octubre de 2003.
- Directiva del Consejo de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes. (77/486/CEE). *Diario Oficial*, serie L, número 199/32, de 6 de agosto de 1977.
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L. y Simón, C. (2019). *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar*. Plena Inclusión.
- Etxeberria, F. y Elozegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263. <https://bit.ly/3oAKmM0>
- Eurostat. (2021). *Estadísticas sobre asilo* [Conjunto de datos]. Eurostat. <https://bit.ly/3oD2Iw4>
- García Gómez, T. (2018). Bases del derecho a la educación: la justicia social y la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>
- González-Monteaudo, J. y León-Sánchez, M. (2020). Hacia una educación intercultural inclusiva. El caso del alumnado inmigrante en la escuela en España. En M. A. González González (ed.), *Migraciones, rasgaduras humanas* (pp. 131-167). Universitat Rovira i Virgili, Universidad de Manizales y Horizontes Humanos.
- Grabbe, C. (2018). Education policy and Integration in Germany. *LoGoSO Research Papers*, 1, 1-18. <https://bit.ly/2GeFJ9e>
- Guirao, F. y Pich, J. (2019). *¿Una Unión Europea en crisis? Reflexiones para un debate urgente*. Los Libros de la Catarata.
- Halkias, D., Fakinos, M., Harkiolakis, N., Pelonis, P. y Katsioloudes, V. (2018). Assessing the Role of Pre-School Program Design in the Successful Integration of Immigrant Children in Greece. *The Center for Comparative Immigration Studies, Working Paper*, 168, 1-19. <https://bit.ly/35y6dem>
- Hernández-Ayala, H. y Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420. <https://bit.ly/3jzxdPv>
- Hernández Sánchez, A. y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI – Discapacidad y Educación*, 2(1), 13-22. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RETOSXXI/article/view/24223>
- Llabrés, J., Muntaner, J. J. y De la Iglesia, B. (2019). Aprender juntos en la escuela: un derecho inexcusable y un beneficio social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 147-164. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.008>
- Manso Ayuso, J. y Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 85-99. <https://bit.ly/2HKy8zD>
- Matarranz, M. (2017). *Análisis supranacional de la política educativa de la Unión Europea 2000-2015. Hacia un Espacio Europeo de Educación* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo. Repositorio Institucional UAM. <https://bit.ly/35EIE4M>

- Messiou, K. y Azaola, M. C. (2017). A peer-mentoring scheme for immigrant students in English secondary schools: a support mechanism for promoting inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 142-157. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362047>
- Neubauer, A. (2020). El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo desde el enfoque basado en los derechos humanos: dificultades, finalidad e intervención educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 70-91. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24342>
- Nikolaou, G. y Samsari, E. (2016). Attitudes of native and immigrant students towards school bullying in Greece. *Multicultural Education Review*, 8(3), 160-175. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1184022>
- Ospina, G. I. (2016). Los desafíos de las migraciones para una estrategia global de la Unión Europea. *Revista UNISCI*, 42, 99-158. <https://bit.ly/3vwTg2X>
- Plener, P. L., Groschwitz, R. C., Brähler, E., Sukale, T. y Fegert, J. M. (2017). Unaccompanied refugee minors in Germany: attitudes of the general population towards a vulnerable group. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 26, 733-742. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0943-9>
- Recomendación del Consejo de 13 de julio de 2018 relativa al Programa Nacional de Reformas de 2018 de Austria y por la que se emite un dictamen del Consejo sobre el Programa de Estabilidad de 2018 de Austria (2018/C 320/19). *Diario Oficial*, serie C, número 320/84, de 10 de septiembre de 2018.
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza (2018/C 195/01). *Diario Oficial*, serie C, número 195/1, de 7 de junio de 2018.
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01). *Diario Oficial*, serie C, número 189/1, de 4 de junio de 2018.
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (2019/C 189/03). *Diario Oficial*, serie C, número 189/15, de 5 de junio de 2019.
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad (2019/C 189/02). *Diario Oficial*, serie C, número 189/4, de 5 de junio de 2019.
- Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro (2011/C 191/01). *Diario Oficial*, serie C, número 191/1, de 1 de julio de 2011.
- Reglamento n.º 233/2014 Del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de marzo de 2014 por el que se establece un Instrumento de Financiación de la Cooperación al Desarrollo para el periodo 2014-2020. *Diario Oficial*, serie L, número 77/44, de 15 de marzo de 2014.
- Resolución del Consejo de 15 de noviembre de 2007 relativa a nuevas cualificaciones para nuevos empleos (2007/C 290/01). *Diario Oficial*, serie C, número 290/1, de 4 de diciembre de 2007.
- Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación. *Diario Oficial*, serie C, número 38/1, de 19 de febrero de 1976.
- Ruiz, G. R. (2020a). El derecho a la educación y su desarrollo conceptual desde una perspectiva histórica. *Cadernos de História da Educação*, 19(2), 544-560. <https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-16>

- Ruiz, G. R. (2020b). Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Scioscioli, S. (2016). El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos. *Journal of Supranational Policies of Education*, 2, 6-24. <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5625>
- Solanes Mullor, J. (2019). El derecho de la Unión Europea. Una revolución jurídica en permanente construcción. En F. Guirao y J. Pich (eds.), *¿Una Unión Europea en crisis? Reflexiones para un debate urgente* (pp. 49-71). Catarata.
- Stanley, J. (2019). *Cómo funciona el fascismo y cómo ha entrado en tu vida*. Blackie Books.
- Stemler, S. E. (2015). Content analysis. En R. Scott y S. Kosslyn (eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource* (pp. 1-14). John Wiley & Sons.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341-388. <https://bit.ly/2Tqj2Sr>
- Tomasevski, K. (2005). El derecho a la educación, panorama internacional de un derecho irrenunciable. En L. M. Naya (ed.), *La educación y los derechos humanos* (pp. 63-90). Erein.
- Tomasevski, K. (2006). *Human Rights Obligations in Education. The 4-As Scheme*. Wolf Legal Publishers.
- UNICEF (2017). *Harrowing Journeys. Children and youth on the move across the Mediterranean Sea, at risk of trafficking and exploitation*. <https://uni.cf/2G2xooR>

Abstract

The right to education of immigrant children in the European Union: A documentary analysis

INTRODUCTION. In the last decade millions of children have migrated to the European Union (EU), where they await with uncertainty to know their future and if they will be able to continue their studies in the host country. For this reason, this article aims to systematize the EU legal framework to guarantee the right to education of immigrant minors based on its current educational policies. **METHOD.** This research has been developed through the Analysis Documentary of 70 European Policies in force (1957-2020), extracted from EUR-Lex, related to the right to education of immigrant children were analysed. An inductive-deductive coding process was carried out from Katarina Tomasevski (2004, 2006) using the MAXQDA Analytics Pro 2020 software. **RESULTS.** A sharp increase in the issuance of these policies was observed due to beginning of the refugee crisis that took place in 2015. Most of them are soft policies and have been issued by the European Council. In addition, more codes have been identified in the parameter of Acceptability, while affordability is the least represented. On the other hand, Accessibility and Adaptability are in between and both have a relatively similar number of codes. **DISCUSSION.** the lack of competences in education by the EU deeply conditions the legal nature of its policies. Consequently, in order to respect the national identity and sovereignty of its Member States, its position on some sensitive issues such as immigrant's native language and culture is ambiguous.

Keywords: *Educational policy, Migration, Right to education, Content analysis, Cultural identity, Children's rights.*

Résumé

Le droit à l'éducation des enfants immigrés dans l'Union Européenne : une analyse documentaire

INTRODUCTION. Au cours de la dernière décennie, des millions d'enfants ont migré vers l'Union européenne (UE), où ils attendent de connaître leur avenir et de savoir s'ils pourront être scolarisés dans leur pays d'accueil. Pour cette raison, cet article vise à systématiser le cadre juridique de l'UE garantissant le droit à l'éducation des mineurs immigrés sur la base de ses politiques éducatives mises en œuvre de 1957 à 2020. **MÉTHODE.** Cette recherche a été développée en suivant la méthodologie d'analyse documentaire. En outre, un corpus de 70 politiques en vigueur relatives au droit à l'éducation des enfants immigrés, tirées d'EUR-Lex, il a été analysé. **RÉSULTATS.** Un processus de codage inductif et déductif a été réalisé à partir des travaux de Katarina Tomasevski (2004, 2006) en utilisant le logiciel *MAXQDA Analytics Pro 2020*. Une forte augmentation de l'émission de ces politiques a été observée au début de la crise des réfugiés de 2015. La plupart d'entre elles sont des politiques non contraignantes et ont été émises par le Conseil européen. En outre, de codes ont été identifiés davantage dans le paramètre de l'acceptabilité et moins dans celui de la disponibilité. L'accessibilité et l'adaptabilité se situent, cependant, entre les deux et comptent avec un nombre relativement similaire de codes. **DISCUSSION.** le manque de compétences de l'UE en matière d'éducation conditionne profondément la nature juridique de ses politiques. Par conséquent, sa position sur certaines questions sensibles est ambiguë afin de respecter l'identité nationale et la souveraineté de ses États membres. Celui est le cas, par exemple, de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine des élèves immigrés.

Mots-clés : *Politique éducative, Migration, Droit à l'éducation, Contenu des programmes, Identité culturelle, Droits de l'enfant.*

Perfil profesional del autor

Adrián Neubauer

Profesor contratado doctor en Educación. Graduado en Magisterio de Educación Infantil (UCJC) y en Educación Primaria (UAM). Máster en Calidad y Mejora de la Educación (UAM). Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES-UAM). Sus líneas de investigación se centran en: derechos de la infancia, migraciones, derecho a la educación y política educativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6774-1538>

Correo electrónico de contacto: adrian.neubauer@udima.es

Dirección para la correspondencia: Universidad a Distancia de Madrid, Despacho 134, Vía de Servicio A-6, km 15, 28400 Collado-Villalba, Madrid, España.

ANÁLISIS DEL ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

Analysis of the personal learning environment to improve digital teaching competence

CONSTANZA RUIZ Y MIGUEL ÁNGEL RUIZ DOMÍNGUEZ
Universidad Internacional de La Rioja (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.97841

Fecha de recepción: 11/01/2023 • Fecha de aceptación: 23/05/2023

Autora de contacto / Corresponding autor: Constanza Ruiz. E-mail: constanza.ruiz@unir.net

Cómo citar este artículo: Ruiz, C. y Ruiz Domínguez, M. Á. (2023). Análisis del entorno personal de aprendizaje para la mejora de la competencia digital docente. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(3), 135-152. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.97841>

INTRODUCCIÓN. El objetivo de este trabajo es analizar el entorno personal de aprendizaje (PLE, por sus siglas en inglés de *Personal Learning Environment*) de los docentes, como espacio vinculado con la web 2.0, y que permite crear, organizar y compartir contenido, así como participar en la generación de conocimiento colectivo y vincularlo con la necesidad del desarrollo de la competencia digital docente. Para ello, se ha elaborado un cuestionario en el que se han integrado las tres dimensiones que componen los PLE. La 1.^a dimensión: accesibilidad a la información; la 2.^a dimensión: desarrollo y reflexión; y la 3.^a dimensión: compartir y colaborar, vinculando esta última con la red personal de aprendizaje (PLN, por sus siglas en inglés *Personal Learning Network*). **MÉTODO.** La investigación ha sido desarrollada tomando como muestra los datos de 379 profesores y profesoras de diferentes países que trabajan en distintas etapas educativas. Se trata de un estudio transversal y de alcance exploratorio, que utiliza una metodología cuantitativa de tipo descriptivo y correlacional. **RESULTADOS.** Los resultados demuestran que, de forma general, los docentes comúnmente hacen uso de las tecnologías para acceder a fuentes de información, así como de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para desarrollar procesos de análisis y reflexión acerca de su labor docente y del proceso de aprendizaje del alumnado. No obstante, los resultados del estudio no muestran datos alentadores en cuanto al desarrollo de un PLN que les permita el compartir y colaborar en red. **DISCUSIÓN.** Se extrae como conclusión de la investigación la necesidad de un cambio de paradigma en donde la competencia digital docente permita el desarrollo profesional del profesorado en la creación de escenarios de colaboración y creación en la red.

Palabras clave: Entorno personal de aprendizaje, Red personal de aprendizaje, Competencia digital, Tecnologías de la información y la comunicación, Innovación.

Introducción y objetivos

En los últimos años, las TIC han supuesto un punto de inflexión a la hora de entender buena parte de las esferas y ámbitos de nuestra vida (Ramírez-García *et al.*, 2020). Este desarrollo tecnológico ha llevado a la Comisión Europea a precisar la importancia del desarrollo de la competencia digital de toda persona para su realización y desarrollo personal como ciudadano activo dentro de esta sociedad (Punie y Redecker, 2017; Ferrari, 2013). Para los docentes, la competencia toma relevancia tanto desde el punto de vista personal como desde su papel de diseñadores de experiencias pedagógicas digitales. De esta manera, la utilización de los ecosistemas digitales supone una temática de relevancia en la investigación educativa en aspectos vinculados con los procesos de enseñanza y el desarrollo profesional (Adell, 2018; Bakhurst, 2020; Pattier y Reyer, 2022). Así, tanto los docentes como los estudiantes han de hacer uso de las tecnologías y desarrollar su competencia digital para el correcto progreso de su aprendizaje.

En este sentido, el entorno educativo se ha visto altamente afectado como consecuencia de la pandemia por el SARS-CoV-2, la cual ha catalizado la necesidad del desarrollo de la competencia digital en la población, al hacerse visible la falta de desarrollo de estas aptitudes en el conjunto del profesorado (García-Peñalvo, 2020; Mateus *et al.*, 2022; Saiz-Manzanas *et al.*, 2022).

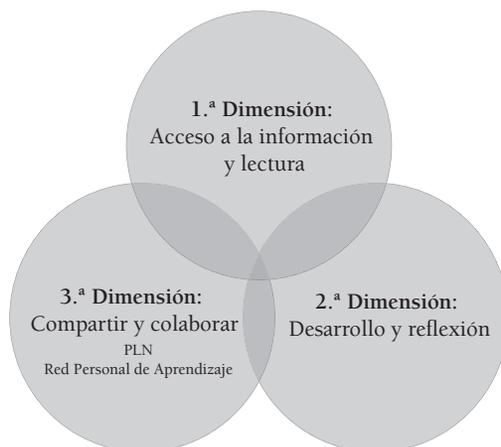
Ante este paradigma educativo, adquiere vital importancia rescatar el concepto de entorno personal de aprendizaje (PLE) (Castañeda y Adell, 2013; Dabbagh y Castañeda, 2020; Kühn, 2017), descrito como espacios en los que se vinculan las aplicaciones y herramientas con las estrategias de aprendizaje en entornos de formación continua, relacionados tanto con el aprendizaje formal, no formal e informal. Así, el PLE como idea está fuertemente ligado a la pedagogía y a la alfabetización digital (Área y Sanabria, 2014; Kühn, 2017). Estos se muestran como escenarios híbridos en los cuales los sujetos pueden acceder o crear información, transformarla, interactuar con ella, llegando así a expandir y profundizar en su propio aprendizaje. Más específicamente, un PLE ha sido descrito como un espacio generado por las tecnologías y servicios de la Web 2.0, que permite crear, organizar y compartir contenido, participar en la generación de conocimiento colectivo y administrar su propia creación (Dabbagh y Kitsantas, 2012). Por lo tanto, desde una perspectiva tecnológica, se interpreta como un espacio de aprendizaje digital autónomo que es exclusivo de su autor y está compuesto por una o más herramientas o plataformas tecnológicas. Estos espacios incluyen herramientas para compartir experiencias y recursos, redes sociales y tecnologías móviles inmersivas que ponen el “yo” en la interfaz de usuario y el “nosotros” en redes de participación social, enfatizando en lo sociotécnico o sociotecnológico de la naturaleza del PLE (Dabbagh y Castañeda, 2020).

Estructura de los PLE

Los PLE se constituyen por servicios y plataformas que permiten crear y compartir información, favoreciendo que la persona que aprende asuma el control del proceso al responsabilizarse y autorregular su propio aprendizaje (Dabbagh y Kitsantas, 2012). Este ecosistema digital está constituido por tres dimensiones fundamentales: la primera dimensión, conformada por herramientas y estrategias que permiten el acceso a la información y lectura; la segunda dimensión, constituida por herramientas y estrategias que facilitan la creación y la reflexión sobre el trabajo realizado; y la tercera dimensión, compuesta por herramientas y estrategias que facilitan el compartir y colaborar.

En concreto, esta última se vincula con el concepto de red personal de aprendizaje (PLN) y que se configura por nuestra actividad con aquellas herramientas en las que nos relacionamos con otros (Arsarkij y Laohajaratsang, 2021), bien sea a través de los objetos que publicamos, de las experiencias que compartimos o de la relación directa con ellos (Castañeda y Adell, 2013; Castañeda *et al.*, 2019; Dabbagh y Castañeda, 2020). Los PLN generalmente se crean en plataformas de redes sociales que se utilizan como herramientas de comunicación para conectar a los estudiantes y al profesorado. De este modo, la selección de herramientas para un PLN debe proporcionar entornos adecuados para el aprendizaje personalizado y así promover la experiencia profesional en un contexto en línea (Al-dheleai *et al.*, 2020; Hashimi *et al.*, 2019).

FIGURA 1. Dimensiones de los PLE



Fuente: elaboración propia a partir de Castañeda y Adell (2013).

Por tanto, a través del presente estudio se aprecia la necesidad de analizar la construcción por parte del profesorado sobre su PLE en el conjunto de estas tres dimensiones previamente descritas.

Competencia digital docente y el PLE

Ferrari (2013) describe la competencia digital como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren cuando utilizamos las tecnologías digitales para realizar una tarea, resolver un problema, comunicarnos o crear contenido. Más recientemente, Dabbagh y Castañeda (2020) consideran que es aquello que debe conocer un profesor para enseñar con tecnologías. De forma general, a nivel europeo, encontramos “Brújula Digital 2030: el Enfoque de Europa para el Decenio Digital (COM/2021/118 Final)”, que está ligado a Next Generation EU, entre cuyos objetivos se encuentra el desarrollo de la competencia digital. En ellos, se fundamenta el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD) (European Commission, 2022). Este marco está compuesto por una serie de indicadores agrupados en seis áreas: compromiso profesional, contenidos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación y retroalimentación, empoderamiento de los estudiantes y desarrollo de la competencia digital del alumnado.

De este modo, cuando se fomenta la competencia digital desde una dimensión pedagógica se profundiza en el potencial que tiene la tecnología para representar el conocimiento y para transmitir información y, para ello, Valencia-Molina y *et al.* (2016) sostienen que el docente debe apoderarse de la tecnología, reflexionando sobre su potencial pedagógico de forma holística (Adell, 2020; Colás-Bravo *et al.*, 2019; Esteve Mon *et al.*, 2021).

Así, se observa en la figura 2 que dentro del estudio de la competencia digital, las etapas establecidas por el MRCDD en la creación de contenidos digitales están directamente relacionadas con las diferentes dimensiones mencionadas del PLE. Es, por ello, por lo que es importante entender cómo la accesibilidad y el tratamiento de la información implica que los docentes necesitan tener las competencias digitales suficientes para usar de forma fiable las referencias encontradas en la red, pudiendo desarrollar al mismo tiempo una identidad digital favorable y segura (Área y Adell, 2021; Punie y Redecker, 2017; Ruiz Domínguez y Área, 2021; Yen *et al.*, 2019). Del mismo modo, la manera de presentar y gestionar la información, o de resolver los problemas vinculados a la intoxicación mediática, está directamente relacionada con la alfabetización digital y el PLE (Kaeophanuek *et al.*, 2018).

Si bien, por otro lado, está la reflexión sobre su praxis profesional. En este sentido, se requiere analizar y cuestionar críticamente los conocimientos adquiridos para poder adaptarlos a los mecanismos de digitalización, que se encuentran sumidos en profundas transformaciones constantes. Esto provoca que la identidad, o el rol docente, evolucione afectando en las mismas proporciones tanto a las instituciones y centros académicos como a su desarrollo profesional (Colás-Bravo *et al.*, 2019; Gutiérrez-Martín *et al.*, 2022). Asimismo, las esferas virtuales muestran nuevos escenarios donde ejercer la labor docente, por lo que analizar las prácticas que se realizan en ellos y la repercusión e impacto sobre los procesos de alfabetización supone un pilar en la construcción del PLE (Falloon, 2020; Wycliff *et al.*, 2019).

Por último, se analiza la voluntad de crear y compartir recursos en la red, considerando el hecho de que la digitalización ha supuesto la concepción de Internet como una fuente inagotable de sinergias colectivas y de espacios donde construir y colaborar desde sus inicios. Gracias a esto, los docentes y el conjunto de la población entienden estas herramientas como fuentes de adquisición del conocimiento y hábitats personales de aprendizaje en los que pueden empoderarse y participar como sujetos activos (Abad-Segura *et al.*, 2020). El uso de plataformas que favorecen la responsabilidad, el control de tu propio proceso de aprendizaje o la posibilidad de crear y compartir información constituye una vía más en la perfección del PLE, entendiéndolo también como un paisaje social en el que aparecen ecologías de transferencia de conocimientos emergentes (Cabero *et al.*, 2015; Chatti *et al.*, 2012).

FIGURA 2. Proceso de creación de contenidos



Fuente: elaboración propia a partir de MRCDD (European Commission, 2022).

Justificación y preguntas del estudio

En esta investigación se ha tratado de analizar, a partir de un cuestionario, la percepción de los docentes de su propio PLE, permitiendo realizar un acercamiento al comportamiento de los mismos en la red en relación con su competencia digital. Por otro lado, se ha explorado empíricamente los comportamientos y aptitudes del profesorado respecto a su desarrollo profesional conforme al uso de las tecnologías.

En función a ello se plantearon los siguientes interrogantes:

- P11: ¿De qué forma usan los docentes Internet para la adquisición y transferencia de conocimientos educativos?
- P12: ¿El profesorado utiliza las herramientas digitales para la creación de contenido pedagógico?
- P13: ¿Cómo el uso de las tecnologías permite a los docentes mejorar sus prácticas educativas?
- P14: ¿Utilizan los escenarios digitales como espacios de colaboración?

Método

El diseño del estudio es transversal de alcance exploratorio, usando una metodología cuantitativa de tipo descriptivo y correlacional (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). La recogida de los datos se realizó durante el mes de junio de 2022.

El cuestionario se ha elaborado partiendo de la bibliografía previa. Se ha determinado la necesidad de estudiar los recursos digitales utilizados por los docentes en las diferentes dimensiones:

- 1.^a Dimensión - Accesibilidad a la información: vinculada con el uso de fuente documentales que nos permiten espacios de lectura a la vez que actúan como “manantiales de conocimiento”. Para el estudio de esta dimensión se formularon 8 ítems que permitían dilucidar cuáles son las principales fuentes de recursos digitales para los docentes.
- 2.^a Dimensión - Desarrollo y reflexión: se integran las herramientas y espacios en los que trabajamos con la información conseguida. Se le da sentido a la información y se desarrollan procesos de reflexión a partir de la misma. Esta dimensión se compone de 19 ítems que se organizan en la creación de recursos digitales; la utilización de recursos digitales que favorezcan la reflexión sobre los procesos de evaluación; la utilización de recursos digitales que faciliten procesos de síntesis, reflexión, organización y estructuración; así como procesos de reflexión y desarrollo vinculados con el uso de recursos digitales en donde se promuevan las buenas prácticas de otros docentes.
- 3.^a Dimensión - Compartir y colaborar: se han integrado herramientas digitales que permiten compartir y discutir con otros. En general, herramientas que favorecen el intercambio de información entre los usuarios. Esta dimensión se compone de 6 ítems.

La valoración de cada uno de los ítems del cuestionario se ha realizado con una escala Likert con cuatro categorías, en donde el valor de 1 está vinculado a la calificación más baja y el valor de 4 es la valoración máxima.

Participantes e instrumento

Para la selección de los participantes en la investigación (n=379), se ha utilizado un muestreo no aleatorio por bola de nieve (Peña, 2017), distribuido por e-mail, whatsapp y redes sociales, como Facebook, Twitter e Instagram, a múltiples contactos relacionados con la educación, pidiendo a los docentes que contestaban el cuestionario que compartieran el enlace con otros docentes conocidos. La muestra obtenida es una representación heterogénea de docentes de diversos países y etapas educativas. Tal y como podemos ver en la tabla 1, un 35.4% son de infantil y primaria, un 36.9% secundaria y bachillerato y un 27.7% estudios universitarios. En cuestión de nacionalidades, tenemos una mayoría de docentes españoles (82.6%), pero también de otros países como Italia (0.3%), Argentina (0.3%), Colombia (2.4%), Bolivia (8.2%), México (2.4%), Perú (2.1%), Venezuela (2.1%), Chile (2.1%) y Ecuador (1.6%). Adicionalmente, estos docentes han manifestado que presentan una experiencia diversa en lo que a la docencia se refiere: 3.4% de ellos no llega al año trabajado; el 28.8% ha ejercido la docencia entre 1 y 5 años; el 18.5%, entre 5 y 10 años; y, finalmente, un 48.5%, más de 10 años.

A continuación se presenta una descripción completa de la muestra de estudio.

TABLA 1. Descripción de la muestra de investigación

Género		Etapa educativa	
Mujer	266 (70.2%)	Infantil y/o Primaria	134 (35.4%)
Hombre	110 (29.0%)	Secundaria y/o Bachillerato	140 (36.9%)
Prefiero no responder	3 (0.8%)	Universidad	105 (27.7%)
Edad		Años de docencia	
Menores de 25 años	3 (3.4%)	No llega a un año	16 (4.2%)
Entre 26 y 35 años	120 (31.7%)	Entre 1 y 5 años	109 (28.8%)
Entre 36 y 45 años	122 (32.2%)	Entre 5 y 10 años	70 (18.5%)
Entre 46 y 55 años	93 (24.5%)	Más de 10 años	184 (48.5%)
Más de 56 años	31 (8.2%)	Tipo de centro	
País		Privado	105 (27.7%)
España	313 (82.6%)	Público	203 (53.6%)
Italia	1 (0.3%)	Concertado	71 (18.7%)
Argentina	16 (4.2%)		
Colombia	9 (2.4%)		
Bolivia	1 (0.3%)		
México	9 (2.4%)		
Perú	8 (2.1%)		
Venezuela	8 (2.1%)		
Chile	8 (2.1%)		
Ecuador	6 (1.6%)		

Fuente: elaboración propia.

De igual manera, se han analizado las propiedades psicométricas del instrumento utilizado. En primer lugar, y con el objetivo de estudiar la consistencia interna del instrumento, se calculó el coeficiente de Cronbach para toda la escala y se obtuvo un valor de .911; dato que nos indica que el instrumento utilizado es apropiado (George y Mallery, 1995).

Antes de realizar el análisis de la solución factorial se ha comprobado que ciertamente se cumplía con los criterios establecidos para poder extraer las conclusiones pertinentes: la medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo tenía un valor notable (.868) y la prueba de esfericidad de Bartlett garantizaba que el modelo era significativo (.000). Este análisis factorial ha determinado la existencia de ocho factores que explican el 62.6% de la varianza, un valor adecuado para un instrumento de medida.

Resultados

Los resultados de este estudio se presentan organizados siguiendo los objetivos planteados en este estudio. En la tabla 2 se observa la síntesis de los resultados obtenidos con respecto del análisis de la 1.ª dimensión del PLE, la accesibilidad a la información por parte de los docentes. En ella se comparan las valoraciones medias, la moda y la desviación estándar para cada una de las categorías del cuestionario. El análisis realizado permite hacer visible el espectro de herramientas que los docentes usan a través de Internet para el desarrollo de recursos educativos (ver figura 3). El estudio muestra que la principal fuente de información es el uso de buscadores tipo Google, Bing o Safari, entre otros (3.74); seguido de los de vídeo como YouTube o Vimeo (3.35). Con valores medios inferiores, encontramos los buscadores académicos (2.70) o bien el uso de las redes sociales (2.57), periódicos *online* (2.49) y blogs (2.46).

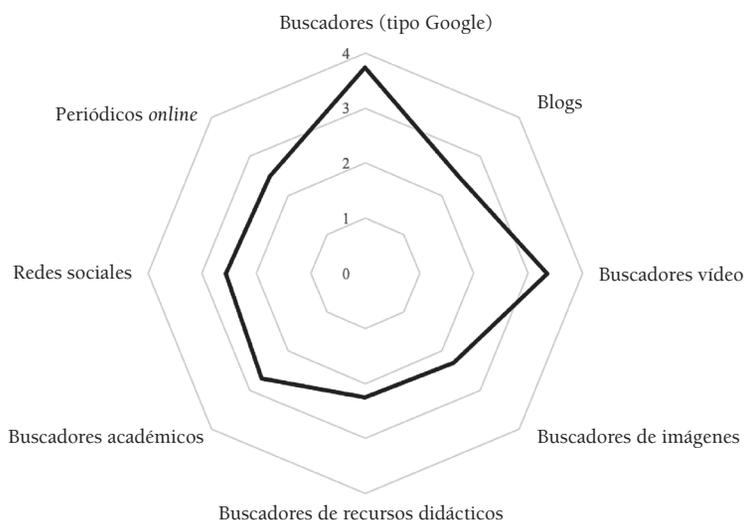
Se destaca del estudio el escaso uso que se les da a buscadores de recursos de imágenes (2.30) o a los especializados en recursos didácticos, como pueden ser los desarrollados por el INTEF (2.25).

TABLA 2. Análisis del cuestionario. 1.ª Dimensión - Accesibilidad a la información

Ítems	Media	Moda	σ
1. Busco recursos educativos digitales en Internet			
1.1. Si hago uso de las siguientes herramientas con fines educativos, en qué medida			
1 a) Hago uso de buscadores (Google, Bing, Safari, otros)	3.74	4	0.525
2 b) Hago uso de blogs	2.46	3	1.054
3 c) Hago uso de buscadores vídeo (Youtube, Vimeo, DailyMotion, otros)	3.35	4	0.803
4 d) Hago uso de buscadores de imágenes (Pexel, Pixbay, Freepick, otros)	2.30	1	1.128
5 e) Hago uso de buscadores de recursos didácticos (INTEF, Didactalia, Ineverycrea, otros)	2.25	1	1.077
6 f) Hago uso de buscadores académicos (Google Académico, Dialnet, Bibliotecas universitarias, otros)	2.70	4	1.103
7 g) Hago uso de redes sociales (Twitter, Instagram, TikTok, otros)	2.57	4	1.153
8 h) Hago uso de periódicos en línea <i>online</i>	2.49	2	1.066

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 3. Gráfico radial de la primera dimensión en la accesibilidad a la información



Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se muestran los resultados referentes al análisis de la 2.º dimensión: desarrollo y reflexión, en donde se busca responder al objetivo referente a las herramientas digitales que utilizan los docentes para la creación de contenidos, así como reflejar el cómo estas les permiten mejorar en sus buenas prácticas docentes.

TABLA 3. Análisis del cuestionario. 2.ª Dimensión - Desarrollo y reflexión

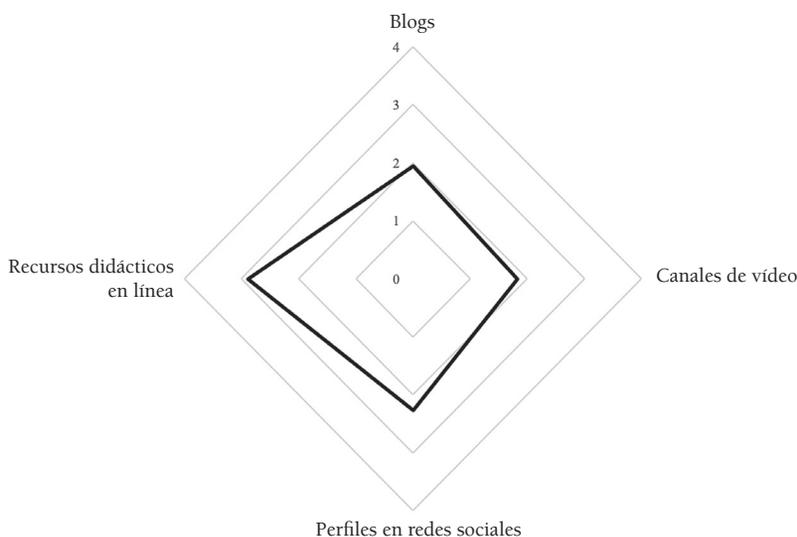
Ítems	Media	Moda	σ
1. Creo recursos digitales para reforzar mi método de enseñanza			
1.1. Si he creado alguno de estos recursos con fines educativos, con qué frecuencia			
9 a) He creado blogs	1.95	1	1.100
10 b) He creado canales de vídeos	1.83	1	1.063
11 c) He creado perfiles en redes sociales (Twitter, Instagram, TikTok, otros)	2.26	1	1.236
12 d) He creado recursos didácticos en línea (Genial.ly, Prezi, Canva, otros)	2.89	4	1.129
2. Utilizo tecnologías digitales para actividades de evaluación			
2.1. Si he usado alguna herramienta digital, indica con qué frecuencia			
13 a) He usado Corubric o Rubistar	1.61	1	0.954
14 b) He usado Porfolios digitales	1.93	1	1.085
15 c) He usado Excel	3.09	4	1.024
16 d) He usado Kahoot, Quizizz o Socrative	2.94	4	1.118
17 e) He usado Google Form o Microsoft Form	2.84	4	1.191
18 f) He usado Edpuzzle	1.85	1	1.123
19 g) He usado otras herramientas de evaluación	2.70	4	1.104

Ítems	Media	Moda	σ
3. Realizo actividades de aprendizaje con recursos digitales que impliquen			
20 a) Reflexión	3.12	4	0.875
21 b) Estructuración	2.98	3	0.883
22 c) Síntesis	2.98	3	0.913
23 d) Investigación	3.01	3	0.900
Valor medio de este apartado	3.02		0.893
4. Utilizo los medios digitales para aprender de las buenas prácticas de otros docentes			
24 a) Hago uso de canales de vídeos de otros docentes	3.03	4	0.952
25 b) Hago uso de redes sociales (Twitter, Instagram, TikTok, otros) de otros docentes	2.63	4	1.142
26 c) Hago uso de blogs de otros docentes	2.65	3	1.013
27 d) Hago uso de materiales creados por otros docentes	2.97	3	0.857

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, dentro del estudio realizado se observa que en lo que respecta a la creación de contenidos los docentes indican que son pocos los recursos digitales desarrollados. La puntuación más baja es para los canales de vídeo (1.83) y los blogs (1.95), siendo los más frecuentes aquellos vinculados con la creación de recursos didácticos en línea con herramientas como Genial.ly o Prezi (2.89), o bien perfiles en redes sociales (2.26). Se puede destacar que en ninguno de los dos casos anteriores el valor medio de las respuestas llega a ser positiva o muy positiva (3 o 4 en la escala Likert).

FIGURA 4. Gráfico radial de la 2.^a dimensión en la creación de contenidos

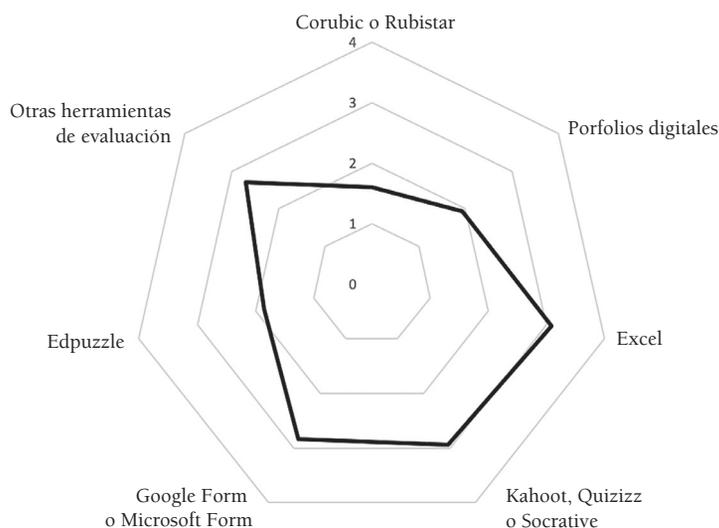


Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, continuando con el análisis sobre cómo los docentes utilizan las herramientas digitales para mejorar su práctica docente, se planteó la cuestión sobre la frecuencia de uso. Tal y

como se aprecia en la figura 5, podemos ver que herramientas de gamificación como Kahoot o Quizizz (2.94) suponen junto con Excel (3.09) y Google Form o Microsoft Form (2.89) los instrumentos digitales que se usan en mayor medida para desarrollar actividades de evaluación. De igual manera, se aprecia el uso reducido de plataformas que permiten la evaluación a través de rúbricas como Corubic o Rubistar (1.61), o Edpuzzle en la edición de vídeos, los cuales permiten la recogida de información a través de preguntas (1.85). Finalmente, los portafolios digitales, como herramienta de evaluación, tampoco tienen una alta demanda entre los docentes (1.93), aunque un importante número de ellos sí indican que utilizan otro tipo de herramientas digitales dentro de los procesos de evaluación de sus prácticas docentes (2.70).

FIGURA 5. Gráfico radial de la 2.ª dimensión en el uso de herramientas digitales

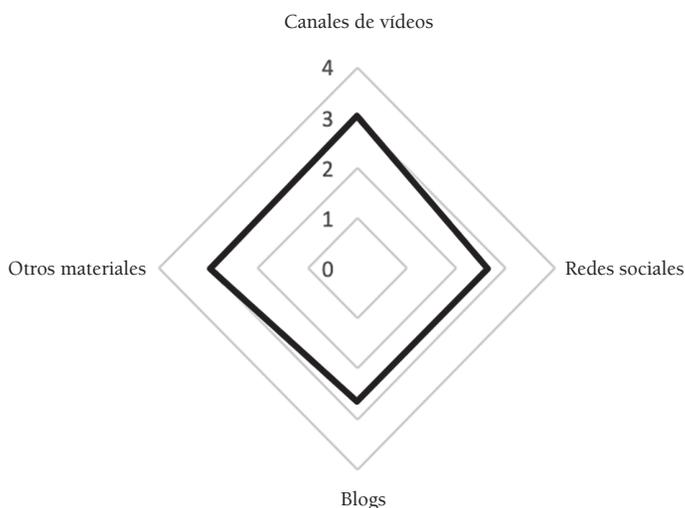


Fuente: elaboración propia.

En el análisis sobre cómo las tecnologías favorecen la utilización de recursos digitales que permitan una mejora en los procesos de síntesis, reflexión, organización y estructuración se observa cómo los resultados son notablemente altos con respecto a la autopercepción que tienen los docentes sobre estos aspectos. En este sentido, la media de estos parámetros es de 3.02, lo que muestra la alta valoración que dan los docentes a los recursos digitales en el enriquecimiento de sus prácticas docentes.

Finalmente, mientras que la creación de materiales digitales no disponía de una respuesta predominantemente positiva, en lo que respecta al uso de materiales digitales que otros docentes han desarrollado, se observa en la figura 6 que los docentes han dado respuestas cuya media oscila entre el 3 y el 4. Se observa cómo, en este caso, la utilización de canales de vídeo (3.03) es el recurso más utilizado, seguido de materiales digitales creados por otros docentes (2.97), siendo bastante frecuente igualmente el uso de redes sociales (2.63) y de blogs (2.65) para enriquecer y mejorar las prácticas educativas.

FIGURA 6. Gráfico radial de la 2.ª dimensión en el uso de recursos de otros docentes



Fuente: elaboración propia.

En el análisis de la 3.ª dimensión de los PLE y vinculada con los PLN, podemos observar en la tabla 4 cómo los docentes tienen una percepción muy buena sobre su utilización de las tecnologías como medio de comunicación para el correcto desarrollo de su labor (3.34), así como en procesos de colaboración para la mejora de sus prácticas educativas (3.25).

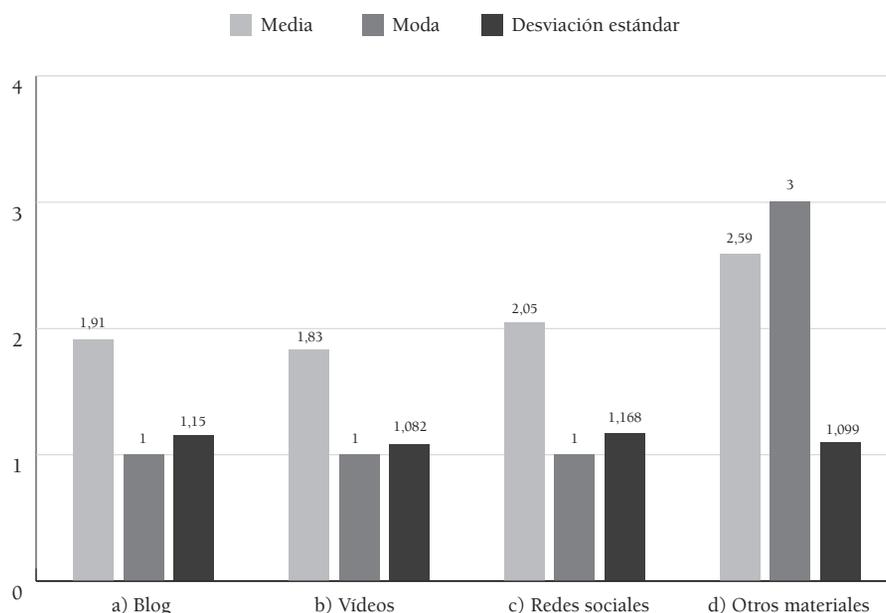
TABLA 4. Análisis del cuestionario

Ítems	Media	Moda	σ
3.º Dimensión: Compartir y colaborar en la red			
28 1. Utilizo tecnologías digitales como medio de comunicación para el desarrollo de mi labor docente	3.34	4	0.782
29 2. Utilizo tecnologías digitales para facilitar la colaboración para el desarrollo de mi labor docente	3.25	4	0.818
3. Utilizo los medios digitales para crear recursos educativos y compartirlos con otros docentes			
30 a) Creo y comparto en mi blog	1.91	1	1.150
31 b) Creo y comparto canales de videos	1.83	1	1.082
32 c) Creo y comparto en mis redes sociales (Twitter, Instagram, TikTok, otros)	2.05	1	1.168
33 d) Creo y comparto otros materiales	2.59	3	1.099

Fuente: elaboración propia.

No obstante, se observa en la figura 7 que en la práctica los procesos de creación y compartición de contenidos digitales decaen considerablemente respecto a las dimensiones previamente estudiadas. La media en lo que respecta a la creación y compartición de blogs de realización propia, de videos o de redes sociales es de un 1 con valores medios de 1.91 para los blogs, 1.83 para los canales de vídeo y de 2.05 para las redes sociales. Si bien, se incrementa en el apartado general de “otros materiales digitales” con un 3 de moda y 2.59 de media.

FIGURA 7. Diagrama de barras de la 3.ª dimensión en la creación y compartición de recursos



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, para finalizar se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson buscando estudiar la relación entre las variables. En la tabla 5 podemos observar cómo, de forma general, las variables presentan una correlación positiva entre baja y moderada. Cabe destacar una correlación entre los ítems vinculados con el uso de las redes sociales, determinando que aquellos docentes que hacen uso de estas, serán los que utilicen las mismas para enriquecerse del trabajo que comparten otros docentes y que, a su vez, tenderán a compartir sus buenas prácticas en estos medios. Igualmente, en el caso del uso de los blogs, existe una correlación entre su uso general y el uso de los mismos pero de otros docentes, así como en la creación de estos y el crear y compartir las buenas prácticas en este tipo de recurso digital.

TABLA 5. Correlaciones de Pearson

	1	2	3	4
Redes sociales				
1 Hago uso de redes sociales (Twitter, Instagram, TikTok, otros)	1			
2 He creado perfiles en redes sociales (Twitter, Instagram, TikTok, otros)	.625**	1		
3 Hago uso de redes sociales (Twitter, Instagram, TikTok, otros) de otros docentes	.560**	.436**	1	
4 Creo y comparto en mis redes sociales (Twitter, Instagram, TikTok, otros)	.568**	.676**	.436**	1

TABLA 5. Correlaciones de Pearson (cont.)

	1	2	3	4
Blogs				
1 Hago uso de blogs	1			
2 He creado blogs	.384**	1		
3 Hago uso de blogs de otros docentes	.604**	.277**	1	
4 Creo y comparto en mi blog	.315**	.576**	.252**	1
Videos				
1 Hago uso de buscadores vídeo (Youtube, Vimeo, DailyMotion, otros)	1			
2 He creado canales de vídeos	.183**	1		
3 Hago uso de canales de vídeos de otros docentes	.319**	.264**	1	
4 Creo y comparto canales de vídeos	.200**	.661**	.274**	1
Recursos didácticos				
Hago uso de buscadores de recursos didácticos (INTEF, Didactalia, Ineverycrea, otros)	1			
2 He creado recursos didácticos en línea (Genialy, Prezi, Canva, otros)	.257**	1		
3 Hago uso de materiales creados por otros docentes	.269**	.174**	1	
4 Creo y comparto otros materiales	.214**	.368**	.175**	1

***. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)*

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

La percepción de los docentes de su propio PLE permite realizar un acercamiento al uso de los contenidos digitales dentro de la competencia digital docente. En el análisis de la primera dimensión se establece cómo a partir del MRCDD se vincula el área de contenidos digitales con la búsqueda de estos (European Commission, 2022). Se puede indicar, según este estudio, que los docentes hacen uso de los recursos digitales para localizar, evaluar y seleccionar contenidos digitales de calidad, sirviendo de apoyo y mejora de la enseñanza. El análisis de los resultados muestra cómo, de forma mayoritaria, estos recursos se hacen a través de buscadores tipo Google o Safari, así como de recursos de vídeo, quedando esta competencia poco desarrollada en lo que al uso de repositorios de contenidos específicos se refiere, tales como buscadores de imágenes o uso de redes sociales que incrementen las opciones y la calidad de materiales usados en el aula.

Con el estudio de la segunda dimensión del PLE, desarrollo y reflexión, se ha pretendido analizar las herramientas digitales de las que hace uso el conjunto del profesorado para la creación de contenidos pedagógicos. En este sentido, con esta investigación se ha podido demostrar que la creación de contenidos digitales queda en un segundo plano ante la utilización de recursos que han sido creados por otros docentes. Esto representa una contraposición a lo establecido en el

MRCDD, cuya meta para el desarrollo de la competencia digital es la utilización de herramientas para la modificación, diseño y creación de contenidos educativos nuevos o derivados de otros contenidos (Resolución de 4 de mayo de 2022).

Asimismo, se busca responder a cómo, a partir del uso de las tecnologías, los docentes consiguen mejorar sus prácticas educativas. Así, en términos generales se observa del estudio que estos hacen uso de diversas herramientas que favorecen la reflexión y los procesos de evaluación de su práctica profesional, como Excel, Google Form o Microsoft Form, o bien herramientas digitales que permiten la gamificación de los procesos de evaluación del alumnado, como es Kahoot o Quizizz, tal y como señala el estudio de Fernández-Hawrylak *et al.* (2020). Otro aspecto a destacar es que mientras la mayor parte de los participantes no indican una importante participación en la creación de materiales propios, sí que lo hacen en la utilización de materiales diseñados por otros docentes y compartidos en diversas redes. De igual modo, reconocen la importancia de los contenidos digitales en la mejora de su praxis que, según la Organización de Naciones Unidas (2019), se establece como parte fundamental de su labor educativa, ya que dentro de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible debemos favorecer la inclusión de las TIC en la educación, desarrollando la alfabetización mediática como eje vertebrador.

Con el estudio de la tercera dimensión se pretende analizar si el profesorado utiliza los escenarios digitales como espacios de colaboración. Tras el análisis, se concluye que los docentes tienen una percepción muy buena sobre el uso que hacen de las tecnologías como medio de comunicación y colaboración para el correcto desarrollo de su labor. No obstante, la implementación de estos aspectos colaborativos resulta complicada cuando son escasos los materiales digitales que son desarrollados o diseñados por ellos mismos. Se puede comprobar así la carencia de este aspecto dentro del desarrollo de su competencia digital (Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020).

Por último, como limitaciones del estudio, se destaca que para una correcta vinculación con las diferentes áreas de la competencia digital docente en lo que respecta al uso y la creación de contenidos digitales se debería establecer un mayor énfasis en lo referente a la utilización de licencias de uso, leyes de propiedad intelectual y de la protección de datos personales. De esta manera, se podría tener una visión más clara de la relación entre el PLE de los docentes y su correcto desarrollo de la competencia digital dentro del marco de referencia.

Referencias bibliográficas

- Abad-Segura, E., González-Zamar, M., De la Rosa, A. L. y Gallardo-Pérez, J. (2020). Gestión de la economía digital en la educación superior: tendencias y perspectivas futuras. *Campus Virtuales*, 9(1), 57-68 <https://bit.ly/3W1XOYW>
- Adell, J. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. En J. Gimeno (ed.), *Cambiar los contenidos, cambiar la educación* (pp. 116-128). Morata.
- Adell, J. (2020). La transformación digital de la escuela. En M. Área (ed.), *Escuela Digital Los materiales didácticos en la Red* (pp. 9-15). Graó.
- Al-dheleai, Y., Tasir, Z., Al-Rahmi, W., Al-Sharafi, M. y Mydin, A. (2020). Modeling of Students Online Social Presence on Social Networking Sites with Academic Performance, *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(12), 56-71. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i12.12599>

- Área, M. y Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Área, M. y Sanabria, A. L. (2014). Cambiando las reglas de juego: de los libros de texto al PLE. *Cultura y Educación*, 26(4), 802-829. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.979068>
- Arsarkij, J. y Laohajaratsang, T. (2021). A Design of Personal Learning Network on Social Networking Tools with Gamification for Professional Experience. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(18), 53-68. <https://www.learntechlib.org/p/220120/>
- Bakhurst, D. (2020). Teaching, telling and technology. *Journal of Philosophy of Education*, 54(2), 305-318. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12414>
- Cabero Almenara, J., Barroso Osuna, J. y Romero Tena, R. (2015). Aprendizaje a través de un entorno personal de aprendizaje (PLE). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(2), 63-83. <https://bit.ly/3MMDSaZ>
- Castañeda, L. y Adell, J. (2013). *En entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- Castañeda, L., Tur, G. y Torres-Kompen, R. (2019). *Impacto del concepto PLE en la literatura sobre educación: la última década*. RIED, 22(1), 221-241. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22079>
- Chatti, M. A., Schroeder, U. y Jarke, M. (2012). LaaN: Convergence of Knowledge Management and Technology-enhanced Learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 5(2), 177-189. <https://doi.org/10.1109/TLT.2011.33>
- Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez, J. y Reyes-de-Cózar, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. *Comunicar*, 61, 21-32. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-02>
- Dabbagh, N. y Castañeda, L. (2020). The PLE as a framework for developing agency in lifelong learning. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 3041-3055. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09831-z>
- Dabbagh, N. y Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Esteve Mon, F., Llopis Nebot, M. A. y Adell Segura, J. (2021). Nueva visión de la competencia digital docente en tiempos de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.5790340>
- European Commission (2022). *EU Science HUB. Digital Competence Framework for citizens (DigComp)*. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Education Tech Research Dev*, 68, 2449-2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Fernández-Hawrylak, M., Sánchez-Ibáñez, A. y Heras Sevilla, D. (2020). Las actividades de enseñanza-aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior: las actividades prácticas con herramientas web 2.0. *Academia y virtualidad*, 13(1), 62-79. <https://doi.org/10.18359/ravi.4260>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe*. European Commission.
- García-Peñalvo, F. J. (2020). *La metodología antes que la tecnología para afrontar la nueva normalidad docente en la universidad*. Ciclo de Webinars. La nueva realidad docente de la Universidad de Salamanca: lecciones aprendidas y reflexiones. Universidad de Salamanca. <http://10.5281/zenodo.3900279>
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC + Step by: A Simple Guide and Reference*. Wadsworth Publishing Company.

- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R. y Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar*, 70, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Hashimi, S. A., Muwali, A. A., Zaki, Y. E. y Mahdi, N. A. (2019). The Effectiveness of Social Media and Multimedia-Based Pedagogy in Enhancing Creativity among Art, Design, and Digital Media Students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(21), 176-190. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i21.10596>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las tres rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. McGrawHill Education.
- Kaeophanuek, S., Na-Songkhla, J. y Nilsook, P. (2018). How to Enhance Digital Literacy Skills among Information Sciences Students. *IJIET*, 8(4), 292-297. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2018.8.4.1050>
- Kühn, C. (2017). Are Students Ready to (re)-Design their Personal Learning Environment? The Case of the E-Dynamic. Space. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 11-19. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.185>
- Martínez-Garcés, J. y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación Y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Mateus, J., Andrada, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C. y Novomisky, S. (2022). Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica. *Comunicar*, 70, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>
- Organización de Naciones Unidas (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*. Naciones Unidas. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf
- Pattier, D. y Revero, D. (2022). Aportaciones desde la teoría de la educación a la investigación de las relaciones entre cognición y tecnología digital. *Educación XX1*, 25(2), 223-241. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31950>
- Peña, G. (2017). *Estadística inferencial: Una introducción para las ciencias del comportamiento* (2.ª ed.). AB ediciones.
- Punie, Y. y Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Ramírez-García, A., Salcines-Talledo, I. y González-Fernández, N. (2020). Los dispositivos móviles en el hogar. Interés formativo de las familias españolas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 42-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27286>
- Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente. *Boletín Oficial del Estado*, de 16 de mayo de 2022. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-8042
- Ruiz Domínguez, M. A. y Área, M. (2021). La transferencia del conocimiento en la red. Análisis del portal educativo “Yo Soy Tu Profe”. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76, 159-180. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.1917>
- Saiz-Manzanares, M., Casanova, J., Lencastre, J., Almeida, L. y Martín-Antón, L. (2022). Satisfacción de los estudiantes con la docencia online en tiempos de COVID-19. *Comunicar*, 70, 35-45. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-03>
- Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo, A. M., Montes-González, J. A. y Chávez-Vescance, J. D. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la*

dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259508.locale=es>

- Wycliff, E., Johannesen, M. y Gudmundsdottir, B. (2019). Developing teachers' digital competence: approaches for Art and Design teacher educators in Uganda. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 15(1), 133-149. <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewissue.php?id=53>
- Yen, C.-J., Tu, C.-H., Sujo-Montes, L., Harati, H. y Rodas, C. R. (2019). Using Personal Learning Environments (PLE) management to support digital lifelong learning. *International Journal of Online Pedagogy and Course design*, 9(3), 13-31. <https://doi.org/10.4018/IJOPCD.2019070102>

Abstract

Analysis of the personal learning environment to improve digital teaching competence

INTRODUCTION. The objective of this work is to analyze the Personal Learning Environment (PLE) of teachers, as a space linked to web 2.0 and that allows creating, organizing, and sharing content, as well as participating in the generation of collective knowledge, and linking it with the need for the development of Digital Teaching Competence. To this end, a questionnaire has been prepared that integrates the 3 dimensions that make up the PLE. The 1st dimension: accessibility to information, the 2nd dimension: development and reflection and the 3rd dimension: sharing and collaboration, linking this last dimension with the Personal Learning Network (PLN). **METHOD.** The research has been developed taking as a sample the data of 379 teachers from different countries and who work in different educational stages. This is a cross-sectional study with an exploratory scope, using a descriptive and correlational quantitative methodology. **RESULTS.** The results show that, in general, teachers commonly use technologies to access sources of information, as well as use ICT to develop analysis and reflection processes about their teaching work and the learning process of students. However, the results of the study do not show encouraging data regarding the development of a Personal Learning Network that allows them to share and collaborate in a network. **DISCUSSION.** The research concludes with the need for a paradigm shift where digital teaching competence allows the professional teachers development in the creation of collaboration and creation scenarios on the network.

Keywords: *Personal learning environment, Personal learning network, Digital competence, Information and communication technologies, Innovation.*

Résumé

Analyse de l'environnement personnel d'apprentissage pour l'amélioration de la compétence numérique des enseignants

INTRODUCTION. L'objectif de ce travail est d'analyser l'environnement personnel d'apprentissage (PLE ou *Personal Learning Environment* en anglais) des enseignants, en tant qu'espace lié au web 2.0 permettant de créer, d'organiser et de partager des contenus, ainsi que de participer

à la génération de connaissances collectives par rapport à la nécessité de développer la compétence numérique dans les enseignants. Pour cela, un questionnaire a été élaboré où les trois dimensions qui composent le PLE ont été intégrées. La première dimension : l'accessibilité à l'information, la deuxième dimension : le développement et la réflexion, et la troisième dimension : le partage et la collaboration, reliant cette dernière dimension au réseau personnel d'apprentissage (PLN ou *Personal Learning Network* en anglais). **MÉTHODE.** La recherche a été développée en prenant comme échantillon les données de 379 enseignants issus de différents pays travaillant à différents niveaux d'enseignement. Il s'agit d'une étude transversale à portée exploratoire, utilisant une méthodologie quantitative descriptive et corrélationnelle. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent qu'en général, les enseignants utilisent couramment les technologies pour accéder aux sources d'information, ainsi que les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour développer des processus d'analyse et de réflexion sur leur travail d'enseignement et sur le processus d'apprentissage de leurs élèves. Cependant, les résultats de l'étude ne montrent pas de données encourageantes concernant le développement d'un PLN permettant de partager et de collaborer en réseau. **DISCUSSION.** La conclusion de Cette recherche arrive à la conclusion qu'il est nécessaire le changement de paradigme pour que la compétence numérique permet le développement professionnel des enseignants en créant de scénarios de collaboration et de création online.

Mots-clés : *Environnement personnel d'apprentissage, Réseau d'apprentissage personnel, Compétence numérique, Technologie de l'information et de la communication, Innovation.*

Perfil profesional de los autores

Constanza Ruiz (autora de contacto)

Coordinadora de la especialidad de Física y Química en el Máster de Formación de Profesorado de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Docente en el Departamento de Educación de la UNIR. Sus principales líneas de investigación están alrededor del uso de las tecnologías y la innovación educativa dentro del Área de la Didáctica de las Ciencias Experimentales y la Formación del Profesorado.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7906-5832>

Correo electrónico de contacto: constanza.ruiz@unir.net

Dirección para la correspondencia: C/Agustín Hernández 19, La Orotava. 38310 Santa Cruz de Tenerife. España.

Miguel Ángel Ruiz Domínguez

Docente universitario en el Departamento de Educación de la UNIR. Su investigación está centrada en diversos focos como son: la evaluación del impacto de políticas educativas, el uso de las redes sociales en educación, los procesos de innovación educativa asociados a la enseñanza de las matemáticas y el estudio de la identidad digital docente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7800-1711>

Correo electrónico de contacto: miguelangel.ruizdominguez@unir.net

RECENSIONES /
BOOK REVIEW

DANS ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR, I. Y VARELA PORTELA C. (2022). *La programación didáctica. Elementos básicos*. Universitas, 122 pp.

Cada día más jóvenes optan por preparar una oposición al finalizar sus estudios universitarios, ocurre con frecuencia en las facultades de Ciencias de la Educación de nuestro país al comenzar con la búsqueda de empleo como docente en Educación Infantil, Educación Primaria o en etapas superiores como Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Formación Profesional (FP) o enseñanzas de idiomas. La temática de la obra de las docentes Isabel Dans y Cristina Varela gira en torno a una visión innovadora de los elementos del currículo que todo docente debe incorporar en su programación didáctica. Es indudable la alusión y actualización de dichos elementos con la actual ley educativa, que actualmente se encuentra en implantación, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020).

La obra es una guía que comienza situando al lector en uno de los principales deberes del docente, tal y como indica la nueva ley, que entre sus tareas destaca: “la programación y la enseñanza de las áreas, materias, módulos o ámbitos curriculares que tengan encomendados” (LOMLOE, 2020, art. 91). Para ello, la introducción explica y justifica la necesidad de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la secuenciación del curso académico, con la intención de que los discentes no solo aprendan, sino crezcan como personas, desarrollando e incluyendo mejoras e innovaciones en las programaciones didácticas.

Los capítulos se presentan como los ingredientes necesarios para elaborar una programación didáctica, sea cual fuese la finalidad del lector: mejorar su programación en un centro educativo concreto o preparar su programación para su defensa ante un tribunal de oposiciones. Los primeros puntos hacen referencia a la contextualización del documento, la relevancia de enmarcar la programación didáctica en un centro sociocultural concreto, y a su vez incluir la justificación legal que rige dicho texto. Para ello, es imprescindible analizar los conocimientos previos de los alumnos, sus competencias y su trayectoria académica, y así adecuar el futuro proceso de enseñanza a sus cualidades, ya que no podemos olvidar que los estudiantes son diversos, entendiendo diversidad como una realidad social y, por lo tanto, una realidad en cada centro educativo; realidad derivada de la singularidad biológica, psicológica, social y cultural del alumnado, de las familias, del profesorado de cada centro y de cada comunidad educativa en su conjunto.

Todo ello sin olvidar al alumnado con *necesidades específicas de apoyo educativo* (NEAE), aquel que presenta necesidades educativas especiales, discentes que afrontan barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo. A su vez, en justificación legal, la obra recoge la normativa necesaria para elaborar cualquier documento de estas características, desmenuzando los cambios más relevantes que aporta la nueva ley (LOMLOE).

A continuación, el libro hace un recorrido por los elementos más teóricos del currículo, como son las competencias clave, los objetivos (actualmente diferenciados en objetivos de etapa y objetivos de materia), contenidos y elementos transversales. Es notable hacer referencia a que cada punto comienza con diferentes definiciones del término a tratar, lo cual sitúa al lector en los conocimientos previos que debe adquirir antes de abordarlo en su programación didáctica. En relación con las competencias clave, un apunte necesario sería la derogación de la Orden ECD/65/2015 debido a la desaparición de los estándares de aprendizaje con el nuevo currículo, podemos, actualmente, tomar como referencia la Recomendación del Consejo de la Unión Europea del 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Es interesante señalar, una vez se explican dichos enunciados, cómo las autoras dan paso a tres de las partes más significantes de una programación didáctica: la metodología, la evaluación y la atención a la diversidad. Cabe destacar que incluyen un punto concreto denominado *recursos*, que, desde un punto de vista pedagógico, podría recogerse junto a la metodología, ya que son elementos interrelacionados entre sí. El punto de metodología es un punto íntegro, que brinda ideas y ejemplos a los docentes. Las autoras, en todo momento, tienen en cuenta dos conceptos novedosos: el enfoque de diseño universal de aprendizaje (DUA) y las situaciones de aprendizaje tan necesarias para que los docentes den respuesta al perfil de salida de cada materia. El punto de evaluación explica diferentes criterios de calidad que se deben tener en cuenta en una evaluación por competencias, los tipos de evaluación, procedimientos e instrumentos. Aunque sería interesante incluir dentro de los instrumentos mencionados las rúbricas, herramienta de evaluación rigurosa y objetiva. En atención a la diversidad se debería aclarar la diferencia entre NEAE y NEE (necesidades educativas especiales) y la distancia entre las medidas ordinarias y las medidas extraordinarias.

Por último, cierran la obra con un punto interesante, que otros autores no tienen en cuenta: *propuestas de mejora*, es útil que todo docente aprenda a autoevaluarse y entienda la importancia del aprendizaje permanente, para así incluir nuevas dinámicas a su práctica docente.

Como bien indican Isabel Dans y Cristina Varela, el propósito de esta obra es facilitar la tarea de programar a aquellas personas que encaminan su trayectoria profesional en la docencia, una meta que las autoras alcanzan con un libro guía con un gran enfoque pragmático, basado en la acción y la aplicabilidad educativa. Asimismo, la lectura del documento es instructiva, guiando al lector con diferentes definiciones y referencias legislativas necesarias para situar cada elemento curricular en la programación didáctica, aspecto que agradecerán los lectores, sobre todo aquellos que carecen de experiencia docente o se encuentran preparando una convocatoria de oposiciones.

Tania Vieites Lestón
Universidade da Coruña

SANTOS REGO, M. A., LORENZO MOLEDO, M. Y GARCÍA-ÁLVAREZ, J. (eds.) (2023). *La educación en red. Una perspectiva multidimensional*. Octaedro, 310 pp.

Estructurada en dos partes bien delimitadas, los once capítulos que componen la obra reseñada funcionan como una poderosa y equilibrada sinfonía coral, en la que cada una de las piezas desempeña una misión decisiva. Movimiento a movimiento, una armónica antología de voces nos brinda una visión multiforme sobre la materia, desde ángulos y perspectivas múltiples, a fin de que las lectoras y los lectores adviertan la complejidad del tema y extraigan sus propias conclusiones.

La primera parte reúne algunos posicionamientos en torno al desafío de la educación en red. En el capítulo inicial, Antonio Bernal, Antonio Ramón Cárdenas y Juan Alfredo Jiménez nos proponen superar, por incompleto, el planteamiento unilateral de la educación emprendedora como una formación estrictamente individual y circunscrita al ámbito económico, pasando a vincularla estrechamente con la promoción del desarrollo humano en sentido amplio y enriqueciéndola con la consideración del *ecosistema emprendedor*, esto es, el contexto social, cultural o político en el que tiene lugar.

Manuel Fernández y F. Borja Fernández, en el capítulo segundo, identifican media docena de tendencias que afectan a la formación de los profesionales de la educación. Presentan a continuación el ejemplo de una agrupación estratégica de entidades ligadas a la Universidad de Granada que suman sinergias en la formación inicial de profesionales de la educación y, finalmente, sugieren algunos modelos didácticos que pueden ayudar a la transferencia de esta experiencia.

Seguidamente, las autoras del tercer capítulo, Beatriz Cebreiro, Carmen Fernández-Morante y Lorena Casal, analizan los elementos que pueden dificultar la generación de propuestas potentes de formación en red, tales como los discursos más tecnológicos que educativos, las políticas faltas de apoyo en el conocimiento científico y en la experiencia profesional o la carencia de investigación suficiente. En el trabajo se propone un diseño concreto de formación en red, identificando diez elementos clave que permiten transformar las prácticas actuales.

El siguiente capítulo versa sobre las redes de comunidades de práctica como instrumento para la mejora de la educación. Su autor, Joaquín Gairín, defiende que la transformación que vivimos en la actualidad promueve pasar de la actividad individual al trabajo colaborativo y vincular el desarrollo profesional al desarrollo organizacional, mediante la configuración de grupos humanos en constante interacción a través de redes o comunidades para resolver retos educativos/sociales y profesionales.

Firman el capítulo quinto las profesoras y el profesor responsables de la edición del libro reseñado. Tal como ellos mismos manifiestan, el objetivo de su contribución es analizar el impacto de la educación no formal en las dimensiones susceptibles de generar el capital social que pueda dar soporte adecuado al trabajo en red en su sentido individual y comunitario.

Las redes han existido en todos los tiempos. Héctor Manuel Jacobo, Margarita Armenta y Enrique Ibarra, los autores del capítulo sexto, presentan los resultados de una investigación sobre los pedagogos Rafael Ramírez, Rabin-dranath Tagore y Jiddu Krishnamurti, con el objetivo de dimensionar las redes en las que participaban, saber qué favoreció su empoderamiento cognoscitivo y cuán resonante fue su discurso pedagógico.

La segunda parte, centrada en el ámbito universitario, se abre con el capítulo de Miguel A. Escotet, para quien la educación es un viaje sin fin. Para romper con el inmovilismo de la universidad, una de las instituciones sociales más resistentes al cambio, el profesor Escotet anticipa en el texto doce tendencias que visualiza en el futuro de las diferentes instituciones de educación superior.

En el octavo capítulo, Fernando M. Reimers, tras describir algunos de los desafíos contemporáneos a los que se enfrentan las universidades, desarrolla la tesis de que las redes que vinculen a universidades entre sí y con otras instituciones educativas permitirán construir un mundo mejor y que permita imaginar de nuevo las funciones de investigación, enseñanza y extensión, promoviendo sinergias entre ellas y aumentando su eficacia.

A continuación, Mercedes González-Sanmamed, Alba Souto e Iris Estévez abordan algunos aspectos del desarrollo profesional docente en la sociedad en red: nuevos formatos, diversos contextos y múltiples mecanismos. Las autoras presentan un estudio de caso múltiple con cinco docentes de la rama de Ingeniería y Arquitectura de la Universidade da Coruña, con objeto de identificar y describir los elementos que articulan la dimensión contextual de las *ecologías de aprendizaje* de estos docentes universitarios.

En la recta final del libro, Carolina Fernández, Ángela Martín y Elisabet Montoro abordan en el capítulo diez tres conceptos fundamentales: emprendimiento, formación profesional para el empleo y redes europeas de cooperación. Terminan su contribución haciendo un recorrido por algunos programas europeos promovidos por las redes de emprendimiento y formación profesional para el empleo.

Finalmente, en el último capítulo, Rosa M. Rodríguez-Izquierdo presenta una investigación en la que se examina la percepción de los participantes en un proyecto de ApS desarrollado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo Olavide (Sevilla). El estudio de caso revela que existen tres factores cruciales para la creación de vínculos en el seno de una comunidad de práctica: la percepción de la necesidad del servicio, la reciprocidad y el diálogo.

Para concluir esta revisión, cabe señalar que nos encontramos ante un texto muy completo, si bien, como afirman los editores en la introducción que abre el libro, no alberga la pretensión de agotar la temática abordada. En

definitiva, una obra muy oportuna y acertada, de lectura decididamente recomendable para todos los profesionales de la educación que quieran encontrar respuestas (y también nuevas preguntas) al tema en estudio.

Francisco Xabier Cernadas Ríos
Grupo de Investigación ESCULCA (USC)

TORIO LÓPEZ, S., FERNÁNDEZ GARCÍA, C. M., LINDA CARO, M., VIÑUELA HERNÁNDEZ, M. P., GARCÍA PÉREZ, O., RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. C., MARTÍNEZ GARCÍA, M. L., RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, M. Y RIVOIR GONZÁLEZ, M. E. (2022). *Guía para promover una parentalidad positiva. Estrategias educativas de apoyo para padres y madres con hijos e hijas entre 0-12 años de edad*. Universidad de Oviedo, 60 pp.

Nos encontramos ante un libro elaborado por el grupo de investigación ASOCED de la Universidad de Oviedo, en el marco del proyecto de I+D+i: “Influencia del control parental y de la estructura parental en el desarrollo integral de los menores de 6 a 12 años” (ICEPA). Se trata de una guía práctica para familias con hijos menores de 12 años, centrada en el desarrollo de la parentabilidad positiva como marco conceptual desde el que enfrentar algunos de los desafíos que afrontan cotidianamente las familias. Su estructura eminentemente práctica parte de la descripción de ideas principales, seguida de recomendaciones aplicativas al contexto familiar y de un cuestionario de autoevaluación.

En lo que respecta al contenido, y desde la teoría de la autodeterminación, se centra en la autonomía, competencia y pertenencia como las necesidades básicas para el desarrollo humano, y en la generación de vínculos afectivos cálidos, entorno estructurado, atención a las demandas, estimulación y apoyo, reconocimiento, capacitación de los hijos e hijas y educar sin violencia como los principios que sustentan la educación familiar. Concretamente la guía se compone de cinco unidades de trabajo, que pasan a describirse a continuación.

La primera de ellas, destinada al fomento de la *autonomía*, resalta un rol parental empático, re-conocedor del menor, tolerante hacia la diversidad de opiniones, estimulador de la toma de decisiones y democrático en el proceso de construcción de las normas. En definitiva, perciben que son escuchados activamente, que se reconocen sus esfuerzos, que se les ayuda a reflexionar, que cuentan con el apoyo incondicional y orientación de sus progenitores, etc. De este modo, se desarrolla la capacidad para actuar crítica y responsablemente de acuerdo con la propia voluntad y elegir conforme a los intereses, valores y motivaciones particulares, revirtiendo en el desarrollo integral y armónico.

Identificar el rol parental desde el que se asume la educación familiar es un punto de partida esencial. En este sentido, la segunda unidad gira en torno a la cuestión, “¿soy un padre o una madre *controlador/a*?”. Se trata del modelo opuesto al anterior e impide la autorregulación, la deliberación, en definitiva, que los menores se desarrollen de forma autónoma, haciendo que estos se vuelvan dependientes, inseguros e indecisos. Manipula al menor de diversas

maneras: retirándole el afecto, haciéndole sentir culpable, provocándole sentimientos de vergüenza e incluso utilizando la coacción. Todo ello provoca efectos negativos en su desarrollo, aumentando el riesgo de conductas disruptivas, problemas emocionales, sentimiento de soledad, ansiedad social, vulnerabilidad y fracaso escolar. Respetar y acoger la personalidad del menor, evitar comparaciones, valorar positivamente sus logros, aceptar sus críticas, emplear una comunicación horizontal basada en el respeto, etc., son algunas de las recomendaciones para evitar convertirnos en un progenitor controlador.

Por otra parte, la *sobreprotección* es otro rol sometido a debate, por los efectos adversos que provoca en el desarrollo del menor: limitan el desarrollo de competencias emocionales, capacidad creativa y de autoconocimiento, toma de decisiones y resolución de problemas, y potencian las inseguridades y dependencia en los menores. Sin embargo, las condiciones sociales actuales (reducción del número de hijos, biempleo parental, ausencia en casa, mercado laboral, etc.) unidas a la inseguridad y contingencia incentivada por la pandemia han contribuido en gran medida a un incremento de la hiperpaternidad o hipermaternidad. Se trata de progenitores que sustituyen en lugar de acompañar. Los padres y madres helicóptero, apisonadora o guardaespaldas, son tres variantes de este rol que conlleva una implicación parental excesiva, anulando cualquier posibilidad de otorgamiento de autonomía al menor.

La relevancia de un hogar estructurado por normas y límites es tal que ha sido abordado sustanciosamente en la unidad cuarta. Toda familia requiere de organización y estructura para funcionar saludablemente. Dicho de otro modo, si queremos que el entorno familiar se caracterice por su potencialidad educativa se hace necesario establecer reglas claras, expectativas explícitas, supervisión parental, retroalimentación, ofrecer recursos y oportunidades, y combinar la autoridad con el afecto y la comprensión. Ahora bien, las normas en la vida familiar deben ser realistas, claras, consistentes, coherentes y revisables, y las consecuencias de su incumplimiento deben ser lógicas, razonadas y aplicables lo más inmediatamente posible.

Finalmente, la unidad 5 se destina a la mejora de la *comunicación* paterno-filial, persiguiendo que sea positiva, respetuosa, tranquila y no ofensiva. Para ello se reivindica el uso de *mensajes yo*, centrados en describir el comportamiento no adecuado, los sentimientos que genera y el cambio esperado. Se debe escuchar activamente, prestar atención al lenguaje no verbal y ofrecer alternativas de conducta, generando un clima de confianza con el menor.

A pesar de la aparente obviedad de algunos mensajes expuestos en la guía, se tratan de errores habitualmente cometidos en gran parte de las familias. Con demasiada frecuencia, los progenitores optan por el silencio o por monólogos, más que por una comunicación horizontal; implantan la disciplina autoritaria más que las oportunidades de crecimiento autónomo, etc. De ahí que esta guía, con un lenguaje sencillo, de lectura rápida y fácilmente comprensible, con

bocadillos que describen ideas cortas e impactantes, con dibujos que amenizan, es una oportunidad para que las familias autodidácticamente puedan reflexionar sobre lo que hacen, los efectos que tiene y hacia dónde dirigirse. Desde la pedagogía se debe atender este contexto generalmente abandonado a la intemperie, a su desarrollo natural, sin orientación, sin pautas, sin elementos de reflexión y análisis, en pro de la prevención del direccionamiento o condicionamiento externo y, por lo tanto, carente de un marco de actuación sustentado en la investigación educativa.

M.^a Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia

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 reseña del libro (extensión máxima de **900 palabras**).
3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor/a de la reseña.
4. Filiación del autor/a de la reseña.
5. Otros datos del autor/a de la reseña (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.

- ✦ VIVENCIAS *QUEER* EN EL AULA: BIENESTAR AUTOPERCIBIDO DEL PROFESORADO LGBT+ GALLEGO / *QUEER EXPERIENCES IN THE CLASSROOM: SELF-PERCEIVED WELL-BEING AMONG GALICIAN LGBT+ TEACHERS*
Ana M. Amigo-Ventureira y Xandre Garrido Doce
- ✦ INTERVENCIONES EFICACES PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DE ALTO FUNCIONAMIENTO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA / *EFFECTIVE INTERVENTIONS FOR IMPROVING SOCIAL SKILLS IN PEOPLE WITH HIGH-FUNCTIONING AUTISM SPECTRUM DISORDER: A SYSTEMATIC REVIEW*
Juan Carlos Castillo Bautista y Andrés Sánchez-Suricaday
- ✦ ANÁLISIS DEL PERFIL FAMILIAR Y SOCIODEMOGRÁFICO DE LOS ACOGIMIENTOS EN FAMILIA EXTENSA EN LA CIUDAD DE MADRID / *ANALYSIS OF THE FAMILY AND SOCIODEMOGRAPHIC PROFILE OF KINSHIP FOSTER CARE IN THE CITY OF MADRID*
Tania García-Bermejo y Juan Luis Fuentes
- ✦ EVIDENCIAS PSICOMÉTRICAS Y ANÁLISIS DE RED DE LA ESCALA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES CONFESIONALES / *PSYCHOMETRIC EVIDENCE AND NETWORK ANALYSIS OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE SCALE IN STUDENTS OF DENOMINATIONAL INSTITUTIONS*
Luis Alberto Geraldo-Campos, Jaimin Murillo-Antón y Juan Jesús Soria Quijaite
- ✦ PARENTAL EDUCATIONAL STYLES FROM PARENTS' AND CHILDREN'S PERSPECTIVES / *ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROGENITORES Y MENORES*
Mercedes Inda-Caro, Carmen-María Fernández-García and María-Paulina Viñuela-Hernández
- ✦ CONTENIDOS Y PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA / *LEARNING PROCESSES AND PEDAGOGICAL CONTENTS IN THE ELEMENTARY EDUCATION DEGREE*
Beatriz Jarauta Borrasca y José Luis Medina Moya
- ✦ EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA INMIGRANTE EN LA UNIÓN EUROPEA: UN ANÁLISIS DOCUMENTAL / *THE RIGHT TO EDUCATION OF IMMIGRANT CHILDREN IN THE EUROPEAN UNION: A DOCUMENTARY ANALYSIS*
Adrián Neubauer
- ✦ ANÁLISIS DEL ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE / *ANALYSIS OF THE PERSONAL LEARNING ENVIRONMENT TO IMPROVE DIGITAL TEACHING COMPETENCE*
Constanza Ruiz y Miguel Ángel Ruiz Domínguez

Indexed in
SCOPUS



Bordón, desde 1949

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