

EDUCAR

61/1

Educació per a Tothom avui.
Diversitat, equitat i inclusió

Educación para Todos hoy.
Diversidad, equidad e inclusión



Director / Editor

Dr. Diego Castro Ceacero (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Secretària / Assistant Editor

Dra. Anna Díaz-Vicario (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Coordinació monogràfic / Special Issue Coordination

Miquel Àngel Essomba i Gelabert (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Consell assessor / Editorial Advisory Board

Miquel Àngel Essomba i Gelabert (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Montserrat Rodríguez Parrón (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Cristina Mercader Juan (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Redacció

Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Pedagogia Aplicada

08193 Bellaterra (Barcelona), Spain

Tel. 93 581 16 20. Fax 93 581 30 52

educar@uab.cat <https://educar.uab.cat>

Oscar Mas Torelló (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Patricia Olmos Rueda (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Josep Maria Sanahuja Gavaldà (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Consell de redacció / Editorial Board

José Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva, Espanya)

Robert F. Arnove (Indiana University, EUA)

Heinz Bachmann (Pädagogische Hochschule, Zürich, Suïssa)

Claire Beaumont (Université Laval, Canadà)

Nieves Blanco (Universidad de Málaga, Espanya)

Alberto Cabrera (University of Maryland, EUA)

Elena Cano (Universitat de Barcelona, Espanya)

Maria Lurdes Carvalho (Universidade do Minho, Portugal)

Alejandro Castro (Universidad Católica de Argentina, Argentina)

Enrique Correa-Molina (Université de Sherbrooke, Canadà)

Sebastián Donoso (Universidad de Talca, Xile)

Fabio Dovigo (Northumbria University, Regne Unit)

Joaquín Gairín Sallán (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Adriana Gewerc Barujel (Universidad de Santiago de Compostela, Espanya)

Ana Gil-García (Northeastern Illinois University, EUA)

Susana Gonçalves (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)

Georgeta Ion (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Danielle Leclerc (Université du Québec a Trois-Rivières, Canadà)

Mariana Maggio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Carlos Marcelo (Universidad de Sevilla, Espanya)

Fernando Marhuenda (Universitat de València, Espanya)

Juan Antonio Morales (Universidad de Sevilla, Espanya)

Guadalupe Palmeros y Ávila (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Mèxic)

Donatella Pesico (Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche, Itàlia)

Beatriz Pont (Organisation for Economic Cooperation and Development, França)

Marta Sabariego Puig (Universitat de Barcelona, Espanya)

Simona Sava (West University of Timisoara, Rumania)

Charles L. Slater (California State University Long Beach, EUA)

Rosa Tafur (Universidad Católica de Perú, Perú)

Veronika Tasner (University of Ljubljana, Eslovènia)

José Tejada Fernández (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Nicolasa Terreros Barrios (Universidad Especializada de las Américas – UDELAS, Panamà)

Alejandro Tiana (Universidad Nacional a Distancia, Espanya)

Luis Tinoca (Universidad de Lisboa, Portugal)

Nghia Tran (The Australian National University, Austràlia)

Denise Elena Vaillant (Universidad ORT, Uruguai)

Ruth Vila Baños (Universitat de Barcelona, Espanya)

Verónica Violant Holz (Universitat de Barcelona, Espanya)

Duncan Waite (Texas State University, EUA)

Intercanvi

Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Biblioteques

Secció d'Intercanvi de Publicacions

08193 Bellaterra (Barcelona), Spain

Tel. 93 581 11 93. Fax 93 581 32 19

sb.intercanvi@uab.cat

Coberta

Loni Geest & Tone Høverstad

Composició

Mercè Roig

Subscripció, administració, edició i impressió

Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Publicacions

08193 Bellaterra (Barcelona), Spain

Tel. 93 581 1022

sp@uab.cat

<http://publicacions.uab.cat>

ISSN 0211-819X (paper)

ISSN 2014-8801 (digital)

Dipòsit legal: B. 2840-1982

Impres a Espanya

Impres en paper ecològic

EDUCAR és una revista universitària d'investigació, editada pel Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB. S'adreça als universitaris i administradors educatius, així com al públic especialitzat en temes de caràcter educatiu. Els textos publicats són inèdits i provenen de la recerca o de la reflexió especialitzada dels seus autors. EDUCAR té una periodicitat semestral, en gener i juliol.

Les opinions expressades en articles, notes, informacions, ressenyes i treballs publicats a EDUCAR són d'exclusiva responsabilitat dels seus autors.

Aquesta revista es regeix pel sistema de censors.

Bases de dades en què EDUCAR està referenciada

- AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur)
- CARHUS⁺
- CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)
- CiteFactor (Academic Scientific Journals)
- Dialnet (Unirioja)
- DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Jurídicas)
- DOAJ (Directory of Open Access Journals)
- DULCINEA
- Educ@ment
- ERA (Educational Research Abstracts Online)
- ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences)
- ESCI (Emerging Sources Citation Index)
- EZ3 (Elektronische Zeitschriftenbibliothek)

- FECYT
- FRANCIS
- INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL
- IN-RECS (Índice de Impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales)
- IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa)
- Latindex
- MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes)
- PSICODOC (Base de datos bibliográfica de Psicología)
- RACO (Revistes Catalanes amb Accés Obert)
- REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias)
- REDALYC
- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas)
- SCOPUS
- ZDB (Zeitschriftendatenbank)

EDUCAR es publica sota el sistema de llicències Creative Commons segons la modalitat:



Reconeixement (by): heu de reconèixer l'autoria de manera apropiada, proporcionar un enllaç a la llicència i indicar si heu fet algun canvi. Podeu fer-ho de qualsevol manera raonable, però no d'una manera que suggereixi que el llicenciador us dona suport o patrocina l'ús que en feu.

Índex

Educar

Gener-juny 2025, vol. 61, núm. 1, p. 1-278

ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital)

Les paraules clau són en llenguatge lliure

<https://educar.uab.cat>

Educació per a Tothom avui. Diversitat, equitat i inclusió Educación para Todos hoy. Diversidad, equidad e inclusión

- 7-18 Presentació / Presentación (Miquel Àngel Essomba)
- 19-33 **Peinado Rodríguez, Matilde** (Universidad de Jaén. España)
El profesorado en formación ante la neurodiversidad: análisis del contexto DUA, compromiso y proyección de futuro
Trainee teachers encountering neurodiversity: An analysis of the context, commitment and future direction of the Universal Design for Learning (UDL)
- 35-51 **González-Ramírez, Teresa** (Universidad de Sevilla. España); **Alba-Pastor, Carmen** (Universidad Complutense de Madrid. España); **Galindo-Domínguez, Héctor** (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. España); **García-Hernández, Alién** (Universidad de Sevilla. España)
Efecto de la formación del profesorado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) sobre la percepción de los facilitadores y las barreras para la educación inclusiva
The effect of teacher training based on Universal Design for Learning (UDL) on the perception of facilitators and barriers to inclusive education
- 53-68 **Alonso-Ruido, Patricia; Rodríguez-Gil, Alexandra Miroslava; Estévez, Iris; Regueiro, Bibiana** (Universidad de Santiago de Compostela. España)
Igualdad de género y sexismo: una mirada desde la perspectiva del estudiantado de Ciencias de la Educación
Gender equality and sexism. The views of Education Sciences students

- 69-90 **Tejada Fernández, José; Jurado de los Santos, Pedro; Navío Gámez, Antoni** (Universitat Autònoma de Barcelona. España)
Diseño y validación de contenido del cuestionario de percepciones y prácticas educativas hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+ en educación superior
Design and validation of the questionnaire on perceptions and educational practices around the inclusion of LGBTIQ+ students in higher education
- 91-105 **López-Roca, Núria** (IES Can Balo. España); **Fernández-Hawrylak, María** (Universidad de Burgos. España); **Soldevila-Pérez, Jesús** (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. España); **Roselló-Ramon, Maria Rosa** (Universitat de les Illes Balears. España)
Factores e intervenciones para el éxito educativo de menores infractores
Factors and interventions for the educational success of juvenile offenders
- 107-124 **Orte, Carmen; Valero, María; Vives, Marga; Amer, Joan** (Universitat de les Illes Balears. España)
El impacto del Programa de Competencia Familiar (PCF-AFECT) en las trayectorias de uso problemático de internet en adolescentes vulnerables
The impact of the Family Competence Programme (PCF-AFECT) on problematic internet use in vulnerable adolescents
- 125-141 **García Aguilera, Francisco José; Matas Terrón, Antonio** (Universidad de Málaga. España); **Aguilar Cuenca, Diego** (Instituto Municipal para la Formación y el Empleo del Ayuntamiento de Málaga. España); **Segovia García, Nuria** (Corporación Universitaria de Asturias. España)
El profesional de la pedagogía como docente en entornos de educación no formal
Educators as teachers in non-formal educational environments
- 143-157 **Tintoré, Mireia** (Universitat Internacional de Catalunya. España)
Liderar desde el nivel medio del sistema: el papel de los *middle tiers* para desarrollar el liderazgo educativo
Leading from the middle level of the system: The role of the middle tier in the development of educational leadership

- 159-175 **Palomino Fernández, José Manuel** (Universidad Internacional de la Rioja. España); **Cáceres Reche, María Pilar**; **Aznar Díaz, Inmaculada** (Universidad de Granada. España); **González-Fernández, Raúl** (Universidad Nacional de Educación a Distancia. España)
El liderazgo pedagógico y la calidad educativa: un estudio de caso en la educación superior
Pedagogical leadership and educational quality: A case study in higher education

Temas de recerca / Temas de investigación

- 179-193 **Álvarez-Álvarez, Carmen** (Universidad de Cantabria. España)
Presentarse como candidato a la dirección de departamento universitario: una decisión compleja
Running for university department headship: A complex decision
- 195-211 **Mut-Amengual, Bartomeu**; **Muntaner-Guasp, Joan Jordi**; **Oliver-Trobat, Miquel F.**; **Pinya-Medina, Carme** (Universitat de les Illes Balears. España)
El (des)valor de la educación: voces de los futuros docentes
The (de)merits of education: Voices from future teachers
- 213-228 **Alvariñas-Villaverde, Myriam**; **Domínguez-Lloria, Sara**; **Agrelo-Costas, María Eulalia**; **Pino-Juste, Margarita** (Universidade de Vigo. España)
Are future teachers academically motivated?
Estan els futurs mestres acadèmicament motivats?
- 229-243 **Núñez, Héctor**; **Fabra-Fres, Núria**; **Pellicer-Cardona, Isabel**; **Fernández-Carrasco, Rubén David** (Universitat de Barcelona. España)
Elementos organizativos para la mejora del tiempo educativo de mediodía en la educación primaria
Organisational elements for improving midday educational time in primary education
- 245-261 **Soza Herrera, Juan José** (Universidad de San Martín de Porres. Perú)
Estrategias de gamificación en la educación primaria: impacto en el desarrollo de competencias matemáticas y de comunicación
Gamification strategies in primary education and their impact on the development of mathematical and communication skills

263-278 **Palomero-Fernández, Pablo** (Universidad de Zaragoza. España);
Gajardo-Espinoza, Katherine; **Santamaría-Cárdaba, Noelia** (Uni-
versidad de Valladolid. España)

El profesorado ante la educación inclusiva: perfiles actitudinales y
orientaciones para su formación

*Teachers and inclusive education: A study of attitudes and guidelines for
teacher training*

EDUCACIÓ PER A TOTHOM AVUI.
DIVERSITAT, EQUITAT I INCLUSIÓ

EDUCACIÓN PARA TODOS HOY.
DIVERSIDAD, EQUIDAD E INCLUSIÓN

Presentació

Educació per a Tothom avui. Diversitat, equitat i inclusió

L'aspiració d'una Educació per a Tothom ve de lluny. Les declaracions mundials de Jomtien 1990 i Dakar 2000 en van establir les bases i el marc d'acció. L'ODS 4 ha actualitzat i operativitzat aquest repte mundial en clau d'horitzó 2030 quan afirma que «cal garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida per a tothom». Es deixa enrere la inexistent incompatibilitat entre excel·lència i equitat, i es reforça la convicció que la inclusió és signe de qualitat educativa en la mesura que aquesta qualitat s'universalitza.

Així, Educació per a Tothom avui significa dissenyar polítiques educatives que situïn el trinomi format per la diversitat, l'equitat i la inclusió com a prioritat en els processos de reforma dels sistemes escolars i els programes socio-educatius. Diversitat com a realitat tangible que cal reconèixer en qualsevol escenari educatiu; equitat com a principi rector per eliminar les desigualtats associades amb aquesta diversitat, i inclusió com a marc de valors i de cultura necessari perquè les mesures d'equitat siguin eficaces. Tot plegat situat en un marc complex i heterogeni de projectes educatius, tant formals com no formals i informals.

L'informe *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, de l'OCDE (2023), assenyala sis aspectes clau per promoure una gestió de la diversitat des de l'equitat i la inclusió en educació:

1. Desenvolupar un marc polític sobre equitat i inclusió i incorporar-lo a tots els àmbits de la política educativa.
2. Garantir que el sistema educatiu sigui flexible i respongui a les necessitats dels alumnes.
3. Incloure l'equitat i la inclusió com a principis tant dels mecanismes d'assignació de recursos més importants com de finançament específic del sistema educatiu.
4. Implicar totes les parts interessades rellevants en la implementació del marc polític a les escoles i a les aules, reforçant la coordinació.

5. Preparar i donar suport al professorat i als equips directius en el desenvolupament de les competències i les àrees de coneixements per promoure l'equitat i la inclusió.
6. Identificar les necessitats dels alumnes, donar-los suport i fer un seguiment del seu progrés.

Es tracta d'un marc prescriptiu coherent amb els principis d'acció ja continguts a l'informe *A guide for ensuring inclusion and equity in Education*, de la Unesco (2017) i la més recent aportació de l'IBE, titulada *A resource pack for supporting inclusion and equity in education* (2023).

Aquest monogràfic aporta coneixement construït des de la recerca per inspirar els diferents sectors de la comunitat educativa a l'hora d'avançar en clau de diversitat, equitat i inclusió. Investigació amb un component aplicat i una clara voluntat de transformar l'educació. Un ventall ampli de resultats i de conclusions des de diverses universitats i equips de recerca per il·lustrar com es pot avançar en una educació per tothom.

D'entrada, presentem un primer bloc d'articles amb dues investigacions que aborden la preparació i el suport necessaris per al professorat per promoure l'equitat i la inclusió, amb la finalitat que aquest sàpiga desenvolupar fórmules de desenvolupament curricular flexibles i ajustades a les autèntiques necessitats de tot l'alumnat. Tot això des de la pràctica formativa sobre disseny universal per a l'aprenentatge (DUA), sens dubte l'enfocament didàctic que millor permet realitzar un desenvolupament curricular garant d'aprenentatge per part de tot l'alumnat. Podem trobar una recerca sobre l'educació en DUA en la formació inicial del professorat a l'article «El professorat en formació davant la neurodiversitat: anàlisi del context DUA, compromís i projecció de futur», de Matilde Peinado Rodríguez (Universidad de Jaén), on s'aborda la dimensió curricular dels processos de transformació cultural que necessiten els centres educatius per esdevenir plenament equitatius i inclusius. El text se centra en l'anàlisi qualitativa d'una experiència de formació inicial del professorat d'educació infantil en DUA (disseny universal per a l'aprenentatge). Després de dur a terme processos de recerca-acció, l'autora constata les insuficiències d'aquest professorat en formació inicial, a més dels reptes que es plantegen per revertir la situació, com ara desarticlar la mirada encara capacitista del professorat o incidir en un disseny del currículum que no entomi la neurodiversitat de l'alumnat com una dificultat, sinó com un element valuós a favor d'un aprenentatge ric i significatiu per a tothom. Això exigeix canvis estructurals que ja estan contemplats en el marc normatiu actual (LOMLOE), però que estan pendents de ser desplegats de forma generalitzada.

El segon article en aquesta direcció es titula «Efecte de la formació del professorat basada en el disseny universal per l'aprenentatge (DUA) sobre la percepció dels facilitadors i les barreres per a l'educació inclusiva», a càrrec de Teresa González-Ramírez (Universidad de Sevilla), Carmen Alba-Pastor (Universidad Complutense de Madrid), Héctor Galindo-Domínguez (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea) i Alién García-Hernández

(Universidad de Sevilla). Aquí s'investiga sobre el DUA i el paper que exerceix en la transformació de les cultures escolars en inclusives des del professorat en exercici i la seva formació continuada. Analitza els facilitadors i les barreres a la inclusió des de la percepció d'aquest professorat, explora com la formació continuada contribueix a dissenyar processos formatius i d'assessorament més ajustats a les necessitats actuals i traça directrius sobre com es pot dur a terme un desenvolupament curricular, estils d'organització i relacions comunitàries al servei de la inclusió. L'article deixa palès que el canvi que provoca una formació continuada al voltant d'aquesta temàtica es produeix a llarg termini, i que el primer pas que cal fer és que el professorat prengui consciència dels reptes que se li presenten en referència a aquesta qüestió.

Seguint amb el fil de la formació de futurs professionals de l'educació en referència a la diversitat, l'equitat i la inclusió, el monogràfic aporta un segon bloc amb dos articles que contribueixen a reflexionar des d'un enfocament polièdric de la diversitat, la qual no es restringeix a la cultura, la llengua, la religió o la discapacitat, sinó que cal abordar-la també des d'una perspectiva de gènere i de diversitat sexogenèrica. Comptem amb un article titulat «Igualtat de gènere i sexisme: una mirada des de la perspectiva de l'estudiantat de Ciències de l'Educació», de Patricia Alonso-Ruido, Alexandra Miroslava Rodríguez-Gil, Iris Estévez i Bibiana Regueiro (Universidad de Santiago de Compostela), on es descriu una investigació sobre les percepcions que té l'alumnat en formació inicial sobre la inclusió del gènere en el currículum, la sensibilitat institucional envers la igualtat de gènere i la consciència sobre les desigualtats de gènere. S'hi constata com el professorat i les professionals i els professionals de l'educació social en formació inicial arriben a les facultats amb tot un conjunt de creences i representacions sobre el gènere ja construïdes prèviament, a més de la necessitat de fer-hi front. Els resultats de la recerca aporten esperança: l'equip investigador cospa que aquest estudiantat atorga una elevada importància a la formació en igualtat de gènere, com també s'hi percep una alta sensibilitat institucional sobre aquesta dimensió de la diversitat. No obstant això, també s'hi detecten els baixos nivells de consciència sobre les desigualtats de gènere, cosa que marca un toc d'atenció sobre com cal canviar la cultura acadèmica de la formació inicial per incorporar-hi una efectiva pedagogia feminista.

L'altre article fa una aportació des de la dimensió de la diversitat sexogenèrica. Es titula «Disseny i validació de contingut del qüestionari de percepcions i pràctiques educatives cap a la inclusió de l'alumnat LGTBIQ+ en educació superior» i és signat per José Tejada Fernández, Pedro Jurado de los Santos i Antoni Navío Gámez (Universitat Autònoma de Barcelona). Es tracta d'un article que convida a abandonar una mirada dicotòmica i sectorial de la diversitat per assumir-ne un enfocament més interseccional. No cal dir que la diversitat sexogenèrica ha ocupat un lloc secundari en l'educació, i més en la formació dels seus professionals. La proposta d'investigació continguda en aquest text contribueix a omplir aquest buit en el nostre context acadèmic de referència, i ho fa a partir de proporcionar un instrument que permeti avaluar la inclusió de l'estudiantat LGTBIQ+ en l'educació superior.

Dèiem al principi que l'Educació per a Tothom és un repte majúscul que desborda els límits de l'escola i que cal abastar-lo també des de la pedagogia social o l'educació comunitària. La mateixa OCDE indica, recordem-ho, la necessitat de desenvolupar un marc polític sobre equitat i inclusió, a més d'incorporar-lo a tots els àmbits de la política educativa, és a dir, més enllà del sistema educatiu, integrant propostes socioeducatives que facin efectiva l'equitat i la inclusió des d'un marc més ampli, i fent atenció a les situacions de risc social, perquè és en aquestes en les quals ens juguem l'èxit. Des d'aquest monogràfic aportem un tercer bloc amb tres articles que permeten aprofundir sobre aquesta tesi. El primer es titula «Factors i intervencions per aconseguir que menors infractors assoleixin l'èxit educatiu», de Núria López-Roca (IES Can Balo), María Fernández-Hawrylak (Universidad de Burgos), Jesús Soldevilla-Pérez (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya) i Maria Rosa Rosselló-Ramon (Universitat de les Illes Balears). S'hi planteja la necessitat d'abordar el canvi de mirada envers l'equitat i la inclusió en els dispositius de justícia juvenil, i ens convida a abandonar un enfocament de la intervenció amb adolescents que han comès un delictes des de la falta, a part de contemplar la nostra actuació des d'un punt de vista més inclusiu. Aquest canvi de paradigma professional no es mostra exempt de dificultats inherents a la tradició clínica de la intervenció des de les instàncies de justícia juvenil, però la recerca que presentem aporta resultats que esperonen i demostren que aquest canvi és possible. Per fer-ho, cal introduir procediments més col·laboratius de treball entre experts i que vagin enfocats a uns objectius personalitzats que siguin compartits. El text assenyalava la importància de la comunicació i la xarxa entre professionals de justícia juvenil i els centres educatius, per afavorir una acollida de qualitat a l'adolescent o al jove. També s'hi recull el repte d'afavorir un clima de classe positiu en què aquest adolescent o jove se senti segur, percebi suport emocional i desenvolupi un sentiment de capacitat.

Un segon article, també en el context de l'educació no formal, resumeix una investigació sobre adolescència i joventut que es troba en risc social, com també l'ús problemàtic que aquesta fa d'internet. Es titula «L'impacte del Programa de Competència Familiar (PCF-AFFECT) en les trajectòries d'ús problemàtic d'internet en adolescents vulnerables», de Carmen Orte, María Valero, Marga Vives i Joan Amer (Universitat de les Illes Balears). La construcció de cultures inclusives ha de contemplar també la intervenció sobre aquells elements que l'obstaculitzin, a part que un ús negatiu de la comunicació digital pot entorpir seriosament l'equitat i la inclusió d'aquest sector social. La recerca desenvolupa un enfocament sistemàtic en l'àmbit extraescolar amb joves en situació vulnerable i les seves famílies. Queda palès que el programa d'intervenció implementat (PCF-AFFECT) promou l'aprenentatge socioemocional dels adolescents i reforça els vincles familiars de forma significativa, prevenint així els usos abusius i problemàtics d'internet.

Tanquem aquest bloc amb un tercer article relatiu a la formació de professionals de l'àmbit social. El títol és «El professional de la pedagogia com a docent en entorns d'educació no formal», de Francisco José García Aguilera i

Antonio Matas Terrón (Universidad de Málaga); Diego Aguilar Cuenca (Instituto Municipal para la Formación y el Empleo del Ayuntamiento de Málaga), i Nuria Segovia García (Corporación Universitaria de Asturias). La recerca presentada proporciona coneixement sobre com es pot enfocar una formació eficaç que provoqui una transformació de contextos no formals en àmbits més inclusius. Davant de la constatació que encara es reproduïen plantejaments metodològics tradicionals en la formació del professional de la pedagogia, l'article constata l'elevada diversitat de competències pel que fa al maneig de les tecnologies. També assenyala la necessitat d'aprofundir en la personalització de la formació continuada d'aquests professionals, a més de la incentivació de l'actualització per motivar-los a formar-se de manera constant.

El quart i darrer bloc d'aquest monogràfic està dedicat a aprofundir sobre com es poden implicar totes les parts interessades rellevants en la implementació del marc polític d'equitat i inclusió a l'escola reforçant-ne la coordinació. Ho fem amb dos articles que assenyalen un element clau per aconseguir-ho: el lideratge pedagògic. La Unesco, en el seu darrer GEMR (Global Education Monitoring Report) (2024) destaca que aquest lideratge és imprescindible per assolir una educació de qualitat en clau d'equitat i d'inclusió. El primer article es titula «Liderar des del nivell mitjà del sistema: el paper dels *middle tiers* per desenvolupar el lideratge educatiu», de Mireia Tintoré (Universitat Internacional de Catalunya), i aporta una revisió sistemàtica de la literatura sobre el lideratge que han d'exercir els nivells intermedis del sistema educatiu, que tenen un paper clau a l'hora de fomentar la transformació de la cultura escolar en equitativa i inclusiva. La revisió sistemàtica i reflexiva de la literatura presentada a l'article reforça aquesta tesi i identifica les accions clau que aquests nivells intermedis poden efectuar per assolir la transformació desitjada. Aquestes accions van des de donar suport a les direccions dels centres educatius de la seva zona (millorar la qualitat de la preparació i les pràctiques dels membres de l'equip directiu, com també facilitar els processos de relleu ordenat) fins a activar processos del sistema que afavoreixin el canvi (avaluació de la qualitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge, provisió de recursos o alineament amb el conjunt del sistema).

Tanca el bloc i el monogràfic l'article titulat «El lideratge pedagògic i la qualitat educativa: un estudi de cas a l'educació superior», de José Manuel Palomino Fernández (Universidad Internacional de La Rioja); María Pilar Cáceres Reche i Inmaculada Aznar Díaz (Universidad de Granada), i Raúl González-Fernández (Universidad Nacional de Educación a Distancia). La investigació presentada parteix de la verificada relació entre qualitat educativa i lideratge pedagògic, a més, aporta coneixement per entendre més i millor quins processos clau de la funció directiva han de ser susceptibles de rebre un lideratge eficaç en l'educació superior. Aquests es poden categoritzar com a processos de planificació, implementació, suport, inclusió, comunicació i supervisió. Tal com indiquen els resultats de la recerca, una acurada definició dels plans d'estudis, l'establiment d'uns estàndards elevats d'aprenentatge per part de l'alumnat o una responsabilització dels resultats procedent de tots els

actors esdevenen estendards d'aquesta qualitat formativa promoguda per un lideratge eficaç. Una qualitat de la formació que ha de garantir nous professionals de l'educació plenament competents a l'hora de gestionar la diversitat des de l'equitat i la inclusió.

Miquel Àngel Essomba
Universitat Autònoma de Barcelona



© de l'autor

Presentación

Educación para Todos hoy. Diversidad, equidad e inclusión

La aspiración de una Educación para Todos viene de lejos. Las declaraciones mundiales de Jomtien 1990 y Dakar 2000 establecieron sus bases y su marco de acción. El ODS 4 ha actualizado y operativizado este reto mundial con horizonte 2030 cuando afirma que «es necesario garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos». De este modo se deja atrás la inexistente incompatibilidad entre excelencia y equidad, y se refuerza la convicción de que la inclusión es signo de calidad educativa en la medida en que esta calidad se universaliza.

Así, Educación para Todos hoy significa diseñar políticas educativas que sitúen el trinomio formado por la diversidad, la equidad y la inclusión como prioridad en los procesos de reforma de los sistemas escolares y los programas socioeducativos. Diversidad como realidad tangible que hay que reconocer en cualquier escenario educativo; equidad como principio rector para eliminar las desigualdades asociadas a esta diversidad, e inclusión como marco de valores y de cultura necesario para que las medidas de equidad sean eficaces. Todo situado en un marco complejo y heterogéneo de proyectos educativos, tanto formales como no formales e informales.

El informe *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, de la OCDE (2023), señala seis aspectos clave para promover una gestión de la diversidad desde la equidad y la inclusión en educación:

1. Desarrollar un marco político sobre equidad e inclusión e incorporarlo a todos los ámbitos de la política educativa.
2. Garantizar que el sistema educativo sea flexible y responda a las necesidades de los alumnos.
3. Incluir la equidad y la inclusión como principios, tanto de los más importantes mecanismos de asignación de recursos como de financiación específica del sistema educativo.
4. Involucrar a todas las partes interesadas relevantes en la implementación del marco político en las escuelas y las aulas, reforzando la coordinación.

5. Preparar y apoyar al profesorado y a los equipos directivos en el desarrollo de las competencias y de las áreas de conocimientos para promover la equidad y la inclusión.
6. Identificar las necesidades de los alumnos, apoyarlos y hacer un seguimiento de su progreso.

Se trata de un marco prescriptivo coherente con los principios de acción ya contenidos en el informe *A guide for ensuring inclusion and equity in Education*, de la Unesco (2017), y la más reciente aportación del IBE, titulada *A resource pack for supporting inclusion and equity in education* (2023).

Este monográfico aporta conocimiento construido desde la investigación para inspirar a los diferentes sectores de la comunidad educativa a la hora de avanzar en clave de diversidad, equidad e inclusión. Investigación con un componente aplicado, así como una clara voluntad de transformar la educación. Un amplio abanico de resultados y de conclusiones desde diversas universidades y equipos de investigación para ilustrar cómo avanzar en una educación para todos.

De entrada, presentamos un primer bloque de artículos con dos investigaciones que abordan la necesaria preparación y el apoyo al profesorado para promover la equidad y la inclusión, con la finalidad de que este sepa desarrollar fórmulas de desarrollo curricular flexibles y ajustadas a las auténticas necesidades de todo el alumnado. Todo ello desde la práctica formativa sobre diseño universal para el aprendizaje (DUA), sin duda el enfoque didáctico que mejor permite realizar un desarrollo curricular garante de aprendizaje por parte de todo el alumnado. Podemos encontrar una investigación sobre la educación en DUA en la formación inicial del profesorado en el artículo «El profesorado en formación ante la neurodiversidad: análisis del contexto DUA, compromiso y proyección de futuro», de Matilde Peinado Rodríguez (Universidad de Jaén). Este texto aborda la dimensión curricular de los procesos de transformación cultural que necesitan los centros educativos para convertirse en plenamente equitativos e inclusivos. Se centra en el análisis cualitativo de una experiencia de formación inicial del profesorado de educación infantil en DUA (diseño universal para el aprendizaje). Tras llevar a cabo procesos de investigación-acción, la autora constata las insuficiencias de este profesorado en formación inicial, así como los retos que se plantean para revertir la situación, como desarticular la mirada aún capacitista del profesorado o incidir en un diseño del currículo que aborde la neurodiversidad del alumnado no como una dificultad, sino como un elemento valioso a favor de un aprendizaje rico y significativo para todos. Esto exige cambios estructurales que ya se contemplan en el marco normativo actual (LOMLOE), pero que están pendientes de ser desplegados de forma generalizada.

El segundo artículo en esta dirección se titula «Efecto de la formación del profesorado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) sobre la percepción de los facilitadores y las barreras para la educación inclusiva», a cargo de Teresa González-Ramírez (Universidad de Sevilla), Carmen Alba-Pastor (Uni-

versidad Complutense de Madrid), Héctor Galindo-Domínguez (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea) y Alién García-Hernández (Universidad de Sevilla). Aquí se investiga sobre el DUA y su papel en la transformación de las culturas escolares en inclusivas desde el profesorado en ejercicio y su formación continuada. Analiza los facilitadores y las barreras para la inclusión desde la percepción de este profesorado; explora cómo la formación continuada contribuye a diseñar procesos formativos y de asesoramiento más ajustados a las necesidades actuales, y traza directrices sobre cómo llevar a cabo un desarrollo curricular, formas de organización y relaciones comunitarias al servicio de la inclusión. El artículo deja claro que el cambio que provoca una formación continuada en esta temática se produce a largo plazo y que el primer paso es la toma de conciencia por parte del profesorado de los retos que tiene al respecto.

Siguiendo con el hilo de la formación de futuros profesionales de la educación en referencia a la diversidad, la equidad y la inclusión, el monográfico aporta un segundo bloque con dos artículos que contribuyen a reflexionar desde un enfoque poliédrico de la diversidad, que no se restringe a la cultura, la lengua, la religión o la discapacidad, sino que hay que abordarla también desde una perspectiva de género y de diversidad sexogenérica. Contamos con un artículo titulado «Igualdad de género y sexismo: una mirada desde la perspectiva del estudiantado de Ciencias de la Educación», de Patricia Alonso-Ruido, Alexandra Mirosłava Rodríguez-Gil, Iris Estévez y Bibiana Regueiro (Universidad de Santiago de Compostela), donde se describe una investigación sobre las percepciones que el estudiantado en formación inicial tiene sobre la inclusión del género en el currículo, la sensibilidad institucional hacia la igualdad de género y la conciencia sobre las desigualdades de género. Se constata cómo el profesorado y los profesionales de la educación social en formación inicial llegan a las facultades con todo un conjunto de creencias y representaciones sobre el género ya construidas previamente, y a las cuales es necesario hacerles frente. Los resultados del estudio aportan esperanza: el equipo investigador capta una elevada importancia de este estudiantado hacia la formación en igualdad de género, y también una alta sensibilidad institucional sobre esta dimensión de la diversidad. No obstante, también se detectan los bajos niveles de conciencia sobre las desigualdades de género, lo que resulta un toque de atención sobre cómo hay que cambiar la cultura académica de la formación inicial para incorporar una efectiva pedagogía feminista.

El otro artículo hace una aportación desde la dimensión de la diversidad sexogenérica. Se titula «Diseño y validación de contenido del cuestionario de percepciones y prácticas educativas hacia la inclusión del alumnado LGTBIQ+ en educación superior» y viene firmado por José Tejada Fernández, Pedro Jurado de los Santos y Antoni Navío Gámez (Universitat Autònoma de Barcelona). Se trata de un texto que invita a abandonar una mirada dicotómica y sectorial de la diversidad para asumir un enfoque más interseccional de esta. No hace falta decir que la diversidad sexogenérica ha ocupado un lugar secundario en la educación, y más en la formación de profesionales de este ámbito.

La propuesta de investigación contenida en el texto presentado aquí contribuye a llenar este vacío en nuestro contexto académico de referencia, y lo hace a partir de proporcionar un instrumento que permita evaluar la inclusión del estudiantado LGTBIQ+ en la educación superior.

Decíamos al principio que la Educación para Todos es un reto mayúsculo que desborda los límites de la escuela y que hay que abarcarla también desde la pedagogía social o la educación comunitaria. La misma OCDE indica, recordémoslo, la necesidad de desarrollar un marco político sobre equidad e inclusión, e incorporarlo a todos los ámbitos de la política educativa. Es decir, más allá del sistema educativo, integrando propuestas socioeducativas que hagan efectiva la equidad y la inclusión desde un marco más amplio, y con atención a las situaciones de riesgo social, pues es en estas en las que nos jugamos el éxito. Desde este monográfico aportamos un tercer bloque con tres artículos que permiten profundizar sobre dicha tesis. El primero de ellos se titula «Factores e intervenciones para el éxito educativo de menores infractores», de Núria López-Roca (IES Can Balo), María Fernández-Hawrylak (Universidad de Burgos), Jesús Soldevila-Pérez (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya) y María Rosa Rosselló-Ramon (Universitat de les Illes Balears). Se plantea la necesidad de abordar el cambio de mirada hacia la equidad y la inclusión en los dispositivos de justicia juvenil. Además, nos invita a abandonar un enfoque de la intervención con adolescentes que han cometido un delito desde la falta y contemplarlo a partir de un punto de vista más inclusivo. Este cambio de paradigma profesional no está exento de dificultades inherentes a la tradición clínica de la intervención desde las instancias de justicia juvenil, pero dicha investigación aporta resultados que animan y demuestran que este cambio es posible. Para hacerlo, es necesario introducir procedimientos de trabajo más colaborativos entre profesionales y que estén enfocados hacia unos objetivos personalizados que sean compartidos. El texto señala la importancia de la comunicación y la red entre los profesionales de justicia juvenil y los centros educativos para favorecer una acogida de calidad al adolescente o al joven. También se recoge el reto de favorecer un clima de clase positivo en el que este adolescente o joven se sienta seguro, reciba apoyo emocional y desarrolle un sentimiento de capacidad.

Un segundo artículo, también en el contexto de la educación no formal, resume una investigación sobre adolescencia y juventud en riesgo social, así como el uso problemático que esta hace de internet. Se titula «El impacto del Programa de Competencia Familiar (PCF-AFECT) en las trayectorias de uso problemático de internet en adolescentes vulnerables», de Carmen Orte, María Valero, Marga Vives y Joan Amer (Universitat de les Illes Balears). La construcción de culturas inclusivas debe contemplar también la intervención sobre aquellos elementos que lo obstaculizan, y un uso negativo de la comunicación digital puede entorpecer seriamente la equidad y la inclusión de este sector social. La investigación desarrolla un enfoque sistémico en el ámbito extraescolar con jóvenes en situación vulnerable y sus familias. Queda patente que el programa de intervención implementado (PCF-AFECT) promueve el apren-

dizaje socioemocional de los adolescentes y refuerza los vínculos familiares de forma significativa, previniendo los usos abusivos y problemáticos de internet.

Cerramos este bloque con un tercer artículo relativo a la formación de profesionales del ámbito social. Su título es «El profesional de la pedagogía como docente en entornos de educación no formal», de Francisco José García Aguilera y Antonio Matas Terrón (Universidad de Málaga); Diego Aguilar Cuenca (Instituto Municipal para la Formación y el Empleo del Ayuntamiento de Málaga), y Nuria Segovia García (Corporación Universitaria de Asturias). La investigación presentada proporciona conocimiento sobre cómo enfocar una formación eficaz que provoque una transformación de contextos no formales en más inclusivos. Ante la constatación de que aún se reproducen planteamientos metodológicos tradicionales en la formación del profesional de la pedagogía, el artículo constata la elevada diversidad de competencias en cuanto al manejo de las tecnologías. También señala la necesidad de profundizar en la personalización de la formación continua de estos profesionales, además de la incentivación de la actualización para motivarlos a formarse de manera continua.

El cuarto y último bloque de este monográfico está dedicado a profundizar sobre cómo implicar a todas las partes interesadas relevantes en la implementación del marco político de equidad e inclusión en la escuela, reforzando la coordinación. Lo hacemos con dos artículos que señalan un elemento clave para lograrlo: el liderazgo pedagógico. La Unesco, en su último GEMR (Global Education Monitoring Report) (2024), destaca que este liderazgo es imprescindible para lograr una educación de calidad en clave de equidad e inclusión. El primer artículo se titula «Liderar desde el nivel medio del sistema: el papel de los *middle tiers* para desarrollar el liderazgo educativo», de Mireia Tintoré (Universitat Internacional de Catalunya), y aporta una revisión sistemática de la literatura sobre el liderazgo que deben ejercer los niveles intermedios del sistema educativo, los cuales juegan un papel clave a la hora de fomentar la transformación de la cultura escolar en equitativa e inclusiva. La revisión sistemática y reflexiva de la literatura presentada en el artículo refuerza esta tesis e identifica las acciones clave que estos niveles intermedios pueden efectuar para la transformación deseada. Dichas acciones van desde apoyar a las direcciones de los centros educativos de su zona (mejorar la calidad de la preparación y las prácticas de los miembros del equipo directivo, además de facilitar los procesos de relevo ordenado) hasta activar procesos del sistema que favorezcan el cambio (evaluación de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, provisión de recursos o alineamiento con el conjunto del sistema).

Cierra el bloque y el monográfico el artículo titulado «El liderazgo pedagógico y la calidad educativa: un estudio de caso en la educación superior», de José Manuel Palomino Fernández (Universidad Internacional de La Rioja); María Pilar Cáceres Reche e Inmaculada Aznar Díaz (Universidad de Granada), y Raúl González-Fernández (Universidad Nacional de Educación a Distancia). La investigación presentada parte de la verificada relación entre calidad educativa y liderazgo pedagógico, y aporta conocimiento para entender más y

mejor qué procesos clave de la función directiva deben ser susceptibles de ejercer un liderazgo eficaz en la educación superior. Estos se pueden categorizar como procesos de planificación, implementación, apoyo, inclusión, comunicación y supervisión. Tal como indican los resultados de la investigación, una cuidadosa definición de los planes de estudios, el establecimiento de unos estándares elevados de aprendizaje por parte del alumnado o una responsabilización de los resultados procedente de todos los actores se convierten en estandartes de esta calidad formativa promovida por un liderazgo eficaz. Una calidad de la formación que debe garantizar nuevos profesionales de la educación plenamente competentes a la hora de gestionar la diversidad desde la equidad y la inclusión.

Miquel Àngel Essomba
Universitat Autònoma de Barcelona



© del autor

El profesorado en formación ante la neurodiversidad: análisis del contexto DUA, compromiso y proyección de futuro*

Matilde Peinado Rodríguez
 Universidad de Jaén. España.
 mpeinado@ujaen.es



© de la autora

Recibido: 15/4/2024
 Aceptado: 4/9/2024
 Publicado: 1/10/2024

Resumen

El presente trabajo contempla los primeros resultados de un proyecto fundamentado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y su aplicación en el ámbito de la neurodiversidad, contemplando como hipótesis de partida, en primer lugar, que la formación en DUA del alumnado del grado de Educación Infantil es limitada, tal como se muestra en los resultados del pre-test, y, en segundo lugar, que una incursión conceptual básica que le facilite diseñar situaciones de aprendizaje libres de barreras a partir de un instrumento diseñado y validado le permitirá generar una reflexión desde la práctica educativa, así como la asunción de su responsabilidad con la inclusión de la diversidad desde su condición de maestros y maestras generalistas. En cuanto a la metodología, apostamos por el binomio formado por el enfoque constructivista y la investigación-acción educativa, a través de la implementación de un instrumento para el diseño de talleres en el marco del aprendizaje basado en proyectos. Los resultados del pos-test confirman que se genera en el profesorado en formación una inquietud y un compromiso por un aprendizaje permanente que puede hacer posible la equidad y la inclusión real de su futuro alumnado.

Palabras clave: diseño universal del aprendizaje (DUA); neurodiversidad; LOMLOE; barreras de aprendizaje; trastorno del espectro autista (TEA); Educación Infantil

Resum. *El professorat en formació davant la neurodiversitat: anàlisi del context DUA, compromís i projecció de futur*

El present treball contempla els primers resultats d'un projecte fonamentat en el disseny universal de l'aprenentatge i l'aplicació en l'àmbit de la neurodiversitat, contemplat com a hipòtesi de partida, en primer lloc, que la formació en DUA de l'alumnat del grau d'Educació Infantil és limitada, tal com es mostra en els resultats del pretest, i, en segon lloc, que una incursió conceptual bàsica que li faciliti dissenyar situacions d'aprenentatge lliures de barreres a partir d'un instrument dissenyat i validat li permetrà generar una reflexió des de la pràctica educativa i una assumptió de la seva responsabilitat amb la inclusió de la

* Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i titulado INCLUCOM: Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER: Una manera de hacer Europa.

diversitat des de la seva condició de mestres generalistes. Pel que fa a la metodologia, apostem pel binomi format per l'enfocament constructivista i la recerca-acció educativa, a través de la implementació d'un instrument en el disseny de tallers en el marc de l'ABP. Els resultats del postest confirmen que es genera, en el professorat en formació, una inquietud i el compromís per una formació permanent que garanteixi l'equitat i la inclusió real del seu futur alumnat.

Paraules clau: disseny universal de l'aprenentatge (DUA); neurodiversitat; LOMLOE; barres d'aprenentatge; trastorn de l'espectre autista (TEA); Educació Infantil

Abstract. *Trainee teachers encountering neurodiversity: An analysis of the context, commitment and future direction of the Universal Design for Learning (UDL)*

This article analyses the first results of a project based on the Universal Design for Learning (UDL) and its application in the area of neurodiversity. Its initial hypotheses are, first, that training in UDL among students studying for a degree in Early Childhood Education is limited, as the results of the pre-test shows; and secondly, that a basic conceptual introduction based on a designed and validated instrument that helps them design barrier-free learning situations will allow them to learn from educational practice and apply diversity inclusion as part of their responsibilities as generalist teachers. For methodology, we used a dual method consisting of a constructivist approach and educational action research, through the use of a tool for workshop design within the framework of project-based learning. The results of the post-test confirm that trainee teachers share a concern for and commitment to lifelong learning that will offer genuine equality and inclusion for their future students.

Keywords: Universal Design for Learning (UDL); neurodiversity; LOMLOE; learning barriers; Autism Spectrum Disorder (ASD); Early Childhood Education

Sumario

- | | |
|--------------------------|---|
| 1. Introducción | 5. Discusión y conclusiones |
| 2. Objetivos del estudio | 6. Limitaciones y futuras líneas de investigación |
| 3. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 4. Resultados | |

1. Introducción

[...] las medidas organizativas, curriculares y metodológicas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales se regirán por los Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje¹.

El DUA es un modelo teórico, aunque basado en la práctica docente, que pretende explicar cómo el acceso al aprendizaje puede verse potenciado o limitado por el propio currículo y la forma en que este se ha diseñado. Por ello, el currículo (metas, métodos, materiales y evaluaciones) está intencional y sistemáticamente diseñado desde el inicio para satisfacer las diferencias y las necesidades de todos, para incluir al alumnado que se encuentra en los «márgenes» de lo que comúnmente se considera «normal o promedio» (Rose y Meyer, 2007). La incorporación del DUA al preámbulo de la LOMLOE, en 2020, constituyó un hito sin precedentes hacia la materialización de un currículo educativo inclusivo con proyección real, efectiva y universal, más allá del esfuerzo titánico de un número reducido de docentes y comunidades educativas comprometidas éticamente con una escuela desde y para la totalidad de sus colegiales. Sin embargo, transformar la utopía en realidad requiere acciones que trascienden el marco normativo, entre las que podemos destacar fundamentalmente tres:

- a) Financiar la formación en DUA que necesita el profesorado en ejercicio, lo que Elizondo (2023) define como «recapacitación del profesorado», con el objetivo de eliminar la dicotomía actual entre el profesorado generalista y el especialista (Caballero, 2017; Latorre et al., 2023), devolviendo al primero la responsabilidad de la totalidad de sus estudiantes y, consecuentemente, la asunción de tareas compartidas con el equipo de apoyo y las familias del alumnado con necesidades educativas diversas.

Una parte importante del profesorado se posiciona desde el capacitismo, es decir, no se basa en las potencialidades de su alumnado, sino que trabaja desde las limitaciones, profundizando en las discapacidades en lugar de centrarse en las fortalezas. Esto es consecuencia directa de cómo se percibe y se conceptualiza la diversidad desde una perspectiva cultural y sistémica, con un reflejo real en las políticas públicas, esto es, la diversidad entendida como la otredad a la norma estandarizada y legitimada. En este sentido, el marco curricular ha evolucionado desde la segregación hasta la

1. Artículo 17 del Decreto 101/2023, de 9 de mayo. En la orden de 30 de mayo de 2023 del BOJA, en su artículo 26, referido al concepto y a los principios generales de actuación explícita respecto de la implementación del diseño universal del aprendizaje (en adelante DUA), se indica que la información debe presentarse al alumnado en un formato adecuado a sus características, facilitando múltiples formas de acción y expresión, teniendo en cuenta sus capacidades de expresión y comprensión y asegurando la motivación para el compromiso y la cooperación mutua.

integración y desde la integración hasta la inclusión, y pone el acento en la diversidad como valor y excelencia de la educación.

El DUA está construido en torno a tres conceptos fundamentales (Elizondo, 2022, 2023): *a*) entender que las barreras están en el diseño, no en la persona; *b*) la variabilidad es fruto de la personalización y la individuación del aprendizaje, y *c*) es importante considerar unas altas expectativas para todos los alumnos y alumnas, promoviendo que sean agentes de su propio aprendizaje. Por tanto, no es una metodología ni un sinónimo de adaptación curricular, sino un modelo pedagógico teórico-práctico que no está dirigido solo a estudiantes con necesidades educativas, sino a la totalidad del alumnado, por ello se define como universal. La excelencia, desde el DUA, se centra en conseguir la mejor versión de cada uno de los y las aprendices.

- b*) Dotar de herramientas a las administraciones para garantizar la obligatoriedad de la implementación del DUA más allá del compromiso ético del profesorado. El punto de partida, sin duda, es el conocimiento en profundidad del espíritu de la LOMLOE, que sitúa el foco de análisis en el propio currículo (Sánchez, 2024), el cual proporciona al profesorado un marco de referencia desde el que diseñar propuestas didácticas libres de barreras, aunque la inclusión debe de ser supervisada, medida y evaluada por el equipo docente, de orientación y directivo para garantizar un escenario diferente al que tenemos en nuestro país actualmente, donde la educación inclusiva no es real en la mayoría de los centros.
- c*) La formación inicial del profesorado para la educación inclusiva. La Organización Mundial de la Salud ya expuso en 2011 que los principios de inclusión deberían formar parte de los programas de formación de maestros y maestras. Durán y Giné (2011) entienden que dicha formación inicial debe contemplar, entre otros aspectos, la aceptación de todo el alumnado como propio, que las aulas y los centros ordinarios sean los espacios preferentes de atención, que se disfrute de un conocimiento básico de las principales diversidades que puede presentar su aula, de un dominio de decisiones curriculares y metodologías que faciliten el mayor grado de participación posible (programación multinivel, diseño universal, etc.), de apoyo para la inclusión (tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo y participación de la comunidad, especialmente de las familias), así como que se promueva la investigación-acción para transformar, es decir, la formación e investigación permanente de las necesidades del alumnado, reflexionando sobre ello para seguir creciendo profesional y personalmente.

Como explica Fernández (2020), estamos empezando a entender que todas las personas somos neurodiversas, por lo que la formación del profesorado tiene que permitir entender la variedad de formas de aprendizaje presentes en las aulas y la aplicación de dicho marco a los diferentes ámbitos de conocimiento, lo que implica cambiar el foco de la discapacidad —hasta

ahora entendida como una condición personal— hacia la creación de entornos no discapacitantes, es decir, visibilizar las barreras existentes en todos los contextos o sistemas en los que los y las estudiantes se desarrollan y aprenden, así como el resto de los aspectos que interactúan con sus condiciones personales y sociales.

Nos posicionamos, por tanto, en la corriente de pensamiento surgida en la década de 1990, que, en lugar de observar poblaciones tradicionalmente patologizadas como discapacitadas o impedidas (Armstrong, 2012), puso el énfasis en las diferencias, afirmando que el hecho de ser discapacitado o dotado depende, en gran medida, de cuándo o dónde has nacido. Hace referencia a la forma positiva de acercamiento hacia la inevitable diversidad entre la neurología humana, reconociendo la composición del sistema neuronal como una combinación de capacidades y limitaciones. Siguiendo a Fernández (2020), dentro de la neurodiversidad podemos distinguir dos grupos de personas: las neurotípicas, cuyas características neuropsicológicas coinciden con el mayor número de individuos y se adaptan con facilidad al entorno, y las neurodivergentes, cuyas tipologías son distintas de las más abundantes y necesitan adaptarse al entorno. Cuando nos refiramos a alumnado neurodiverso incluiremos el trastorno autista, el síndrome de Asperger, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo de la niñez y el trastorno generalizado del desarrollo (no especificados), aunque, por las características comunes con las dificultades en el lenguaje, la conexión con la realidad y la interacción social, contemplaremos también el trastorno específico del lenguaje (TEL) y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

La universalidad del aprendizaje, por tanto, integra un mundo de diversidades infinito, por lo que, si bien el instrumento implementado, que mostramos en este trabajo, ha contemplado la eliminación de todo tipo de barreras discapacitantes, desde el punto de vista teórico y práctico nos hemos centrado en la neurodiversidad, debido al incremento exponencial de alumnado neurodivergente en las aulas. Como documentan Martos et al. (2017), la incidencia del grupo de trastornos incluidos en la nomenclatura TEA no ha hecho más que crecer y se considera que en el momento actual podrían englobarse dentro de este parámetro una de cada sesenta y ocho personas. De forma paralela al aumento exponencial de este tipo de trastornos, los resultados de la investigación neurocientífica y su aplicación a otras áreas ha supuesto un cambio de perspectiva, tendiendo puentes entre neurociencias y educación y enriqueciendo los métodos educativos, por lo que consideramos que es un campo crucial de investigación-acción.

Por otra parte, como reflexionan D'Agostino y Douglas (2020), la formación inicial del profesorado es uno de los métodos más efectivos para desarrollar percepciones positivas hacia la inclusión educativa, por lo que consideramos imprescindible, y es el fundamento de la propuesta que presentamos, trabajar con el alumnado de los grados de educación en el plano conceptual, metodológico y práctico, para mejorar tanto la capacitación como el grado de compromiso del futuro profesorado con el DUA. Veamos cómo.

2. Objetivos del estudio

En este trabajo se contempla, como hipótesis de partida, a tenor de las argumentaciones expuestas, que la formación actual en DUA del alumnado del grado de Educación Infantil es limitada, tal como se muestra en los resultados del pre-test y, como segundo aspecto, que una incursión conceptual básica que le permita diseñar situaciones de aprendizaje libres de barreras a partir de un instrumento diseñado y validado le permitirá, en primer lugar, generar una reflexión desde la práctica educativa y, en segundo lugar, asumir su responsabilidad con la inclusión de la diversidad de la totalidad del alumnado desde su condición de maestros generalistas. Para ello, hemos planteado los siguientes objetivos:

- *Objetivo 1.* Conocer la formación previa de la comunidad objeto de estudio en DUA y neurodiversidad.
- *Objetivo 2.* Examinar las actitudes hacia la educación inclusiva y la neurodiversidad de una muestra de futuro profesorado antes y después de su abordaje teórico y práctico en el seno de la asignatura Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, del grado de Educación Infantil.
- *Objetivo 3.* Implementar un instrumento para eliminar barreras discapacitantes en el diseño de situaciones de aprendizaje en el marco de un proyecto de ABP con dicho alumnado.
- *Objetivo 4.* Analizar el grado de autoeficacia del futuro profesorado en DUA con posterioridad a la implementación del instrumento.
- *Objetivo 5.* Valorar si se incrementa su grado de compromiso en formación permanente, implementación y reflexión en DUA, de cara a su futura labor docente.

3. Metodología

Las metodologías aplicadas al campo de la investigación social y, dentro del mismo, al ámbito de la educación, tienen como objetivo analizar el impacto de diferentes realidades sociales sobre comunidades o individuos. Dicha información dará sentido y valor a la construcción y a la evolución, en este caso, de determinadas prácticas educativas.

El trabajo presentado contempla una metodología de investigación-acción desde una triple perspectiva: en primer lugar, se implementa un instrumento para eliminar las barreras discapacitantes en el diseño de situaciones de aprendizaje; en segundo lugar, se investiga el grado de autoeficacia en ABP y su evolución por parte del profesorado en formación, y, en tercer lugar, se reflexiona desde la acción en torno a la formación en DUA y, al mismo tiempo, dicha acción orbita sobre la racionalidad y la justicia de las prácticas educativas a la luz de la inclusión de la totalidad del alumnado, en este caso poniendo el foco en el que es neurodivergente.

3.1. Participantes

La comunidad objeto de estudio está constituida por 56 participantes, siendo el 92,9% de alumnas frente al 7,1% de alumnos, con un rango de edad comprendido entre los 20 y los 29 años, estudiantes en su totalidad de tercer curso del grado de Educación Infantil de la universidad que hemos tomado como laboratorio de análisis en el marco de la asignatura Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, que se ha impartido en el primer cuatrimestre del curso 2023-2024².

3.2. Diseño

Comenzamos con la cumplimentación de un pre-test compuesto por 7 ítems tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta (de 1, *totalmente en desacuerdo*, a 4, *totalmente de acuerdo*), que fue validado por tres personas expertas en inclusión y diversidad del ámbito de la psicología y la educación y que presenta un coeficiente alpha de Cronbach para el total de la escala de 0,92.

Seguidamente abordamos, en dos sesiones teóricas, un primer acercamiento al DUA desde el punto de vista teórico y curricular, así como un acercamiento inicial y básico de la neurodiversidad y su realidad en las aulas.

Posteriormente, iniciamos a los y las estudiantes en el diseño de situaciones de aprendizaje libres de barreras, pues, como defiende Sánchez (2024), debemos tener en cuenta que el DUA es un marco para orientar al profesorado en la planificación didáctica inclusiva y que, como tal, su eficacia habrá de constatarse en la medida en que este marco sea útil para que aquel prevenga la aparición de potenciales barreras para el aprendizaje al diseñar propuestas didácticas. Para ello, trabajamos a partir de la validación de los diversos ítems recogidos en un instrumento diseñado al efecto, con el objetivo de incrementar su grado de compromiso con el DUA a partir de un acercamiento teórico y metodológico desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y a partir del proyecto titulado *Las olimpiadas griegas*. Por último, el mismo alumnado complementa el pos-test cuyos resultados nos permitirán analizar el grado de cumplimiento de los objetivos planteados.

3.3. Procedimiento

El alumnado participante está cursando tercero del grado de Educación Infantil, un contexto que es importante tener en cuenta, puesto que queríamos testar los conocimientos previos que tenían sobre DUA y neurodiversidad tras haber estudiado en cursos anteriores asignaturas como Psicología o Pedagogía General. Para ello era necesario partir de un pre-test sin abordaje previo de los conceptos en nuestra materia, para no contaminar la muestra y analizar, tras-

2. El estudio fue llevado a cabo de conformidad con la Declaración de Helsinki. Los y las participantes, que conocían los objetivos del estudio, accedieron a colaborar de manera voluntaria y anónima, de acuerdo con el compromiso de confidencialidad.

curridas diez semanas, mediante la realización del pos-test, si se había producido una evolución conceptual y práctica tras el abordaje teórico y la implementación del instrumento en el diseño de ocho situaciones de aprendizaje que se realizaron en pequeño grupo.

Para diseñar dicho instrumento hemos seguido las directrices planteadas por Fernández (2020) y Elizondo (2023), con el objeto de testar la eliminación de barreras en las situaciones de aprendizaje y teniendo en cuenta, entre otros aspectos, la necesidad de proporcionar múltiples formas de representación sensorial (visual, auditiva y cinestésica) y de expresión (incluyendo competencias cognitivo-intelectuales y cognitivo-emocionales), al tiempo que se integraba la motivación con la significatividad práctica y emocional de los saberes básicos³.

El instrumento diseñado contempla cuatro bloques generales: barreras de acceso; barreras de oportunidades; barreras actitudinales; barreras metodológicas, y, por último, un bloque específico centrado en las barreras desde el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en concreto en las áreas de Descubrimiento y Exploración del Entorno y Comunicación y Representación de la Realidad, de Educación Infantil, con el fin de establecer una «hoja de ruta» de aquellos principios fundamentales que deben ser tenidos en cuenta en el diseño curricular desde dichos ámbitos de conocimiento.

De los resultados obtenidos nos centraremos en aquellos que repercuten directamente en la eliminación de barreras para el alumnado neurodiverso, en el que hemos centrado la experiencia. El diseño, la implementación y la validación de dicho instrumento ha permitido al profesorado en formación reflexionar en torno a las barreras que impiden la enseñanza-aprendizaje en un alumnado intrínsecamente neurodiverso para garantizar un DUA. Por otro lado, se ha llevado a cabo la investigación creativa, pues el objetivo último ha sido generar ideas a partir de la reflexión compartida que se traduzcan en recursos potenciales de enriquecimiento y mejora de la enseñanza-aprendizaje en el área de Descubrimiento y Exploración del Entorno, aplicables desde la didáctica de las ciencias sociales en general (Peinado et al., 2024).

3.4. *Análisis de datos*

Se ha realizado un análisis de carácter cuantitativo y cualitativo a través de los pre-test y de los pos-test que se han realizado entre el alumnado del grado de Educación Infantil, así como de los resultados del instrumento y la discusión en torno al mismo, y también se comentarán seguidamente los porcentajes resultantes y los más significativos del instrumento, los cuales se reflejan en las figuras y en la exposición de las respuestas obtenidas.

3. Los colectivos que han participado en el proyecto *Las olimpiadas griegas*, abordado desde la metodología del ABP, son los siguientes: el profesorado en formación de tercer curso del grado de Educación Infantil, el profesorado en ejercicio y el alumnado de Educación Infantil.

4. Resultados

Los programas de formación inicial del profesorado, como expusieron Abellán et al. (2019), son la primera incubadora para empoderar a los futuros y a las futuras docentes, así como para ayudar a consolidar sus actitudes hacia las prácticas inclusivas, pero existen aún pocas evidencias científicas al respecto.

El DUA, a pesar de que muchas de sus derivadas están aún en fase de experimentación, ha demostrado hasta el momento una evidencia clara: conlleva más beneficios que perjuicios en el aprendizaje para la totalidad del alumnado (Gallegos Navas, 2021), no exclusivamente en términos de mejora del rendimiento académico, sino también por la eliminación de las posibles barreras, al tiempo que hace posible el acceso del alumnado neurodiverso que aún no han sido diagnosticados en Educación Infantil. Ahora bien, ¿tenía claro nuestro alumnado la transformación curricular y de aula que implica el DUA? La primera pregunta del cuestionario Likert (objetivo 1 de la investigación) se centró en este aspecto y actuó en dos direcciones: por una parte, testar si tenían claro que era un diseño para la totalidad del alumnado: en el pre-test, el 87,5% lo entendía así, porcentaje que se elevó a un 91,3% en el pos-test; sin embargo, como segundo aspecto, contemplábamos también como ítem «consiste en realizar adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales», afirmación con la que estaba de acuerdo o muy de acuerdo el 76,7% del alumnado en el pre-test, cifra que, aunque descendió 7,3 puntos en el pos-test, nos indica que el concepto de educación inclusiva no lo tienen claro y siguen en gran medida mediatizados por la segregación de la tradicional nomenclatura de «alumnado con necesidades educativas especiales», que puede ser en sí misma una barrera para el desarrollo de las prácticas inclusivas en los centros educativos.

Descendemos, en la segunda pregunta de nuestro pre-test, al concepto de neurodiversidad (que conecta con el objetivo 2 de este trabajo), cuyo primer ítem lo define como «variación natural entre un cerebro y otro en la especie humana», descripción con la que está de acuerdo o muy de acuerdo el 78,5% del alumnado en el pre-test, porcentaje que asciende hasta el 84,7% en el pos-test, si bien un 26,7% no considera en el pre-test que el trastorno del espectro autista (TEA) sea un ejemplo de neurodiversidad, aunque tras el abordaje teórico de ambos conceptos en el aula se eleva a un 95,7% el porcentaje de alumnado que lo integra en dicho marco. En esta misma línea, respecto al conocimiento que tienen de los porcentajes de alumnado TEA presente en las aulas, así como del incremento de casos de los últimos años, si bien es aceptable, un 78,5% del alumnado que realiza el pre-test sabe que los casos se han incrementado, un 33,9% considera que no requeriría formación específica por parte del docente y un 17,8% está completamente de acuerdo en que serán responsabilidad de la orientación del centro, que les indicará cómo actuar.

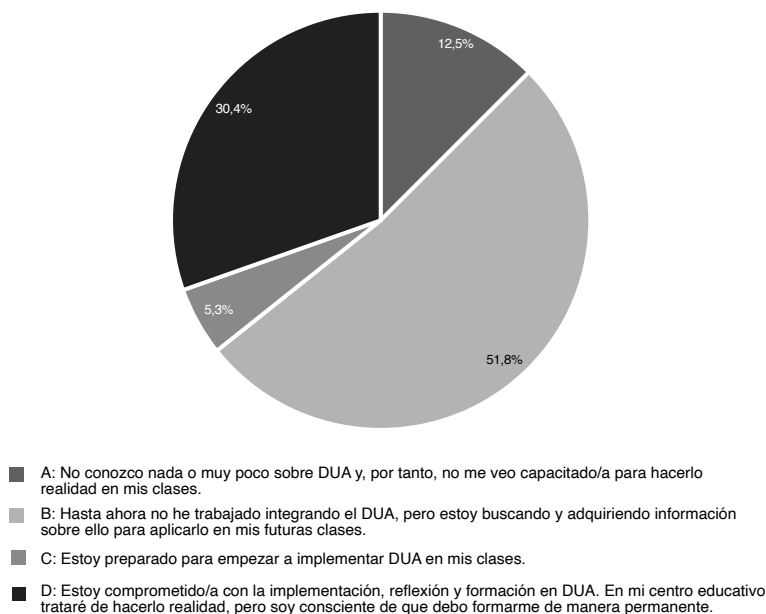
Al finalizar la experiencia, el alumnado que es consciente de la necesidad de formarse constituye el 89,1% (objetivo 4), unos resultados aún modestos para garantizar el compromiso con la inclusión (objetivo 5), máxime teniendo

en cuenta, como se detectó en el pre-test y en el trabajo de aula, que había un desconocimiento importante de la conceptualización de TEA y su realidad en las aulas, que fue abordada en la pregunta 5 del pre-test y del pos-test, donde un 24% estaba totalmente en desacuerdo con la afirmación «El alumnado con TEA puede estar en aulas ordinarias con apoyos puntuales y específicos», porcentaje que, si bien descendió a un 8,6% tras la experiencia, evidencia que una parte del futuro profesorado aún considera que dicho alumnado no estará en sus aulas ni será su responsabilidad en la misma medida que el alumnado neurotípico.

Nos centramos a continuación en los objetivos 4 y 5 que planteamos en nuestra investigación (ambos aspectos están relacionados con la pregunta 7 del pre-test y del pos-test), referidos al análisis del grado de autoeficacia del futuro profesorado en DUA con posterioridad a la implementación del instrumento, así como la valoración del posible incremento del grado de compromiso en formación permanente, implementación y reflexión en el DUA de cara a su futura labor docente.

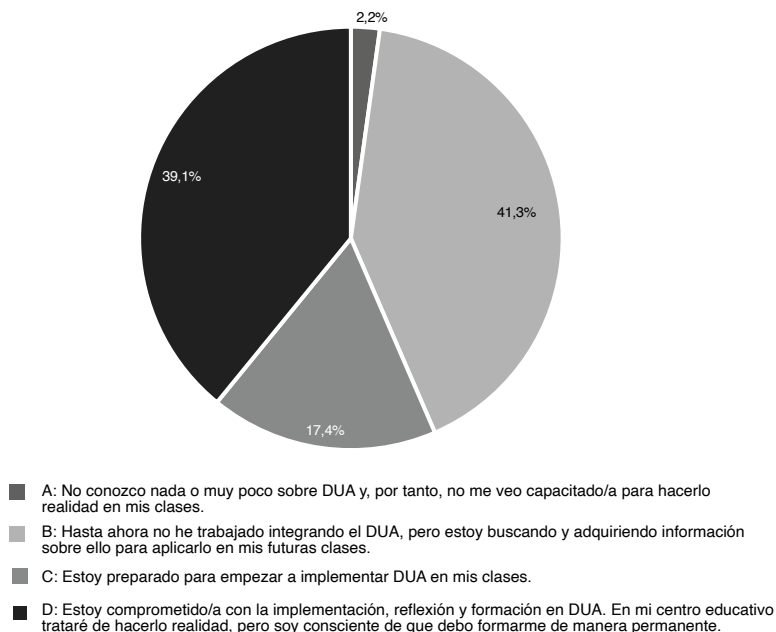
Comenzando por los niveles de autoeficacia, correspondientes al apartado C, observamos que se incrementa desde un 5,4% hasta un 17,4%, porcentajes ambos poco relevantes y en gran medida alentadores, pues, si bien nuestra propuesta aborda el DUA desde el punto de vista teórico y práctico, se trata

Figura 1. El compromiso con el DUA (pregunta 7 del pre-test del proyecto *Hacia una integración de la neurodiversidad en Educación Infantil*)



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. El compromiso con el DUA (pregunta 7 del pos-test del proyecto *Hacia una integración de la neurodiversidad en Educación Infantil*)



Fuente: elaboración propia.

de una incursión modesta y limitada, cuyo objetivo no era tanto la formación como la visibilización. Por tanto, su nivel de autoeficacia para afrontar el DUA no debía crecer solo tras la implementación del instrumento, bien al contrario, todo el trabajo realizado en el aula, así como las intervenciones y los debates, han llevado a un 41,3% a concluir que «hasta ahora no he trabajado e integrado el DUA, pero estoy buscando y adquiriendo información sobre ello para aplicarlo en mis futuras clases», acción correspondiente al apartado B. Es decir, un primer acercamiento al DUA y a la neurodiversidad les ha hecho conscientes de la necesidad normativa y profesional de formarse en ello como futuros y futuras enseñantes. Así, dicha inquietud por su aprendizaje en este sentido es el camino imprescindible para el compromiso, puesto que deben ser capaces de cuestionarse si realmente están preparados para incluir al alumnado neurodivergente en su aula ordinaria, porque si el alumnado interioriza la necesidad de formarse podrá dar respuesta a las necesidades de dicho alumnado.

Con respecto al grado de compromiso con la implementación y la formación permanente, el ítem D alude específicamente a esta cuestión: «Estoy comprometido/a con la implementación, reflexión y formación en DUA. En mi centro educativo trataré de hacerlo realidad, pero soy consciente de que debo formarme de manera permanente», con un incremento del 8,7% en el

pos-test respecto al 30,4% del alumnado que ya en el pre-test se había decantado por esta opción.

Si analizamos los datos totales del presente apartado, observamos que solo un 2,2% del alumnado afirma no saber nada del DUA ni sentirse capacitado para implementarlo, frente al 97,8% que se muestra de una u otra forma vinculado a él a través de la experiencia realizada. Solo un 17,4% se siente capacitado frente a un 80,4% que entiende, bien que debe o quiere formarse o bien que se siente comprometido, con lo cual creemos poder afirmar que esta modesta incursión en el DUA y la neurodiversidad ha podido contribuir a consolidar actitudes positivas hacia las prácticas inclusivas.

Por último, abordamos los resultados obtenidos en la implementación del instrumento, comenzando por los dos primeros bloques, los correspondientes a las barreras de acceso y a las barreras de oportunidades, donde se contemplaron tanto las posibles barreras físicas como las comunicativas, con el objetivo de garantizar los tres canales de representación sensorial, visual, auditiva y cinestésica, puesto que el alumno difiere en la forma en que percibe y comprende la información que se le presenta. Nos centramos aquí en las barreras comunicativas, que son claves para la integración del alumnado neurodiverso, acerca de las cuales solo un 42% afirmó que se garantizaban los tres canales de representación, frente a un 28,6% que señalaba en las observaciones que, por ejemplo, no se contaba con carteles pictográficos. Una tónica similar mostraba las respuestas referentes a la prevención de factores de estimulación y dispersión que pudieran causar desconcierto entre el alumnado. En este caso, solo el 37,5% valoró como espacios libres de estos estímulos los lugares en los que se habían desarrollado los talleres contemplados en las situaciones de aprendizaje, mientras que el 25% respondió negativamente y otro 37,5% señaló la opción de parcialidad.

A nivel de recursos humanos, en el 50% de los casos se valoró como positiva la intervención asistencial del profesional técnico en integración social (PTIS), frente al 12,5% que consideró que solo se cumplía parcialmente y un 37,5% que respondió en negativo, si bien a nivel de colaboración entre el PTIS y el equipo docente el porcentaje positivo subió hasta el 75%.

Por último, dentro de los bloques generales, los ítems analizan las barreras metodológicas, valorando las formas de implicación del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y la significación de las actividades realizadas, el porqué del aprendizaje. En ese aprendizaje es clave el componente afectivo, es decir, las actividades previas de motivación e implicación, pero sin olvidar que la metodología (el cómo del aprendizaje) es tan diversa como lo son las personas participantes, por lo que se analizan también los medios de acción y expresión, tanto en el desenvolvimiento en el entorno como en la transmisión de lo que ya saben y en la realización de las tareas mediante contenidos multinivel y flexibilización de los tiempos de ejecución. Hemos encontrado unanimidad en las respuestas desde el punto de vista positivo, aunque, cuando se les cuestiona si se parte de la zona de desarrollo próximo del alumnado, hay un 14,3% que considera que solo se parte parcialmente de los

contenidos previos, frente al 85,7% que responde positivamente. Los mismos porcentajes encontramos en la cuestión que aborda si se ha minimizado la carga cognitiva para eliminar lo superfluo y centrarse en lo relevante, así como en la que apela a la flexibilidad de los tiempos a la hora de realizar las tareas.

5. Discusión y conclusiones

En el presente estudio hemos podido constatar las carencias detectadas en el alumnado objeto de estudio en torno a la conceptualización del DUA y la neurodiversidad. Dichas carencias nos llevaron a trabajar de forma simultánea en una aproximación básica a los ambages teóricos, al tiempo que diseñamos un instrumento que los iniciara en la aplicabilidad integradora del DUA. Como defienden Pardo et al. (2020), las directrices del DUA son un conjunto de sugerencias concretas que se pueden aplicar al diseño educativo para reducir los inconvenientes y maximizar las oportunidades de aprendizaje, ofreciendo una estructura sistemática para abordar estas barreras y para planificar intencionadamente las clases de acuerdo con la diversidad del alumnado. Teniendo en cuenta este planteamiento de partida, diseñamos un instrumento que tenía como objetivo sistematizar pautas y puntos de verificación previos al diseño de las diversas situaciones de aprendizaje, cuyo objetivo principal es la integración de los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes que garanticen que la práctica educativa atienda a la diversidad del alumnado, a las características personales, a las necesidades y al estilo cognitivo de niños y niñas. (Instrucción 11/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan educación infantil para el curso 2022-2023.)

La experiencia realizada evidencia que no podemos profundizar en el aprendizaje de los estudiantes, pero sí sentar las bases para que entiendan la necesidad de formarse desde el punto de vista obligatorio, según la normativa. Necesario, por el contexto y el número de casos, y deseable, desde el aspecto ético, para garantizar la inclusión de todo el alumnado. La formación del profesorado debe centrarse en prácticas inclusivas basadas en evidencias y experiencias, ya que no se trata de tener derecho a ser iguales, sino de tener igual derecho a ser diferentes (D'Agostino y Douglas, 2020). Es urgente y necesario desarticular la mirada capacitista del profesorado (en formación y en ejercicio), puesto que abordar la educación desde las limitaciones o las dificultades de aprendizaje del alumnado no solo fomenta la estigmatización del mismo y restringe y coarta sus potencialidades y capacidades, sino que implica además que el profesorado entienda que la atención del alumnado con diversidad es responsabilidad de «especialistas» y, en consecuencia, su inacción lleva a la reproducción de un sistema discriminatorio y excluyente.

En definitiva, hay que realizar cambios estructurales para que la educación sea «fuente poderosa para democratizar y mejorar las oportunidades de aprendizaje, los procesos y los resultados» (Ortiz y Carrión, 2020).

Un aula inclusiva da cabida a diferentes posibilidades y limitaciones, a distintos modos de lenguaje y comunicación, a diversas formas de movilidad y a múltiples maneras de acercarse y comprender el entorno. La convivencia mutua enriquece a todas las personas, desarrolla una sociedad más justa y tolerante en la que las diferencias no se conciben como un impedimento, sino como una oportunidad de crecimiento personal y social para toda la comunidad educativa. (LOMLOE, 2022)

6. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Este estudio puede enriquecerse con la inclusión de la comparativa del grupo experimental con un grupo de control para profundizar en el impacto tanto del abordaje teórico de la experiencia como de la implementación del instrumento. También puede ampliarse la muestra tanto de alumnado como de universidades implicadas, así como incorporar en el análisis cuantitativo otras técnicas de análisis estadístico, no paramétricas, como chi-cuadrado, comparando porcentajes de una misma población en base a dos medidas diferentes, así como realizar una comparativa con otras publicaciones en torno al mismo tema.

Una línea de investigación tan solo esbozada en este trabajo es la profundización en la eliminación de barreras para el alumnado neurodivergente desde el ámbito específico de la didáctica de las ciencias sociales, y por ello se trabajará en una segunda fase en metodologías de enseñanza-aprendizaje del espacio y el tiempo en Educación Infantil que contemplen las especificidades del funcionamiento cerebral de dicho alumnado y que permitan poner el foco en sus potencialidades y centros de interés.

Referencias bibliográficas

- ABELLÁN, J., SÁEZ, N., REINA, R., FERRIZ, R. y NAVARRO, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de Psicología del Deporte / Journal of Sport Psychology*, 28(1), 143-156. <<http://hdl.handle.net/10347/21214>>
- ARMSTRONG, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad: Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Paidós.
- CABALLERO, M. (2017). *Neuroeducación de profesores y para profesores: De profesor a maestro de cabecera*. Pirámide.
- D'AGOSTINO, S. R. y DOUGLAS, S. N. (2020). Early Childhood Educators' Perceptions of Inclusion for Children with Autism Spectrum Disorder. *Early Childhood Education Journal*, 49(4), 1-13. <<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01108-7>>
- DURÁN, D. y GINÉ, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 150-173. <<https://hdl.handle.net/20.500.12365/18037>>

- ELIZONDO, C. (2022). Diseño universal para el aprendizaje y neuroeducación: Una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro y educación. *JONED: Journal of Neuroeducation*, 3(1), 99-108.
<<https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39714>>
- (2023). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje: Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.
- FERNÁNDEZ, R. (2020). *Cerebrando la neurodiversidad: Hacia una educación inclusiva*. Borum.
- GALLEGOS NAVAS, M. M. (2021). El Diseño Universal del Aprendizaje: Una revisión sistemática. *Ecos de la Academia*, 7(14), 31-39.
- GÓMEZ, I., PASTOR, G. y TÁRRAGA, R. (2023). Análisis del impacto de un curso de formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 165-176.
<<https://doi.org/10.6018/reifop.558021>>
- LATORRE, C., FLORES, M. y VÁZQUEZ, S. (2023). ¿Cómo responde el sistema educativo al alumnado con TEA?: Un estudio cualitativo de los contextos ordinarios, especiales y preferentes. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 437-447.
<<https://doi.org/10.5209/rced.79383>>
- MARTOS, J., LORENTE, M. y VALDEZ, D. (2018). *El niño al que se le olvidó cómo mirar: Comprender y afrontar el autismo*. La Esfera.
- ORTIZ, L. y CARRIÓN, J. J. (2020). *Educación inclusiva: Abriendo puertas al futuro*. Dykinson.
- PARDO, A., TRIVIÑO, M. A. y MORA, B. (2020). *Atención a la diversidad en un sistema educativo inclusivo: La gamificación como metodología de aprendizaje*. Pirámide.
- PEINADO, M., GARCÍA, A. y CRUZ, A. de la (2024). *Hacia una Didáctica de las Ciencias Sociales sin barreras: Claves para la inclusión de la neurodiversidad*. [En prensa.]
- REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. <<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>>
- ROSE, D. H. y MEYER, A. (2007). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. *Educational Technology Research and Development*, 55(5), 521-525.
- SÁNCHEZ, J. M. (2024). El DUA en la cuerda floja: Un análisis de las críticas al modelo. *Estudios sobre Educación*, 46, 1-21.
<<https://doi.org/10.15581/004.46.003>>

Efecto de la formación del profesorado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) sobre la percepción de los facilitadores y las barreras para la educación inclusiva

Teresa González-Ramírez

Universidad de Sevilla. España.

tgonzale@us.es

Carmen Alba-Pastor

Universidad Complutense de Madrid. España.

carmenal@ucm.es

Héctor Galindo-Domínguez

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. España.

hector.galindo@ehu.eus

Alién García-Hernández

Universidad de Sevilla. España.

agarcia27@us.es



© de las autoras y autores

Recibido: 16/4/2024

Aceptado: 19/12/2024

Publicado: 31/1/2025

Resumen

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) ofrece un marco para avanzar hacia la inclusión educativa desde el currículum. El objetivo fundamental de este trabajo es identificar si las intervenciones basadas en el DUA ejercen un impacto en la percepción que tiene el profesorado sobre los facilitadores y las barreras hacia la inclusión. Con un diseño de investigación mixto, en esta intervención, que consistió en 3 ciclos de formación sobre dicho modelo, participaron 24 docentes de Educación Infantil y Primaria, quienes respondieron a un cuestionario diseñado ad hoc, con un total de 36 ítems agrupados en tres dimensiones (currículum y programación de aula; organización y planificación del centro, y comunidad educativa) para las fases pretest y postest. Además, cada docente participó en tres grupos focales asociados a las distintas sesiones de reflexión sobre cada uno de los principios del DUA. Los resultados evidenciaron los factores que actuaban como facilitadores o barreras en las tres dimensiones estudiadas y pusieron en valor el modelo de formación desarrollado para que el profesorado adoptara un enfoque proactivo e integral en el diseño de entornos de aprendizajes inclusivos.

Palabras clave: diseño universal para el aprendizaje (DUA); percepción del profesorado; barreras; facilitadores; formación del profesorado; educación inclusiva

Resum. *Efecte de la formació del professorat basada en el disseny universal per l'aprenentatge (DUA) sobre la percepció dels facilitadors i les barreres per a l'educació inclusiva*

El disseny universal per a l'aprenentatge (DUA) proporciona un marc per avançar cap a la inclusió educativa des del currículum. L'objectiu principal d'aquest estudi és identificar

si les intervencions basades en el DUA exerceixen cap impacte en la percepció del professorat sobre els facilitadors i les barreres cap a la inclusió. Amb un disseny de recerca mixt, en la intervenció presentada aquí, que constava de tres cicles formatius sobre aquest model, hi van participar 24 mestres d'Educació Infantil i Primària, que van respondre un qüestionari dissenyat ad hoc, amb un total de 36 ítems agrupats en tres dimensions (currículum i programació de l'aula; organització i planificació de l'escola, i comunitat educativa) per a les fases pretest i posttest. A més, cada professor va participar en tres grups focals que estaven associats a les diferents sessions de reflexió sobre cadascun dels principis del DUA. Els resultats van mostrar com, després de la intervenció, el professorat va mantenir estable la seva percepció sobre les barreres i els facilitadors vinculats a les tres dimensions estudiades. A més, van evidenciar els factors que actuaven com a facilitadors o barreres en les tres dimensions estudiades i van posar en valor el model de formació desenvolupat perquè el professorat adoptés un enfocament proactiu i integral en el disseny d'entorns d'aprenentatges inclusius.

Paraules clau: disseny universal per a l'aprenentatge (DUA); percepció del professorat; barreres; facilitadors; formació del professorat; educació inclusiva

Abstract. *The effect of teacher training based on Universal Design for Learning (UDL) on the perception of facilitators and barriers to inclusive education*

Universal Design for Learning (UDL) provides a framework for using the curriculum to make progress towards educational inclusion. The primary goal of this study is to identify whether interventions based on Universal Design for Learning have an impact on teachers' perceptions of facilitators and barriers to inclusion. The study used a mixed research design and consisted of three training cycles in UDL. Participants were 24 Early Childhood and Primary Education teachers, who completed an ad hoc questionnaire with a total of 36 items grouped into three topics (curriculum and classroom programming, school organisation and planning, and educational community) for the pre and post phases. In addition, each teacher participated in three focus group discussion sessions, corresponding to each of the principles of the UDL. The results revealed the factors that act as facilitators/barriers in the three topics studied and demonstrated the strength of the training model developed for teachers to adopt a proactive and holistic approach to designing inclusive learning environments.

Keywords: Universal Design for Learning (UDL); teacher perceptions; barriers; facilitators; teacher training; inclusive education

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. Introducción | 4. Resultados |
| 2. DUA y formación del profesorado.
Principales líneas de investigación | 5. Discusión y conclusiones
Referencias bibliográficas |
| 3. Método | |

1. Introducción

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) se define como un marco práctico basado en la investigación que permite a los educadores responder a las diferencias de aprendizaje individuales mediante el diseño de metas, métodos, materiales, evaluaciones y entornos inclusivos (Gordon, 2024), en el que se reconoce la relevancia del contexto, los entornos de aprendizaje accesibles, los materiales y las estrategias didácticas, con el fin de mejorar la experiencia educativa de todos los estudiantes introduciendo métodos más flexibles de enseñanza, evaluación y prestación de servicios que se adapten a las distintas formas de aprender (Cantuña et al., 2021; McMullin y Skaggs, 2024).

La fundamentación del DUA es multidimensional. Parte del concepto del diseño universal formulado por Ron Mace (Story et al., 1998), inicialmente destinado a la arquitectura, para hacer que cualquier entorno o servicio esté diseñado de forma que pueda ser utilizado por cualquier usuario al margen de sus condiciones. Conectado con este concepto, se reconoce la importancia de la flexibilidad del currículum, con el fin de poder responder al reto que suponen la variabilidad y la diversidad existentes en cualquier aula, proponiendo y buscando la eliminación de barreras al aprendizaje, así como la creación de entornos y materiales accesibles.

Por otra parte, también se fundamenta en la teoría y la investigación en las ciencias del aprendizaje, como la neurociencia cognitiva, donde es común pensar en tres amplias divisiones del cerebro que aprende: reconocimiento de patrones en las regiones posteriores de la corteza; capacidades motoras y ejecutivas en las regiones frontales, y capacidades afectivas o emocionales en las regiones mediales del sistema nervioso, ya señalados en los trabajos de Luria. Esta triada también ha sido utilizada de forma similar por autores de la psicología, como Vygotsky, o de la educación, como Bloom (Rose et al., 2013).

Como muestra la figura 1, el DUA se estructura en tres principios: la provisión de múltiples formas de motivación y participación para captar el interés de los estudiantes (implicación), la presentación de la información de múltiples formas (representación) y la diferenciación en la manera como los estudiantes pueden hacer y expresar lo que saben (expresión). Y, dentro de cada uno de ellos, tres pautas en las que se recogen claves para la práctica educativa inclusiva (CAST, 2024).

Estos tres principios han sido elegidos porque abordan tres características críticas en la enseñanza y el aprendizaje: los medios por los cuales se presenta la información, los medios por los cuales se expresa lo que se sabe y los medios por los cuales los estudiantes se implican en el aprendizaje. Esta simplificación intencionada tiene como finalidad permitir el acceso ordenado y sistemático a la complejidad de las diferencias en el aprendizaje y al conocimiento pedagógico.

Figura 1. Síntesis del modelo DUA 3.0

	Diseño de múltiples medios de compromiso	Diseño de múltiples medios de representación	Diseño de múltiples medios de acción y expresión
Acceso	<p>Opciones de diseño para la aceptación de intereses e identidades (7)</p> <ul style="list-style-type: none"> Optimizar la elección y autonomía (7.1) Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad (7.2) Promover la alegría y el juego (7.3) Abordar sesgos, amenazas y distracciones (7.4) 	<p>Opciones de diseño para la percepción (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> Apyor las oportunidades para personalizar la presentación de información (1.1) Apyor múltiples formas de percibir información (1.2) Representar diversas perspectivas e identidades de formas auténticas (1.3) 	<p>Opciones de diseño para la interacción (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> Diversificar y valorar los métodos de respuesta, orientación y movimiento (4.1) Optimizar el acceso a materiales accesibles, así como tecnologías y herramientas de asistencia y acceso (4.2)
Apoyo	<p>Opciones de diseño para mantener el esfuerzo y la constancia (8)</p> <ul style="list-style-type: none"> Aclarar el significado y el propósito de los objetivos (8.1) Optimizar los desafíos y el respeto (8.2) Fomentar la colaboración, la interdependencia y el aprendizaje colectivo (8.3) Fomentar la pertenencia y la comunidad (8.4) Otinear comentarios orientados a la acción (8.5) 	<p>Opciones de diseño para la lúdica y los símbolos (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> Aclarar vocabulario, símbolos y estructuras lingüísticas (2.1) Respetar la comprensión de textos, notaciones matemáticas y símbolos (2.2) Promover la comprensión y el respeto en todos los idiomas y dialectos (2.3) Abordar los sesgos en el uso del lenguaje y los símbolos (2.4) Ilustrar a través de múltiples medios (2.5) 	<p>Opciones de diseño para la expresión y la comunicación (5)</p> <ul style="list-style-type: none"> Usar múltiples medios para la comunicación (5.1) Usar múltiples herramientas para la construcción, composición y creatividad (5.2) Desarrollar habilidades con apoyo gradual para la práctica y el desempeño (5.3) Abordar los sesgos relacionados con los modos de expresión y comunicación (5.4)
Función ejecutiva	<p>Opciones de diseño para la capacidad emocional (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconocer expectativas, creencias y motivaciones (3.1) Desarrollar conciencia de sí mismo y de los demás (3.2) Promover la reflexión individual y colectiva (3.3) Fomentar la empatía y las prácticas reconfortantes (3.4) 	<p>Opciones de diseño para el desarrollo de conocimientos (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> Conectar el conocimiento previo con el nuevo aprendizaje (3.1) Resaltar y explorar patrones, características clave, ideas relevantes y relaciones (3.2) Fomentar múltiples formas de conocimiento y creación de significado (3.3) Maximizar la transferencia y generalización (3.4) 	<p>Opciones de diseño para la desarrollo de estrategias (6)</p> <ul style="list-style-type: none"> Establecer objetivos significativos (6.1) Planificar y anticipar los desafíos (6.2) Organizar la información y los recursos (6.3) Mejorar la capacidad para controlar el progreso (6.4) Desafiar las prácticas evolutivas (6.5)

Fuente: CAST (2024).

La relevancia de este modelo viene justificada también a nivel normativo por su incorporación en la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE). La sección primera de esta ley plantea lo siguiente:

entre los principios y los fines de la educación, se incluye [...] la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, (DUA), es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y formas de implicación en la información que se le presenta. (p. 122872-122873)

A partir de estas referencias, la formación del profesorado en DUA es un reto al que se enfrenta la comunidad académica y científica para que pueda cumplir con estos requisitos legales y garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad.

2. DUA y formación del profesorado. Principales líneas de investigación

Identificar los factores que facilitan que el profesorado pueda brindar una educación que atienda a la diversidad de los estudiantes y promueva la inclusión en las aulas (Rusconi y Squillaci, 2023) es una línea de investigación de enorme relevancia, en la que convergen estudios nacionales e internacionales. Estos trabajos enfatizan la eficacia de las intervenciones con DUA, la identificación de facilitadores y barreras para implementarlo, o los estudios sobre sus efectos o sus beneficios principales.

En este sentido, una revisión sistemática realizada por Sánchez-Serrano (2022) sobre la eficacia producida por una intervención formativa en DUA agrupa estos estudios en cuatro categorías: *a*) la implementación del DUA en

el aula; *b*) la percepción del aprendizaje desarrollado; *c*) la aplicación del DUA al proceso de diseño de propuestas didácticas, y *d*) el potencial del DUA para apoyar el aprendizaje percibido por los participantes.

Una de las líneas de investigación son los estudios que se centran en analizar la visión de los docentes sobre el DUA. Los resultados de Onoiu y Belle-tich Ruiz (2024) reflejan que el profesorado lo valora como un modelo que promueve presencia, participación y logro en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, pero encuentra barreras para llevarlo a cabo. Algunos estudios (Sánchez Mendías et al., 2024; Santos Araujo, 2023) recogen las percepciones de los docentes con relación a su formación en atención a la diversidad y el DUA que muestran la falta de formación para esta tarea y cómo esta variable se convierte en una barrera para enseñar desde una perspectiva inclusiva.

Otra línea aborda la implementación del DUA en el aula con especial interés en los facilitadores y las barreras que posibilitan el desarrollo adecuado del modelo. Craig et al. (2022) realizan una investigación con más de cien docentes en activo y concluyen que variables asociadas a la gestión y a la organización del centro son determinantes como facilitadores o barreras del aprendizaje del alumnado, entre los que destacan la organización del aula, los materiales utilizados y el apoyo del equipo directivo. De igual forma, varios investigadores coinciden en afirmar que, dentro de las barreras y de los facilitadores de la gestión y la organización del centro, se encuentran la ratio del aula, las instalaciones del centro, la rigidez organizativa y el apoyo del personal de servicios, entre otros aspectos (Hills et al., 2022; Onoiu y Belletich Ruiz, 2024). También en esta línea, Thoma et al. (2023) presentan los resultados de un proyecto internacional sobre la utilización del DUA en la educación STEAM con atención a la diversidad, mostrando que su utilización mejora el proceso de aprendizaje, la participación y la autorreflexión de los estudiantes. En cuanto al profesorado, se observan mejoras en su desarrollo profesional, en la planificación didáctica y en la organización.

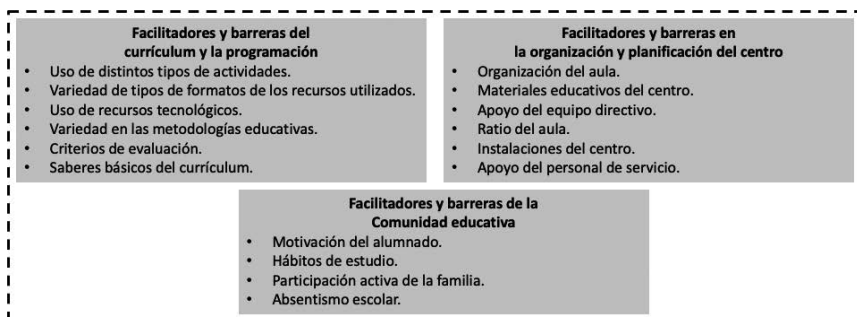
En esta misma línea, FitzSimons (2024) explora el papel del DUA en la creación de aulas inclusivas para estudiantes con discapacidad, tomando como marco la teoría del aprendizaje social, de Albert Bandura. Concluye que el DUA ofrece un enfoque proactivo para diseñar entornos de aprendizaje inclusivos que aborden las diversas necesidades. Entre los factores que pueden considerarse facilitadores están la capacitación integral y el apoyo a los educadores para implementar eficazmente el DUA. Una observación que resalta es que el DUA no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino también a una amplia gama de estudiantes.

Estudios como los de Katz et al. (2021) y Barrios Aguilar et al. (2024) revelaron cómo los profesores que reciben formación en DUA logran desarrollar una docencia más inclusiva con una mayor percepción de barreras y facilitadores; específicamente en el uso de los criterios de evaluación, la utilización de recursos tecnológicos en el aula o la implementación del enfoque DUA en la práctica.

En el estudio de Lambert et al. (2023) se exploraron los cambios en las creencias, los conocimientos y las prácticas de educadores experimentados en relación con el modelo tras un curso de desarrollo profesional sobre DUA. Los resultados indicaron cambios en las creencias de los educadores, pasando de una concepción del DUA como un marco estático e inflexible a una «forma de pensar» o respuesta ajustada a las necesidades de acceso de los estudiantes.

La figura 2 sintetiza las dimensiones y las variables que pueden ser consideradas barreras y facilitadores para la implementación del DUA atendiendo a las líneas de investigación expuestas.

Figura 2. Resumen de dimensiones y variables identificadas como barreras y facilitadores para la implementación del DUA



Fuente: elaboración propia.

3. Método

Por todo ello, es necesario explorar el potencial del DUA en el contexto de los centros y las aulas, así como la percepción que tienen los docentes cuando se enfrentan a la labor de dar respuesta a la diversidad desde una perspectiva inclusiva apoyándose en el DUA. Bajo este propósito, el presente estudio trató de dar respuesta a dos preguntas de investigación (RQ):

- RQ1: ¿Cuáles son los facilitadores y las barreras principales para la inclusión en el aula que reconocen los equipos docentes?
- RQ2: ¿Cómo evolucionan estos facilitadores y estas barreras para la inclusión tras haber recibido formación y asesoramiento sobre el DUA?

A su vez, a partir de ellas, surgen los siguientes objetivos específicos:

- OB1: Analizar cuáles son los facilitadores y las barreras principales para la inclusión en el aula que reconocen los equipos docentes.
- OB2: Identificar la evolución de estos facilitadores y de estas barreras para la inclusión tras haber recibido formación y asesoramiento sobre el DUA.

3.1. Participantes

Participaron en el estudio un total de 24 docentes de España con una variada trayectoria (años = 20,29; $DT = 7,52$), todos ellos con experiencia en atención a la diversidad en el aula. De ellos, 6 eran docentes de Educación Infantil, y 18, de Educación Primaria, siendo tutores de su clase en su mayoría ($f = 15$).

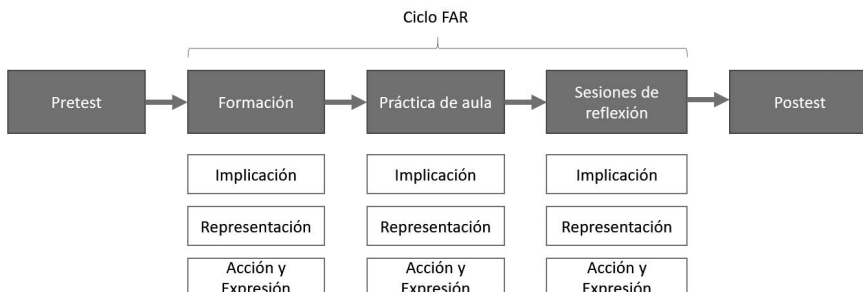
3.2. Instrumentos

Para la recogida de datos se diseñaron dos instrumentos: *a*) un cuestionario elaborado *ad hoc* sobre barreras y facilitadores para la inclusión educativa, y *b*) grupos focales al terminar la formación en cada principio DUA. Para el cuestionario se realizó una revisión de la literatura, tratando así de garantizar la validez del contenido, y se formularon los ítems agrupados en tres dimensiones: 1. Currículum y programación de aula; 2. Organización y planificación del centro, y 3. Comunidad educativa. Finalmente, el instrumento quedó conformado por un total de 36 ítems medidos en una escala de Likert de 5 puntos, siendo 1 el valor mínimo que representaba que el elemento era considerado una barrera, y 5, el valor máximo que representaba que el elemento era considerado un facilitador para la inclusión. La fiabilidad del instrumento fue apta, tanto en la fase previa como en la posterior, para las dimensiones de currículum y programación de aula ($\alpha_{pre} = 0,915$; $\alpha_{post} = 0,881$), organización y planificación del centro ($\alpha_{pre} = 0,785$; $\alpha_{post} = 0,811$) y comunidad educativa ($\alpha_{pre} = 0,769$; $\alpha_{post} = 0,809$). Las cuestiones planteadas en los grupos focales al término de cada ciclo de formación fueron agrupadas en tres dimensiones: *a*) barreras y facilitadores asociados a cada principio; *b*) vivencias vinculadas a la puesta en práctica de los principios y las pautas DUA, y *c*) cambios en la práctica docente por efectos de la formación recibida. La preparación de estas cuestiones y su codificación posterior fueron elaboradas de manera deductiva a partir del marco teórico y de manera conjunta por distintos investigadores, con lo que mejoró la robustez del instrumento. La codificación de las categorías y los códigos de las entrevistas se pueden hallar en el repositorio institucional de Harvard a través del enlace <<https://doi.org/10.7910/DVN/X9W6TX>>.

3.3. Procedimiento e intervención

El diseño de la investigación se llevó a cabo de acuerdo con las normas éticas de investigación establecidas por el Comité de Ética de la Universidad Complutense de Madrid.

La selección se realizó a través de los centros de profesorado o de sus homólogos en las distintas comunidades autónomas. Una vez seleccionados, se recogieron los consentimientos informados de los participantes. La figura 3 sintetiza el procedimiento seguido.

Figura 3. Procedimiento seguido en la investigación en tres ciclos FAR

Fuente: elaboración propia.

En el trabajo de campo de la fase previa y antes de recibir formación, el profesorado respondió al instrumento diseñado en línea. La formación se impartió de manera presencial. Tras este paso tomaron parte en una intervención denominada *ciclo FAR* (formación, acción y reflexión) como modelo propio de instrucción. Estas sesiones tuvieron por objetivo formar al profesorado de Educación Infantil y Primaria para conocer las bases teórico-prácticas del DUA, así como su integración en la práctica docente.

El marco temporal de la propuesta formativa se extendió durante todo el curso 2022-2023 a partir de distintos módulos: Introducción al DUA, y DUA y Currículum, seguidos de tres ciclos FAR aplicados a cada principio. Finalizó con una sesión dedicada a reflexionar sobre el proceso.

Tras cada sesión de formación, el profesorado llevó a la práctica en su aula el principio que correspondía a cada una de ellas durante dos semanas, tras lo cual tenía lugar una sesión de reflexión realizada a través de grupos focales, en los que se analizaron las planificaciones didácticas y las prácticas de aula grabadas. En total se realizaron tres sesiones de formación, tres periodos de aplicación a la práctica y tres sesiones de reflexión, una para cada principio del DUA. Estas sesiones tuvieron por objetivo identificar los facilitadores y las barreras que habían detectado a la hora de llevar a cabo un currículum inclusivo. Al concluir con las sesiones de reflexión, el profesorado respondió nuevamente al mismo cuestionario creado *ad hoc* en la fase previa a la intervención.

3.4. Análisis de datos

El proceso de análisis de datos se dividió en dos momentos, atendiendo al tipo de informaciones recogidas. Los datos obtenidos con el cuestionario fueron analizados mediante el software SPSS Statistics 25. Se realizaron diversos análisis *t* de Student para muestras relacionadas, prestando especial atención a las medias, a las desviaciones típicas y a los valores *p* de cada facilitador o barrera. Los valores de la escala de Likert comprendidos entre 4 y 5 fueron considerados facilitadores, y los que estaban entre 1 y 3, barreras. En aquellos casos en

los que se obtuvo una significancia tendencial ($p < 0,10$), se estimó el tamaño del efecto a través del índice d de Cohen.

Los datos obtenidos en las sesiones de reflexión fueron analizados con el programa Atlas.ti (versión 23), utilizando un sistema de categorías contrastado entre investigadores para minimizar las posibles diferencias observadas en la codificación. Tras concluir la codificación, se procedió a analizar las frecuencias observadas y las citas aportadas por el profesorado.

4. Resultados

Los resultados obtenidos se presentan agrupados en las tres dimensiones que han sido objeto de análisis.

4.1. *Facilitadores y barreras del currículum y la programación*

Tal y como muestra la tabla 1, los principales facilitadores para la inclusión fueron aspectos actitudinales (p. ej., motivación por seguir mejorando y actitud como docente para conocer a su alumnado), elementos asociados con la labor de aula (p. ej., uso de distintos tipos de actividades, así como variedad de formatos y formas de agrupamiento que se usan).

De igual modo, aquellos elementos en los que el profesorado no tiene una intervención tan directa (p. ej., competencias clave, saberes básicos y criterios de evaluación) se identifican como barreras, tanto en el pretest como en el postest.

Asimismo, se puede observar cómo, tras haber recibido formación y asesoramiento, las valoraciones del profesorado sobre qué elementos se consideran facilitadores y barreras del aprendizaje se mantienen considerablemente estables en el tiempo.

Respecto al análisis de los grupos focales, en esta dimensión existe una mayor cantidad de citas asociadas a las barreras curriculares ($f= 103$) que a los facilitadores ($f= 40$).

Asociado con las barreras curriculares vemos sus aportaciones sobre los criterios y los métodos de evaluación:

Docente 1, centro 1: «Lo que estamos haciendo con estas cosas nuevas..., se nos hace difícil la evaluación. Evaluar hasta donde han llegado [...] Haces un proyecto superinnovador, pero luego llegas a la ficha para evaluar y es como [...] Hay que plantearlo de otro modo». (BARCURRI)

En aspectos asociados a los contenidos curriculares, también señalan:

Docente 1, centro 2: «La primera problemática que he marcado como tal es el exceso de contenidos: hay un exceso brutal de contenidos, con textos muy complejos». (BARCURRI)

Docente 1, centro 3: «Lo que estoy trabajando ahora en el aula, posiblemente, el año que viene no se trabaje. Siempre tenemos ahí los contenidos que se proponen en el libro, y lo vemos como un recurso». (BARCURRI)

Tabla 1. Análisis en función de los facilitadores y las barreras del currículum y la programación

	Pretest		Postest		Dif. (Pretest - Postest)
	M	DT	M	DT	
Motivación por seguir mejorando	4,42	0,77	4,50	0,83	-0,08 (1,05)
Uso de distintos tipos de actividades	4,38	0,82	4,42	0,77	-0,04 (0,85)
Variedad de formatos (vídeo, audio, texto...) que uso para realizar las actividades	4,38	0,77	4,38	0,87	0,00 (0,88)
Actitud que muestro para conocer a mi alumnado	4,33	0,76	4,67	0,48	-0,33 (0,81)
Formas de agrupamiento que uso (flexibles, desdoblados...)	4,33	0,76	4,42	0,65	-0,08 (0,88)
Formarme sobre cómo fomentar la inclusión entre mi alumnado	4,25	0,84	4,29	0,85	-0,04 (1,08)
Variedad de recursos materiales que utilizo en mis actividades	4,17	0,76	4,29	0,75	-0,12 (0,89)
Atención individualizada al alumnado	4,13	1,15	4,33	0,70	-0,20 (1,02)
Aprendizaje entre iguales	4,13	0,94	4,17	1,12	-0,04 (1,26)
Clima social y de trabajo de mi aula	4,08	0,88	4,04	1,04	0,04 (1,26)
Variedad de metodologías que presento a mi alumnado	4,04	0,80	4,29	0,85	-0,25 (0,98)
Variedad de formas de evaluar que empleo	4,00	0,97	3,83	1,16	0,16 (1,34)
Involucrar a las familias en la actividad del aula	3,67	1,20	3,71	0,85	-0,04 (1,30)
Utilización de los recursos tecnológicos en mis clases	3,58	1,24	3,54	1,17	0,04 (1,04)
Variedad de espacios físicos que uso para mis actividades	3,50	1,06	3,71	1,26	-0,20 (1,31)
Disponibilidad de recursos tecnológicos en el aula	3,46	1,17	3,67	1,23	-0,20 (1,06)
Competencias clave y específicas del currículum	3,38	0,82	3,00	0,93	0,37 (0,92)
Criterios de evaluación	3,38	1,01	3,17	1,04	0,20 (1,38)
Saberes básicos del currículum	3,33	1,04	3,17	1,04	0,16 (1,20)

Fuente: elaboración propia.

No obstante, los docentes también indican facilitadores que muestran el papel que puede desempeñar el currículum para mejorar la inclusión educativa, tales como los recursos tecnológicos o la variedad de metodologías aplicadas:

Docente 1, centro 4: «El mayor facilitador ha sido sin duda las nuevas tecnologías, eso ha sido lo que nos ha salvado este tema en concreto». (FACCURRI)

Docente 1, centro 5: «El principal facilitador que tiene para llevar a cabo un currículum inclusivo es el aprendizaje cooperativo». (FACCURRI)

4.2. Facilitadores y barreras en la organización y la planificación del centro

En la tabla 2 se puede observar cómo existen una serie de facilitadores para fomentar la inclusión, como, por ejemplo, trabajar y coordinarse con el resto del equipo educativo, obtener el apoyo del equipo directivo, contar con la

Tabla 2. Análisis en función de los facilitadores y las barreras en la organización y la planificación del centro

	Pretest		Posttest		Dif. (Pretest - Posttest)
	M	DT	M	DT	
Trabajar y coordinarse con el resto del equipo docente	4,08	0,92	3,88	1,07	0,20 (0,83)
Apoyo del equipo directivo	4,00	0,88	3,88	1,22	0,12 (1,22)
Colaboración de más de un docente al aula (apoyo, coenseñanza...)	3,79	1,25	3,92	1,24	-0,12 (1,70)
Involucrar a las familias en la actividad del centro	3,75	0,98	3,88	0,90	-0,12 (0,85)
Disponibilidad de recursos tecnológicos (retroproyector, fotocopiadora, vídeo...)	3,50	1,14	3,33	1,23	0,16 (1,34)
Apoyo del personal de servicio y administración	3,42	1,21	3,42	1,38	0,00 (1,06)
Instalaciones e infraestructuras	3,00	1,10	2,92	1,10	0,08 (1,21)
Ratio del aula	2,25	1,48	2,04	1,26	0,20 (1,17)

Fuente: elaboración propia.

colaboración de más de un docente en el aula e involucrar a las familias en las actividades. De este análisis también se observó una barrera (ratio del aula) y un elemento que no se consideró ni facilitador ni barrera para fomentar la inclusión (instalaciones e infraestructuras).

De igual modo, el profesorado también valoró qué elementos se consideraban facilitadores y qué barreras del aprendizaje no cambiaban tras haber recibido formación y asesoramiento en DUA.

Respecto al análisis de los grupos focales, en esta dimensión observamos una mayor cantidad de citas asociadas a las barreras organizativas ($f=193$) que a los facilitadores ($f=58$).

Puede observarse que hay docentes que comentan la relevancia de la coordinación y la gestión de los proyectos llevados a cabo en los centros, además de contar con mayor cantidad de recursos personales:

Docente 2, centro 3: «Si mañana nos tenemos que ir la mitad de la plantilla, aquí hay gente que cree en el proyecto, pero si viene gente que no cree en el proyecto, hace lo justo y se va. Por eso hay que dejar todo resumido, sencillo, para decirle: “mira, aquí se hace esto así, así y así”». (BARCOM)

También señalan cómo la disponibilidad de recursos tecnológicos sin cumplir ciertas condiciones podría dificultar su uso, más que facilitarlos:

Docente 3, centro 3: «En cuarto de Primaria hemos empezado a usar los ordenadores, y es como ¡guaaaau!, pero yo diría que al medio segundo nos surgen problemas, y es que nadie nos ha enseñado a usarlos». (BARORG)

El profesorado también señala cómo el hecho de disponer de mayor cantidad de recursos personales en el aula puede ser un facilitador de la inclusión educativa.

Docente 2, centro 1: «A ver, la cosa es que yo en el aula tengo un ACI y, por otra parte, un niño que puede ser de altas capacidades, y a mí esto se me va de las manos. Mi sensación es que yo no llego a todo». (FACORG)

4.3. Facilitadores y barreras en la comunidad educativa

En la tabla 3 se puede observar cómo existen una serie de facilitadores claros para fomentar la inclusión, tanto centrados en el propio alumnado (p. ej., motivación del alumnado por aprender, sensibilidad hacia el alumnado con dificultades y estado emocional del alumnado) como en las familias (p. ej., implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos). También es claramente destacable el absentismo escolar como una barrera para la inclusión, y como elementos neutros, el apoyo y la implicación de instituciones externas (ayuntamientos, asociaciones...), o los hábitos de trabajo y estudio del alumnado.

Tabla 3. Análisis en función de los facilitadores y las barreras en la comunidad educativa

	Pretest		Postest		Dif. (Pretest - Postest)
	M	DT	M	DT	
Motivación del alumnado por aprender	4,17	0,86	3,75	1,26	0,41 (1,13)
Sensibilidad que muestra mi alumnado hacia los compañeros con dificultades	4,13	0,90	4,25	0,79	-0,12 (0,79)
Estado emocional del alumnado	3,83	1,00	3,46	1,44	0,37 (1,68)
Implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos	3,71	0,90	3,83	1,20	-0,12 (1,22)
Tolerancia de las familias para aceptar la diversidad de perfiles en el alumnado	3,63	1,05	3,58	0,88	0,04 (1,30)
Diversidad de perfiles entre el alumnado	3,57	1,30	3,04	1,46	0,52 (1,16)
Apoyo e implicación de instituciones externas (ayuntamientos, asociaciones...)	3,29	0,95	3,13	1,19	0,16 (1,09)
Hábitos de trabajo y estudio del alumnado	3,18	1,18	3,27	1,20	-0,09 (1,47)
Absentismo escolar	2,00	1,11	2,00	1,15	0,00 (1,51)

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se puede observar cómo, tras haber recibido la formación y el asesoramiento correspondientes, las valoraciones del profesorado sobre qué elementos se consideraban facilitadores y cuáles eran contemplados como barreras del aprendizaje se mantuvieron considerablemente estables en el tiempo. La única excepción fue la del elemento «diversidad de perfiles entre el alumnado», que redujo su puntuación. No obstante, este elemento de la comunidad educativa se siguió considerando neutro para facilitar o dificultar la inclusión.

Respecto al análisis de los grupos focales, en esta dimensión aparece una mayor cantidad de citas asociadas a las barreras en la comunidad educativa ($f = 87$) que a los facilitadores ($f = 11$).

Por citar algunas barreras, ciertos docentes referencian la falta de motivación y el estado emocional para aprender, y cómo estos afectan negativamente a la consecución de la inclusión educativa:

Docente 5, centro 3: «Luego también sabes que han repetido y ya les da igual. A pesar de hacer cualquier cosa, les da igual. Y eso es terrible». (BARIM-PGEN)

No obstante, cuando este estado emocional para aprender existe y se acompaña de hábitos de estudio y de rutinas de aprendizaje, el profesorado lo valora muy favorablemente como medio para la consecución de la inclusión educativa:

Docente 2, centro 7: «Para mí, de tres a diez años es la clave del niño y la niña. Y a partir de ahí, empezar a potenciarlo en lo que sea más talentoso, pero esa base es fundamental para su futuro. Pero en todo, en lo que haya vivido en su casa, a lo que esté acostumbrado a comer, al deporte que haga, [...]». (FACIMPGEN)

También el profesorado comenta acerca de la escasa implicación, en ciertos casos, de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo ello afecta a la inclusión educativa:

Docente 6, centro 3: «Y con las familias pasa lo mismo [...] cuando les hablas para pedirles ayuda se posicionan diciendo: “ya es el último año que va a estar en el colegio». Les da igual. Hace poco hice esta reflexión cuando había que elegir delegado de familias y percibí que ellos no se veían elegidos». (BARCOM)

Esta implicación, cuando existe, es considerada favorablemente por el profesorado participante:

Docente 7, centro 3: «Hemos invitado a los padres a algunas sesiones, y por el momento no hemos empezado, pero sí que han mostrado interés. Para mí siempre ha sido una ayuda. Me parece que sirve para aumentar el interés». (FACCOM)

Docente 6, centro 5: «Pues nosotros, en el proyecto que tenemos, las familias colaboran con nosotros y vienen al centro a hablar sobre diferentes aspectos. Cada año surge uno diferente y luego hace que los niños piensen sobre todo lo que han dicho sus padres». (FACCOM)

En síntesis, si tomamos como referencia los análisis bivariados, la percepción del profesorado sobre facilitadores y barreras para la inclusión no ha sufrido variaciones estadísticamente significativas. Sin embargo, los resultados obtenidos en los grupos focales demuestran la relevancia del proceso de formación seguido para «educar la mirada del profesorado» en la identificación de las barreras y de los facilitadores necesarios para realizar un aprendizaje inclusivo.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio ha sido, de una parte, identificar cuáles son los principales facilitadores y barreras para la inclusión en el aula y, de otra, explorar si la formación y el asesoramiento sobre el DUA ha ejercido algún efecto en el modo como el profesorado enfrenta su tarea.

En primer lugar, los resultados revelan que los principales *facilitadores hacia la inclusión asociados al currículum y a la programación* fueron los aspectos actitudinales, así como los asociados a proporcionar y usar diversidad de actividades, formatos y agrupamientos. Como barreras identificaron aquellos elementos del currículum en los que el profesorado no tenía una intervención tan directa, tales como las competencias clave o los criterios de evaluación.

En segundo lugar, sobre los *facilitadores asociados a la organización y a la planificación del centro*, el profesorado aportó aspectos significativos como trabajar y coordinarse con el resto del colectivo docente, tener el apoyo del equipo directivo e involucrar a las familias en las actividades del centro. Como barrera solo se contempló la ratio del aula.

Finalmente, sobre los *facilitadores asociados a la comunidad educativa*, los análisis arrojaron algunos facilitadores vinculados al propio alumnado, como la motivación por aprender, su sensibilidad hacia el alumnado con dificultades o la atención a su estado emocional, así como otros vinculados a la implicación de las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijos. En esta dimensión, la única barrera para la inclusión fue el absentismo escolar.

En relación con la aplicación del ciclo FAR, los resultados obtenidos en los análisis pretest y postest indican que la percepción que el profesorado tiene sobre barreras y facilitadores para la inclusión en las dimensiones abordadas no ha sufrido ningún cambio significativo una vez finalizada la formación en DUA. Sin embargo, las aportaciones que ha realizado el profesorado en los grupos focales denotan que se han convertido en más conscientes respecto a su aprendizaje y, en consecuencia, respecto al recorrido formativo necesario en el diseño de entornos de aprendizajes inclusivos. Además, en las tres dimensiones estudiadas, han sabido identificar un mayor número de barreras que de facilitadores. Dicho resultado pone en valor el papel que desempeña la formación como interruptor de un pensamiento deficitario sobre los estudiantes antes de pasar a la planificación del currículum con DUA en sentido estricto.

Es necesario seguir este proceso de deconstrucción durante el recorrido formativo, pero hay que avanzar y profundizar para que la falta de formación no constituya una barrera para enseñar desde una perspectiva inclusiva, como concluyen los trabajos realizados por Sánchez et al. (2024) y Santos Araujo (2023). De ahí que, al identificar las barreras y los facilitadores, los estudios y políticas focalicen su mirada hacia otros factores que no recaigan solo en el equipo docente y su formación, ni en el potencial del DUA para lograrlo. En la línea que nos aporta FitzSimons (2024), para que el enfoque proactivo que demanda el DUA sea efectivo, hay que atender a la formación momento a momento, a la vez que a factores como la gestión y la organización del centro y el aula, la necesidad de proporcionar distintos tipos y formatos de materiales

y contenidos, el apoyo del equipo directivo y personal de servicio o el uso de distintos tipos de metodologías y agrupamientos como elementos facilitadores de la inclusión (Craig et al., 2022; Hills et al., 2022; Sebastián-Heredero et al., 2022). Trabajos como el de Griful-Freixenet et al. (2021) exploraron la conexión entre los hábitos mentales de los docentes en formación, la mentalidad de crecimiento, la autoeficacia y la autorregulación, así como la implementación del marco DUA.

Las implicaciones de estos hallazgos pueden ser de utilidad, tanto para la práctica educativa como para el desarrollo de futuras líneas de investigación.

En primer lugar, es de destacar el marco de referencia que ha supuesto el modelo de formación propuesto (ciclo FAR). La forma en que se ha pautado el modelo proporciona que el profesorado vaya tomando conciencia e interiorizando el alcance que tiene el DUA para la práctica educativa. Los cambios de percepción son complejos y es necesario realizar más análisis focalizados en el estudio de variables que sean relevantes. Estudios longitudinales como el de Lambert et al. (2023) muestran cómo, tras una formación sobre el DUA, las creencias, los conocimientos y las prácticas asociadas a la motivación del alumnado, los hábitos de estudio y la participación de la familia variaron significativamente.

Asimismo, estos resultados son de utilidad para la discusión política, en cuanto a que se pone de manifiesto qué factores son los que las gestiones educativas deberían enfatizar, tanto como facilitadores como en el papel de barreras para la inclusión. Diversos trabajos (Craig et al., 2022; Hills et al., 2022; Sebastián-Heredero et al., 2022) señalan esta misma línea.

Finalmente, dado su carácter exploratorio, este estudio presenta una serie de limitaciones que deben ser tenidas en consideración a la hora de interpretar los resultados obtenidos. En primer lugar, el tamaño de la muestra participante, puesto que en análisis futuras es necesario replicar el impacto de este ciclo en muestras más amplias, con características diferentes (país, entorno...). Otra cuestión que considerar es que el impacto de la intervención se haya visto afectado porque el profesorado, de manera inconsciente, ya estuviese aplicando ciertas pautas del DUA a sus prácticas docentes, hecho que ha podido contaminar parcialmente el proceso de formación, acción y reflexión, y, consecuentemente, su percepción sobre los facilitadores y las barreras hacia la inclusión. Una de las primeras cuestiones que detecta el profesorado cuando empieza a recibir formación en DUA es que dicha adquisición de conocimientos le sirve para organizar, sistematizar y ubicar, en el diseño del currículum, facetas del aprendizaje que ya conocía, pero que empieza a ponerlas en práctica siendo más consciente del objetivo y buscando la forma de hacerlas accesibles. En definitiva, esperamos que las interconexiones entre creencias, conocimientos y prácticas que surgieron en la investigación hayan favorecido una nueva comprensión del saber de los docentes sobre DUA y sirva como una primera aproximación al impacto de las intervenciones basadas en el DUA con profesorado en activo, en aras de estudiar su efecto sobre los facilitadores y las barreras hacia la inclusión.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, L. K. (2022). Using UDL to Plan a Book Study Lesson for Students with Intellectual Disabilities in Inclusive Classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 54(4), 258-267.
<<https://doi.org/10.1177/00400599211010196>>
- BARRIOS AGUILAR, R. V., MENDOZA GAVILÁN, I., CAMPOS DE RÍOS, T. D. y VILLALBA, V. G. (2024). Análisis de la implementación del enfoque Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en las prácticas pedagógicas. *AULA PYAHU: Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 2(3), 21-32.
<<https://doi.org/10.47133/rdap2024-23art2>>
- CÁCERES CAMPOS, I. M. (2023). Educate with all students in mind: The Universal Design for Learning (UDL) model. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 197-199.
<<https://doi.org/10.35362/rie9115697>>
- CANTUÑA, A., CAÑAR, C. y GALLEGOS, M. (2021). Análisis de las Estrategias y Recursos didácticos en la Educación General Básica bajo los principios del Diseño Universal del Aprendizaje. *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 78, 231-245.
<<https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2079>>
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines, 3.0* [Spanish (3.0) español Graphic Organizer]. <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer_spanish_update_8142024.pdf>
- CRAIG, S. L., SMITH, S. J. y FREY, B. B. (2022). Professional development with universal design for learning: supporting teachers as learners to increase the implementation of UDL. *Professional Development in Education*, 48(1), 22-37.
<<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1685563>>
- DEMPSEY, A. M. K., NOLAN, Y. M., LONE, M. y HUNT, E. (2023). Examining Motivation of First-Year Undergraduate Anatomy Students Through the Lens of Universal Design for Learning (UDL): A Single Institution Study. *Medical Science Educator*, 33(4), 945-953.
<<https://doi.org/10.1007/s40670-023-01823-x>>
- FITZSIMONS, M. (2024). *The Role of UDL and Inclusion*. The California State University. <<http://hdl.handle.net/20.500.12680/sq87c2698>>
- GORDON, D. (Ed.) (2024). *Universal Design for Learning: Principles, Framework and Practice*. CAST Professional Publishing.
- GRIFUL-FREIXENET, J., STRUYVEN, K. y VANTIEGHEM, W. (2021). Toward more inclusive education: An empirical test of the universal design for learning conceptual model among preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 72, 381-395.
<<https://doi.org/10.1177/0022487120965525>>
- HILLS, M., OVEREND, A. y HILDEBRANDT, S. (2022). Faculty Perspectives on UDL: Exploring Bridges and Barriers for Broader Adoption in Higher Education. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1).
<<https://doi.org/10.5206/cjsotlrcaeca.2022.1.13588>>
- KATZ, J., SOKAL, L. y WU, A. (2021). Academic achievement of diverse K-12 students in inclusive three-block model classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(12), 1391-1409.
<<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1613450>>

- LAMBERT, R., MCNIFF, A., SCHUCK, R., IMM, K. y ZIMMERMAN, S. (2023). "UDL is a way of thinking"; theorizing UDL teacher knowledge, beliefs, and practices. *Frontiers in Education*, 8.
<<https://doi.org/10.3389/educ.2023.1145293>>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340 (30 de diciembre de 2020). <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>>
- McMULLIN, R. y SKAGGS, D. (2024). *An Overview of UDL Theory and Scholarship in Higher Education* (pp. 1-17). <https://digitalcommons.wcupa.edu/lib_facpub/33>
- MEYER, A., ROSE, D. H. y GORDON, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- ONOIU, A. G. y BELLETICH RUIZ, O. (2024). Formación del profesorado de educación infantil en DUA: Claves pedagógicas. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-21.
<<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-888>>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52 (3 de marzo de 2022). <<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>>
- ROSE, D. H., GRAVEL, J. W. y GORDON, D. T. (2013). *Universal Design for Learning: Theory & Practice*. CAST Professional Publishing.
- RUSCONI, L. y SQUILLACI, M. (2023). Effects of a Universal Design for Learning (UDL) Training Course on the Development Teachers' Competences: A Systematic Review. *Education Sciences*, 13(5), 466.
- SÁNCHEZ MENDÍAS, J., MIÑÁN ESPIGARES, A. y RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, S. (2024). Análisis del Diseño Universal de Aprendizaje-DUA y las TIC: Una visión del profesorado mediante Focus Group. *Aula Abierta*.
<<https://doi.org/10.17811/rifie.20871>>
- SÁNCHEZ-SERRANO, J. M. (2022). Eficacia de la formación docente en diseño universal para el aprendizaje: Una revisión sistemática de literatura (2000-2020). *JONED: Journal of Neuroeducation*, 3(1), 17-33.
<<https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39657>>
- SANTOS ARAUJO, D. (2023). *El papel del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en la atención a la diversidad* [Trabajo de fin de máster]. Universitat Oberta de Catalunya. <<http://hdl.handle.net/10609/148764>>
- SEBASTIÁN-HEREDERO, E., MOREIRA, S. F. da C. y MOREIRA, F. R. (2022). Educational practices based on Universal Design for Learning (UDL). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(3), 1903-1924.
<<https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.17087>>
- STORY, M. F., MUELLER, J. L. y MACE, R. L. (1998). *The Universal Design File: Designing for People of all Ages and Abilities*. Center for Universal Design.
- THOMA, R., FARASSOPOULOS, N. y LOUSTA, C. (2023). Teaching STEAM through universal design for learning in early years of primary education. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104210.
<<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104210>>

Igualdad de género y sexismo: una mirada desde la perspectiva del estudiantado de Ciencias de la Educación

Patricia Alonso-Ruido
Alexandra Miroslava Rodríguez-Gil
Iris Estévez
Bibiana Regueiro

Universidad de Santiago de Compostela. España.
patricia.alonso.ruido@usc.es
alexandramiroslava.gil@usc.es
iris.estevez.blanco@usc.es
bibiana.regueiro@usc.es



© de las autoras

Recibido: 31/7/2024
Aceptado: 12/12/2024
Publicado 31/1/2025

Resumen

Los objetivos de este trabajo se centran en describir el grado de sensibilidad hacia la igualdad de género, la formación en igualdad de género (participación e interés) y las creencias sexistas del estudiantado universitario en función del género y de la titulación. El diseño metodológico es de carácter cuantitativo y de corte descriptivo-correlacional. De esta forma, la muestra está formada por 547 estudiantes (un 86,3% de los cuales son mujeres) de Ciencias de la Educación, con una edad promedio de 20,53 años ($DT = 3,54$). Los resultados apuntan bajos niveles de sexismo y son los hombres los que informan de mayores creencias sexistas hostiles. Se detecta una elevada conciencia respecto a la inclusión de género en el currículum y a las desigualdades de género, substancialmente superior entre el alumnado de Educación Social. Paralelamente, es el estudiantado de Educación Primaria el que percibe en mayor medida el compromiso institucional hacia las cuestiones de género. No obstante, la formación en materia de género reportada es escasa en todas las titulaciones. En definitiva, es necesario continuar dirigiendo los esfuerzos hacia una educación fundamentada en la pedagogía feminista.

Palabras clave: igualdad de género; sexismo; formación universitaria; pedagogía feminista; educación superior

* Esta investigación está financiada por las ayudas de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela para la ejecución de proyectos destinados al desarrollo de medidas del Pacto de Estado contra la Violencia de Género 2022 (Ministerio de Igualdad, Gobierno de España) (Ref.: 2022-PU005).

Resum. *Igualtat de gènere i sexisme: una mirada des de la perspectiva de l'estudiantat de Ciències de l'Educació*

Els objectius d'aquest treball se centren a descriure el grau de sensibilitat cap a la igualtat de gènere, la formació en igualtat de gènere (participació i interès) i les creences sexistes de l'estudiantat universitari en funció del gènere i de la titulació. El disseny metodològic és de caràcter quantitatiu i de tall descriptivocorrelacional. La mostra està formada per 547 estudiants (un 86,3% dels quals són dones) de Ciències de l'Educació, amb una edat mitjana de 20,53 anys (DT = 3,54). Els resultats mostren nivells baixos de sexisme i són els homes els que informen de més creences sexistes hostils. S'hi detecta una elevada consciència respecte a la inclusió de gènere en el currículum i a les desigualtats de gènere, substancialment superior entre l'alumnat d'Educació Social. Paral·lelament, és l'estudiantat d'Educació Primària el que percep el compromís institucional cap a les qüestions de gènere en un grau més alt. No obstant això, la formació en matèria de gènere reportada és escassa en totes les titulacions. En definitiva, cal continuar dirigint els esforços cap a una educació fonamentada en la pedagogia feminista.

Paraules clau: igualtat de gènere; sexisme; formació universitària; pedagogia feminista; educació superior

Abstract. *Gender equality and sexism. The views of Education Sciences students*

The aim of this study is to articulate the degree of sensitivity towards gender equality, gender equality training (participation and interest) and sexist beliefs of university students based on their gender and university degree course. The methodological design is quantitative and descriptive-correlational. The sample consists of 547 Education Sciences students (86.3% women), with an average age of 20.53 years (SD=3.54). The results indicate low levels of sexism, with men reporting greater hostile sexist beliefs. A high awareness regarding the inclusion of gender in the curriculum and gender inequalities is detected, substantially higher among Social Education students. At the same time, it is Primary Education students who report greater perception of institutional commitment to gender issues. However, the gender training reported is limited in all degree subjects. In short, it is necessary to continue directing efforts towards education based on feminist pedagogy.

Keywords: gender equality; sexism; university education; feminist pedagogy; Higher Education

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

Las reivindicaciones sociales y feministas de las últimas décadas han contribuido a revelar las perversas ínfulas del patriarcado, visibilizando las realidades de desigualdad y discriminación que afectan a las mujeres en todo el mundo. La educación no está al margen de esta situación de inequidad manifiesta, ya que, a pesar del impulso normativo más reciente, parece que todavía queda camino por recorrer. En la actualidad, el principio de igualdad de género en la esfera educativa adquiere un matiz interdisciplinar o transversal, sin que sea asumido de forma concreta en el currículo escolar ni se traslade a los elementos programáticos de las materias (González, 2018). Una mirada a la educación superior en el ámbito universitario muestra una realidad bastante similar, con el principio de igualdad de género presente en la normativa que regula las políticas educativas universitarias (García-Cano et al., 2023), realidad que contrasta con las nutridas evidencias que apuntan a su supervivencia como un elemento de desigualdad dentro de la academia (Díaz, 2020). En este sentido, la literatura refleja una baja conciencia y sensibilidad hacia la perspectiva de género en el ámbito universitario, lo que Donoso y Velasco (2013) describen como «ceguera en materia de género» (p. 34). De hecho, estudios nacionales e internacionales informan que el estudiantado universitario no percibe un verdadero compromiso institucional con el enfoque de género en la docencia (Kitta y Cardona, 2022; Miralles-Cardona et al., 2020). Así, los principios de igualdad de género se asientan en lo simbólico, aquello que atañe a un plano formal, sin que haya un verdadero trasvase al quehacer pedagógico. De esta forma, el esfuerzo feminista queda en manos de la voluntad individual de algunas/os docentes, en lugar de implicar esfuerzos programáticos concretos en todas las disciplinas (Menéndez, 2018). Docentes que, a título individual, asumen el compromiso de incorporar la perspectiva de género, pero que lo hacen, en ocasiones, con pocas herramientas para identificar situaciones de desigualdad (Bejarano et al., 2021). En este marco se evidencia la necesidad de apostar por una intervención educativa anclada en los principios de la pedagogía feminista, tanto a través de estrategias transversales como específicas, a fin de evitar que quede diluida y dependa de la voluntariedad del profesorado (Matus-Castillo et al., 2023). Nos referimos a un enfoque que propicie un pensamiento crítico y la transformación de los imaginarios de la desigualdad con énfasis en la promoción de la justicia social (Martínez-Martín, 2016).

Es importante reconocer que ser competente en una profesión implica disponer de conocimientos teóricos y prácticos, involucrando, en paralelo, una dimensión actitudinal. Y es precisamente en referencia a esta variable en la que temáticas como la igualdad de género o las actitudes sexistas se tornan relevantes, porque, en gran medida, no se aplican a cuestiones abordadas explícitamente en los contenidos, sino que se tornan sutiles y difíciles de explicitar, pero sencillas de interiorizar. Por estos motivos, la inclusión de la perspectiva de género en el currículo educativo dentro del contexto universitario enfrenta diversos desafíos, entre los que destaca el desconocimiento y la resistencia de

una parte del profesorado respecto a la incorporación de estrategias de enseñanza con perspectiva de género en su práctica docente (González, 2018). De la misma manera, parece que el sexismo todavía tiene un gran calado en las dinámicas entre el estudiantado en España. De hecho, se observa que los alumnos presentan actitudes más sexistas, hostiles y benévolas que sus compañeras (Carretero y Nolasco, 2019), quienes, a menudo, continúan siendo observadas, analizadas y evaluadas en base a estereotipos de género (Fernández et al., 2021).

La literatura también pone el foco en el currículum oculto del ámbito académico y en la visión androcéntrica imperante en los contextos educativos, cuestiones que no solo afectan a las actitudes y a las creencias del profesorado, sino también a la utilización de materiales que discriminan o invisibilizan a las mujeres (Pinedo et al., 2018), una cuestión especialmente llamativa en el área de Ciencias de la Educación, por contar con titulaciones claramente feminizadas. Paralelamente, se examina la necesidad de proporcionar formación específica en materia de género para el profesorado (Carretero y Nolasco, 2019), lo que se considera un aspecto clave para frenar las desigualdades, la discriminación y la violencia hacia la mujer, enfatizando el papel crucial de las instituciones educativas en estos procesos (Pinedo et al., 2018), un hecho especialmente relevante en las disciplinas pedagógicas, por suponer un motor de cambio clave en la construcción de una sociedad más igualitaria.

Habida cuenta de esta realidad, poniendo el foco sobre la importancia de generar igualdad de género y de eliminar el sexismo en el ámbito educativo, esta investigación se articula en torno a un triple objetivo: *a*) describir el grado de sensibilidad hacia la igualdad de género en el entorno universitario, la formación en igualdad de género (participación e interés) y las creencias sexistas del estudiantado universitario; *b*) analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de sensibilidad del alumnado y la formación en igualdad de género, en función del género y de la titulación en curso, y *c*) indagar si existen diferencias estadísticamente significativas en las creencias sexistas del estudiantado en función del género y de la titulación.

2. Método

2.1. Participantes

Se ha contado con la participación de un total de 547 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), concretamente, el 26,1% estaba cursando el grado en Educación Social ($n = 143$); el 27,6%, el grado en Maestra/o en Educación Infantil ($n = 151$); el 27,8%, el grado en Maestra/o en Educación Primaria ($n = 152$), y el 18,5%, el grado en Pedagogía ($n = 101$). En relación con el género, el 86,3% ($n = 472$) está formado por mujeres, y el 13,7% ($n = 75$), por hombres, con una edad promedio de 20,53 años (DT = 3,54). Se ha seleccionado esta población dado que se estima que la naturaleza de las titulaciones que cursan está íntimamen-

te vinculada al desarrollo de valores, principios y actitudes alineados con la perspectiva de género (Varela-Portela et al., 2024).

2.2. Instrumento

Teniendo en cuenta la naturaleza cuantitativa del análisis y el diseño de investigación de corte descriptivo-correlacional, se ha optado por aplicar un cuestionario para la recogida de la información. En primer término, se recogieron las variables sociodemográficas, específicamente se consultó el género, la edad y la titulación universitaria en curso. A continuación, a fin de estudiar el principio de igualdad de género desde el punto de vista del alumnado, se seleccionó la escala de evaluación sensible a la formación en igualdad de género (ESFIG), dado que ha revelado índices psicométricos adecuados con el mismo tipo de muestra (Miralles-Cardona et al., 2020). Esta escala de 16 ítems cuenta con una estructura factorial construida por tres dimensiones: F1. Inclusión del género en el currículum; F2. Sensibilidad institucional respecto a la igualdad de género, y F3. Conciencia de las desigualdades de género. La escala de respuesta de tipo Likert iba de 1 (muy en desacuerdo) a 6 (muy de acuerdo). A fin de evaluar la validez y la fiabilidad de la escala, se recurrió a un análisis factorial exploratorio y al cálculo del coeficiente alfa de Cronbach. Así pues, los valores de la prueba Kaiser-Meyer-Olkin se estiman adecuados, al situarse en 0,84, y la prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2_{(120)} = 4012$, $p < 0,001$. Los tres factores que emergen en el análisis de extracción de componentes principales con rotación varimax reproducen la estructura factorial de la escala original y revelan el 62,37% de la varianza explicada. La consistencia interna de la escala informa acerca de índices adecuados, siendo el $\alpha = 0,88$ para el factor 1 (inclusión del género en el currículum), el $\alpha = 0,82$ para el factor 2 (sensibilidad institucional respecto a la igualdad de género) y el $\alpha = 0,81$ para el factor 3 (conciencia de las desigualdades de género).

Con la pretensión de evaluar la adherencia del estudiantado a las creencias sexistas, se recurrió a la escala de sexismo ambivalente en su versión española (Rodríguez et al., 2009). Este instrumento de 12 ítems se organiza en dos factores referidos al sexismo hostil y al benevolente. La escala de respuesta abarca un rango de 0 a 5, donde las puntuaciones más bajas indican desacuerdo con la premisa formulada y las más altas, acuerdo con ella. Los índices de la prueba Kaiser-Meyer-Olkin son adecuados, al situarse en el $\alpha = 0,88$, y el test de esfericidad de Bartlett, $\chi^2_{(66)} = 2294$, $p < 0,001$. En lo que atañe al análisis de extracción de componentes principales con rotación varimax, emanan dos factores (en sintonía con la estructura factorial propia de la escala original) que informan del 61,53% de la varianza explicada. Los índices del coeficiente estadístico alfa de Cronbach demuestran valores adecuados que se identifican con los de 0,80 y 0,77 correspondientemente a los factores de sexismo hostil y sexismo benevolente medidos.

Además, se incluyeron dos preguntas directas de carácter dicotómico (sí/no), elaboradas *ad hoc* para evaluar la formación en materia de igualdad de

género a lo largo de la etapa universitaria (pregunta 1) y, en caso negativo, el interés en formarse en esta área (pregunta 2).

2.3. Procedimiento

Para la recogida de información, en primera instancia, se identificó al alumnado participante clave (estudiantes del grado en Maestra/o en Educación Primaria e Infantil, así como de los grados en Educación Social y Pedagogía) a través de un muestreo no probabilístico intencional. Posteriormente, se seleccionó aleatoriamente al profesorado, a fin de solicitar su colaboración, cediendo al equipo investigador el canal de comunicación para acceder a las personas informantes y al escenario para su aplicación. Así pues, se informó de los objetivos de la investigación y del aval positivo de este proyecto —del cual forma parte el presente estudio— por parte del Comité de Bioética de Investigación de la USC (número de registro: USC-34/2021). Cabe destacar que la participación por parte del estudiantado fue totalmente voluntaria y confidencial, en cumplimiento de los principios éticos básicos de investigación. Los datos se recogieron mediante un cuestionario distribuido a través de Microsoft Forms.

2.4. Análisis de datos

El presente estudio se enmarca en una perspectiva empírico-analítica de carácter cuantitativo no experimental y transversal. En el proceso de tratamiento de los datos recabados se utilizó el software estadístico SPSS v. 28. En primera instancia, se realizaron los trabajos para evaluar las propiedades psicométricas de las escalas y los análisis descriptivos de los ítems que configuran ambas escalas, así como de las variables dicotómicas objeto de investigación. Con posterioridad, se procedió a crear las dimensiones que configuraban cada una de las escalas utilizadas, a fin de realizar los análisis descriptivos de las variables construidas y poder operar con ellas. A continuación, se recurrió a pruebas paramétricas de diferencia de medias (t de Student [\bar{x}]; ANOVA [F]); al análisis de pruebas robustas Brown-Forsythe (F^*) en aquellos casos en que no se cumple el principio de homocedasticidad, o pruebas no paramétricas (χ^2 de Pearson), a fin de dar respuesta a los objetivos establecidos. Posteriormente, se realizaron pruebas *post hoc* para identificar entre qué grupos se daban las diferencias estadísticamente significativas (Scheffé en el caso de cumplimiento del principio de varianzas iguales y Games-Howell para las variables que no respondían a dicho supuesto). Igualmente, se incorporó la estimación del tamaño del efecto recurriendo al criterio establecido por Cohen, que indica que un efecto es pequeño cuando $d = 0,20$, es medio cuando $d = 0,50$ y es grande cuando $d = 0,80$.

3. Resultados

3.1. Análisis descriptivos preliminares

En primer término, atendiendo a los resultados derivados de los análisis descriptivos de las variables vinculadas al grado de sensibilidad del alumnado y la formación en igualdad de género, se destaca que las puntuaciones promedio arrojadas (tabla 1) son, fundamentalmente, elevadas en todos los reactivos. Desde un enfoque comparativo (intraescala), se podría señalar el ítem 3 («La formación en género es una condición necesaria para aprender a educar en igualdad»), con la media más alta ($M = 5,81$; $DT = 0,70$), y el ítem 14 («Los estudiantes reciben más atención del profesorado que las estudiantes»), con la puntuación más baja ($M = 2,01$; $DT = 1,2$). Asimismo, además de los estadísticos descriptivos, en la tabla 1 se muestran las cargas factoriales de cada ítem, en alusión al análisis de validez del instrumento. Recordemos que el análisis factorial exploratorio ofreció un valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0,84, y la prueba de esfericidad de Bartlett, un valor de $\chi^2 = 4011,63$, $p < 0,001$. Todos los ítems obtienen un peso en los tres factores mayor de 0,60 (de 0,70 a 0,87), lo que indica una estructura factorial conformada por tres factores que responde a la estructura de la escala original (Miralles-Cardona et al., 2020).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de EFIG y estructura factorial

Ítems	Mín.	Máx.	M	DT	Cargas factoriales		
					F1	F2	F3
4. Incluir la perspectiva de género en la formación docente es esencial para combatir el sexismo.	1	6	5,78	0,71	0,87		
6. La diversidad de identidades sexuales debería recibir mayor atención en el plan de estudios.	1	6	5,50	1,0	0,79		
10. Todas las asignaturas del plan de estudios deberían ser impartidas con PG.	1	6	5,45	1,1	0,79		
3. La formación en género es una condición necesaria para aprender a educar en igualdad.	1	6	5,81	0,70	0,78		
11. Debería haber al menos una asignatura obligatoria sobre igualdad de género en el plan de estudios.	1	6	5,39	1,1	0,76		
9. El género debería estar integrado en la docencia con carácter obligatorio.	1	6	5,30	1,2	0,75		
5. Las cuestiones de género son igual de importantes para mi formación que las relativas a otras diferencias.	1	6	5,54	0,97	0,72		
8. La perspectiva de género recibe atención suficiente en las asignaturas.	1	6	3,27	1,3		0,80	
1. La Facultad de Educación ha adoptado un enfoque proactivo hacia la igualdad de género.	1	6	4,21	1,1		0,79	
2. La Facultad aplica la normativa vigente en materia de igualdad.	1	6	4,34	1,2		0,77	

(Continúa en la página siguiente)

Ítems	Mín.	Máx.	M	DT	Cargas factoriales		
					F1	F2	F3
7. Mi plan de estudios incluye el desarrollo de competencias para educar en igualdad de género.	1	6	4,14	1,4	0,72		
12. El profesorado está suficientemente sensibilizado en referencia a las cuestiones de género.	1	6	3,79	1,2	0,70		
15. Los logros de las estudiantes se minimizan con frecuencia.	1	6	2,60	1,5	0,85		
14. Los estudiantes reciben más atención del profesorado que las estudiantes.	1	6	2,01	1,2	0,80		
13. El profesorado suele tener expectativas más elevadas y exigentes de los alumnos que de las alumnas.	1	6	2,27	1,3	0,78		
16. Los logros de las estudiantes se atribuyen más a su esfuerzo que a su capacidad.	1	6	3,16	1,6	0,75		

Nota: F1 = Inclusión del género en el currículum; F2 = Sensibilidad institucional respecto a la igualdad de género, y F3 = Conciencia de las desigualdades de género.

Fuente: elaboración propia.

Seguidamente, gracias a los resultados obtenidos en el análisis de validez y fiabilidad (epígrafe 3.2), se procede a construir las variables relativas a las tres dimensiones que configuran la escala de evaluación sensible a la formación en igualdad de género. Por lo tanto, se realiza la diferenciación operativa de las tres dimensiones generando tres variables construidas a partir de las variables observadas (ítems) agrupadas. De este modo, se observan puntuaciones promedio altas o muy altas en lo que atañe a la sensibilidad institucional respecto a la igualdad de género ($M = 3,95$; $DT = 0,97$) y a la inclusión del género en el currículum ($M = 5,54$; $DT = 0,75$). En lo referido a la conciencia de las desigualdades de género, emergen puntuaciones medio-bajas ($M = 2,50$; $DT = 1,14$).

A fin de evaluar las actitudes sexistas en la población universitaria de las titulaciones de Ciencias de la Educación, se realizan análisis descriptivos de los ítems que configuran la escala de sexismo ambivalente (tabla 2). Los resultados informan de puntuaciones promedio bajas o muy bajas en todos los elementos. Se podrían destacar, desde una perspectiva comparativa, dos creencias referidas al sexismo benevolente. Por un lado, aquella que afirma «Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres» (ítem 8), por ser la que alcanza mayores puntuaciones ($M = 1,86$; $DT = 1,52$), y, por otro lado, el ítem 10 («El hombre está incompleto sin la mujer»), por ser el que alcanza la puntuación promedio más baja ($M = 1,15$; $DT = 0,72$).

En este punto, es necesario recordar que los análisis de validez arrojaron resultados positivos: el valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0,88 y la prueba de esfericidad de Bartlett ($\text{Chi}^2 = 2294,96$, $p < 0,001$). En la tabla 2 se muestran los resultados de la estadística descriptiva de los reactivos y también las cargas que se alcanzan en cada factor. Esto permite proceder a construir y describir a las variables latentes. De esta forma, los resultados informan de

medias bajas, tanto en lo referente al sexismo hostil ($M = 1,37$; $DT = 0,61$) como al sexismo benevolente ($M = 1,46$; $DT = 0,71$).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de sexismo ambivalente y estructura factorial

Ítems	Mín.	Máx.	M	DT	Cargas factoriales	
					F1	F2
6. Las mujeres feministas están haciendo demandas completamente irracionales a los hombres.	0	5	1,37	0,92	0,83	
4. Cuando las mujeres son vencidas por los hombres en una competencia justa, generalmente ellas se quejan de haber sido discriminadas.	0	5	1,53	1,00	0,81	
1. Las mujeres intentan ganar poder controlando a los hombres.	0	5	1,31	0,82	0,77	
5. Existen muchas mujeres que, para burlarse de los hombres, primero se insinúan sexualmente a ellos y luego rechazan los avances de estos.	0	5	1,45	0,90	0,68	
3. Una vez que una mujer logra que un hombre se comprometa con ella, por lo general intenta controlarle estrechamente.	0	5	1,28	0,74	0,66	
2. Las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo.	0	5	1,24	0,75	0,23	
9. Todo hombre debe tener una mujer a quien amar.	0	5	1,19	0,70		0,72
7. Muchas mujeres se caracterizan por una pureza que pocos hombres poseen.	0	5	1,76	2,30		0,66
8. Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres.	0	5	1,86	1,52		0,60
12. Los hombres deberían de estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer seguridad económica a las mujeres	0	5	1,23	0,76		0,66
11. Las mujeres, en comparación con los hombres, tienen a tener un sentido más refinado de la cultura y el buen gusto.	0	5	1,57	0,72		0,64
10. El hombre está incompleto sin la mujer.	0	5	1,15	0,72		0,56

Nota: F1 = sexismo hostil, y F2 = sexismo benevolente.

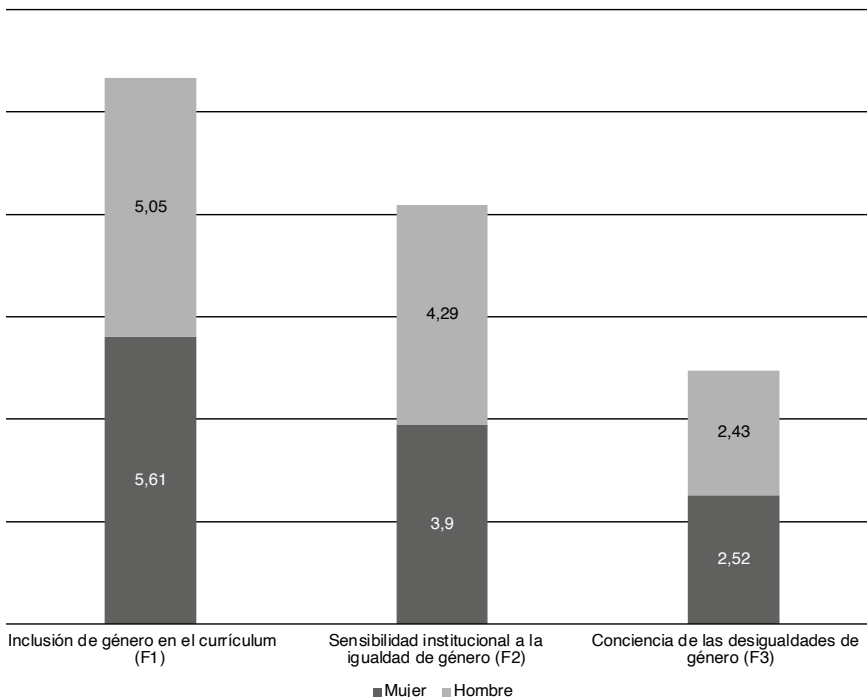
Fuente: elaboración propia.

3.2. Grado de sensibilidad del alumnado y formación en igualdad de género en función del género y de la titulación en curso

En lo que atañe a las diferencias en función del género, los resultados apuntan que, en lo referido a la inclusión de género en el currículum, son las jóvenes las que alcanzan puntuaciones más elevadas ($t^*_{(84,002)} = 4,55$; $p < 0,001$; $d = 0,73$; magnitud del efecto moderado). En lo relativo a la sensibilidad institucional a la igualdad de género, se detectan también diferencias significativas ($t^*(545) = -3,39$; $p < 0,001$; $d = 0,96$; magnitud del efecto elevado), siendo los estudiantes los que arrojan, en este caso, una puntuación más alta. Por el

contrario, se detectan puntuaciones promedio similares, sin revelarse diferencias significativas en función del género, acerca de la conciencia sobre las desigualdades de género que se dan en el escenario académico (figura 1).

Figura 1. Puntuaciones promedio en la escala EFIG en función del género



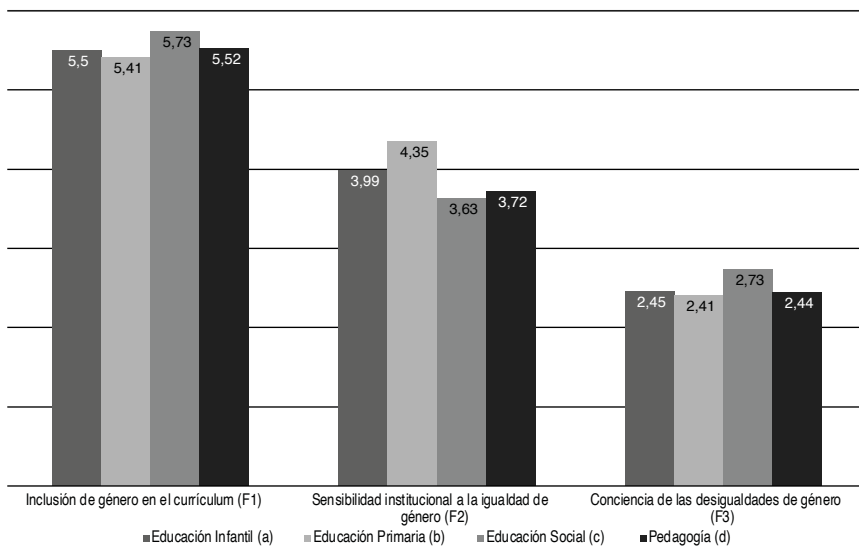
Nota: diferencias significativas en F1 y F2 a nivel $p < 0,001$.

Fuente: elaboración propia.

Paralelamente, en relación con la sensibilidad institucional a la igualdad de género, se detectan diferencias estadísticamente significativas en función de la titulación en curso ($F_{(505,189)} = 17,37$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,025$, y $d = 0,98$, el tamaño del efecto es elevado); al igual que en la variable relativa a la inclusión de género en el currículum ($F_{(449,21)}^* = 4,42$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,026$; $d = 0,71$, el tamaño del efecto es elevado). En este último caso, gracias a los resultados de las pruebas *post-hoc* Games-Howell (no asumiendo varianzas iguales), se identifica que esas diferencias se establecen de forma significativa entre el alumnado del grado en Educación Social ($M = 5,73$; $DT = 0,58$), lo que reporta, en mayor medida, la necesidad de incluir cuestiones relacionadas con el género en la docencia de la titulación universitaria que están cursando, en comparación con el estudiantado del grado en Maestra/o en Educación Primaria ($M = 5,41$; $DT = 0,77$), que reporta la media más baja (figura 2).

En esta misma línea, los ANOVA revelan diferencias estadísticamente significativas en el estudio de la sensibilidad institucional a la igualdad de género en función de la titulación en curso. Así, a partir de los resultados de las pruebas *post hoc* de Scheffé, se identifican esas diferencias entre el estudiantado del grado en Educación Social ($M = 3,63$; $DT = 0,94$) y el de los grados de Maestra/o en Educación Infantil ($M = 3,99$; $DT = 0,88$) y Educación Primaria ($M = 4,35$; $DT = 0,89$), como también entre el alumnado del grado en Maestra/o en Educación Primaria, de Educación Infantil y Pedagogía ($M = 3,72$; $DT = 0,94$). En definitiva, es el estudiantado del grado en Maestra/o en Educación Primaria el que muestra mayor sensibilidad por parte de la institución universitaria hacia las cuestiones de género (ver la figura 2). En lo que atañe a la conciencia de desigualdades de género (figura 2), no se revelan diferencias estadísticamente significativas.

Figura 2. Puntuaciones promedio en la escala ESFIG en función de la titulación



Nota: las pruebas *post hoc* establecen diferencias significativas entre los siguientes grupos: F2 (c-b, b-a, b-d) y F1 (c-b).

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo, en segundo lugar, a los resultados derivados de los análisis descriptivos de frecuencias sobre la formación en materia de igualdad de género (tabla 3), los datos afirman que el 87,2% de la muestra no se ha formado específicamente en esta área de conocimiento. Además, no se detectan diferencias significativas en función del género, pero sí en función de la titulación ($\text{Chi}^2_{(2)} = 29,89$; $p < 0,001$). Así pues, las estudiantes y los estudiantes del grado en Maestra/o en Educación Infantil señalan haber cursado con más

frecuencia este tipo de asignaturas (un 25,2%) frente a sus compañeras y compañeros de los grados en Maestra/o en Educación Primaria (un 9,9%), Pedagogía (un 8,9%) y Educación Social (un 5,6%).

Indagando en el interés del alumnado acerca de la formación sobre igualdad de género, se detecta que, casi de forma integral (un 95,2%), este señala interés por formarse en esta materia, siendo las estudiantes (un 97%) las que expresan dicha disposición en mayor medida, frente a sus compañeros (un 84,6%) ($\text{Chi}^2_{(2)} = 18,68$; $p < 0,001$). No obstante, no se detectan diferencias significativas en función de la titulación cursada.

Tabla 3. Formación en igualdad de género e interés en función del género y de la titulación en curso

	Género		Titulación			
	Mujer	Hombre	E. I.	E. P.	E. S.	P.
Formación en igualdad de género recibida						
Sí	12,7%	13,3%	25,2%	9,9%	5,6%	8,9%
No	87,3%	86,7%	74,8%	90,1%	94,4%	91,1%
	$\text{Chi}^2_{(2)} = 0,022$		$\text{Chi}^2_{(2)} = 29,89^{***}$			
Interés en formación en igualdad de género						
Sí	97%	84,6%	96,2%	91,7%	98,2%	95,2%
No	3%	15,4%	3,8%	8,3%	1,8%	4,8%
	$\text{Chi}^2_{(2)} = 18,68^{***}$		$\text{Chi}^2_{(2)} = 6,05$			

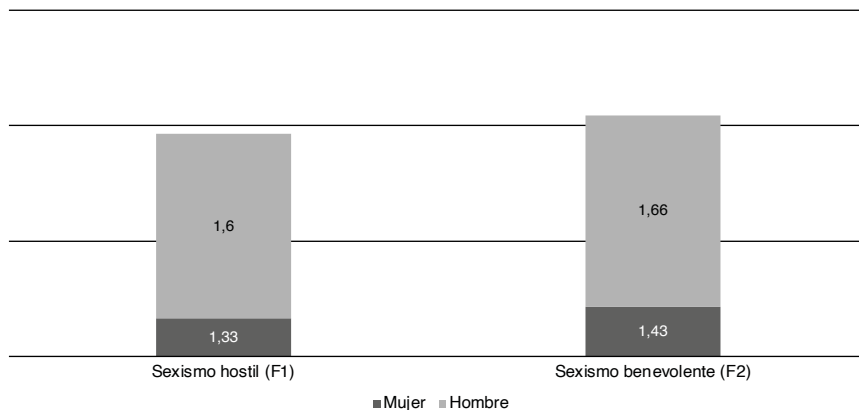
Nota: *** $p < 0,001$; E. I. = grado en Maestra/o en Educación Infantil; E. P. = grado en Maestra/o en Educación Primaria; E. S. = grado en Educación Social, y P. = grado en Pedagogía.

Fuente: elaboración propia.

3.3. Creencias sexistas en función del género y de la titulación

El género se torna relevante al identificarse diferencias significativas en lo relativo al *sexismo hostil* ($t^*_{(502)} = 6,76$; $p < 0,001$; $d = 0,61$, tamaño del efecto moderado), señalando a los estudiantes como los que más se adhieren a este tipo de creencias. En lo referente al *sexismo benevolente*, a pesar de no identificarse diferencias estadísticamente significativas en función del género, la tendencia se mantiene.

Centrando la atención en las diferencias identificadas en función de la titulación en curso, los análisis de varianza no detectan divergencias significativas ni en la variable relativa al sexismo hostil ($*p = 0,127$), ni en la relativa al sexismo benevolente ($p = 0,579$).

Figura 3. Puntuaciones promedio en la escala de sexismo ambivalente en función del género

Nota: diferencias significativas en el F1 a nivel $p < 0,001$.

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Una sociedad más justa es, ineludiblemente, una sociedad más igualitaria. Este objetivo solo dejará de ser una realidad ilusoria —cual oxímoron inalcanzable— si invertimos sobremanera en una educación impregnada de valores feministas. A este respecto, las instituciones educativas deben promover e integrar la perspectiva de género en todos los aspectos de la vida académica (Pinedo et al., 2018). Habida cuenta de esta realidad, la investigación que aquí se presenta se articula en torno a tres objetivos nucleares. El primero de ellos, describir el grado de sensibilidad hacia la igualdad de género, la formación en igualdad de género y la adherencia a creencias sexistas del estudiantado universitario. A este respecto, nuestros resultados informan sobre altos niveles de conciencia respecto a la importancia de la formación en igualdad y sobre una elevada sensibilidad institucional en dicha área, una tendencia de resultados en sintonía con investigaciones previas (Miralles-Cardona et al., 2021). En este panorama destacan las medias más bajas en referencia a la conciencia de desigualdades de género, uno de los puntos críticos de los resultados que emanan de la presente investigación. Las futuras y los futuros profesionales de la educación no parecen ser del todo conscientes de las desigualdades que enfrentan mujeres y hombres en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este resultado cuestiona la capacidad de transformación de la universidad en materia de igualdad de género y del epicentro de su cambio social: las titulaciones de Ciencias de la Educación (Bas-Peña et al., 2015).

Es importante señalar también las cifras fundamentalmente bajas en referencia a las creencias sexistas, lo que viene a confirmar el cambio de paradigma en cuanto al sexismo en el siglo XXI. En la actualidad, el sexismo que impregna las dinámicas socioculturales es más sutil (Bareket y Fiske, 2023) y convive

con otro tipo de manifestaciones sexistas, a través de las cuales los hombres asumen una posición de vulnerabilidad y discriminación que, paradójicamente, asocian a los avances de las mujeres (Morando et al., 2023).

El segundo objetivo de esta investigación se dirige al análisis de las diferencias significativas en el grado de sensibilidad del alumnado hacia la igualdad de género en el entorno universitario y su formación en esta área en función del género y de la titulación en curso. Nuestros resultados confirman que son ellas las que más asumen la necesidad de incorporar la perspectiva de género en el currículo, mientras que ellos perciben un mayor compromiso por parte de la universidad en promocionar la igualdad. Del mismo modo, son las estudiantes las que refieren mayor conciencia hacia las desigualdades de género vivenciadas en el entorno universitario. Estos resultados se sitúan en la línea de investigaciones similares (Miralles-Cardona et al., 2020), que identifican un nivel más elevado de exigencia y crítica en materia de género por parte de las jóvenes respecto a sus compañeros. Así pues, ¿podríamos deducir que las experiencias discriminatorias vivenciadas por las alumnas influyen en sus percepciones y en sus actitudes hacia la igualdad de género? Parece plausible y evidente pensar que, efectivamente, si son ellas las que sufren en mayor medida el azote de la desigualdad de género (Mañas-Viejo y García, 2020), sean las que demanden un cambio más significativo sobre sus propios derechos.

Respecto a las diferencias en función de la titulación en curso, el alumnado del grado en Educación Social destaca positivamente al referir con mayor intensidad la necesidad de incluir la formación en género y expresar mayores niveles de conciencia respecto a las desigualdades vigentes según el grupo sexual al que pertenecen. En esta línea, evidencias previas señalan los grados en Educación Social como la titulación de Ciencias de la Educación que más materias específicas sobre género incorpora en sus planes de estudio en el sistema universitario español (Varela-Portela et al., 2024). Este es un resultado que debe ser interpretado teniendo en cuenta que, aunque la amplia mayoría informa de no haber recibido formación específica sobre cuestiones de género, sí refiere interés por hacerlo. En consecuencia, es preceptivo repensar los planes de formación de las Ciencias de la Educación, reconociendo el componente político que subyace en ellas y que está condicionado por la cultura hegemónica patriarcal (Bejarano et al., 2021). Consideramos necesario desarrollar y fortalecer políticas educativas que promuevan la formación continua sobre igualdad de género (Matus-Castillo et al., 2023; Pinedo et al., 2018). Es imperativo que las futuras personas educadoras, formadoras y agentes de cambio social reciban una formación integral que las capacite para desarticular un sexismo renovado que presenta nuevas formas de manifestación. Sin lugar a duda, este avance ejercerá un impacto sustancial y potencialmente duradero en la próxima generación de profesionales de la educación (Fernández et al., 2021).

El último objetivo se orienta en indagar si existen diferencias estadísticamente significativas en las creencias sexistas del estudiantado en función del

género y de la titulación. Los resultados confirman una tendencia apuntada en estudios precedentes (Yurrebaso et al., 2024): los hombres son los que informan de mayores creencias sexistas hostiles. Así, se podría inferir que la revolución de género de las últimas décadas no parece tener el mismo impacto entre las mujeres que entre sus homólogos masculinos, ni siquiera entre aquellos con altos niveles formativos (Yurrebaso et al., 2023).

En definitiva, la atención a un enfoque pedagógico feminista es todavía exigua en los marcos formativos de la academia. Es preceptivo, en consecuencia, revisar la formación que proporciona la universidad, repensar los valores que impregnan las aulas y las dinámicas relacionales de todos los miembros de la comunidad académica, pero, muy especialmente, de aquellas personas que han depositado todas sus esperanzas en la institución superior: el estudiantado. La responsabilidad social de la universidad no es un tema baladí, pues tiene que cumplir con un deber ineludible para con todos aquellos y aquellas que acuden a una institución que debe contribuir a su desarrollo integral, especialmente en lo que se refiere a las Ciencias de la Educación, donde este compromiso adquiere un matiz de justicia social.

Finalmente, es importante comentar algunas limitaciones que deben ser consideradas en investigaciones futuras. Por un lado, la importancia de ampliar el estudio a muestras con mayor diversidad de género. Por otro lado, es necesario apuntar que las respuestas se circunscriben a una sola universidad, por lo que sería fundamental que la investigación sobre este tópico se extendiera a otras Facultades de Ciencias de la Educación de diferentes contextos, a fin de profundizar y ratificar la robustez de los resultados.

Referencias bibliográficas

- BAREKET, O. y FISKE, S. T. (2023). A Systematic Review of the Ambivalent Sexism Literature: Hostile Sexism Protects Men's Power; Benevolent Sexism Guards Traditional Gender Roles. *Psychological Bulletin*, 149(11-12), 637-698. <<https://doi.org/10.1037/bul0000400>>
- BAS-PEÑA, E., PÉREZ, V. y MAURANDI, A. (2015). Formación en violencia de género en el Grado de Educación Social de las universidades españolas. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 67(3), 51-66. <<https://doi.org/10.13042/bordon.2015.67303>>
- BEJARANO, M. T., MARTÍNEZ, I. y TÉLLEZ, V. (2021). Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. *Athenea Digital*, 21(3), e3041. <<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3041>>
- CARRETERO, R. y NOLASCO, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>>
- DÍAZ, C. (2020). Obstáculos para la igualdad de género en las universidades. *Revista Rueda*, 5, 60-76.
- DONOSO, T. y VELASCO, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 71-88. <<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19448>>

- FERNÁNDEZ, P., JAUREGUIZAR, J. e IDOYAGA, N. (2021). Representaciones sobre sexismo en educación superior y formación profesional. *Educación XX1*, 24(2), 421-440. <<https://doi.org/10.5944/educXX1.28225>>
- GARCÍA-CANO, M., HINOJOSA, E., BUENESTADO, M. y JIMÉNEZ, A. (2023). A statutory requirement: Teaching innovation for gender equality at university. *Women's Studies International Forum*, 96, 102673. <<https://doi.org/10.1016/j.wsif.2022.102673>>
- GONZÁLEZ, T. (2018). Políticas educativas igualitarias en España: La igualdad de género en los estudios de Magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), 1-21. <<https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>>
- KITTA, I. y CARDONA-MOLTÓ, M. C. (2022). Students' perceptions of gender mainstreaming implementation in university teaching in Greece. *Journal of Gender Studies*, 31(4), 457-477. <<https://doi.org/10.1080/09589236.2021.2023006>>
- MAÑAS-VIEJO, C. y GARCÍA, M. (2020). Apego adulto, sexismo y satisfacción en la educación superior: Un estudio en la Universidad de Alicante, España. *Revista Española de Pedagogía*, 78(274), 103-120.
- MARTÍNEZ-MARTÍN, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>>
- MATUS-CASTILLO, C., SERRA, P., SOLER, S., VILANOVA, A., FLORES, C., KNIJIK, J. y LUNA, P. (2023). Creencias y prácticas sobre la perspectiva de género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos*, 47, 969-977. <<https://doi.org/10.47197/retos.v47.96869>>
- MENÉNDEZ, A. B. (2018). *Análisis de la incorporación de la perspectiva de género en los Planes de Estudio de Grado de la Universidad de Cádiz*. Universidad de Cádiz.
- MIRALLES-CARDONA, C., CARDONA, M. C. y CHINER, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <<https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>>
- MORANDO, M., ZEHNTER, M. K. y PLATANIA, S. (2023). Reverse Sexism and Its Impact on Job Satisfaction and Career Planning: Italian Validation of the "Belief in Sexism Shift Scale". *Social Sciences*, 12(6), 357. <<https://doi.org/10.3390/socsci12060357>>
- PINEDO, R., ARROYO, M. J. y BERZOSA, I. (2018). Género y educación: Detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 21, 35-51. <<https://doi.org/10.18172/con.3306>>
- RODRÍGUEZ, Y., LAMEIRAS, M. y CARRERA, M. V. (2009). Validación de la versión reducida de las escalas ASI y AMI en una muestra de estudiantes españoles. *Psicogente*, 12(22), 284-295.
- VARELA-PORTELA, C., ALONSO-RUIDO, P. y REGUEIRO, B. (2024). Los planes de estudio en educación superior: ¿Es el género una prioridad? *Revista Fuentes*, 26(1), 95-108. <<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24014>>
- YURREBASO, A., GUZMÁN, R., PICADO, E. y JÁÑEZ, Á. (2024). Toward Gender Understanding: Examining Ambivalent Sexism among University Students and Its Impact on Faculty Evaluation. *Societies*, 14(4), 48. <<https://doi.org/10.3390/soc14040048>>

Diseño y validación de contenido del cuestionario de percepciones y prácticas educativas hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+ en educación superior

José Tejada Fernández
Pedro Jurado de los Santos
Antoni Navío Gámez
Universitat Autònoma de Barcelona. España.
jose.tejada@uab.cat
pedro.jurado@uab.cat
antoni.navio@uab.cat



© de los autores

Recibido: 5/5/2024
Aceptado: 22/7/2024
Publicado: 1/10/2024

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados del proceso de construcción y validación del *Cuestionario de percepciones y prácticas educativas de los estudiantes de educación hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+*. Para ello, se han considerado diversas dimensiones: conocimientos, percepciones y actitudes, prácticas educativas y autoeficacia. La investigación se inscribe dentro de los estudios instrumentales. La población de referencia está formada por estudiantes de los grados de educación de facultades de ciencias de la educación españolas. La muestra del pilotaje del cuestionario es de 334 personas. En este trabajo se presentan los resultados de la validación de contenido por juicio experto (10 expertos). Para establecer la fiabilidad se ha utilizado el coeficiente Alpha de Cronbach. La validez de contenido por juicio experto ha permitido depurar y ajustar el cuestionario inicial a 95 ítems, generando 4 subescalas, además de 12 ítems de datos identificativos sociodemográficos. Tras el proceso de diseño y validación desarrollado, el cuestionario se constituye en un instrumento robusto, fiable y válido para conocer las percepciones y las prácticas educativas en la formación de los profesionales de la educación en relación con la diversidad sexo-genérica y su inclusión en el perfil académico-profesional.

Palabras clave: LGBTIQ+; educación superior; inclusión; percepciones; autoeficacia; validez; fiabilidad

* El estudio es financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, Agencia Estatal de Investigación, y cofinanciado por la Unión Europea, en el marco del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, del plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023. Proyecto PID2021-128041NB-I00: *La formación de profesionales de la educación y diversidades sexo-genéricas: Percepciones y prácticas educativas hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+*.

Resum. *Disseny i validació de contingut del qüestionari de percepcions i pràctiques educatives cap a la inclusió de l'alumnat LGBTIQ+ en educació superior*

L'objectiu d'aquest treball és presentar els resultats del procés de construcció i validació del *Qüestionari de percepcions i pràctiques educatives dels estudiants d'educació cap a la inclusió de l'alumnat LGBTIQ+*. Amb aquesta finalitat, s'han considerat diverses dimensions: coneixements, percepcions i actituds, pràctiques educatives i autoeficàcia. La investigació s'inscriu dins dels estudis instrumentals. La població de referència està formada per estudiants dels graus d'educació de facultats de ciències de l'educació espanyoles. La mostra del pilotatge del qüestionari és de 334 persones. En aquest treball s'hi presenten els resultats de la validació de contingut per judici expert (10 experts). Per establir la fiabilitat s'ha fet servir el coeficient Alpha de Cronbach. La validesa de contingut per judici expert ha permès depurar i ajustar el qüestionari inicial a 95 ítems, generant 4 subescales, a més de 12 ítems de dades identificatives sociodemogràfiques. Després del procés de disseny i validació desenvolupat, el qüestionari es constitueix en un instrument robust, fiable i vàlid per conèixer les percepcions i les pràctiques educatives en la formació dels professionals de l'educació en relació amb la diversitat sexogenèrica i la seva inclusió al perfil acadèmicoprofessional.

Paraules clau: LGBTIQ+; educació superior; inclusió; percepcions; autoeficàcia; validesa; fiabilitat

Abstract. *Design and validation of the questionnaire on perceptions and educational practices around the inclusion of LGBTIQ+ students in higher education*

The aim of this paper is to present the results of the construction and validation process of the *Questionnaire on the perceptions and educational practices of students of education around the inclusion of LGBTIQ+ students*. Various dimensions are considered: knowledge, perceptions and attitudes, educational practices and self-efficacy. The method used is an instrumental study. The reference population consists of students of education degrees at Spanish educational sciences faculties. The pilot sample of the questionnaire is 334 people. The results of content validation by expert judgement (10 experts) are presented. To establish reliability, Cronbach's Alpha coefficient is used. Content validity through expert judgment enabled the initial questionnaire to be refined and adjusted to 95 items, generating four subscales, in addition to 12 items of sociodemographic identifying data. Following the design and validation process, the questionnaire is a robust, reliable and valid instrument to understand perceptions and educational practices in the training of education professionals in relation to sex-gender diversity and its inclusion in the academic-professional profile.

Keywords: LGBTIQ+; higher education; inclusion; perceptions; self-efficacy; validity; reliability

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

La UNESCO (2016, 2017) recoge, en su 5.º Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, la aspiración de «lograr la igualdad entre los géneros», y en el 4.º, la de «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos».

La atención a la diversidad sexo-genérica (DSG) ha ido surgiendo en los últimos tiempos como una necesidad reivindicada, no solo en los contextos sociales, sino también en los educativos; sobre todo por aquellos colectivos que han tenido que afrontar situaciones de vulnerabilidad derivada de su orientación sexual o de su identidad de género. A este respecto se pueden referir situaciones relacionadas con la LGBTIQ+fobia, el acoso y la exclusión por discriminación (INJUVE/CIS, 2011; Pichardo et al., 2015; UNESCO, 2016).

El trabajo realizado por García-Cano et al. (2018) evidencia la situación respecto a la atención de la diversidad afectivo-sexual en las universidades españolas. Si bien se han experimentado avances en el marco normativo y otras iniciativas para erradicar la discriminación, lo cierto es que existen pocas investigaciones sobre esta temática en el ámbito universitario. En este contexto, destacamos los estudios de Penna (2015) sobre la homofobia en las aulas universitarias, en los que se constata, por una parte, las carencias curriculares en los planes de estudios y, por otra, la falta de formación del profesorado universitario acerca de la diversidad afectivo-sexual. También hay que señalar, en línea con García-Cano et al. (2018), no solo la necesidad de incluir contenidos curriculares relacionados con la diversidad afectivo-sexual, sino también la relevancia del papel institucional para el reconocimiento, la visibilización y la sensibilización desde una perspectiva inclusiva, al igual que el profesorado debe asumir con el objetivo de contribuir a disminuir la problemática especificada (Liscano, 2016).

La literatura revisada por Pérez-Jorge et al. (2020), centrada en la comunidad LGBT+, encontró muy pocos estudios basados en la formación específica del profesorado. Estos mismos autores abogan por que el profesorado disponga de una formación suficiente y adecuada para asegurar el respeto a la comunidad LGBTIQ+, para dar una respuesta educativa adecuada y para fomentar la convivencia pacífica entre el alumnado, independientemente de su orientación sexual y de su identidad de género. En este sentido, la cisheteronormatividad se evidencia en prácticas de no reconocimiento de las DSG, manifestándose, por ejemplo, en la ausencia de planes de estudio y en la falta de contenidos curriculares que incluyan temáticas y realidades LGBTIQ+.

Las universidades, como otras organizaciones del sector público, tienen la responsabilidad legal de ser proactivas en la promoción de la equidad, la igualdad y la justicia social, concepciones clave que orientan los procesos de inclusión socioeducativa. El contexto universitario, como escenario para el aprendizaje profesional, incorpora una mayor responsabilidad si cabe, sobre todo en cuanto a la formación de profesionales de la educación que en el futuro

serán la base sobre la que se sustentará la acción educativa en los diferentes niveles del sistema educativo (Acosta-Leal et al., 2020).

Es en este contexto, pues, en el que la formación del profesorado y de los profesionales de la educación debe considerar la DSG. Esta debería aparecer como una preocupación en los currículos que conforman los distintos perfiles de la familia profesional de la educación, verificándose la inclusión de contenidos y competencias hacia la diversidad como un indicador de equidad y justicia social en las instituciones de formación de profesionales de la educación (Miralles et al., 2020).

Por otra parte, no podemos olvidar que todavía queda una brecha entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre las actitudes y la disposición para aceptar como compromiso la práctica de la inclusión por parte del profesorado. Bracho y Hayes (2020) aluden al desarrollo de la identidad profesional en la medida que se aprenden multitud de habilidades y conocimientos para pasar a ser un profesional experimentado. En este sentido, valorando que los roles e identidades docentes son dinámicas, cabe tener presente las competencias de que el profesorado dispone para encarar las interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje ante la DSG, específicamente competencias genérico-transversales, como son las de atención y respeto a la diversidad.

2. Método

El diseño y la validación del *Cuestionario de percepciones y prácticas educativas de los profesionales de la educación hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+* se inscribe dentro de los estudios instrumentales, al tratarse del diseño de un dispositivo de recogida de información de un trabajo de investigación más amplio, dentro de un estudio explicativo transversal con enfoque mixto, que tiene como finalidad verificar los niveles de información y formación del alumnado de los estudios de educación superior y de su profesorado para abordar las problemáticas derivadas de la atención a la DSG, contemplándolas como la búsqueda de competencias que se orienten hacia las respuestas adecuadas, tanto en su formación inicial como en su ejercicio profesional.

Específicamente el cuestionario viene a responder a uno de los objetivos específicos de la investigación: conocer las percepciones y las prácticas educativas de los alumnos de los estudios de educación en relación con la DSG y su inclusión en el perfil académico-profesional.

2.1. Participantes

La población de referencia está formada por estudiantes de los diferentes grados (Educación Infantil, Primaria, Pedagogía, Educación Social) y másteres (FPESyFP, Orientación-Psicopedagogía) de las facultades de educación de cinco universidades públicas españolas (Autónoma de Barcelona, Compluten-

se de Madrid, León, Jaén, Zaragoza), en sus dos últimos cursos. El sistema de muestreo en el pilotaje del cuestionario ha sido no probabilístico por conveniencia (accesibilidad y voluntariedad).

La muestra inicial para el pilotaje del instrumento es de 334 alumnos. Su caracterización general apunta a una distribución en línea con la repartición de los estudios de educación en función del género, con un 69,56% femenino y un 30,14% masculino, además de un 0,3% no binario. Cuentan con una edad de 23,82 años, un 61,1% corresponde a estudios de grado y un 38,9%, a estudios de máster. De ellos, el 39,2% declara que tiene trabajo remunerado, con un promedio de 20,50 horas. Viven mayoritariamente con sus padres en un 55,65%, con amistades en un 22,8%, en pareja en un 6,7%, solos en un 7% y en otras situaciones en un 6,7%. Su nivel de autoevaluación con la suficiencia de formación para abordar problemáticas de inclusión hacia las personas LGBTIQ+ es de un 3,35 (escala 1 a 5, de ninguna a mucha).

2.2. Instrumento

De acuerdo con el objetivo específico apuntado, el *Cuestionario de percepciones y prácticas educativas hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+* se estructura en cuatro grandes dimensiones: el nivel de conocimiento, las percepciones y actitudes, el contexto de prácticas formativas y el nivel de autoeficacia en la atención de la DSG (tabla 1). Para ello, se consideran como base, además de la fundamentación general apuntada, otros estudios e instrumentos específicos sobre las dimensiones implicadas, las variables y los indicadores: *conocimiento* (Brant, 2017; Carroll, 2019; Pérez-Jorge et al., 2020; Sánchez Torrejón, 2021; Verdejo-Muñoz, 2020); *percepciones y actitudes* (Acosta-Leal et al., 2020; Bochicchio et al., 2019; Carroll, 2019; Esteban et al., 2020; Fiuza-Asorey et al., 2023; Liscano, 2016; Liscano y Jurado, 2016; Márquez et al., 2019; Morales et al., 2020; Penna, 2012; Pérez-Jorge et al., 2020; Toro et al., 2020; Vaquero, 2021); *contexto de prácticas formativas* (Bochicchio et al., 2019; Espinoza, 2020; Miralles et al., 2020; Penna, 2012; Ramos Santana et al., 2021; Sánchez Torrejón, 2021; Toro et al., 2020), y *autoeficacia* (Brant, 2017; Carroll, 2019; Jones et al., 2021).

Tabla 1. Dimensiones y variables del cuestionario

Dimensiones	Variables	Ítem
Variables sociodemográficas	Edad	4
	Religión	13
	Ideología	14
	Situación familiar, convivencia	6
	Situación laboral	7
	Categoría profesional	

(Continúa en la página siguiente).

Dimensiones	Variables	Ítem
Variables formativas	Universidad	1
	Carrera	2
	Curso	3
	Institución de formación previa a la universidad	15
DIVERSIDAD SEXOGENÉRICA	Género	5
	Orientación sexogenérica	12
	DSG y plan de estudios	8
	DSG y asignaturas	9
	DSG y utilidad profesional	10
	DSG y obstáculos en el currículum	11
	Conocimiento de personas LGBTQI+	16
Escala de CONOCIMIENTO	Significado de las siglas LGBTQI+	II. 1 a
	Teoría queer	II.20
	Heteronormalidad	
	Homotransfobia	
	Cissexismo	
	Heterosexismo	
	Cisgénero	
	Bigénero	
	Género fluido	
	Intergénero	
	Transgénero	
	Transexualidad	
	Androcentrismo	
	Asexual	
	Demisexual	
	Pansexual	
	Disforia de género	
Identidad de las personas LGBTQI+		
Diferencia entre identidad de género y orientación sexual		
Escala de PERCEPCIONES Y ACTITUDES	Diferencias entre desarrollo afectivo y orientación sexual	III.1 a
	Diferencias entre desarrollo afectivo e identidad de género	III.20
	Igualdad de derechos y orientación sexual	
	Igualdad de derechos e identidad de género	
	Diferencias en el trato del profesorado a causa de la orientación sexual	
	Diferencias en el trato del profesorado a causa de la identidad de género	
	Relación con la orientación sexual	
	Utilización del lenguaje	
	Compartición de espacios LGBTQI+	
	Amistad LGBTQI+	
	Contacto físico LGBTQI+	
	Aceptación LGBTQI+	
	Relación LGBTQI+	
	Conocimiento y homofobia	
Compañeros y conflicto con la homofobia		
Atención de la DSG en los planes de estudio		
Profesorado y formación en DSG		

(Continúa en la página siguiente).

Dimensiones	Variables	Ítem
Escala de CONTEXTO Y DE PRÁCTICAS FORMATIVAS	CONTEXTO DE OFERTA FORMATIVA	IV.1 a
	Acceso a la educación Políticas de inclusión LGBTIQ+ (Universidad, Facultad), protocolos Clima institucional Actividades de inclusión a la facultad Interés de la comunidad Sensibilidad del profesorado Oferta formativa y temáticas Pertinencia del tratamiento en DSG en la profesión	IV.35
	DISEÑO CURRICULAR PARA LA ATENCIÓN A LA DSG Pertinencia de los contenidos del perfil Presencia de contenidos en el plan de estudios Competencias para la atención a la diversidad Contenidos de la orientación e identidad Inclusión de la perspectiva de género	
	DESARROLLO CURRICULAR PARA LA ATENCIÓN A LA DSG Aprendizajes de atención a la diversidad Valoración de la diversidad en el aula Actividades de consideración a la diversidad Actividades de reducción de prejuicios Recursos versus mitos acerca de la diversidad sexual Recursos y sesgos de la diversidad Clima de confianza Tratamiento de identidad Relaciones entre alumnado y alumnado Relaciones entre profesorado y alumnado Incorporación de experiencias personales Prácticum de respeto por la orientación sexual del alumnado y del profesorado Prácticum de temáticas de orientación sexual Prácticum de relación entre alumnado y profesorado Prácticum de incorporación de experiencia personal alumnado	
Escala de AUTOEFICACIA EN EL TRATAMIENTO DE LA DSG	Adaptación de métodos Planificación de actividades Desarrollo de actividades Identificación de buenas prácticas Desarrollo y evaluación de materiales Evaluación de prejuicios Respeto Trabajo cooperativo en el aula Implicación de los estudiantes Abordaje de situaciones de discriminación y conflictos por homofobia Formación en problemáticas de inclusión	V.1 a V.20

Fuente: elaboración propia.

2.3. Procedimiento

Para la validación del cuestionario, se ha recurrido a dos tipos de validez: *de contenido por juicio experto* y *de constructo*.

En el contexto de este trabajo solo abordamos la *validación de contenido por juicio experto*. En concreto, nos referimos al contenido de los ítems de un instrumento y la representatividad adecuada del conjunto de ítems de lo que hay que medir. En este sentido, el sistema de jueces es el más habitual, de manera que el acuerdo intersubjetivo avalaría la alta validez del instrumento (Cabero y Barroso, 2013; Escobar y Cuervo, 2008; Tejada, 2022). Al efecto se contactó con diez expertos nacionales e internacionales.

Para establecer la fiabilidad del cuestionario de escala hemos utilizado el coeficiente Alpha de Cronbach para cada una de las subescalas.

El análisis de la información ha sido realizado mediante el software IBM SPSS Statistics 29, con las correspondientes pruebas estadísticas de análisis descriptivo y de confiabilidad.

3. Resultados

3.1. Validación de contenido

En el cuestionario participan diez expertos internacionales en docencia universitaria (todos doctores, con un 80% que han investigado y publicado sobre la atención a la DSG, contando con un coeficiente medio de experticia o competencia de 0,91).

Podemos calcular su pericia y experticia siguiendo el coeficiente de competencia (Kcomp) (García Martínez et al., 2012):

$$K_{comp} = 0,5x (kc + ka)$$

donde:

kc: *coeficiente de conocimiento* que tiene el experto acerca del objeto de estudio.

Es el valor acerca del nivel de conocimiento que se autoasigna el experto (escala 1 a 10) sobre el tema objeto de estudio y se multiplica por 0,1.

ka: *coeficiente de argumentación o fundamentación*. Es el valor que resulta de sumar los grados de influencia que el sujeto considera que distintas fuentes de argumentación han tenido en el conocimiento acumulado respecto de un tema en particular (publicaciones, investigaciones y experiencias profesionales). Igualmente, en una escala de 0 a 1.

Tabla 2. Caracterización de los diez expertos implicados

Institución en la que trabaja	N.º de publicaciones		Años de experiencia profesional			Nivel de conocimientos (1-10)		
		Val.		Val.	Karg	Kcon	Kcomp	
<i>Metodologías activas y TIC, educación inclusiva</i> Universidad de Granada. Educación	7	0,4	20	0,5	0,9	8	0,8	0,85
<i>Juventud, género y participación</i> Universidad de León. Psicología y Sociología	10+	0,5	30	0,5	1	10	1	1
Docente investigadora Universidad Complutense de Madrid. Educación	9	0,4	25	0,5	0,9	9	0,8	0,85
Docente e investigadora Universidad de Santo Tomás. Colombia	10+	0,5	18	0,5	1	10	1	1
Docente e investigadora Universidad de Barcelona. Educación	7	0,4	23	0,5	0,9	8	0,8	0,85
Docente e investigador Universidad Católica de Santiago	30+	0,5	20	0,5	1	10	1	1
Docente e investigador Universidad Católica de Temuco	7	0,4	32	0,5	0,9	8	0,8	0,85
Docente e investigador Universidad Autónoma de Barcelona. Educación	6	0,4	22	0,5	0,9	8	0,8	0,85
Oficina de DSG-UCM Universidad Complutense de Madrid. Educación	30+	0,5	25	0,5	1	10	1	1
Docente e investigadora Universidad de Granada. Educación	7	0,4	17	0,5	0,9	8	0,8	0,85
TOTAL					0,94		0,88	0,91

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Criterios para el coeficiente de argumentación

Fuentes de argumentación	Grados de influencia de las fuentes en su conocimiento y sus criterios		
Experiencia profesional	10 o más años	Entre 5 y 10 años	5 o menos años
	0,5	0,4	0,25
Publicaciones relacionadas con el objeto de estudio	Publicaciones científicas	Publicaciones divulgativas	Ninguna publicación
	0,5	0,4	0,25
Total	1	0,8	0,5

Códigos de interpretación de la fórmula: *pericia alta*: igual o superior a 0,8; *pericia media*: entre 0,7 y 0,4; *pericia baja*: igual o inferior a 0,5.

Fuente: elaboración propia a partir de García Martínez et al. (2012).

Los criterios de evaluación de ítems implicados son *univocidad*, *pertinencia* e *importancia* de estos en el conjunto de la escala. En dicho contexto se han tomado decisiones metodológicas acerca de *mantener* (supera los tres criterios), *mejorar* (problemas de univocidad) o *eliminar* (no pertinencia de ítems).

Tabla 4. Caracterización de los criterios de valoración de los ítems del cuestionario

Criterio	Descripción	Escala	Límite de decisión
UNIVOCIDAD	Nivel de precisión lingüística de la formulación del ítem, frente a la posible ambigüedad u otras interpretaciones.	Dicotómica (SÍ, NO).	Porcentaje de respuestas afirmativas: 80% (Escobar y Cuervo, 2008).
PERTINENCIA	Nivel de adecuación, idoneidad y relación del ítem con el objeto de estudio.	Dicotómica (SÍ, NO).	Índice RVC 0,62 (Lawshe, 1975); revisado RVC 0,57 (Ayre y Scally, 2014).
IMPORTANCIA	Peso específico del ítem en el conjunto del instrumento.	Escala (1: ninguna, 2: poca, 3: regular, 4: bastante, 5: mucha).	Media de la escala.

Fuente: elaboración propia.

Se ha considerado el *índice de validez de contenido* (IVC) propuesto por Lawshe (1975), cuyo resultado no es más que el promedio de los ítems evaluados. Este método parte de la evaluación individual de los ítems por parte del grupo de expertos y mediante la *razón de validez de contenido* (RVC), se determina qué ítems del instrumento son pertinentes y adecuados y deben mantenerse en la versión final del mismo. Sobre dicha valoración se aplica la siguiente fórmula:

$$RVC = \frac{n - (N/2)}{N/2}$$

Donde n es el número de expertos que otorgan la calificación de pertinente al ítem y N , el número total de expertos que evalúan el ítem.

En la tabla siguiente se presenta la síntesis final del proceso de validación de contenido. Como puede apreciarse, prácticamente todos los ítems han superado los tres criterios de validación implicados por los jueces expertos. El conjunto de la escala cuenta con un alto *índice de validez de contenido* de 0,95.

En todo caso, conviene precisar que solo se ha eliminado el ítem 6 («¿Con quién vive?») de los datos sociodemográficos, por considerarse que no supera la pertinencia, y se han mejorado aquellos otros ítems que presentan algún problema de univocidad. Es importante considerar igualmente que cuatro ítems que están en el límite de la pertinencia, con un índice 0,6 de RVC (Lawshe, 1975), se consideran pertinentes de acuerdo con la revisión realizada por Ayre y Scalli (2014), de ahí que lo mantengamos.

Tabla 5. Resultados de la validación de ítems por juicio experto

Ítems	Univ.	Pertin.	Rvc	Impor.	Decisión
I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS					
	90	100	1	4,80	Mantener
	100	90	0,8	4,90	Mantener
	90	90	0,8	4,50	Mantener
	100	100	1	4,90	Mantener
	100	100	1	4,90	Mantener
	70	70	0,4	3,20	Elim./modi.
	70	80	0,6	3,56	Mejorar
	100	90	0,8	4,30	Mantener
	90	90	0,8	4,60	Mantener
	100	90	0,8	4,70	Mantener
	100	100	1	5	Mantener
	100	90	0,8	4,70	Mantener
II. CONOCIMIENTOS			1		
C1,	100	100	1	4,90	Mantener
C2,	100	100	1	4,70	Mantener
C3,	100	100	1	4,80	Mantener
C4,	100	100	1	4,80	Mantener
C5,	100	100	1	4,80	Mantener
C6,	100	100	1	4,80	Mantener
C7,	100	100	1	4,80	Mantener

(Continúa en la página siguiente).

Ítems	Univ.	Pertin.	Rvc	Impor.	Decisión
C8,	100	100	1	4,70	Mantener
C9,	100	100	1	4,70	Mantener
C10,	100	100	1	4,70	Mantener
C11,	100	100	1	4,80	Mantener
C12,	100	100	1	4,80	Mantener
C13,	100	100	1	4,80	Mantener
C14,	100	100	1	4,80	Mantener
C15,	100	100	1	4,70	Mantener
C16,	100	100	1	4,90	Mantener
C17,	100	100	1	4,70	Mantener
C18,	100	100	1	4,90	Mantener
C19,	90	100	1	4,90	Mantener
C20,	100	100	1	4,90	Mantener
PERCEPCIONES/ACTITUDES				0,90	
PA1,	90	100	1	5,00	Mantener
PA2,	90	100	1	5,00	Mantener
PA3,	90	100	1	5,00	Mantener
PA4,	90	100	1	5,00	Mantener
PA5,	80	100	1	4,90	Mantener
PA6,	70	80	0,6	4,89	Mejorar
PA7,	70	90	0,8	4,70	Mejorar
PA8,	100	100	1	5,00	Mantener
PA9,	100	100	1	5,00	Mantener
PA10,	90	90	0,8	4,70	Mantener
PA11,	80	90	0,8	4,70	Mantener
PA12,	70	90	0,8	4,70	Mejorar
PA13,	80	80	0,6	4,40	Mantener
PA14,	100	100	1	4,90	Mantener
PA15,	70	90	0,8	4,70	Mejorar
PA16,	90	100	1	5,00	Mantener
PA17,	80	100	1	5,00	Mantener
PA18,	100	100	1	5,00	Mantener
PA19,	100	100	1	4,90	Mantener
PA20,	100	100	1	5,00	

(Continúa en la página siguiente).

Ítems	Univ.	Pertin.	Rvc	Impor.	Decisión
IV. CONTEXTO PRÁCTICA		0,95			
CP1,	90	90	0,8	4,56	Mantener
CP2,	90	100	1	4,80	Mantener
CP3,	100	100	1	5,00	Mantener
CP4,	90	100	1	5,00	Mantener
CP5,	100	100	1	5,00	Mantener
CP6,	100	100	1	5,00	Mantener
CP7,	100	100	1	5,00	Mantener
CP8,	90	100	1	5,00	Mantener
CP9,	100	100	1	5,00	Mantener
CP10,	90	100	1	5,00	Mantener
CP11,	90	90	0,8	5,00	Mantener
CP12,	100	100	1	5,00	Mantener
CP13,	100	100	1	5,00	Mantener
CP14,	100	100	1	5,00	Mantener
CP15,	100	100	1	5,00	Mantener
CP16,	100	100	1	5,00	Mantener
CP17,	100	90	0,8	5,00	Mantener
CP18,	100	100	1	4,90	Mantener
CP19,	100	100	1	5,00	Mantener
CP20,	90	90	0,8	4,70	Mantener
CP21,	100	100	1	5,00	Mantener
CP22,	100	100	1	5,00	Mantener
CP23,	80	80	0,6	4,20	Mantener
CP24,	80	90	0,8	5,00	Mantener
CP25,	90	100	1	5,00	Mantener
CP26,	90	100	1	5,00	Mantener
CP27,	100	100	1	5,00	Mantener
CP28,	100	100	1	5,00	Mantener
CP29,	100	100	1	5,00	Mantener
CP30,	100	100	1	4,70	Mantener
CP31,	100	100	1	5,00	Mantener
CP32,	100	100	1	5,00	Mantener
CP33,	100	90	0,8	4,50	Mantener

(Continúa en la página siguiente).

Ítems	Univ.	Pertin.	Rvc	Impor.	Decisión
CP34,	100	100	1	4,70	Mantener
CP35,	100	100	1	4,70	Mantener
V. AUTOEFICACIA			0,95		
A1,	90	90	0,8	4,70	Mantener
A2,	100	90	0,8	5,00	Mantener
A3,	100	100	1	5,00	Mantener
A4,	100	100	1	5,00	Mantener
A5,	100	100	1	5,00	Mantener
A6,	90	100	1	5,00	Mantener
A7,	80	100	1	5,00	Mantener
A8,	90	90	0,8	4,60	Mantener
A9,	90	100	1	4,60	Mantener
A10,	90	100	1	5,00	Mantener
A11,	90	100	1	5,00	Mantener
A12,	90	100	1	5,00	Mantener
A13,	70	90	0,8	5,00	Mejorar
A14,	80	90	0,8	5,00	Mantener
A15,	90	100	1	4,60	Mantener
A16,	90	100	1	4,60	Mantener
A17,	100	100	1	5,00	Mantener
A18,	100	100	1	5,00	Mantener
A19,	100	100	1	5,00	Mantener
A20,	100	100	1	5,00	Mantener

Fuente: elaboración propia.

El conjunto de decisiones tomadas nos da como resultado final el cuestionario definitivo (link).

3.2. *Fiabilidad*

Dados los límites de este trabajo, obviamos profundizar sobre los procedimientos específicos (estadísticos, si bien se apuntan) para establecer fiabilidad en el proceso de construcción de un instrumento de medida, y nos centraremos en la aplicación y en el análisis de la consistencia interna a través de la prueba Alpha de Cronbach. Para ello, hemos implicado al conjunto de la muestra del pilotaje.

En la tabla siguiente se establecen los diferentes estadísticos y puede verificarse que el nivel de consistencia interna del cuestionario es muy alto, de

acuerdo con el coeficiente Alpha arrojado. De ahí se sigue que podamos catalogar la fiabilidad como *excelente* ($\alpha > 0,942$) para el total de la escala y también para la mayoría de las subescalas estudiadas (valores de $\alpha > 0,70$, aceptables; valores $\alpha > 0,80$, buenos, y valores $\alpha > 0,90$, excelentes [Nunnally y Berstein, 1994]).

Tabla 6. Estadísticos de análisis de la fiabilidad

Subescalas	Núm. de elementos	Alfa de Cronbach
Cuestionario TOTAL de atención a la DSG	95	0,944
Subescala de CONOCIMIENTO	20	0,926
Subescala de PERCEPCIONES Y ACTITUDES	20	0,864
Subescala de CONTEXTO DE PRÁCTICA	35	0,938
Subescala de AUTOEFICACIA	20	0,964

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Resultados de la fiabilidad de las subescalas

Ítems	Media escala elemento suprimido	Varianza elemento suprimido	Correlación total elementos	Alfa de Cronbach elemento suprimido
II. CONOCIMIENTOS				
C1.	64,43	254,976	0,585	0,923
C2.	66,23	243,637	0,677	0,921
C3.	65,04	242,516	0,680	0,921
C4.	64,97	246,084	0,629	0,922
C5.	66,35	244,255	0,643	0,922
C6.	65,53	248,618	0,496	0,925
C7.	65,21	237,523	0,717	0,920
C8.	65,13	248,454	0,586	0,923
C9.	65,35	241,741	0,681	0,921
C10.	66,23	243,550	0,657	0,921
C11.	64,44	252,463	0,604	0,923
C12.	64,20	260,234	0,530	0,925
C13.	66,22	243,557	0,580	0,923
C14.	64,15	263,882	0,396	0,926
C15.	66,47	245,158	0,576	0,923
C16.	65,36	245,151	0,560	0,924

(Continúa en la página siguiente).

Ítems	Media escala elemento suprimido	Varianza elemento suprimido	Correlación total elementos	Alfa de Cronbach elemento suprimido
C17.	65,53	243,310	0,579	0,923
C18.	64,59	251,119	0,608	0,923
C19.	64,90	247,205	0,675	0,921
C20.	64,37	252,959	0,608	0,923
III. PERCEPCIONES/ACTITUDES				
PA1.	77,95	87,449	0,206	0,872
PA2.	77,94	87,554	0,199	0,873
PA3.	76,14	90,718	0,372	0,862
PA4.	76,20	89,131	0,410	0,860
PA5.	79,72	94,131	-0,048	0,875
PA6.	79,77	94,282	-0,053	0,873
PA7.	76,38	85,583	0,562	0,855
PA8.	76,47	83,669	0,583	0,854
PA9.	76,47	84,098	0,603	0,853
PA10.	76,33	84,203	0,652	0,852
PA11.	76,35	84,584	0,581	0,854
PA12.	76,40	83,304	0,695	0,850
PA13.	76,30	84,684	0,705	0,852
PA14.	76,32	84,124	0,733	0,851
PA15.	76,94	80,772	0,539	0,855
PA16.	76,67	80,366	0,706	0,848
PA17.	76,83	82,743	0,502	0,857
PA18.	77,20	84,929	0,429	0,859
PA19.	76,81	80,604	0,609	0,852
PA20.	76,50	82,878	0,661	0,851
IV. CONTEXTO DE PRÁCTICAS				
CP1.	109,36	444,466	0,358	0,938
CP2.	110,03	438,182	0,486	0,937
CP3.	110,26	437,024	0,526	0,937
CP4.	110,26	437,234	0,482	0,937
CP5.	109,51	441,091	0,499	0,937
CP6.	109,75	437,714	0,531	0,937
CP7.	110,54	435,090	0,496	0,937

(Continúa en la página siguiente).

Ítems	Media escala elemento suprimido	Varianza elemento suprimido	Correlación total elementos	Alfa de Cronbach elemento suprimido
CP8.	110,38	431,957	0,601	0,936
CP9.	110,33	430,916	0,629	0,936
CP10.	110,19	430,590	0,679	0,935
CP11.	110,87	437,738	0,497	0,937
CP12.	109,25	454,771	0,088	0,941
CP13.	110,93	431,065	0,554	0,936
CP14.	110,98	429,754	0,605	0,936
CP15.	110,85	428,570	0,585	0,936
CP16.	109,25	455,121	0,091	0,940
CP17.	111,11	430,533	0,598	0,936
CP18.	109,98	432,794	0,560	0,936
CP19.	110,63	429,900	0,602	0,936
CP20.	110,68	428,537	0,661	0,935
CP21.	110,64	425,055	0,705	0,935
CP22.	110,61	433,757	0,587	0,936
CP23.	110,77	427,634	0,660	0,935
CP24.	110,68	426,381	0,680	0,935
CP25.	109,63	437,914	0,514	0,937
CP26.	109,21	441,201	0,496	0,937
CP27.	110,41	425,800	0,642	0,935
CP28.	109,57	439,001	0,502	0,937
CP29.	109,80	437,848	0,529	0,937
CP30.	109,92	430,947	0,591	0,936
CP31.	109,43	438,783	0,485	0,937
CP32.	110,40	429,743	0,574	0,936
CP33.	109,54	441,269	0,436	0,937
CP34.	109,55	437,564	0,504	0,937
CP35.	109,74	431,615	0,588	0,936
V. AUTOEFICACIA				
A1.	76,30	204,588	0,776	0,962
A2.	76,07	205,002	0,807	0,961
A3.	76,09	203,906	0,834	0,961
A4.	76,04	209,818	0,623	0,964

(Continúa en la página siguiente).

Ítems	Media escala elemento suprimido	Varianza elemento suprimido	Correlación total elementos	Alfa de Cronbach elemento suprimido
A5.	76,21	203,711	0,793	0,961
A6.	76,05	206,112	0,738	0,962
A7.	75,97	207,832	0,768	0,962
A8.	76,04	204,470	0,830	0,961
A9.	76,07	205,005	0,828	0,961
A10.	75,96	207,825	0,824	0,961
A11.	75,82	212,065	0,609	0,964
A12.	75,94	208,424	0,791	0,962
A13.	76,15	206,099	0,787	0,962
A14.	75,96	208,203	0,787	0,962
A15.	76,15	205,715	0,767	0,962
A16.	76,04	206,540	0,811	0,961
A17.	75,88	209,186	0,726	0,962
A18.	75,87	210,619	0,669	0,963
A19.	75,83	211,866	0,638	0,963
A20.	76,69	208,841	0,533	0,965

Fuente: elaboración propia.

Además, se verifica una alta consistencia interna, con una alta homogeneidad en las puntuaciones de cada uno de los ítems. Por ello, hemos mantenido los mismos tras la depuración realizada en la validación del cuestionario por juicio experto, como se concretó en un apartado anterior.

4. Discusión y conclusiones

El diseño del *Cuestionario de percepciones y prácticas educativas de los estudiantes de educación hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+ en educación superior* parte de una conceptualización en línea con la fundamentación general apuntada, considerando, además, como base, otros estudios e instrumentos específicos sobre las dimensiones implicadas, variables e indicadores. Este marco de referencia ha posibilitado la estructuración del cuestionario de *autoevaluación* de acuerdo con las diferentes dimensiones e indicadores apuntados, a la vez que, consecuentemente, ha articulado las diferentes escalas (*conocimientos, percepciones y actitudes, contexto de práctica* de atención a la DSG y *autoeficacia* para la atención a la DSG), lo que le ha dotado de coherencia interna desde la conceptualización teórica operada.

Por otra parte, la validez de contenido por juicio experto ha permitido evaluar una estructura fundamentada en diferentes parámetros que redundan

en la pertinencia de los referentes teóricos utilizados. Además, dicha validación de contenido evidencia la articulación de criterios significativos para la utilización del experto, el empleo de una escala apropiada y el uso de coeficientes para arrojar la certeza de los resultados en el juicio experto (Escobar y Cuervo, 2008; Marín-Gonzalez et al., 2021).

Igualmente, debemos considerar la técnica del coeficiente de competencia experta que nos ha permitido discriminar de forma adecuada la selección de los expertos (Cabero y Barroso, 2013; Escobar y Cuervo, 2008; Tejada, 2022).

Por lo que respecta a la fiabilidad, con valores superiores a 0,94, podemos catalogarla como *excelente* ($\alpha > 0,94$) para las escalas estudiadas (valores de $\alpha > 0,70$, aceptables; valores $\alpha > 0,80$, buenos, y valores $\alpha > 0,9$, excelentes) (Cortina, 1998; Nunnally y Berstein, 1994).

En síntesis, a la luz del proceso de diseño y validación desarrollado, el cuestionario construido y validado puede considerarse una herramienta robusta, fiable y válida para la evaluación de las percepciones y las prácticas de los estudiantes de educación para la atención de la DSG, a la vez que se convierte en una aportación relevante desde el punto de vista teórico.

No obstante, cabe asumir, en clave de limitaciones, el tamaño de la muestra. Si bien se considera suficiente, aceptable y válida para el pilotaje del cuestionario, con las próximas aplicaciones en el estudio diseñado, podremos ampliar la robustez, fiabilidad y validez hasta ahora obtenidas. Igualmente, cabe considerar la complementariedad de la validación de constructo que se ha realizado, pero que, dados los límites espaciales del artículo, no hemos podido presentar.

Por último, cabe también apuntar algunas implicaciones, particularmente relacionadas con el uso y la aplicación del *Cuestionario de autoevaluación*. En este sentido, viene a satisfacer el objetivo de recabar información suficiente por parte del alumnado universitario de los estudios de educación para la atención de la DSG y para atajar las problemáticas derivadas de la misma, contemplándolas como la búsqueda de competencias que se orienten hacia las respuestas adecuadas en su formación, desarrollo y actuación profesional. Ello dará pie, con criterio y sentido, a propuestas específicas de acciones formativas de iniciativa individual y también a otras, más globales, de las propias instituciones educativas de educación superior.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA-LEAL, D., PONCE-MARTÍNEZ, E. y GONZÁLEZ-MARTÍNEZ, C. (2020). La educación superior como escenario para la inclusión de la diversidad sexual en el aula de clases. *Sinergias Educativas*, 5(2), 391-406.
<<https://doi.org/10.37954/se.v6i2.173>>
- AYRE, C. y SCALLY, A. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.
<<https://doi.org/10.1177/0748175613513808>>

- BOCHICCHIO, V., PERILLO, P., VALENTI, A., CHELLO, F., AMODEO, A. L., VALERIO, P. y SCANDURRA, C. (2019). Pre-service teachers' approaches to gender-nonconforming children in preschool and primary school: Clinical and educational implications. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 23(2), 117-144.
<<https://doi.org/10.1080/19359705.2019.1565791>>
- BRACHO, C. A. y HAYES, C. (2020). Gay voices without intersectionality is White supremacy: Narratives of gay and lesbian teachers of color on teaching and learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*.
<<https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1751897>>
- BRANT, C. A. R. (2017). How Do I Understand the Term Queer?: Preservice Teachers, LGBTQ Knowledge, and LGBTQ Self-Efficacy. *The Educational Forum*, 81(1), 35-51.
<<https://doi.org/10.1080/00131725.2016.1243744>>
- CABERO, J. y BARROSO, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: El coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65(2), 25-38.
- CARROLL, W. E. (2019). *Perceptions of subtle sexism in the higher education workplace* [Tesis doctoral]. Temple University.
- CORTINA, J. M. (1998). What is coefficient Alpha?: An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- ESCOBAR, J. y CUERVO, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-26.
- ESPIÑOZA, M. A. (2020). *Estudiantes de educación superior y diversidad sexual (re) conociendo la experiencia escolar LGTB+* [Tesis doctoral]. Universidad de Sonora.
- ESTEBAN, C., GONZÁLEZ-RIVERA, J. A., FRANCIA-MARTÍNEZ, M. y LESPIER, Z. (2020). Desarrollo y validación de la Escala de distancia social hacia personas Trans. *Evaluar*, 20(1), 35-48.
<<https://doi.org/10.35670/1667-4545.v20.n1.28477>>
- FUIZA-ASOREY, M., LOSADA-PUENTE, L., SIERRA MARTÍNEZ, S. y BAÑA, M. (2023). Luces y sombras en la percepción del alumnado universitario acerca de la inclusión y la diversidad. *Educación XXI*, 26(2), 141-164.
<<https://doi.org/10.5944/educxx1.34475>>
- GARCÍA-CANO, M., BUENESTADO, M., GUTIÉRREZ, P., HINOJOSA, E. F. y NARANJO, A. (2018). *LGBTI+: Diversidad afectivo-sexual e identidades de género*. Servicio de Atención a la Diversidad. UNEI, Universidad de Córdoba.
- GARCÍA-MARTÍNEZ, V., AQUINO, S. P., GUZMÁN, A. y MEDINA, A. (2012). El uso del método Delphi como estrategia para la valoración de indicadores de calidad en programas educativos a distancia. *Revista CAES*, 3(1), 200-222.
- INJUVE/CIS (2011). *Jóvenes y diversidad*. INJUVE
- JONES, M. H., HERSHBERGER, M. A., GOODRICH, K. M., HACKEL, T. S. y LOVE, A. (2021). Preservice Teachers' Self-Efficacy for Teaching LGBTQ Youth. *The Teacher Educator*, 56(4), 427-444.
<<https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1927275>>
- LAWSHE, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
<<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>>
- LISCANO, D. C. (2016). *Educación para la diversidad: Las representaciones sociales y prácticas frente a la población LGBTI en la universidad* [Tesis doctoral]. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona
- LISCANO, D. C. y JURADO, P. (2016). Representaciones sociales sobre las personas LGBTI en la universidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 231-249.

- MARÍN, F., PÉREZ-GONZÁLEZ, J., SENIOR, A. y GARCÍA-GULIANY, J. (2021). Validación del diseño de una red de cooperación científico-tecnológica utilizando el coeficiente K para la selección de expertos. *Información Tecnológica*, 32(2), 79-88. <<https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000200079>>
- MÁRQUEZ, Y., PÉREZ-JORGE, D. y RODRÍGUEZ-JIMÉNEZ, M. C. (Dir.) (2019). *Heteropercepción y autopercepción hacia la población sexual y genéricamente diversa en el municipio de Santa Cruz de Tenerife* [Memoria de investigación]. Servicio de Igualdad, Participación Ciudadana y Servicio Administrativo a Distritos. Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife.
- MIRALLES-CARDONA, C., CARDONA-MOLTO, M. C. y CHINER, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257. <<https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>>
- MORALES-RODRÍGUEZ, F. M., RODRÍGUEZ-CLARES, R. y GARCÍA-MUÑOZ, M. R. (2020). Influence of Resilience, Everyday Stress, Self-Efficacy, Self-Esteem, Emotional Intelligence, and Empathy on Attitudes toward Sexual and Gender Diversity Rights. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6219. <<https://doi.org/10.3390/ijerph17176219>>
- NUNNALLY, J. y BERNSTEIN, I. (1994). *Psychometric theory*. (3.ª ed.). McGraw-Hill.
- PENNA, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- (2015). Homofobia en las aulas universitarias: Un metaanálisis. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 181-202. <<https://doi.org/10.4995/redu.2015.6445>>
- PÉREZ-JORGE, D. et al. (2020). Knowledge and perception of trainee teachers towards the LGBTQ+Community. *International Journal of Education and Practice*, 8(2), 207-220. <<https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.82.207.220>>
- PICHARDO, J. I., DE STÉFANO, M., FAURE, J., SÁENZ, M. y WILLIAMS, J. (2015). *Abrazar la diversidad*. Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades.
- RAMOS SANTANA, G., PÉREZ CARBONELL, A., CHIVA SANCHIS, I. y MORAL MORA, A. (2021). Validation of a scale of attention to diversity for university teachers. *Educación XXI*, 24(2), 121-142. <<https://doi.org/10.5944/educXX1.28518>>
- SÁNCHEZ TORREJÓN, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 253-266. <<https://doi.org/10.6018/reifop.393781>>
- TEJADA, J. (2022). Ficha técnica: La validez de contenido por juicio experto. En J. TEJADA (Coord.) et al., *Evaluación de aprendizajes en educación superior* (pp. 357-368). McGraw-Hill Interamericana.
- TORO, E., MOYA, P. y POBLETE, R. (2020). Representaciones sociales de profesores y estudiantes sobre las personas LGBTI: Un estudio de caso en un Liceo Católico y Laico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 37-51. <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100037>>
- UNESCO (2016). *Abiertamente: Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género: Informe resumido*. UNESCO.

- (2017). *La UNESCO Avanza La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- UNESCO-ONU MUJERES (2019). *Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar*.
- VAQUERO, C. (2021). *Actitud de los jóvenes universitarios ante la diversidad sexual y de género* [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Valladolid.
- VERDEJO-MUÑOZ, M. (2020). Conocimientos y actitudes de estudiantes universitarios hacia la diversidad de género y la diversidad sexual en un contexto multicultural. *MODULEMA: Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 42-65.
<<http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15866>>

Factores e intervenciones para el éxito educativo de menores infractores

Núria López-Roca

IES Can Balo. España.

nurialopez@iescanbalo.com

María Fernández-Hawrylak

Universidad de Burgos. España.

mfernandez@ubu.es

Jesús Soldevila-Pérez

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. España.

jesus.soldevila@uvic.cat

Maria Rosa Rosselló-Ramon

Universitat de les Illes Balears. España.

mrosa.rossello@uib.es



© de las autoras y el autor

Recibido: 6/3/2024

Aceptado: 22/7/2024

Publicado: 1/10/2024

Resumen

El sistema de justicia juvenil está mostrando cambios en sus enfoques y principios. El objetivo de esta investigación es identificar qué efectos surgen cuando se trabaja de manera interdisciplinaria, situando a los menores no como infractores, sino como adolescentes, reconociendo sus necesidades, capacidades y derechos. A partir de un enfoque cualitativo, se diseña un estudio de caso. Se eligen tres individuos entre el alumnado de un instituto de enseñanza secundaria donde se llevan a cabo medidas de internamiento. Mediante entrevistas, análisis documental y observación participante, se analizan las historias de vida, el acompañamiento de las familias y el trabajo realizado por los miembros del equipo docente en la identificación y eliminación de las barreras. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de partir de las vivencias de cada adolescente para identificar las barreras que encuentra. Se concluye que cuando se detectan las barreras y se trabaja en ellas se promueve el trabajo en red, la compartición de responsabilidades, la cohesión de criterios y el compromiso institucional.

Palabras clave: integración escolar; delincuencia juvenil; inadaptación; integración social

Resum. *Factors i intervencions per aconseguir que menors infractors assoleixin l'èxit educatiu*

El sistema de justícia juvenil està mostrant canvis en els seus enfocaments i principis. L'objectiu d'aquesta investigació és identificar quins efectes sorgeixen quan es treballa de manera interdisciplinària, situant els menors no com a infractors, sinó com a adolescents, tot reconeixent-ne les necessitats, les capacitats i els drets. A partir d'un enfocament qualitatiu, es dissenya un estudi de cas. S'escullen tres casos entre l'alumnat de l'institut d'ensenyament secundari on es porten a terme mesures d'internament. Mitjançant entrevistes, anàlisi documental i observació participant, s'analitzen les històries de vida, l'acompanyament de les famílies i la feina realitzada pels membres de l'equip

docent en la identificació i l'eliminació de les barreres. Els resultats posen de manifest la necessitat de partir de les vivències de cada adolescent per identificar les barreres que troba. Es conclou que quan es detecten i s'hi treballa es promou el treball en xarxa, la compartició de responsabilitats, la cohesió de criteris i el compromís institucional.

Paraules clau: integració escolar; delinqüència juvenil; inadaptació; integració social

Abstract. *Factors and interventions for the educational success of juvenile offenders*

The juvenile justice system is showing signs of change in its approaches and principles. The aim of this study is to identify the effects of an interdisciplinary approach that treats minors as adolescents rather than offenders, and recognises their needs, capabilities and rights. A case study was designed based on a qualitative approach. Three individuals were selected from among the students at a secondary education institution where detention measures are in place. Interviews, documentary analysis and participant observation were used to analyse the life stories, family support and efforts of educational staff in identifying and eliminating barriers. The results highlight the need to take the experiences of each adolescent as a starting point for identifying the obstacles they encounter. The study found that identifying and addressing obstacles can lead to a networked approach, shared responsibilities, common goals and institutional commitment.

Keywords: educational integration; juvenile delinquency; maladjustment; social integration

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

De forma paralela a las conquistas en derechos sociales que presentan las sociedades más avanzadas, el sistema de justicia juvenil en España está experimentando transformaciones en sus enfoques y principios. La literatura ha demostrado que la delincuencia juvenil es un fenómeno multicausal. Aun siendo un campo poco explorado, cada vez son más los estudios que abordan la importancia de factores familiares (Contreras et al., 2010; Cardona et al., 2017), la incidencia del consumo de tóxicos (San Juan et al., 2009), la detección de conductas determinantes en el camino hacia la delincuencia y su reincidencia (Graña et al., 2007; Ortega et al., 2014), así como la valoración de las medidas de internamiento que resultan eficaces (Rey, 2014; Buil-Legaz et al., 2019). Pero hay escasa investigación del factor relativo a la enseñanza reglada y que planteo un trabajo directo con el menor infractor (Pérez et al., 2013).

La escuela desempeña un rol indispensable en el desarrollo del adolescente (Escarbajal et al., 2019), ya que, cuando está arraigado a la formación y

ocupa parte de su tiempo en la asistencia a sus clases, hay un alejamiento significativo de las conductas delictivas, pues se siente competente y conectado con el mundo académico y lo asocia a poder acceder a un futuro profesional; pero cuando está en situación de ausencia de límites y absentismo escolar, sobre todo a una temprana edad, existe un riesgo elevado de que se vea inmerso en la comisión de faltas o delitos (Ramírez et al., 2015).

El análisis del panorama europeo en materia de delincuencia juvenil pone de relieve la ausencia de uniformidad en los sistemas existentes, lo que se traduce en prácticas complejas y dinámicas controvertidas caracterizadas por enfoques dispares en su definición, objetivos, medición e implementación (Case y Haines, 2015). A pesar de ello, se identifica un cambio de enfoque desde un paradigma centrado en la prevención de los factores de riesgo hacia un enfoque basado en el niño y el adolescente. El primero ha sido el discurso dominante en la justicia penal desde la década de 1990 y surgió junto con un aumento general del neoconservadurismo en los servicios públicos (Smith, 2006). Parte de la idea de que existen factores de riesgo que aumentan la probabilidad de que un niño o un adolescente cometa un delito; al identificar y abordar estos factores de riesgo, con una correcta «intervención», es posible reducir su reincidencia (Yurrebaso et al., 2021). En los últimos años, este enfoque ha sido fuertemente criticado por su metodología defectuosa (Case y Haines, 2021), su efecto de etiquetado (Bateman, 2020) y la adultización y responsabilización de los niños y adolescentes infractores (Day, 2023). En contraposición, emerge un enfoque centrado en el menor y en los principios de promoción positiva y normalización, a través de prácticas inclusivas, participativas y fundamentadas en los derechos universales (Hazel et al., 2017).

Este cambio de perspectiva, poniendo el foco en la intervención contextual, supone un proceso lento que afecta a múltiples instancias, con la finalidad de aprovechar las fortalezas del menor mediante intervenciones orientadas a su futuro para facilitar el desarrollo de una identidad prosocial que promueva su empoderamiento. De ahí que, como señalan los estudios de Alcalde (2019) y Herrera-Pastor et al. (2020), la formación escolar sea un elemento relevante y se presente como base del proceso de transformación. La persona es, a la vez, menor infractor y estudiante, lo que conlleva la unificación de criterios profesionales para garantizar una intervención coherente y coordinada. Así, resulta imprescindible la cooperación y el trabajo coordinado entre trabajadores sociales, educadores y psicólogos para conseguir los objetivos previstos durante la ejecución de las medidas judiciales (Pozo et al., 2018). Esta idea tiene que extenderse también al equipo docente vinculado a las aulas de los centros de menores donde cumplen las medidas judiciales y a los centros escolares de referencia.

En este marco, el estudio tiene como objetivo general describir y analizar los factores y las intervenciones socioeducativas llevadas a cabo durante las medidas judiciales de internamiento firme o cautelar que promueven una reincorporación exitosa de jóvenes infractores a su contexto. Este objetivo

pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las circunstancias que han llevado a los menores infractores a realizar conductas transgresoras? ¿Qué intervenciones son más adecuadas durante las medidas de internamiento? ¿Qué barreras obstaculizan la reincorporación de estos menores a su contexto de referencia? ¿Qué facilitadores contribuyen a conseguir una reincorporación exitosa?

2. Método

Dada la naturaleza de la investigación, nos situamos en un paradigma cualitativo basado en un estudio de casos múltiple (Creswell, 2013; León y Montero, 2015). La elección de este diseño tiene que ver con el planteamiento de la investigación que persigue explorar la vida, y su valor en investigación (Bertaux, 2005), de tres menores y su proceso hasta la entrada en el circuito de justicia juvenil, el cual les condujo a su institucionalización y separación del entorno habitual. La escuela dejó de ser parte de su rutina, aun teniendo una edad cronológica situada en la franja obligatoria.

El presente trabajo se contextualiza en el Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Can Baló, de Palma de Mallorca, una entidad pionera en España según el Decreto 25/2017, al tratarse de un IES virtual, es decir, que no tiene sede física, sino que es una entidad que está configurada por la agrupación de cinco centros socioeducativos (SE): Es Pinaret (8 aulas), Es Fusteret (2 aulas), Es Mussol (1 aula), el centro terapéutico Proyecto Joven (2 aulas) y el Espacio Integrado de Formación Profesional (2 aulas). Su misión es promover el desarrollo integral de menores bajo medidas judiciales mediante estrategias educativas, sociales y emocionales, para facilitar su reincorporación a la formación y/o al ámbito laboral. Cuenta con un equipo docente (maestros y profesores) y un equipo técnico (trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos y educadores sociales). Alberga a 110 estudiantes distribuidos en los cinco centros SE. Cabe destacar que no se trata de las aulas de un instituto ordinario, sino de espacios para la formación escolar en centros de justicia juvenil, estando al amparo del marco legislativo educativo y judicial.

2.1. Selección y definición del caso

Se seleccionaron tres casos con los siguientes criterios de inclusión: la relevancia de las diversas circunstancias vividas; la máxima variación; las posibilidades de acceso a la información y a los centros de internamiento; y la aceptación por parte de todas las personas implicadas en cada caso (Flyvbjerg, 2006).

— *Caso 1 (seudónimo Elia)*. Alumna de 16 años, natural de Palma. Es detenida en diferentes ocasiones hasta su primera medida de internamiento por un delito relacionado con la violencia intrafamiliar. Se le impone una medida judicial de privación de libertad de 15 meses en régimen semiabierto en el centro SE Es Fusteret, que continuó posteriormente en el centro SE

Es Mussol, tiempo que marcó la intervención. Esta medida se acompañaba con otra de régimen abierto de 9 meses en libertad vigilada. Ha vivido en un entorno sociofamiliar poco consistente. Su madre tenía 16 años cuando dio a luz a Elia, y el padre ha estado desaparecido desde aquel momento. La abuela ha sido su referente más estable. Se inició en el consumo de THC (marihuana) y alcohol a los 13 años. Este se agravó en muy poco tiempo. Abandonó la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) antes de los 16 años.

- *Caso 2 (seudónimo Pol)*. Alumno de 17 años, nacido en Palma. Su progenitor muere cuando él tiene 13 años, momento en que comienza el consumo de tóxicos (THC, cocaína, diazepinas, etc.), que se acelera con la aparición de la nueva pareja de la madre. En la ESO va sorteando expedientes y expulsiones hasta que la abandona a los 16 años sin promocionar. Tiene tres sentencias firmes: una por un delito de lesiones y un delito leve de injurias en el ámbito familiar, por la que se le impone una medida de 10 meses en régimen semiabierto y 6 meses de libertad vigilada; otra por un delito de hurto, por la que se le impone una medida de 60 horas de prestaciones en beneficio de la comunidad, y otra por un delito leve de lesiones, por la que se le impone una medida de 9 meses de convivencia en medio abierto con grupo educativo, debido a la conflictividad del menor en las relaciones con su madre. Al finalizar la convivencia, comienzan los 10 meses de internamiento en régimen semiabierto, que finalmente se convierten por refundiciones en 12 meses de internamiento, marcado por la intervención que inicia en el centro SE Es Pinaret y continúa en el centro SE Es Mussol.
- *Caso 3 (seudónimo Leo)*. Alumno de 17 años nacido en Brasil. Cuando tiene 6 años su madre emigra a España. Sin presencia del padre, la abuela materna es su cuidadora principal. La madre mantiene vinculación telemática hasta la reagrupación. Leo llega a Mallorca a vivir con su madre y su nueva pareja, una década después sin dominar ninguna de las lenguas vehiculares de la isla. Desde el principio, la convivencia es difícil. Escolarmente se le gestiona la matrícula por edad, pero apenas acude a clase. No se siente cómodo ni conectado y callejea durante el horario lectivo por bares y plazas. Inicia conductas predelictivas y aumenta la conflictividad en el domicilio, llegando al punto de que se le imponen dos expedientes en fiscalía por maltrato familiar y diferentes denuncias que dan como resultado medidas de libertad vigilada. Posteriormente ingresa en el SE Es Pinaret de manera cautelar por un presunto delito de robo con violencia. Es juzgado y se le impone una medida con sentencia firme de internamiento en régimen semiabierto. Este caso se desarrolla en dos medidas de internamiento diferentes con un intervalo de 2 meses en libertad vigilada, por lo que hay una intervención más larga y compleja de 30 meses.

2.2. Localización de las fuentes de datos

Hablar de estudio de casos es hablar de un método que abarca una diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información (Álvarez y San Fabián, 2012), usualmente en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o en las unidades de análisis (Hernández et al., 2014). En esta investigación la recogida de información tuvo lugar en las unidades docentes de los centros de menores y en los espacios que se comparten con familias y profesionales vinculados a cada caso. Se emplearon como instrumentos de recogida de datos las entrevistas semiestructuradas, la observación participante (Rekalde et al., 2014) y el análisis documental (Dulzaides y Molina, 2004) para poder llevar a cabo la triangulación (Arday et al., 2004).

Se diseñaron tres tipos de entrevistas, una para cada tipo de informante, compuestas por un bloque de preguntas sociodemográficas y otro relativo al objetivo y a las preguntas de investigación. Este segundo bloque consta de 35 preguntas en el caso del alumnado, de 16 para los docentes y de 20 para las familias. Las entrevistas al alumnado y a las familias de los dos primeros casos se realizaron en la última etapa de la medida de internamiento. En el caso 3 se realizaron ya en situación de libertad. Se llevaron a cabo un total de 12 entrevistas, 4 por cada caso: a los tres protagonistas (3), a los tutores del centro escolar ordinario de referencia (3), a un familiar (3: caso 1 abuela, casos 2 y 3 madre) y al profesorado del periodo de internamiento (3).

Se realizaron 62 observaciones (21 en el caso 1, 16 en el caso 2 y 25 en el caso 3), empleando una hoja de registro elaborada *ad hoc* para este estudio, que oscilaron entre 10 y 60 minutos. Fueron realizadas al alumnado en espacios de aula y tutoría, tanto en los centros de menores como en los centros escolares o formativos donde se escolarizaron después de las medidas de internamiento.

Para el análisis documental se utilizaron los siguientes escritos: sentencia de internamiento; informes de la fiscalía; informes escolares y psicopedagógicos; resultados del Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes (IGI-J); Proyecto Individual de Ejecución (PIE); informes de seguimiento del PIE, e informes sobre conductas, aprendizajes, salud, consumo, etc. de los profesionales implicados (trabajadores y educadores sociales de justicia juvenil o servicios sociales, psicólogos o docentes vinculados a centros de referencia anteriores a la medida de internamiento).

2.3. Análisis de los datos y construcción de las categorías

Se realizó manualmente una tarea de análisis de los datos extraídos durante toda la investigación teniendo en cuenta tres elementos: la organización de los datos, la reducción de estos y la categorización, de modo que los patrones y los temas pudieran identificarse, vincularse fácilmente y transitar hacia los resultados. Se designó a los participantes dentro de cada caso con un código alfanumérico. Se utilizó el análisis temático categórico que considera la pre-

sencia o ausencia de un término o de un concepto de manera independiente e inductiva para cada categoría que aparece en el contenido (Andréu, 2002; Romero, 2005). Las categorías resultantes de este proceso de análisis son: (1) experiencias personales y educativas para el éxito; (2) intervenciones desde el IES Can Baló como escenario, y (3) obstáculos y facilitadores del proceso de cambio. En el cuadro 1 se recogen y se concretan las subcategorías obtenidas dentro de cada categoría, al aplicar el sistema de análisis a las entrevistas, a las observaciones y a la documentación recopilada (Flick, 2004).

Tabla 1. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	Instrumentos
1. Experiencias personales y educativas para el éxito	Vivencias previas (subcategoría 2).	Entrevistas y análisis documental.
	Necesidades (subcategoría 4).	Entrevistas, observaciones y análisis documental.
	Factores emocionales (subcategoría 6).	Entrevistas y observaciones.
	Relaciones (subcategoría 7).	Entrevistas, observaciones y análisis documental.
	Factores conductuales y motivacionales (subcategoría 13).	Entrevistas, observaciones y análisis documental.
	Satisfacción (subcategoría 17).	Entrevistas y observaciones.
	Proceso de acogida (subcategoría 1).	Entrevistas y observaciones.
2. Intervenciones desde el IES Can Baló como escenario	Dinámicas (subcategoría 5).	Entrevistas y observaciones.
	Clima (subcategoría 9).	Entrevistas y observaciones.
	Proceso de reincorporación al centro ordinario (subcategoría 11).	Entrevistas, observaciones y análisis documental.
	Colaboración, cooperación, coordinación y comunicación (subcategoría 15).	Entrevistas, observaciones y análisis documental.
	Plan de intervención (subcategoría 16).	Entrevistas y análisis documental.
3. Obstáculos y facilitadores del proceso de cambio	Expectativas actuales (subcategoría 3).	Entrevistas.
	Apoyos (subcategoría 12).	Entrevistas y observaciones.
	Expectativas futuras (subcategoría 8).	Entrevistas.
	Hábitos saludables (subcategoría 10).	Entrevistas y observaciones.
	Rendimiento académico (subcategoría 14).	Entrevistas y análisis documental.

Fuente: elaboración propia.

2.4. Aspectos éticos

Se obtuvo el permiso escrito de la Dirección General de Menores y Familia de la Consejería de Asuntos Sociales del Gobierno Balear para desarrollar la investigación. Durante la misma, se explicó el objetivo y las pretensiones de la investigación y se solicitó el consentimiento informado a los participantes

(docentes y progenitores y/o tutores legales), así como la aceptación previa por parte de los menores. Las entrevistas fueron grabadas en audio con el permiso expreso, transcritas para su análisis y, posteriormente, borradas, tal y como se indicó cuando se concedieron los permisos institucionales previos.

3. Resultados

El análisis de los datos recogidos en los tres casos nos ha dado lugar a las tres categorías que estructuran los resultados de esta investigación.

3.1. De la privación de libertad al éxito como alumno

Las *vivencias previas* de estos adolescentes están marcadas por fracaso escolar, conductas negligentes, historias dramáticas y violencia intrafamiliar. Es por ello que las familias expresaban afirmaciones como: «Estaba violenta, agresiva. Insultaba e incluso llegó a agredir a su madre, con la que tenía una relación complicada» (entrevista a la familia E). Una violencia recogida y constatada también en los documentos judiciales: «Son frecuentes las peleas en casa y no sabe cómo controlar su comportamiento. Han llegado a la violencia física» (documentación del informe de la fiscalía P). Comportamientos que derivan en el inicio y el abuso del consumo de alcohol y drogas, así como en la deambulación por las calles, con lo que se convierte en alumnado «con un proceso escolar complejo, donde el fracaso escolar y el abandono había sido su tónica» (entrevista al docente de L). Estas situaciones generan tal impotencia a las familias que viven el internamiento con esperanza.

Las *necesidades* fueron identificadas tanto en el contexto como en el menor. Debido a sus circunstancias, estos jóvenes, aun no siendo conscientes de ello, tal y como expresan: «No quería vuestra ayuda. No quería estar aquí. Yo sentía que controlaba y que podía seguir haciendo mi vida» (entrevista a L), necesitaban la parada vital que supuso la medida judicial de internamiento. Desde la perspectiva individual, era primordial trabajar tanto el consumo, una de las principales preocupaciones también a nivel familiar: «Temía que desapareciera constantemente y que volviera al consumo y a la calle» (entrevista a la familia de P), como el sentimiento de fracaso escolar. La consciencia de esta problemática provocó en los sujetos las primeras reflexiones para el cambio: «Necesito dejar el consumo, volver a estudiar y tener una vida ordenada y una estabilidad» (entrevista a L). Las intervenciones se dirigieron hacia la detección de las necesidades y capacidades del sujeto, el empoderamiento y el acercamiento a las familias. Desde la perspectiva contextual, se procuró detectar y trabajar barreras en el contexto de origen (escuela, barrio o familia), que confirmaron la necesidad de actuar en red, compartir responsabilidades y poner en coherencia los criterios y el compromiso institucional.

Los *factores emocionales* se sitúan tanto en el alumnado como en sus familias, desde la desesperación inicial, como expresa Elia: «Solo quería escaparme o morirme» (entrevista a E), hasta la esperanza tras sentirse apoyados y perci-

bir ciertos progresos: «Para mí, el internamiento ha sido una oportunidad de cambio» (entrevista a E).

En cuanto a las *relaciones* de estos menores con la familia, con los iguales y con el profesorado, se trató de conocer el tipo de interacciones y las consecuencias de las mismas antes de la medida de internamiento; así como los cambios que se fueron generando a partir de la intervención de los profesionales de los centros de menores, con quienes trabajaron el reajuste de estas relaciones y adquirieron conciencia de algunas necesidades de mejora, tal como expresa Leo: «Necesito trabajar las relaciones con mi madre» (entrevista a L). En las relaciones establecidas con los iguales existían relaciones tóxicas antes de la medida de internamiento; posteriormente se fueron generando vínculos más constructivos a la vez que se iba produciendo un cambio de actitud de los menores que facilitaba el camino hacia el éxito (documentación del informe de conducta de E, P y L).

Respecto a los *factores conductuales y motivacionales*, los educadores tuvieron en cuenta los comportamientos y las motivaciones del alumnado y de la familia para conocer de qué manera interferían dificultando o facilitando los avances. Se aprecia la evolución hacia comportamientos más adecuados (mayor autonomía, mejores hábitos de trabajo, más responsabilidad) y una remotivación para la formación. En este sentido, expresaba entusiasmada una menor: «¡He vuelto a ser alumna, me gusta y estoy aprobando!» (entrevista a E). Todos estos elementos abrieron la puerta a lo que se recoge en la siguiente categoría.

El grado de *satisfacción* del alumnado, de las familias y de los profesionales era elevado. Los sentimientos de satisfacción, ilusión, agradecimiento y complacencia fueron expresados a medida que los cambios fueron siendo evidentes y significativos. Uno de los sujetos explicita: «Soy una persona diferente, he madurado, he recuperado las relaciones con mi madre, tengo una buena vida y hago las cosas bien» (entrevista a E).

3.2. *El escenario de intervención*

Durante el *proceso de acogida* la situación de estar institucionalizado en privación de libertad supuso un impacto inicial, manifestado con intenso malestar, miedo a lo desconocido y angustia, como ya hemos visto en los *factores emocionales*. En un principio, las relaciones con los profesionales eran difíciles, pero progresivamente estas figuras se fueron viendo como un elemento de apoyo: «Los profes siempre estaban cerca y disponibles, pero no encima. Era una relación muy personal» (entrevista a L).

Las *dinámicas* anteriores relacionadas con el entorno escolar eran recordadas de manera negativa, pero estas mejoraron con las experiencias vividas en las aulas de los centros de menores, ya que «Trabajamos mucho en equipo, me sentía muy acompañada por las maestras y por mis compañeras» (entrevista a E).

Se detectó la necesidad de trabajar el *clima de aula* como elemento favorecedor para el cambio. El alumnado relató experiencias negativas en torno al clima de aula vivido antes del internamiento, lo que contribuyó a la aparición

de las primeras conductas de inadaptación y desconexión del mundo escolar. Se identificó que un aspecto fundamental a trabajar era la agresividad:

Trabajamos desde la calma y la responsabilidad para descubrir qué factores produjeron el episodio de agresividad [...]. Primero descubrimos de quién es la responsabilidad, la cual es toda suya al haber emitido conductas agresivas, aunque ella se justifica, «me ha provocado», «me estaba buscando». (Entrevista a un docente de E)

Tras las intervenciones en este ámbito se detectaron mejoras en el bienestar, aumento de conductas proactivas, de la motivación y la autosatisfacción, así como en la adquisición de hábitos propios de un rol de estudiante, reconociendo que «Debíamos ser autónomos y trabajar a nuestro ritmo sin perder un minuto» (entrevista a L).

El *proceso de incorporación al centro ordinario* fue cuidado especialmente. Supuso un momento clave en la evolución y el desarrollo de los tres casos. Como se observó: «Se reúnen frecuentemente con el equipo educativo de su centro escolar: orientador, jefa de estudios y tutor. Comparten aspectos clave de la situación personal y familiar» (observación reunión coordinación de P). El punto de partida fue proporcionar una mirada realista pero positiva y proactiva. En este sentido, un docente del centro escolar de referencia señalaba que:

Al principio queríamos saber más sobre su situación legal, pero nos explicaron que era confidencial y que no era significativa para nosotros. Entendimos que, para evitar etiquetado, compartiríamos necesidades educativas y posibles facilitadores. Sobre todo, se hablaba de capacidades y del gran proceso que había hecho en el internado. (Entrevista a un docente de L)

Fue necesario un *trabajo cooperativo* entre todos los agentes implicados para hacer sentir acompañado al menor y reforzar el clima de confianza y seguridad, para generar una actitud favorecedora del proceso de reincorporación y en el cual las familias se sintiesen implicadas y empoderadas al transmitirles que había garantías de éxito.

La *coordinación y la comunicación* entre los profesionales del IES Can Balo y los centros escolares de referencia fueron cruciales en el proceso de reincorporación. Los docentes del IES Can Balo señalan lo siguiente: «No preparamos nada especial, pero sí estuvimos en alerta de que pudiera necesitar apoyo extra o acompañamiento» (entrevista a un docente de P). El cumplimiento de la confidencialidad, la propia identificación como agentes fundamentales en el proceso de reincorporación y la actitud proactiva fueron esenciales para que el alumnado viviese la supervisión de manera cómoda. Además de ello, disponían de apoyo constante: «Nunca me he sentido sola. Estabais siempre cerca» (entrevista a E).

El *plan de intervención* fue concretado a partir del programa de trabajo individualizado y de los compromisos y acuerdos establecidos con los agentes de cada uno de los contextos. Lo más importante era: «Detectar necesidades y posibles apoyos o ayudas para ir ajustando el proceso» (entrevista a un docen-

te de L). La secuencia diseñada contemplaba la cohesión y la asunción de responsabilidades compartidas entre el profesorado externo, el alumnado y las familias (documentación PIE).

3.3. *Obstáculos y facilitadores del proceso de cambio*

El constante fracaso al que la escuela les había sometido (obstáculos) condicionaba sus *expectativas actuales*, lo que generaba la pérdida de confianza en los procesos de escolarización (obstáculos). La intervención educativa positiva, centrada en la autoestima y el crecimiento personal (facilitadores), transformó su situación:

Me habéis cambiado la vida. No sé qué sería de mí si no hubiera internado. Ahora tengo estudios, trabajo, novia, me llevo bien con mi madre y tengo una vida sana. Pronto podré emanciparme con mi chica y tenemos muchos planes. (Entrevista a P)

En este sentido, como *apoyos* destacaron las propuestas de trabajo emocional y de la competencia académica. Además, se usó el refuerzo positivo para fomentar el sentimiento de capacidad: «Le dan la enhorabuena por acabar las tareas con las que se había comprometido» (observación aula de L). Todo este trabajo era reconocido por los sujetos: «Las rutinas empezaron a sentarme bien» (entrevista a P).

El apoyo constante para superar las expectativas previas promovió nuevas y positivas *expectativas de futuro* (facilitador). El cambio en las expectativas de futuro contribuyó a desarrollar herramientas para afrontar recaídas. Los protagonistas asumieron la interferencia del consumo de alcohol y drogas en sus vidas: «Me ayudasteis a dejar mi gran mal, “el consumo”. Sin vosotros no habría podido» (entrevista a P). Tomaron conciencia de que redireccionar su vida implicaba abandonar *hábitos* no saludables (obstáculo) como escape a las barreras experimentadas.

En los tres casos, las propuestas formativas homogéneas, la falta de apoyo y la relación con los docentes fueron claros obstáculos para la presencia, la participación y el aprendizaje en la escuela ordinaria. En contraste, en los centros socioeducativos, las alternativas formativas para el desarrollo de competencias (documentación PIE), «las relaciones y el clima de aprendizaje en el aula es muy positivo» (observación de E), las tutorías de apoyo con mensajes constructivos y el trabajo en red facilitaron el aprendizaje. Las familias reconocen el trabajo en los centros socioeducativos y el incremento del *rendimiento académico* (facilitador) como clave para superar los obstáculos de la escuela ordinaria: «¡Sí! Tuvo que repetir y pasó por dos internamientos, ¡pero tuvo éxito!» (entrevista a la familia de P).

4. Discusión y conclusiones

Este estudio buscó describir y analizar los factores y las intervenciones socio-educativas llevadas a cabo durante las medidas judiciales de internamiento firme o cautelar que promueven una reincorporación exitosa de menores y jóvenes infractores a su contexto. Al tratarse de conclusiones extraídas del análisis de tres casos, los resultados no son generalizables.

Esta investigación revela que las barreras que los protagonistas enfrentan tienen su origen en el contexto educativo ordinario, el cual necesita una transformación que tenga en cuenta las *necesidades* del alumnado, los *factores emocionales*, las *relaciones interpersonales* y la *motivación*, para que el que vive una situación familiar compleja, delinque y/o consume alcohol y otras drogas no sea expulsado del sistema y tenga que encontrar la *satisfacción* de aprender en espacios de internamiento para poder regresar con éxito al sistema educativo. Las escuelas centradas en la instrucción de contenidos, en lugar de poner atención en la seguridad y la motivación del alumnado, pueden ser perjudiciales (Francis y Mills, 2012), lo que causa, como hemos visto en estos casos, desvalorización de la enseñanza reglada (Pérez et al., 2013). La pérdida de interés, valor y confianza en la educación reglada se ve reflejada en las altas tasas de abandono escolar temprano que tiene España (Valdés y Sancho, 2022), que muestran que el sistema educativo deja de ejercer un rol indispensable en su desarrollo formativo y vital. El hecho de tenerles más tiempo en las calles y sin límites aumenta el riesgo de que se vean envueltos en el consumo de drogas y que cometan actos delictivos (Escarbajal et al., 2019; Ramírez et al., 2015). Por ello la formación es considerada la base para evitar estas situaciones (Alcalde, 2019; Herrera-Pastor et al., 2020).

Cabe resaltar el enfoque adoptado por los profesionales del IES Can Balo en su intervención. Este enfoque destaca diferentes elementos para que una intervención educativa pueda tener resultados exitosos:

- a) *Acoger al alumnado* ofreciéndole el apoyo necesario o promoviendo que este apoyo se dé también entre iguales, para que se pueda sentir acompañado en el proceso de aprendizaje (Soldevila-Pérez et al., 2023).
- b) *Favorecer un clima de aula positivo, sin agresividad*, elemento significativo para evitar conductas de inadaptación y desconexión del mundo escolar.
- c) *Brindar apoyo emocional*, considerando a los jóvenes como individuos de pleno derecho, y no solamente como menores infractores o personas faltas de la capacidad necesaria para superar la etapa educativa obligatoria.
- d) *Fomentar el sentimiento de capacidad*, fundamental para evitar que el alumnado viva procesos de discriminación y exclusión (Palou y Fons, 2018), mejore su autoconcepto académico y se sienta con posibilidades y *expectativas positivas* para afrontar un futuro con éxito (Escarbajal et al., 2019).

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que incluso las situaciones más complejas pueden ser reversibles. A partir de un diseño de intervención socioeducativa adecuado, el estudiantado con medidas judiciales puede

reincorporarse al circuito escolar (López-Roca et al., 2018), aunque para que la intervención no sea un hecho aislado es necesaria una acción más global, que contemple también la familia, el contexto social y la escuela ordinaria, de modo que, aparte de garantizar la coherencia, se pueda promover la continuidad del retorno exitoso (López-Roca et al., 2021) y reducir las posibilidades de reincidir (Yurrebaso et al., 2021).

Referencias bibliográficas

- ALCALDE, I. (2019). Atención escolar en un centro de internamiento de menores infractores de Andalucía: Opciones de actuación, modalidades y propuestas. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 16, 1-31.
- ÁLVAREZ, C. y SAN FABIÁN, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- ANDRÉU, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces - Universidad de Granada, 1-34.
- ARDOY, L., PASADAS, S. y RUIZ, J. (2004). *La triangulación metodológica en el ámbito de la investigación social: Dos ejemplos de uso*. Instituto de Estudios Sociales de Andalucía. Departamento de Estudios Telefónicos.
- BATEMAN, T. (2020). *The state of youth justice 2020: An overview of trends and developments*. National Association for Youth Justice. <<https://thenayj.org.uk/cmsAdmin/uploads/state-of-youth-justice-2020-final-sep20.pdf>>
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida*. Ediciones Bellaterra.
- BUIL-LEGAZ, P., BURÓN-ÁLVAREZ, J. J. y BEMBIBRE, J. (2019). Perfil sociodemográfico y delictivo de los menores infractores en medio abierto en Granada de 2014 a 2017: Análisis descriptivo y evolución. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29, 61-68.
<<https://doi.org/10.5093/apj2019a2>>
- CARDONA, E. A., MARTÍNEZ, N. y KLIMENKO, O. (2017). Estudio sobre las dinámicas familiares de los adolescentes infractores del programa AIMAR del Municipio de Envigado, durante el año 2016. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, 23, 34-59.
<<https://doi.org/10.25057/25005731.863>>
- CASE, S. y HAINES, K. (2015). Children first, offenders second positive promotion: Reframing the prevention debate. *Youth Justice*, 15(3), 226-239.
<<https://doi.org/10.1177/1473225414563154>>
- (2021). Abolishing Youth Justice Systems: Children First Offenders Nowhere. *Youth Justice*, 21(1), 3-17.
<<https://doi.org/10.1177/1473225419898754>>
- CONTRERAS, L. M., MOLINA, V. y CANO, M. C. (2010). La intervención con menores infractores: Análisis de medidas judiciales aplicadas e importancia de la implicación familiar en la intervención psicosocial. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 10(1), 55-71.
- CRESWELL, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. 3.ª ed. SAGE.
- DAY, A. M. (2023). 'It's a Hard Balance to Find': The Perspectives of Youth Justice Practitioners in England on the Place of 'Risk' in an Emerging 'Child-First' World. *Youth Justice*, 23(1), 58-75.
<<https://doi.org/10.1177/14732254221075205>>

- Decreto 25/2017, de 19 de mayo, por el que se crea el IES Can Balo, en el Pont d'Inca, en el término municipal de Marratxí. *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, 62 (20 de mayo de 2017), 15118-15120. <<https://www.caib.es/eboibfront/eli-es-ib/d/2017/05/19/25/dof/spa/html>>
- DULZAIDES, M. E. y MOLINA, A. M. (2004). Análisis documental y de información: Dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2).
- ESCARBAJAL, A., ESSOMBA, M. A. y ABENZA, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Educar*, 55(1), 79-99. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.967>>
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- FLYVBJERG, B. (2006). Five Misunderstandings about Case Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <<https://doi.org/10.1177/1077800405284363>>
- FRANCIS, B. y MILLS, M. (2012). Schools as damaging organizations: Instigating a dialogue concerning alternative models of schooling. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(2), 251-271. <<https://doi.org/10.1080/14681366.2012.688765>>
- GRAÑA, J. L., GARRIDO, V. J. y GONZÁLEZ, L. (2007). Evaluación de las características delictivas de menores infractores de la Comunidad de Madrid y su influencia en la planificación del tratamiento. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 7(1), 7-18.
- HAZEL, N., GOODFELLOW, P., LIDDLE, M., BATEMAN, T. y PITTS, J. (2017). *Beyond youth custody: Supporting the shift*. BYC.
- HERNÁNDEZ, R., BAPTISTA, P. y FERNÁNDEZ, C. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- HERRERA-PASTOR, D., PADILLA-CARMONA, M. T. y GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (2020). Acompañamiento sociopedagógico, holismo y longitudinalidad: Claves de una buena práctica con un menor infractor. *Revista Fuentes*, 22(1), 62-74. <<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.05>>
- LEÓN, O. y MONTERO, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación: Las tradiciones cuantitativas y cualitativas*. McGraw-Hill.
- LÓPEZ-ROCA, N., FERNÁNDEZ-HAWRYLAK, M., SOLDEVILA-PÉREZ, J. y MUNTANER-GUASP, J. J. (2018). El trabajo con familias de menores infractores: Elemento clave en el proceso inclusivo. *Aula Abierta*, 47(2), 159-166. <<https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.159-166>>
- (2021). Programa escolar en educación secundaria con menores infractores. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 15-36. <<https://doi.org/10.17227/rce.num82-10340>>
- ORTEGA-CAMPOS, E., GARCÍA-GARCÍA, J. y FRÍAS-ARMENTA, M. (2014). Meta-análisis de la reincidencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(2), 111-123.
- PALOU, J. y FONS, M. (2018). Alteritat i relació educativa en entorns vulnerables. *Educar*, 54(1), 67-82. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.917>>
- PÉREZ, F., MAMPASO, J., CORBÍ, B., ESCALONA, A. y MARTÍN-MORENO, C. (2013). Programas de intervención con menores infractores de la Agencia para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor: Una revisión. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 12(2), 183-209.
- POZO, A., MUÑOZ, E. y ARNEDO, A. (2018). El proceso de trabajo coordinado entre el equipo educativo y el equipo técnico en la ejecución de medidas judiciales de internamiento. *Revista Educación Social*, 26, 204-212.

- RAMÍREZ, M. A., CASAS, V. M., TÉLLEZ, L. y ARROYO, A. (2015). Deserción escolar y menor infractor. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 6(1), 1-32.
- REKALDE, I., VIZCARRA, M. T. y MACAZAGA, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17(1), 201-220.
<<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10711>>
- REY, C. (2014). Menores infractores en centros de reforma: Intervención y tratamiento psicológico. *Derecho y Cambio Social*, 11(37).
- ROMERO, C. (2005). La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.
- SAN JUAN, C., OCÁRIZ, E. y GERMÁN, I. (2009). Menores infractores y consumo de drogas: Perfil psicosocial y delictivo. *Criminalidad*, 51(1), 147-162.
- SMITH, R. (2006). Actuarialism and early intervention in contemporary youth justice. En B. GOLDSON y J. MUNCIE (Eds.), *Youth Crime and Justice* (pp. 92-109). SAGE.
- SOLDEVILA-PÉREZ, J., MUNTANER-GUASP, J. J. y NARANJO-LLANOS, M. (2023). Collaboration between ethnographers and the educational community of a school in the development of inclusive education. *Ethnography and Education*, 18(19), 94-111.
<<https://doi.org/10.1080/17457823.2023.2180323>>
- VALDÉS, M. T. y SANCHO, M. Á. (2022). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español: 2022*. Fundación Ramón Areces / Fundación Europea Sociedad y Educación. <<https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/portal/2018/03/20/indicadores-2022-web.pdf>>
- YURREBASO, A., PICADO, E. M. y ORGAZ, B. (2021). Estudio de los factores de riesgo en menores infractores para el diseño de intervención social. *IDP: Revista de Internet, Derecho y Política*, 35, 1-12.
<<https://doi.org/10.7238/idp.v0i35.387151>>

El impacto del Programa de Competencia Familiar (PCF-AFECT) en las trayectorias de uso problemático de internet en adolescentes vulnerables*

Carmen Orte

María Valero

Marga Vives

Joan Amer

Universitat de les Illes Balears. España.

carmen.orte@uib.es

maria.valero@uib.es

marga.vives@uib.cat

joan.amer@uib.cat



© de las autoras y el autor

Recibido: 31/7/2024

Aceptado: 12/12/2024

Publicado: 31/1/2025

Resumen

Dada la escasa intervención educativa en el uso problemático de internet (PIU) para adolescentes de contextos vulnerables, el objetivo del artículo es conocer el impacto del Programa de Competencia Familiar (PCF) en las trayectorias de PIU. Se indaga la incidencia de eventuales variables predictoras, como la regulación emocional en esas trayectorias tras la intervención. El vínculo de los adolescentes con los padres ha sido señalado como significativo en relación con su uso de internet, así como la atención y el cuidado parentales. El PCF incluye una sesión sobre prevención de abuso de internet. Se lleva a cabo una intervención con diseño cuasiexperimental, grupo de control y evaluación pretest y postest, con una valoración basada en cinco instrumentos: evaluación de uso de internet, evaluación del comportamiento, evaluación de la regulación emocional, evaluación de dinámicas familiares y test de asertividad. Se constata que los adolescentes descienden en PIU tras la participación en el programa PCF y se detectan las variables de regulación emocional y las relaciones entre padres e hijos como las que más explican este comportamiento. En conclusión, los programas educativos familiares pueden constituir una herramienta efectiva para intervenir en el abuso de tecnología por parte de adolescentes en situaciones de riesgo social.

Palabras clave: implicación familiar; programa basado en la evidencia; problemas de los jóvenes; adicción a la tecnología

* Esta publicación es parte del proyecto de I+D+I PID2019-105513RB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y del proyecto I+D+I PID2023-147011OB-I00 financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE.

Resum. *L'impacte del Programa de Competència Familiar (PCF-AFECT) en les trajectòries d'ús problemàtic d'internet en adolescents vulnerables*

Atesa l'escassa intervenció educativa en l'ús problemàtic d'internet (PIU) per part d'adolescents de contextos vulnerables, l'objectiu de l'article és conèixer l'impacte del Programa de Competència Familiar (PCF) en les trajectòries de PIU. En el text s'indaga en la incidència de variables predictores eventuais, com ara la regulació emocional en aquestes trajectòries després de la intervenció. El vincle de les adolescents i dels adolescents amb els seus pares i mares hi ha estat assenyalat com a significatiu en relació amb el seu ús d'internet, així com l'atenció i la cura parentals. El PCF inclou una sessió de prevenció d'abús d'internet. En l'estudi s'hi duu a terme una intervenció amb disseny quasiexperimental, grup de comparació i avaluació pretest i postest, amb una valoració basada en cinc instruments: avaluació d'ús de la xarxa, avaluació del comportament, avaluació de la regulació emocional, avaluació de dinàmiques familiars i test d'assertivitat. S'hi constata que els nois i noies baixen en PIU després de la participació al programa PCF i s'hi detecten les variables de regulació emocional i de relacions entre pares i fills com les que expliquen millor aquest comportament. En conclusió, els programes educatius familiars basats en l'evidència científica poden constituir una eina efectiva per intervenir en l'abús de tecnologia per part d'adolescents en risc social.

Paraules clau: implicació familiar; programa basat en l'evidència; problemes dels joves; addicció a la tecnologia

Abstract. *The impact of the Family Competence Programme (PCF-AFECT) on problematic internet use in vulnerable adolescents*

Given the limited number of training initiatives that address problematic internet use (PIU) among adolescents from vulnerable backgrounds, the aim of this study was to assess the impact of the Family Competence Programme (PCF) on levels of PIU and to analyse the influence of possible predictor variables, such as emotion regulation, on PIU after the intervention. Together with parental attention and care, an adolescent's bond with their parents has been highlighted as playing a significant role in their use of the internet. The PCF includes a session on the prevention of problematic internet use. An intervention with a quasi-experimental design was conducted, with pre-test and post-test evaluations and a comparison group, with an evaluation based on five instruments: assessments of internet use, behaviour, emotional regulation and family dynamics, and an assertiveness test. Results showed that the adolescents reported less PIU after taking part in the PCF, and that emotion regulation and parent-child relations variables were found to have the highest explanatory capacity for PIU. To conclude, evidence-based family education programmes can be an effective tool in dealing with problematic use of technology by socially vulnerable adolescents.

Keywords: family involvement; evidence-based program; youth problems; technology addiction

Sumario

1. Introducción
2. Método
3. Resultados
4. Discusión y conclusiones
- Referencias bibliográficas

1. Introducción

Según el informe *EU Kids Online 2020* (Smahel et al., 2020), el uso de internet entre 9 y 16 años en Europa se ha doblado en la mayoría de los países desde 2010, con aumentos de una a tres horas por día en el caso de España, donde el 98% de los niños situados en la franja de 10 a 15 años usan internet habitualmente (Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, 2022).

La Comisión Europea (2022) establece, en la estrategia Better Internet for Kids (BIK+), el objetivo de capacitar digitalmente a la infancia y a la adolescencia para que se puedan beneficiar de internet de una manera satisfactoria y segura, siendo conscientes de que también presenta riesgos y problemáticas.

Según Ferrante y Venuleo (2021) y Pettorruso et al. (2020), el uso problemático de internet (en adelante, PIU) comprende actividades en línea realizadas de manera excesiva, como son los videojuegos, las redes sociales o el consumo de pornografía. Desde una mirada psicoeducativa, los rasgos de la personalidad y la regulación emocional pueden constituir factores eventuales de riesgo de PIU (Aznar et al., 2020; Hussain y Griffiths, 2018; Wartberg y Lindenberg, 2020). Por ello, es importante evaluar las trayectorias de riesgo para prevenir la emergencia de esta utilización problemática.

Uno de los contextos relevantes en el uso de internet es el del hogar (Moreno et al., 2022). Desde una perspectiva de la educación familiar basada en la evidencia, hacen falta análisis específicos sobre las repercusiones del alto uso de internet por parte de los adolescentes de familias que se encuentran en riesgo social, así como estrategias preventivas para casos donde la utilización elevada pudiera derivar en eventuales comportamientos problemáticos. Los programas educativos de apoyo a las familias (Byrne et al., 2023; Orte et al., 2022), orientados a la prevención de comportamientos de riesgo y al refuerzo de los factores de protección, han empezado a incorporar componentes para sensibilizar respecto a las tecnologías y para fomentar un uso responsable de estas.

A modo preventivo, autores como Ballarotto et al. (2018) señalan que el vínculo de los jóvenes con sus madres y padres ejercen un efecto significativo en el consumo de internet. También el cuidado y la atención parentales han sido señalados como variables significativas (Casaló y Escario, 2019). Fruto de su investigación acerca del consumo de tecnología y redes sociales, Moreno et al. (2022) distinguen dos tipologías de familias, una de las cuales presenta mayores reglas sobre el uso de tecnologías, mejores relaciones entre padres e hijos y menor consumo de las redes sociales por parte de las madres y los padres que la otra tipología familiar.

El Programa de Competencia Familiar es un proyecto educativo de prevención de comportamientos de riesgo y adicciones que ha incorporado en su última versión, PCF-AFECT 12-16, contenidos para la prevención del PIU.

Mediante la formación y el entrenamiento de las habilidades comunicativas entre los jóvenes y sus padres, el PCF favorece la adopción de un estilo de relación parental basada en la comunicación positiva, la afectividad y el esta-

blecimiento de límites, entre otras variables que definen el funcionamiento familiar positivo y la resiliencia en el hogar. Así, los adolescentes adquieren mayor nivel de competencias a la hora de afrontar situaciones de riesgo (toma de decisiones y estrategias de afrontamiento), las cuales se incrementan con la entrada en la adolescencia (Orte et al., 2019a, 2019b; Valero, 2019).

El objetivo principal de este estudio es analizar la trayectoria de uso problemático de internet en adolescentes socialmente vulnerables tras participar en el Programa de Competencia Familiar. Los objetivos específicos son los siguientes: 1) analizar la trayectoria del PIU en la muestra de participantes, antes y después de la intervención; 2) explorar cuáles son las posibles variables predictoras de PIU; 3) comprobar si hay diferencias entre los grupos experimental y de control en las variables predictoras tras la intervención, y 4) analizar el cambio en las variables predictoras en el grupo experimental, en función de si hay o no PIU.

2. Método

2.1. Diseño

El estudio presenta un diseño cuasiexperimental, con evaluación pretest y postest de grupo experimental y grupo de control no equivalente. El muestreo es no probabilístico y de tipo intencional.

2.2. Muestra

La muestra del presente estudio está compuesta por 196 adolescentes con medidas pretest en la principal variable de estudio ($N = 118$ en el grupo experimental y $N = 78$ en el grupo de control). La edad media del grupo experimental es de 13,26 años ($SD = 1,39$) y de 13,65 en el grupo de control ($SD = 1,60$). En el postest la muestra está compuesta por 110 adolescentes ($N = 74$ en el grupo experimental y $N = 36$ en el grupo de control). La edad media del grupo experimental es de 13,30 años ($SD = 1,39$) y de 13,57 en el grupo de control ($SD = 1,58$). En función del sexo (véase la tabla 1), la proporción de hombres y mujeres está equilibrada en el pretest y en el postest en ambos grupos.

En relación con las variables sobre la utilización de tecnologías y dispositivos de acceso a internet al inicio de la intervención, cabe decir que el 95,9% de los adolescentes tienen acceso a internet en casa ($N = 188$), una media de 7,54 dispositivos en el hogar ($SD = 3,37$) y de media los usan 6,23 horas al día ($SD = 5,52$). Así mismo, el 50,8% ($N = 99$) considera que tiene un nivel alto de conocimiento sobre el uso de dispositivos e internet, y un 24,1% ($N = 47$) que es muy alto. Al finalizar la intervención se puede comprobar que el 94,4% de jóvenes tiene acceso a internet en casa ($N = 101$), una media de 7,35 dispositivos en el hogar ($SD = 3,66$), de media los usan 5,02 horas al día ($SD = 3,88$) y califican su conocimiento como alto el 43,3% ($N = 45$) y medio el 28,8% ($N = 30$).

Tabla 1. Descripción de la muestra por sexo, edad y grupo

		Sexo		Edad			
		N	%	M	SD	Mín.	Máx.
Pretest							
Experimental	Hombre	62	52,54	13,10	1,42	11	16
	Mujer	56	47,46	13,43	1,35	11	16
Control	Hombre	32	41,56	13,34	1,68	11	17
	Mujer	46	58,44	13,87	1,53	11	16
Posttest							
Experimental	Hombre	37	50,00	13,24	1,48	11	16
	Mujer	37	50,00	13,36	1,31	11	16
Control	Hombre	14	40,00	13,00	1,58	11	16
	Mujer	22	60,00	13,91	1,51	11	16

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los criterios de inclusión en el programa, se considera necesario que las familias hayan expresado su deseo de recibir ayuda o se identifique claramente una situación de riesgo o de necesidad vinculada con el objetivo del programa. Respecto a los criterios de exclusión, se tienen en cuenta las dificultades para prestar atención y desarrollar procesos de aprendizaje o el desconocimiento del idioma, que vienen reportados por los orientadores, los profesionales de servicios sociales o la presencia de un diagnóstico clínico establecido.

2.3. Instrumentos

Para evaluar el uso problemático de internet por parte de los jóvenes, se ha utilizado la Escala de Uso Problemático de Internet en adolescentes (EUPI-a), de Rial et al. (2015). Ha sido desarrollada por los autores para ser aplicada en España y adaptada al lenguaje juvenil. Presenta una fiabilidad alta ($\alpha = 0,82$). Consta de 11 ítems en una escala tipo Likert, siendo 0 «Nada de acuerdo», y 4, «Totalmente de acuerdo», sobre cuestiones relativas a las horas de utilización del dispositivo, a la incapacidad de reducir su uso, al abandono eventual de otras tareas, al malestar cuando uno no se puede conectar, a la ocultación del tiempo de uso a las madres y los padres, al abandono eventual de otras actividades y a los conflictos en internet, entre otros.

Para evaluar el comportamiento y los aspectos emocionales de los jóvenes, se ha utilizado el cuestionario Behavior Assessment System for Children (BASC), de Reynolds y Kamphaus (2004), adaptado para la población española por González et al. (2004). Se trata de un sistema de evaluación multidimensional que mide diferentes aspectos de la personalidad y el comportamiento. Dispone de un autoinforme para los hijos y después de informes para los

padres y el profesorado. En este estudio se han utilizado las puntuaciones del autoinforme de los adolescentes que aporta datos sobre las siguientes cuestiones: actitudes negativas hacia la escuela, actitudes negativas hacia los profesores, estrés social, ansiedad, depresión, relaciones interpersonales, relaciones con los padres y autoestima. El índice de fiabilidad de las escalas está comprendido entre 0,70 y 0,80, mientras que las dimensiones globales tienen valores de α comprendidos entre 0,77 y 0,91.

Para evaluar la capacidad de regulación emocional se ha utilizado el cuestionario de autoinforme Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS), de Gratz y Roemer (2004), en su versión adaptada para la población española de Hervás y Jódar (2008). Este cuestionario evalúa distintas dimensiones de la regulación emocional: rechazo emocional, descontrol emocional, confusión emocional, interferencia cotidiana, confusión emocional y desatención emocional. En cuanto al índice de fiabilidad para las dimensiones, está comprendido entre 0,73 y 0,93.

La dimensión familiar ha sido evaluada con la versión española del cuestionario de padres y madres de Kumpfer (1998), que se compone de 40 ítems y 6 escalas (resiliencia familiar, relaciones entre padres e hijos, cohesión familiar, organización familiar, parentalidad positiva y habilidades eficaces para hacer de padres). En este estudio solo se utilizaron las tres primeras escalas que presentaban niveles adecuados de consistencia interna, con un alfa comprendido entre 0,81 y 0,88.

Para evaluar la asertividad se utilizó el test de Rathus (1973), que consta de 30 ítems y barema el nivel de asertividad de un individuo, aporta información sobre si este defiende sus necesidades e ideas, así como su mayor o menor nivel de agresividad.

Complementariamente, se recogió información sobre el uso de dispositivos: número de los que hay en casa, número de horas de uso de estos, posibilidad de acceder a internet en el hogar y nivel de conocimiento sobre el uso de tecnologías. También se calculó el índice de vulnerabilidad familiar (IVF), generado *ad hoc* para evaluar dicho aspecto. Este índice está compuesto por tres indicadores cualitativos sobre la situación laboral de las madres y los padres, su nivel educativo y la estructura familiar. El índice oscila entre 7 y 20 puntos, y se calcula a partir de las puntuaciones de los tres indicadores cualitativos y ponderados: la situación laboral (un 40%), el nivel educativo de las madres y los padres (un 30%) y la estructura familiar (un 30%). Las situaciones de vulnerabilidad son acumulativas, por lo que, a mayor puntuación, mayor vulnerabilidad relativa.

2.4. Procedimiento

El PCF consta de 14 sesiones. Se llevaron a cabo 12 implementaciones entre los años 2021 y 2022, en servicios sociales, centros educativos y una entidad del tercer sector, en las comunidades autónomas de Baleares (11 implementaciones) y Andalucía (1 implementación).

En relación con los contenidos relacionados con la sensibilización sobre el uso problemático de internet, se pone el acento en la promoción de la comunicación familiar para la prevención de problemas de comportamiento vinculados al abuso de las tecnologías digitales y en el fomento del uso responsable de las mismas.

2.5. Análisis de datos

Los datos se han recogido al inicio y al final de la implementación. Una vez realizada la limpieza del conjunto de datos, han sido analizados con el software estadístico SPSS IBM versión 25. Las principales pruebas utilizadas en el análisis estadístico son la prueba paramétrica, la *t* de Student de muestras independientes para la comparación entre grupos, la *t* de Student de medidas relacionadas para la comparación de puntuaciones pretest y postest, la prueba no paramétrica chi-cuadrado de Pearson para determinar si hay asociación entre las variables categóricas y la prueba no paramétrica de McNemar para comparar variables nominales pretest y postest. Se ha calculado el tamaño del efecto (TE) de las pruebas usando la *d* de Cohen (Lenhard y Lenhard, 2016).

Para analizar si hay relación entre la variable dependiente binaria (PIU y uso no problemático de internet, en adelante NPIU) y una o más variables independientes continuas o categóricas, se ha aplicado la técnica estadística de la regresión logística binomial multivariante (RLBM). El método de selección de variables predictoras para llevar a cabo la regresión binomial ha sido el Backward Stepwise Regression, método recomendado para evitar la sobre-determinación del modelo, ya que se trabaja con muchas posibles variables predictoras que pueden no aportar información útil al modelo.

3. Resultados

3.1. Descripción y comparación de las puntuaciones sobre uso problemático de internet

En primer lugar, se presentan la media, la desviación típica, la puntuación mínima y máxima de los adolescentes en el cuestionario EUPI-a, tanto en el pretest como en el postest para cada grupo y por sexo (véase la tabla 2). En la tabla 2 se muestran los resultados de la *t* de Student para muestras independientes del pretest y el postest entre el GE (grupo experimental) y el GC (grupo de control). Los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas entre el GE y el GC, tanto en el pretest, $t(194) = 5,83$, $p < 0,001$, $d = -0,85$, 95% CI [-1,15, 0,55], como en el postest, $t(108) = 2,45$, $p = 0,016$, $d = -0,5$ 95% IC [-0,90, 0,09]. El GE parte de puntuaciones de salida más altas, al tratarse de familias de contextos más vulnerables que solicitan participar en el programa (y el GC es un grupo no equivalente).

Tabla 2. Puntuación media, desviación típica, mínimo y máximo en el cuestionario EUPI-a por grupo y sexo

	Sexo	N	M	SD	Mín.	Máx.
Pretest		196	18,81	9,66	0	43
GE		118	21,84	9,38	3	43
	Hombre	62	21,58	9,05	4	43
	Mujer	56	22,13	9,80	3	43
GC		78	14,23	8,22	0	37
	Hombre	32	14,84	8,60	1	33
	Mujer	46	13,80	8,01	0	37
Postest		110	17,77	9,54	0	44
GE		74	19,28	9,84	2	44
	Hombre	37	19,70	10,00	4	44
	Mujer	37	18,86	9,80	2	39
GC		36	14,64	8,15	0	31
	Hombre	14	14,57	8,38	4	31
	Mujer	22	14,68	8,20	0	30

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la comparación de medias entre el pretest y el postest por grupos, existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos en el GE: $t(71) = 2,04$, $p = 0,045$, $d = -0,253$, 95% CI [-0,563, -0,093]. En el GC no hay diferencias estadísticamente significativas. Por tanto, el grupo que sí participa de la intervención (GE) experimenta cambios importantes en las puntuaciones.

Para realizar la clasificación entre uso problemático y no problemático (PIU y NPIU), en el cuestionario EUPI-a se establece un punto de corte para identificar qué puntuaciones son indicativas de uso problemático o no. En la tabla 3 se muestra el número de casos con uso problemático de internet (PIU) y no problemático de internet (NPIU), tanto en el pretest como en el postest y clasificados por sexo. Se observa cómo hay mayor proporción de PIU (un 71,2%) en el grupo experimental en el pretest. Sin embargo, en el postest el PIU desciende hasta el 58,1%.

Para comprobar si hay diferencias entre el número de casos PIU y NPIU, tanto en los diferentes grupos (GE y GC) como por sexo, se realiza una prueba de chi-cuadrado de Pearson (χ^2). En el pretest, en función del grupo, el resultado, $\chi^2(1, 196) = 13,63$, $p < 0,001$, $\phi = 0,266$, indica que hay un grado de asociación significativa de magnitud baja entre la variable grupo (GE y GC) y la clasificación de uso problemático. En el postest, en función del grupo, el resultado, $\chi^2(1, 109) = 3,12$, $p = 0,077$, indica que no hay asociación entre GE y GC y la clasificación de uso problemático. En cuanto a la variable sexo, cal-

Tabla 3. Frecuencia de participantes con PIU y NPIU según el punto de corte del cuestionario EUPI-a

Pretest				Postest					
	Sexo	N	%		Sexo	N	%		
GE	PIU		84	71,2	GE	PIU	43	58,1	
		Hombre	43	51,2			Hombre	23	53,5
		Mujer	41	48,8			Mujer	20	46,5
	NPIU		34	28,8	GE	NPIU	31	41,9	
		Hombre	19	55,9			Hombre	14	45,2
		Mujer	15	44,1			Mujer	17	54,8
GC	PIU		35	44,9	GC	PIU	14	40,0	
		Hombre	16	47,7			Hombre	6	42,9
		Mujer	19	54,3			Mujer	8	57,1
	NPIU		43	55,1	GC	NPIU	21	60,0	
		Hombre	16	37,2			Hombre	8	38,1
		Mujer	27	62,8			Mujer	13	61,9

Fuente: elaboración propia.

culada por separado para cada grupo, en el pretest del GE, $\chi^2(1,118) = 0,21$, $p = 0,644$, y en el del GC, $\chi^2(1,78) = 0,58$, $p = 0,448$; en el postest del GE, $\chi^2(1,74) = 0,50$, $p = 0,480$, y en el del GC, $\chi^2(1,35) = 0,08$, $p = 0,778$. Por tanto, no hay asociación entre la variable sexo y la clasificación de uso problemático en ninguno de los dos grupos.

3.2. Análisis de las variables determinantes del uso problemático de internet

El análisis de regresión logística binaria multivariante (RLBM) se ha utilizado para estimar la probabilidad de tener PIU (1) o NPIU (0) en base al conjunto de variables independientes evaluadas en el estudio realizado al inicio de la intervención. En el RLBM inicial se incluyeron las siguientes variables independientes: sexo, edad, 18 subescalas emocionales y comportamentales, 3 subescalas del cuestionario de actitudes hacia las drogas, 5 dimensiones y la puntuación total del cuestionario de regulación emocional, la puntuación total del cuestionario de asertividad, los 3 factores sobre funcionamiento familiar y el índice de vulnerabilidad familiar.

En la tabla 4 se presenta el modelo final resultante de aplicar la RLBM siguiendo el método Backward Stepwise Regression. La estrategia de análisis ha seleccionado como variables predictoras del PIU la subescala de búsqueda de sensaciones (OR = 1,63), la subescala de desajuste escolar (OR = 0,97), la dimensión de regulación y descontrol (OR = 1,12), la puntuación total del cuestionario de asertividad (OR = 1,05) y el factor de relaciones entre padres e hijos (OR = 0,94). Si atendemos al índice de Wald, las variables que tienen

valores más altos y, por tanto, adquieren más importancia a la hora de predecir el PIU antes de la intervención son la de regulación y descontrol, y la de búsqueda de sensaciones.

Tabla 4. Modelo final de variables independientes incluidas en la ecuación de pronósticos

Variable	β	SE	Wald	gl	p	95% IC		OR
						Low	High	
Búsqueda de sensaciones	0,486	0,14	11,50	1	0,001	1,23	2,15	1,63
Desajuste escolar	-0,030	0,01	5,08	1	0,024	0,95	0,99	0,97
Regulación y descontrol	0,113	0,03	12,06	1	0,001	1,05	1,19	1,12
Asertividad	0,053	0,02	8,44	1	0,004	1,02	1,09	1,05
Relaciones entre padres e hijos	-0,063	0,03	5,97	1	0,015	0,89	0,98	0,94
Disponibilidad hacia el consumo	0,400	0,21	3,60	1	0,058	0,98	2,25	1,50
Constante	1,305	4,16	0,10	1	0,754			3,69

Nota. β : coeficientes, SE: error estándar, gl: grados de libertad y OR: odds ratio.

Fuente: elaboración propia.

Para evaluar el ajuste del modelo se han tenido en cuenta dos medidas que usan la razón de verosimilitud al cuadrado, el coeficiente de determinación de Cox y Snell ($R^2 = 0,356$) y el coeficiente de determinación de Nagelkerke ($R^2 = 0,479$). En cuanto a la capacidad de clasificación predictiva, el modelo ajustado (véase la tabla 5) permite detectar el 89,6% de los casos que tienen PIU y el 75% de los de NPIU.

Tabla 5. Clasificación de casos de uso problemático y uso no problemático en el modelo nulo y el modelo ajustado

Modelo nulo	Pronosticado			
		NPIU	PIU	%
Observado	NPIU	0	48	0
	PIU	0	67	100
	Total			58,3
Modelo ajustado	Pronosticado			
		NPIU	PIU	%
Observado	NPIU	36	12	75,0
	PIU	7	60	89,6
	Total			83,5

Fuente: elaboración propia.

El resultado de la prueba de McNemar señala que no hay diferencias estadísticamente significativas entre la proporción de casos pronosticados y observados ($p = 0,690$), por lo que las predicciones del modelo ajustado son similares a las observadas en la muestra.

3.3. Análisis de diferencias en las variables predictoras

A partir de los resultados de la RLBM se realizan comparaciones entre los grupos (GE y GC) en las medidas pretest y postest en las variables predictoras, así como entre las medidas pretest y postest en cada uno de los grupos para comprobar si hay cambios en estas variables.

En cuanto a las diferencias en el pretest (véase la tabla 6), se observa que ya al inicio de la intervención hay diferencias entre los grupos en regulación y descontrol, con un TE moderado, $d = -0,48$, y en las relaciones entre padres e hijos, con un TE de moderado a grande, $d = 0,72$. En cuanto a la comparación de grupos en las variables del postest, también existen las mismas diferencias estadísticamente significativas en regulación y descontrol, con un TE moderado, $d = -0,55$, y en las relaciones entre padres e hijos, con un TE moderado, $d = 0,48$.

Tabla 6. Diferencia de medias en las variables predictoras en el pretest y el postest por grupos

Variable	Grupo	N	M	SD	t	gl	p	d	95% IC		
									Low	High	
Búsqueda de sensaciones	Pretest	GE	110	5,73	2,64	1,40	180	0,162	-0,21	-0,51	0,08
		GC	72	5,14	2,95						
	Postest	GE	70	5,45	2,75	0,87	103	0,388	-0,18	-0,58	0,23
		GC	35	4,94	3,10						
Desajuste escolar	Pretest	GE	108	160,71	29,31	1,22	177	0,225	-0,19	-0,49	0,11
		GC	71	155,06	31,97						
	Postest	GE	70	157,47	31,46	1,02	103	0,312	-0,21	-0,62	0,20
		GC	35	150,97	29,73						
Regulación y descontrol	Pretest	GE	119	22,08	10,39	3,47	185,49	0,001**	-0,48	-0,77	-0,18
		GC	74	17,55	7,68						
	Postest	GE	73	22,51	10,69	2,96	86,78	0,004**	-0,55	-0,96	-0,13
		GC	34	17,12	7,7						
Asertividad	Pretest	GE	108	-10,89	16,80	1,43	176	0,155	1,47	1,13	1,81
		GC	70	-14,70	18,28						
	Postest	GE	72	-12,29	20,63	0,746	103	0,458	-0,16	-0,57	0,26
		GC	33	-15,58	21,66						
Relaciones entre padres e hijos	Pretest	GE	104	83,89	11,15	-4,51	164	0,000***	0,72	0,40	1,05
		GC	62	91,89	10,84						
	Postest	GE	66	87,44	9,48	-2,26	98	0,026*	0,48	0,06	0,90
		GC	34	91,82	8,58						

Nota. GE: grupo experimental, GC: grupo de control, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 7 se muestran los resultados de la comparación del pretest con el postest, para comprobar si cada uno de los grupos ha obtenido mejoras en las variables predictoras. Se observa que solo hay diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest en el GE en las puntuaciones acerca de las relaciones entre padres e hijos, con un TE moderado, $d = 0,50$.

Tabla 7. Diferencia de medidas pretest y postest en las variables predictoras por grupos

Variable		N	M	SD	t	gl	p	d	95% IC	
									Low	High
Búsqueda de sensaciones	GE pretest	68	5,47	2,54	-0,06	67	0,955	0,005	-0,33	0,34
	GE postest	68	5,48	2,77						
	GC pretest	35	4,68	3,04	-0,59	34	0,556	0,10	-0,35	0,59
	GC postest	35	4,94	3,09						
Desajuste escolar	GE pretest	66	156,18	30,10	-0,32	65	0,749	0,04	-0,30	0,38
	GE postest	66	157,50	31,73						
	GC pretest	35	151,17	28,90	0,41	34	0,968	-0,01	-0,48	0,46
	GC postest	35	150,97	29,73						
Regulación y descontrol	GE pretest	71	23,28	10,45	0,79	70	0,433	-0,09	-0,43	0,23
	GE postest	71	22,37	10,74						
	GC pretest	33	16,30	6,81	-1,02	32	0,316	0,19	-0,27	0,7
	GC postest	33	17,36	7,68						
Asertividad	GE pretest	66	-8,97	16,82	1,03	65	0,307	-0,14	-0,48	0,2
	GE postest	66	-11,11	20,25						
	GC pretest	32	-16,69	17,93	0,08	31	0,939	-0,01	-0,51	0,47
	GC postest	32	-16,87	20,66						
Relaciones entre padres e hijos	GE pretest	62	83,60	9,35	-3,85	61	0,000***	0,50	0,17	0,88
	GE postest	62	88,10	9,13						
	GC pretest	34	91,97	9,97	0,10	33	0,918	-0,02	-0,5	0,45
	GC postest	34	91,82	8,57						

Fuente: elaboración propia.

Si atendemos a la clasificación de adolescentes con PIU y NPIU (véase la tabla 8), en el GE observamos que hay diferencias estadísticamente significativas en función de si muestran o no un uso problemático en regulación y descontrol, con un TE grande, $d = 0,98$, y también en asertividad, con un TE grande, $d = 0,80$. En el caso del GC solo se encuentran diferencias estadísticamente significativas en regulación y descontrol en el pretest, con un TE de moderado a grande, $d = 0,74$. En el postest solo se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el GE entre PIU y NPIU en regulación y descontrol, con un TE grande, $d = 0,86$.

Tabla 8. Diferencias entre PIU y NPIU en las variables predictoras para cada grupo

Variable	Grupo		N	M	SD	t / U	gl	p	d	95% IC			
										Low	High		
Búsqueda de sensaciones	Pretest	GE	NPIU	29	5,00	2,45	1,80	105	0,075	0,39	-0,04	0,82	
		PIU	78	6,03	2,68								
	Pretest	GC	NPIU	39	4,82	3,14	0,71	68	0,481	0,17	-0,30	0,64	
		PIU	31	5,32	2,66								
	Posttest	GE	NPIU	30	4,83	2,63	-1,66	68	0,100	0,40	-0,08	0,88	
		PIU	40	5,92	2,78								
	Posttest	GC	NPIU	21	4,81	3,41	110,5		0,362	0,32			
		PIU	13	5,38	2,57								
	Desajuste escolar	Pretest	GE	NPIU	28	153,07	29,55	1,51	103	0,135	0,33	-0,10	0,77
			PIU	77	162,84	29,31							
Pretest		GC	NPIU	38	153,39	29,33	0,30	67	0,763	0,07	-0,40	0,55	
		PIU	31	155,78	35,84								
Posttest		GE	NPIU	30	151,67	24,64	-1,34	68	0,183	0,32	-0,15	0,8	
		PIU	40	161,82	35,42								
Posttest		GC	NPIU	21	149,76	30,13	110,5		0,362	0,32			
		PIU	13	155,61	29,37								
Regulación y descontrol		Pretest	GE	NPIU	34	15,29	7,16	5,62	87,98	***0,000	0,98	0,57	1,4
			PIU	83	24,70	10,37							
	Pretest	GC	NPIU	41	15,17	7,57	3,16	72	**0,002	0,74	0,27	1,21	
		PIU	33	20,51	6,76								
	Posttest	GE	NPIU	42	17,61	9,84	-3,64	71	*0,001	0,86	0,38	1,35	
		PIU	31	26,12	9,91								
	Posttest	GC	NPIU	20	14,95	6,44	64,5		0,014	0,93			
		PIU	13	21,08	8,18								
	Asertividad	Pretest	GE	NPIU	31	-19,84	12,43	3,72	104	***0,000	0,8	0,36	1,23
			PIU	75	-7,13	17,23							
Pretest		GC	NPIU	39	-18,33	18,17	1,90	68	0,062	0,46	-0,021	0,93	
		PIU	31	-10,13	17,66								
Posttest		GE	NPIU	30	-15,33	20,97	-1,06	70	0,294	0,25	-0,22	0,72	
		PIU	42	-10,12	20,35								
Posttest		GC	NPIU	19	-19,37	20,31	95,00		0,287	0,39			
		PIU	13	-12,69	22,38								

(Continúa en la página siguiente)

Variable	Grupo	N	M	SD	t / U	gl	p	d	95% IC			
									Low	High		
Relaciones entre padres e hijos	Pretest	GE	NPIU	27	84,30	13,24	-0,23	98	0,819	-0,05	-0,49	0,39
			PIU	73	83,71	10,51						
	Pretest	GC	NPIU	38	93,55	9,25	-1,72	59	0,090	-0,45	-0,98	0,07
			PIU	23	88,70	12,73						
	Postest	GE	NPIU	22	89,18	8,65	366,00		0,520	0,17		
			PIU	37	87,62	9,45						
	Postest	GC	NPIU	19	92,16	7,18	126,50		0,813	0,08		
			PIU	14	91,00	10,6						

Fuente: elaboración propia.

Al analizar los cambios en el GE de los adolescentes con PIU (véase la tabla 9), se encuentran cambios en las puntuaciones en regulación y descontrol, con un TE bajo-moderado, $d = -0,33$, y en las relaciones entre padres e hijos, con un TE moderado, $d = 0,55$. Para calcular las diferencias entre pretest y postest en NPIU del GE se utilizó la prueba estadística T de Wilcoxon para muestras relacionadas, porque en algunos de los grupos del postest la muestra es menor de 20 casos. Solo las puntuaciones de relaciones entre padres e hijos fueron estadísticamente diferentes en el pretest y el postest en los NPIU, $Z = -2.41$, $p = 0,016$, $d = 1,39$.

Tabla 9. Diferencia de medidas pretest y postest en las variables predictoras en el grupo experimental en función de si hay PIU o NPIU

Variable		N	M	SD	t	gl	p	d	95% IC	
									Low	High
Búsqueda de sensaciones	PIU pre	48	5,71	2,53	0,13	47	0,898	-0,02	-0,42	0,38
	PIU post	48	5,67	2,44						
Desajuste escolar	PIU pre	47	157,60	31,14	-0,19	46	0,847	0,03	-0,38	0,42
	PIU post	47	158,64	31,79						
Regulación y descontrol	PIU pre	51	26,51	9,59	2,30	50	0,025*	-0,33	-0,73	0,05
	PIU post	51	23,55	9,81						
Asertividad	PIU pre	47	-4,89	16,44	1,52	46	0,121	-0,28	-0,67	0,15
	PIU post	47	-9,02	22,19						
Relaciones entre padres e hijos	PIU pre	44	83,39	9,18	-3,68	43	0,001**	0,55	0,18	1,03
	PIU post	44	87,98	8,91						

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Los indicadores nacionales e internacionales constatan los altos índices de uso de internet por parte de los adolescentes (ONTSI, 2022; Smahel et al., 2020). La Comisión Europea (2022) ha subrayado la importancia de promover una capacitación digital de los jóvenes para que estos puedan utilizar las redes de una manera segura y satisfactoria.

El objetivo principal del artículo es analizar la trayectoria de PIU en adolescentes en el contexto de una intervención socioeducativa para familias en situación de vulnerabilidad.

En cuanto a si tras la intervención del programa disminuye el uso problemático de internet entre adolescentes de hogares que muestran contextos vulnerables, los programas educativos familiares, como el PCF-AFECT, promueven el aprendizaje socioemocional de las hijas y los hijos adolescentes y el fortalecimiento parental. Autores como Ballarotto et al. (2018) apuntan que el vínculo entre padres e hijos incide significativamente en el uso de internet. Una vez analizado el pretest y el postest, se constata que el Programa de Competencia Familiar, como estrategia preventiva, consigue disminuir el uso problemático de la red en adolescentes miembros de familias que muestran riesgo de exclusión social, dado que se hallan diferencias estadísticamente significativas en el grupo de intervención, entre antes y después de aplicar el programa, mientras que no hay cambios estadísticamente significativos en el grupo de control.

En referencia a los aspectos de regulación emocional asociados al uso problemático de internet entre estos adolescentes, una mayor o menor regulación emocional repercute en el uso problemático de la red (Aznar et al., 2020; Hussain y Griffiths, 2018). En el estudio, se lleva a cabo un análisis de regresión para intentar explicar la probabilidad de realizar un uso problemático de internet antes del inicio del programa PCF-AFECT, y aparecen como variables explicativas la búsqueda de sensaciones, la regulación versus descontrol, la asertividad, el desajuste escolar y las relaciones entre padres e hijos. En el grupo experimental, tras la intervención, se observan mejoras estadísticamente significativas entre los adolescentes con PIU en los niveles de regulación emocional y en las relaciones entre padres e hijos.

En el grupo experimental se observan cambios positivos en regulación emocional y se puede ver que aquellos adolescentes con peor regulación emocional realizan una mayor utilización problemática de la red. Por tanto, los bajos niveles mostrados en dicha variable constituyen un factor de riesgo para el desarrollo de un uso abusivo de internet.

Las limitaciones más importantes de este estudio son el bajo tamaño muestral y el hecho de trabajar con una muestra no probabilística, ya de por sí vulnerable. Además, los resultados se recogieron en época de COVID-19, lo que podría afectar al uso de las tecnologías (Paulus et al., 2022). Algunos de los instrumentos utilizados son antiguos, por ello resulta conveniente revisarlos y actualizarlos para próximas aplicaciones. En futuras investigaciones sería interesante seguir estudiando de qué forma están relacionadas las variables sobre

la regulación emocional, la asertividad y la disposición al consumo de sustancias en el caso de adolescentes que presentan problemas de uso de tecnologías.

Concluyendo, el PCF-AFECT demuestra que ejerce impacto en el uso problemático de internet por parte de adolescentes de familias de contextos vulnerables, especialmente sobre la regulación emocional y las relaciones entre padres e hijos, además de actuar como capacitador a nivel preventivo.

Referencias bibliográficas

- AZNAR, I., KOPECKÝ, K., ROMERO, J. M., CÁCERES, M. P. y TRUJILLO, J. M. (2020). Patologías asociadas al uso problemático de internet: Una revisión sistemática y metaanálisis en WoS y Scopus. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 34(82), 229-253.
<<https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.82.58118>>
- BALLAROTTO, G., VOLPI, B., MARZILLI, E. y TAMBELLI, R. (2018). Adolescent Internet Abuse: A Study on the Role of Attachment to Parents and Peers in a Large Community Sample. *BioMed Research International*. (Article ID 5769250), 1-10.
<<https://doi.org/10.1155/2018/5769250>>
- BYRNE, S., ÁLVAREZ, M., PADILLA, S., SUÁREZ, A., CALLEJAS, E. y RODRIGO, M. J. (2023). Modalidades de aplicación de los programas basados en evidencias desde la parentalidad positiva. En C. ORTE, F. F. MARSIGLIA y J. AMER (Eds.), *Programas de familias para la comunidad: Buenas prácticas en implementación de intervenciones basadas en la evidencia* (pp. 77-96). Octaedro.
- CASALÓ, L. V. y ESCARIO, J. J. (2019). Predictors of excessive internet use among adolescents in Spain: The relevance of the relationship between parents and their children. *Computers in Human Behavior*, 92, 344-351.
<<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.042>>
- COMISIÓN EUROPEA (2022). *Una década digital para los niños y los jóvenes: La nueva estrategia europea para un internet mejor para los niños (BIK+)*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social europeo y al Comité de las Regiones. <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0212>>
- FERRANTE, L. y VENULEO, C. (2021). Problematic Internet Use among adolescents and young adults: A systematic review of scholars' conceptualisations after the publication of DSM5. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 9(2).
<<https://doi.org/10.13129/2282-1619/mjcp-3016>>
- GONZÁLEZ, J., FERNÁNDEZ, S., PÉREZ, E. y SANTAMARÍA, P. (2004). *Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes, BASC*. TEA Ediciones.
- GRATZ, K. L. y ROEMER, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.
- GÜNAYDIN, N., KAŞKO ARICI, Y., KUTLU, F. Y. y YANCA DEMİR, E. (2022). The relationship between problematic internet use in adolescents and emotion regulation difficulty and family Internet attitude. *Journal of Community Psychology*, 50, 1135- 1154.
<<https://doi.org/10.1002/jcop.22708>>

- HERVÁS, G. y JÓDAR, R. (2008). The Spanish version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Clínica y Salud*, 19(2), 139-156.
- HUSSAIN, Z. y GRIFFITHS, M. D. (2018). Problematic Social Networking Site Use and Comorbid Psychiatric Disorders: A Systematic Review of Recent Large-Scale Studies. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 686.
<<https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00686>>
- LENHARD, W. y LENHARD, A. (2016). *Computation of effect sizes*. <https://www.psychometrica.de/effect_size.html>. Psychometrica.
<<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17823.92329>>
- MORENO, M., BINGER, K., ZHAO, Q., EICKHOFF, J., MINICH, M. y UHLS, Y. (2022). Digital Technology and Media Use by Adolescents: Latent Class Analysis. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 5(2), e35540.
<<https://doi.org/10.2196/35540>>
- OBSERVATORIO NACIONAL DE TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD (ONTSI) (2022). *El uso de la tecnología por los menores en España*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.
- ORTE, C., AMER, J. y QUESADA, V. (2022). *Avances y desafíos en educación familiar: Programas basados en la evidencia científica*. Tirant Humanidades.
- ORTE, C., BALLESTER, L., AMER, J. y VIVES, M. (2019a). Building Family Resilience through an Evidence-Based Program: Results from the Spanish Strengthening Families Program. *The Family Journal*, 27(4), 409-417.
<<https://doi.org/10.1177/1066480719872753>>
- ORTE, C., OLIVER, J. L., AMER, J., VIVES, M. y POZO, R. (2019b). Universal Prevention. Evaluation of the effects of the universal Spanish Strengthening Families Program in elementary schools and high schools (SFP-U 11-14). *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 34, 19-30.
<https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.02>
- PAULUS, F. W., JOAS, J., GERSTNER, I., KÜHN, A., WENNING, M., GEHRKE, T., BURKHART, H., RICHTER, U., NONNENMACHER, A., ZEMLIN, M., LÜCKE, T., BRINKMANN, F., ROTHOEFT, T., LEHR, T. y MÖHLER, E. (2022). Problematic Internet Use among Adolescents 18 Months after the Onset of the COVID-19 Pandemic. *Children*, 9(11), 1724.
<<https://doi.org/10.3390/children9111724>>
- PETTORRUSO, M., VALLE, S., CAVIC, E., MARTINOTTI, G., DI GIANNANTONIO, M. y GRANT, J. E. (2020). Problematic Internet Use (PIU), personality profiles and emotion dysregulation in a cohort of young adults: Trajectories from risky behaviors to addiction. *Psychiatry Research*, 289, 113036.
<<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113036>>
- RATHUS, S. A. (1973). A 30-Item Schedule for Assessing Assertive Behavior. *Behavior Therapy*, 4, 398-406.
- REYNOLDS, C. y KAMPHAUS, R. (2004). *BASC. Sistema de Evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. TEA ediciones.
- RIAL, R., GÓMEZ, P., ISORNA, M., ARAUJO, M. y VARELA, J. (2015). EUPI-a: Escala de Uso Problemático de Internet en adolescentes. Desarrollo y validación psicométrica/ PIUS-a: Problematic Internet Use Scale in adolescents. Development and psychometric validation. *Adicciones*, 27(1), 47-63.
- SMAHEL, D., MACHACKOVA, H., MASCHERONI, G., DEDKOVA, L., STAKSRUD, E., ÓLAFSSON, K., LIVINGSTONE, S. y HASEBRINK, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online.
<<https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj010fo>>

- VALERO, M. (2019). *La eficacia de la prevención familiar del consumo de drogas en adolescentes* [Tesis doctoral]. Universitat de les Illes Balears.
- WARTBERG, L. y LINDENBERG, K. (2020). Predictors of Spontaneous Remission of Problematic Internet Use in Adolescence: A One-Year Follow-Up Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 448. <<https://doi.org/10.3390/ijerph17020448>>

El profesional de la pedagogía como docente en entornos de educación no formal

Francisco José García Aguilera

Antonio Matas Terrón

Universidad de Málaga. España.

fjgarciaa@uma.es

amatas@uma.es

Diego Aguilar Cuenca

Instituto Municipal para la Formación y el Empleo del Ayuntamiento de Málaga. España.

daguilar@malaga.eu

Nuria Segovia García

Corporación Universitaria de Asturias. España.

tencologia.ns@asturias.edu.co



© de los autores

Recibido: 15/4/2024

Aceptado: 4/9/2024

Publicado: 1/10/2024

Resumen

Este estudio se enfoca en dilucidar el papel de los pedagogos y las pedagogas en el ámbito de la educación no formal, enfatizando la importancia de sus competencias y habilidades para el desarrollo continuo de los profesionales. Para realizarlo se adoptó un enfoque cuantitativo, distribuyendo un cuestionario a 200 profesionales en activo, de los cuales 102 lo cumplimentaron y fueron finalmente las personas que conformaron la muestra. La investigación se centró en analizar cuál es la modalidad de enseñanza que prefieren, las competencias clave y los desafíos a los que se enfrentan, utilizando métodos de estadística descriptiva para el análisis de datos. Los resultados indican una inclinación por modalidades de enseñanza presenciales, aunque se observa un creciente interés hacia los formatos híbridos. Las competencias digitales, el manejo de metodologías didácticas innovadoras, el diseño de materiales educativos y las habilidades de comunicación emergen como fundamentales. Este estudio contribuye a entender cómo los profesionales de la pedagogía pueden fortalecer su rol en la educación no formal, proponiendo una reflexión sobre la implementación de estrategias específicas para el desarrollo de competencias digitales y metodológicas. La investigación sugiere una dirección para futuros estudios, enfocándose en la evaluación de programas de desarrollo profesional que atiendan a las necesidades identificadas.

Palabras clave: educación; personal docente; aprendizaje; desarrollo profesional; formación de profesores

Resum. *El professional de la pedagogia com a docent en entorns d'educació no formal*

Aquest estudi se centra a dilucidar el paper dels pedagogs i les pedagogues en l'àmbit de l'educació no formal, posant èmfasi en la importància de les seves competències i habilitats per al desenvolupament continu dels professionals. Per realitzar-lo es va adoptar un enfocament quantitatiu, distribuint un qüestionari a 200 professionals en actiu, dels

quals 102 el van emplenar i van ser finalment les persones que van conformar la mostra. La recerca es va centrar a analitzar quina és la modalitat d'ensenyament que prefereixen, les seves competències clau i els reptes als quals s'enfronten, utilitzant mètodes d'estadística descriptiva per analitzar-ne les dades. Els resultats indiquen una inclinació per les modalitats d'ensenyament presencials, tot i que s'observa un creixent interès cap als formats híbrids. Les competències digitals, la gestió de metodologies didàctiques innovadores, el disseny de materials educatius i les habilitats de comunicació emergeixen com a fonamentals. Aquest estudi contribueix a fer entendre com els professionals de la pedagogia poden reforçar el seu paper en l'educació no formal, proposant una reflexió sobre la implementació d'estratègies específiques per desenvolupar competències digitals i metodològiques. La recerca suggereix una direcció per a futurs estudis, centrant-se en l'avaluació de programes de desenvolupament professional que atenguin les necessitats identificades.

Paraules clau: educació; personal docent; aprenentatge; desenvolupament professional; formació de professors

Abstract. *Educators as teachers in non-formal educational environments*

This study analyses the role of educators in the field of non-formal education, focusing on the importance of their skills and expertise for continuous professional development. A quantitative approach was adopted, with a questionnaire distributed to 200 active educators. The sample consisted of the 102 individuals who completed the questionnaire. The study used descriptive statistics methods to analyse the type of teaching they prefer, their key skills, and the challenges they face. The results indicate a preference for face-to-face forms of teaching, although there is a growing interest in hybrid formats. Digital skills, the use of innovative didactic methodologies, designing educational materials, and communication skills emerge as fundamental. This study contributes to understanding how educators can strengthen their role in non-formal education, and considers specific strategies for developing digital and methodological skills. The study suggests a direction for future studies, focusing on the evaluation of professional development programmes that address the needs identified.

Keywords: education; educators; learning; professional development; teacher training

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

La presencia del profesional de la pedagogía en contextos de educación no formal, particularmente en entornos empresariales y sociolaborales, ha cobrado relevancia en el panorama educativo actual (Trilla-Bernet, 1993; Colom-Cañellas, 2005; Jones y Dexter, 2014; Marsick et al., 2017; García-Aguilera, 2021). Dicho fenómeno, impulsado por la necesidad de adaptar las estrategias formativas a las dinámicas y demandas del mundo laboral, conforma la caracterización de este perfil laboral, así como aquellas competencias que lo definen como docente. Este hecho ha generado un interés creciente en comprender tanto el perfil del profesional de la pedagogía que imparte docencia en educación no formal como los temas y los contenidos que configuran su labor formativa (García-Aguilera y Aguilar-Cuenca, 2001; Pineda Herrero, 2002; García-Aguilera y Aguilar-Cuenca, 2011; García-Aguilera, 2015; Romero-Rodríguez y Castelló-Quintana, 2016; Tallón-Rosales et al., 2017).

El entorno empresarial y sociolaboral se caracteriza por realizar demandas educativas específicas y una diversidad de objetivos formativos que difieren sustancialmente de los entornos docentes más convencionales. Investigaciones recientes han destacado la importancia de que los profesionales de la pedagogía que trabajan en estos contextos posean habilidades de adaptación y contextualización, además de ser capaces de alinear la formación con los objetivos estratégicos de las organizaciones (Sánchez-Morales, 2014; García-Aguilera, 2015; Tallón-Rosales, 2017; García-Aguilera, 2019).

El ámbito de la educación no formal se define por su flexibilidad y diversidad, de modo que abarca desde itinerarios de inclusión sociolaboral hasta impartición de certificados de profesionalidad, pasando por desarrollos de programas de refuerzo educativo, formación profesional para el empleo y cursos especializados en competencias blandas (García-Aguilera, 2021). En este contexto, el pedagogo desempeña un papel crucial al adaptar sus estrategias didácticas a las necesidades particulares de los profesionales, quienes a menudo buscan adquirir habilidades específicas para el empleo, siendo importante llevar a cabo una labor de evaluación de dichas competencias (Tejada-Fernández, 2001; Sánchez-Morales, 2014).

La información que proporciona la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, es precisa. Esta modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, destaca la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, tanto dentro como fuera del sistema educativo.

La formación académica en pedagogía que se imparte en el seno de las universidades españolas, unida a la capacitación complementaria que reciben los titulados en la formación de posgrado, definen y configuran las competencias necesarias para el profesional que imparte docencia en educación no formal (García-Aguilera y Aguilar-Cuenca, 2011; García-Aguilera, 2015; Romero-Rodríguez y Castelló-Quintana, 2016; Tallón-Rosales, 2017; García-Aguilera, 2020). Esta pedagogía dentro del ámbito laboral que forma profesionales en tareas de capacitación es definida por Fernández-Salineró y De la

Riva (2016) mediante tres objetivos básicos: desarrollar tareas de cualificación superior (objetivo sociolaboral), actualizar competencias (objetivo profesional) y mejorar aquellas competencias personales de carácter transversal (objetivo individual).

Por tanto, los planes de estudio de Pedagogía contemplan, en sus materias y asignaturas, contenidos que abordan competencias necesarias para la formación de pedagogos y pedagogas en habilidades sociales como la empatía, la capacidad de motivar, la comunicación, el saber escuchar o la asertividad. La orientación laboral es otro de los contenidos abordados en los planes de estudio del grado y que en la mayoría de ocasiones se convierte en un área de especialización de educación para el empleo en el que los profesionales de la pedagogía se forman a través de los itinerarios de la titulación (García-Aguilera y Aguilar-Cuenca, 2011; Sánchez-Lissen y Sánchez-Franco, 2017; Altuna-Urdin et al., 2021).

Competencias como el trabajo en equipo y el liderazgo son habilidades de carácter transversal en el plan de estudios del grado en Pedagogía y que quedan afianzadas a través de las metodologías de trabajo cooperativo y en grupo que se llevan a cabo de una manera frecuente en la realización de actividades, trabajos y tareas de diferentes asignaturas, así como en las prácticas externas que se desarrollan a lo largo del título y que quedan plasmadas en las memorias verificadas por ANECA del grado en Pedagogía para cada universidad (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005).

En la educación superior las metodologías basadas en el trabajo grupal están ampliamente extendidas, de forma que se constata la urgencia en el contexto universitario de «trabajar juntos», y el grupo es el punto de partida para desarrollar aspectos competenciales como la toma de decisiones, el consenso y la resolución de problemas (Aparicio-Herguedas et al., 2021).

La formación de formadores es otro de los contenidos importantes que aparecen en el currículum del grado y que ejerce un alto impacto en la capacitación didáctica de los profesionales en pedagogía, desde las asignaturas relacionadas con la didáctica hasta aquellas que abordan el diseño de materiales pedagógicos, las metodologías activas, las TIC aplicadas a la educación, la evaluación educativa o el diseño de programas de formación (Tejada-Fernández, 2001; Fernández-Salineró, 2004; Del Pozo-Delgado, 2007; García-Aguilera y Aguilar-Cuenca, 2011; Llanes-Ordóñez et al., 2017; García-Aguilera, 2021).

En relación con la capacitación de las competencias digitales como parte de la formación de los profesionales de la pedagogía, los planes de estudio contemplan una formación general en TIC aplicadas a la educación. A partir de esta formación, a veces materializada en un itinerario concreto del grado, surge la especialización a partir del Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigComp), que constituye un recurso concebido con el propósito de elevar las competencias digitales de los ciudadanos de la Unión Europea. Además, se están produciendo cambios substanciales acerca de cómo se da el aprendizaje y, por lo tanto, de cómo se enseña en este nuevo ecosiste-

ma de ciudadanía digital e inteligencia artificial (Melendro-Estefanía et al., 2016; Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero, 2017; Sepúlveda-López y Ramírez-Castañeda, 2018; Flores-Vivar y García-Peñalvo, 2023).

Como parte fundamental de la formación y la actualización de los profesionales en materia pedagógica, el reciclaje se convierte en una estrategia vital para incorporar nuevas metodologías, enfoques pedagógicos innovadores y tecnologías educativas emergentes. La capacidad para utilizar métodos de evaluación actualizados, servirse de nuevas tecnologías aplicadas a la docencia, adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y aplicar estrategias pedagógicas basadas en la evidencia son habilidades que se fortalecen a través de un compromiso continuo con el reciclaje profesional (Hederich et al., 2014; Romero-Rodríguez y Castelló-Quintana, 2016).

Fue objetivo de este trabajo indagar acerca de la labor docente que los profesionales de la pedagogía realizan en el ámbito de la formación no formal. Los objetivos específicos fueron los siguientes:

1. Describir las preferencias de los profesores en educación no formal respecto a las modalidades de enseñanza y áreas temáticas tratadas en sus acciones formativas.
2. Identificar las competencias clave y los desafíos predominantes entre los docentes en el ámbito de la educación no formal.
3. Explorar las percepciones de los docentes sobre la necesidad de actualizarse profesionalmente en el contexto de la educación no formal.
4. Analizar la relación entre los desafíos actuales que enfrentan los docentes en educación no formal y sus percepciones sobre las áreas prioritarias para la actualización.

2. Método

En este estudio participaron un total de 102 profesionales de la pedagogía en activo (87 mujeres y 15 hombres). La mayoría de la muestra tiene una edad entre los 36 y los 55 años (un 63,7%), mientras que un 29% es menor de 36 años. El conjunto de participantes tiene una formación en pedagogía, bien como licenciatura o grado (un 52,9%) o bien la titulación en Filosofía y Letras, sección Educación (el 47% restante). Entre las especialidades indicadas por los participantes en el ámbito de la docencia no formal, se encuentra una diversidad de cualificaciones y trayectorias formativas. Estas incluyen desde títulos de Maestra en Educación Primaria hasta formación en habilidades específicas, como la mediación sociofamiliar y la docencia en formación vial, pasando por certificados de profesionalidad en formación ocupacional y dirección de grupos dinámicos. No obstante, las especialidades más comunes entre los encuestados son disponer de un certificado de profesionalidad (un 18,62%) y la posesión de títulos de máster (un 31,37%). Con relación al contexto laboral, el 54,90% trabaja para entidades sociales, seguido de un 51,96% que se dedica al ámbito empresarial y un 41,11% que imparte sus clases para

ayuntamientos. En estos porcentajes debe entenderse que la mayoría de la muestra compagina varios contextos laborales.

Como instrumento para la recogida de datos se eligió un cuestionario estructurado con un total de 30 preguntas, confeccionado *ad hoc* para este estudio a partir de una revisión bibliográfica sobre las personas tituladas en Pedagogía que se dedican a impartir docencia en el ámbito de la educación no formal (Pineda-Herrero, 2002; García-Aguilera y Aguilar-Cuenca, 2011; García-Aguilera, 2015; Fernández-Saliner y De la Riva, 2016; Tallón-Rosales, 2017; Tallón-Rosales et al., 2017; Llanes-Ordóñez et al., 2017; Altuna-Urdin et al., 2021).

El cuestionario utilizado tiene el objetivo de investigar acerca del perfil del profesional de la pedagogía, su especialización, las temáticas en las que imparte docencia en el contexto no reglado, los desafíos a los que se enfrenta, así como las áreas de reciclaje que son de su interés (tabla 1). Se utilizó el muestreo por conveniencia, técnica de muestreo no probabilístico y no aleatorio, a través de cuestionarios enviados a 200 profesionales con un enlace a Google Formularios, tras haberles proporcionado información sobre el objetivo de la

Tabla 1. Muestra de preguntas extraídas del cuestionario «Perfil del profesional de la pedagogía que imparte docencia en educación no formal»

Datos sociodemográficos: Edad Género Titulación en Pedagogía Especialización Contextos laborales en los que imparte clases
¿En qué modalidad de formación suele impartir docencia? Presencial En línea (asíncrona) Presencial virtual (clases en directo) Híbrida (presencial y en línea) A distancia (con tutorías)
¿Qué contenidos suele tratar en las acciones formativas que imparte? Habilidades sociales Trabajo en equipo Liderazgo Orientación laboral Competencias digitales Innovación y/o creatividad Formación didáctica para formadores Metodologías activas Clases particulares de refuerzo educativo (primaria-secundaria) Otro
¿En qué contextos laborales suele impartir sus clases? Entidades sociales Empresas Ayuntamientos Diputaciones Servicios sociales Organismos autónomos Otro
¿Qué competencias considera necesarias para ser docente en su ámbito profesional? Puntúe de 1 a 10 (siendo 1 la competencia menos necesaria y 10, la más necesaria):
<ul style="list-style-type: none"> • Competencia digital docente • Habilidad de comunicación • Manejo de metodologías didácticas innovadoras • Diseño de materiales didácticos
¿Cuáles son los mayores desafíos a los que se enfrenta al impartir docencia no formal en pedagogía?
Valore de 1 a 10 en qué medida sería importante actualizarse en ciertos aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Redes sociales para la docencia • Actualización en nuevas tendencias pedagógicas • Mejora de habilidades comunicativas • Conocimientos en gestión educativa • Formación en el uso de tecnologías educativas • Plataformas de aprendizaje adaptativo con inteligencia artificial

Fuente: elaboración propia.

investigación. También se utilizó la red profesional LinkedIn. Así mismo, se pidió la colaboración al Colegio Oficial de Pedagogía de Cataluña, así como a la Asociación Profesional de Pedagogía de Andalucía, que llevaron a cabo la difusión a través de sus portales web y sus redes sociales. Finalmente, el cuestionario fue cumplimentado por 102 profesionales que constituyeron la muestra del estudio.

Se ha llevado a cabo un examen estadístico descriptivo de todas las variables, así como un análisis de variables cruzadas para identificar los perfiles según los objetivos del estudio. Para el estudio de los datos se ha utilizado el software R Core Team (2022). Por otra parte, las preguntas abiertas se estudiaron desde un análisis de su contenido, generando las correspondientes categorías conceptuales.

3. Resultados

Se van a ir exponiendo los resultados en función de los objetivos propuestos para facilitar su interpretación.

3.1. Con relación a la modalidad de enseñanza y a las áreas temáticas en áreas formativas

La modalidad de enseñanza predominante, con un 52,47%, es la presencial. Las sesiones en línea se reportan en un escaso 2,97%, mientras que la combinación de ambas se eleva a un 44,55%.

En un segundo lugar, a la muestra se le solicitó que expusiera los contenidos formativos que dispensa. Tras un análisis de contenido de sus respuestas, se identificaron 10 categorías temáticas (tabla 2).

Tabla 2. Áreas temáticas y porcentaje reportado

Código	Temática	%
0	Metodologías activas	26,47%
1	Clases particulares de refuerzo educativo (primaria-secundaria)	23,52%
2	Competencias digitales	38,23%
3	Trabajo en equipo	48,03%
4	Innovación y/o creatividad	23,52%
5	Otro	35,29%
6	Habilidades sociales	61,76%
7	Formación didáctica para formadores	43,13%
8	Orientación laboral	56,86%
9	Liderazgo	26,47%

Fuente: elaboración propia.

3.2. Competencias clave y desafíos predominantes entre los docentes en el ámbito de la educación no formal

El análisis descriptivo de las competencias (tabla 3) ofrece una visión sobre las percepciones de necesidad entre los docentes. La habilidad de comunicación es vista como la competencia más necesaria, con una media de 9,75. Esto se complementa con una desviación estándar (SD) relativamente baja de 0,60, lo que sugiere un consenso sobre su alta importancia.

En contraste, las herramientas de realidad aumentada y realidad virtual presentan la media más baja, un 4,86, reflejando una percepción de menor necesidad o familiaridad. Su mediana de 5 y una distribución más amplia de respuestas, evidenciada por una desviación estándar de 2,39, indica opiniones más variadas sobre su relevancia.

Las competencias digitales docentes, el manejo de metodologías pedagógicas innovadoras y el diseño de materiales didácticos también se valoran altamente, con medias superiores a 8,9 y medianas de 9, reflejando que son consideradas fundamentales en la práctica educativa.

Tabla 3. Competencias clave y su valoración

Código	Ítem	Media	Desviación típica	Mediana	Min.	Máx.	Skew	Kurtosis	Error típico
v3	Competencia digital docente	8,96	1,30	9,0	4	10	-1,38	1,91	0,13
v4	Habilidad de comunicación	9,75	0,60	10,0	7	10	-2,77	7,90	0,06
v5	Manejo de metodologías didácticas innovadoras	9,03	1,21	9,0	5	10	-1,40	1,76	0,12
v6	Diseño de materiales didácticos	8,94	1,18	9,0	5	10	-1,02	0,72	0,12
v7	Manejo de la legislación y normativa específica sobre formación	7,88	1,77	8,0	2	10	-0,71	0,12	0,18
v8	Uso de aplicaciones para presentaciones (PowerPoint, Genially, Canva, etc.)	8,70	1,33	9,0	5	10	-0,93	0,35	0,13
v9	Aplicaciones para gamificar el aprendizaje	7,12	2,22	7,5	1	10	-1,05	0,87	0,22
v10	Plataformas LMS (gestión del aprendizaje)	7,02	2,72	8,0	1	10	-0,86	-0,29	0,27
v11	Plataformas de colaboración en línea	7,48	2,12	8,0	1	10	-1,22	1,19	0,21
v12	Herramientas de seguridad y privacidad en línea	6,46	2,51	7,0	1	10	-0,50	-0,39	0,25
v13	Herramientas de edición de vídeo	6,43	2,50	7,0	1	10	-0,50	-0,58	0,25
v14	Herramientas de realidad aumentada y realidad virtual	4,86	2,39	5,0	1	10	-0,08	-0,80	0,24

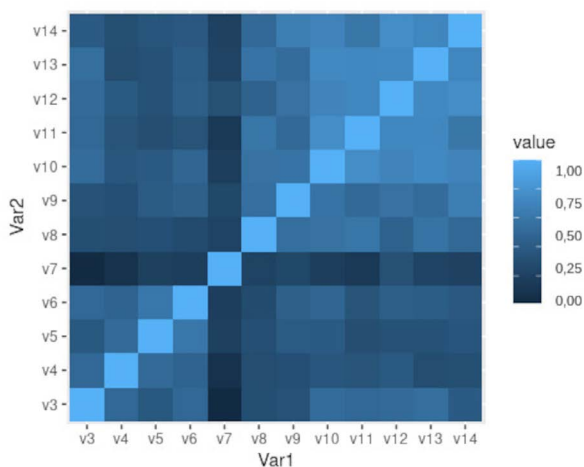
Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, ciertas competencias, como el manejo de la legislación y de la normativa específica sobre la formación y el uso de aplicaciones para presentaciones, muestran un cierto nivel de variabilidad en las respuestas (indicado por desviaciones estándar superiores a 1,3), pero aun así se consideran importantes con medias cercanas o superiores a 8. Es interesante notar la variabilidad relativamente alta en la valoración de las aplicaciones para gamificar el aprendizaje y las plataformas LMS, con las desviaciones estándar más altas de 2,22 y 2,72, respectivamente.

Se ha procedido a realizar un análisis correlacional producto momento de Pearson entre los ítems para identificar posibles competencias asociadas entre sí (figura 1).

El análisis de correlación entre las competencias docentes en el contexto de educación no formal indica una interrelación significativa entre habilidades tecnológicas, comunicativas y pedagógicas. La competencia digital docente (v3) presenta correlaciones positivas moderadas con el diseño de materiales didácticos (v6, $r = 0,427$) y plataformas LMS (v10, $r = 0,413$), señalando la integración de las tecnologías en prácticas pedagógicas. Se destaca una correlación aún más fuerte entre la habilidad de comunicación (v4) y el manejo de metodologías didácticas innovadoras (v5, $r = 0,421$), reflejando la sinergia entre comunicarse eficazmente y aplicar métodos de enseñanza contemporáneos. Además, las aplicaciones para gamificar el aprendizaje (v9) están considerablemente relacionadas con el uso de plataformas de colaboración en línea (v11, $r = 0,439$) y herramientas de seguridad y privacidad en línea (v12, $r = 0,534$), lo cual podría indicar una orientación hacia prácticas educativas interactivas y seguras en entornos digitales. Por otro lado, destaca que las herramientas de realidad

Figura 1. Mapa de calor de la correlación momento producto de Pearson



Fuente: elaboración propia.

aumentada y realidad virtual (v14) también se correlacionan de manera significativa con estas competencias digitales, como con las herramientas de seguridad y privacidad en línea (v12, $r = 0,717$), sugiriendo un interés emergente en la aplicación de tecnologías inmersivas.

Dentro de este objetivo es pertinente realizar un análisis de los desafíos que perciben las personas participantes en el estudio. A partir de un análisis de contenido a esta pregunta, se identificaron las siguientes categorías, a las que se ha añadido el porcentaje de personas que las han manifestado:

1. Falta de recursos materiales (un 35,29% de los participantes): este desafío se refiere a la limitación de recursos físicos o de materiales necesarios para la enseñanza.
2. Adaptación a nuevas tecnologías (un 37,25%): incluye menciones a la necesidad de adaptarse a herramientas tecnológicas emergentes, como la realidad aumentada o la inteligencia artificial.
3. Dificultades para mantener la motivación de los estudiantes (un 28,43%): se relaciona con el desafío de mantener a los estudiantes interesados y comprometidos con el aprendizaje.

3.3. *Percepciones de los docentes sobre la necesidad de realizar actualización profesional*

Respecto a las necesidades de actualización profesional, la tabla 4 muestra el resumen del análisis estadístico descriptivo.

El desarrollo de habilidades comunicativas destaca como una prioridad, con una alta media de 8,82 y una mediana que alcanza el máximo de 10, a pesar de una desviación estándar relativamente alta de 1,69. Esto sugiere que, aunque hay consenso en su importancia, algunos docentes pueden percibir una necesidad más crítica de desarrollo en esta área.

La actualización en nuevas tendencias pedagógicas también es considerada como una necesidad importante, con una media de 8,60 y una mediana de 9. La desviación estándar de 1,49 y la *skewness* negativa (-1,22) indican que la mayoría de los docentes valoran esta actualización por encima de la media, con una inclinación hacia puntuaciones más altas.

El uso de tecnologías educativas (media de 8,53) y el manejo experto en metodologías activas (media de 8,39) son otras áreas en las que los docentes ven necesario actualizarse.

Las redes sociales para la docencia presentan una media de 7,85 con una mediana de 8, lo cual es relativamente alto, pero ligeramente inferior en comparación con las áreas anteriormente mencionadas.

Por otro lado, las plataformas de aprendizaje adaptativo con inteligencia artificial presentan la media más baja de 7,39, junto con la mayor desviación estándar de 2,55 y una mediana de 8. La *skewness* negativa (-0,97) refleja una tendencia hacia puntuaciones más altas por parte de algunos docentes.

Tabla 4. Necesidades percibidas y su valoración

Código	Ítem	Media	Desviación típica	Mediana	Min.	Máx.	Skew	Curtosis	Error típico
v16	Redes sociales para la docencia	7,85	1,59	8	3	10	-0,72	0,46	0,16
v17	Actualización en nuevas tendencias pedagógicas	8,60	1,49	9	3	10	-1,22	1,20	0,15
v18	Desarrollo de habilidades comunicativas	8,82	1,69	10	2	10	-1,67	2,49	0,17
v19	Conocimientos en gestión educativa	8,11	1,51	8	3	10	-0,59	0,21	0,15
v20	Formación en el uso de tecnologías educativas	8,53	1,35	9	5	10	-0,58	-0,69	0,13
v21	Manejo experto en el uso de Metodologías Activas	8,39	1,51	9	3	10	-0,98	0,84	0,15
v22	Plataformas de aprendizaje adaptativo con inteligencia artificial	7,39	2,55	8	1	10	-0,97	0,12	0,25

Fuente: elaboración propia.

3.4. *Relación entre los desafíos actuales que enfrentan los docentes en educación no formal y sus percepciones sobre las áreas prioritarias para la actualización*

Tal como se observa en la tabla 5, la correlación entre los desafíos que enfrentan los docentes en educación no formal y sus percepciones sobre las áreas de actualización profesional revela relaciones interpretables, aunque bastantes sutiles. Las necesidades de actualización no muestran una influencia directa de la falta de recursos, con correlaciones cercanas a cero, como se observa en la relación entre las redes sociales para la docencia (v16) y la falta de recursos, con un valor de $-0,01$. Por otro lado, los desafíos en la adaptación a las TIC muestran algunas correlaciones negativas modestas, como es el caso de la actualización en nuevas tendencias pedagógicas (v17, $r = -0,17$) y el desarrollo de habilidades comunicativas (v18, $r = -0,20$), sugiriendo que enfrentar dificultades con las TIC no impulsa necesariamente a los docentes hacia una mayor priorización de estas áreas de actualización.

En otro orden de cosas, la percepción de la motivación como un desafío se correlaciona positivamente, aunque ligeramente, con la búsqueda de actualización en el uso de tecnologías educativas (v20, $r = 0,17$) y en plataformas de aprendizaje adaptativo (v22, $r = 0,17$). Esto indica que aquellos docentes que consideran la motivación como un reto pueden ver, en la tecnología educativa y en métodos innovadores, una herramienta para superarlo.

Tabla 5. Correlación de Pearson: necesidades de actualización por desafíos

Código (actualización)	Categoría 1: falta de recursos	Categoría 2: adaptación a las TIC	Categoría 3: motivación
v16	-0,01	-0,03	-0,04
v17	0,03	-0,17	0,11
v18	0,04	-0,20	0,01
v19	-0,03	-0,04	0,03
v20	-0,08	-0,03	0,17
v21	0,13	-0,11	0,12
v22	-0,03	-0,06	0,17

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Este estudio proporciona una visión completa y detallada del perfil y de las competencias clave de los docentes en el ámbito de la educación no formal, en un contexto de profundos cambios sociales, económicos y laborales, donde la adaptación en el campo educativo y la actualización constante de las habilidades pedagógicas se vuelven imperativas para que, desde sus posiciones de educadores, puedan contribuir a promover el desarrollo integral de las personas y a fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida (Agasisti y Bertoletti, 2022).

A la luz de los datos obtenidos, una primera conclusión es la tendencia hacia el uso de ambientes didácticos tradicionales en estos contextos de educación no formal para desarrollar habilidades como el trabajo en equipo, la formación de formadores o las habilidades sociales, entre otras, áreas de enseñanza que son predominantemente impartidas por los encuestados y que, según autores como Akinbobola (2020), están altamente demandadas en el ámbito laboral.

Investigadores como Gómez-Parra (2021) argumentan que habilidades esenciales como la comunicación, el trabajo en equipo y la colaboración florecen más eficazmente en ambientes presenciales en comparación con habilidades como la autonomía o la innovación, las cuales podrían beneficiarse más de entornos virtuales.

Sin embargo, el estudio también revela una marcada preferencia por enfoques de enseñanza mixtos (un 44,55%), lo que indica un reconocimiento de los beneficios tanto de la instrucción presencial como virtual. Esta tendencia se interpreta como una indicación de la creciente aceptación de prácticas docentes híbridas que incorporan tecnología digital para mejorar el proceso educativo (Gómez-Parra, 2021). Un punto que también se ve reflejado en la importancia otorgada por los docentes a competencias digitales, al manejo de metodologías didácticas innovadoras y al diseño de materiales didácticos que, junto con la habilidad de comunicación, son consideradas competencias fun-

damentales en la práctica educativa y que suponen un reto sobre el que los docentes manifiestan la necesidad de seguir formándose, coincidiendo con lo ya estudiado por Artacho et al. (2021) o Cabero-Almenara et al. (2020).

En contraste, los resultados obtenidos revelan que, aunque existe una apreciación generalmente positiva hacia tecnologías emergentes como las plataformas de aprendizaje adaptativo con inteligencia artificial, las aplicaciones para ludificar el aprendizaje o las plataformas LMS, entre otras, hay una marcada diversidad en la manera en que los profesionales las evalúan o las experimentan (evidenciada por la alta desviación estándar). Esta variabilidad podría atribuirse a diversos factores, como las disparidades en la familiaridad con la tecnología, las expectativas individuales, la calidad de las plataformas empleadas o el contexto de su implementación.

Lo anterior sugiere otra área de mejora que debe abordarse en la formación de los profesionales de la pedagogía. Es fundamental implementar programas de desarrollo profesional específicamente diseñados para cubrir estas necesidades, adaptándolos a los distintos niveles de habilidad de los educadores. Personalizar el desarrollo profesional según el nivel de competencia de cada educador fomenta una evolución más eficaz y eficiente en sus prácticas docentes. Esto los prepara para enfrentar los desafíos de un entorno educativo en cambio constante, enriqueciendo el proceso formativo y promoviendo un ambiente de aprendizaje más dinámico y adaptativo, tal como se establece en los objetivos definidos por Fernández-Salineró y De la Riva (2016) para los docentes en el ámbito laboral.

Aunque algunos profesionales pueden mostrarse reacios a incorporar herramientas de última generación como la IA en su enseñanza, autores como Segovia-García (2023) y Flores-Vivar y García-Peñalvo (2023) destacan la importancia de que estos adquieran un entendimiento profundo y se conviertan en impulsores fundamentales para la integración de estas tecnologías.

Finalmente, en cuanto a la relación entre los desafíos actuales que enfrentan los docentes en educación no formal y sus percepciones sobre las áreas prioritarias para la actualización, se ha concluido que, a pesar de que la falta de recursos o dificultades técnicas han sido señalados como retos a los que se enfrentan los profesionales, no se evidencia una influencia significativa en la percepción de la necesidad de actualización. Las conclusiones alcanzadas en el estudio reflejan la complejidad de las exigencias de actualización a las que se enfrentan los profesionales de la pedagogía, así como la relevancia de abordar tanto los desafíos tecnológicos como los factores motivacionales al diseñar programas de desarrollo profesional.

Se recomienda realizar estudios adicionales que exploren las barreras para la adopción de prácticas educativas virtuales y emergentes entre los profesionales de la pedagogía en entornos no formales, así como investigaciones que evalúen la efectividad de diferentes estrategias de formación docente en el fomento de competencias tecnológicas avanzadas.

Los hallazgos subrayan la necesidad de realizar políticas educativas que promuevan el acceso a recursos y a tecnologías de vanguardia, así como el

apoyo a la formación docente en competencias clave identificadas, para mejorar la calidad y la relevancia de la educación no formal.

Referencias bibliográficas

- AGASISTI, T. y BERTOLETTI, A. (2022). Higher Education and Economic Growth: A Longitudinal study of European regions 2000-2017. *Socio-Economic Planning Sciences*, 81, 100940. <<https://doi.org/10.1016/j.seps.2020.100940>>
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005). *Libro Blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, 1 y 2. Madrid: ANECA. <https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf/b1fde272-3b45-5b44-6ce5-22293975ba40?t=1654601787613>
- AKINBOBOLA, O. I. (2020). Predicting Innovative Work Behavior from Soft Skills and Emotional Demands-Abilities Fit in Knowledge Economy. *Management And Economics Research Journal*, 6(3), 1-8. <<https://doi.org/10.18639/merj.2020.9900013>>
- ALTUNA-URDIN, J., CRUZ-IGLESIAS, E., AIERBE-BARANDIARAN, A., MADINABEITIA-EZKURRA, A. y MARKO JUANIKORENA, I. (2021). Estudio de los espacios profesionales actuales de la Pedagogía: La voz del alumnado y de los profesionales. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 33(2), 195-215. <<https://doi.org/10.14201/teri.23714>>
- APARICIO-HERGUEDAS, J. L., VELÁZQUEZ-CALLADO, C. y FRAILE-ARANDA, A. (2021). El trabajo en equipo en la formación inicial del profesorado. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(49), 455-464. <<http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v16i49.1548>>
- ARTACHO, E. G., MARTÍNEZ, T. S., TORRES, J. M. T. y RODRÍGUEZ-GARCÍA, A. (2021). Competencia digital docente en educación de adultos: Un estudio en un contexto español. *Pixel-Bit*, 62, 209-234. <<https://doi.org/10.12795/pixelbit.89510>>
- CABERO-ALMENARA, J. (2020). Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24, 4-6. <<https://doi.org/10.15359/ree.24-S.2>>
- CABERO-ALMENARA, J. y RUIZ-PALMERO, J. (2017). Las tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: Reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 16-30. <<https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665>>
- COLOM-CAÑELLAS, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22. <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:993fab6c-98a7-4ea7-ba9e-c203c07687e9/re33803-pdf.pdf>>
- COMISIÓN EUROPEA (2022). *DigComp 2.2. El Marco de Competencia Digital para el Ciudadano: Con nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes*. Traducción Somos digital. <<https://somos-digital.org/digcomp/>>
- DOMÍNGUEZ-FIGAREDO, D. (2019). Aproximación conceptual y aplicada a la educación permanente. *SSRN*, 1-22. <<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3496021>>
- FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2004). Un enfoque pedagógico para el diseño de programas de formación en contextos organizativos. *Revista Teoría de la Educación*, 16,

- 109-144. Ediciones de la Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71928/Un_enfoque_pedagogico_para_el_diseno_de_.pdf?sequence=1>
- FERNÁNDEZ-SALINERO, C. y RIVA, B. de la (2016). La Pedagogía Laboral como especialidad profesional en el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, 265, 559-577. <<https://doi.org/10.22550/2174-0909.2661>>
- FLORES-VIVAR, J. y GARCÍA-PEÑALVO, F. (2023). Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4). *Comunicar*, 74, 37-47. <<https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>>
- GARCÍA-AGUILERA, F. J. (2015). *Empleabilidad del pedagogo/a a través del análisis interpretativo de experiencias profesionales*. Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11556/TD_GARCIA_AGUILERA_Francisco_Jose.pdf>
- (2019). Inclusión sociolaboral de personas con especiales dificultades de acceso al empleo. En L. J. BELMONTE, J. J. GÁZQUEZ, M. M. SIMÓN, J. G. SORIANO, N. F. OROPESA, A. MARTOS y A. B. BARRAGÁN (Ed.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas* (pp. 237-247). Dykinson.
- (2020). Políticas públicas sobre sostenibilidad e inclusión social en España: Aportaciones desde la investigación científica. *XII Congreso Internacional de Educación Superior*. Congreso Universidad 2020, La Habana, Cuba. <<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/19300>>
- (2021). *Pedagogía profesional: De cómo trabajar en pedagogía y no morir en el intento*. Amazon.
- GARCÍA, F. J. y AGUILAR, D. (2001). *Desarrollo integral de competencias pedagógicas para formadores*. Fundación EPES.
- (2011). *Competencias profesionales del pedagogo: Ámbitos laborales y nuevos yacimientos de empleo*. Aljibe.
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: Disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279. <<https://doi.org/10.14201/eks.31279>>
- GARCÍA-RAGA, L. y LÓPEZ-MARTÍN, R. (2014). La pedagogía en tiempos revueltos: Arte, ciencia y profesión como señas de una renovada identidad. *Edetania*, 45, 93-109. <<https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/174>>
- GÓMEZ-PARRA, M. (2021). Impact of virtual vs. face-to-face learning on 21st-century skills among pre-service bilingual teachers. *Aula Abierta*, 50(2), 593-602. <<https://doi.org/10.17811/rifie.50.2.2021.593-602>>
- HEDERICH, C., MARTÍNEZ-BERNAL, J. y RINCÓN-CAMACHO, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(66), 19-54. <<https://doi.org/10.17227/01203916.66rce19.54>>
- JONES, W. M. y DEXTER, S. (2014). How teachers learn: The roles of formal, informal, and independent learning. *Educational Technology Research and Development*, 62(3), 367-384. <<https://doi.org/10.1007/s11423-014-9337-6>>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340 (30 de diciembre de 2020). <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264>

- LLANES-ORDÓÑEZ, J., FIGUERA-GAZO, P. y TORRADO-FONSECA, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en Pedagogía. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 46-60. <<https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20118>>
- MARSICK, V. J., WATKINS, K. E., SCULLY-RUSS, E. y NICOLAIDES, E. (2017). Rethinking informal and incidental learning in terms of complexity and the social context. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 27-34. <<http://doi.org/10.1556/2059.01.2016.003>>
- MELENDRO-ESTEFANÍA, M., GARCÍA-CASTILLA, F. J. y GOIG-MARTÍNEZ, R. (2016). El uso de las TIC en el ocio y la formación de los jóvenes vulnerables. *Revista Española de Pedagogía*, 263(1), 71-89. <<https://doi.org/10.22550/2174-0909.2647>>
- PINEDA-HERRERO, P. (2002). *Pedagogía laboral*. Ariel Educación.
- POZO-DELGADO, P. del (2007). *Formación de formadores*. Pirámide.
- R CORE TEAM (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <<https://www.R-project.org/>>
- ROMERO-RODRÍGUEZ, J. M. y CASTELLÓ-QUINTANA, A. (2016). Redefiniendo los campos de inserción laboral del pedagogo. *Revista Currículum*, 29, 21-34. <https://www.pedagogs.cat/doc/Pedagogia_perfil_pedagogo.pdf>
- SÁNCHEZ-FERNÁNDEZ, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: Dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745. <<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-018>>
- SÁNCHEZ-LISSEN, E. y SÁNCHEZ-FRANCO, M. (2017). Los estudios de pedagogía en la universidad española: Valorando el pasado, atendiendo el presente, proyectando el futuro. *Revista Espaço do Currículo*, 10(2), 191-212. <<https://doi.org/10.15687/rec.v10i2.35426>>
- SÁNCHEZ-MORALES, P. (2014). El papel de la pedagogía en la formación empresarial. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 85-104. <https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_1.pdf>
- SEGOVIA-GARCÍA, N. (2023). Percepción y uso de los chatbots entre estudiantes de posgrado online: Un estudio exploratorio. *Revista de Investigación en Educación*, 21(3), 335-349. <<https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4974>>
- SEPÚLVEDA-LÓPEZ, J. y RAMÍREZ-CASTAÑEDA, L. A. (2018). Brecha digital e inclusión digital: Fenómenos socio-tecnológicos. *Revista EIA*, 15(30). <<https://www.redalyc.org/journal/1492/149259394006/149259394006.pdf>>
- TALLÓN-ROSALES, S. (2017). *Análisis del perfil del pedagogo y su inserción laboral en la provincia de Granada, desde la perspectiva de los ámbitos de actuación profesional*. Universidad de Granada. <<http://hdl.handle.net/10481/47663>>
- TALLÓN-ROSALES, S., CÁCERES-RECHE, M. P. y RASO-SÁNCHEZ, F. (2017). Análisis del perfil profesional del pedagogo en el ámbito empresarial español, mediante la técnica de análisis de puestos de trabajo. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 8(2), 1-20. <<https://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/52>>
- TEJADA-FERNÁNDEZ, J. (2001). El perfil profesional del Pedagogo en la formación: Una mirada desde las salidas profesionales. En P. VICENTE y E. MOLINA (Coord.), *Salidas profesionales de los estudiantes de Pedagogía*. Grupo Editorial Universitario.

- TRILLA-BERNET, J. (1993). *Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Anthropos Editorial.
- WENG, C., KASSAW, K., ASTATKE, M. y YANG, C. (2024). Online learning environments for transferable skills development: A systematic literature review from 2013-2022. *Interactive Learning Environments*, 1-21.
<<https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2294769>>
- YOT-DOMÍNGUEZ, C. y MARCELO, C. (2022). Estrategias de aprendizaje formal y no formal de docentes para su desarrollo profesional: Diseño y validación de un instrumento. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(82).
<<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6717>>

Liderar desde el nivel medio del sistema: el papel de los *middle tiers* para desarrollar el liderazgo educativo

Mireia Tintoré

Universitat Internacional de Catalunya. España.
mtintore@uic.es



© de la autora

Recibido: 5/4/2023
Aceptado: 24/1/2024
Publicado: 29/2/2024

Resumen

Este artículo pretende describir y analizar cómo es posible potenciar el liderazgo educativo desde los niveles intermedios del sistema, así como el papel decisivo que pueden realizar estos niveles intermedios o *middle tiers* como agentes de cambio para la mejora. Se emplea una metodología de revisión narrativa de la literatura enfocada a sintetizar el conocimiento y la práctica existente sobre el tema a nivel internacional, a la vez que se examina crítica y subjetivamente. Como resultado se concluye lo siguiente: 1. El liderazgo de los niveles intermedios del sistema importa y establece una relación positiva con los resultados y la mejora de la calidad de la educación; 2. Hay que potenciar la conexión de los agentes y de las instituciones intermedios entre sí y con los niveles inferiores y superiores para conseguir un liderazgo sistémico; 3. El liderazgo desde los niveles intermedios tiene en cuenta el contexto, pero se han identificado algunas características comunes; 4. Es preciso realizar un esfuerzo de conceptualización y nomenclatura, y 5. Las investigaciones están concentradas en el área anglosajona y sería necesario introducir esta línea crucial de análisis en otros lugares.

Palabras clave: liderazgo en el nivel intermedio del sistema; liderazgo desde el medio; liderazgo desde el *middle tier*; liderazgo educativo; distritos educativos

Resum. *Liderar des del nivell mitjà del sistema: el paper dels middle tiers per desenvolupar el lideratge educatiu*

Aquest article pretén descriure i analitzar com és possible potenciar el lideratge educatiu des dels nivells intermedis del sistema, i el paper decisiu que poden realitzar aquests nivells intermedis o *middle tiers* com a agents de canvi i per millorar. Es fa servir una metodologia de revisió narrativa de la literatura enfocada a sintetitzar el coneixement i la pràctica existent sobre el tema a nivell internacional, alhora que s'examina de manera crítica i subjectiva. Com a resultat es conclou el següent: 1. El lideratge dels nivells intermedis del sistema importa i té una relació positiva amb els resultats i la millora de la qualitat de l'educació; 2. Cal potenciar la connexió dels agents i de les institucions intermedis entre si i amb els nivells inferiors i superiors per aconseguir un lideratge sistèmic; 3. El lideratge des dels nivells intermedis té en compte el context, però s'hi han identificat algunes característiques comunes; 4. Cal un esforç de conceptualització i nomenclatura, i 5. Les

investigacions estan concentrades a l'àrea anglosaxona i caldria introduir aquesta línia crucial de recerca en altres llocs.

Paraules clau: lideratge en el nivell intermedi del sistema; lideratge des del mig; lideratge des del *middle tier*; lideratge educatiu; districtes educatius

Abstract. *Leading from the middle level of the system: The role of the middle tier in the development of educational leadership*

This article aims to describe and analyse how it is possible to strengthen educational leadership from the intermediate levels of the system, and the decisive role that these intermediate or middle-tier levels can play as agents of change and improvement. A narrative literature review methodology is used, focusing on synthesising international knowledge and practice on the topic while examining it critically and subjectively. As a result, it is concluded that (i) the leadership of intermediate levels of the system matters and has a positive relationship with the results and the improvement of the quality of education; (ii) the connection of intermediate agents and institutions with each other and with lower and higher levels must be strengthened to achieve systemic leadership; (iii) leadership from intermediate levels takes into account the context, but some common characteristics have been identified; (iv) an effort of conceptualisation and nomenclature is necessary; (v) research is centred on the English-speaking world and it would be necessary to introduce this crucial line of research elsewhere.

Keywords: leadership at the intermediate level of the system; leadership from the middle; leadership in the middle tier; educational leadership; school districts

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. Introducción | 5. El liderazgo en los niveles medios del sistema |
| 2. Metodología | 6. Discusión y conclusiones |
| 3. Definiendo el liderazgo <i>middle tier</i> y sus agentes | Referencias bibliográficas |
| 4. De los líderes escolares a los líderes del sistema pasando por los líderes de niveles intermedios | |

1. Introducción

No podemos mejorar las escuelas sin un liderazgo eficaz, y ello explica el crecimiento imparable de este campo de estudio desde sus orígenes en la década de 1960 hasta la actualidad (Hallinger y Kovacevic, 2019; Tian y Huber, 2021). Sin embargo, aunque el liderazgo puede producirse en todos los niveles del sistema educativo, algunos de estos niveles permanecen poco explorados, especialmente los que están más alejados del centro escolar. Existe abundancia de publicaciones y estudios sobre el liderazgo de la dirección (Walker y Hallinger, 2015; Cruz-González et al., 2020), una explosión importante de trabajos sobre el liderazgo intermedio dentro de los centros educativos (Harris y Jones, 2019; Mifsud, 2023; Nguyen et al., 2020; Wener y Campbell, 2017),

pero una cantidad significativamente más baja y proporcionalmente menor de publicaciones sobre el liderazgo en los niveles que se hallan en el nivel intermedio del sistema o *middle tier* (Childress et al., 2020; Tournier et al., 2023).

Para cubrir esta brecha, el presente trabajo revisa la literatura para *describir y analizar el papel de los niveles intermedios del sistema, o middle tier, para potenciar el liderazgo* desde el nivel situado entre los ministerios, o niveles centrales de formulación de políticas, y los centros de educación.

El artículo se estructurará en diversas secciones: en primer lugar, se explica la metodología; seguidamente, se define el concepto de liderazgo desde el nivel intermedio del sistema y se analiza la evolución experimentada por los estudios de liderazgo hasta centrarse en esos niveles. Seguidamente, se describe la explosión y las características de los estudios a partir de 2010. Se finaliza con las conclusiones y se proponen líneas de actuación para el futuro.

2. Metodología

En este artículo teórico de revisión bibliográfica narrativa (convencional y no sistemática) se recopila la información más relevante, a nivel internacional, sobre liderazgo en los niveles medios del sistema educativo. Las revisiones narrativas o descriptivas pretenden explorar, describir y discutir un tema determinado, de forma amplia (Zillmer y Díaz-Medina, 2018), y examinarlo crítica y subjetivamente (Sukhera, 2022). Dichas revisiones pueden ser útiles para explorar temas que no se han investigado lo suficiente, o para obtener nuevos conocimientos o formas de pensar respecto de campos bien desarrollados (Sukhera, 2022). Dado que el estudio no pretende agotar ni cuantificar exhaustivamente el tema, sino facilitar su descripción y comprensión inicial, se ha optado por este tipo de revisión.

Para ello se buscan documentos utilizando los descriptores «líder* en los niveles intermedios del sistema» y «líder* en los *middle tiers*» en las bases de datos WoS, SCOPUS y Google Scholar. Debido a la escasa cantidad de documentos encontrados inicialmente, se analiza la bibliografía de cada artículo empleando la técnica de la bola de nieve para hallar otras referencias pertinentes. Finalmente, se pueden localizar 42 documentos (con un asterisco inicial en las referencias bibliográficas), de los cuales 21 corresponden a informes de organismos internacionales, informes técnicos o informes de fundaciones y corporaciones. Estos 21 documentos constituyen lo que se llama «literatura gris», es decir, un tipo de publicaciones a cargo de organismos (UNESCO, The Wallace Foundation, RAND Corporation) que trabajan sobre el terreno, generalmente con muchos recursos, de manera que pueden proporcionar datos y resultados de investigaciones con gran rapidez. Estos datos pueden resultar de enorme interés para académicos y profesionales, y por ello hemos incorporado este tipo de estudios a nuestra investigación.

La mayoría de los estudios se han publicado a partir del segundo decenio del siglo XXI, momento en el que este componente esencial del liderazgo educativo empieza a ser objeto de mayor atención por parte de académicos e

instituciones educativas nacionales y supranacionales. No se pretende llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura, pero sí proporcionar información y ejemplos de liderazgo educativo impulsado desde el nivel medio de los sistemas, así como sintetizar los resultados y las conclusiones de los estudios encontrados.

3. Definiendo el liderazgo *middle tier* y sus agentes

Para referirse al «liderazgo en el nivel intermedio del sistema» existen diversos conceptos, lo que puede generar confusión: «liderar a nivel meso» o en la parte media de los sistemas educativos (Childress et al., 2020; Johannis et al., 2020; Schleicher, 2015), «liderar desde el medio» (Hargreaves y Braun, 2010; Hargreaves y Shirley, 2020), «liderar desde el exterior de los centros educativos» (Gurr, 2023) o «liderar en el exterior a micronivel» (Harris et al., 2021).

La confusión puede ser todavía mayor si se confunde el «liderazgo en los niveles intermedios del sistema» y el de los «líderes intermedios» (jefes de departamento, de ciclo, orientadores) en el interior de un centro educativo, concepto ampliamente investigado últimamente. La novedad del constructo puede explicar la confusa terminología y por ello resulta pertinente saber qué es el liderazgo *middle tier* y quiénes son sus agentes.

La UNESCO define a los líderes del *middle tier* como aquellos «órganos y agentes que operan *entre la escuela y el nivel central de formulación de políticas*, y son responsables de implementar y monitorear la política educativa nacional a nivel local» (Childress et al., 2020, p. 16).

Cuando hablan de *órganos* se refieren básicamente a divisiones administrativas, como distritos o regiones, pero también a las agrupaciones y redes escolares. Como veremos, el liderazgo desde los distritos es un tipo de liderazgo *middle tier* que ha sido objeto de muchas investigaciones.

Los *agentes* son profesionales con funciones de planificación, gestión y apoyo pedagógico (inspectores, mentores de escuela, consultores o responsables de distrito) que operan en el nivel medio de los sistemas educativos (Childress et al., 2020, p. 16) (ver la figura 1).

Mientras los informes de los organismos internacionales parecen preferir el término *middle tier* y hacen hincapié en los estadios intermedios como elementos de transmisión de políticas, los académicos norteamericanos e ingleses, siguiendo a Hargreaves y Braun (2010), optan por hablar de «liderazgo *desde el medio*» para distinguirlo de «liderazgo *en el medio*» y lo conciben como un motor de cambio transformador.

4. De los líderes escolares a los líderes del sistema pasando por los líderes de niveles intermedios

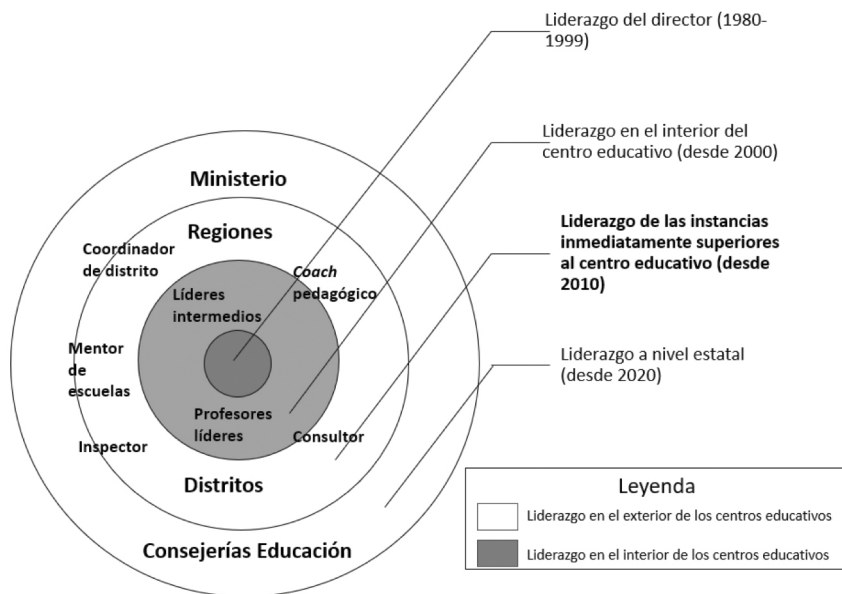
Los estudios sobre liderazgo educativo han ido avanzando en forma de mancha de aceite en lo que se refiere a su centro de localización. En un primer momen-

to, y hasta el año 2000, predominaron los trabajos centrados en el liderazgo del director (Bush, 2003; Hallinger, 2009) (figura 1, círculo central).

La aparición del liderazgo distribuido alrededor del cambio de milenio (Mifsud, 2023) trajo consigo la reflexión sobre el liderazgo más allá del director o la directora, pero todavía en el interior del centro educativo (figura 1, círculo 2). En consecuencia, empiezan a oírse términos como *liderazgo inter-medio* dentro de las escuelas (Rodríguez y Gairín, 2020) o *liderazgo del profesor* (Bernal e Ibarrola, 2015; Harris, 2004; Tintoré et al., 2023). Todo ello resulta un avance respecto al período anterior, en el que solamente el director o la directora y, excepcionalmente, el equipo directivo era sujeto de análisis en relación con el liderazgo educativo.

El tercer círculo de la figura 1 hace referencia al objeto de esta investigación, el nivel *middle tier*. Allí se encuentran los agentes (inspectores, coordinadores de distritos, coordinadores de redes de escuelas, mentores o *coach* de escuelas, consultores) y entidades (ayuntamientos, distritos, regiones) que se sitúan entre el Estado (Ministerio, consejerías o departamentos de educación) y los centros educativos. Los estudios centrados en este nivel se desarrollan a partir de 2010, y a partir de 2020 (figura 1, círculo 4) se incrementan los trabajos sobre liderazgo sistémico, es decir, el que se realiza desde las instituciones de educación con influencia en todo el sistema (Courtney y McGinity, 2022).

Figura 1. Evolución de los estudios de liderazgo desde el nivel individual del director o la directora de escuela hasta el nivel estatal



Fuente: elaboración propia.

Esta cronología corresponde básicamente al mundo anglosajón, pues, fuera de dicha área, los avances se producen con posterioridad a estas fechas. En España, donde se realiza el presente estudio, las referencias al liderazgo *middle tier* (aparte de trabajos sobre la inspección educativa) se producen a partir de 2020.

5. El liderazgo en los niveles medios del sistema

Alrededor del año 2010 empieza a valorarse el nivel situado entre el Estado y los centros educativos. Anteriormente, como señala Gurr (2023), ya existían investigaciones sobre agentes o cuerpos intermedios. Por ejemplo, trabajos sobre el papel de los inspectores en USA (Farkas et al., 2003) o en España (Teixidó Planas, 1997; Antúnez, 2011) y sobre los distritos escolares (sobre todo en América del Norte).

Pero se necesitaba mayor evidencia de resultados y más experiencias (The Wallace Foundation, 2006). Por eso resultó de interés el metaanálisis de Waters y Marzano (2007), que investigaba la influencia de los líderes de instituciones intermedias en el rendimiento de los estudiantes. Analizando 27 estudios encontraron una relación estadísticamente significativa entre liderazgo del distrito y rendimiento estudiantil. También determinaron que los inspectores efectivos son aquellos que ayudan a desarrollar distritos focalizados en la mejora de la enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Sheppard et al. (2009) analizaron a fondo un distrito escolar y también concluyeron que el liderazgo eficaz del distrito era un enfoque prometedor para la reforma educativa.

5.1. El despegue

A pesar de las conclusiones de estos estudios, las investigaciones hasta 2010 olvidaban los niveles que estaban por encima de la escuela y que parecían existir únicamente con funciones de control y supervisión. A partir de esa fecha, se incrementaron los estudios con foco en el *middle tier* y empezó a cambiar la forma en que se concebían las funciones de ese nivel intermedio.

Por ejemplo, Barber et al. (2010) dedicaron un apartado de su informe al liderazgo de los *middle tier*. Tras analizar seis sistemas, corroboraron que el liderazgo de los distritos es importante y señalaron las contribuciones que se pueden realizar desde estos niveles.

Ese mismo año, Leithwood (2010) publicó un artículo definiendo las características de los distritos excepcionalmente efectivos en la mejora del rendimiento. Aportó evidencias de mejora en esos distritos excepcionales recogidas a lo largo de diez años en 31 publicaciones, mostrando que el tema estaba activo en Estados Unidos y Canadá, donde se habían realizado los estudios empíricos. Dando respuesta a las preocupaciones de Barber et al. (2010) describió las características que tenían en común esos distritos.

Del mismo año es el trabajo de Hargreaves y Braun (2010) en el cual los autores formalizaban el concepto de liderazgo desde el medio (*leadership from*

the middle o LfM) que va a resultar de gran importancia en el avance de estos estudios. Hargreaves y Braun evaluaron la iniciativa del gobierno de Ontario que pretendía conseguir que los 72 distritos —*the middle*— lideraran el cambio en su zona. El término *LfM* lo usaron para describir situaciones en las que los distritos desarrollaron sus propias estrategias para promover la inclusión de todos los estudiantes adaptándose a las necesidades de cada comunidad, además de conectarse en red y compartir las estrategias.

5.2. El desarrollo

Otros hitos en la evolución de los estudios sobre liderazgo en el nivel medio son los trabajos de Leithwood (2013) y Leithwood et al. (2019), o de Hargreaves y Shirley (2020) sobre distritos potentes que favorecen el aprendizaje de sus estudiantes; Schleicher (2015), quien señala que los sistemas escolares que funcionan son aquellos que desarrollan liderazgo en todos los niveles; Fullan (2015), que considera el liderazgo *middle tier* como un liderazgo del sistema y que participará en muchas investigaciones en torno a este concepto, o Gibbs et al. (2019), que describen una estrategia de liderazgo a nivel meso en Delhi (India).

Por su parte, Fullan y Rincón-Gallardo (2017) analizan el liderazgo intermedio en California y en Nueva Zelanda (Fullan, 2015). Kaul et al. (2022) se ocupan de la relación entre los directores y sus distritos en Estados Unidos durante la pandemia y de cómo los distritos pueden apoyarles en su labor. Y, en Singapur, Johannis et al. (2020) proponen un modelo mixto basado en Fullan y Bronfenbrenner para conseguir el cambio sistémico basándose en las capas intermedias o *meso* de cada nivel del sistema.

En el Reino Unido se examina la creación de redes de escuelas para favorecer el liderazgo (Hill et al., 2012; Hargreaves y Ainscow, 2015). Hargreaves y Ainscow (2015) sugieren que los cambios empiecen en ese nivel, pues «las estrategias de arriba-abajo son inapropiadas, y las de abajo-arriba no están consiguiendo mejorar de forma significativa» (p. 44). Pero el éxito del «liderazgo desde el medio» solo se conseguirá si los distritos se coordinan, en lugar de seguir actuando independientemente unos de otros. Para ilustrarlo, ofrecen los ejemplos del *Greater Manchester Challenge*, en Inglaterra, a partir de los años 2007-2008, y de Ontario (Canadá), desde 2005. En ambos casos, el impulso de los distritos consigue grandes mejoras académicas y enormes cambios en la cultura de las escuelas. A su vez, Chapman (2019) y Forde y Torrance (2021) describen la reestructuración del nivel intermedio en Escocia para conseguir un sistema educativo más cohesionado.

Además, Gurr (2023), en Australia, y Harris et al. (2021), en el Reino Unido, distinguen entre liderazgo en el interior de los centros educativos y liderazgo en el exterior a la escuela (ver figura 1), que identifican como *system leadership* y definen como «la capacidad de generar cambios en un sistema o subsistema cuando esto implique crear, utilizar o explotar conexiones dentro del sistema» (Gurr, 2023, p. 27). Es decir, consideran «liderazgo del sistema»

tanto a los niveles medios como a los superiores (los dos círculos exteriores de la figura 1), a los cuales Harris et al. (2021) denominan «nivel macro» (superior) y «nivel micro» (medio). Los líderes de nivel macro generan cambios en todo el sistema; los líderes de nivel micro favorecen el cambio en las escuelas o redes de escuelas. Las autoras describen las características que deben tener esos líderes micro del sistema.

Hasta el momento, los estudios analizados se localizan en el área anglosajona, donde se ha producido la inmensa mayoría de investigaciones sobre este tema. Sin embargo, en otras partes del mundo también empiezan a aparecer trabajos sobre esta temática.

En el área iberoamericana se asiste a una pequeña explosión de publicaciones en Chile, posiblemente por las relaciones entre académicos de este país y académicos de Ontario (Anderson, Fullan, Rincón-Gallardo). Los trabajos de Uribe et al. (2016 y 2017), Zoro et al. (2017), Anderson (2017), Anderson et al. (2021), Pineda et al. (2020), Pascual y Orrego (2022) y Rodríguez-Espinoza (2022) describen ejemplos de liderazgo intermedio focalizado en los servicios locales de educación pública (SLEP) y en las agencias de educación pública de nivel intermedio. En todos los casos se muestra cómo, en Chile, las agencias de nivel intermedio están evolucionando desde la gestión y el control hacia la responsabilidad por la calidad de los resultados académicos conforme a las tendencias que se observan a nivel internacional (Anderson, 2017).

También en Chile, Rincón-Gallardo (2018) se ocupa de las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes y señala que el «liderazgo intermedio» puede ejercer influencia en tres direcciones: liberar y apoyar hacia abajo, colaborar y conectar lateralmente y aprovechar e influir hacia arriba. La aportación de Pascual y Orrego (2022) completa el trabajo iniciado por Leithwood (2010) sobre las características de los distritos excepcionales por su apoyo al liderazgo pedagógico. Estos autores, basándose en investigaciones anteriores, estructuran las características en 5 dimensiones y 30 buenas prácticas del nivel intermedio que permiten la mejora de los aprendizajes. Comparando los sistemas educativos en Francia, Nueva Zelanda, Puebla (México), Japón y Ontario (Canadá) evidencian que no existen recetas universales de liderazgo intermedio exitoso, pues depende de los sistemas de gobernanza de cada país.

Por su parte, Rodríguez-Espinoza (2022) reclama mayor atención al liderazgo en los niveles intermedios por parte de los investigadores. En su trabajo, se centra en las agencias de educación pública de nivel intermedio y las utiliza para caracterizar dicho nivel.

En España, Barrero Fernández et al. (2020) tratan del liderazgo intermedio de los servicios de orientación y asesoría mostrando el caso de un asesor psicopedagógico de zona en Andalucía. Tintoré (2023) estudia el liderazgo intermedio de un servicio educativo de zona en Cataluña.

Paralelamente a estos avances, el liderazgo de los niveles medios recibe atención por parte de organismos e instituciones norteamericanos y también a nivel internacional.

En lo que se refiere a la aportación norteamericana, diversas fundaciones y corporaciones patrocinan, también a partir de 2010, trabajos en torno al liderazgo de nivel medio y de nivel superior o del sistema (Orr et al., 2010; The Wallace Foundation, 2013; Gates et al., 2020; Manna, 2021 y 2022; Wang et al., 2022). Estos estudios analizan el papel de los distritos (nivel intermedio) y de los estados (nivel superior) para liderar el aprendizaje, y las sinergias entre distritos, escuelas y universidades para formar en liderazgo. En el Reino Unido, Aston et al. (2013), en el informe de la National Foundation for Educational Research (NFER), proporcionan indicaciones para los líderes de los organismos de nivel medio sobre cómo apoyar la mejora escolar y el liderazgo del sistema a partir de las escuelas.

Desde la UNESCO, Childress et al. (2020) consideran los *middle tier* como agentes de cambio para desarrollar el liderazgo pedagógico, y este aspecto es retomado en 2023 con el trabajo de Tournier y colaboradores, donde se muestran ejemplos de liderazgo desde el medio en diferentes países y culturas (India, Jordania, Ruanda, Shanghái). Estos dos informes internacionales pueden ser determinantes para estimular la investigación sobre liderazgo a nivel del *middle tier*, pues, desde su posición de influencia, consideran que los distritos pueden impulsar todo el sistema «liderando desde el medio». Para ello, recomiendan fortalecer a este grupo de profesionales (Tournier et al., 2023).

En general, los informes de la UNESCO se centran en los distritos, subdistritos y regiones y sus correspondientes profesionales desde una perspectiva que se podría considerar político-administrativa. Además, ofrecen ejemplos en muy diversos países alrededor del mundo. Por su parte, los informes norteamericanos analizan cómo los legisladores, los distritos escolares y las universidades pueden trabajar juntos en la mejora del liderazgo escolar desde el medio y muestran ejemplos de los Estados Unidos, generalmente patrocinados por entidades privadas. En ambos casos, el objetivo fundamental es mejorar la calidad de la educación ayudando a los directores a mejorar su desempeño, pues se concibe a los líderes intermedios como agentes de cambio, y no simplemente como supervisores y controladores.

En resumen, los informes y las investigaciones muestran el papel crucial de los líderes intermedios del sistema para mejorar la calidad de la educación, tal como indica la tabla que sintetiza este apartado (tabla 1), la cual también puede servir para caracterizar el liderazgo eficaz en los niveles intermedios.

Tabla 1. Cómo pueden actuar los líderes intermedios del sistema como agentes de cambio

Cómo pueden actuar los líderes intermedios como agentes de cambio	Autores
Ayudando a mejorar la calidad de la preparación directiva	Leithwood, 2010; Orr et al., 2010; Manna, 2021; Pascual y Orrego, 2022.
Ayudando a mejorar la calidad de las prácticas directivas	Orr et al., 2010; Gates et al., 2020; Manna, 2021; Wang et al., 2022.
Ayudando a encontrar candidatos para la dirección	The Wallace Foundation, 2013; Harris et al., 2021.
Apoyando a los líderes en su trabajo	Waters y Marzano, 2007; Leithwood, 2013; The Wallace Foundation, 2013; Gates et al., 2020; Manna, 2021; Wang et al., 2022; Pascual y Orrego, 2022.
Contribuyendo a mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje	Waters y Marzano, 2007; Leithwood, 2010; Fullan y Quinn, 2015; Childress et al., 2020; Pascual y Orrego, 2022; Tournier et al., 2023.
Proporcionando alineamiento con el sistema	Waters y Marzano, 2007; Leithwood, 2010; Hargreaves y Ainscow, 2015; Pascual y Orrego, 2022; Tournier et al., 2023.
Poniendo todos los recursos al servicio de las metas del sistema	Waters y Marzano, 2007; Leithwood, 2010; Pascual y Orrego, 2022.

Fuente: elaboración propia.

6. Discusión y conclusiones

El interés por los *middle tiers* y su papel en la mejora educativa se ha desarrollado recientemente como parte del avance de los sistemas educativos hacia la descentralización (Childress et al., 2020). Se ha pasado de considerar que estos líderes intermedios existían para supervisar la dirección, a considerarlos agentes de cambio al servicio de la dirección. Esta evolución se alinea con la experimentada por el liderazgo educativo, que —desde posiciones burocráticas y administrativas— se ha orientado a la mejora de los resultados y al desarrollo de la comunidad educativa.

A pesar del incremento en las publicaciones desde 2010, los trabajos siguen siendo escasos y centrados en el área anglosajona, además de hablar de algunos países puntuales como Chile. En el caso español, se trata de una línea de investigación poco o nada explorada.

Extendiendo el punto anterior, se necesitan investigaciones que muestren el liderazgo promovido desde los *middle tiers*, pero también cambios más sistémicos a través de la conexión entre ellos y con los responsables de las políticas, tal como sugerían The Wallace Foundation en 2006, Hargreaves y Ainscow en 2015 y, más recientemente, Gurr en 2023.

Parece probado que el liderazgo de los niveles intermedios es importante por varios motivos (Waters y Marzano, 2007; Sheppard et al., 2009; Barber et al., 2010; Hargreaves y Ainscow, 2015). Por una parte, porque tiene una relación positiva con la mejora de la enseñanza-aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes (Waters y Marzano, 2007) y con la mejora en la calidad de

la educación (Pascual y Orrego, 2022). Por otra parte, porque, cuando se propone la mejora de la escuela y los aprendizajes, el nivel medio de los sistemas educativos es el más indicado para facilitar la colaboración, compartir el conocimiento, escalar las innovaciones y brindar orientación educativa a los profesionales escolares (Orr et al., 2010; Manna, 2022; Wang et al., 2022). Además, la colaboración entre escuelas, universidad y niveles intermedios puede llevar los efectos positivos desde una zona hasta otras en una iniciativa en la que todos ganan.

Sin embargo, es preciso realizar un esfuerzo importante de conceptualización, pues los términos que se emplean para referirse al liderazgo desde el nivel medio del sistema son abundantes, poco claros y, en ocasiones, se confunden con las referencias al nivel medio en el interior de los centros educativos.

También resulta necesario aportar evidencias de éxito en niveles medios con sistemas de gobernanza diferentes a los del área anglosajona y —en general— extendiendo las investigaciones a otras áreas geográficas.

Hasta el momento, la investigación ha mostrado suficientemente que, cuando se trata de desarrollar el liderazgo, los distritos y otros niveles medios son fundamentales y, aunque quedan muchos temas por analizar, merece la pena desarrollar esta línea de investigación por los indudables beneficios que puede reportar a todo el sistema educativo.

En estas páginas se ha intentado mostrar el estado en el que se hallan los estudios sobre los niveles intermedios del sistema educativo y su influencia en la promoción del liderazgo para la mejora. Hemos empleado métodos de revisión narrativa de la literatura, conscientes de las limitaciones de este tipo de estudios y sus posibles imprecisiones y sesgos. A pesar de no basarnos en protocolos específicos de búsqueda sistemática, hemos aplicado con rigurosidad las buenas prácticas de trabajo académico propias de cualquier investigación, preparando el camino para futuros trabajos en la línea señalada anteriormente.

Referencias bibliográficas

- *ANDERSON, S. E. (2017). *El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar: Informe técnico N° 1* (pp. 1-13). Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- *ANDERSON, S., URIBE, M. y VALENZUELA, J. P. (2021). Reforming public education in Chile: The creation of local education services. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 481-501.
<<https://doi.org/10.1177/1741143220983327>>
- ANTÚNEZ, S. (2011). ¿Qué tiene de particular dirigir un centro escolar?: Consecuencias para la formación de directores. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14.
- *ASTON, H., EASTON, C., SIMS, D., SMITH, R., WALKER, F., CROSSLEY, D. y CROSSLEY-HOLLAND, J. (2013). *What Works in Enabling School Improvement?: The Role of the Middle Tier*. National Foundation for Educational Research (NFER).

- *BARBER, M., WHELAN, F. y CLARK, M. (2010). *Capturing the leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. McKinsey & Company.
- *BARRERO FERNÁNDEZ, B., DOMINGO SEGOVIA, J. y FERNÁNDEZ GÁLVEZ, J. D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1). <<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue1-fulltext-1751>>
- *BERKOWITZ, D., ZORO, B. y TRUJILLO, D. (2020). *Liderazgo intermedio: Comprensiones y herramientas para abordar el desafío de liderar la mejora de la educación pública en el territorio*. Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- BERNAL, A. e IBARROLA, S. (2015). Teacher leadership: Basic purpose of the education management. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70.
- BUSH, T. (2003). *Theories of Educational Leadership & Management* (3.^a ed.). Sage.
- *CHAPMAN, C. (2019). From hierarchies to networks: Possibilities and pitfalls for educational reform of the middle tier. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 554-570. <<http://doi.org/10.1108/JEA-12-2018-0222>>
- *CHILDRESS, D., CHIMIER, C., JONES, C., PAGE, E. y TOURNIER, B. (2020). *Change Agents: Emerging Evidence on Instructional Leadership at the Middle Tier*. Education Development Trust, Education Commission, and UNESCO. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374918/PDF/374918eng.pdf.multi.page.References>>
- COURTNEY, S. J. y MCGINITY, R. (2022). System leadership as depoliticisation: Reconceptualising educational leadership in a new multi-academy trust. *Educational Management Administration and Leadership*, 50(6), 893-910. <<http://doi.org/10.1177/1741143220962101>>
- CRUZ-GONZÁLEZ, C., LUCENA, C. y DOMINGO, J. (2020). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*, 23. <<http://dx.doi.org/10.1177/1741143219896053>>
- FARKAS, S., JOHNSON, J. y DUFFETT, A. (2003). *Rolling Up Their Sleeves: Superintendents and Principals Talk about What's Needed to Fix Public Schools*. The Wallace Foundation.
- *FORDE, C. y TORRANCE, D. (2021). Leadership at all levels: System alignment through empowerment in Scottish education? *School Leadership and Management*, 41(1-2), 22-40. <<http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2020.1825372>>
- *FULLAN, M. (2015). Leadership from the middle: A system strategy. *Education Canada*, 55(4), 22-26.
- *FULLAN, M. y QUINN, J. (2015). *Coherence: The Right Drivers in Action in Schools, Districts, and Systems*. Corwin.
- *FULLAN, M. y RINCÓN-GALLARDO, S. (2017). *Taking Stock: Leadership from the Middle in California*. California's Golden Opportunity Series. Michael Fullan Enterprises.
- *GATES, S. M., KAUFMAN, J. H., DOAN, S., PRADO TUMA, A. y KIM, D. (2020). *Taking Stock of Principal Pipelines: What Public School Districts Are Doing and Want to Do to Improve School Leadership*. RAND Corporation. <http://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA274-1.html>
- *GIBBS, E., EAST, C., HALLGARTEN, J. y JONES, C. (2019). *System scaling in Delhi: A 'learning partner' formative evaluation of STiR Education's Intrinsic Motivation model*. Education Development Trust.

- *GURR, D. (2023). *A think-piece of leadership on education*. Paper commissioned for 2024/25 the Global Education Monitoring Report Leadership and Education-UNESCO.
- HALLINGER, P. (2009). *Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to Leadership for Learning*. The Hong Kong Institute of Education.
- HALLINGER, P. y KOVACEVIC, J. (2019). Science Mapping the Knowledge Base in Educational Leadership and Management: A Longitudinal Bibliometric Analysis, 1960-2018. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(1), 5-30. <<https://doi.org/10.1177/1741143219859002>>
- *HARGREAVES, A. y AINSCOW, M. (2015). The Top and Bottom of Leadership and Change. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 42-48. <<https://doi.org/10.1177/0031721715614828>>
- *HARGREAVES, A. y BRAUN, H. (2010). *Leading for All: The Code special education project*. Council of Ontario Directors of Education. <www.ontariodirectors.ca/downloads/Essential_FullReport_Final.pdf>.
- *HARGREAVES, A. y SHIRLEY, D. (2020). Leading from the middle: Its nature, origins, and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 92-114. <<https://doi.org/10.1108/JPC-06-2019-0013>>
- HARRIS, A. (2004). Teacher leadership and distributed leadership: An exploration of the literature. *Leading and Managing*, 10(2), 1-9.
- HARRIS, A. y JONES, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126. <<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>>
- *HARRIS, A., JONES, M. y HASHIM, N. (2021). System leaders and system leadership: Exploring the contemporary evidence base. *School Leadership & Management*, 41(4-5), 387-408. <<https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1889492>>
- *HILL, R., DUNFORD, J., PARISH, N., REA, S. y SANDALS, L. (2012). *The growth of academy chains: Implications for leaders and leadership*. National College for School Leadership.
- *JOHANNIS, A. A., TAN, C. Y., RAVEENDARAN, S. y HUNG, D. W. (2020). Singapore: A centralised – decentralised model. En H. ARLESTIG y O. JOHANSSON (Eds.). *Educational Authorities and the Schools: Organisation and Impact in 20 States* (pp. 389-408). Springer.
- *KAUL, M., COMSTOCK, M. y SIMON, N. S. (2022). Leading From the Middle: How Principals Rely on District Guidance and Organizational Conditions in Times of Crisis. *AERA Open*, 8(1), 1-17. <<https://doi.org/10.1177/23328584221077303>>
- *LEITHWOOD, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 245-291. <<https://doi.org/10.1080/15700761003731500>>
- *— (2013). *Strong districts & their leadership: The Ontario Institute for Education Leadership*. The Institute for Education Leadership. <<http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Strong%20Districts-2.pdf>>.
- *LEITHWOOD, K., SUN, J. y MCCULLOUGH, C. (2019). How school districts influence student achievement. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 519-539. <<https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0175>>
- *MANNA, P. (2021). *How Can State Policy Support Local School Districts as They Develop Principal Pipelines?* The Wallace Foundation.

- *— (2022). *States as Leaders, Followers, and Partners: Lessons from the ESSA Leadership Learning Community and the University Principal Preparation Initiative*. The Wallace Foundation.
- MIFSUD, D. (2023). A systematic review of school distributed leadership: Exploring research purposes, concepts and approaches in the field between 2010 and 2022. *Journal of Educational Administration and History*.
<<https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2158181>>
- NGUYEN, D., HARRIS, A. y NG, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003-2017): Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80.
<<http://dx.doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>>
- *ORR, M. T., KING, C. y LAPOINTE, M. (2010). *Districts Developing Leaders: Lessons on Consumer Actions and Program Approaches from Eight Urban Districts*. Education Development Center, Inc. y The Wallace Foundation.
- *PASCUAL, J. y ORREGO, V. (2022). Liderazgo educativo en el nivel intermedio: Lecciones para Chile desde experiencias internacionales. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación - REXE*, 21(47), 336-354.
<<https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147018>>
- *PINEDA, M., PALMA, E., ASSAÉL, J. y REDONDO, J. (2020). Relaciones entre coordinadores municipales y directores de escuelas públicas en Chile. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 45-60.
<<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.003>>
- *RINCÓN-GALLARDO, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes escolares. En J. WEINSTEIN y G. MUÑOZ (eds.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas* (pp. 355-388). Ediciones de la Universidad Diego Portales.
- *RODRÍGUEZ-ESPIÑOZA, S. (2022). Agencias de educación pública de nivel intermedio: Un campo de investigación en construcción. *Revista de Liderazgo Educativo*, 1, 112-128.
<<https://doi.org/10.29393/RLE1-6AESR10006>>
- RODRÍGUEZ, G. A. y GAIRÍN, J. (2020). Prácticas de liderazgos intermedios en organizaciones escolares de Chile. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 88-111.
<<https://doi.org/10.17583/ijelm.2020.4044>>
- *SCHLEICHER, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. OECD.
<<https://doi.org/10.1787/9789264231191-en>>
- *SHEPPARD, L. B., BROWN, J. E. y DIBBON, D. (2009). *School District Leadership Matters*. Springer.
<<https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9747-8>>
- SUKHERA, J. (2022). Narrative Reviews: Flexible, Rigorous, and Practical. *Journal of Graduate Medical Education*, 14(4), 414-417.
<<https://doi.org/10.4300/JGME-D-22-00480.1>>
- TEIXIDÓ PLANAS, M. (1997). *Supervisión del sistema educativo*. Ariel.
- *THE WALLACE FOUNDATION (2006). *Leadership for learning: Making the connections among State, District and School Policies and Practices*. The Wallace Foundation Publications.
<<https://doi.org/10.4135/9781473915152.n3>>
- *— (2013). *Districts Matter: Cultivating the Principals Urban Schools Need*. The Wallace Foundation Publications.

- TIAN, M. y HUBER, S. G. (2021). Mapping the International Knowledge Base of Educational Leadership, Administration and Management: A Topographical Perspective. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(1), 4-23.
<<https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1585757>>
- TINTORÉ, M. (2023). El papel de los Servicios Educativos de Zona en la mejora del liderazgo educativo. En J. LÓPEZ-YÁÑEZ y M. SÁNCHEZ-MORENO (eds.), *Construir Comunidad en la Escuela* (pp. 761-768). Narcea Ediciones.
- TINTORÉ, M., GRATACÓS, G. y LADRÓN DE GUEVARA, B. (2023). A scoping review of the literature on teacher leadership in Spain. *Leadership and Policy in Schools*.
<<https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2208217>>
- *TOURNIER, B., CHIMIER, C. y JONES, J. (Eds.) (2023). *Leading teaching and learning together: The role of the middle tier*. Education Development Trust, and IIEP-UNESCO. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384504/PDF/384504eng.pdf.multi>>
- *URIBE, M., BERKOWITZ, D., TORCHE, P., GALDAMES, S. y ZORO, B. (2017). *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: Desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- *URIBE, M., CASTILLO, P., BERKOWITZ, D. y GALDAMES, S. (2016). *Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación*. Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- WALKER, A. y HALLINGER, P. (2015). A synthesis of reviews of research on principal leadership in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 53(4), 554-570.
<<http://dx.doi.org/10.1108/JEA-05-2015-0038>>
- *WANG, E. L., GATES, S. M. y HERMAN, R. (2022). *District Partnerships with University Principal Preparation Programs: A Summary of Findings for School District Leaders*. Rand Corporation y The Wallace Foundation.
- *WATERS, J. T. y MARZANO, R. J. (2007). School District Leadership That Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement. *ERS Spectrum*, 25(2), 1-12.
- WENER, A. y CAMPBELL, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.
<<https://doi.org/10.3102/0034654316653478>>
- ZILLMER, J. G. y DÍAZ-MEDINA, B. A. (2018). Revisión Narrativa: Elementos que la constituyen y sus potencialidades. *Journal of Nursing and Health*, 8(1), e188101.
<<https://doi.org/10.15210/jonah.v8i1.13654>>
- *ZORO, B., BERKOWITZ, D., URIBE, M. y OSARIO, A. (2017). *Desafíos para la transformación del nivel intermedio en educación*. Informe Técnico N. 8. Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

El liderazgo pedagógico y la calidad educativa: un estudio de caso en la educación superior*

José Manuel Palomino Fernández
Universidad Internacional de la Rioja. España.
josemanuel.palomino@unir.net

María Pilar Cáceres Reche
Inmaculada Aznar Díaz
Universidad de Granada. España.
caceres@ugr.es
iaznar@ugr.es

Raúl González-Fernández
Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
raulgonzalez@edu.uned.es



© de los autores

Recibido: 6/6/2023
Aceptado: 2/5/2024
Publicado: 12/6/2024

Resumen

En las últimas décadas, las diferentes instituciones docentes han hecho una clara apuesta por la mejora de la calidad educativa. Son diferentes los elementos a considerar y que inciden en la mejora de dicha calidad dentro de una institución de educación superior. Tanto la literatura nacional como la internacional destacan la relevancia del liderazgo, sin obviar el importante papel que tienen las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que esta realidad supone el punto de partida del liderazgo electrónico. Desde estos antecedentes, se plantea una investigación contextualizada en la Facultad de Educación de la UNIR centrada en conocer el grado de influencia que ejerce el liderazgo pedagógico en la mejora de la calidad de las instituciones de educación superior ejemplificado en el caso de la UNIR. Se parte de una metodología descriptiva y de corte cuantitativo mediante la aplicación del cuestionario VAL-ED, traducido al español y adaptado al contexto universitario, y el análisis de los diferentes indicadores del sistema de calidad de la propia universidad. Se evidencia que el liderazgo pedagógico de los directivos incide en la calidad de la institución y en las percepciones que tienen de la misma los principales grupos de interés, especialmente estudiantes, personal docente e investigador y personal de administración y gestión.

Palabras clave: calidad; liderazgo; liderazgo pedagógico; educación superior

* Este estudio procede de una investigación más amplia, derivada de un trabajo de tesis doctoral en ejecución titulado Análisis del e-Liderazgo pedagógico en la Enseñanza Universitaria a Distancia: Implicaciones para la mejora educativa.

Resum. *El lideratge pedagògic i la qualitat educativa: un estudi de cas a l'educació superior*

En les últimes dècades, les diferents institucions docents han fet una clara aposta per la millora de la qualitat educativa. Són diferents els elements que cal considerar-ne i que incideixen en la millora d'aquesta qualitat dins d'una institució d'educació superior. Tant la literatura nacional com la internacional destaquen la rellevància del lideratge, sense obviar l'important paper que tenen les TIC en el procés d'ensenyament-aprenentatge, atès que aquesta realitat suposa el punt de partida del lideratge electrònic. Des d'aquests antecedents, es planteja una recerca contextualitzada a la Facultat d'Educació de la UNIR, centrada a conèixer el grau d'influència que exerceix el lideratge pedagògic en la millora de la qualitat de les institucions d'educació superior en entorns en línia. Es parteix d'una metodologia descriptiva i de tall quantitatiu mitjançant l'aplicació del qüestionari VAL-ED, traduït a l'espanyol i adaptat al context universitari, i l'anàlisi dels diferents indicadors del sistema de qualitat de la pròpia universitat. S'hi evidencia que el lideratge pedagògic dels directius incideix en la qualitat de la institució i en les percepcions que en tenen els grups principals d'interès, especialment estudiants, personal docent i investigador i personal d'administració i gestió.

Paraules clau: qualitat; lideratge; lideratge pedagògic; educació superior

Abstract. *Pedagogical leadership and educational quality: A case study in higher education*

In recent decades, different educational institutions have made a clear commitment to improving the quality of education. There are different elements to consider and which have an impact on the improvement of this quality within a Higher Education institution. The literature, both nationally and internationally, highlights the importance of leadership as well as the key role of ICT in the teaching-learning process as the starting point for e-leadership. Against this background, this paper analyses the case of the Faculty of Education of the UNIR [International University of La Rioja], focusing on understanding the degree of influence that pedagogical leadership has on the improvement of the quality of higher education institutions in online environments. It is based on a descriptive and quantitative methodology, through the application of the VAL-ED questionnaire, translated into Spanish and adapted to the university context, and the analysis of the different indicators of the quality system of the institution itself. It demonstrates that the pedagogical leadership of the leadership team has an impact on the quality of the institution and on the perceptions of the main interest groups, especially students, teaching and research staff, and administrative and management staff.

Keywords: quality; leadership; pedagogical leadership; higher education

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

Cuando en 1999 surge el proceso de Bolonia y se crea el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) su objetivo no es otro que promover la convergencia europea en materia pedagógica (Palomino et al., 2022a).

El marco normativo para la ordenación, verificación y acreditación de las enseñanzas universitarias en España viene establecido en el Real Decreto 1393/2007 de conformidad con el artículo 37 de la Ley 4/2007. Cabe resaltar como el citado Real Decreto, en su preámbulo, destaca la importancia de los sistemas de garantía de calidad en el nuevo marco de enseñanza superior. Igualmente, del artículo 2 de este Real Decreto se desprende que el ámbito de aplicación de los sistemas de aseguramiento interno de calidad son las enseñanzas oficiales de grado, máster y doctorado (UNIR, 2021).

En este sentido, Orozco et al. (2020) señalan que elevar la calidad educativa en una institución de educación superior no se consigue únicamente con una evaluación externa y la consiguiente clasificación. En este contexto, el liderazgo se presenta como un nuevo elemento que va a ser importante en la mejora de la calidad de las instituciones (Marichal-Guevara et al., 2018). Efectivamente, el liderazgo ha surgido no solo como un elemento fundamental para el éxito institucional en el logro de esta transformación, sino también como un factor esencial para la mejora de la calidad de las instituciones de educación superior (Delener, 2013). Martínez-Maldonado et al. (2019) afirman que impulsar proyectos que mejoren la eficiencia de las instituciones y que promuevan una potenciación del desarrollo de las mismas es responsabilidad de los equipos que las gestionan. En esta misma línea se manifiestan Rosales et al. (2023) cuando indican que, de la investigación sobre liderazgo educativo, se desprende que la acreditación de las instituciones de educación superior demanda el fortalecimiento del liderazgo pedagógico.

A la hora de mejorar la calidad y los resultados en las instituciones de educación superior, diversos estudios concluyen que el ejercicio del liderazgo pedagógico en educación va a determinar, de manera importante, la calidad de esta (González-Fernández et al., 2020; López-Gómez et al., 2020). Así, Meghji et al. (2020) establecen una relación directa entre las prácticas eficientes de liderazgo y la gestión del conocimiento y la calidad.

De igual modo, cabe destacar que el liderazgo pedagógico se apoya en la teoría del liderazgo, pero asumiendo las características propias de su naturaleza y contenido (Palomino et al., 2022b). Asimismo, tal y como señalan Rodríguez y Gairín (2017), la influencia del liderazgo pedagógico no está determinada por las propias prácticas de liderazgo en sí, sino en cómo estas afectan a las habilidades del claustro, al trabajo que se desarrolla en las aulas y al nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Esta realidad afectará también al liderazgo en las instituciones de educación superior que imparten su docencia en línea, puesto que tales instituciones se están transformando en estructuras flexibles, abiertas e innovadoras, donde se están desarrollando nuevos métodos y recursos de enseñanza, y entre

las que se encuentra la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Asimismo, procede recordar que el liderazgo debe tener igualmente en cuenta el papel que pueden desempeñar las TIC como un medio que permite mejorar las instituciones (Tintoré et al., 2019).

Tal y como encontramos en UNIR (2021), para cumplir con su misión y poder llevar a cabo los valores de la universidad se define la política de calidad. Marciniak y Gairín (2018) señalan que cuando la educación se realiza a través de una modalidad virtual cabe preguntarse si, a la hora de evaluarla, procede hacerlo mediante las mismas dimensiones que se utilizan para valorar la calidad de la educación presencial. En este sentido, en la UNIR, el despliegue de la política de calidad se evidencia en la implantación de un sistema de aseguramiento interno de calidad (SAIC), que se aplica en cada centro y departamento responsable de los títulos, teniendo estos últimos no solo un papel importante en el momento de analizar los diferentes indicadores de calidad, sino también a la hora de plantear propuestas que reviertan en la mejora de los títulos.

En este contexto y ante los antecedentes señalados, la presente investigación pretende conocer el grado de influencia que puede presentar el liderazgo pedagógico en la mejora de la calidad de las instituciones de educación superior en entornos en línea. Partiendo de este objetivo general, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Verificar el desempeño del liderazgo pedagógico de los directivos de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja.
2. Describir la influencia del liderazgo pedagógico en la calidad educativa de las titulaciones de la Facultad de Educación de la UNIR que han participado en el estudio.

2. Metodología

Para lograr los objetivos planteados en la investigación, se ha seguido una metodología descriptiva y de corte cuantitativo mediante un estudio transversal basado en la implementación del cuestionario VAL-ED, traducido al español por Palomino et al. (2023a) y aplicado en la Facultad de Educación de la UNIR. De las 38 titulaciones oficiales que se ofrecen en la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja, 11 participaron en el estudio. Una vez se obtuvieron los resultados del cuestionario que permitieron definir el liderazgo pedagógico electrónico, se realizó un estudio para poder determinar los indicadores de calidad de las titulaciones.

Para poder inferir en qué medida el liderazgo pedagógico electrónico en la Facultad de Educación ha podido ejercer una influencia positiva en la calidad de las titulaciones, se han tenido en cuenta los indicadores del sistema de calidad. Tal y como se refleja en UNIR (2021), estos indicadores tienen que ver con el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada una de las titulaciones. Estos se miden, se analizan y se comparan con las estimaciones realizadas en la memoria de cada título para poder tomar decisiones para la mejora de la calidad. La

herramienta que se utiliza para obtener los datos con los que se elaborarán los informes anuales de cada titulación es Tableau, aplicación informática para plataformas de análisis e inteligencia de negocios. En dichos informes se pueden ver los resultados por cursos, que permiten a los responsables de las titulaciones hacer un gran número de análisis, que derivan en el informe anual que cada responsable de título realiza al finalizar cada año académico y, posteriormente, envía a calidad. Asimismo, estos informes también se tienen en cuenta en los procesos de evaluación externa de seguimiento y control, programas Monitor y Acredita que realiza ANECA (UNIR, 2021).

Para llevar a cabo esta investigación se han analizado los siguientes datos obtenidos de las encuestas de satisfacción, tanto de alumnos como de PDI y PGA, del curso 2021-2022 de cada una de las titulaciones que participaron en el estudio:

- Encuesta de satisfacción del alumnado.
 - Global.
 - Asignaturas:
 - Satisfacción por la asignatura.
 - Carga teórica y práctica.
 - Secuencia temporal.
 - Contenidos.
 - Materiales didácticos.
 - Actividades.
 - Plan de estudios.
- Encuesta de satisfacción PDI.
 - Organización general:
 - Estoy globalmente satisfecho con la organización y el funcionamiento de la universidad.
 - La comunicación con el coordinador de la titulación ha sido la necesaria.
 - Plan de estudios:
 - El plan de estudios de la titulación está bien estructurado.
 - Los contenidos de las materias son adecuados y están bien organizados.
- Datos de satisfacción PGA.
 - Coordinación:
 - La relación con el director del título es adecuada.

2.1. Instrumento de recogida de datos

El instrumento utilizado para evaluar el liderazgo pedagógico de los directivos ha sido el cuestionario VAL-ED, traducido al español y adaptado al contexto universitario por Palomino et al. (2023a).

Dado que el liderazgo centrado en el aprendizaje eficaz está en la intersección de dos dimensiones (los componentes principales creados a través de procesos clave), el VAL-ED ha sido diseñado para evaluarlos.

Los componentes principales hacen referencia a las características de las instituciones educativas que sustentan el aprendizaje y mejoran la capacidad del equipo docente a la hora de enseñar a sus estudiantes. Por otro lado, los procesos clave se refieren al modo cómo los líderes crean y administran esos componentes principales.

Tal y como encontramos en Porter et al. (2008), el marco del VAL-ED incluye seis componentes principales que representan los constructos de liderazgo centrado en el aprendizaje:

1. *Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados*. Estos vienen definidos como el grado en que el liderazgo asegura que haya individuos, equipos y metas académicas alineadas para lograr un aprendizaje, tanto desde el punto de vista académico como social rigurosos.
2. *Plan de estudios riguroso*. Los líderes educativos van a desempeñar un papel crucial en el establecimiento de estándares para el desempeño de los estudiantes elevados en sus instituciones, que implicará un contenido académico ambicioso representado en el plan de estudios que siguen los estudiantes.
3. *Enseñanza de calidad*. Los líderes educativos eficaces deben encontrar la forma de garantizar que todos los estudiantes puedan recibir esa enseñanza de calidad, proporcionando apoyo y retroacción al claustro, de modo que este pueda mejorar su instrucción.
4. *Cultura de aprendizaje y conducta profesional*. Otro componente principal del marco de evaluación es un liderazgo que asegure que la institución esté organizada, más que desde un punto de vista burocrático, como una comunidad de aprendizaje en la que el desarrollo del estudiante sea el centro, tanto desde un punto de vista académico como social.
5. *Relación con la comunidad*. Liderar una institución con altas expectativas y un buen logro académico por parte de todos los estudiantes requiere igualmente conexiones sólidas con la comunidad.
6. *Responsabilidad por los resultados*. Los líderes centrados en el aprendizaje integran sistemas de responsabilidad interna y externa, al responsabilizar a su equipo de implementar estrategias que alineen la enseñanza y el aprendizaje con el rendimiento de metas y objetivos establecidos.

De igual modo, el marco conceptual presenta seis procesos clave que, aunque están interconectados y se muestran recursivos y reactivos entre ellos, son revisados cada uno individualmente a efectos de la evaluación y de los análisis descriptivos.

1. *Planificación*, entendida como la articulación de una dirección compartida, así como la puesta en marcha de políticas, prácticas y procedimientos coherentes que ayudan a enfocar los recursos, las tareas y las personas.
2. *Implementación*, que consiste en poner en práctica las actividades necesarias para alcanzar altos estándares de desempeño por parte de los estudiantes.

3. *Apoyo*, proceso clave que asegura los recursos necesarios para lograr que los componentes principales estén disponibles y se utilicen bien.
4. *Inclusión*, entendida como la atención de las diversas necesidades de los estudiantes, asegurándose de que las políticas en la institución educativa no suponen ni crean barreras para ciertos estudiantes, así como que los alumnos con necesidades educativas especiales reciben instrucción rica en contenido.
5. *Comunicación*, que consiste en el desarrollo, la utilización y el mantenimiento de sistemas de intercambio de información entre los miembros de las instituciones educativas y con sus comunidades externas.
6. *Supervisión*, que implica la recogida y el análisis de datos de manera sistemática para emitir juicios que guíen decisiones y acciones para la mejora continua.

Por otro lado, tal y como señalan estos autores, de acuerdo con la investigación empírica (Hallinger y Heck, 1996; Leithwood et al., 2004), este modelo de evaluación no prevé los efectos directos de las conductas de liderazgo en los alumnos, sino aquellos comportamientos de liderazgo que van a conducir a cambios en el desempeño del claustro, que a su vez conducirán al éxito de estos. Dicho modelo de liderazgo también postula que hay aspectos del contexto dentro del cual tiene lugar el liderazgo que influyen en la evaluación de este (Murphy y Meyers, 2008).

2.2. Muestra

La muestra se obtuvo en la Facultad de Educación de la UNIR durante el curso 2021-2022. En el estudio se consideraron 11 titulaciones oficiales y se obtuvo la siguiente muestra participante: 11 directivos, siendo 3 de ellos directores de grado, y los 8 restantes, directores de másteres oficiales; 5 supervisores de los 11 directivos de las titulaciones participantes, siendo 2 de ellos supervisores de directores de grado y másteres oficiales, y los 3 restantes, supervisores de directores de másteres oficiales; por último, un total de 89 profesores de los claustros de las 11 titulaciones que participaron en el estudio.

En consecuencia, la muestra participante está formada por 105 personas, estando representados el 100% de los directivos de las titulaciones participantes en el estudio, el 100% de los supervisores de estos y más de un 75% de los profesores que imparten docencia en tales titulaciones. Por tanto, se puede afirmar que la muestra es una representación heterogénea de las diferentes titulaciones de la Facultad de Educación de la UNIR, así como de las partes interesadas.

Por otro lado, se tuvieron en cuenta las encuestas de satisfacción, del alumnado, del PDI y el PGA del mismo periodo académico en las que hubo una participación del 63% del alumnado, del 78% del PDI y del 76% del PGA de las titulaciones que participaron en el estudio durante el mismo periodo académico.

3. Resultados

La puntuación más importante que se desprende del VAL-ED es la de efectividad total general del directivo, que está basada en las calificaciones promedio de todos los encuestados. A la hora de realizar la calificación promedio, cada grupo tiene la misma ponderación (Porter et al., 2008). De este modo, tanto la puntuación de eficacia total general del directivo como las puntuaciones de las subescalas de los componentes centrales y de los procesos clave se representan en una escala continua desde un mínimo de 1,0 ('no efectivo') hasta un máximo de 5,0 ('muy efectivo'). Las diferentes clasificaciones de subescala de efectividad para los comportamientos de los componentes centrales y del proceso clave se encuentran dentro de este mismo rango de funcionamiento.

Asimismo, Vanderbilt University (2011) señala que, para contar con un marco interpretativo que nos permita identificar el nivel de competencia de los directivos, se hace necesario definir claramente cada uno de ellos. En consecuencia, se han establecido una serie de puntuaciones de corte que determinan cada uno de los niveles:

- *Inferior al básico.* Este nivel muestra comportamientos de liderazgo que, con el tiempo, es poco probable que influyan en el desempeño del claustro y en el rendimiento de los estudiantes.
- *Básico.* Un líder en el nivel básico de competencia muestra comportamientos de liderazgo que, con el tiempo, es probable que influyan y resulten en un valor agregado aceptable para el rendimiento para algunos grupos de estudiantes, pero no para todos.
- *Competente.* Un líder competente exhibe comportamientos de liderazgo en los componentes principales y en los procesos clave en niveles de efectividad que, con el tiempo, probablemente influyan en el claustro y que resulte en un valor agregado aceptable para el rendimiento de todos los estudiantes.
- *Distinguido.* Un líder distinguido exhibe comportamientos de liderazgo en niveles de efectividad que, con el tiempo, seguramente influirán en el claustro y resultarán en un fuerte valor agregado para el rendimiento de todos los estudiantes.

Las tres puntuaciones de corte utilizadas para diferenciar los cuatro niveles de competencia en liderazgo son las siguientes: 3,29 determinará la frontera entre los niveles básico e inferior al básico; 3,60 entre básico y competente, y 4,00 entre competente y distinguido.

Tabla 1. Resultados VAL-ED 360 por grupos y totales de la intersección de cada componente principal (CP) y los procesos clave (PC)

CP	PC	Puntuaciones otorgadas por los grupos de encuestados		Desempeño
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados	Planificación	Directivos	4,45	Distinguido 4,38
		Supervisores	4,45	
		Profesores	4,26	
	Implementación	Directivos	4,50	Distinguido 4,34
		Supervisores	4,45	
		Profesores	4,08	
Apoyo	Directivos	4,54	Distinguido 4,43	
	Supervisores	4,13		
	Profesores	4,62		
Inclusión	Directivos	4,18	Distinguido 4,19	
	Supervisores	4,36		
	Profesores	4,04		
Comunicación	Directivos	4,86	Distinguido 4,43	
	Supervisores	4,40		
	Profesores	4,18		
Supervisión	Directivos	4,13	Distinguido 4,62	
	Supervisores	4,72		
	Profesores	4,28		
Plan de estudios riguroso	Planificación	Directivos	3,59	Competente 3,29
		Supervisores	3,72	
		Profesores	3,90	
	Implementación	Directivos	4,45	Distinguido 4,03
		Supervisores	4,40	
		Profesores	4,10	
Apoyo	Directivos	4,77	Distinguido 4,28	
	Supervisores	4,27		
	Profesores	4,14		
Inclusión	Directivos	4,40	Distinguido 4,41	
	Supervisores	4,45		
	Profesores	4,02		
Comunicación	Directivos	4,68	Distinguido 4,35	
	Supervisores	4,31		
	Profesores	4,34		
Supervisión	Directivos	4,36	Distinguido 4,24	
	Supervisores	4,22		
	Profesores	4,16		

(Continúa en la página siguiente.)

CP	PC	Puntuaciones otorgadas por los grupos de encuestados		Desempeño
Enseñanza de calidad	Planificación	Directivos	4,40	Distinguido 4,17
		Supervisores	3,95	
		Profesores	4,22	
	Implementación	Directivos	4,72	Distinguido 4,39
		Supervisores	4,68	
		Profesores	4,08	
	Apoyo	Directivos	4,68	Distinguido 4,59
Supervisores		4,72		
Profesores		4,32		
Inclusión	Directivos	4,59	Distinguido 4,33	
	Supervisores	4,36		
	Profesores	3,96		
Comunicación	Directivos	4,27	Distinguido 4,32	
	Supervisores	4,13		
	Profesores	4,24		
Supervisión	Directivos	4,68	Competente 3,94	
	Supervisores	3,81		
	Profesores	3,80		
Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional	Planificación	Directivos	4,86	Distinguido 4,41
		Supervisores	4,50	
		Profesores	4,06	
	Implementación	Directivos	4,68	Distinguido 4,43
		Supervisores	4,40	
		Profesores	4,02	
	Apoyo	Directivos	4,54	Distinguido 4,59
Supervisores		4,77		
Profesores		4,34		
Inclusión	Directivos	4,45	Distinguido 4,32	
	Supervisores	4,31		
	Profesores	4,12		
Comunicación	Directivos	4,45	Distinguido 4,46	
	Supervisores	4,45		
	Profesores	4,48		
Supervisión	Directivos	4,13	Distinguido 4,09	
	Supervisores	3,72		
	Profesores	4,10		

(Continúa en la página siguiente.)

CP	PC	Puntuaciones otorgadas por los grupos de encuestados		Desempeño
Relación con la comunidad	Planificación	Directivos	4,27	Competente 3,80
		Supervisores	3,27	
		Profesores	4,00	
	Implementación	Directivos	3,90	Competente 3,72
		Supervisores	3,27	
		Profesores	3,62	
	Apoyo	Directivos	3,95	Básico 3,52
Supervisores		2,81		
Profesores		3,84		
Inclusión	Directivos	3,95	Competente 3,61	
	Supervisores	3,04		
	Profesores	4,08		
Comunicación	Directivos	4,45	Competente 3,89	
	Supervisores	3,63		
	Profesores	3,82		
Supervisión	Directivos	4,50	Competente 3,80	
	Supervisores	3,13		
	Profesores	3,94		
Responsabilidad por el desempeño	Planificación	Directivos	3,90	Distinguido 4,20
		Supervisores	4,18	
		Profesores	4,08	
	Implementación	Directivos	4,54	Distinguido 4,25
		Supervisores	4,13	
		Profesores	4,28	
	Apoyo	Directivos	4,63	Distinguido 4,36
Supervisores		4,18		
Profesores		4,14		
Inclusión	Directivos	4,50	Distinguido 4,22	
	Supervisores	4,04		
	Profesores	4,10		
Comunicación	Directivos	4,90	Distinguido 4,58	
	Supervisores	4,45		
	Profesores	4,38		
Supervisión	Directivos	4,77	Distinguido 4,30	
	Supervisores	4,09		
	Profesores	4,06		
Puntuación media total				Distinguido 4,21

Fuente: adaptado de Palomino et al. (2023b).

De los resultados obtenidos (tabla 1) se desprende que el nivel de desempeño de los directivos a nivel global es de distinguido, ya que la puntuación media total es de 4,21, si bien en algunos elementos se obtienen niveles de desempeño de competente, y únicamente en uno de ellos el nivel de desempeño es básico. Por ello, los datos obtenidos permiten afirmar que tanto los directivos como los supervisores, así como los profesores, han podido evaluar el comportamiento de liderazgo de los directivos, en comparación con los estándares de competencia de VAL-ED, habiéndose obtenido unos resultados muy positivos que

muestran como el liderazgo de estos está orientado tanto a la mejora de los resultados de los alumnos como a aumentar la calidad de las titulaciones.

En las tablas 2, 3 y 4 se recogen los resultados de las encuestas de satisfacción, tanto de los alumnos como del PDI y del PGA sobre aquellos aspectos en los que el liderazgo de los directivos tiene una intervención directa.

Tabla 2. Resultados de los indicadores de las encuestas de satisfacción de los estudiantes en cada una de las titulaciones en una escala de 0 a 10 puntos

Satisfacción de los estudiantes		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11
Satisfacción global	Satisfacción global	7,36	7,41	6,62	7,19	6,93	7,49	7,54	7,14	7,36	7,82	7,41
	Satisfacción asignatura	8,17	8,21	8,06	8,69	8,18	8,42	9,11	8,53	8,77	8,96	8,30
Satisfacción asignatura	Carga teórica y práctica	7,51	7,54	7,29	8,07	6,86	7,68	8,84	7,76	8,34	8,47	7,78
	Secuencia temporal	7,75	7,79	7,54	8,27	7,69	7,93	8,95	8,02	8,35	8,62	7,74
	Contenidos	8,07	8,11	8,11	8,78	8,27	8,37	9,19	8,58	8,79	9,00	8,36
	Materiales didácticos	7,83	7,81	7,77	8,25	7,60	8,05	8,88	8,25	8,45	8,51	8,02
	Actividades	8,10	8,18	8,04	8,79	8,42	8,41	9,21	8,50	8,74	9,04	8,29
	Plan de estudios	Valoración del plan de estudios	7,71	7,70	6,49	7,57	7,64	7,85	8,13	7,43	7,85	8,44

Fuente: elaboración propia.

Los resultados recogidos en la tabla 2 evidencian que la satisfacción global de los estudiantes con las titulaciones es de notable, puesto que se ha obtenido una media de 7,30. La satisfacción general con las asignaturas recibe una calificación de notable alto, al haberse alcanzado una puntuación media de 8,49. Al profundizar en los diferentes elementos que determinan el porqué de la puntuación recibida, se observa que la valoración que hacen del equilibrio entre la carga teórica y práctica en las diferentes asignaturas y titulaciones alcanza una puntuación media de 7,8; la valoración que realizan respecto a la secuenciación temporal en la que están distribuidos tanto los contenidos como las actividades de evaluación continua, resulta en una puntuación media de 8,05. En lo referido a la puntuación obtenida en la satisfacción del alumnado con los contenidos impartidos en las diferentes asignaturas de las titulaciones, la media obtenida es de notable alto: 8,51; respecto a su satisfacción con los materiales didácticos, se alcanza de nuevo una puntuación de notable: 8,12; en relación con las actividades de evaluación continuas planteadas en las asignaturas de las titulaciones, la puntuación obtenida es la mayor de todas ellas, siendo de 8,52. A la hora de valorar el plan de estudios de las titulaciones la media de todas ellas se sitúa en un 7,66. El nivel de satisfacción que se desprende de los resultados de estas encuestas pone de manifiesto que el grado de satisfacción del alumnado es de notable, con lo que podemos inferir que el liderazgo pedagógico sí que tendría un efecto positivo sobre este.

Tabla 3. Resultados de los indicadores de las encuestas de satisfacción del PDI

Satisfacción del PDI		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11
Organización general	Estoy globalmente satisfecho con la organización y el funcionamiento de la Universidad	7,92	8,07	8,35	7,49	7,50	8,21	8,11	8,33	7,18	8,41	7,94
	La comunicación con el coordinador de la titulación ha sido la necesaria	8,75	8,93	9,00	8,83	9,63	9,07	9,68	8,92	8,18	9,32	8,31
Plan de estudios	El plan de estudios de la titulación está bien estructurado	8,10	8,03	8,20	8,09	6,63	8,70	8,56	8,33	7,64	8,86	8,00
	Los contenidos de las materias son adecuados y están bien organizados	7,39	7,39	7,80	7,43	5,38	8,19	7,88	8,00	7,18	8,18	7,12

Fuente: elaboración propia.

Los resultados recogidos en la tabla 3 constatan que la satisfacción global del personal docente e investigador con las titulaciones es de notable, y ya en todos los aspectos evaluados se ha obtenido una puntuación superior a 7,4. La satisfacción general global con la organización y el funcionamiento de la universidad es también de notable: la media obtenida de todas las titulaciones se sitúa en 7,9. Al profundizar en la valoración que hace el PDI sobre la comunicación con los coordinadores de las titulaciones participantes en el estudio, se observa que la valoración se aproxima a sobresaliente (8,97); en relación con los planes de estudios de las diferentes titulaciones, la valoración efectuada acerca de su estructura alcanza una puntuación media de 8,10; respecto a la puntuación obtenida en la satisfacción del profesorado con los contenidos impartidos en las diferentes asignaturas de las titulaciones valorando si estos son adecuados y están bien organizados, se obtiene también una media de notable: 7,44. Se puede afirmar que el nivel de satisfacción alcanzado en los diferentes indicadores considerados pone de manifiesto que el nivel de satisfacción del PDI es de notable, con lo que el liderazgo pedagógico vuelve a ejercer un efecto positivo sobre el mismo.

Tabla 4. Resultados de los indicadores de las encuestas de satisfacción del PGA

Satisfacción del PGA		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11
Coordinación	La relación con el director del título es adecuada	7,82	7,81	7,77	8,21	8,33	8,75	9,17	8,75	8,93	8,75	7,50

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en relación con el personal de gestión y administración (tabla 4), su satisfacción con las titulaciones se sitúa en notable, tanto en cuanto en el indicador donde se evalúa la relación de estos con los directores de tales titulaciones se obtiene una media de 8,34. Por tanto, al igual que ocurría con las encuestas de satisfacción de estudiantes y del PDI, se evidencia que el liderazgo pedagógico ejerce, también en este caso, una influencia positiva en la percepción y satisfacción del PGA.

4. Discusión y conclusiones

La investigación efectuada ha permitido inferir cómo el liderazgo pedagógico de los directivos puede tener una influencia sobre los indicadores de calidad obtenidos en las encuestas de satisfacción del alumnado, el PDI y el PGA que han trabajado durante el curso 2021-2022 en las titulaciones de la Facultad de Educación de la UNIR consideradas en el estudio.

A la hora de evaluar la calidad de las instituciones educativas, uno de los aspectos más importantes es la satisfacción de los usuarios, tanto de alumnos como de otros grupos de interés tales como el PDI y el PGA (Álvarez et al., 2014; Gento et al., 2018). En efecto, dado que los estudiantes son los principales usuarios de los centros de educación superior, existe un alto grado de interés por conocer sus expectativas acerca de los diferentes servicios que tales instituciones les brindan y sobre todos aquellos aspectos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los que destacan la metodología, los recursos, la planificación, etc.

Ciertamente, y así lo destacan autores como Álvarez et al. (2014), la calidad es un elemento esencial para que una institución sea competitiva, hecho que justifica que las universidades dispongan de un sistema de acreditación y evaluación que permita que estas cuenten con unos estándares de calidad adecuados al contexto actual. En esta misma línea se posicionan Cordie y Lin (2018) y Burgos-Videla et al. (2022), cuando afirman que el éxito de las instituciones educativas está estrechamente ligado a la satisfacción de las necesidades del alumnado y de las demandas de una sociedad en cambio permanente. Es por tanto esencial que los líderes entiendan estas necesidades, de modo que puedan brindar oportunidades para desarrollar programas efectivos centrados tanto en los estudiantes como en la misión y la cultura académica de la institución (Palomino et al., 2023b).

Así las cosas, y atendiendo al objetivo general planteado en la investigación, los resultados obtenidos nos permiten comprobar que en un contexto en el que el liderazgo es pedagógico encontramos buenos resultados en los indicadores de calidad de las instituciones de educación superior en entornos en línea. Esta afirmación se sustenta, por una parte, en la verificación del desempeño del liderazgo pedagógico de los directivos tomando como referencia los estándares de competencia de VAL-ED, respondiendo con ello al primer objetivo específico señalado en la investigación. Los resultados altamente positivos alcanzados señalan que el liderazgo de tales directivos está orientado a los

estudiantes. Por otra parte, y atendiendo al segundo objetivo específico propuesto, centrado en determinar la calidad de las titulaciones que participaron en el estudio, las valoraciones alcanzadas en los diferentes indicadores analizados de las encuestas de satisfacción del alumnado, el PDI y el PGA han sido altamente positivas. Los diferentes indicadores analizados en estas encuestas nos permiten inferir que los resultados de estas muestran un alto nivel de satisfacción en relación con la buena gestión, así como la buena dinamización y el empoderamiento que hacen los líderes dentro de la institución. Efectivamente, las dimensiones y los indicadores analizados en las diferentes encuestas de satisfacción están directamente relacionados con varios de los componentes principales que se analizan con el VAL-ED, como son: estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados, plan de estudios riguroso, enseñanza de calidad y responsabilidad con los resultados. Asimismo, con los resultados obtenidos, podemos deducir que la valoración que se hace de la relación con los líderes es favorable tanto en el PDI como en el PGA. Es por ello que podemos inferir que el liderazgo pedagógico de los directivos va asociado a la calidad de la institución y a las percepciones que tienen de la misma los principales grupos de interés.

Dentro de las posibles limitaciones del estudio efectuado cabe aludir al tamaño de la muestra del grupo de profesores: si bien su tasa de respuesta se sitúa en el 75%, sería deseable aumentar su porcentaje hasta niveles similares al resto de grupos considerados. Cabe también destacar que, a la hora de determinar el nivel de efectividad y desempeño de los directivos, se ha trabajado con puntuaciones medias. Estas, como cualquier puntuación de prueba, son observadas y no es descartable que tengan algún error asociado, aunque el posible error en el VAL-ED es muy bajo.

Entre las principales líneas futuras de investigación que podrían inspirarse en estos resultados, destaca, por un lado, la indagación acerca de los modelos de liderazgo que se están llevando a cabo en las instituciones de educación superior y el papel del líder, no solo en la promoción de la investigación académica, sino también en el incremento de la calidad en tales instituciones. Y es que el liderazgo debe estar planteado como una propuesta de mejora para las instituciones, y su estudio no debería quedar únicamente como un elemento necesario, sino también ilusionante para las diferentes personas que forman parte de dicha institución educativa (Lorenzo-Delgado, 2005).

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, J., CHAPARRO, E. y REYES, D. (2014). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de educación superior del valle de Toluca. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26. <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num2/art1.pdf>>
- BURGOS-VIDELA, C., ALIAGA-PIETO, V., TESMER-ORELLANA, V. y PAVEZ-BRAVO, K. (2022). Causales del abandono estudiantil, dónde, cómo y cuántos: El caso de la

- Universidad de Atacama. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 18, 1-17.
<<https://doi.org/10.46661/ijeri.4484>>
- CORDIE, L. y LIN, X. (2018). The E-Revolution in Higher Education: E-Learning and E-Leaders. *Journal of Leadership Studies*, 12(3), 76-78.
<<https://doi.org/10.1002/jls.21602>>
- DELENER, N. (2013). Leadership Excellence in Higher Education: Present and future. *Journal of Contemporary Issues in Business and Government*, 19(1), 19-33.
- GENTO S., GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, R., PALOMARES RUIZ, A. y ORDEN GUTIÉRREZ, V. J. (2018). Integración de perspectivas sobre el perfil metodológico de una educación de calidad. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 70(1), 25-42.
<<https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.50833>>
- GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, R., KHAMPIRAT, B., LÓPEZ-GÓMEZ, E. y SILEA-SENCIÓN, H. O. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios sobre Educación*, 39, 207-228.
<<https://doi.org/10.15581/004.39.207-228>>
- HALLINGER, P. y HECK, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly, EAQ*, 32(1), 5-44.
- LEITHWOOD, K., SEASHORE-LOUIS, K., ANDERSON, S. y WAHLSTROM, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement. Ontario Institute for Studies in Education. <<https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>>
- LÓPEZ-GÓMEZ, E., GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, R., MEDINA, A. y GENTO, S. (2020). Proposal to promote Quality of Education: A View from Spain. En H. FLAVIAN (ed.), *From Pedagogy to Quality Assurance in Education: An International Perspective* (pp. 29-44). Emerald Publishing Limited.
- LORENZO-DELGADO, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: Revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232(63), 367-388.
- MARCINIAK, R. y GAIRÍN, J. (2018). Dimensiones de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238.
- MARICHAL-GUEVARA, O. C., RODRÍGUEZ-GARCÍA, A. M. y CÁCERES RECHE, M. P. (2018). Impacto del grupo de discusión en el liderazgo directivo y su «praxis» inclusiva en el contexto educativo cubano. En M. J. LEÓN y T. SOLA (coords.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 177-186). Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ-MALDONADO, P., ARMENGOL ASPARÓ, C. y MUÑOZ MORENO, J. L. (2019). Interactions in the classroom from effective pedagogical practices. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 55-74.
<<https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>>
- MEGHJI, A., MAHOTO, N., UNAR, M. y SHAIKH, A. (2020). The Role of Knowledge Management and Data Mining in Improving Educational Practices and the Learning Infrastructure. *Mehran University Research Journal of Engineering and Technology*, 39, 310-323.
<<https://doi.org/10.22581/muet1982.2002.08>>

- MURPHY, J. y MEYERS, C. (2008). *Turning around failing schools: Leadership lessons from the organizational sciences*. Corwin Press, National Staff Development Council and American Association of School Administrators.
- OROZCO INCA, E. E., JAYA ESCOBAR, A. I., RAMOS AZCUI, F. J. y GUERRA BRETANA, R. M. (2020). Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Educación Médica Superior*, 34(2). <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200019&lng=es&tlng=>>
- PALOMINO, J. M., CÁCERES, M. P., HINOJO, F. J. y AZNAR, I. (2022a). Hacia un liderazgo pedagógico en la educación superior. En C. A. BARRIENTOS PIÑEIRO, M. del P. CÁCERES RECHE, O. C. MARICHAL GUEVARA y F. J. HINOJO LUCENA, *Aportes de investigación derivados de la red iberoamericana de investigación en liderazgo y prácticas educativas* (pp. 65-78). RILPE-Dykinson.
- PALOMINO, J. M., CÁCERES, M. P., PÉREZ, L. y RAMOS, M. (2022b). Incidence of Pedagogical Leadership in the students' performance in Higher Education. *The International Journal of Educational Organization and Leadership*, 29(2), 103-116.
- PALOMINO, J. M., CÁCERES, M. P., LARA, F. y BERRAL, B. (2023a). Effectiveness of educational leadership through directors' performance in online higher education. The biggest online university in Spain. *Leadership & Organization Development Journal*. <<https://doi.org/10.1108/LODJ-02-2023-0055>>
- PALOMINO, J. M., CÁCERES, M. P., AZNAR, I. y LARA, F. (2023b). Evaluation of pedagogical leadership through the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). Adaptation to the context of Higher Education in Spain. *Cogent Social Sciences*, 9(2). <<https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2243720>>
- PORTER, A. C., MURPHY, J., GOLDRING, E. B., ELLIOTT, S. N., POLIKOFF, M. S. y MAY, H. (2008). *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)* [Registro de base de datos]. APA PsycTests.
- RODRÍGUEZ, G. y GAIRÍN, J. (2017). Influence of the practices of pedagogical leadership in the educational pedagogical practices: Case in Chile of the Pedagogical Technical Units. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 6-29. <<https://doi.org/10.17583/ijelm.2017.2469>>
- ROSALES, A., MONTES, A. y GAMBOA, A. A. (2023). Liderazgo eficaz para la calidad educativa y la acreditación universitaria en el Caribe colombiano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37.1). <<https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.98213>>
- TINTORÉ, M., CANTÓN, I., QUIROGA, M. y PAREDES, I. (2019). Liderazgo y E-liderazgo en las historias de vida de líderes educativos a través del mundo. *Edmetic: Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 17-36.
- TINTORÉ, M. y GAIRÍN, J. (2022). Tres décadas de investigación sobre liderazgo educativo en España: Un mapeo sistemático. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 5-24. <<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.001>>
- UNIR (2021). *Manual de Calidad de la Universidad Internacional de la Rioja*. <https://static.unir.net/calidad/Manual_calidad.pdf>
- VANDERBILT UNIVERSITY (2011). *VAL-ED Handbook: Vanderbilt Assessment of Leadership in Education*. Discovery Education Assessment.

TEMES DE RECERCA
TEMAS DE INVESTIGACIÓN

Presentarse como candidato a la dirección de departamento universitario: una decisión compleja

Carmen Álvarez-Álvarez
Universidad de Cantabria. España.
alvarezmc@unican.es



© de la autora

Recibido: 27/5/2024
Aceptado: 20/11/2024
Publicado: 31/1/2025

Resumen

Cuando un director de un departamento universitario cesa en sus funciones, los miembros del mismo saben que necesitan un sucesor, de manera que, unos meses antes de que este hecho suceda, hay movimientos para lograr que se presenten personas candidatas para ocupar dicho cargo. Sin embargo, el proceso, lejos de ser fácil, previsible o lineal, está plagado de controversias y dificultades. En el presente artículo nos planteamos conocer, mediante entrevistas en profundidad, las opiniones de directores en ejercicio de departamentos universitarios de educación de toda la geografía española sobre la decisión de optar a ejercer la mencionada ocupación. Tras contactar con todas las personas implicadas, se pudieron desarrollar diecisiete entrevistas con directores experimentados y noveles. Los resultados muestran que los candidatos tienen razones muy variadas para presentarse y que en algunos casos repiten la experiencia, puesto que suele ser fácil para ellos formar equipo y sienten que predomina la continuidad en los estilos directivos. Debemos concluir afirmando que es necesario realizar una formación específica sólida y una investigación más amplia sobre el tema que contribuya a identificar las posibilidades y los límites reales de las direcciones departamentales, para que los miembros de los departamentos conozcan mejor a estos necesarios y relevantes cargos.

Palabras clave: entrevista; gestión; liderazgo; grupos y organizaciones; toma de decisiones

Resum. *Presentar-se com a candidat a la direcció de departament universitari: una decisió complexa*

Quan un director d'un departament universitari deixa d'exercir les seves funcions, els membres que en formen part saben que necessiten un successor, de manera que, uns quants mesos abans que aquest fet succeeixi, hi ha moviments per aconseguir que es presentin candidats per ocupar aquest càrrec. Amb tot, el procés, lluny de ser fàcil, previsible o lineal, és ple de controvèrsies i dificultats. En el present article ens plantejem conèixer, mitjançant entrevistes en profunditat, les opinions de directors en exercici de departaments universitaris d'educació de tota la geografia espanyola sobre la decisió d'optar per realitzar aquesta feina. Després de contactar amb totes les persones implicades, es van poder desenvolupar disset entrevistes amb directors experimentats i novells. Els resultats mostren que els candidats tenen raons molt variades per presentar-s'hi i que en alguns casos repeteixen l'experiència, atès que sol ser fàcil per a ells formar equip i senten que en els estils directius

hi predomina la continuïtat. Hem de concloure afirmant que cal una formació específica sòlida i una investigació més àmplia sobre aquest tema que contribueixi a identificar les possibilitats i els límits reals de les direccions departamentals, a fi que els membres dels departaments coneguin millor aquests càrrecs tan necessaris i rellevants.

Paraules clau: entrevista; gestió; lideratge; grups i organitzacions; presa de decisions

Abstract. *Running for university department headship: A complex decision*

When a university head of department steps down, members of that department know that they need a successor, so, months before this happens, moves to find candidates who will put themselves forward for the role are set in motion. However, this process is far from being easy, predictable or linear, and instead is fraught with controversy and difficulties. In this article we hold in-depth interviews with practising heads of university departments of Education throughout Spain to discover their reasons for applying for the role. After contacting all those involved, we were able to conduct seventeen interviews with both experienced and new heads of department. The results show that candidates have a wide variety of reasons for applying, and in some cases they repeat the experience, as it is often easy for them to form a team and they feel that continuity in management styles predominates. We conclude that there is a need for solid specific training and more extensive research on the subject to help identify the real possibilities and limitations of departmental headships, so that departmental staff have a better understanding of these necessary and important positions.

Keywords: decision-making; groups and organisations; interview; leadership; management

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

La investigación de los procesos de gestión en las universidades cada vez despierta más interés, ya que estos ejercen efectos en los procedimientos y en los resultados institucionales (Akbulut et al., 2015; Álvarez-Álvarez, 2023; Bystydzinski et al., 2017; Horne et al., 2016; Hundessa, 2021; Tahir et al., 2014). En este sentido, las direcciones de departamento resultan muy interesantes: ocupan un lugar intermedio entre el profesorado y los equipos rectorales y toman decisiones que determinan el futuro universitario (Creton y Heard-Lauréote, 2021; Degn, 2015; Mefi y Asoba, 2020; Thai et al., 2021). Sin embargo, la investigación internacional sobre la gestión departamental es muy reducida (Álvarez-Álvarez, 2023) y cada país sigue procedimientos sensiblemente diferentes para elegir a sus directores.

Cuando un director de departamento deja el cargo, los individuos que forman parte de él inician movimientos para lograr que haya candidatos para

el puesto. Este proceso es complejo, está plagado de controversias y dinámicas micropolíticas y raramente resulta previsible o lineal, porque es común que haya dificultades para cubrir el cargo (Castro e Ion, 2011; Kruse et al., 2020). No todas las personas están dispuestas a ejercerlo, a causa del desgaste emocional que implica, porque se considera que puede ser desafiante o estresante, etc. (Awad y Fendi, 2023; Dewes y Bolzan, 2018).

Esto es así en buena medida porque se adquieren responsabilidades, pero apenas se cuenta con una formación específica para desarrollar dicha función (Bystydzienski et al., 2017; Tietjen-Smith et al., 2020; White et al., 2016) y no siempre se dispone de un equipo sólido y confiable que apoye al director en sus funciones de dar respuestas a las demandas cotidianas (Abahussain, 2020; Abusmara y Triwiyanto, 2023). Además, sigue desarrollando (aunque en menor grado) sus tareas docentes e investigadoras simultáneamente mientras asume la dirección (Degn, 2015), y el cargo puede provocar un retroceso en la carrera investigadora (Álvarez-Álvarez, 2023; Castro e Ion, 2011). Este hecho es aún más problemático para las mujeres, ya que en su vida personal cargan con numerosas responsabilidades familiares que entorpecen su candidatura. A pesar de ello, las universidades de todo el mundo han promovido la presencia femenina en las direcciones departamentales universitarias (Bystydzienski et al., 2017; Crawford, 2021; Yedidia y Bickel, 2001).

Los directores de departamento desarrollan funciones de representación, mediación en conflictos, organización de reuniones (consejos de departamento, fundamentalmente) y gestión de personal investigador, docente y no docente, de su ámbito de actuación (Daradkah, 2023; Dewes y Bolzan, 2018; Kruse, 2022; Mgaiwa, 2023). Investigaciones previas han subrayado que, en los sucesivos procesos de reforma universitaria, no se les han otorgado numerosas competencias ni capacidad de decisión, y que estos procesos han recaído sobre los departamentos en su conjunto, reunidos a tal efecto bajo la presidencia del director (Castro e Ion, 2011; Creaton y Heard-Lauréote, 2021; Hundessa, 2021; Nguyen, 2013).

Un estudio previo destacó la satisfacción de los directores con su trabajo, señalando que solo había una pequeña minoría que no lo recomendaba a otras personas (Keith y Buckley, 2011). Sin embargo, los sondeos señalan la escasa tendencia de los directores a perdurar durante varios mandatos seguidos (Hundessa, 2021; Keith y Buckley, 2011; Thai et al., 2021). No obstante, ni la investigación previa internacional ni la nacional han recogido sistemáticamente las razones por las que las personas deciden presentarse al cargo, si les resulta complicado formar su propio equipo de trabajo (subdirector, secretario, etc.) y si hay contrastes en las formas de dirigir con el equipo de dirección saliente, ya que son temas de interés para un futuro candidato a ejercer dicha función.

Por otro lado, en España es posible que, en el futuro, la plaza de director de departamento universitario sea más difícil de cubrir, ya que está en debate el Proyecto de Real Decreto por el que se regula la organización de los departamentos universitarios, lo que implicaría la reducción de su número y el

incremento de la cantidad de profesores adscritos a las nuevas secciones creadas. Dicho cambio comportaría repensar la necesidad, las funciones y las complejidades de sus direcciones.

En este artículo nos preguntamos cómo se ha seguido el proceso de toma de decisiones para acceder a dicho cargo en España, ya que dicho procedimiento, que no ha sido investigado detenidamente, puede generar conocimiento útil para aquellos docentes e investigadores que se lo planteen en un momento dado de sus trayectorias y ayudar a definir nuevas líneas de investigación en la gestión educativa.

2. Metodología

El objetivo de este estudio es conocer de primera mano las opiniones subjetivas de directores de departamentos universitarios en ejercicio en España sobre la decisión de presentarse para ejercer dicha función, analizando su facilidad para formar equipo, trabajar colectivamente y aprender a llevar a cabo las funciones del cargo.

Para ello se ha diseñado una investigación exploratoria cualitativa basada en una entrevista estructurada, encaminada a recabar testimonios de directores sobre sus inicios en la gestión departamental, siguiendo la estela de los trabajos de investigación realizados previamente en dicho campo (Bellibaş et al., 2016; Bystydzienski et al., 2017; Creaton y Heard-Lauréote, 2021; Gonaim, 2019; Huen et al., 2021; Hundessa, 2021; Kruse et al., 2020; Møthe et al., 2015; Nguyen, 2013).

Dada la imposibilidad de entrevistar a directores de todos los ámbitos de conocimiento, se ha decidido centrarse en un grupo concreto de ellos: aquellos que ejercen funciones en departamentos de educación. Esta selección se basa en tres razones: (1) son grandes y complejos y suelen aglutinar a personas de diversas áreas y ámbitos de conocimiento que, en ocasiones, son muy diferentes; (2) se trata de departamentos mixtos, con presencia tanto de hombres como de mujeres, y (3) en ellos se encuentra un alto porcentaje de variación del personal docente temporal (asociados).

Para contactar con los directores de los departamentos universitarios se siguió un proceso: (1) identificar todas las universidades españolas existentes; (2) identificar sus departamentos; (3) identificar los departamentos ligados a educación; (3) identificar a sus directores; (4) mandarles un correo electrónico para invitarlos a colaborar en el estudio, e (5) insistirles, en caso de no haber recibido respuesta tras el primer correo. Así, tras este proceso, se logró entrevistar a 17 directores de un total de 55 contactados procedentes de universidades públicas y privadas de toda la geografía española (10 mujeres y 7 hombres) entre noviembre de 2022 y marzo de 2023.

Para profundizar en la complejidad de decidir ejercer este cargo en un departamento universitario se dio voz a los implicados mediante preguntas abiertas agrupadas en cinco grandes bloques: (1) preguntas de contexto para caracterizar a cada entrevistado, preguntando por su experiencia frente a un

departamento y el número de profesores que lo configuraban; (2) preguntas sobre su formación para asumir el cargo; (3) preguntas sobre sus razones para presentarse; (4) preguntas sobre la facilidad o la dificultad para formar equipo, y (5) preguntas sobre contrastes con la dirección anterior.

El bloque 1 permitió caracterizar a los participantes por su variado perfil: 10 son mujeres y 7 son hombres; 11 tienen experiencia previa en otro cargo en la gestión del departamento (como secretarios o subdirectores); hay tanto directores noveles (12 en sus primeros años) como veteranos (5 están ya en segundos y terceros mandatos), y los tamaños de los departamentos son variados, predominando los que acogen a un gran número de profesores (11 acogen a más de 61 profesores, y 6, a menos de 60). Los otros cinco bloques se sintetizarán en el apartado de resultados.

Los participantes en el estudio fueron informados de los objetivos del mismo y se les remitió por correo el guion de la entrevista a realizar, además de completar un consentimiento informado. Es importante remarcar que, en su realización, se cumplieron todos los requisitos exigidos por el comité de ética de nuestra universidad. Las entrevistas se llevaron a cabo a través de videollamada, fueron grabadas y posteriormente transcritas; las transcripciones se enviaron a los interesados para que tuvieran la oportunidad de revisarlas; se categorizaron todos los testimonios recogidos mediante entrevistas en una gran matriz de datos de Excel, y se analizaron a través de un análisis de contenido.

3. Resultados

Los resultados están agrupados en cuatro categorías: (1) contexto de los participantes; (2) formación para asumir el cargo; (3) razones para presentarse; (4) facilidad para formar equipo, y (5) contrastes con la dirección anterior.

3.1. Contexto de los participantes

11 entrevistados tienen experiencia previa en otro cargo en referencia a la gestión del departamento (como secretarios o subdirectores); hay tanto directores noveles (12 en sus primeros años) como veteranos (5 están en sus segundos y terceros mandatos), y los tamaños de los departamentos son variados, predominando los que acogen a un gran número de profesorado (11 acogen a más de 61 profesores, y 6, a menos de 60) (ver la tabla 1).

Tabla 1. Participantes en el estudio

Persona entrevistada	Experiencia previa en otro cargo del departamento	Años en la dirección del departamento	Profesorado del departamento
Directora1	Sí	Segundo mandato	Más de 80
Directora2	No	Primer año	Entre 61 y 80
Directora3	Sí	Segundo mandato	Entre 41 y 60
Directora4	Sí	Primer año	Entre 21 y 40
Directora5	Sí	Segundo año	Entre 21 y 40
Directora6	Sí	Segundo año	Entre 61 y 80
Directora7	Sí	Segundo año	Entre 61 y 80
Directora8	No	Segundo año	Más de 80
Directora9	Sí	Segundo año	Más de 80
Directora10	No	Segundo mandato	Más de 80
Director1	No	Segundo año	Entre 61 y 80
Director2	Sí	Segundo mandato	Entre 41 y 60
Director3	No	Segundo año	Más de 80
Director4	Sí	Primer año	Más de 80
Director5	Sí	Tercer mandato	Entre 41 y 60
Director6	Sí	Primer año	Entre 41 y 60
Director7	No	Primer año	Más de 80

Fuente: elaboración propia.

3.2. Formación para asumir el cargo

Respecto a la formación para asumir el cargo, la respuesta ha sido prácticamente unánime: no han recibido formación específica alguna, ni inicial ni permanente:

No recibí formación previa para ser directora de departamento: ninguna, cero, nada, ni siquiera normativa, nada. Ni formación ni información. (Directora3)

Solo hay una excepción de una persona que participa en un curso:

En mi universidad tenemos un curso obligatorio de formación de juntas departamentales que dura dos cursos académicos, y una vez al mes se abordan distintos temas, como las juntas departamentales, la toma de decisiones colegial, la gestión económica, el liderazgo, la gestión del tiempo, etc. Vemos casos prácticos, qué pasa, resolvemos, y eso, dos años. Son muy útiles, yo la verdad que he aprendido mucho. (Directora5)

Sin embargo, los otros 16 entrevistados han puesto de manifiesto la necesidad de recibir formación específica para gestionar todas las áreas que implican tomar decisiones en los departamentos universitarios. Los entrevistados, a través de sus variados testimonios, plantean que requieren o han requerido formación en, al menos, los siguientes ámbitos:

- Gestión administrativa y económica: saber si pueden conceder o no permisos, firmar o no facturas o documentos, cumplir plazos, etc.
- Estructuras universitarias: qué órganos, personas o servicios administran los diferentes temas a resolver (gestión académica, gerencia, servicio de personal, vicerrectorados, secretaría general, etc.).
- Gestión del personal docente y no docente: dirigir correctamente la planificación docente anual, las normas que regulan cada categoría profesional, la compatibilidad horaria de asociados, etc.
- Gestión de las relaciones humanas: resolución profesional de conflictos, mediación, grado de compromiso adecuado según el tema de que se trate, etc.
- Gestión de la comunicación: qué se puede o se debe decir en privado o en público y con qué personas (todo el consejo de departamento, un área, etc.) y qué se puede o se debe compartir por correo, página web, etc. para cumplir con la Ley de Protección de Datos.
- Procesos de toma de decisiones y cambio: saber cómo introducir mejoras, romper con culturas profesionales arcaicas o negativas para el crecimiento y el bienestar del departamento, etc.

Algunas personas entrevistadas han manifestado que han pedido formación en sus universidades respectivas:

Yo empecé a agobiarme con el tema de las facturas, de si poder pagar en función del presupuesto que tenemos y demás, y desde el vicerrectorado nos han dicho que nos harán un curso a partir de enero. (Directora2)

Sin embargo, esto es complicado y también es complicado que haya formación específica al respecto. Un director lo expresa así:

Quien entra en los cargos de gestión que se olvide de recibir cursos, en esta universidad y en cualquiera. Como mucho te pueden dar alguna orientación o información sobre algún procedimiento que interesa a nivel de universidad, como cuando han sacado el tema de la autofirma. Quien se mete en las tareas de gestión sabe que va a pelo. (Director5)

Mientras llega la formación deseada, los directores han ido tratando de saciar su curiosidad, resolver sus dudas y aprender para ejercer el cargo siguiendo técnicas muy variadas. Unos reconocen que se han leído normativas, estatutos, reglamentos, etc. y que han preguntado o se han reunido con todas las personas a su alcance: vicerrectores, gerencia, directores de otros departamentos o de otras universidades, etc. Otros consideran que sus antecesores les han

formado o han aprendido parte del cargo en su experiencia previa como secretarios o subdirectores. También reconocen la valía de haber ocupado otros puestos previos en el decanato, por ejemplo. Muchos reconocen que han aprendido a través del método de ensayo y error.

En general, los entrevistados coinciden al considerar que asumir el cargo produce desconcierto y ansiedad y coloca al director novel en una situación de incertidumbre, ya que carece de una buena formación específica previa o de un material concreto de consulta y que por ello se siente un tanto abandonado.

3.3. Razones para presentarse

Los entrevistados han referido distintas razones para presentarse, entre las que destacan las siguientes: (1) recibir el apoyo, el ánimo o la presión de los compañeros; (2) mostrar responsabilidad y compromiso con la institución y el departamento; (3) tener interés en vivir una experiencia personal de aprendizaje y superación; (4) promover un cambio de liderazgo; (5) presentar un interés personal para realizar la gestión o poseer méritos de gestión; (6) seguir el consenso de que, tras dejarlo el director, el secretario debía presentarse, y (7) ser consciente de que, cuando hay pocas personas estables en un departamento y el resto tiene cargos en el decanato, puede no haber «escapatoria». La mayor parte de los entrevistados, de hecho, refieren más de una razón para presentarse.

No obstante, también se ha dado un caso de nombramiento extraordinario ante la ausencia de candidatos, y en varias entrevistas se comentó que es improbable que compitan dos o más aspirantes a la dirección:

En nuestro departamento nunca hemos visto dos candidatos. Lo normal aquí es buscar a lazo a quien quiera, porque implica trabajo y es lo que te digo, la gente está pillada haciendo sus currículums. (Director3)

Tres aspectos de interés que inciden en que los candidatos quieran presentarse y se han señalado en diversas entrevistas tienen que ver con la categoría profesional (haber alcanzado la categoría de titular o catedrático), la edad (ser de los más antiguos del departamento) y el género (a las mujeres les supone mayor reto que a los hombres). Así lo expresa una directora:

El anterior director me dijo: «lo vas a poder hacer perfectamente, así que ánimo». Normalmente la dirección del departamento la llevan hombres mayores de cincuenta años y yo ni siquiera era titular, lo soy desde el año pasado, y me dijo: «no importa, estás preparada para hacerlo». Así que él me empujó. Si él no me hubiera dado la confianza, yo no hubiera asumido el cargo, seguro. (Directora2)

Sin embargo, en algunas entrevistas se ha comentado con preocupación que es difícil que se presenten candidatos:

Aquí hay dificultades desde hace unos cuantos años para encontrar a alguien que ocupe la dirección del departamento. Serías dificultades, eh. (Director1)

Una directora expresó algunas de las razones que ella observa para que haya candidatos:

Hay muchas dificultades para presentarse porque es un trabajo que no está bien reconocido, ni tenemos formación y resolvemos muchos temas administrativos. El director por sí mismo no tiene capacidad para tomar decisiones. Yo entiendo que es un trabajo extra, que es muy complicado, que no hay formación y que no sabes con lo que te vas a enfrentar, aunque conozcas a tu departamento. Hasta que no llegas a ese puesto no has visto la otra cara de las personas. Una cosa es ser colegas, otra cosa es que tengan que seguir unas normas y que tú tengas que hacérselo entender. Ahí es donde yo creo que está la dificultad. (Directora8)

3.4. Facilidad para formar equipo

Cuando un candidato decide presentarse, crea un pequeño equipo formado por varias personas (en las entrevistas realizadas, la mayor parte de los grupos están constituidos por director y secretario; en tres casos, por director, subdirector y secretario, y en un caso, por director, jefes de área y secretario).

La mayor parte de los entrevistados afirma que no les resultó difícil formar equipo. Alegan que: (1) los otros cargos del grupo constituyen un mérito, y las personas que aspiran a promocionar lo quieren ocupar porque es más fácil que ser director; (2) puede ser complicado elegir al equipo, porque hay dinámicas micropolíticas e intereses por parte de las áreas y quien acompaña al director contribuye a dar confianza a un candidato o a perderla, y (3) los diferentes cargos relacionados con los departamentos no están bien valorados, retribuidos o demandados (existen al respecto serias diferencias entre universidades en descargas docentes por gestión y complementos económicos). Un director lo expresa así:

Siempre se cubren, pero no es algo por lo que se pelee la gente. Lo que luce, lo que cuenta, lo que tiene impacto, lo que tiene visibilidad es la investigación, con gran diferencia. (Director7)

Todos los entrevistados coinciden en considerar que constituir un equipo unido, comprometido, responsable y efectivo facilita mucho las labores de la dirección, y han manifestado que se sienten satisfechos con sus respectivos equipos:

Tengo un buen equipo de trabajo en la dirección del departamento. La jefa de administración del PAS es la caña, es una pasada. Con mi secretario formamos un equipo, nos reunimos semanalmente, aunque a veces las reuniones son de solo cinco minutos, pero tenemos agendada siempre una reunión a la semana para prever e ir avanzando trabajo, y en esas reuniones también está la jefa de servicio. Tenemos bastante bien distribuidas las responsabilidades y me siento muy acompañada por ellos. (Directora6)

3.5. *Contrastes con la dirección anterior*

Cuando un candidato decide presentarse, otro aspecto sustancial es el hecho de que lo hará tras el ejercicio de un director saliente, con lo cual pueden darse contrastes notables con el estilo anterior. Se ha tratado este tema con los directores entrevistados, y en la mayor parte de los casos aseguran que no ha habido discontinuidades en la forma de dirigir. Han planteado que cada persona tiene un estilo propio, unas habilidades sociales, un carisma, un liderazgo, etc., pero, salvo por eso, la tónica dominante ha sido continuista y se apoya en competencias tales como la cercanía, la escucha, el diálogo, la imparcialidad, la promoción del crecimiento equilibrado de las áreas, etc. Un director lo expresa así:

Es un departamento en el que el director manda poco, impone poco y se deja libertad para que las áreas de conocimiento se organicen, trabajen, etc., y en eso ha habido pocas diferencias. (Director6)

No obstante, hubo cuatro testimonios en los que los directores entrevistados afirmaron que su estilo había diferido notablemente del asumido por el equipo saliente. Una directora lo expresaba así: «Yo decía: “mira, es director de doce a dos”. Somos muy diferentes» (Directora6).

También algunos de ellos han planteado la existencia de situaciones complicadas en la dirección, como las divisiones o las fusiones de departamentos, los que están deslocalizados en varios territorios que rotan la dirección, los crecimientos repentinos de docencia por el aumento de los títulos, los juicios o las batallas legales, etc. Estas situaciones complejizan a la dirección y pueden producir, o no, contrastes con las direcciones anteriores.

Nuestro departamento, cuando se separó de otro, tenía un reglamento y unos estatutos propios que regulaban mucho el proceso, lo que nos ha evitado muchos conflictos. Gracias a eso no hubo una disparidad en cuanto a la gestión. (Director2)

También los directores han hecho mención a la rotación de los cargos, señalando que cuando el subdirector o el secretario asume el cargo, se dan menos diferencias que cuando lo hace un candidato completamente nuevo. Este director, por ejemplo, desea continuar las líneas de trabajo desarrolladas por su antecesor:

Yo me planteo simplemente ser digno continuador de la tarea desarrollada hasta ahora, por tanto, gestionar el departamento lo mejor que podamos en una línea de continuidad. (Director7)

Asimismo, los entrevistados han comentado que no es habitual estar dos mandatos seguidos, sino que lo más común es estar uno (los estatutos universitarios suelen limitarlo a dos mandatos de entre tres y seis años cada uno):

Mayoritariamente la gente está tres años, algunos han hecho una reelección porque estaban acabando alguna cosa en concreto y han alargado un año más y luego se han ido. Muy poca gente ha hecho dos mandatos enteros. (Director4)

Sin embargo, en algunos departamentos los directores han agotado el número máximo de mandatos (dos, generalmente).

4. Discusión y conclusiones

Este estudio ha permitido explorar las opiniones subjetivas de directores en ejercicio de departamentos universitarios de toda la geografía española sobre la decisión de presentarse como director, analizando sus contextos de partida, su formación inicial, sus razones para optar a la plaza, la facilidad para formar equipo y contrastes con el grupo previo.

Respecto al contexto de los participantes, destaca en positivo la participación mayoritariamente femenina en este estudio, lo cual refleja un cambio social, en tanto que hay mujeres dirigiendo departamentos universitarios de educación en España (participaron 10 mujeres y 7 hombres). Asimismo, cuatro personas estaban en su segundo mandato y otra estaba en el tercero, lo cual pone de relieve que hay personas satisfechas con el cargo y que, por ello, han querido continuar cuando se les ha brindado la oportunidad de hacerlo. Si bien no es la tendencia (Hundessa, 2021; Keith y Buckley, 2011), el dato demuestra que el puesto puede ofrecer más aspectos positivos que negativos para estas personas, porque, en caso contrario, ya lo habrían dejado (Keith y Buckley, 2011).

Respecto a la formación para asumir el cargo, se verifican los resultados de diferentes estudios previos nacionales e internacionales: falta formación inicial y permanente que ayude a los directores a tomar decisiones correctas y a disponer de la información necesaria en cada momento (Bystydzienski et al., 2017; Tietjen-Smith et al., 2020; White et al., 2016). Únicamente una persona refiere estar participando en un curso formativo al respecto, lo que puede ser un primer paso en la creación de estudios futuros para las direcciones de departamento. Sería interesante abrir una línea de investigación específica para analizar aquellos casos en que las direcciones de departamento reciben formación para poder analizarla, estudiarla y formular propuestas que la repliquen y la amplíen al resto de universidades. Los entrevistados han referido seis ámbitos en los que requieren formación: (1) administrativa y económica; (2) estructuras universitarias; (3) gestión del personal docente y no docente; (4) gestión de las relaciones humanas; (5) gestión de la comunicación, y (6) procesos de toma de decisiones y cambio. En general, los entrevistados coinciden en que al inicio buscan respuestas con compromiso, pero desde la intuición (Castro e Ion, 2011; Kruse et al., 2020). Con el tiempo, mejoran, se profesionalizan y llegan a ser muy autónomos.

Existen distintas razones para presentarse y los participantes suelen referir más de una, con lo que existe un argumentario sólido para plantearse el acceso al cargo: el apoyo de compañeros, el compromiso con la institución, la búsqueda de un cambio profesional, el aprendizaje y la superación o la promoción de un cambio de liderazgo, entre otras. No habían sido evidenciadas por la investigación previa, pero conviene conocerlas y difundirlas. Son

muchos los departamentos universitarios existentes en nuestras universidades, y las personas que asumen el cargo de director realizan un esfuerzo personal, académico y profesional que es preciso investigar, para conocerlo y ponerlo en valor (Álvarez-Álvarez, 2023; Castro e Ion, 2011; Degn, 2015). Algunos departamentos universitarios están teniendo dificultades para lograr candidatos y se han dado casos de nombramientos extraordinarios. Las entrevistas también han puesto de relieve que hay tres factores que condicionan la presentación de candidaturas: (1) la categoría profesional (haber alcanzado el nivel de titular o catedrático); (2) la edad (ser de los más antiguos del departamento), y (3) el género (a las mujeres les supone mayor reto que a los hombres) (Bystydzienski et al., 2017).

Respecto a la facilidad del candidato para formar equipo (en la mayor parte de los casos, un secretario y/o un subdirector), la mayoría de los entrevistados señalan que son cargos que implican una menor exposición y que constituyen un mérito profesional de gestión, por lo que se cubren fácilmente. Asimismo, informan que la elección del equipo está mediatizada por dinámicas micropolíticas por parte de las áreas, y que quien acompaña al director contribuye a dar confianza a un candidato o facilita que la pierda. Todas las personas entrevistadas han manifestado que se sienten satisfechas con sus equipos respectivos, porque sus miembros están unidos, comprometidos, y son responsables y efectivos. La investigación nacional e internacional tampoco había evidenciado este aspecto en los estudios previos. Asimismo, cabe analizar el impacto del Proyecto de Real Decreto español por el que se regula la organización de los departamentos universitarios.

Respecto a los estilos seguidos por la dirección saliente y la nueva entrante, pueden darse contrastes, pero en la mayor parte de los casos aseguran que no ha habido discontinuidades en la forma de dirigir, y este hecho se valora positivamente. Han planteado que cada persona tiene un estilo personal, unas habilidades sociales y unos modos propios de ejercer el liderazgo, pero la tónica dominante ha sido continuista y se apoya en competencias relevantes tales como la escucha, el diálogo, la imparcialidad, la promoción del crecimiento equilibrado de las áreas, etc. No obstante, cuatro de los diecisiete entrevistados han afirmado que su estilo ha diferido notablemente del asumido por el equipo saliente. Cuando el subdirector o el secretario asume el cargo, se dan menos diferencias que cuando lo hace un candidato completamente nuevo. La investigación nacional e internacional tampoco había evidenciado estos aspectos en los estudios previos.

El presente artículo ha permitido acercarse a las inquietudes de los candidatos a dirigir departamentos universitarios de educación con un enfoque cualitativo, para examinar el significado subjetivo que tiene presentarse al cargo. Si bien el número de los sujetos intervinientes no ha sido elevado, se invitó a participar a todos los afectados y se logró una cifra que permitía triangular y saturar los temas. En el futuro se puede afrontar el estudio de las direcciones de departamento a través de metodologías cuantitativas y abrirse a direcciones de diferentes departamentos. Este trabajo cualitativo puede ser-

vir de base para diseñar estudios en los que se formulen nuevos instrumentos de recogida de datos con carácter más masivo. No obstante, los resultados obtenidos permiten afirmar que este ámbito de estudio, pese a que se evidencia que se le ha otorgado un escaso valor profesional, nula formación e importantes responsabilidades, es relevante y requiere de más investigación (Álvarez-Álvarez, 2023; Creaton y Heard-Lauréote, 2021; Degn, 2015; Nguyen, 2013).

Referencias bibliográficas

- ABAHUSSAIN, S. (2020). Department Heads' Use of Distributed Leadership and its Role in Fostering Organizational Loyalty among Academics at Imam Abdulrahman bin Faisal University. *Humanities and Management Sciences: Scientific Journal of King Faisal University*, 2(21), 307-313.
<<https://doi.org/10.37575/h/mng/2086>>
- ABUSMARA, A. y TRIWIYANTO, T. (2023). Decision-Making and Its Correlation with Distributed Leadership of the Heads of Academic Departments: Palestinian Universities as a Case Study. *Journal of Higher Education Policy And Leadership Studies*, 4(2), 7-27.
<<https://doi.org/10.61186/johepal.4.2.7>>
- AKBULUT, M., NEVRA SEGGIE, F. y BÖRKAN, B. (2015). Faculty member perceptions of department head leadership effectiveness at a state university in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 18(4), 440-463.
<<https://doi.org/10.1080/13603124.2014.997799>>
- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C. (2023). Pros y contras de dirigir un departamento universitario: Análisis sistemático de literatura. *Educar*, 59(2), 523-538.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1676>>
- AWAD, R. J. y FENDI, A. A. (2023). Organizational Intelligence and Its Relationship to the Educational Administrative Behaviour and Psychology of the Heads of Departments of the Colleges of the University of Baghdad. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 6(5), 206-214.
- BELLIBAŞ, M. Ş., ÖZASLAN, G., GÜMÜŞ, E. y GÜMÜŞ, S. (2016). Examining department chairs' needs in performing academic leadership in Turkish universities. *Egitim ve Bilim*, 41(184), 91-103.
<<https://doi.org/10.15390/EB.2016.6114>>
- BYSTYDZIENSKI, J., THOMAS, N., HOWE, S. y DESAI, A. (2017). The leadership role of college deans and department chairs in academic culture change. *Studies in Higher Education*, 42(12), 2301-2315.
<<https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1152464>>
- CASTRO, D. e ION, G. (2011). Dilemas en el gobierno de las universidades españolas: Autonomía, estructura, participación y desconcentración. *Revista de Educación*, 355, 161-183.
- CRAWFORD, M. (2021). "Being" a Head of Department in an English University. *Educational Review*, 00(00), 1-13.
<<https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2000368>>
- CREATON, J. y HEARD-LAURÉOTE, K. (2021). Rhetoric and Reality in Middle Management: The Role of Heads of Academic Departments in UK Universities. *Higher Education Policy*, 34(1), 195-217.
<<https://doi.org/10.1057/s41307-018-00128-8>>

- DARADKAH, A. M. (2023). Organizational Improvisation among Heads of Academic Departments: Yarmouk and Ajloun University Faculty Members' Perspective. *Information Sciences Letters*, 12(5), 2179-2191.
<<https://doi.org/10.18576/isl/120559>>
- DEGN, L. (2015). Identity constructions and sensemaking in higher education: A case study of Danish higher education department heads. *Studies in Higher Education*, 40(7), 1179-1193.
<<https://doi.org/10.1080/03075079.2014.881345>>
- DEWES, A. y BOLZAN, D. P. V. (2018). Tempos e espaços da gestão universitária: Compreendendo a gestão de Departamentos Didáticos. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 22(3), 961-977.
<<https://doi.org/10.22633/rpge.v22i3.11308>>
- GONAIM, F. A. (2019). Leadership in higher education in Saudi Arabia: Benefits, constraints and challenges of adopting servant leadership model by department chairs. *International Journal of Education and Practice*, 7(2), 101-111.
<<https://doi.org/10.18488/journal.61.2019.72.101.111>>
- HORNE, A. L., DU PLESSIS, Y. y NKOMO, S. (2016). Role of Department Heads in Academic Development: A Leader-Member Exchange and Organizational Resource Perspective. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(6), 1021-1041.
<<https://doi.org/10.1177/1741143215587305>>
- HUEN, K. H., LEE, C. T., SKINNER, E. C., TERRIS, M. K., KOBASHI, K. C., BENNETT, C. J. y BERGMAN, J. (2021). Women Leaders in Academic Urology: The Views of Department Chairs. *Urology*, 150, 81-85.
<<https://doi.org/10.1016/j.urology.2020.08.081>>
- HUNDESSA, F. D. (2021). Academic leadership: Exploring the experiences of department heads in a first generation university in Ethiopia. *International Journal of Leadership in Education*, 24(2), 183-205.
<<https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1545922>>
- KEITH, S. J. y BUCKLEY, P. F. (2011). Leadership experiences and characteristics of chairs of academic departments of psychiatry. *Academic Psychiatry*, 35(2), 118-121.
<<https://doi.org/10.1176/appi.ap.35.2.118>>
- KRUSE, S. D. (2022). Department chair leadership: Exploring the role's demands and tensions. *Educational Management Administration and Leadership*, 50(5), 739-757.
<<https://doi.org/10.1177/1741143220953601>>
- KRUSE, S. D., HACKMANN, D. G. y LINDLE, J. C. (2020). Academic Leadership During a Pandemic: Department Heads Leading with a Focus on Equity. *Frontiers in Education*, 5 (diciembre), 1-14.
<<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.614641>>
- MEFI, N. y ASOBA, S. N. (2020). Leadership Styles for Job Satisfaction in Knowledge Based Institutions: The Case of Heads of Departments at an Institution of Higher Education in the Eastern Cape Province of South Africa. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 26(4), 1-12.
- MGAIWA, S. J. (2023). Leadership styles of academic deans and department heads: university dons' perspectives on how they affect their job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 37(5), 1088-1103.
<<https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2022-0367>>

- MØTHE, S., BALLANGRUD, B. O. B. y STENSAKER, B. (2015). The values and visions of the professional department head: Not so different from the past? *International Journal of Educational Management*, 29(3), 298-308.
<<https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2014-0061>>
- NGUYEN, T. L. H. (2013). Middle-level Academic Management: A case study on the roles of the Heads of Department at a Vietnamese university. *Tertiary Education and Management*, 19(1), 1-15.
<<https://doi.org/10.1080/13583883.2012.724704>>
- TAHIR, L., ABDULLAH, T., ALI, F. y DAUD, K. (2014). Academics transformational leadership: An investigation of heads of department leadership behaviours in Malaysian public universities. *Educational Studies*, 40(5), 473-495.
<<https://doi.org/10.1080/03055698.2014.932272>>
- THAI, T. van, NGUYEN, N. T., NGUYEN, H. T. y LE, B. T. (2021). The Practice of Developing Department Heads at University: Case Study in Vietnam. *International Journal of Educational Sciences*, 34(1-3), 11-23.
<<https://doi.org/10.31901/24566322.2021/34.1-3.1191>>
- TIETJEN-SMITH, T., HERSMAN, B. y BLOCK, B. A. (2020). Planning for Succession: Preparing Faculty for the Kinesiology Department Head Role. *Quest*, 72(4), 383-394.
<<https://doi.org/10.1080/00336297.2020.1761842>>
- WHITE, D., KRUEGER, P., MEANEY, C., ANTAO, V., KIM, F. y KWONG, J. C. (2016). Identifying potential academic leaders. *Canadian Family Physician*, 62, 102-110.
- YEDIDIA, M. J. y BICKEL, J. (2001). Why aren't there more women leaders in academic medicine?: The views of clinical department chairs. *Academic Medicine*, 76(5), 453-465.
<<https://doi.org/10.1097/00001888-200105000-00017>>

El (des)valor de la educación: voces de los futuros docentes

Bartomeu Mut-Amengual
Joan Jordi Muntaner-Guasp
Miquel F. Oliver-Trobat
Carme Pinya-Medina
Universitat de les Illes Balears. España.
tomeu.mut@uib.es
joanjordi.muntaner@uib.es
m.oliver@uib.es
carme.pinya@uib.es



© de los autores y la autora

Recibido: 27/6/2024
Aceptado: 10/1/2025
Publicado: 31/1/2025

Resumen

El principal objetivo de este estudio es analizar las percepciones y los conocimientos prácticos personales que tiene el alumnado del máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. El método utilizado para la consecución de la investigación realizada ha sido una entrevista semiestructurada en la que los participantes contestaban a la problemática planteada con relación a cuatro grandes bloques: la Administración educativa, los centros educativos, el profesorado y, por último, el alumnado. La muestra está conformada por un total de 188 componentes de los últimos cuatro cursos académicos de los estudios mencionados de la Universitat de les Illes Balears. Los resultados sostienen que no se sienten preparados para afrontar la docencia con la formación recibida y que detectan muchos elementos desmotivadores para afrontar su tarea. Finalmente, cabe destacar que los docentes perciben, entre los jóvenes, un gran desengaño sobre las percepciones que estos tienen acerca de la importancia de la propia formación para su futuro laboral y de la poca relevancia que supone para ellos.

Palabras clave: innovación; formación del profesorado; percepción docente; sistema educativo

Resum. *El (des)valor de l'educació: veus dels futurs docents*

El principal objectiu d'aquest estudi és analitzar les percepcions i els coneixements pràctics personals que té l'alumnat del màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària. El mètode utilitzat en la investigació duta a terme ha estat una entrevista semiestructurada, els participants en la qual contestaven a la problemàtica plantejada en relació amb quatre grans blocs: l'Administració educativa, els centres educatius, el professorat i, finalment, l'alumnat. La mostra està conformada per un total de 188 components dels últims quatre cursos acadèmics dels estudis esmentats de la Universitat de les Illes Balears. Els resultats sostenen que no se senten preparats per afrontar la docència amb la formació rebuda i que troben molts d'elements desmotivadors per afrontar la seva tasca. Finalment, cal destacar

que els docents noten un gran desengany amb les percepcions que aquests tenen sobre la importància de la pròpia formació per al seu futur laboral i de la poca rellevància que suposa per a ells.

Paraules clau: innovació; formació del professorat; percepció docent; sistema educatiu

Abstract. *The (de)merits of education: Voices from future teachers*

The main objective of this study is to analyse the perceptions and personal practical knowledge of students of the master's degree in Secondary Education. The method used to carry out the study was a semi-structured interview in which participants solved problems on four main topics: educational administration, educational centres, teaching staff and, finally, students. The sample is made up of a total of 188 students of Secondary Education from the last four academic years at the University of the Balearic Islands. The results show that they do not feel that their training prepares them to start teaching and that there face many demotivating factors to teaching. Finally, it should be noted that they find that there is great disappointment among young people regarding the importance of their studies for their future work, and how little it is relevant to them.

Keywords: innovation; teacher training; personal practical knowledge; educational system

Sumario

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Resultados |
| 2. Los problemas del sistema educativo actual | Discusión y conclusiones |
| 3. Método | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

A lo largo de las últimas décadas, el foco de estudio de las problemáticas o del éxito de las prácticas que configuran el engranaje del sistema educativo ha ido cambiando de perspectiva. Inicialmente, la investigación educativa estaba centrada en el alumnado y en sus procesos de aprendizaje como principal eje de análisis. A partir de la década de 1980, en cambio, se observa una tendencia en el aumento de investigaciones centradas en el profesorado (González-Olivares, 2014; López-Martín et al., 2022; Trigo-Ibáñez y Romero-Oliva, 2018). Recientemente se ha ampliado el campo de interés incorporando estudios sobre aspectos relacionados con la organización del centro (Sheninger y Murray, 2017; Ruiz, 2019; Villa, 2019), el clima de centro (Sandoval, 2014), el compromiso del profesorado con el alumnado (Reschly y Christenson, 2012) y el papel de las motivaciones o de las autopercepciones del docente como clave para conseguir el éxito educativo (Serrano, 2013).

Las percepciones y las actitudes constituyen un factor determinante en la práctica docente, dado que la percepción de la realidad y la actitud que se

tienen sobre determinados aspectos del sistema educativo favorecerán unos juicios o unos prejuicios concretos que determinarán y condicionarán la conducta y el comportamiento y, por tanto, la práctica educativa posterior. Estas condiciones juegan un papel importante en la metodología y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son diversas las publicaciones que enfatizan y ponen el foco de estudio en los conocimientos prácticos personales, así como en las percepciones y las actitudes de los docentes y de los discentes en los últimos años (Jiménez-Tenorio et al., 2016; Secanell et al., 2024; Poveda et al., 2021; Barquín et al., 2022).

En el camino de la investigación educativa y la innovación debe tenerse en cuenta la reflexión de los futuros actores como docentes, sobre todo los que todavía ejercen la función de discentes. Por tanto, las percepciones que tienen acerca del sistema educativo son claves. Según el estudio de Jiménez-Tenorio et al. (2016), el análisis de las percepciones resulta importante por tres razones: en primer lugar, la importancia del punto de vista alternativo del que aprende; en segundo lugar, porque las percepciones ayudan a integrar y correlacionar informaciones del ámbito cognitivo y afectivo, y, finalmente, porque ayudan a consultar la viabilidad de lo aprendido para su posible aplicación en la práctica docente.

Nuestro sistema educativo cuenta con numerosos problemas percibidos por toda la comunidad que lo constituye, los cuales hacen referencia a elementos endógenos y exógenos de diferente índole. Sánchez y Pedreño (2018) señalan que existen diferentes variables que influyen de manera determinante en el sistema educativo y que se clasifican en tres grandes ámbitos: el centro escolar, el profesorado y la política socioeducativa.

Así pues, el principal objetivo de esta investigación es analizar las reflexiones y las percepciones de los futuros docentes, hecho básico si tenemos en cuenta que se encuentran en proceso de formación y, por lo tanto, en un periodo de su vida profesional en el cual están construyendo su identidad laboral y que será de gran influencia para el desarrollo de su práctica docente (Villa, 2019).

2. Los problemas del sistema educativo actual

Hace unos veinte años, Esteve y Alzina (2024) señalaban que en la actitud del profesorado hacia el sistema pedagógico y las reformas educativas están las claves del futuro para poder generar una educación de calidad, con la ayuda de la sociedad, como otro eje primordial en este cambio cualitativo. La importancia de las actitudes y de las percepciones es determinante en la formación inicial y permanente del profesorado, y por ello esta formación y la reflexión realizada sobre la misma constituye uno de los factores más determinantes de las actitudes docentes (González-Olivares, 2014).

Por ello hay que analizar cómo es percibido el sistema educativo actual por parte de los futuros docentes, qué problemas esperan encontrar en él y qué creencias sostienen sobre las dificultades que van a tener que superar, porque

ello condicionará sus actitudes y, consecuentemente, sus decisiones metodológicas y organizativas, además de sus procesos de innovación y cambio a partir de los cuales harán frente a estos problemas.

Como hemos señalado, hemos estructurado el análisis de los problemas del sistema educativo en cuatro categorías, las cuales responden a lo que recoge la literatura sobre el tema. Así, Esteve y Alzina (2024) defienden que, para tomar decisiones sobre un sistema, primero hay que conocer el estado en que se encuentra, y por ello es importante hacer una investigación sobre el mismo. Teniendo en cuenta que el alumnado participante en el estudio es el futuro colectivo docente que deberá iniciar cambios y revoluciones educativas, es interesante conocer qué análisis hacen de los problemas del sistema en el que trabajarán y donde ejercerán durante los años futuros.

Esteve y Alzina (2024) hablan de una profunda crisis del sistema educativo, no solo del español, sino también del europeo, ya que los factores que intervienen en su análisis son los mismos. Ruiz (2019) apunta que, para tomar decisiones sobre un sistema, primero hay que conocer su estado, además de cuáles son los factores que intervienen en él y cómo interaccionan (Ruiz, 2019), por ello planteamos al alumnado que dividiese su percepción sobre los problemas del sistema educativo actual en cuatro dimensiones: Administración, centro educativo, profesorado y alumnado. Este planteamiento no solo nos ofrece datos para realizar el presente estudio, sino que también coloca al alumnado en una situación de reflexión profesional que, posiblemente, sea el primer punto para establecer su identidad y su rol profesional.

En este sentido destacan las aportaciones de Carlsen (1999), quien señala que los profesores deben ser competentes en cuatro dominios: conocimiento del contexto general, conocimiento del contexto específico, conocimiento pedagógico general y conocimiento de la materia. Por otra parte, Park y Oliver (2008) añaden un quinto componente a los anteriores: el de la eficacia del profesor entendida como la percepción de este sobre sí mismo. Finalmente, la aportación de Gess-Newsome (2015), quienes definen las bases del conocimiento docente sobre el conocimiento pedagógico del contenido, de los estudiantes, del currículum y de la evaluación.

3. Método

El objetivo general de la investigación que se presenta en este artículo es identificar y analizar la percepción que tienen los estudiantes del máster de Formación del Profesorado de la Universitat de les Illes Balears sobre los problemas que presenta el sistema educativo actual. Para ello, se emplea el paradigma cualitativo, ampliamente reconocido por su capacidad para explorar fenómenos complejos mediante la interpretación profunda de significados subjetivos. Este paradigma permite captar la riqueza de las experiencias individuales dentro de sus contextos socioculturales. La metodología cualitativa aplicada es esencial para esclarecer matices en los discursos analizados, puesto que proporciona una comprensión exhaustiva que no podría alcanzarse con enfoques cuantitativos.

3.1. Población y muestra

Los participantes en esta investigación son los estudiantes del máster de Formación del Profesorado de la Universitat de les Illes Balears. La muestra está conformada por un total de 188 alumnos, que se reparten en un total de 47 de media por año académico. La distribución por género, especialidad y curso puede verse en las siguientes tablas:

Tabla 1. Distribución de la muestra por género

	Género			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	64	34,0	34,0	34,0
Mujer	124	66,0	66,0	100,0
Total	188	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Distribución de la muestra por especialidad

	Especialidad			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ciencias	72	38,3	38,3	38,3
Ciencias Sociales	23	12,2	12,2	50,5
Lengua y Literatura	15	8,0	8,0	58,5
Tecnología	40	21,3	21,3	79,8
Arte y Música	22	11,7	11,7	91,5
Educación Física	16	8,5	8,5	100,0
Total	188	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Distribución de la muestra por curso

Curso	Año	Año			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	2019-2020	48	25,5	25,5	25,5
2	2020-2021	47	25,0	25,0	50,5
3	2021-2022	47	25,0	25,0	75,5
4	2022-2023	46	24,5	24,5	100,0
	Total	188	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

3.2. *Recogida de información*

La recogida de información se realizó mediante la técnica de la entrevista semiestructurada a partir de cuatro categorías planteadas: la Administración, el funcionamiento del centro, el profesorado y el alumnado. Esta entrevista se completaba de manera individual y presencialmente, teniendo en cuenta la garantía en todo momento del anonimato y la conformidad de participación por parte de la muestra. En el momento en que se administró la entrevista la muestra había cursado las asignaturas troncales y obligatorias del máster, que incluían un período breve de observación y contacto con los institutos en los cuales se desarrollaron las prácticas posteriormente.

3.3. *Análisis de datos*

La técnica utilizada para el análisis de los resultados es eminentemente de perfil cualitativo. Por este motivo, el software utilizado para la explotación de datos ha sido el programa NVivo en su última versión. En esta fase organizamos los datos recogidos y pasamos a codificarlos, para ello establecimos un árbol de nodos a partir de las dimensiones siguientes, con una codificación realizada de manera deductiva:

- a) Problemas del sistema educativo relacionados con la Administración.
- b) Problemas del sistema educativo relacionados con los centros educativos.
- c) Problemas del sistema educativo relacionados con el profesorado.
- d) Problemas del sistema educativo relacionados con el alumnado.

El análisis consistió en transformar datos textuales no estructurados en estructurados para poder interpretarlos a fin de poder desarrollar un proceso analítico descriptivo básico mediante el software SPSS v. 28: a) reducción de datos, b) disposición y transformación de datos y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones. Además de utilizar la prueba estadística de validez índice kappa de Cohen, con un valor de 0,909.

Tabla 4. Clasificación y codificación de los nodos

Dimensiones de análisis	Nodos de clasificación	Número de codificaciones por nodo	%
Administración	Burocracia	33	1,28
	Currículum	39	1,51
	Familias	112	4,35
	Gestión	71	2,76
	Legislación	30	1,16
	Políticas	26	1,01
	Problemas	31	1,20
	Recursos	196	7,61
	Sistema	295	11,45
Centros educativos	Relaciones	23	0,89
	Centros educativos	179	6,95
	Aspectos sociales	24	0,93
Alumnado	Relaciones entre iguales	235	9,12
	Aprendizaje	26	1,01
	Competencias	24	0,93
	Conflictos	27	1,05
	Desmotivación	26	1,01
	Disciplina	53	2,06
	Diversidad	97	3,77
	Motivación	121	4,70
	Sociedad	261	10,13
	Profesorado	Claustro	35
Coordinación		42	1,63
Docente		69	2,68
Formación		183	7,10
Profesorado		281	10,91
Sobrecarga		37	1,44
Total de referencias codificadas		2576	100%

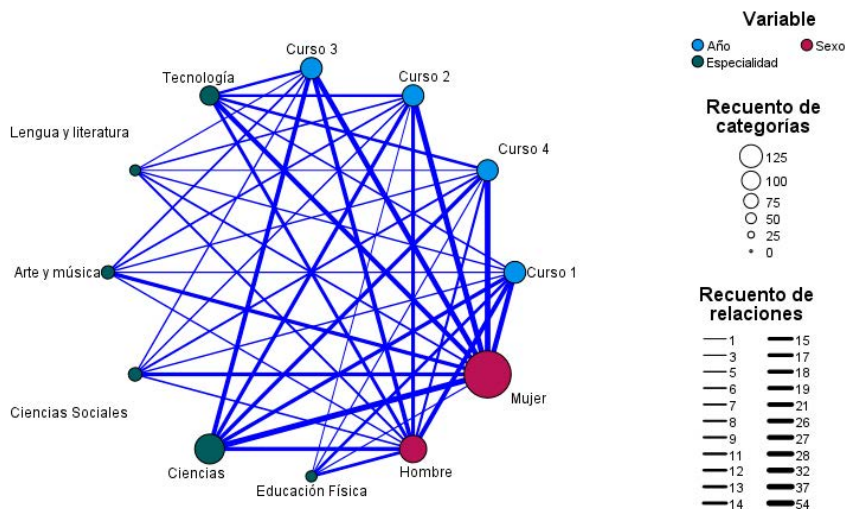
Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Recuento de la clasificación y la codificación de los nodos por género, especialidad y año

	Género		Especialidad						Año			
	Hombre	Mujer	Ciencias	Ciencias Sociales	Lengua y Literatura	Tecnología	Arte y Música	Educación Física	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
A: Administración	64	124	72	23	15	40	22	16	48	47	47	46
B: Burocracia	56	95	59	16	12	38	10	16	39	34	40	38
C: Currículum	56	89	51	18	12	32	16	16	42	27	38	38
D: Familias	25	51	34	8	6	13	8	7	22	16	14	24
E: Gestión	47	93	53	18	11	28	14	16	46	24	34	36
F: Legislación	58	93	55	16	11	38	17	14	35	32	47	37
G: Políticas	57	103	58	17	12	38	19	16	40	39	40	41
H: Problemas	58	116	65	22	14	39	19	15	46	40	46	42
I: Recursos	19	36	23	6	6	12	2	6	19	10	10	16
J: Sistema	4	13	7	4	1	4	1	0	6	3	4	4
K: Alumnado	64	124	72	23	15	40	22	16	48	47	47	46
L: Alumnado	16	35	24	5	5	10	4	3	18	11	9	13
M: Aprendizaje	57	103	62	17	14	33	19	15	40	42	40	38
N: Competencias	59	105	57	18	14	39	20	16	39	45	39	41
O: Conflictos	51	109	59	23	12	29	22	15	45	37	38	40
Q: Disciplina	44	90	56	14	13	28	15	8	23	34	41	36
R: Diversidad	34	70	41	12	9	22	10	10	28	27	22	27
S: Motivación	35	63	46	11	9	20	6	6	25	19	32	22
T: Sociedad	23	55	35	7	7	13	8	8	21	23	10	24
U: Centros educativos	64	124	72	23	15	40	22	16	48	47	47	46
V: Dificultades en las relaciones	51	109	66	17	14	36	19	8	29	45	43	43
W: Organización	19	46	29	9	7	7	7	6	24	16	8	17
X: Sociales	54	109	64	21	11	32	19	16	46	43	35	39
Y: Profesorado	64	124	72	23	15	40	22	16	48	47	47	46
Z: Claustro	49	103	56	19	11	34	19	13	41	30	44	37
AA: Coordinación	51	92	54	16	14	26	18	15	38	44	28	33
AB: Docente	50	87	53	14	10	28	16	16	38	30	33	36
AC: Formación	24	55	42	8	6	14	4	5	20	21	15	23
AD: Profesorado	15	39	23	6	5	10	4	6	17	14	8	15
AE: Sobrecarga	57	102	63	17	11	37	15	16	39	35	46	39

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Mapa de relaciones por género, curso y disciplina



Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

Los resultados se presentan organizados a partir de las cuatro grandes dimensiones de análisis planteadas mediante los sujetos detallados por género, especialidad y año.

4.1. Situaciones derivadas de la Administración educativa

Este bloque de resultados explora las variables relacionadas con la Administración educativa, subrayando la percepción de los futuros docentes sobre la responsabilidad de esta en los problemas del sistema educativo.

La primera variable es la legislación, donde destacan los cambios y las fluctuaciones provocados por decisiones políticas y administrativas. Se observa una falta de consenso y de un pacto educativo estable, lo que genera una inestabilidad continua: «Falta de leyes estables. Continuas reformas educativas por parte de los políticos de turno» (Mujer. Biología. 3); «Excesiva politización de la educación y solapamiento de competencias» (Mujer. Ciencias. 1); «Falta de estabilidad en la normativa y en el currículum educativo» (Hombre. Lengua y Literatura. 1). La complejidad burocrática es otro problema asociado, puesto que dificulta la innovación y la renovación metodológicas en las aulas debido a la lentitud en la gestión de presupuestos y la adaptación a cambios sociales: «La lentitud burocrática para gestionar todo tipo de presupuestos económicos en los centros educativos para llevar a cabo una renovación pedagógica» (Hombre. Lengua y Literatura. 1); «Lentitud burocrática para adaptarse a los cambios de la sociedad en la que vivimos» (Mujer. Ciencias. 4).

La segunda variable se centra en el currículum, criticado por ser cerrado e inamovible, con una carga excesiva de contenidos que limita la innovación didáctica: «Currículum fijo que dificulta adoptar metodologías activas» (Mujer. Lengua y Literatura. 2); «Presión por el currículum» (Mujer. Arte y Música. 4). Esta rigidez curricular ejerce una presión sobre los docentes, lo que dificulta la adopción de enfoques diferentes y potencialmente más atractivos para los estudiantes.

La tercera variable es la formación inicial y permanente del profesorado, identificada como un factor problemático que genera debate sobre su adecuación y calidad. La falta de actualización y relevancia en la formación inicial, así como la falta de acompañamiento durante las prácticas, son puntos críticos: «Formación inicial no actualizada ni generadora de un cambio en el profesorado» (Hombre. Tecnología. 4); «Falta de formación inicial adecuada a los problemas que se encuentran en las aulas» (Mujer. Ciencias. 1). La excesiva teorización y la escasez de prácticas también son señaladas como deficiencias: «Demasiada teoría, falta de práctica» (Mujer. Ciencias Sociales. 2).

Finalmente, la insuficiente dotación de recursos económicos y materiales por parte de la Administración es otro problema significativo que impacta negativamente en la calidad del sistema educativo: «Escasa inversión por parte de la Administración en recursos educativos y personal de apoyo» (Hombre. Tecnología Industrial. 1); «No se reforman ni se crean más espacios en los centros para frenar la masificación y favorecer la incorporación» (Hombre. Ciencias. 1). La organización de grupos con un elevado número de alumnos por clase también es una preocupación destacada: «La organización de grupos con un elevado número de alumnos por clase» (Mujer. Lengua y Literatura. 2).

El alumnado participante atribuye el deterioro del sistema educativo a la falta de consenso pedagógico y a las constantes alteraciones legislativas. Considera que un sistema educativo estable debe ser abordado desde los propios profesionales de la enseñanza, reconociendo que no es fácil consensuar soluciones y que las medidas exitosas en otros contextos no son extrapolables. Además, abogan por una mayor autonomía de los centros para seleccionar a los docentes, argumentando que la asignación arbitraria actual no siempre es compatible con la visión metodológica de la institución. Los centros educativos deben ser considerados una parte integral del tejido social de la comunidad y no como entes aislados.

4.2. Situaciones derivadas del funcionamiento del centro educativo

Este análisis identifica cuatro bloques que determinan el funcionamiento de los centros educativos: liderazgo; organización y didáctica; clima entre docentes, e infraestructuras y recursos. Los futuros docentes expresan una profunda preocupación por estos factores, los cuales impactan directamente en los resultados de los estudiantes.

El liderazgo es crucial para un ambiente positivo y efectivo en la escuela. Los participantes señalan qué estilos de liderazgo jerárquico o autoritario pueden ser problemáticos y pueden afectar negativamente a la dinámica del cen-

tro: «Estilo de dirección jerarquizado (autoritarismo por parte de la dirección)» (Hombre. Tecnología Industrial. 1); «Liderazgo que perpetúa el inmovilismo del centro» (Hombre. Tecnología. 2).

En cuanto a la organización y a la didáctica, se mencionan varios problemas:

- Elevadas ratios y gestión de incorporación tardía de alumnos. La masificación y la falta de planes de acogida para la diversidad son desafíos importantes. «Masificación de muchos centros educativos e incorporación tardía de alumnos» (Hombre. Ciencias. 4); «La escolarización del cien por cien exige definir un plan de acogida y de atención a la diversidad» (Mujer. Arte y Música. 1).
- Funcionamiento interno y comunicación. La falta de políticas comunes y la necesidad de mejorar la comunicación con las familias son puntos críticos: «Necesidad urgente de establecer políticas comunes en los PEC» (Mujer. Lengua y Literatura. 3); «Necesidad de mejorar la comunicación con las familias» (Mujer. Ciencias Sociales. 1). También se menciona la necesidad de realizar horarios flexibles: «Elaboración de horarios flexibles» (Hombre. Tecnología. 2).
- Protocolos de acogida para nuevos profesores. La falta de programas de integración y apoyo para el profesorado novel dificulta su adaptación: «Protocolos de acogida para profesorado y alumnado» (Mujer. Ciencias. 3); «Falta de acompañamiento del profesor novato en sus primeros días (no poner en las clases más conflictivas a los menos experimentados)» (Hombre. Lengua y Literatura. 1); «Ausencia de un plan integrador de profesorado novel» (Mujer. Ciencias Sociales. 4).
- Relación con las familias. Mejorar la democracia participativa y la relación entre la escuela y las asociaciones de padres es fundamental: «Aumentar la democracia participativa en los centros y en el claustro de profesores» (Mujer. Ciencias. 1); «Poco desarrollo de la relación entre el centro y la AMiPA» (Mujer. Arte y Música. 4).

El clima del centro también es vital. Una visión compartida del modelo educativo y de las relaciones positivas entre docentes resulta esencial para una comunidad de aprendizaje efectiva: «Disputas en el claustro por el tipo de educación que quieren llevar a cabo» (Hombre. Lengua y Literatura. 2); «Carácter impersonal de las relaciones humanas en los centros grandes. El anonimato y la falta de cohesión de grupo dificulta muchas actividades» (Hombre. Ciencias. 1). La falta de coordinación y el trabajo en equipo son problemas significativos: «Falta de coordinación en la comunidad educativa» (Mujer. Ciencias. 1); «Falta de trabajo en equipo entre los profesionales del centro. Estructuración menos departamental y más equipos docentes» (Hombre. Tecnología Industrial. 4).

Finalmente, la carencia de infraestructuras y de recursos materiales es un problema recurrente en los centros educativos: «Falta de rehabilitación de los centros, mobiliario obsoleto» (Mujer. Ciencias. 4). Además, también son

señaladas la escasez de recursos didácticos y las condiciones de trabajo deficientes: «Falta de recursos y materiales didácticos» (Hombre. Tecnología Industrial. 1); «Falta de recursos materiales y condiciones de trabajo deficientes» (Mujer. Tecnología. 4).

Estos factores afectan notablemente a los resultados de los estudiantes, puesto que contribuyen a generar altas tasas de abandono escolar, que se atribuyen a la gestión inadecuada de aspectos como la atención a la diversidad, la orientación psicopedagógica, la incorporación tardía de alumnos y la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: «Poca orientación de cara al futuro del alumnado» (Hombre. Ciencias. 1); «Falta de medios para trabajar la diversidad» (Mujer. Ciencias. 2); «El fracaso y el abandono escolar aumenta: la escuela no es una motivación ni resulta atractiva» (Mujer. Lengua y Literatura. 2).

El alumnado de máster sostiene que el tipo de liderazgo condiciona significativamente el éxito o el fracaso de un centro. La toma de decisiones debería ser un proceso colectivo, adoptado por un equipo docente que conozca al alumnado a fondo, favoreciendo así una estructura menos departamental y más orientada hacia los equipos docentes. Además, sugieren apostar por un modelo inclusivo, organizando los apoyos no solo para alumnos con necesidades educativas, sino también como soporte para los docentes en relación con todo el alumnado.

La implicación y la corresponsabilidad de las familias constituyen elementos clave para una participación democrática y compartida en la educación. Los centros deben ser vistos como parte integral de la comunidad, interactuando con su entorno inmediato. Finalmente, los participantes subrayan la necesidad de gestionar mejor los macrocentros educativos, promoviendo modelos más manejables que fomenten un vínculo estrecho entre profesorado y alumnado, así como entre los propios docentes.

4.3. Situaciones derivadas del profesorado

El análisis aborda varias problemáticas que afectan al colectivo docente del sistema educativo actual. Entre las cuestiones señaladas, destacan la poca predisposición hacia la innovación y el cambio, la falta de formación permanente, la excesiva diversificación de tareas y funciones, así como las dificultades en la gestión y la relación con el alumnado.

— *Predisposición para el cambio.* Se observa una resistencia significativa entre los docentes hacia los cambios que se deben realizar en el sistema educativo. Los participantes del estudio indican que muchos enseñantes no son receptivos a las nuevas metodologías ni a los nuevos enfoques: «Barreras del profesorado a los cambios que necesita el sistema educativo. Muchos docentes no se muestran receptivos a los cambios» (Mujer. Ciencias. 3). La falta de aceptación de nuevas metodologías, como el trabajo por proyectos, y la dificultad para trabajar interdisciplinariamente e integrar las TIC son ejemplos claros de esta resistencia: «Miedo a introducir nuevas metodolo-

- gías, como el trabajo por proyectos. Esto implica una gran coordinación docente» (Hombre. Tecnología. 1).
- *Formación y reflexión*. La falta de formación permanente y la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica docente son señaladas como áreas problemáticas. Se destaca la insuficiencia de la formación inicial para gestionar adecuadamente el aula y la falta de competencias pedagógicas: «Hace falta más reflexión sobre la práctica docente» (Hombre. Tecnología Industrial. 1); «La formación inicial inapropiada e insuficiente para gestionar un aula. Existe una falta de competencias pedagógicas» (Hombre. Ciencias. 2). Además, la carencia de recursos pedagógicos para gestionar conflictos y atender a la diversidad constituye una barrera significativa: «Falta de recursos pedagógicos que les permitan gestionar conflictos y atender a la diversidad» (Mujer. Ciencias. 1).
 - *Diversificación de tareas*. El profesorado enfrenta una gran diversificación de tareas que impide atender adecuadamente todas sus responsabilidades y dificulta la personalización educativa: «Diversificación de tareas que impide hacer frente a todas las responsabilidades y dificulta la personalización educativa y la atención a la diversidad» (Hombre. Ciencias Sociales. 2). La fragmentación del trabajo docente y la sobrecarga de tareas burocráticas también contribuyen a aumentar este problema: «Fragmentación del trabajo del profesorado» (Hombre. Tecnología. 4). La falta de motivación entre los docentes y el elevado abstencionismo son efectos secundarios de esta sobrecarga: «Falta de motivación y elevado abstencionismo» (Mujer. Ciencias. 3).
 - *Relación con el alumnado*. La gestión de la relación con el alumnado constituye otro desafío significativo. La proximidad entre docentes y alumnos resulta crucial para realizar un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, pero actualmente es insuficiente: «Es necesario crear más proximidad entre docentes y alumnado» (Mujer. Lengua y Literatura. 1). La pérdida de control del grupo y la homogeneización del alumnado en las clases magistrales son problemas recurrentes: «Uno de los graves problemas es la pérdida del control del grupo» (Hombre. Tecnología. 4).
 - *Condiciones y recursos*. Finalmente, se enfatiza que los docentes deben desempeñar su labor en un contexto social complejo, con herramientas y condiciones obsoletas: «Los profesores realizan clases magistrales, homogeneizando al grupo y sin atender a las necesidades individuales» (Hombre. Tecnología Industrial. 2). Esto lleva a una dispersión, desmotivación y urgencia de actualización pedagógica. Las innovaciones metodológicas son necesarias para enfrentar las nuevas realidades del alumnado y la sociedad. Sin embargo, para implementar estos cambios, los docentes necesitan formación, tiempo para reflexionar y recursos materiales y humanos que faciliten la introducción de nuevas perspectivas educativas.

Finalmente, cabe señalar que los docentes enfrentan múltiples barreras que dificultan su labor y requieren un enfoque integral que incluya formación

continua, innovación metodológica, y un mejor apoyo en recursos y condiciones laborales para mejorar la calidad educativa y atender adecuadamente a la diversidad y a las necesidades de los estudiantes.

4.4. Situaciones derivadas del alumnado

En este último apartado de análisis se hace una recopilación de los diferentes factores relacionados con el alumnado que, según los participantes, provocan mella en el sistema educativo.

El factor principal que cabe destacar en el comportamiento del alumnado en general es la «Falta de disciplina, falta de respeto y actitud» (Hombre. Ciencias Sociales. 4); «Falta de cohesión de grupo» (Mujer. Arte y Música. 4); «Relaciones conflictivas con el profesorado» (Mujer. Ciencias. 1), y para ello los mismos participantes proponen soluciones: «Es necesario establecer modelos de convivencia y orden con la participación de todos» (Mujer. Ciencias Sociales. 4); «Se debe mejorar la parte emocional del alumnado, que presenta muchos miedos y una falta de interés enorme» (Hombre. Tecnología. 1).

Como causas de este comportamiento se señalan dos: por una parte, la desmotivación del alumnado: «Desmotivación y aburrimiento, pérdida de actitud. Falta de consciencia» (Hombre. Tecnología Industrial. 1); «Alumnos frustrados, incomprendidos y no tenidos en cuenta» (Mujer. Lengua y Literatura. 3); «Poca libertad, poca participación y falta de creatividad» (Hombre. Ciencias. 1). Por otra, las bajas expectativas que presenta el alumnado en referencia a los estudios y sus consecuencias: «Se ha dejado de asociar la formación y los estudios al éxito económico y laboral. Tienen otros referentes» (Hombre. Tecnología Industrial. 4); «La educación ya no es la promesa del futuro. Poco interés en su educación» (Mujer. Ciencias Sociales. 1); «Cambio de expectativas respecto al sistema educativo» (Hombre. Lengua y Literatura. 2).

Los resultados que atañen al alumnado enfatizan una de las afirmaciones a las que se debe dar una importancia creciente cuando los participantes apuntan a la concepción que tienen los estudiantes adolescentes de la educación, relegando su importancia a puestos muy inferiores en su escala de valores. Como sociedad tenemos un problema si los adolescentes del presente no conciben su propia educación como un valor en alza, como un pasaporte para una vida adulta de más calidad. En muchas ocasiones el sistema educativo no da respuestas a las necesidades que muchos adolescentes tienen y, por este motivo, acaban abandonándolo o rebelándose contra él.

5. Discusión y conclusiones

Para concluir, cabe señalar que el análisis de los problemas del sistema educativo actual, estructurado en cuatro dimensiones principales (Administración, funcionamiento, profesorado y alumnado) refleja una interacción clave entre estas áreas, tal y como señalan Esteve y Alzina (2024). Las administraciones educativas se deben de poner de lado de los docentes, incorporarlos en sus

tomas de decisiones y en los diseños curriculares, los cuales se deben simplificar a favor de la calidad de la enseñanza (Ruiz, 2019; Villa, 2019). Los recursos y los apoyos administrativos deben ser mayores, tienen que simplificarse los procesos burocráticos y aportar novedades en la formación inicial y permanente de los docentes, así como en los sistemas de acceso a la formación inicial y al mundo laboral, además de la mejora de las condiciones técnicas una vez dentro. Los resultados evidencian la relevancia del marco teórico planteado, subrayando el impacto de las percepciones y de las actitudes en la práctica pedagógica. Como señalan Jiménez-Tenorio et al. (2016), las percepciones de los futuros docentes son claves para configurar la identidad profesional. En esta misma línea, Villa (2019) argumenta que un enfoque reflexivo y formativo, como se señala en este estudio, es primordial para superar los retos del sistema educativo actual.

Los participantes señalan, a nivel general, a los factores de funcionamiento del centro y la preparación de los docentes como núcleos fundamentales del origen de las problemáticas en el sistema educativo. En cambio, se muestran con un nivel más bajo de percepción las atribuidas al alumnado. Todo ello demuestra que las posibilidades de cambio e innovación son responsabilidad tanto de la organización como de los planteamientos didácticos aplicados en los institutos como de la propia actitud y perspectiva del profesorado, además de las actitudes, la motivación y la situación del alumnado. Se plantea la necesidad de aumentar su autonomía en cuanto a aspectos organizativos y de gestión. Se debe abogar por un sistema democrático dentro de la institución, en la cual el liderazgo pedagógico y distribuido adquiera una gran relevancia, aportando una visión de cultura de centro frente a la cultura de aula. El clima del centro debe de ser cuidado y se tienen que generar espacios de intercambio, para ello la acogida del nuevo profesorado debe ser también una de las preferencias a tener en cuenta. El liderazgo distribuido es clave para alcanzar una plena cohesión de grupo y un compromiso alto. En este mismo sentido, la evaluación y la toma de decisiones debe ser compartida para poder llevar a cabo un proyecto común (Villa, 2019).

Para hacer frente a esta situación necesitamos una formación continuada, además de una actualización pedagógica que dote al colectivo educativo de recursos útiles y eficaces, que le capacite para atender a unos alumnos cada vez más diversos (Ainscow, 2020) y que les permita llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje constructivos y significativos. Además, hay que propiciar que sea el profesorado quien realice un proceso de revisión y reflexión sobre la propia práctica docente (Fullan, 2011).

Finalmente, se debe destacar y reflexionar sobre una de las afirmaciones más contundentes en relación con las problemáticas del sistema educativo actual mencionada por los futuros docentes. La percepción arrojada por una parte de la muestra participante de este estudio que indica que «la educación ya no es la promesa del futuro» merece ser analizada y reflexionada en profundidad, ya que conlleva un mensaje de desvaloración del sistema educativo muy importante. Esta percepción debería pesar como una losa sobre cualquier sociedad que pretenda hacer de su educación un pilar fundamental sobre el que

construir cualquier cimiento para la prosperidad y, sobre todo, teniendo en cuenta que en la situación actual urge el avance científico y el del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123-134.
- BARQUÍN, A., ARRATIBEL, N., QUINTAS, M. y ALZOLA, N. (2022). Percepción de las familias sobre la diversidad socioeconómica y de origen en su centro escolar: Un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 89-105.
<<https://doi.org/10.6018/rie.428521>>
- CARLSEN, W. (1999). Domains of Teacher Knowledge. En: J. GESS-NEWSOME y N. G. LEDERMAN (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science teaching*. Kluwer Academic Publishers.
- ESTEVE, O. y ALSINA, Á. (2024). *Hacia una formación transformadora de docentes: Estrategias eficaces para formadores*. Vol. 185. Narcea Ediciones.
- FULLAN, M. (2011). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. John Wiley & Sons.
- GESS-NEWSOME, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK Summit. En: A. BERRY, P. FRIEDRICHESEN y J. LOUGHRAN. *Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education*. Routledge.
- GONZÁLEZ-OLIVARES, A. L. (2014). Las competencias docentes de la formación para el empleo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: Revista INFAD de Psicología*, 1(4), 381-386.
<<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.789>>
- JIMÉNEZ-TENORIO, N., ARAGÓN, L. y OLIVA, J. M. (2016). Percepciones de estudiantes para maestros de educación primaria sobre los modelos analógicos como recurso didáctico. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 34(3), 91-112.
<<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1943>>
- LÓPEZ-MARTÍN, E., GUTIÉRREZ-DE-ROZAS, B., OTERO-MAYER, A. y EXPÓSITO-CASAS, E. (2022). Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 493-516.
<<https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-04>>
- PARK, S. y OLIVER, S. (2008). Revisiting the conceptualization of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284.
<<https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>>
- POVEDA, B., BARCELÓ, M. L., RODRÍGUEZ, 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>>
- RESCHLY, A. L y CHRISTENSON, S. L. (eds.) (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science & Business Media.
- RUIZ, G. R. (2019). El Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR: Intentos de integración y limitaciones de las reformas en la formación de profesorado. *Foro de Educación*, 17(26), 277-299.
<<http://dx.doi.org/10.14516/fde.637>>

- SÁNCHEZ, E. R. y PEDREÑO, M. H. (2018). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: Una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1).
<<https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>>
- SANDOVAL, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 22(41), 153-178.
<<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>>
- SECANELL, I. L., REQUENA, E. L. y RENOVELL-RICO, S. (2024). Estudiantes del máster de Profesorado como agentes de cambio: Percepción y conocimiento sobre los ODS. *Educar*, 60(1), 83-101.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1876>>
- SERRANO, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria* [Tesis doctoral]. <<https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/11450>>
- SHENINGER, E. C. y MURRAY, T. C. (2017). *Learning Transformed: 8 Keys to Designing Tomorrow's Schools, Today*. ASCD.
- TRIGO IBÁÑEZ, E. y ROMERO OLIVA, M. F. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria: Una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 73-96. <<https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/20662>>
- VILLA, A. (2019). Liderazgo: Una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326.
<<https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>>

Are future teachers academically motivated?*

Myriam Alvariñas-Villaverde

Sara Domínguez-Lloria

María Eulalia Agrelo-Costas

Margarita Pino-Juste

Research group on Education, Physical Activity and Health (GIES10).

Universidade de Vigo. Spain.

myalva@uvigo.es

saradominguez.lloria@uvigo.es

magrelo@uvigo.es

mpino@uvigo.es



© the authors

Received: 6/5/2024

Accepted: 31/10/2024

Published: 31/1/2025

Abstract

Academic motivation is essential in future teachers, as they will be the educators of the next generations. The aim of this work was to study the degree of global academic motivation, self-efficacy, achievement motivation and causal attribution of achievement in this group, observing the influence of personal and academic variables. The sample consisted of 266 female and 58 male university students of Primary Education and Early Childhood Education, with an average age of 21.77 years. The School Motivation Scale (Barrientos-Chuqui, 2011) was used. The results indicated, overall, a medium-high tendency in academic motivation and in the three constructs of which it is composed. Female students had higher achievement motivation and male students had higher self-efficacy. Causal attribution and self-efficacy were higher in Primary Education students. There were no differences according to choice of specialisation. The best motivation scores were in the final year, and the higher the age, the better the motivation ratings, with the exception of self-efficacy. It is suggested that there is a need to design interventions that address gender differences and improve some motivational dimensions in the Early Childhood Education Degree and in the first academic years.

Keywords: motivation for studies; university students; educational sciences

Resum. *Estan els futurs mestres acadèmicament motivats?*

La motivació acadèmica és crucial en els futurs mestres, ja que seran els educadors de les noves generacions. L'objectiu d'aquest treball es va centrar a estudiar en aquest col·lectiu el grau de motivació acadèmica global, l'autoeficàcia, la motivació d'èxit i l'atribució causal d'assoliment, tot observant la influència de variables personals i acadèmiques. La mostra estava formada per 266 dones i 58 homes, estudiants del Grau d'Educació Primària i Infantil, amb una edat mitjana de 21,77 anys. Es va fer servir l'Escala de Motiva-

* This study is funded by the Teaching Innovation Pilot Project of the Faculty of Education and Sport Sciences, granted by the Rector's Resolution of 20 May 2022 (activities of the R+D+i Agreement of the Xunta de Galicia 2022, Galicia, Spain).

ció Escolar (Barrientos-Chuqui, 2011). Els resultats van indicar, globalment, una tendència mitjana-alta en la motivació acadèmica i en els tres constructes que la componen. Les noies van presentar més motivació d'èxit i els nois més autoeficàcia. L'atribució causal i l'autoeficàcia van ser més grans en estudiants del Grau de Primària. No hi va haver diferències segons l'elecció d'especialitat. Les millors puntuacions de motivació es van donar a l'últim curs i, a mesura que augmentava l'edat, les valoracions de motivació eren millors, a excepció de l'autoeficàcia. Se suggereix la necessitat de dissenyar intervencions que atenguin les diferències de gènere i que millorin algunes dimensions motivacionals en el Grau d'Educació Infantil i en els primers cursos.

Paraules clau: agenda motivació per als estudis; estudiants universitaris; ciències de l'educació

Resumen. *¿Están los futuros maestros académicamente motivados?*

La motivación académica es crucial en los futuros maestros, ya que serán los educadores de las nuevas generaciones. El objetivo de este trabajo se centró en estudiar en este colectivo el grado de motivación académica global, la autoeficacia, la motivación de logro y la atribución causal de logro, observando la influencia de variables personales y académicas. La muestra estuvo compuesta por 266 mujeres y 58 hombres, estudiantes del Grado de Educación Primaria e Infantil, con una edad media de 21,77 años. Se utilizó la Escala de Motivación Escolar (Barrientos-Chuqui, 2011). Los resultados indicaron, globalmente, una tendencia medio-alta en la motivación académica y en los tres constructos que la componen. Las chicas presentaron mayor motivación de logro y los chicos mayor autoeficacia. La atribución causal y la autoeficacia fueron mayores en estudiantes del Grado de Primaria. No hubo diferencias en función de la elección de especialidad. Las mejores puntuaciones de motivación se dieron en el último curso y, a medida que aumentaba la edad, mejores eran las valoraciones de motivación, a excepción de la autoeficacia. Se sugiere la necesidad de diseñar intervenciones que atiendan a las diferencias de género y que mejoren algunas dimensiones motivacionales en el Grado de Educación Infantil y en los primeros cursos.

Palabras clave: motivación para los estudios; estudiantes universitarios; ciencias de la educación

Summary

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Introduction | 5. Study limitations and future lines of research |
| 2. Method | Bibliographical references |
| 3. Results | |
| 4. Discussion and conclusions | |

1. Introduction

Today's society needs well-trained teachers to ensure the effectiveness of the educational process. Academic motivation can influence a person's expectations, decision-making and involvement in tasks. It is a person's internal drive that can lead them to participate actively in their own learning, enabling them to be persistent in their purpose and to achieve the goals they have set for

themselves (Alvariñas-Villaverde et al., 2020). This is particularly important for students who aspire to become teachers and who will play a crucial role in the education of future generations.

Therefore, in addition to the effort and engagement required to complete the learning tasks, the element of motivation is essential, as it will inspire greater willingness to sustain these efforts and activate all the necessary resources in the learning process. All of this can lead to more beneficial results; in fact, the scientific literature has provided good evidence of the positive relationship between motivation and academic performance (Lohbeck et al., 2022; Koyuncuoğlu, 2021).

Several theories have explained how motivation affects learning. In educational contexts, three constructs are key to motivation: *achievement motivation*, *self-efficacy* and *causal attribution* of achievement. *Achievement motivation* is the tendency for an individual to achieve success, overcome challenges and obtain positive outcomes. Students with high achievement motivation tend to approach and persist towards their desired goals. In contrast, subjects with low achievement motivation avoid the risk of failure and tend to withdraw from threatening activities (McClelland, 1961; Pintrich & Schunk, 2006). Regarding achievement motivation, several theories distinguish whether motivation is intrinsic or extrinsic. Intrinsic motivation is linked to the interest in learning itself and the satisfaction it produces. Extrinsic motivation is linked to the search for rewards and to factors that, when lacking, generate dissatisfaction, such as professional recognition (Deci & Ryan, 2000; Herzberg et al., 1959). From this perspective, future teachers with high achievement motivation will be more self-disciplined, will seek to improve more, and will be better prepared to deal with the challenges they face in their careers (McClelland, 1961).

Self-efficacy, on the other hand, refers to students' belief in their ability to perform a task. Students who are confident in their ability to succeed tend to be more actively engaged in their learning and to overcome obstacles with greater resilience. High self-efficacy is linked to facing challenges, coping with difficulties and performing better. Low self-efficacy is linked to avoiding participation in activities (Afari et al., 2012; Bandura, 1982).

Finally, *causal attribution* refers to how students interpret the causes of their success or failure (internal/external, controllable/uncontrollable, stable/unstable). In this sense, attributions can be more or less adaptive, depending on whether or not they bring the student closer to academic achievement. For example, internal and stable attributions, such as constant effort, tend to be linked with greater persistence and achievement; in contrast, uncontrollable attributions, such as luck, reduce motivation (Weiner, 1985).

Process theories complement academic motivation theories by focusing on how students make decisions regarding the effort they invest in their studies based on their expectations, perceptions of fairness and reinforcement. Among the best known process theories are Vroom's expectancy theory (1964) and Adams' equity theory (1965). Vroom's theory suggests that people are moti-

vated to perform tasks when they believe that their effort will lead to good performance and that this will lead to a reward, which is something that is valued (e.g. a job opportunity). Adams' theory argues that individuals can compare the effort they put into their studies with the effort of their peers and how this is reflected in the rewards they get. If they perceive that their effort is not matched by the results they receive compared to others, their motivation may decrease.

Although this is a long-established subject area, research on academic motivation is still very relevant, as educational contexts are very dynamic and need to adapt to the changing demands of society. This happens at all stages of education (Arias et al., 2022; Domínguez-Alonso et al., 2016; Sánchez-Bolívar et al., 2022).

Thus, recent studies conducted with higher education students have shown the relationship between motivation and academic performance (Hosseini et al., 2022; Jafari & Asgari, 2020). Links with other variables of interest have also been found. Such motivation has been found to be related to personality (Fuertes et al., 2020), family and peer support (Marley & Wilcox, 2022) or career decisions (Koyuncuoğlu, 2021). Its relationship with perceptions of teachers (Jiang et al., 2021), teachers' social support (Moreno-Murcia & Corbí, 2021) or academic satisfaction (Llanes-Ordóñez et al., 2021) has also been corroborated.

Research has also focused on determining the possible relationship between academic motivation and personal variables (gender, age, marital status, economic status, etc.) and academic variables (degree, subjects studied, year, etc.). In this respect, there is still a great deal of argument regarding some variables, as a result of the studies reviewed.

Although there is plenty of research relating to this subject in university students, there are very few studies of future teachers of Early Childhood Education and Primary Education. It seems essential to look more closely at this if we accept the following premise, based on the scientific literature: If future teachers are more motivated towards academic tasks, this will favour achievement and, probably, they will be better prepared to face future challenges in their profession.

This study seeks to fill this gap by providing valuable data on the constructs relating to motivation noted above – achievement motivation, self-efficacy and causal attribution – and how they interact with personal and academic variables in this specific group.

Therefore, the objectives of this research were: 1) to determine what is the level of motivation for academic tasks as well as in the three constructs relating to motivation: academic self-efficacy, achievement motivation and causal attribution of achievement; 2) to establish whether there are associations between the constructs relating to motivation and different personal/academic variables: gender, age, degree, course and specialisation; 3) to analyse the correlation between the three constructs relating to motivation, and with respect to age.

2. Method

A cross-sectional, observational study was conducted using a non-probabilistic sample of volunteer subjects.

2.1. Participants

The sample consisted of 324 student teachers aged between 17 and 25 years (mean: 21.77 ± 5.49). There was a predominance of females (82.1%) compared to males (17.9%), as is usual in the degrees under study. With regard to degree, 48.46% of the participants were enrolled in Early Childhood Education, and 51.54% in Primary Education. Finally, 42.9% were enrolled in the first year, 25.6% in the second year, 21.6% in the third year and 9.9% in the fourth year. 69.1% of the students did not study any specialisation and 30.9% studied the specialisations of Music Education or Physical Education. The context of the study was the Autonomous Community of Galicia (Spain). No previous university degree was required for access to these courses, but a minimum grade of baccalaureate was required.

2.2. Instruments

The scale used to measure motivation was the School Motivation Scale (SMS). The original instrument was developed by Thornberry (2008) and consisted of 20 items evaluated according to a Likert-type scale. In the case of the present study, the adaptation of Barrientos-Chuqui (2011) was used, which has the same characteristics as the original instrument, except that the number of items was reduced from 20 to 18.

Through this scale it was possible to measure academic self-efficacy, internal attributions of achievement, and achievement-oriented actions, which are the three dimensions of the instrument. Items 3, 6, 8, 10, 11, 15 and 17 assessed achievement motivation, thus measuring the student's achievement-oriented behaviours in academic tasks.

To measure causal attributions of achievement, items 1, 4, 9, 12, 14 and 18 were used to assess the explanations that the student gave for their academic results.

Self-efficacy was measured by items 2, 5, 7, 13 and 16, which assessed respondents' perception of their ability to perform successfully in academic tasks.

To score the scale data, a correction template was used so that higher scores revealed higher levels of academic motivation, while lower scores revealed lower levels. Thus, most of the items were scored as follows: "I always think and act like this" is worth 2 points, "I sometimes think and act like this" is worth 1 point, and "I never think and act like this" is worth 0 points. In any case, it should be noted that some of the items were worded negatively. Therefore, in items 1, 3, 5, 7, 9, 12, 15, 17 the scores were reversed.

The reliability of the scale was estimated using Cronbach's alpha coefficient to determine the internal consistency of the scale. Results showed an alpha coefficient of .70 for achievement motivation; .71 for causal attributions; .80 for self-efficacy; and .84 for total academic motivation. This questionnaire has been used in other studies, obtaining a Cronbach's alpha reliability of .81 (Arias et al., 2022) and .75 (Alvariñas-Villaverde et al., 2020).

2.3. Procedure

The questionnaire was administered collectively to students during regular academic hours, between November 2022 and January 2023. They were contacted in several regular classes of their degree course. The average time of application of the instrument was 15 minutes. It was voluntary and anonymous. Participants were informed of the aims and characteristics of the study, as well as the possibility of access to the study results. All ethical procedures for data collection followed the ethical standards recognised by the British Educational Research Association (BERA, 2019).

2.4. Analysis of the data

First, a descriptive analysis of the items: mean, median, mode and standard deviation was performed. Asymmetry and kurtosis indices were also found, to assess the normal behaviour of the variables.

Student's t-tests and ANOVA tests were then performed to compare independent means. In the case of ANOVA tests, the Bonferroni test is used when there are significant differences between groups. Subsequently, the correlation between different variables was analysed using Pearson's correlation coefficients.

The confidence level used was 0.05. Data analysis was performed with the SPSS 23.0 statistical package.

3. Results

University students' motivation towards their studies was medium-high, both in their factors and in total academic motivation (Table 1). Moreover, skewness was negative for all motivation variables. A negative (platykurtic) kurtosis was observed in the achievement motivation and self-efficacy variables. However, it was positive (leptokurtic) for causal attribution of achievement and total academic motivation. When the distribution has an asymmetric tail extending towards negative values, the values are more clustered at levels above the arithmetic mean. The lowest-rated factor was achievement motivation ($M = 1.35$) and the highest-rated factor was causal attribution ($M = 1.50$).

Table 1. Descriptive statistics for the sample (n = 324)

	Age	Achievement Motivation	Achievement Attributions	Self-Efficacy	Overall Motivation
Mean	21.77	1.35	1.51	1.45	1.44
Median	20	1.43	1.50	1.60	1.49
Mode	20	1.43	1.67	1.80	2.00
Standard Deviation	5.49	.38	.37	.45	.31
Asymmetry	3.23	-.46	-.72	-.66	-.80
Kurtosis	11.45	-.254	.43	-.15	.77
Minimum	17	.29	.17	0	.32
Maximum	52	2	2	2	2
25th percentile	19	1.14	1.33	1.26	1.20
50th percentile	20	1.43	1.50	1.49	1.60
75th percentile	22	1.57	1.83	1.66	1.80

Source: Own elaboration.

In terms of gender differences (Table 2), it is worth noting that there were significant differences in the factors of achievement motivation and self-efficacy. Female students had higher achievement motivation ($M = 1.40$ versus $M = 1.15$ for male students) and lower self-efficacy ($M = 1.42$ versus $M = 1.60$ for male students). The value of 1.15 for male students is the lowest in all the motivational constructs studied.

Table 2. Analysis of the difference between means by gender for each variable

	Sex	n	Mean	SD	t	Sig.	ES																																
Achievement Motivation	Woman	266	1.39	.37	4.53	< .001	.24																																
	Man	58	1.15	.38				Achievement Attributions	Woman	266	1.49	.37	-1.89	.060	-.10	Man	58	1.59	.36	Self-Efficacy	Woman	266	1.42	.44	-2.65	.01	-.16	Man	58	1.59	.43	Overall Motivation	Woman	266	1.44	.31	-.185	.86	-.01
Achievement Attributions	Woman	266	1.49	.37	-1.89	.060	-.10																																
	Man	58	1.59	.36				Self-Efficacy	Woman	266	1.42	.44	-2.65	.01	-.16	Man	58	1.59	.43	Overall Motivation	Woman	266	1.44	.31	-.185	.86	-.01	Man	58	1.44	.29								
Self-Efficacy	Woman	266	1.42	.44	-2.65	.01	-.16																																
	Man	58	1.59	.43				Overall Motivation	Woman	266	1.44	.31	-.185	.86	-.01	Man	58	1.44	.29																				
Overall Motivation	Woman	266	1.44	.31	-.185	.86	-.01																																
	Man	58	1.44	.29																																			

SD = Standard Deviation; ES = Effect Size

Source: Own elaboration.

When studying the motivation variables with respect to specialisation (whether or not a specialisation was chosen in the studies), no statistically significant difference ($p > .05$) was observed, either in the motivation dimensions or in total motivation (Table 3).

Table 3. Analysis of the difference between means by specialisation for each variable

	Specialisation	<i>n</i>	Mean	<i>SD</i>	<i>t</i>	Sig.	ES																																
Achievement Motivation	No	224	1.37	.36	1.56	.12	.07																																
	Yes	100	1.30	.43				Achievement Attributions	No	224	1.53	.36	1.78	.08	.08	Yes	100	1.45	.38	Self-Efficacy	No	224	1.45	.44	-.49	.62	-.03	Yes	100	1.47	.47	Overall Motivation	No	224	1.45	.30	1.10	.27	.04
Achievement Attributions	No	224	1.53	.36	1.78	.08	.08																																
	Yes	100	1.45	.38				Self-Efficacy	No	224	1.45	.44	-.49	.62	-.03	Yes	100	1.47	.47	Overall Motivation	No	224	1.45	.30	1.10	.27	.04	Yes	100	1.41	.33								
Self-Efficacy	No	224	1.45	.44	-.49	.62	-.03																																
	Yes	100	1.47	.47				Overall Motivation	No	224	1.45	.30	1.10	.27	.04	Yes	100	1.41	.33																				
Overall Motivation	No	224	1.45	.30	1.10	.27	.04																																
	Yes	100	1.41	.33																																			

SD = Standard Deviation; *ES* = Effect Size

Source: Own elaboration.

On the other hand, there were differences between students who studied Primary Education and those who studied Early Childhood Education (Table 4). These differences occurred in the causal attribution factor and in the self-efficacy factor. Primary Education students had higher scores on both variables ($M = 1.56$ for causal attribution, compared to $M = 1.40$ and $M = 1.51$ for self-efficacy, compared to $M = 1.41$).

Table 4. Analysis of the difference between means by university degree for each variable

	Degree	<i>n</i>	Mean	<i>SD</i>	<i>t</i>	Sig.	ES																																
Achievement Motivation	ECE	157	1.37	.37	.72	.48	.03																																
	PE	167	1.34	.39				Achievement Attributions	ECE	157	1.45	.38	-2.70	.01	-.11	PE	167	1.56	.35	Self-Efficacy	ECE	157	1.40	.43	-2.37	.02	-.12	PE	167	1.51	.46	Overall Motivation	ECE	157	1.40	.31	-1.89	.06	-.06
Achievement Attributions	ECE	157	1.45	.38	-2.70	.01	-.11																																
	PE	167	1.56	.35				Self-Efficacy	ECE	157	1.40	.43	-2.37	.02	-.12	PE	167	1.51	.46	Overall Motivation	ECE	157	1.40	.31	-1.89	.06	-.06	PE	167	1.47	.31								
Self-Efficacy	ECE	157	1.40	.43	-2.37	.02	-.12																																
	PE	167	1.51	.46				Overall Motivation	ECE	157	1.40	.31	-1.89	.06	-.06	PE	167	1.47	.31																				
Overall Motivation	ECE	157	1.40	.31	-1.89	.06	-.06																																
	PE	167	1.47	.31																																			

ECE = Early Childhood Education; PE = Primary Education; *SD* = Standard Deviation; *ES* = Effect Size

Source: Own elaboration.

In the analysis of differences between academic years, differences were found in achievement motivation (sig. = .004), causal attribution (sig. = .004) and total academic motivation (sig. = .002). These differences were mainly between the third and fourth academic years (the fourth year is where the highest scores were given) and between the second and third years (Table 5).

Table 5. Analysis of the difference between means by academic year for each variable

	Academic year	n	Mean	SD	F	Sig.	Bonferroni
Achievement Motivation	1º	139	1.34	.35	4.56	< .001	2-3=.008 4-3=.022
	2º	83	1.43	.39			
	3º	70	1.23	.40			
	4º	32	1.46	.41			
	Total	324	1.35	.38			
Achievement Attributions	1º	139	1.53	.34	5	< .001	1-3=.017 2-3=.018 4-3=.016
	2º	83	1.55	.38			
	3º	70	1.37	.39			
	4º	32	1.60	.32			
	Total	324	1.51	.37			
Self-Efficacy	1º	139	1.48	.44	2.53	.06	There are no differences
	2º	83	1.41	.41			
	3º	70	1.38	.51			
	4º	32	1.62	.40			
	Total	324	1.45	.47			
Overall Motivation	1º	139	1.45	.29	5.04	< .001	4-3=.002
	2º	83	1.46	.32			
	3º	70	1.33	.33			
	4º	32	1.56	.28			
	Total	324	1.44	.31			

SD= Standard Deviation
Source: Own elaboration.

As shown, the correlations were all significant, except for age with self-efficacy ($p > .05$). The older the age, the higher the level of study motivation, but also the higher the achievement motivation and causal attribution. However, Pearson’s correlation coefficient indicated in all cases that this was a weak relationship, as it was close to 0.

The correlations between the factors of the motivation construct were all positive and significant. This means that the higher the achievement motivation, the higher the causal attribution, self-efficacy and total motivation. The same was true for the other factors in relation to each other and to total motivation (Table 6). In the total motivation variable, it is noteworthy that the Pearson correlation coefficients were close to 1 when related to the motivational factors; therefore, one can speak of quite strong correlations. This is entirely logical and indicated that this variable was largely explained by the others. Also, Pearson’s coefficient was close to 0.6 between the causal attribution-self-efficacy variables.

Table 6. Correlations between the variables analysed

		Age	Achievement Motivation	Achievement Attributions	Self-Efficacy	Overall Motivation
Age	r	1				
	Sig.					
Achievement Motivation	r	.13*	1			
	Sig.	.02				
Achievement Attributions	r	.11*	.36**	1		
	Sig.	.05	< .001		1	
Self-Efficacy	r	.05	.30**	.57*	1	
	Sig.	.38	< .001	< .001		
Overall Motivation	r	.12*	.70**	.81**	.82**	1
	Sig.	.03	< .001	< .001	< .001	

* Correlation is significant at the .05 level (bilateral).

** Correlation is significant at the .01 level (bilateral).

Source: Own elaboration.

4. Discussion and conclusions

This study aimed to examine the academic motivation of prospective teachers by exploring total motivation, achievement motivation, causal attribution and self-efficacy. The objectives also included the observation of possible relationships between these constructs and different personal and academic variables of the students.

The sample was fairly balanced in terms of the two degree programmes studied; however, an asymmetry was observed in the gender variable. In both degree programmes, the lower rate of males is quite common (Garrote & Jiménez-Fernández, 2018; Llanes-Ordóñez et al., 2021), as teaching is a highly feminised profession. This is a problem in most countries where male role models in education are scarcer and male performance tends to be lower (Parr et al., 2008).

The data revealed that in all motivational variables there was a medium-high tendency, around 1.5, for both male and female students. As an exception, it should be noted that in the achievement motivation variable, male students obtained a value closer to 1 than to 1.5. Therefore, the majority of trainees have thoughts that bring them closer to academic achievement. The close relationship between constructs relating to motivation and professional learning must be taken into account (Durksen et al., 2017); in this sense, the results are quite encouraging if we consider that the subjects under study are future educational trainers.

The positive trend observed has also been found in other recent similar research. Thus, Taskesen (2019) find that academic motivations are at a good level in pre-service visual arts teachers. Similarly, in the study by Koyuncuoğlu

(2021), conducted on undergraduate students from several Turkish universities, medium-high scores are observed. Similarly, there are positive scores among medical science students (Hosseini et al., 2022). The work of Sánchez-Bolívar et al. (2022) also shows this orientation in the intrinsic motivation of students in four degrees in Education Sciences.

In relation to this topic, Froment et al. (2023) observe positive effects of motivation on academic commitment and satisfaction in students of the undergraduate degrees in Early Childhood and Primary Education. Also, with students of these degrees, Garrote & Jiménez-Fernández (2018) find that the motivational subscale with the highest score is intrinsic goal orientation, which is related to achievement and satisfaction.

Gender differences were found in the achievement motivation variable in favour of females and in self-efficacy in favour of males. However, no gender differences were noted in causal attributions and total motivation. Similarly to the present study, no gender differences in global academic motivation were found in the work of Hosseini et al. (2022) or Koyuncuoğlu (2021).

Based on the theories explained in the introduction to this article, future female teachers, as they are as they have greater motivation for high achievement, will be more willing to face challenges in their training, seeking success for its intrinsic value and not for external rewards, although these may reinforce their behaviour. The data for male students, which are in the middle range, need to be improved, and it would be interesting to analyse whether in some cases the motivations are extrinsic in nature.

In other studies in the context of degrees in Education Science, it was indicated that women were more intrinsically motivated than men (Fuertes et al., 2020; Sánchez-Bolívar et al., 2022). In the case of Sánchez-Bolívar et al. (2022), it was also observed that male students had higher levels of amotivation. Along the same lines, Taskesen (2019) observed a significant difference in intrinsic motivations in favour of female students; moreover, intrinsic motivations relating to performance were higher among female students.

As for the data on self-efficacy, the higher self-efficacy rates reported for male students indicate that the conviction of being able to perform tasks successfully is higher in male students, although female students' self-efficacy is not low. Other studies have also noted this higher self-efficacy in male university students (Fuertes et al., 2020; Kiehlbauch et al., 2024). Based on Bandura's contributions, it is possible that male students receive more encouragement regarding their ability to succeed and that this reinforces their self-efficacy. Also, some research has verified that they may overestimate their ability, although objectively women have similar or better performances (Pajares, 2002). These gender divergences in self-efficacy may be explained by the influence of social and cultural factors relating to levels of confidence in academic skills depending on whether one is male or female. However, it seems that the type of discipline plays a key role; for example, in language-related subjects or careers, self-efficacy data may be of equal or higher levels for female students (Bouih et al., 2021; Pajares, 2002).

There were differences depending on the degree course studied in the causal attribution of achievement and in self-efficacy, with higher scores for students in the Primary Education degree course. These results could be explained on the basis of the average cut-off mark of the degree course, since the average mark required to enter the degree course in Primary Education is considerably higher than that required to enter Early Childhood Education. We can interpret, in this sense, that Primary Education students perceive themselves to be more successful.

On the other hand, neither total academic motivation nor any of its factors depended on whether the student had a specialisation or not (Physical Education, Music or no specialisation). Farah (2022) also found no differences according to the prospective teachers' specialisations. It seems, therefore, that prospective teachers have motivational perceptions that do not depend on their chosen pathways.

In terms of academic year, the findings showed significant differences in achievement motivation, causal attribution and total academic motivation. In all these cases, the highest mean was in the final academic year, and the differences were mainly between the third and fourth academic years and between the second and third academic years. The scientific literature tends to coincide with the data from this research in also finding differences in terms of this variable. However, there are nuances depending on the specific study. Taskesen (2019) find an increase from year 1 to year 4. Similarly, Koyuncuoğlu (2021) finds that the mean increases with ascending academic year, with such differences occurring between the fourth year and the first year, and between the third year and the first year. These inequalities may be due to the influence of the curriculum or of the teaching staff in the different academic years. What does seem encouraging is the trend towards more positive values in the last academic year than in previous years. This may be explained by the fact that as they progress in their training they develop greater clarity about their career goals, increasing their achievement motivation (McClelland, 1985). In addition, they will have been able to refine their causal attribution strategies, which will become more adaptive with experience (Weiner, 1985).

Finally, when testing the correlations between different variables, it was observed that the higher the age of the students, the higher the level of motivation towards studies, and also the higher the achievement motivation and causal attribution. In any case, these were weak relationships. Explanations may be along the lines of the above and in relation to academic and personal maturity. However, other research has found no differences according to this variable (Hosseini et al., 2022).

Regarding the correlations between the motivational variables, the data revealed that they were all significant and positive, which is quite common in research on motivation in educational contexts (Öqvist & Malmström, 2018).

The following conclusions can be drawn from this study:

- Academic motivation in future teachers is positive and similar to that observed in previous studies in other disciplines and countries. The specific findings for Early Childhood and Primary Education allow us to better understand the particularities of these degrees and to design future training programmes that reinforce these aspects in the next generations of teachers.
- The observed gender differences in achievement motivation and self-efficacy between males and females are broadly consistent with previous research and highlight the need to design educational interventions that address these differences.
- Students in advanced grades, especially seniors, showed higher levels of achievement motivation, causal attribution and total academic motivation. This trend suggests that, as they progress in their studies, they develop greater clarity in their career goals, which drives their motivation to achieve academic success.
- The Primary Education students demonstrate better self-efficacy and causal attribution of achievement than the Early Childhood Education students, so it would be interesting to increase these values in future Early Childhood teachers so they can better face the challenges in their training.
- This study revealed positive correlations between all the motivational variables analysed, which underlines the interconnection between these factors, confirming that more motivated students tend to have better perceptions of their capacity for success and control over academic results.

5. Study limitations and future lines of research

The study's limitations include the absence of an experimental design, the impossibility of generalising results, and the use of self-reports, among others. It would be desirable to increase the sample to include other universities and specialisations relating to teaching careers. Likewise, research could be undertaken in future studies by using qualitative instruments in order to gain a deeper understanding of the perceptions relating to academic motivation and the inequalities found according to certain variables. This would provide valuable information for the implementation of programmes to improve self-efficacy, achievement motivation or causal attributions in future teachers.

In a similar vein, it is especially important to address the improvement of achievement motivation in male students, and to explore which pedagogical strategies may be more effective in improving their perceptions. Similarly, and although the values are quite positive, self-efficacy can be increased in female students, and motivational dimensions can be strengthened from the first years of university degree courses.

Likewise, it seems relevant to look at the influence of external factors, such as family support or social expectations, on the thinking of future teachers. Finally, it is suggested that interventions should be implemented to examine

the relationship between motivational variables and academic performance in this group.

Bibliographical references

- ADAMS, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. BERKOWITZ (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 2 (pp. 267-299). Academic Press.
- AFARI, E., WARD, G. & KHINE, M. S. (2012). Global Self-Esteem and Self-Efficacy Correlates: Relation of Academic Achievement and Self-Esteem among Emirati Students. *International Education Studies*, 5(2), 49-57.
<<https://doi.org/10.5539/ies.v5n2p49>>
- ARIAS, J., SOTO-CARBALLO, J. G. & PINO-JUSTE, M. R. (2022). Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 35, 14.
<<https://doi.org/10.1186/s41155-022-00216-0>>
- ASOCIACIÓN BRITÁNICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA [BERA] (2019). *Guía Ética para la Investigación Educativa* [Ethical Guidance for Educational Research] (4th ed.) (L. Rivera Otero and R. Casado-Muñoz, Trans.), London. <<https://www.bera.ac.uk/publication/guia-etica-para-la-investigacion-educativa>>
- ALVARIÑAS-VILLAVARDE, M., PINO-JUSTE, M. & PUMARES-LAVANDEIRA, L. (2020). Extracurricular activities and academic motivation for rural area students. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 15(1), 35-46.
<<https://doi.org/10.18848/2327-011X/CGP/v15i01/35-46>>
- BANDURA, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
<<https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>>
- BARRIENTOS-CHUQUI, L. L. (2011). *Motivación escolar y rendimiento académico en alumnos del cuarto año de secundaria de una institución educativa estatal de Ventanilla*. [School motivation and academic performance in fourth year secondary school students in a state educational institution in Ventanilla]. Unpublished, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima-Perú.
- BOUIH, A., NADIF, B. & BENATTABOU, D. (2021). Assessing the Effect of General Self-efficacy on Academic Achievement Using Path Analysis: A Preliminary Study. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(4), 18-24.
<<https://doi.org/10.32996/jeltal.2021.3.4.3>>
- 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>
- DOMÍNGUEZ-ALONSO, J., DOMÍNGUEZ-RODRÍGUEZ, V., LÓPEZ-PÉREZ, E. & RODRÍGUEZ-GONZÁLEZ, M. M. (2016). Motivación e inteligencia emocional en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria [Motivation and emotional intelligence in Compulsory Secondary School students]. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 94-101.
<<https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1801>>
- DURKSEN, T. L., KLASSEN, R. M. & DANIELS, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66.
<<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>>

- FARAH, A. (2022). Exploring Differences in Academic Motivation Among Teacher Candidates in Higher Education. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 22(12).
- FROMENT, F., DE-BESA, M. & GIL-FLORES, J. (2023). Efecto del apoyo a la autonomía sobre la satisfacción académica: la motivación y el compromiso académico como variables mediadoras [The effect of autonomy support on academic satisfaction: motivation and academic engagement as mediating variables]. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 479-499.
<<https://doi.org/10.6018/rie.546251>>
- FUERTES, A. M. D. C., BLANCO FERNÁNDEZ, J., GARCÍA MATA, M. D. L. Á., REBAQUE GÓMEZ, A. & PASCUAL, R. G. (2020). Relationship between personality and academic motivation in education degrees students. *Education Sciences*, 10(11), 327.
<<https://doi.org/10.3390/educsci10110327>>
- GARROTE, D. & JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, S. (2018). Perfil motivacional en estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria [Motivational profile in students of the Bachelor's Degree in Early Childhood and Primary Education]. *Educar*, 54(2), 351-368.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.899>>
- HERZBERG, F., MAUSNER, B. & SNYDERMAN, B. B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). Wiley.
- HOSSEINI, S. M., POURAFZALI, S. M., SHAHRAKI, H. R., KABIRI, M. & ROSTAMI, N. (2022). Investigation of academic motivation in medical students and its association with clinical education quality, academic achievement, and academic burnout. *Journal of Education and Health Promotion*, 11.
<https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1605_21>
- JAFARI, S. & ASGARI, A. (2020). Predicting students' academic achievement based on the classroom climate, mediating role of teacher-student interaction and academic motivation. *Интеграция образования*, 24, 62-74.
<<https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.062-074>>
- JIANG, Y., LEE, C. K. J., WAN, Z. H. & CHEN, J. (2021). Stricter teacher, more motivated students? comparing the associations between teacher behaviors and motivational beliefs of western and east Asian learners. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10.
<<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564327>>
- KIEHLBAUCH, A., VRBIK, I. & MOHAMED, A. (2024). Exploring Gender Disparities in Self-Efficacy in Computer Science Education: A Case Study at the University of British Columbia Okanagan. *The 26th Western Canadian Conference on Computing Education*, 1-6.
<<https://doi.org/10.1145/3660650.3660655>>
- KOYUNCUOĞLU, Ö. (2021). An Investigation of Academic Motivation and Career Decidedness among University Students. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 125-143.
<<https://doi.org/10.46328/ijres.1694>>
- LOHBECK, A., TOTTH-KIRALY, I. & MORIN, A. J. (2022). Disentangling the associations of academic motivation with self-concept and academic achievement using the bifactor exploratory structural equation modeling framework. *Contemporary Educational Psychology*, 69, 102069.
<<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102069>>
- LLANES-ORDÓÑEZ, J., MÉNDEZ-ULRICH, J. L. & MONTANÉ-LÓPEZ, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión inter-

- nacional [Motivation and academic satisfaction of students in education: an international overview]. *Educación XX1*, 24(1), 45-68.
<<https://doi.org/10.5944/educXX1.26491>>
- MARLEY, S. C. & WILCOX, M. J. (2022). Do family and peer academic social supports predict academic motivations and achievement of first-year college students? *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(3), 958-973.
<<https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2020-0158>>
- MCCLELLAND, D. C. (1961). *The achieving society*. Van Nostrand.
- (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American psychologist*, 40(7), 812.
- MORENO-MURCIA, J. A. & CORBÍ, M. (2021). Social support by teacher and motivational profile of Higher Education students. *Psychology, Society & Education*, 13(1), 9-25.
<<https://doi.org/10.25115/psye.v1i1.2658>>
- ÖQVIST, A. & MALMSTRÖM, M. (2018). ¿Qué motiva a los estudiantes? Un estudio sobre los efectos del liderazgo docente y la autoeficacia de los estudiantes [What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and student self-efficacy]. *Revista Internacional de Liderazgo en Educación*, 21(2), 155-175.
- PAJARES, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.
<https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8>
- PARR, M., GOSSE, D. & ALLISON, J. (2008). The professional journey of male primary teachers: Experiences and perceptions of entering into a 'sacred female space'. *International Journal of Diversity in Organizations, Communities, and Nation*, 7, 257-265.
<<https://doi.org/10.18848/1447-9532/CGP/v07i06/39516>>
- PINTRICH, P. R. & SCHUNK, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos* [Motivation in educational contexts]. Pearson.
- SÁNCHEZ-BOLÍVAR, L., ESCALANTE-GONZÁLEZ, S. & VÁZQUEZ, L. M. (2022). Motivación de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de COVID-19. *Educar*, 58(1), 205-220.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1353>>
- TASKESEN, S. (2019). Investigating the academic motivations and academic achievements of pre-service visual arts teachers. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 857-866.
- THORNBERRY, G. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima Metropolitana [Metacognitive strategies, academic motivation and academic performance in students entering a university in Metropolitan Lima]. *Revista Persona*, 11, 177-193.
<<https://doi.org/10.26439/persona2008.n011.935>>
- VROOM, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- WEINER, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
<<https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>>

Elementos organizativos para la mejora del tiempo educativo de mediodía en la educación primaria

Héctor Núñez
Núria Fabra-Fres
Isabel Pellicer-Cardona
Rubén David Fernández-Carrasco
Universitat de Barcelona. España.
hectornunez@ub.edu
nfabra@ub.edu
isabel.pellicer.cardona@uab.cat
rubendavidfernandez@ub.edu



© de los autores y autoras

Recibido: 4/5/2024
Aceptado: 10/1/2025
Publicado: 31/1/2025

Resumen

Los niños y las niñas aprenden en las escuelas a convivir, a participar en actividades y a desarrollar hábitos saludables en lugares y en momentos dentro de los centros en los que no se desarrolla el currículo formal. Se presenta una investigación sobre el tiempo educativo de mediodía —la franja interlectiva dedicada a la comida y al ocio—, en la que se analizan aquellos elementos organizativos que pueden mejorar este espacio y favorecer el bienestar del alumnado que utiliza este servicio. Se realiza una investigación de tipo cualitativo a través de una implementación de grupos de discusión con profesionales que gestionan estos servicios y Photovoice con niños y niñas de cuarto y quinto de educación primaria de escuelas públicas de Cataluña. Los resultados inciden en la mejora de cinco elementos: la formación de profesionales; las relaciones en la comunidad educativa; la gestión propia del servicio; el fomento de la participación y la toma de decisiones de la infancia, y la mejora de los espacios físicos y de la infraestructura escolar en la que se desarrollan las actividades del tiempo educativo de mediodía. El artículo concluye con un conjunto de recomendaciones que ofrecen pautas organizativas y pedagógicas para la mejora de este espacio-tiempo.

Palabras clave: educación primaria; organización escolar; actividades escolares; tiempo libre; infancia

Resum. Elements organitzatius per la millora del temps educatiu del migdia en l'educació primària

Els infants aprenen a les escoles a conèixer, a participar en activitats i a desenvolupar hàbits saludables en llocs i moments dins dels centres en els quals no es desenvolupa el currículum formal. Al present article s'hi mostra una investigació sobre el temps educatiu del migdia —la franja interlectiva dedicada al dinar i al lleure—, en la qual s'analitzen aquells elements organitzatius que poden millorar aquest espai i afavorir el benestar de l'alumnat que utilitza aquest servei. S'hi realitza una investigació de tipus qualitatiu a través de la implementació de grups de discussió amb professionals que gestionen aquests serveis i Photo-

voice amb nens i nenes de quart i cinquè d'educació primària d'escoles públiques de Catalunya. Els resultats incideixen en la millora de cinc elements: la formació de professionals; les relacions a la comunitat educativa; la gestió pròpia del servei; el foment de la participació i la presa de decisions de la infància, i la millora dels espais físics i la infraestructura escolar en la qual es desenvolupen les activitats del temps educatiu del migdia. L'article conclou amb un conjunt de recomanacions que ofereixen pautes organitzatives i pedagògiques per millorar aquest espaitemps.

Paraules clau: educació primària; organització escolar; activitats escolars; temps lliure; infància

Abstract. *Organisational elements for improving midday educational time in primary education*

At school, children learn to live together, take part in activities and develop healthy habits in different spaces and at different times when formal learning is not taking place. This study looks at the school lunchtime break – the period between lessons dedicated to lunch and play – and analyses administrative elements that can improve this space and foster the wellbeing of the children involved. A qualitative study is carried out using discussion groups with professionals who run these services and a photovoice study with children in the fourth and fifth grades of primary education in public schools in Catalonia. The results are relevant to five areas: training of professionals, relationships in the educational community, management of the service itself, fostering children's participation and decision-making, and improving the physical spaces and school infrastructure in which school lunchtime activities take place. The article concludes with a set of recommendations that offer administrative and pedagogical guidelines for improving this time/space.

Keywords: primary education; school administration; school activities; leisure; childhood

Sumario

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 5. Discusión y conclusiones |
| 2. Aproximación conceptual | 6. Recomendaciones |
| 3. Método | Referencias bibliográficas |
| 4. Resultados | |

1. Introducción

El centro educativo es un espacio relevante en la vida del alumnado, y el comedor escolar resulta ser un servicio utilizado por muchas familias que lo necesitan para poder estructurar su conciliación familiar y laboral. El comedor escolar da respuesta a dos necesidades: la alimentación saludable y el descanso lectivo. Este último se caracteriza por ser un tiempo de ocio educativo de gran valor, que incide en la percepción del bienestar emocional y relacional, así como en la predisposición al aprendizaje por parte de niños y niñas.

Caride (2014) analiza el valor del tiempo y su uso lúdico para el desarrollo de la infancia y la adolescencia. La sociología informa de la importancia de que los progenitores varones puedan disponer de mayor tiempo efectivo para pasarlo con sus hijos e hijas, puesto que ello mejora la igualdad de género (Kimmel, 2019). También habla de la relevancia de disponer de tiempo para la participación social en los equipamientos públicos de las ciudades (Klinenberg, 2021). Las consideraciones sobre el tiempo disponible, cómo se organiza y en qué se invierte han entrado de pleno en la agenda pública y en el debate científico.

Este contexto permite analizar la importancia del tiempo y los contenidos del comedor escolar, cuya función trasciende la nutrición y representa un espacio para la alimentación saludable y la transmisión de hábitos alimentarios, contribuyendo así a la educación para la salud y la educación ambiental, además de tratarse de un ámbito para practicar la formación sociocultural, la participación ciudadana y el desarrollo de habilidades sociales (Hernández-Rangel y Páramo-Vernal, 2023).

Este artículo forma parte de un proyecto interdisciplinar desarrollado por un equipo de investigadores de las facultades de Psicología y Educación de la Universidad de Barcelona, a partir de un encargo de la Fundació Catalana de l'Esplai (Fundesplai). El análisis tiene como finalidad valorar la aportación educativa en los niños y niñas y en sus familias del tiempo educativo de mediodía, en lo relativo a las acciones de comedor y al espacio lúdico, como acciones con un alto valor educativo.

De manera concreta, la información contenida en este artículo analiza qué elementos organizativos pueden mejorar el tiempo educativo de mediodía en la etapa de primaria, más si cabe cuando, en la mayoría de las ocasiones, su gestión se realiza por parte de profesionales de entidades que difieren de los equipos directivos y del profesorado de los centros escolares, encargados principalmente de la actividad lectiva y curricular.

El objetivo de esta investigación es doble, en primer lugar, analizar cuáles son los elementos organizativos que inciden en la mejora del tiempo educativo de mediodía en la educación primaria, y, en segundo lugar, presentar un conjunto de recomendaciones organizacionales que pueden ser relevantes para las escuelas de educación primaria, las entidades que gestionan este servicio y el diseño de sus planes educativos de centro.

2. Aproximación conceptual

En el marco de este trabajo entendemos el tiempo educativo de mediodía (TEM) como un espacio de valor educativo para la infancia que se desarrolla en el contexto escolar; que ocupa una franja horaria fuera de la actividad lectiva y de la supervisión directa del profesorado y del equipo directivo del centro de educación primaria; que está gestionado por otros profesionales, y en el que se realizan actividades básicas para la vida —la nutrición— e iniciativas formativas que no forman parte del desarrollo del currículo escolar. Es,

por lo tanto, un espacio-tiempo de acceso opcional y no obligatorio para aquellos escolares y sus padres y madres que necesitan este servicio para facilitar la conciliación familiar. Un espacio-tiempo interlectivo que representa las acciones cotidianas de la vida —alimentarse y socializar— y el desarrollo del ocio por parte de niños y niñas —participar y socializar—.

El análisis de la bibliografía especializada sobre la temática señala un conjunto de aportaciones y aproximaciones, tanto sobre la definición de este espacio-tiempo como de sus contribuciones al desarrollo de la infancia. El TEM se relaciona con el enfoque de la educación para la salud y el desarrollo de hábitos saludables de vida —alimentación sana y actividad física—. Macías et al. (2012), Rodríguez-Tadeo et al. (2015) y Soares et al. (2017) reconocen la función nutricional y educativa de los comedores escolares, además del fomento de hábitos saludables en la infancia y la promoción de la socialización y la convivencia. Baines y Blatchford (2019) señalan el TEM como espacio de prevención educativa, en concreto, destacan su valor en la prevención del sedentarismo y la obesidad entre las criaturas, puesto que la escuela es un agente clave para estimular hábitos y patrones alimentarios saludables en la infancia; por ejemplo, aumentar la actividad física como objetivo del proyecto educativo de centro.

El TEM contribuye a formar a las niñas y a los niños para practicar una alimentación sana y equilibrada, al poner en valor la calidad de la comida (Vaqué-Crusellas et al., 2022), y favorece el desarrollo de una conciencia ambiental en la infancia, al fomentar la alimentación sostenible y de proximidad (Soares y Davó-Blanes, 2019) y prevenir el despilfarro alimentario (Derqui et al., 2018; Favuzzi et al., 2020).

En un tercer momento se analizan trabajos que vinculan el TEM con el fomento de la socialización, el juego y la diversión en la infancia. Andersen et al. (2017) señalan que el tiempo de la comida tiene una intencionalidad educativa en el reconocimiento de la sociabilidad y la amistad como parte fundamental de la experiencia en la infancia. Benn y Carlson (2014) dan valor a los espacios de descanso y de vida cotidiana en los comedores escolares.

Otras aportaciones señalan que este tiempo de descanso entre los dos momentos lectivos —la jornada matinal y la de tardes— tiene implicaciones positivas posteriores para el aprendizaje en el aula, por ejemplo, en la mejora de la creatividad y la alfabetización (Grugeon, 2005), y en la importancia otorgada a las interacciones entre iguales y al desarrollo de la comprensión y las habilidades personales, sociales, cognitivas y emocionales (Baines y Blatchford, 2011; Blatchford, 1998; McNamara et al., 2018). El trabajo de Berggren et al. (2021) acerca de las percepciones de los docentes sobre el TEM y su implicación en su gestión plantean que el profesorado tiene las competencias y la capacidad suficientes para vincular las acciones que acontecen en este espacio con los aprendizajes que realiza el alumnado en el aula, y que su percepción sobre el mismo es relevante, ya que pueden contribuir a fortalecer la continuidad educativa entre los diversos espacios escolares, lectivos y no lectivos. Del análisis realizado se observa que el TEM representa un momento para niños y niñas que va más allá de la nutrición. Es un tiempo complejo que

debe ser planificado y desarrollado con fines sociales y educativos (Baines y MacIntyre, 2019) y no solo como un deber alimentario.

Por último, el TEM constituye una oportunidad para repensar las finalidades educativas y las cuestiones organizativas de la escuela primaria, entendida como comunidad pedagógica. En primer lugar, la apuesta por la participación de la infancia en todos los espacios —lectivos y no lectivos— de las escuelas, proponiendo modelos organizativos orientados a la participación, la interacción social y el refuerzo o la modificación de las relaciones (Mason, 2020). En segundo lugar, la incorporación del TEM a los proyectos educativos de los centros escolares desde una gestión integral de los procesos formativos y profesionalizadores (Aranceta et al., 2008).

Se cierra el apartado de aproximación conceptual con una definición propia de los autores y las autoras sobre el tiempo educativo de mediodía:

El tiempo educativo de mediodía es el tiempo de descanso en el marco del tiempo de escolarización. Se compone de dos momentos: el de la realización de la comida y el del tiempo libre. Es un espacio que permite la relación grupal e intergeneracional y en el que se promueven aprendizajes de hábitos alimentarios y hábitos de vida saludable, como también relaciones sociales abiertas a partir de la generación de espacios de convivencia para el descanso y el tiempo libre. Parte de la autonomía y de la participación de los niños y niñas como centro y motor del espacio, que contribuye al desarrollo de competencias personales y sociales y al bienestar emocional de la infancia.

3. Método

Desde el principio de la investigación se crea un equipo de trabajo formado por investigadores de la Universidad de Barcelona y técnicos de Fundesplai. La finalidad es acompañar el desarrollo de la investigación, ofrecer apoyo en la recogida de la información y tomar decisiones a partir del análisis realizado.

La investigación se realiza entre junio de 2022 y julio de 2023, y en relación con los resultados que se aportan en este artículo, se han utilizado dos procedimientos de tipo cualitativo para la recogida de información: los grupos de discusión y la técnica del Photovoice. Esta estrategia permite recoger información desde la experiencia directa de los agentes, partiendo de sus vivencias. El acercamiento cualitativo no permite la generación de los resultados, pero sí interpretar un fenómeno desde su particularidad sociocultural.

Los grupos de discusión (GD) se utilizan para recoger información sobre dos objetivos específicos de investigación:

- Realizar una definición conceptual del tiempo educativo de mediodía —cómo se estructura, qué se trabaja en términos educativos y cómo se organizan los profesionales— a partir de la aportación propia de las personas técnicas.
- Describir y analizar qué elementos dificultan o facilitan los aprendizajes de niños y niñas en el tiempo educativo de mediodía.

Los criterios de selección de las personas participantes de los GD son: el tipo de escuelas de procedencia (diversificando entre centros de municipios catalanes con diferencias socioeconómicas relevantes) y sus roles en el programa (incluyendo monitores y coordinadores). Se realizaron cuatro GD con la participación de 24 profesionales: el primero en formato virtual con coordinadoras ($n = 6$) en junio de 2022, y tres GD presenciales con coordinadoras y monitores ($n = 18$) en octubre de 2022.

El Photovoice se utiliza para recoger información sobre un objetivo específico de investigación:

- Conocer el valor —elementos positivos, cuestiones a mejorar, opinión general sobre el servicio— que niños y niñas otorgan al tiempo educativo de mediodía.

Para la implementación del Photovoice se realizan dos sesiones previas de formación durante los días 14 y 23 de marzo de 2023 con los monitores y las monitoras de las cinco escuelas seleccionadas, con el objetivo de explicar la finalidad de la técnica, así como su utilidad y sus fases de aplicación. El Photovoice se aplica en marzo de 2023 en cinco escuelas de titularidad pública seleccionadas por muestreo intencional, según los criterios de dimensión territorial de los municipios, el número de líneas por curso y el nivel de complejidad del centro. Las escuelas se sitúan en los términos municipales de Barcelona ($n = 2$), Sant Cugat del Vallès ($n = 1$), Sant Boi de Llobregat ($n = 1$) y Llançà ($n = 1$). Cada grupo está formado por un total de 15 a 20 niños y niñas de cuarto y quinto curso de educación primaria.

Se transcriben la información recogida en los GD y las anotaciones de los Photovoice, y se utiliza el programa Atlas.Ti23 como soporte del análisis cualitativo. Se realiza un análisis temático (Braun y Clarke, 2012) y una triangulación, combinando la perspectiva analítica de diferentes investigadores del equipo de estudio (Forni y Grande, 2020).

En relación con las cuestiones éticas, esta investigación y su desarrollo han estado validadas por el Comité de Bioética de la Universidad de Barcelona, con el código Institutional Review Board (IRB00003099).

4. Resultados

A partir de la información de tipo cualitativo recogida en esta investigación se presentan los cinco elementos organizativos que contribuyen a mejorar el TEM:

- a) Formación de profesionales.
- b) Relaciones en la comunidad educativa.
- c) Gestión del tiempo educativo de mediodía.
- d) Participación y toma de decisiones.
- e) Espacios físicos e infraestructura escolar.

Como reflexión general, se observa una mayor profesionalización del TEM y una evolución positiva sobre la consideración y la importancia de este en la educación de los niños y las niñas. Como indica una monitora del primer grupo de discusión:

Hay una evolución en el tiempo educativo de mediodía. Antes ibas a cuidar a niños en el comedor y después seguías con el segundo turno de niños. Ahora tenemos formaciones y tenemos que diseñar también una programación de actividades. (GD1)

a) Formación de profesionales

Se constatan acciones formativas llevadas a cabo con las coordinaciones del TEM y con los equipos de monitores de cada escuela. Con todo, se debe continuar reforzando esta área —especialmente la formación que reciben las monitoras— según va apareciendo en los distintos encuentros realizados con monitoras y coordinadoras, en especial se evidencia la importancia de fortalecerla en aspectos vinculados con la gestión emocional. Esta faceta resulta crucial, dado que el TEM se presenta como un espacio en el que afloran con frecuencia los conflictos y las emociones no abordadas durante las horas lectivas, como se expone en el apartado de relaciones en la comunidad educativa.

En la información recogida se explicita que cada vez hay más opciones e iniciativas para capacitar a los equipos y al personal del tiempo educativo de mediodía, como ilustra este fragmento extraído de un grupo de discusión:

Hemos ganado mucho en este sentido como equipo, como educadores. Nos están formando, nos dan la oportunidad, no todo el mundo tiene estudios universitarios y no es preciso tenerlos; por este motivo nosotros hacemos los cursos, tenemos formación cada uno la que necesite tener, y a partir de aquí vamos trabajando este valor dentro de los equipos de la escuela. (GD1)

Se entiende, por lo tanto, que la formación continua facilita la mejora del trabajo que se realiza.

b) Relaciones en la comunidad educativa

El tipo de relaciones que mantienen los agentes educativos —direcciones de centros escolares, profesorado y profesionales del TEM—, además de la relación de este conjunto de profesionales con las familias de los niños y las niñas y con la comunidad en general, resulta un elemento básico en referencia a la gestión y la eficacia de este espacio.

Del análisis surge que, en primer lugar, se da importancia a establecer relaciones sólidas y de cooperación entre los diferentes agentes de la comunidad educativa —maestros, monitores y familias—, ya que la comunicación fluida favorece una mayor adquisición de aprendizajes fruto de la coordinación de los proyectos educativos. Al mismo tiempo, la cooperación y la transición entre espacios resultan fundamentales, ya que permiten abordar tanto los conflictos

generados en el aula como las inquietudes que los niños y las niñas puedan expresar. Según aporta una monitora en el segundo grupo de discusión:

[...] algo que es de las peores cosas es que el problema pase en clase, entonces lo que intentamos hacer es realizar una búsqueda de resolución de conflictos en el patio para cerrar. (GD2)

De este modo, el TEM es un espacio de mediación de conflictos, diálogo, reflexión y atención de las tensiones y de las inquietudes de la infancia, puesto que resulta más fácil gestionarlos si se conocen sus detonantes.

En segundo lugar, se observa la importancia de la comunicación con las familias, ya que los aprendizajes realizados en el TEM no solo influyen en los niños y niñas que participan en los comedores, sino que también tienen repercusión en sus hogares (por ejemplo, en los hábitos alimentarios y de sostenibilidad). De esta forma «cada vez se trabaja más con profesores, se habla más con el equipo directivo, y también las familias, las AFA, nos hemos dado cuenta de que los niños entran en el cole y hasta que salen [...] somos todos un equipo importante» (GD3), porque, como nos relatan las coordinadoras, «el hecho de que haya una muy buena comunicación entre escuela y equipo de tiempo educativo de mediodía es muy importante y resulta vital para poder trabajar con ellos» (GD1).

Se explica que la comunicación entre el profesorado y los profesionales del TEM es, si cabe, más necesaria con perfiles de hogares que necesitan una mayor atención: las monitoras informan de atención a familias en situación vulnerable, con problemática de salud mental y niños y niñas con necesidades educativas especiales. Concluyen que «ahora la comunicación que tenemos con los maestros es muy diferente» (GD1).

Por último, como causa de preocupación y aspecto a trabajar, se observa desconexión de esta propuesta con el resto de recursos educativos y sociales comunitarios.

c) Gestión del tiempo educativo de mediodía

En esta sección se abordan las cuestiones vinculadas con la organización interna de los equipos de trabajo, la planificación y la evaluación de las actividades.

Realizar acciones de refuerzo durante el tiempo libre es esencial para favorecer los cambios culturales:

Está claro que en el comedor es donde se produce, pero todo esto lo puedes trabajar desde la parte del ocio a través de diferentes actividades. Por eso planificamos a la vez y pensamos una acción integral. (GD3)

La coordinación con el equipo de cocina está muy valorada por los niños:

Y también yo creo que es mucha suerte tener estas cocineras, porque lo hacen con mucho amor y son superamables, y, bueno, meten todo su cariño en todos los platos. (Photovoice-Escuela GO)

La figura de coordinación es clave y disponer de un equipo estable permite conocerlo y aprovechar las habilidades de sus distintos miembros. La atención a las necesidades especiales y una buena coordinación entre el colectivo docente, el grupo de mediodía y las familias se percibe como un elemento cualitativo estratégico. Así, las monitoras, poniendo en valor la mejora, dicen: «ahora la comunicación que tenemos con los maestros es muy diferente» (GD1).

Sobre la planificación de las actividades con la infancia en el TEM, emerge una gran diversidad de opiniones según los grupos de discusión realizados. En un primer momento, se informa sobre las programaciones de las actividades de ocio, puesto que

[...] se tiene que cumplir una serie de elementos durante la semana porque tiene que haber de todo, actividades más tranquilas, más movidas, y todas tienen que estar equilibradas. (GD1)

En esta dirección, en el diseño y la planificación de las diversas iniciativas, se incluye la agenda de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y la celebración de actos en conmemoración del Día de los Derechos Humanos, el Día de la Paz, el Día Internacional de la Mujer, etc. En un segundo momento, hay aportaciones en los grupos de discusión que consideran que una planificación excesiva de actividades resta oportunidades de autogestión del tiempo y aprendizajes de organización y relación:

Yo lo que les digo —a los monitores y monitoras—, 2 o 3 días a la semana libre, los demás sí que puede programar [...] nos estamos cargando la improvisación de los niños. (GD3)

La evaluación es percibida como un factor favorecedor que incentiva la revisión y la mejora continua. Por el contrario, un aspecto que dificulta esta iniciativa es la carencia de tiempo para la preparación de actividades y la coordinación con el equipo docente, además de la relación y la comunicación con las familias. Así, la falta de tiempo fuera de la atención directa es una carencia generalizada: «una falta de tiempo para trabajar que vaya más allá de la atención directa a los niños» (GD3).

d) Participación y toma de decisiones

Hay consenso en percibir el TEM como un lugar organizado por los adultos, si bien se identifican zonas de juego libre y autoorganizado, como algunos momentos y espacios donde se promueve la participación (hacer propuestas de actividades, servirse la comida o cuidar y limpiar los distintos ámbitos), pero no siempre es así. Por lo general, la gestión de la participación parece poco estructurada y es poco evidente para niños y niñas. Además, tienen la sensación de que sus aportaciones, cuando se recogen, sirven de poco, lo que hace pensar que no hay diálogo ni retorno.

Este elemento contrasta con la apuesta decidida por parte de algunos monitores y coordinadores que afirman que es necesario dejar escoger y facilitar la

improvisación a los niños y niñas, como se ha evidenciado en el apartado previo al hablar de la gestión del TEM.

e) Espacios físicos e infraestructura escolar

Se recogen 17 citas del análisis del Photovoice sobre este tópico. Los niños y niñas valoran de forma positiva las zonas del comedor, los aseos, el patio y los llamados *espacios de tranquilidad*, especialmente la biblioteca y el huerto (si el colegio dispone de él). Para estos lugares reclaman mayor mantenimiento e higiene. También piden que los espacios sean polivalentes, que se puedan decorar, que permitan el juego libre, la lectura y la existencia de más zonas verdes. La autogestión y el juego son las peticiones de uso de los niños y niñas sobre estos espacios. También apuntan la necesidad de que haya más áreas con sombra, consideradas como refugio climático sobre todo en época estival.

Por otra parte, los usos de los espacios se perciben como problemáticos y pueden llegar a ser fuente de conflicto, especialmente por la preponderancia de una actividad sobre otras, por ejemplo: discusiones que se generan en los patios en torno a la práctica del fútbol. Los equipos de monitores proponen juegos y actividades no competitivas como alternativa a este deporte.

Por último, y en relación con la infraestructura escolar, la carencia de emplazamientos idóneos dificulta la atención y el acompañamiento educativo, cuando el comedor es demasiado pequeño o las zonas de ocio son poco diversificadas.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que el TEM tiene un alto potencial pedagógico como espacio para la mediación de conflictos, el desarrollo socioemocional de niños y niñas, la promoción de hábitos saludables y la educación en valores. Por otra parte, se enfrenta a desafíos y a una necesidad de mejora respecto a la profesionalización de los monitores, la limitada participación infantil y la adecuación de los espacios físicos, que a menudo carecen de diversidad y funcionalidad. Los datos recogidos también señalan la importancia de la formación continua de los equipos de monitores en la profesionalización de los servicios educativos no formales que atienden a niños y niñas, en línea con las conclusiones de otras investigaciones (Mason, 2020). También la formación en competencias emocionales y la mejora de la coordinación de los equipos de monitores con el profesorado y las familias son aspectos particularmente destacados, en línea con los estudios de Berggren et al. (2021), que subrayan la relevancia de las interacciones entre los distintos agentes educativos para garantizar una experiencia educativa coherente.

La investigación confirma la necesidad de abordar el TEM desde una perspectiva holística e interdisciplinaria, integrándolo en el currículo escolar y conectándolo con objetivos globales como los ODS. Esto implica un cambio cultural que transforme las percepciones actuales de este espacio-tiempo, desde

un servicio complementario hacia un componente esencial del desarrollo educativo integral. Transformaciones que van ligadas a las perspectivas contemporáneas sobre educación, como son la importancia de la educación informal en la socialización de las personas (Úcar, 2015) y la educación en las acciones de la vida cotidiana como espacio instructivo clave en el desarrollo personal (Caride et al., 2012).

El TEM debe ser concebido como un tiempo formativo que contribuya a construir relaciones sociales positivas con pares, entre distintas generaciones y con la comunidad. En este espacio-tiempo los niños y niñas desarrollan un conjunto de habilidades que resultan claves para su desarrollo sociocultural, al mismo tiempo que ejercen un impacto posterior en la mejora del rendimiento académico y la prevención del abandono escolar prematuro (Destaw et al., 2022). La combinación que en este espacio-tiempo se produce entre nutrición y ámbito de ocio educativo debe ser una oportunidad para la mejora del bienestar general y escolar de niños y niñas (Losada-Puente et al., 2022) y para el bienestar del alumnado de educación primaria —no solamente durante su tiempo lectivo—, como recoge la investigación de Mendiri et al. (2014). Estas autoras identifican la importancia de las relaciones entre iguales y con los equipos profesionales, las metodologías formativas, la gestión del tiempo y el acondicionamiento de los espacios como factores que inciden en el bienestar de la infancia. En esta investigación apostamos por una perspectiva holística e interdisciplinar del TEM, más conectada con el desarrollo del currículo escolar y con los proyectos educativos de los centros de educación primaria.

6. Recomendaciones

Los cambios y la rotación profesional de los monitores que conforman los equipos de trabajo —de hasta un 50% de tasa de reemplazo en una escuela entre un curso escolar y el siguiente—, las variaciones en los referentes de las asociaciones de familias de alumnos (AFA), el bajo valor didáctico que algunas direcciones de centro escolar y profesorado otorgan al TEM o su falta de integración en la globalidad del proyecto educativo del centro escolar muestran la necesidad de modificarlo. Es por ello que, a partir de los resultados, sugerimos un conjunto de recomendaciones sobre los elementos organizativos que pueden incidir en su mejora. Este conjunto de recomendaciones para el progreso organizacional se agrupa en cuatro ámbitos que se encuentran conectados con los resultados presentados:

6.1. Relaciones con la comunidad educativa

- Mejorar la comunicación y el traspaso de información entre profesorado y profesionales del TEM, con el objetivo de trabajar los malestares o las problemáticas detectadas en el aula.
- Implicar a las familias a través de la realización de actividades para hacerlas partícipes del proyecto educativo de este espacio y para ayudarlas a cono-

- cerlo. Ello posibilita alinear valores, conocer los objetivos detrás de las actividades propuestas y abrir vías de comunicación y de cooperación.
- Mejorar la comunicación que se realiza con las familias de los niños y niñas, como una estrategia que da valor a este espacio.
 - Conectar el tiempo educativo de mediodía con otros proyectos que se realizan en la comunidad: los huertos urbanos, los bancos del tiempo, el proyecto Lecxit y otras iniciativas intergeneracionales que contribuyan a promover la educación 360°.

6.2. Gestión del tiempo educativo de mediodía

- Mejorar la formación inicial y continua de los equipos de monitores, estabilizar plantillas y disponer de tiempo para planificar y coordinar actividades. La estabilidad de los equipos y el aprovechamiento de su experiencia y de sus habilidades es un valor cualitativo que se debería visibilizar.
- Cuidar los espacios y los materiales, disponer de forma simultánea de zonas para el deporte y para otras acciones más tranquilas (con lo que se reducirían los conflictos ocasionados por la superposición de actividades en un mismo espacio) y disponer de material didáctico y educativo de la propia escuela (libros, artículos de manualidades, elementos deportivos, etc.). Se considera una buena práctica mantener modelos de planificación que mantengan espacios libres y autoorganizados que fomenten la autogestión de los niños, así como las dinámicas de asambleas que faciliten la escucha activa e impulsen la participación infantil y el bienestar emocional.

6.3. Participación y toma de decisiones

- Establecer mecanismos de participación real en las tomas de decisiones compartidas, en las que niños y niñas puedan decidir acerca de qué, cómo y cuándo quieren intervenir en ellas de forma voluntaria e informada.
- Favorecer espacios relacionales de toma de decisiones desde la responsabilidad, por ejemplo, a través de la dinamización de asambleas.
- Favorecer espacios relacionales intergeneracionales entre niños y niñas de los diferentes ciclos de la educación primaria, principalmente.

6.4. Espacios físicos e infraestructura escolar

- Destinar, adecuar y flexibilizar los usos de zonas seguras y accesibles para los niños y las niñas, que fomenten el bienestar, la inclusión y la sostenibilidad en los comedores escolares.
- Fomentar la participación del alumnado en el diseño, la organización, la regulación de los usos y la decoración de los espacios.

Referencias bibliográficas

- ANDERSEN, S. S., BAARTS, C. y HOLM, L. (2017). Contrasting approaches to food education and school meals. *Food, Culture and Society*, 20(4), 609-629.
<<https://doi.org/10.1080/15528014.2017.1357948>>
- ARANCETA, J., RODRIGO, C. P., SERRA, J. D., HERNÁNDEZ, A. G., MORE, R. L., SUÁREZ, V. M. y CORTINA, L. S. (2008). El comedor escolar: Situación actual y guía de recomendaciones. *Asociación Española de Pediatría*, 69(1), 72-88.
<<https://doi.org/10.1157/13124224>>
- BAINES, E. y BLATCHFORD, P. (2011). Children's games and playground activities in school and their role in development. En: A. D. PELLEGRINI (ed.), *The Oxford Handbook of the development of play* (pp. 260-283). Oxford University Press.
<<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0020>>
- (2019). *School break and lunch times and young people's social lives: A follow-up national study* [Informe final]. Department of Psychology and Human Development. UCL Institute of Education.
- BAINES, E. y MACINTYRE, H. (2019). Children's social experiences with peers and friends during primary school mealtimes. *Educational Review*, 74(2), 165-187.
<<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1680534>>
- BENN, J. y CARLSSON, M. (2014). Learning through school meals? *Appetite*, 78C, 23-31.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.appet.2014.03.008>>
- BERGGREN, L., OLSSON, C., RONNLUND, M. y WALING, M. (2021). Between good intentions and practical constraints: Swedish teachers' perceptions of school lunch. *Cambridge Journal of Education*, 51(2), 247-261.
<<https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1826406>>
- BLATCHFORD, P. (1998). *Social life in school: Pupils' experiences of breaktime and recess from 7 to 16 years*. Routledge.
- BRAUN, V. y CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>>
- CARIDE, J. A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 45, 33-54.
- CARIDE, J. A.; LORENZO, J. J. y RODRÍGUEZ, M. A. (2012). Educar cotidianamente: El tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 20, 19-60.
<https://doi.org/10.7179/PSRI_2012.20.01>
- CLARKE, T. y PLATT, R. (2023). Children's Lived Experiences of Wellbeing at School in England: A Phenomenological Inquiry. *Child Indicators Research*, 16, 963-996.
<<https://doi.org/10.1007/s12187-023-10016-2>>
- DERQUI, B., FERNANDEZ, V. y FAYOS, T. (2018). Towards more sustainable food system: Addressing food waste at school canteens. *Appetite*, 129, 1-11.
<<https://doi.org/10.1016/j.appet.2018.06.022>>
- DESTAW, Z., WENCHKO, E., KIDANE, S., ENDALE, M., CHALLA, Y., TIRUNEH, M., TAMRAT, M., SAMSOON, H., SHALEKA, D. y ASHENAFI, M. (2022). Impact of school meals on educational outcomes in Addis Ababa, Ethiopia. *Public Health Nutrition*, 25(9), 2614-2624.
<<https://doi.org/10.1017/S1368980022000799>>
- FAVUZZI, N., TREROTOLI, P., FORTE, M. G., BARTOLOMEO, N., SERIO, G., LAGRAVINESE, D. y VINO, F. (2020). Evaluation of an alimentary education intervention on

- school canteen waste at a primary school in Bari, Italy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2558.
<<https://doi.org/10.3390/ijerph17072558>>
- FORNI, P. y GRANDE, P. de (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159-189.
<<https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>>
- GRUGEON, E. (2005). Listening to learning outside the classroom: Student teachers study playground literacies. *Literacy*, 39(1), 3-9.
<<https://doi.org/10.1111/j.1741-4350.2005.00391.x>>
- HERNÁNDEZ-RANGEL, S. y PÁRAMO-BERNAL, P. (2023). El comedor escolar como un escenario de aprendizaje: Una revisión sistemática. *Cultura, Educación y Sociedad*, 14(2), 49-72.
<<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.14.2.2023.03>>
- KIMMEL, M. (2019). *Hombres blancos cabreados: La masculinidad al final de una era*. Barlín Libros.
- KLINENBERG, E. (2021). *Palacios del pueblo: Políticas para una sociedad más igualitaria*. Capitán Swing.
- LOSADA-PUENTE, L., MENDIRI, P. y REBOLLO-QUINTELA, N. (2022). Del bienestar general al bienestar escolar: Una revisión sistemática. *Relieve*, 28(1).
<<https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23956>>
- MACÍAS, A. I., GORDILLO, L. G. y CAMACHO, E. J. (2012). Hábitos alimentarios de niños en edad escolar y el papel de la educación para la salud. *Revista Chilena de Nutrición*, 39(3), 40-43.
<<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182012000300006>>
- MASON, A. E. (2020). Children's perspectives on lunchtime practices: Connecting with others. *Journal of Occupational Science*, 28(3), 1-13.
<<https://doi.org/10.1080/14427591.2020.1771407>>
- McNAMARA, L., GIBSON, J., LAKMAN, Y., SPADAFORA, N., LODWYK, K. y WALKER, M. (2018). The Influence of a Recess Intervention on Children's Sense of Belonging and Enjoyment. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 13(2), 37-54.
<<http://dx.doi.org/10.20355/jcie29343>>
- MENDIRI, P., REBOLLO-QUINTELA, N. y LOSADA-PUENTE, L. (2024). El bienestar escolar desde la experiencia del alumnado de Educación Primaria. *Educar*, 60(1), 237-254.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1818>>
- RODRÍGUEZ-TADEO, A., PATIÑO, B., URQUÍDEZ-ROMERO, R., VIDAÑA-GAYTÁN, M. E., PERIAGO-CASTÓN, M. J., ROS-BERRUEZO, G. y GONZÁLEZ, E. (2015). Neofobia alimentaria: Impacto sobre los hábitos alimentarios y aceptación de alimentos saludables en usuarios de comedores escolares. *Nutrición Hospitalaria*, 31(1), 260-268.
<<https://dx.doi.org/10.3305/nh.2015.31.1.7481>>
- SOARES, P. y DAVÓ-BLANES, M. C. (2019). Comedores escolares en España: Una oportunidad para fomentar sistemas alimentarios más sostenibles y saludables. *Gaceta Sanitaria*, 33(3), 213-215.
<<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.12.005>>
- SOARES, P., MARTINELLI, S. S., MELGAREJO, L., CAVALLI, S. B. y DAVÓ-BLANES, M. C. (2017). Using local family farm products for school feeding programmes: Effect on school menus. *British Food Journal*, 119(6), 1289-1300.
<<https://doi.org/10.1108/BFJ-08-2016-0377>>
- ÚCAR, X. (2015). L'aprenentatge informal i la pedagogia dels canvis de fase. *Fòrum: Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 36, 1-6.

VAQUÉ-CRUSELLAS, C., GARCÍA-ÁLVAREZ, A., COLL-ARENAS, M. D., BLANQUER, M. y SALVADOR-CASTELL, G. (2022). Comedores escolares: Adherencia a las recomendaciones alimentarias de los menús escolares en Osona, Cataluña. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 28(1), 1-13.

Estrategias de gamificación en la educación primaria: impacto en el desarrollo de competencias matemáticas y de comunicación

Juan José Soza Herrera

Universidad de San Martín de Porres, Perú.

juanjo.soza@gmail.com



© del autor

Recibido: 16/8/2024

Aceptado: 19/12/2024

Publicado: 31/1/2025

Resumen

Este estudio examinó el impacto de la gamificación en las competencias de matemáticas y comunicación en estudiantes de tercer grado en Perú, utilizando un diseño experimental con un muestreo no probabilístico de 71 niños (grupo de control: $n = 37$, experimental: $n = 34$). La edad media fue de 8,5 años ($DE = 0,5$) en el grupo de control y de 8,3 años ($DE = 0,6$) en el experimental. Se aplicó un examen adaptado de la prueba diagnóstica del Ministerio de Educación del Perú y un autorreporte de horas de gamificación. Los resultados mostraron que el grupo de control no presentó diferencias significativas ($p > 0,05$), mientras que el grupo experimental, sí ($p < 0,001$), con tamaños del efecto entre 0,62 y 0,67. El análisis *post hoc* de Bonferroni confirmó mejoras significativas en matemáticas ($\Delta M = 2,5$) y comunicación ($\Delta M = 3,0$). Estos hallazgos sugieren que la gamificación, al incorporar elementos lúdicos y motivacionales, puede transformar el proceso de aprendizaje, al incrementar la participación y el interés de los estudiantes, lo que conduce a un mejor rendimiento académico en áreas críticas como matemáticas y comunicación.

Palabras clave: gamificación; competencias académicas; matemáticas; comunicación; educación primaria

Resum. *Estratègies de ludificació en l'educació primària: impacte en el desenvolupament de competències matemàtiques i de comunicació*

Aquest estudi va examinar l'impacte de la ludificació en les competències de matemàtiques i comunicació en estudiants de tercer grau al Perú, utilitzant un disseny experimental amb un mostreig no probabilístic de 71 nens (grup de control: $n = 37$, experimental: $n = 34$). L'edat mitjana va ser de 8,5 anys ($DE = 0,5$) en el grup de control i de 8,3 anys ($DE = 0,6$) en l'experimental. Es va aplicar un examen adaptat de la prova diagnòstica del Ministeri d'Educació del Perú i un autoreport d'hores de ludificació. Els resultats van mostrar que el grup de control no va presentar diferències significatives ($p > 0,05$), mentre que el grup experimental sí ($p < 0,001$), amb mides de l'efecte entre 0,62 i 0,67. L'anàlisi *post hoc* de Bonferroni va confirmar millores significatives en matemàtiques ($\Delta M = 2,5$) i comunicació ($\Delta M = 3,0$). Aquestes troballes suggereixen que la ludificació, en incorporar elements lúdics i motivacionals, pot transformar el procés d'aprenentatge en incrementar la participació i l'interès dels estudiants, cosa que condueix a un millor rendiment acadèmic en àrees crítiques com ara les matemàtiques i la comunicació.

Paraules clau: ludificació; competències acadèmiques; matemàtiques; comunicació; educació primària

Abstract. *Gamification strategies in primary education and their impact on the development of mathematical and communication skills*

This study examined the impact of gamification on mathematics and communication skills in third-grade students in Peru, using an experimental design with a non-probabilistic sample of 71 children (control group: $n = 37$, experimental group: $n = 34$). The mean age was 8.5 years (SD = 0.5) in the control group and 8.3 years (SD = 0.6) in the experimental group. An adapted exam from the Peruvian Ministry of Education's diagnostic test and a self-report of gamification hours were applied. The results showed that the control group did not present significant differences ($p > 0.05$), while the experimental group did ($p < 0.001$), with effect sizes between 0.62 and 0.67. The Bonferroni post hoc analysis confirmed significant improvements in mathematics ($\Delta M = 2.5$) and communication ($\Delta M = 3.0$). These findings suggest that gamification, by incorporating playful and motivational elements, can transform the learning process by increasing student engagement and interest, leading to better academic performance in critical areas such as mathematics and communication.

Keywords: gamification; academic competencies; mathematics; communication; primary education

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han consolidado como elementos esenciales en los sistemas educativos actuales, con un impacto notable en la calidad de la oferta formativa (Anicama Silva, 2020; Biletska et al., 2021; Lim et al., 2020). En un entorno digitalizado, la modernización de la educación es crucial, y la gamificación ha emergido como una estrategia innovadora para mejorar la experiencia de adquisición de conocimientos, especialmente considerando que la generación actual domina las herramientas digitales, incluidos los videojuegos (Gil-Aciron, 2024; Parente, 2016). La gamificación, al integrar elementos de los videojuegos en contextos educativos, transforma el aprendizaje en una actividad orientada a objetivos con componentes sociales, promoviendo la inmersión y el compromiso de los estudiantes (AlSaad y Durugbo, 2021; Bakhanova et al., 2020; Paavilainen, 2020).

Durante la pandemia de COVID-19, tanto docentes como estudiantes tuvieron que adaptarse rápidamente a la enseñanza y al aprendizaje virtuales, superando desafíos y aprovechando su familiaridad con las tecnologías digitales (Farley y Burbules, 2022; Tejedor et al., 2021; Villarroel et al., 2021). Este cambio ha llevado a una evolución significativa en la modalidad de adquisición

de conocimientos, con una creciente necesidad de realizar estrategias didácticas dinámicas, como la gamificación, para mantener la atención y la motivación en el aula (García Collantes, 2020; Rapanta et al., 2021). La gamificación, definida como la integración de mecánicas de juego en contextos educativos, se presenta como una solución para fomentar la participación estudiantil y el aprendizaje inmersivo en diversas áreas del conocimiento (Manzano-León et al., 2021; Zainuddin et al., 2020).

Esta estrategia educativa busca modificar el comportamiento del estudiante hacia metas específicas, incentivando la participación y el autoaprendizaje mediante desafíos y recompensas propios de los videojuegos (Kim y Castelli, 2021; Martín et al., 2014; Sánchez y Colomo-Palacios, 2012). La implementación efectiva de actividades gamificadas, que no son sinónimo de juego *per se*, radica en su capacidad para aportar significado, utilidad y aprendizaje enriquecedor para los estudiantes (Krath et al., 2021). El aprendizaje, como proceso transformador, facilita la integración de nuevos conocimientos y destaca la importancia de la educación en la construcción del saber a lo largo del desarrollo humano (Morales-Maure et al., 2018).

Aunque gran parte de las investigaciones en ciencias sociales se han centrado en los efectos adversos de la adicción a los videojuegos, estudios recientes han evidenciado los beneficios significativos de su uso adecuado, como la cooperación, la competitividad y la satisfacción personal (Ezechi, 2023; Ferguson y Colwell, 2020). En este contexto, la gamificación surge como una estrategia educativa innovadora que aprovecha estos beneficios para potenciar el aprendizaje (Serhiieva et al., 2022). Mediante la incorporación de autonomía, retroalimentación instantánea y evaluación en tiempo real, la gamificación convierte la diversión en un motor fundamental de motivación y compromiso (Krishnamurthy et al., 2022). La premisa de que el entretenimiento facilita la retención de información resulta clave para comprender cómo los videojuegos bien diseñados pueden integrar disfrute y aprendizaje efectivo, optimizando así la experiencia educativa (Fiş Erümit y Karakuş Yılmaz, 2022; Zeng et al., 2020).

La gamificación, entendida como la incorporación de elementos y dinámicas de juego en entornos no lúdicos, se ha consolidado como una estrategia pedagógica innovadora en el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza primaria, donde mantener a los estudiantes motivados y comprometidos resulta esencial para un aprendizaje efectivo (Lampropoulos et al., 2022). Inspirada en los videojuegos, que captan la atención a través de retos y recompensas, la gamificación promueve un entorno de aprendizaje dinámico y participativo (Álam y Mohanty, 2023). Al implementar mecánicas como niveles, desafíos y retroalimentación constante, esta metodología no solo incrementa la participación activa y disminuye el estrés académico, sino que también desarrolla habilidades clave, como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas (Arufe-Giráldez et al., 2022). Estudios recientes han evidenciado que la gamificación mejora el rendimiento académico, fortalece la colaboración y potencia competencias cognitivas y tecnológicas, adaptán-

dose a contextos tanto digitales como analógicos (Llorente-Cejudo et al., 2022). Por ello se posiciona como una herramienta eficaz para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo una alternativa innovadora frente a los métodos educativos tradicionales (Navarro-Espinosa et al., 2022).

Finalmente, es imperativo explorar cómo la aplicación estratégica de los videojuegos dentro del aula puede traducirse en beneficios educativos tangibles, especialmente ante la creciente preocupación por los efectos negativos de su uso excesivo (Xiao y Hew, 2024). Este estudio se justifica en la necesidad de ofrecer a educadores y tomadores de decisiones una base sólida de evidencia sobre las prácticas efectivas de gamificación y su impacto en la educación primaria. El objetivo principal es examinar cómo la gamificación puede transformar el proceso de aprendizaje en estudiantes de primaria, identificando los beneficios y los desafíos asociados a su implementación en el aula.

2. Método

2.1. Participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico de conveniencia, seleccionando a 71 niños de tercer grado de primaria de una escuela de Arequipa (Perú), divididos en un grupo de control de 37 participantes y un grupo experimental de 34 participantes. En el grupo de control la media de edad fue de 8,5 años, con una desviación estándar de 0,5, mientras que en el grupo experimental la media de edad fue de 8,3 años, con una desviación estándar de 0,6. Se excluyeron aquellos alumnos fuera del rango de edad establecido, aquellos con necesidades educativas especiales no consideradas en el estudio y aquellos cuyos padres o tutores no proporcionaron el consentimiento informado necesario para su participación.

2.2. Instrumentos

La evaluación se llevó a cabo utilizando un examen adaptado de la prueba diagnóstica oficial proporcionada por el Ministerio de Educación del Perú en el año 2023. Este examen está diseñado específicamente para evaluar competencias en matemáticas y comunicación en estudiantes de segundo grado de primaria. El instrumento, validado y alineado con los estándares nacionales, fue seleccionado por su capacidad para medir de manera precisa las habilidades fundamentales en estas áreas académicas. Además, se incorporó un instrumento de autorreporte en el que los participantes registraron las horas dedicadas al uso de juegos y programas de gamificación.

2.3. Procedimientos

El programa de intervención en gamificación fue meticulosamente diseñado para alinearse con las características curriculares específicas del centro educa-

tivo. Tras la coordinación con las autoridades educativas y la verificación del cumplimiento de los requisitos éticos, se realizó una evaluación inicial mediante una prueba escrita que midió las competencias en matemáticas y comunicación de los estudiantes de tercer grado de primaria en Arequipa (Perú), tanto en el grupo de control como en el experimental. Esta evaluación, llevada a cabo en colaboración con los tutores y previa obtención del consentimiento informado de los padres, funcionó como un pretest esencial para establecer una línea base antes de la implementación de la intervención pedagógica.

La intervención tuvo una duración total de dos meses. El grupo experimental participó en ocho sesiones educativas, desarrolladas a lo largo de ocho semanas, con una sesión semanal de 1,30 horas. Estas sesiones integraron dinámicas de aprendizaje basadas en gamificación, acompañadas de tareas prácticas y de la entrega de materiales digitales para reforzar el aprendizaje. Al inicio de cada semana se solicitó a los estudiantes del grupo experimental que completaran un autorreporte en el que registraban el tiempo diario dedicado a las actividades gamificadas. Paralelamente, el grupo de control continuó recibiendo clases regulares de acuerdo con el currículo estándar, sin intervención adicional. Al término de las ocho sesiones, se aplicó una evaluación final a ambos grupos para medir el impacto de la intervención en las competencias estudiadas.

2.4. Análisis de datos

El estudio sigue un enfoque descriptivo-inferencial para analizar los datos recopilados y sustentar los resultados con rigor estadístico. Inicialmente, se llevó a cabo un análisis descriptivo para comprender la distribución de las variables y obtener una visión general del comportamiento de los datos. Para verificar el supuesto de normalidad, se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk, lo que permitió determinar si los datos seguían una distribución normal y, en consecuencia, justificar el uso de pruebas paramétricas en los análisis posteriores.

Con el fin de evaluar la efectividad de la intervención, se utilizó la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, para comparar los resultados antes de la intervención y después de ella, estableciendo un nivel de significancia de $p < 0,05$ como criterio para identificar diferencias estadísticamente significativas. Esta prueba es adecuada en contextos donde los datos son pareados y cumplen con los criterios de normalidad, lo que garantiza la validez del análisis inferencial.

Asimismo, se aplicó la prueba *post hoc* de Bonferroni para ajustar los niveles de significancia en comparaciones múltiples, lo que minimiza el riesgo de errores del tipo I al realizar múltiples contrastes entre las variables.

Adicionalmente, con el objetivo de explorar la relación entre las horas dedicadas a las actividades gamificadas y los puntajes obtenidos en matemáticas y comunicación, se utilizó el coeficiente de correlación *r* de Pearson. Esta prueba paramétrica permite medir la fuerza y la dirección de la relación lineal entre dos variables cuantitativas, proporcionando evidencia adicional sobre el impacto de la gamificación en el rendimiento académico.

3. Resultados

La tabla 1 describe la intervención educativa de ocho sesiones basada en la gamificación para estudiantes de segundo grado de primaria y enfocada hacia matemáticas y comunicación. Se utilizaron herramientas como Knowre, Socrative, Elever, iCuadernos, Kahoot y Monster Kit. Las sesiones de matemáticas incluyeron la introducción y el refuerzo de conceptos numéricos, así como la promoción de la resolución de problemas, tanto individual como grupal. Knowre se usó para conceptos aritméticos; Socrative e iCuadernos, para práctica interactiva y autónoma, y Elever, para fomentar el trabajo en equipo. En las sesiones de comunicación se desarrollaron habilidades narrativas, comprensión lectora, argumentación y gramática. Monster Kit fomentó la creatividad en narrativa; Kahoot evaluó la comprensión lectora de forma dinámica; Elever facilitó el debate en equipo, y Socrative reforzó la gramática y la ortografía mediante actividades lúdicas.

Tabla 1. Plan de intervención basado en herramientas de gamificación

Sesión	Área académica	Herramienta de gamificación	Objetivo	Competencia de aprendizaje
1	Matemáticas	Knowre	Actuar y pensar matemáticamente en situaciones de cantidad.	Resolver operaciones básicas de suma y resta.
2	Matemáticas	Socrative	Actuar y pensar matemáticamente en situaciones de regularidad, equivalencia y cambio.	Comprender y aplicar las propiedades de los números.
3	Matemáticas	Elever	Actuar y pensar matemáticamente en situaciones de forma, movimiento y localización.	Desarrollar habilidades para resolver problemas en grupo.
4	Matemáticas	iCuadernos	Actuar y pensar matemáticamente en situaciones de gestión de datos e incertidumbre.	Practicar y reforzar habilidades matemáticas individualmente.
5	Comunicación	Monster Kit	Escribir diversos tipos de textos en su lengua materna.	Crear historias coherentes y creativas.
6	Comunicación	Kahoot	Leer diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	Mejorar la comprensión lectora.
7	Comunicación	Elever	Comunicarse oralmente en su lengua materna.	Desarrollar habilidades de argumentación y debate.
8	Comunicación	Socrative	Escribir diversos tipos de textos en su lengua materna.	Mejorar la gramática y la ortografía.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 2 revela que en el pretest, antes de la intervención, en la competencia matemática, el grupo de control obtuvo una media de 47,0, con una desviación estándar de 10,3, mientras que el grupo experimental presentó una media

de 46,9 y una desviación estándar de 10,7. En cuanto a la competencia de comunicación, el grupo de control alcanzó una media de 38,5, con una desviación estándar de 8,3, en comparación con una media de 40,0 y una desviación estándar de 8,6 en el grupo experimental. Además, se proporciona un desglose detallado de la media y la desviación estándar por dimensión para ambos grupos, de control y experimental.

Tabla 2. Resultados del pretest en competencias matemáticas y de comunicación por grupos de control y experimental

Competencia	Grupo de control						Grupo experimental					
	M	DE	AD	A	B	C	M	DE	AD	A	B	C
Competencia matemática	47,0	10,3	4,7%	18,7%	51,2%	25,2%	46,9	10,7	5,7%	18,2%	30%	46%
M1	12,0	2,5	5,0%	20%	50%	25%	10,8	2,6	6%	19%	40%	35%
M2	11,5	2,8	4,0%	18%	52%	26%	12,4	2,9	5%	17%	40%	38%
M3	13,0	2,3	7,0%	22%	48%	23%	14,6	2,4	8%	21%	35%	36%
M4	10,5	2,7	3,0%	15%	55%	27%	9,10	2,8	4%	16%	50%	30%
Competencia en comunicación	38,5	8,3	6,3%	24%	46%	23,6%	40,0	8,6	6,0%	23,0%	35%	36%
C1	15,0	2,8	8,0%	26%	44%	22%	15,9	2,9	7%	25%	30%	38%
C2	12,0	2,9	6,0%	24%	46%	24%	10,9	3,0	5%	23%	35%	37%
C3	11,5	2,6	5,0%	22%	48%	25%	13,2	2,7	6%	21%	40%	33%

Nota: M = media; DE = desviación estándar; AD = muy bueno; A = bueno; B = regular; C = deficiente. M1 = actúa y piensa matemáticamente en situaciones de cantidad; M2 = actúa y piensa matemáticamente en situaciones de regularidad, equivalencia y cambio; M3 = actúa y piensa matemáticamente en situaciones de forma, movimiento y localización, y M4 = actúa y piensa matemáticamente en situaciones de gestión de datos e incertidumbre. C1 = se comunica oralmente en su lengua materna; C2 = lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, y C3 = escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 3 muestra que, tras la intervención, en la competencia matemática, el grupo de control obtuvo una media de 51,7, con una desviación estándar de 11, mientras que el grupo experimental alcanzó una media significativamente mayor de 72,3, con una desviación estándar de 13,2, lo que indica un rendimiento superior en este grupo. En cuanto a la competencia de comunicación, el grupo de control registró una media de 42,35, con una desviación estándar de 7,99, en comparación con una media considerablemente más alta de 85,7 y una desviación estándar de 10,1 en el grupo experimental. Estos resultados sugieren que el grupo experimental mostró un desempeño significativamente superior en ambas competencias en comparación con el grupo de control, lo que subraya la efectividad de la intervención aplicada al grupo experimental.

Tabla 3. Resultados del postest en competencias matemáticas y de comunicación por grupos de control y experimental

Competencia	Grupo de control						Grupo experimental					
	M	DE	AD	A	B	C	M	DE	AD	A	B	C
Competencia matemática	51,7	11,0	12%	24%	36%	28%	72,3	13,2	43%	3%	17%	10%
M1	13,2	2,4	10%	20%	40%	30%	18,1	3,0	40%	30%	20%	10%
M2	12,6	2,6	12%	22%	38%	28%	18,5	3,2	38%	32%	20%	10%
M3	14,3	2,8	15%	25%	35%	25%	17,4	3,5	45%	30%	15%	10%
M4	11,5	2,8	10%	30%	40%	20%	18,3	3,5	50%	30%	15%	5%
Competencia en comunicación	42,3	7,9	12%	25%	35%	28%	85,7	10,1	45%	30%	15%	10%
C1	16,5	2,4	10%	20%	40%	30%	29,1	2,7	50%	30%	15%	5%
C2	13,2	2,8	15%	30%	35%	20%	28,6	2,9	50%	35%	10%	5%
C3	12,6	2,9	12%	28%	38%	22%	28,0	2,8	45%	35%	15%	5%

Nota: M = media; DE = desviación estándar; AD = muy bueno; A = bueno; B = regular; C = deficiente. M1 = actúa y piensa matemáticamente en situaciones de cantidad; M2 = actúa y piensa matemáticamente en situaciones de regularidad, equivalencia y cambio; M3 = actúa y piensa matemáticamente en situaciones de forma, movimiento y localización, y M4 = actúa y piensa matemáticamente en situaciones de gestión de datos e incertidumbre. C1 = se comunica oralmente en su lengua materna; C2 = lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, y C3 = escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 4 refleja que en el grupo de control los valores de t oscilan entre 1,10 y 1,45, con $p > 0,05$ y tamaños del efecto (d) bajos, lo que indica que no hay diferencias significativas en las competencias evaluadas. Por otro lado, en el grupo experimental todos los valores de t son significativamente altos, con $p < 0,001$ y tamaños del efecto (d) que varían entre 0,62 y 0,67, lo que sugiere un impacto notablemente positivo de la intervención en las competencias, tanto en matemáticas como en comunicación.

Tabla 4. Comparación de la efectividad de la intervención entre grupos de control y experimental

Competencia	Control			Experimental		
	t	p	d	t	p	d
Competencia matemática	1,19	0,220	0,14	4,70	< 0,001	0,64
M1	1,23	0,225	0,15	4,78	< 0,001	0,65
M2	1,10	0,280	0,12	4,45	< 0,001	0,62
M3	1,23	0,225	0,15	4,78	< 0,001	0,65
M4	1,10	0,280	0,12	4,45	< 0,001	0,62
Competencia en comunicación	1,32	0,205	0,16	4,85	< 0,001	0,66

(Continúa en la página siguiente)

Competencia	Control			Experimental		
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
C1	1,45	0,175	0,17	4,95	< 0,001	0,67
C2	1,30	0,210	0,16	4,89	< 0,001	0,65
C3	1,20	0,230	0,14	4,73	< 0,001	0,64

Nota: M1 = actúa y piensa matemáticamente en situaciones de cantidad; M2 = actúa y piensa matemáticamente en situaciones de regularidad, equivalencia y cambio; M3 = actúa y piensa matemáticamente en situaciones de forma, movimiento y localización, y M4 = actúa y piensa matemáticamente en situaciones de gestión de datos e incertidumbre. C1 = se comunica oralmente en su lengua materna; C2 = lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, y C3 = escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 5 muestra los resultados del análisis *post hoc* de Bonferroni aplicado a un ANOVA de medidas repetidas. Para la competencia en matemáticas, se observa una diferencia de medias de 2,5, con un intervalo de confianza (IC) del 95% que oscila entre 1,8 y 3,2, un error estándar de 0,35 y una *p* ajustada inferior a 0,001, lo que confirma una diferencia estadísticamente significativa. En la competencia en comunicación, la diferencia de medias es de 3,0, con un IC del 95% que oscila entre 2,2 y 3,8, un error estándar de 0,40 y una *p* ajustada igualmente menor a 0,001, subrayando una diferencia significativa entre los grupos.

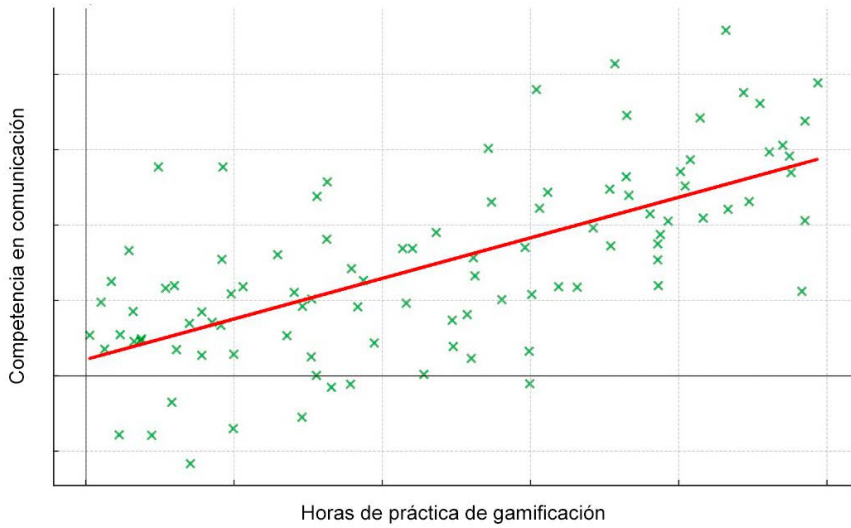
Tabla 5. Resultados del análisis *post hoc*: comparación de medias en competencias de matemáticas y comunicación tras la intervención

Competencia	Diferencia de medias	IC del 95%	Error estándar	<i>p</i> (ajustada)
Matemática	2,5	1,8 - 3,2	0,35	< 0,001
Comunicación	3,0	2,2 - 3,8	0,40	< 0,001

Fuente: elaboración propia.

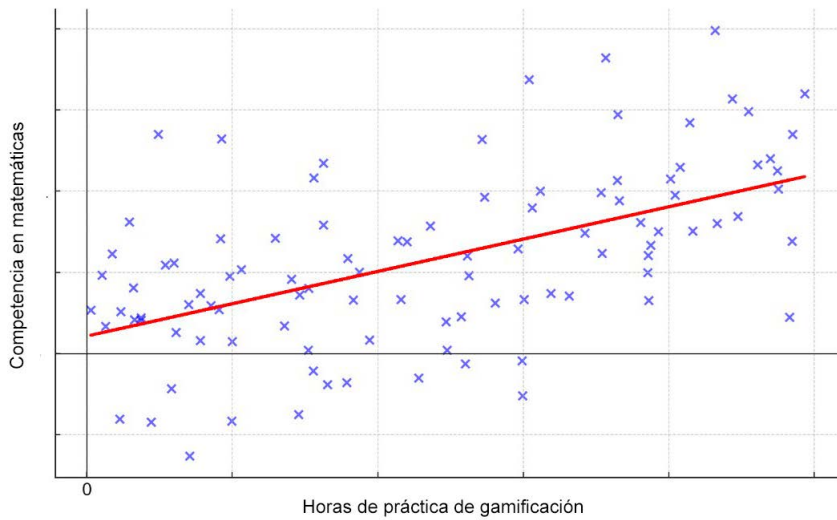
Las figuras 1 y 2 representan los coeficientes de correlación de Pearson (*r*) entre las horas de práctica en actividades de gamificación y el desempeño en matemáticas y comunicación en el grupo experimental. Para el desempeño en matemáticas, se obtuvo un coeficiente de correlación de 0,49 con una *p* < 0,001, indicando una correlación moderada y estadísticamente significativa. En cuanto al desempeño en comunicación, el coeficiente de correlación fue de 0,63, también con una *p* < 0,001, lo que sugiere una correlación fuerte y significativa.

Figura 1. Asociación entre horas de prácticas de gamificación y competencias en comunicación



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Asociación entre horas de prácticas de gamificación y competencias en matemáticas



Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio, realizado en una escuela de primaria de Perú, evaluó el impacto de la gamificación en el aprendizaje de matemáticas y comunicación. La gamificación es una estrategia pedagógica que integra elementos de juego en contextos educativos, buscando aumentar la motivación y la participación de los estudiantes para hacer el aprendizaje más atractivo (Fitria, 2022). Este enfoque, cada vez más adoptado globalmente, ha mostrado resultados prometedores en la mejora del rendimiento académico (Putz et al., 2020).

Los hallazgos revelaron mejoras significativas en la participación y el rendimiento académico de los estudiantes involucrados en actividades de aprendizaje gamificadas, las cuales incluían elementos como competencia, obtención de puntos y logros visibles. Estos estudiantes mostraron mayor interés y entusiasmo, lo que dio como producto una mejor retención de información y habilidades mejoradas en la resolución de problemas. Los resultados encajan con estudios realizados en diversos contextos, como España (Fraga-Varela et al., 2021), Finlandia (Kärki et al., 2022) e Irlanda (Rocha y Dondio, 2021), donde la gamificación ha demostrado su capacidad para fomentar el aprendizaje conceptual en matemáticas y mejorar la aplicación de estos conceptos. En América Latina, estudios realizados en Perú (Holguin-Alvarez et al., 2022), Chile (Guevara et al., 2023) y Colombia (Barrera Jiménez et al., 2023) confirman la efectividad de la gamificación en el fortalecimiento del aprendizaje matemático.

Los resultados en el área de comunicación muestran una tendencia similar a la observada en matemáticas. En estudios realizados en Europa, por ejemplo, en Grecia (Zourmpakis et al., 2022) y España (López-Mari et al., 2022), se ha demostrado que la gamificación atrae significativamente la atención de los estudiantes y aumenta su motivación. En Asia, investigaciones en Taiwán (Chen et al., 2022) e Indonesia (Nada et al., 2022) corroboran que la gestión gamificada del aula mejora la motivación estudiantil sin afectar negativamente al rendimiento académico. En América Latina, análisis realizados en Colombia (Llorente et al., 2020) y Perú (Calderón et al., 2022) resaltan que las estrategias pedagógicas basadas en TIC y gamificación potencian el desarrollo cognitivo y las competencias en TIC de estudiantes y docentes.

El éxito de la gamificación en este contexto puede atribuirse a varios factores. Primero, al facilitar que el aprendizaje sea más lúdico, los estudiantes se sienten menos intimidados por materias percibidas como difíciles, como las matemáticas (Trinh et al., 2023). Segundo, la gamificación promueve una mayor interacción entre los estudiantes, lo que facilita el aprendizaje colaborativo y el intercambio de ideas (Uz Bilgin y Gul, 2020). Tercero, el sistema de recompensas y reconocimientos típico de los juegos actúa como un fuerte motivador, y ello alenta a los estudiantes a esforzarse más y a alcanzar objetivos específicos (Laine y Lindberg, 2020).

Este enfoque pedagógico se alinea efectivamente con las preferencias de aprendizaje de los alumnos jóvenes, quienes a menudo responden positiva-

mente a entornos dinámicos y participativos (Bachtiar, 2024). La gamificación introduce un elemento de juego que transforma la educación en una experiencia más atractiva y menos monótona, promoviendo un compromiso más profundo con el material académico (Moseikina et al., 2022). Este método no solo mejora la interacción con el contenido educativo, sino que también fomenta una mayor colaboración entre los estudiantes (Chans y Portuguese Castro, 2021). Al trabajar juntos en tareas gamificadas, los alumnos pueden explorar conceptos matemáticos y habilidades comunicativas de manera más aplicada y práctica, facilitando un aprendizaje más significativo y duradero (Chen et al., 2023).

A pesar de los hallazgos positivos, esta investigación presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, el tamaño reducido de la muestra y el uso de un muestreo no probabilístico limitan la representatividad de los datos, lo cual restringe la capacidad de generalizarlos a poblaciones más amplias. Asimismo, la breve duración del experimento dificultó la evaluación de los efectos de la gamificación a largo plazo y mostró cómo los estudiantes se adaptaban progresivamente a estos métodos pedagógicos. Otra limitación importante fue la dependencia de tecnología avanzada para implementar la gamificación, lo cual no siempre es viable en escuelas ubicadas en regiones con recursos escasos, situación que genera posibles disparidades en la eficacia y la accesibilidad de estas estrategias entre distintos entornos educativos. Para robustecer la evidencia sobre el impacto de la gamificación en el aprendizaje, estas limitaciones subrayan la necesidad de realizar estudios futuros con muestras más amplias y representativas, períodos de intervención más extensos y contextos diversos.

Además, el estudio podría beneficiarse de la inclusión de propuestas para futuras investigaciones que amplíen el alcance de la gamificación en contextos educativos más diversos, como entornos rurales, urbanos y de bajos recursos, lo que permitiría evaluar su eficacia en condiciones heterogéneas. Además, sería relevante explorar diferentes enfoques metodológicos, como análisis longitudinales o intervenciones combinadas con otras estrategias pedagógicas, para consolidar la comprensión de su impacto y fortalecer su aportación al campo educativo.

En conclusión, este estudio demostró que la gamificación puede mejorar significativamente la participación y el rendimiento académico, siendo viable en contextos educativos de países en desarrollo como Perú.

Referencias bibliográficas

- ALAM, A. y MOHANTY, A. (2023). Educational technology: Exploring the convergence of technology and pedagogy through mobility, interactivity, AI, and learning tools. *Cogent Engineering*, 10(2).
<<https://doi.org/10.1080/23311916.2023.2283282>>
- ALSAAD, F. M. y DURUGBO, C. M. (2021). Gamification-as-innovation: A review. *International Journal of Innovation and Technology Management*, 18(5).
<<https://doi.org/10.1142/s0219877021300020>>

- ANICAMA SILVA, J. C. (2020). *Influencia de la gamificación en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Autónoma del Perú semestre 2019-I*. Universidad de San Martín de Porres.
- ARUFE-GIRÁLDEZ, V., SANMIGUEL-RODRÍGUEZ, A., RAMOS-ÁLVAREZ, O. y NAVARRO-PATÓN, R. (2022). Gamification in Physical Education: A Systematic Review. *Education Sciences*, 12(8), 540.
<<https://doi.org/10.3390/educsci12080540>>
- BACHTIAR, B. (2024). Insights into Classroom Dynamics: Indonesian EFL Teachers' Self-Efficacy in Instructional Strategies. *Jurnal Basicedu*, 8(1), 837-848.
<<https://doi.org/10.31004/basicedu.v8i1.7208>>
- BAKHANOVA, E., GARCIA, J. A., RAFFE, W. L. y VOINOV, A. (2020). Targeting social learning and engagement: What serious games and gamification can offer to participatory modeling. *Environmental Modelling and Software*, 134(104846).
<<https://doi.org/10.1016/j.envsoft.2020.104846>>
- BARRETA JIMÉNEZ, Y. A., MANTILLA, Í. y MONTES MIRANDA, A. J. (2023). Recursos educativos digitales mediados por la gamificación para mejorar el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de primaria del Centro Educativo Gimnasio Pedagógico Marianito - Boyacá, Colombia. *Dialogus*, 11, 69-87.
<<https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i11.831>>
- BILETSKA, I. O., PALADIEVA, A. F., AVCHINNIKOVA, H. D. y KAZAK, Y. Y. (2021). Use of modern technologies by foreign language teachers: Developing digital skills. *Lingcure*, 5(S2), 16-27.
<<https://doi.org/10.21744/lingcure.v5ns2.1327>>
- CALDERÓN ARÉVALO, M. Y., FLORES MEJÍA, G. S., RUIZ PÉREZ, A. y CASTILLO OLSSON, S. E. (2022). Gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 63-74.
<<https://doi.org/10.31876/racs.v28i.38145>>
- CHANS, G. M. y PORTUGUEZ CASTRO, M. (2021). Gamification as a Strategy to Increase Motivation and Engagement in Higher Education Chemistry Students. *Computers*, 10(10), 132.
<<https://doi.org/10.3390/computers10100132>>
- CHEN, M.-F., CHEN, Y.-C., ZUO, P.-Y. y HOU, H.-T. (2023). Design and evaluation of a remote synchronous gamified mathematics teaching activity that integrates multi-representational scaffolding and a mind tool for gamified learning. *Education and Information Technologies*, 28(10), 13207-13233.
<<https://doi.org/10.1007/s10639-023-11708-6>>
- CHEN, P.-Z., CHANG, T.-C. y WU, C.-L. (2022). Class of Oz: Role-play gamification integrated into classroom management motivates elementary students to learn. *Educational Studies*, 50(3), 1-16.
<<https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2081788>>
- EZECHI, N. (2023). Exploring the relationship between video game engagement and adolescent wellness: A multidimensional analysis. *IJAHA*, 8(8), 16-29. <<https://norislab.com/index.php/IJAHA/article/view/29>>
- FARLEY, I. A. y BURBULES, N. C. (2022). Online education viewed through an equity lens: Promoting engagement and success for all learners. *Review of Education*, 10(3).
<<https://doi.org/10.1002/rev3.3367>>
- FERGUSON, C. J. y COLWELL, J. (2020). Lack of consensus among scholars on the issue of video game "addiction". *Psychology of Popular Media*, 9(3), 359-366.
<<https://doi.org/10.1037/ppm0000243>>

- FIŞ ERÜMIT, S. y KARAKUŞ YILMAZ, T. (2022). Gamification Design in Education: What Might Give a Sense of Play and Learning? *Technology, Knowledge and Learning*, 27(4), 1039-1061.
<<https://doi.org/10.1007/s10758-022-09604-y>>
- FITRIA, T. N. (2022). Using game design techniques (gamification) in teaching and learning process: A review. *Prosiding Seminar Nasional & Call for Paper STIE AAS*, 5(1), 1-18.
- FRAGA-VARELA, F., VILA-COUÑAGO, E. y MARTÍNEZ-PIÑEIRO, E. (2021). The impact of serious games in mathematics fluency: A study in Primary Education. *Comunicar*, 29(69), 125-135.
<<https://doi.org/10.3916/c69-2021-10>>
- GARCÍA COLLANTES, D. E. (2020). *Gamificación y competencias matemáticas en los estudiantes de 6to grado de la IE 2071 César Vallejo, Los Olivos 2019*. Universidad César Vallejo.
- GIL-ACIRON, L. A. (2024). The gamer psychology: A psychological perspective on game design and gamification. *Interactive Learning Environments*, 32(1), 183-207.
<<https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2082489>>
- GUEVARA, G. A., MADARIAGA, L. C., REYES, C. A. y ZULETA, C. A. (2023). Gamificación para el desarrollo del aprendizaje de las operaciones matemáticas en tercero básico. *CIT Información Tecnológica*, 34(4), 31-44.
<<https://doi.org/10.4067/s0718-07642023000400031>>
- HOLGUIN-ALVAREZ, J., APAZA-QUISPE, J., CRUZ-MONTERO, J., RUIZ SALAZAR, J. M. y HUAITA ACHA, D. M. (2022). Gamificación mixta con videojuegos y plataformas educativas: Un estudio sobre la demanda cognitiva matemática. *Digital Education Review*, 42, 136-153.
<<https://doi.org/10.1344/der.2022.42.136-153>>
- KÄRKI, T., McMULLEN, J. y LEHTINEN, E. (2022). Improving rational number knowledge using the NanoRoboMath digital game. *Educational Studies in Mathematics*, 110(3), 101-123.
<<https://doi.org/10.1007/s10649-021-10120-6>>
- KIM, J. y CASTELLI, D. M. (2021). Effects of gamification on behavioral change in education: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3550.
<<https://doi.org/10.3390/ijerph18073550>>
- KRATH, J., SCHÜRMAN, L. y VON KORFLESCH, H. F. O. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 125(106963).
<<https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106963>>
- KRISHNAMURTHY, K., SELVARAJ, N., GUPTA, P., CYRIAC, B., DHURAIRAJ, P., ABDULLAH, A., KRISHNAPILLAI, A., LUGOVA, H., HAQUE, M., XIE, S. y ANG, E.-T. (2022). Benefits of gamification in medical education. *Clinical Anatomy*, 35(6), 795-807.
<<https://doi.org/10.1002/ca.23916>>
- LAINE, T. H. y LINDBERG, R. S. N. (2020). Designing Engaging Games for Education: A Systematic Literature Review on Game Motivators and Design Principles. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(4), 804-821.
<<https://doi.org/10.1109/TLT.2020.3018503>>
- LAMPROPOULOS, G., KERAMOPOULOS, E., DIAMANTARAS, K. y EVANGELIDIS, G. (2022). Augmented Reality and Gamification in Education: A Systematic Literature Review

- of Research, Applications, and Empirical Studies. *Applied Sciences (Basel)*, 12(13), 6809.
<<https://doi.org/10.3390/app12136809>>
- LIM, C. P., RA, S., CHIN, B. y WANG, T. (2020). Leveraging information and communication technologies (ICT) to enhance education equity, quality, and efficiency: Case studies of Bangladesh and Nepal. *Educational Media International*, 57(1), 87-111.
<<https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1786774>>
- LLORENTE, L. D., GÓMEZ, E. A. V. y VILLAMIZAR, S. C. (2020). Gamificación como estrategia pedagógica medida por TIC en educación básica primaria. *Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada (RCTA)*, 2(34), 111-116. <<https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/rcta/article/view/71>>
- LLORENTE-CEJUDO, C., PALACIOS-RODRÍGUEZ, A. y FERNÁNDEZ SCAGLIUSI, V. (2022). Learning landscapes and educational Breakout for the development of digital skills of teachers in training. *Interaction Design & Architecture(s) Journal*, 53, 176-190.
<<https://doi.org/10.55612/s-5002-053-009>>
- LÓPEZ-MARI, M., MARTÍN-ALONSO, Á. S. y PEIRATS-CHACÓN, J. (2022). De los videojuegos a la gamificación como estrategia metodológica inclusiva. *Revista Colombiana de Educación*, 84.
<<https://doi.org/10.17227/rce.num84-12518>>
- MANZANO-LEÓN, A., CAMACHO-LAZARRAGA, P., GUERRERO, M. A., GUERRERO-PUERTA, L., AGUILAR-PARRA, J. M., TRIGUEROS, R. y ALIAS, A. (2021). Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education. *Sustainability*, 13(4), 2247.
<<https://doi.org/10.3390/su13042247>>
- MARTÍN, A. P., MARTÍN, D. D., SANZ, J. M. y MARTÍN, E. R. (2014). Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario. *ReVisión: Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 7(2), 76-92.
- MORALES-MAURE, L., GARCÍA-MARIMÓN, O., TORRES-RODRÍGUEZ, A. y LEBRIJA-TREJOS, A. (2018). Habilidades Cognitivas a través de la Estrategia de Aprendizaje Cooperativo y Perfeccionamiento Epistemológico en Matemática de Estudiantes de Primer Año de Universidad. *Formación Universitaria*, 11(2), 45-56.
<<https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000200045>>
- MOSEKINA, M., TOKTAMYSOV, S. y DANSHINA, S. (2022). Modern Technologies and Gamification in Historical Education. *Simulation & Gaming*, 53(2), 135-156.
<<https://doi.org/10.1177/10468781221075965>>
- NADA, N. Q., RIZQA, M., HERLABANG, B. A., HARJANTA, A. T. e IBRAHIM, M. A. (2022). Building a Learning Management System which Features Gamification of Appreciative Inquiry for a Remote Elementary School in Indonesia. *KnE Social Sciences*, 71-77.
- NAVARRO-ESPINOSA, J. A., VAQUERO-ABELLÁN, M., PEREA-MORENO, A.-J., PEDRÓS-PÉREZ, G., MARTÍNEZ-JIMÉNEZ, M. del P. y APARICIO-MARTÍNEZ, P. (2022). Gamification as a Promoting Tool of Motivation for Creating Sustainable Higher Education Institutions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2599.
<<https://doi.org/10.3390/ijerph19052599>>

- PAAVILAINEN, J. (2020). Defining playability of games. *Proceedings of the 23rd International Conference on Academic Mindtrek*, 55-64.
<<https://doi.org/10.1145/3377290.3377309>>
- PARENTE, D. (2016). Gamificación en la educación. *Gamificación en Aulas Universitarias*, 11, 15.
- PUTZ, L.-M., HOFBAUER, F. y TREIBLMAIER, H. (2020). Can gamification help to improve education?: Findings from a longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, 110, 106392.
<<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106392>>
- RAPANTA, C., BOTTURI, L., GOODYEAR, P., GUÀRDIA, L. y KOOLE, M. (2021). Balancing technology, Pedagogy and the New Normal: Post-pandemic Challenges for Higher Education. *Postdigital Science and Education*, 3(3), 715-742.
<<https://doi.org/10.1007/s42438-021-00249-1>>
- ROCHA, M. y DONDIO, P. (2021). Effects of a videogame in math performance and anxiety in primary school. *International Journal of Serious Games*, 8(3), 45-70.
<<https://doi.org/10.17083/ijsg.v8i3.434>>
- SÁNCHEZ, E. H. y COLOMO-PALACIOS, R. (2012). La Gamificación como agente de cambio en la Ingeniería del Software. *Revista de Procesos y Métricas de las tecnologías de la información*, 9(2), 30-56.
- SERHIEVA, O., BROIAKO, N., DOROFIEIEVA, V., KAPLUN, T., SHCHERBAK, I. y GOROZHANKINA, O. (2022). Category of the Epic as a Part of the Theoretical Paradigm of Contemporary Musicology. *Postmodern Openings*, 13(1), 351-362.
<<https://doi.org/10.18662/po/13.1/400>>
- TEJEDOR, S., CERVI, L., PÉREZ-ESCODA, A., TUSA, F. y PAROLA, A. (2021). Higher Education Response in the Time of Coronavirus: Perceptions of Teachers and Students, and Open Innovation. *Journal of Open Innovation*, 7(1), 43.
<<https://doi.org/10.3390/joitmc7010043>>
- TRINH, M. P., CHICO, R. J. y REED, R. M. (2023). How Fun Overcame Fear: The Gamification of a Statistics Course. *Journal of Management Education*.
<<https://doi.org/10.1177/10525629231181120>>
- UZ BILGIN, C. y GUL, A. (2020). Investigating the Effectiveness of Gamification on Group Cohesion, Attitude, and Academic Achievement in Collaborative Learning Environments. *TechTrends*, 64(1), 124-136.
<<https://doi.org/10.1007/s11528-019-00442-x>>
- VILLARROEL, R., SANTA MARÍA, H., QUISPE, V. y VENTOSILLA, D. (2021). La gamificación como respuesta desafiante para motivar las clases en educación secundaria en el contexto de COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(1), 6-19.
<<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.001>>
- XIAO, Y. y HEW, K. F. T. (2024). Intangible rewards versus tangible rewards in gamified online learning: Which promotes student intrinsic motivation, behavioural engagement, cognitive engagement and learning performance? *British Journal of Education Technology*, 55(1), 297-317.
<<https://doi.org/10.1111/bjet.13361>>
- ZAINUDDIN, Z., CHU, S. K. W., SHUJAHAT, M. y PERERA, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30(100326).
<<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>>

- ZENG, J., PARKS, S. y SHANG, J. (2020). To learn scientifically, effectively, and enjoyably: A review of educational games. *Human Behavior Emerging Technologies*, 2(2), 186-195.
<<https://doi.org/10.1002/hbe2.188>>
- ZOURMPAKIS, A. I., PAPADAKIS, S. y KALOGIANNAKIS, M. (2022). Education of preschool and elementary teachers on the use of adaptive gamification in science education. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 14(1), 1.
<<https://doi.org/10.1504/ijtel.2022.120556>>

El profesorado ante la educación inclusiva: perfiles actitudinales y orientaciones para su formación

Pablo Palomero-Fernández

Universidad de Zaragoza. España.

pabpalom@unizar.es

Katherine Gajardo-Espinoza

Noelia Santamaría-Cárdaba

Universidad de Valladolid. España.

katherine.gajardo@uva.es

noelia.santamaria.cardaba@uva.es



© del autor y las autoras

Recibido: 19/7/2024

Aceptado: 10/1/2025

Publicado: 31/1/2025

Resumen

La inclusión es uno de los principales retos que afrontan los sistemas educativos actuales. Aunque la mayoría de los países hispanohablantes han puesto en marcha políticas inclusivas durante los últimos años, numerosas investigaciones señalan que las actitudes de los docentes son determinantes para facilitar la plena inclusión en las escuelas. Este estudio indaga en los perfiles actitudinales del profesorado acerca de la inclusión educativa. Participaron 357 docentes de educación primaria en formación inicial y en ejercicio procedentes de países hispanohablantes. Se utilizó el cuestionario de López et al. (2010). Los participantes mostraron actitudes mayoritariamente favorables hacia la inclusión, identificando cinco perfiles diferentes: inclusivo, comprometido, paradójico, reticente y excluyente. Los perfiles intermedios —comprometido, paradójico y reticente— mostraron diferencias significativas en cuanto a las creencias y a las prácticas. Se facilitan enfoques formativos específicos para cada perfil, junto con orientaciones generales. Se recomienda profundizar en estrategias didácticas y fomentar el diálogo colaborativo para los perfiles inclusivo y comprometido. El perfil paradójico necesita recursos prácticos para alinear teoría y práctica, mientras que los perfiles reticente y excluyente requieren un enfoque cuidadoso para facilitar la aceptación de la diversidad.

Palabras clave: inclusión educativa; actitudes; pensamiento del profesorado; formación; diversidad

Resum. *El professorat davant l'educació inclusiva: perfils actitudinals i orientacions per a la seva formació*

La inclusió és un dels principals reptes que afronten els sistemes educatius actuals. Encara que la majoria de països hispanoparlants han implementat polítiques inclusives durant els darrers anys, nombroses investigacions assenyalen que les actituds del professorat són determinants per facilitar la plena inclusió a les escoles. Aquest estudi indaga en els perfils

actitudinal del professorat sobre la inclusió educativa. Hi van participar 357 docents d'educació primària en formació inicial i en exercici procedents de països hispanoparlants. Es va utilitzar el qüestionari de López et al. (2010). Els participants van mostrar actituds majoritàriament favorables cap a la inclusió i se'n van identificar cinc perfils diferents: inclusiu, compromès, paradoxal, reticent i excloent. Els perfils intermedis —compromès, paradoxal i reticent— van mostrar diferències significatives quant a les creences i les pràctiques. A l'article s'hi faciliten enfocaments formatius específics per a cada perfil, juntament amb orientacions generals. Es recomana aprofundir en estratègies didàctiques i fomentar el diàleg col·laboratiu per als perfils inclusiu i compromès. El perfil paradoxal necessita recursos pràctics per alinear teoria i pràctica, mentre que els perfils reticent i excloent requereixen un enfocament acurat per facilitar l'acceptació de la diversitat.

Paraules clau: educació inclusiva; actituds; pensament docent; formació; diversitat

Abstract. *Teachers and inclusive education: A study of attitudes and guidelines for teacher training*

Inclusion is one of the main challenges facing education systems today. Although most Spanish-speaking countries have implemented inclusive policies in recent years, much research indicates that teachers' attitudes are crucial in facilitating full inclusion in schools. This study explores the attitudes of teachers towards inclusive education. A total of 357 pre-service and in-service primary school teachers from Spanish-speaking countries participated in the study. The questionnaire by López et al. (2010) was used. Participants showed mostly favourable attitudes towards inclusion, with five different profile types being identified: inclusive, committed, ambivalent, reticent and excluding. The intermediate profiles – committed, ambivalent and reticent – showed significant differences in beliefs and practices. Specific training approaches are provided for each profile, together with general guidance. It is recommended that didactic strategies are deepened and collaborative dialogue fostered for the inclusive and committed profiles. The ambivalent profile needs practical resources to align theory and practice, while the reticent and exclusionary profiles require a careful approach to facilitate acceptance of diversity.

Keywords: inclusive education; attitudes; teacher thinking; training; diversity

Sumario

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Introducción | 5. Resultados |
| 2. Formación del profesorado e inclusión | 6. Discusión |
| 3. Actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa | 7. Conclusiones |
| 4. Metodología de la investigación | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

Uno de los principales retos que enfrentan las sociedades actuales es ofrecer una educación de calidad para todas las personas, proporcionando oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida y promoviendo la equidad en un

mundo acuciado por problemas como la desigualdad, la exclusión o la discriminación (Rodríguez et al., 2020).

La Unesco (2017) define la inclusión educativa como un proceso que contribuye a superar los obstáculos que limitan y dificultan la presencia, la participación y la consecución de logros por parte de los estudiantes, viendo las diferencias individuales no como una limitación, sino como una oportunidad para democratizar y enriquecer el aprendizaje. Por tanto, la inclusión no se dirige a estudiantes con un rasgo particular, sino que pretende reconfigurar los sistemas educativos para atender a la diversidad de todo el alumnado (Poblete-Christie et al., 2019).

Teniendo en cuenta las distintas formas de entender la inclusión, es importante avanzar en definiciones y en prácticas consensuadas (Ainscow, 2021). En este sentido, la agenda 2030 liderada por la Unesco está desempeñando un rol fundamental, al establecer como objetivo la mejora de la calidad de los sistemas educativos, elevando el nivel competencial de toda la población al tiempo que se eliminan las barreras que limitan la participación de determinados colectivos sociales en el sistema educativo. Así, frente a los planteamientos neoliberales, la mejora de la calidad debe ir acompañada de avances en equidad, fomentando la inclusión de los grupos desfavorecidos (Rodríguez-Martínez, 2018).

El desarrollo de los planteamientos inclusivos requiere de un serio compromiso por parte de los Estados, transformando políticas educativas y dotando de financiación a los sistemas (Rodríguez et al., 2020). Uno de los hitos para avanzar en esta dirección fue la firma de la Declaración de Incheón en el marco del Foro Mundial sobre Educación 2015. En ella se materializó el compromiso de 160 países con las políticas inclusivas, fomentando la participación de todas las personas en el sistema educativo, con independencia de sus capacidades funcionales, género, origen étnico y nacional, estatus socioeconómico, etc. Los planteamientos inclusivos se están trasladando gradualmente a las legislaciones de los países hispanohablantes y adoptan, en general, políticas que buscan que todo el estudiantado acceda a una educación de calidad (Bravo-Sanzana et al., 2021). Por ejemplo, en Chile se promulgó en 2015 la Ley de Inclusión Escolar, basada en un modelo educativo centrado en la atención a la diversidad de capacidades (Rodríguez et al., 2020). En México se impulsó una reforma de la Ley General de Educación en 2019 que responsabilizaba al sistema educativo de atender a las diferentes capacidades, necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado (Solís del Moral y Tinajero, 2022). De manera similar, en España, la Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de Educación, promulgada en 2020, considera la inclusión como un principio rector del sistema y, a la vez, como uno de sus fines principales (Sánchez-Serrano et al., 2021).

2. Formación del profesorado e inclusión

Si bien las reformas educativas evidencian la voluntad política de avanzar hacia una inclusión efectiva, su implementación no puede llevarse a término sin la

colaboración del profesorado (Escribano y Martínez, 2016; Falla et al., 2022; Pérez y Vigo, 2022). Como señalan Rodríguez et al. (2020), las actitudes que muestra el cuerpo de docentes ante la diversidad pueden facilitar la inclusión del alumnado o, por el contrario, actuar como una barrera. Para Lara (2020) y Zuloaga (2022), las actitudes de rechazo están relacionadas con la falta de formación, la cual podría generar sentimientos de incapacidad y desinterés generalizado frente a los retos que plantea la educación inclusiva. Igualmente, se ha señalado el rol que juegan las creencias acerca de la naturaleza de las diferencias individuales o de la respuesta educativa que debe ofrecerse al alumnado (López et al., 2013). Además, aspectos como la ideología o los valores pueden condicionar la actitud hacia la inclusión (López et al., 2010), dado que los enfoques inclusivos entrañan un compromiso ético con la transformación de la sociedad para lograr una mayor equidad (Gajardo, 2022). En definitiva, la implementación de políticas inclusivas requiere, por un lado, un cambio en el modo de entender la diversidad y, por otro lado, la adquisición de herramientas y estrategias para ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad en un sentido amplio (Rodríguez et al., 2020). Por ello, la formación en educación inclusiva resulta crucial para que los docentes puedan adaptarse a las nuevas demandas educativas y sociales (Gajardo, 2022).

A pesar de que la educación inclusiva se ha incorporado en las últimas décadas a los programas de formación inicial del profesorado, su impacto real sigue resultando insuficiente (Sánchez-Serrano et al., 2021). En consecuencia, es fundamental mejorar la calidad de la formación inicial y continua del cuerpo de docentes (Rodríguez et al., 2020), incorporando espacios de diálogo que permitan conocer sus representaciones acerca de la inclusión y que promuevan una reestructuración gradual de las mismas a través de la reflexión crítica acerca de la diversidad (Hernández et al., 2019; Slee, 2001).

3. Actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa

Avramidis et al. (2019) realizó una extensa revisión de la literatura sobre inclusión, encontrando que, aunque predominan actitudes positivas hacia la inclusión educativa, no hay una aceptación plena del alumnado con diversidad funcional o del que pertenece a minorías y a grupos que se encuentran en riesgo social. A conclusiones similares llegaron Gajardo y Torrego en un reciente trabajo de revisión (2020). En este sentido, la mayor parte de los estudios sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión han tenido como finalidad identificar los aspectos y las dimensiones que pueden contribuir a transformarlas en un sentido positivo (Gajardo, 2022).

Entre los modelos teóricos que han analizado las actitudes hacia la inclusión, en la presente investigación se ha tomado como referencia el de López et al. (2010, 2013), que se enmarca en la teoría del *pensamiento del profesor* (Liloy, 2020). El modelo de López et al. (2010) establece tres dimensiones para el estudio de las actitudes hacia la inclusión, ampliamente desarrolladas en contextos hispanohablantes (Andrades-Moya, 2021; Hernández et al., 2019;

Núñez-Ayala y Jacobo-García, 2022): diferencias individuales, respuesta educativa e ideología y valores.

La primera dimensión hace referencia a las representaciones del profesorado acerca de la naturaleza de las diferencias individuales. Dichas representaciones influyen en la intervención del cuerpo de docentes, de manera que las visiones interactivas favorecen los procesos inclusivos, mientras que las visiones estáticas los dificultan (López et al., 2010).

La segunda dimensión, respuesta educativa, hace referencia a las concepciones sobre la organización de las actuaciones formativas ante la diversidad. Así, una perspectiva organizativa burocrática, orientada a una enseñanza homogénea y dirigida a alumnado normotípico supone una barrera para la inclusión. Por el contrario, una perspectiva organizativa orientada a fomentar la cultura de colaboración profesional y la corresponsabilidad del profesorado en la atención a la diversidad favorece los procesos inclusivos (López et al., 2010).

La tercera dimensión, ideología y valores, pone de relieve que los procesos inclusivos no son un mero ejercicio técnico, sino que entrañan un compromiso ético con valores como la democracia, la justicia o el cuidado educativo (Ainscow, 2021; Echeita, 2013; Herrera-Seda et al., 2016). Así, los valores individualistas resultan poco compatibles con los planteamientos inclusivos, mientras que los valores pluralistas favorecen la inclusión (López et al., 2010).

En España se han realizado algunos estudios sobre la inclusión educativa basados en las dimensiones definidas por López et al. (2010, 2013). Los citados autores identificaron tres perfiles: el primero, el reticente a la inclusión (un 23,2%), ofreció una visión estática y conservadora que percibe la inclusión como una barrera y prefiere la segregación del alumnado. El segundo, el indefinido (un 36,2%), obtuvo puntuaciones cercanas a la media en todas sus dimensiones. El tercer perfil, el facilitador de la inclusión (un 40,06%), mostró una visión constructivista e innovadora, percibiendo la inclusión como un recurso y enfatizando tanto la enseñanza adaptativa como la importancia de la colaboración profesional. En un estudio más reciente, Núñez-Ayala y Jacobo-García (2022) encontraron perfiles similares: facilitador (un 54%), intermedio (un 18%) e inhibidor (un 28%). Varias investigaciones realizadas en Iberoamérica han profundizado en el estudio de las actitudes y de las creencias acerca de la inclusión, como las de Duk et al. (2021), Poblete-Christie et al. (2019) y Rodríguez et al. (2022). Sin embargo, la identificación de perfiles, y con ello la detección de barreras actitudinales y la creación de propuestas para superarlas, ha quedado en un segundo plano.

El objetivo de la presente investigación consiste en actualizar y profundizar en la descripción de los perfiles actitudinales a partir de una muestra más amplia, contrastando los nuevos hallazgos con los ofrecidos en trabajos precedentes. De manera adicional, y teniendo en cuenta los distintos perfiles hallados, el segundo objetivo es proponer estrategias para facilitar la reestructuración de las concepciones docentes que actúan como barrera frente a la inclusión.

4. Metodología de la investigación

4.1. Diseño

El enfoque metodológico de la presente investigación se apoyó en los supuestos del paradigma positivista. Se utilizó un diseño de investigación seccional, transversal y descriptiva. Este enfoque es ideal para describir ciertos fenómenos en una muestra específica y en un momento temporal concreto, lo que proporciona una imagen detallada del fenómeno estudiado.

4.2. Participantes

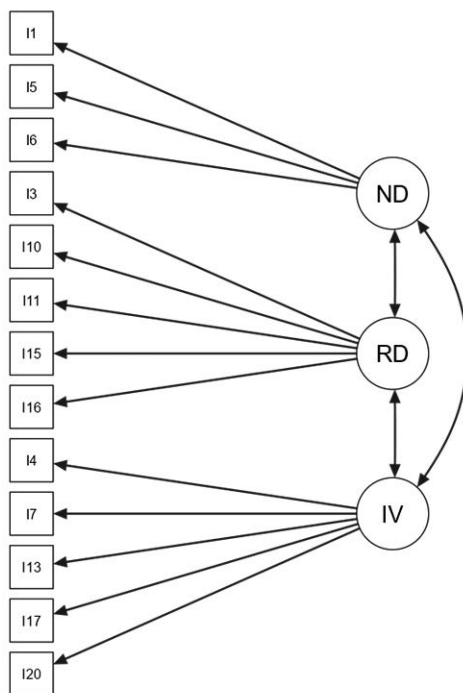
La muestra se compone de 357 docentes de educación primaria (88 hombres y 269 mujeres); 244 en activo y 113 en fase de formación inicial. A nivel geográfico, todos los participantes proceden de países hispanohablantes. El método de selección de la muestra fue no probabilístico e intencional, y se invitó a responder a los 357 participantes en un MOOC sobre educación inclusiva organizado por la Universidad de Valladolid y realizado entre junio y octubre de 2023. La recogida de datos se llevó a cabo en el momento de realizar la matrícula del citado MOOC, lo que fue obligatorio para el desarrollo formativo. Respondieron todos los participantes matriculados en el MOOC, que dieron su consentimiento en el momento de inscribirse en él por medio de un formulario individual.

4.3. Instrumento

Se utilizó una versión reducida del cuestionario de dilemas sobre procesos de inclusión educativa (López et al., 2010) compuesta por trece ítems. Los ítems fueron seleccionados, con base a su relevancia, de entre los del instrumento original. Para ello se contó con el asesoramiento de dos expertos.

El cuestionario evalúa tres dimensiones: naturaleza de las diferencias individuales, respuesta educativa a la diversidad e ideología y valores (López et al., 2010). Cada ítem presenta una situación hipotética en el entorno escolar, ofreciendo tres alternativas de actuación que reflejan diferentes posicionamientos del profesorado frente a la inclusión (Echeita, 2013).

La versión reducida del instrumento mostró una consistencia interna adecuada ($\alpha = 0,818$; $\omega = 0,842$), similar a la obtenida por López et al. (2010) con la versión original ($\alpha = 0,867$). Igualmente, el análisis factorial confirmatorio constató el adecuado encaje de los datos con el modelo teórico de tres dimensiones formulado por los autores del instrumento (CFI = 0,905; TLI = 0,880; SRMR = 0,042; RMSEA = 0,045). La estructura factorial del cuestionario quedó conformada como se observa en la figura 1.

Figura 1. Estructura factorial del instrumento

Nota: ND = naturaleza de las diferencias; RD = respuesta a la diversidad; IV = ideología y valores.

Fuente: elaboración propia.

4.4. Preparación y análisis de los datos

Los datos se prepararon en Microsoft Excel y se transformaron las elecciones categóricas en valores numéricos (1 para *polaridad barrera*, 2 para *posición intermedia* y 3 para *polaridad inclusiva*). Las puntuaciones medias cercanas a 1 indican una baja disposición a la inclusión, y cercanas a 3, una alta disposición. El análisis de datos comenzó con pruebas de fiabilidad (coeficientes alfa y omega), seguidas por el test de esfericidad de Barlett y la prueba Kaser-Mayer-Olkin. Por último, se realizó un análisis factorial confirmatorio con rotación oblimin y se evaluó el ajuste mediante índices de bondad de ajuste (CFI, TLI, SRMR y RMSEA).

En la segunda fase se calcularon estadísticos descriptivos para las tres dimensiones del instrumento y se transformaron las puntuaciones originales en puntuaciones Z para permitir comparaciones adecuadas. Se realizó un análisis clúster jerárquico usando el método de Ward y la distancia euclídea al cuadrado para identificar los perfiles de respuesta. El dendograma ayudó a determinar el número ideal de clústeres, y se probaron soluciones de dos y

cinco clústeres. Las puntuaciones medias de cada clúster se compararon para cada variable. SPSS, Jamovi y Microsoft Excel se utilizaron para las pruebas estadísticas y la elaboración de gráficas.

5. Resultados

La obtención de una puntuación global para cada una de las tres dimensiones evaluadas permitió describir las tendencias generales de respuesta (tabla 1). Se encontró que las puntuaciones medias fueron elevadas para las tres dimensiones, y especialmente para la dimensión *respuesta a la diversidad*. Ello permitió constatar la predilección general en la muestra por los planteamientos inclusivos. No obstante, la desviación estándar fue relativamente alta en las tres dimensiones, lo que sugirió la existencia de distintos patrones de respuesta. La dimensión *ideología y valores* fue la que obtuvo una media más baja y una mayor desviación estándar. La asimetría fue negativa y elevada para las tres dimensiones, lo que indicaba la falta de normalidad de la distribución. Los valores más desviados de la media se situaron en la cola izquierda. La curtosis fue positiva en las variables *naturaleza de las diferencias* y *respuesta a la diversidad*. En el primer caso, además, fue especialmente elevada, lo que indicó la influencia de valores extremos.

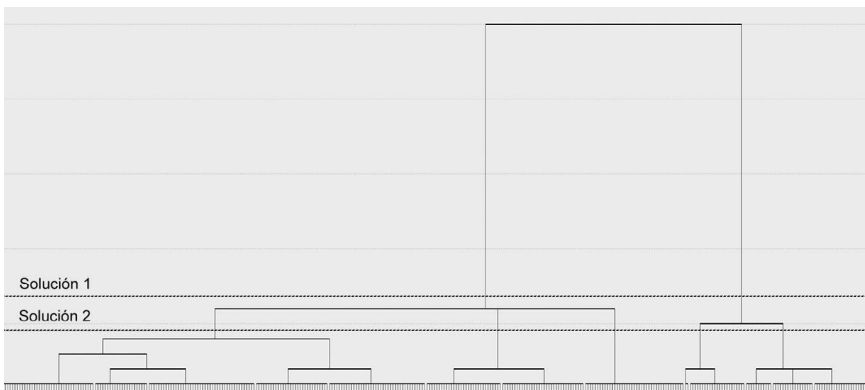
Tabla 1. Estadísticos descriptivos por variable

	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Naturaleza de las diferencias	2.599	0,389	-0,1068	0,1407
Respuesta a la diversidad	2.604	0,389	-0,864	0,076
Ideología y valores	2.411	0,423	-0,576	-0,147

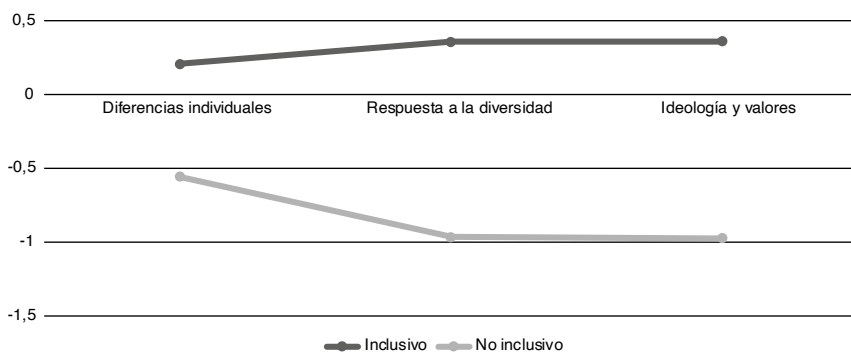
Fuente: elaboración propia.

Con el fin de conocer con mayor detalle los perfiles de respuesta, se procedió a realizar un análisis clúster jerárquico. A partir del examen del dendograma se solicitó a SPSS que guardase las soluciones de dos y cinco conglomerados, por resultar las más congruentes, como se observa en la figura 2.

La primera solución muestra dos clústeres con posicionamientos opuestos: inclusivo y no inclusivo. Tal y como se observa en la figura 2, el clúster inclusivo (N = 281; 78,71%) puntuó ligeramente por encima de la media en las tres variables, siendo algo más destacada la puntuación de *respuesta a la diversidad* e *ideología y valores*. En contraposición, el clúster no inclusivo (N = 76; 21,29%) puntuó muy por debajo de la media, obteniendo la puntuación más baja en las variables *respuesta a la diversidad* e *ideología y valores*. Por tanto, ambos conglomerados presentaron patrones de respuesta prácticamente opuestos.

Figura 2. Dendograma y líneas de corte

Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Patrones de respuesta: solución 1

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la segunda solución, compuesta por cinco clústeres, permitió matizar mucho mejor los perfiles de respuesta de los participantes y, por tanto, atender de manera más precisa a los objetivos de investigación. Por ello se seleccionó la solución de cinco clústeres para interpretar los resultados. Los cinco perfiles encontrados se denominaron *inclusivo*, *comprometido*, *paradójico*, *reticente* y *excluyente* (figura 4).

El perfil *inclusivo* (N = 175; 49,02%) se caracterizó por obtener puntuaciones elevadas y superiores a la media en las tres dimensiones, con puntuaciones especialmente altas en *respuesta a la diversidad*, lo que evidenció una actitud claramente favorable hacia la inclusión y un compromiso real con la misma.

El perfil *comprometido* (N = 41; 11,48%) destacó por sus puntuaciones inferiores a la media en *naturaleza de las diferencias*, que contrastaron con puntuaciones superiores a la media en *respuesta a la diversidad* y en *ideología y valores*.

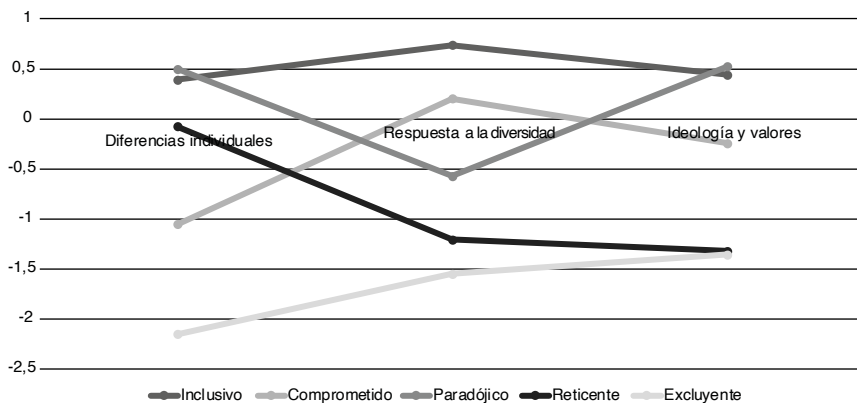
valores, lo que evidencia una actitud moderadamente favorable hacia la inclusión. A pesar de sus evidentes diferencias, los perfiles *inclusivo* y *comprometido* mostraron una respuesta inclusiva frente a la diversidad y aglutinaron al 60,50% de los participantes en la investigación.

El perfil *paradójico* (N = 65; 18,21%) se caracterizó por obtener puntuaciones superiores a la media en las dimensiones *naturaleza de las diferencias* e *ideología y valores*, aunque fueron inferiores a la media en la dimensión *respuesta a la diversidad*. Por tanto, este conglomerado mostró concepciones teóricas inclusivas que no se trasladaron de manera congruente a la respuesta educativa frente a la diversidad, lo que evidencia una praxis no inclusiva.

El perfil *reticente* (N = 51; 14,29%) obtuvo puntuaciones inferiores a la media en todas las dimensiones, especialmente en *ideología y valores*. Aunque los valores en *naturaleza de las diferencias* fueron cercanos a la media, en conjunto, este perfil mostró una actitud desfavorable hacia la inclusión.

Por último, el perfil *excluyente* (N = 25; 7,00%) fue el menos numeroso y mostró puntuaciones negativas muy elevadas en todas las dimensiones y, especialmente, en la variable *naturaleza de las diferencias*, lo que pone de relieve su fuerte rechazo hacia la inclusión. En conjunto, los perfiles *reticente* y *excluyente*, aunque minoritarios, aglutinaron al 21,29% de participantes.

Figura 4. Resumen de perfiles: solución 2



Fuente: elaboración propia.

6. Discusión

La versión reducida del cuestionario de dilemas acerca de los procesos de inclusión educativa mostró una fiabilidad similar a la reportada en estudios previos (López et al., 2010; Núñez-Ayala y Jacobo-García, 2022), además de una adecuada validez de constructo. Los participantes en la investigación mostraron un perfil actitudinal mayoritariamente favorable a la inclusión, con puntuaciones medias elevadas en las tres dimensiones analizadas. Estos resul-

tados son congruentes con los reportados en trabajos previos realizados mediante diferentes metodologías e instrumentos (Avramidis et al., 2019; Espinosa y Valdebenito, 2016; Gajardo, 2022).

Las puntuaciones medias más elevadas se obtuvieron en la variable *respuesta a la diversidad*, lo que pone de relieve el compromiso conductual de la mayor parte del profesorado con la inclusión educativa. Las puntuaciones medias más bajas se obtuvieron en la dimensión *ideología y valores*, con lo que se constató también en ella una mayor desviación estándar.

Los valores de desviación estándar, asimetría y curtosis sugirieron que las elevadas puntuaciones medias podrían estar encubriendo actitudes no tan favorables hacia la inclusión. Se consideró que las puntuaciones medias elevadas podrían estar influidas, entre otras cuestiones, por el sesgo de deseabilidad social y el método de selección de la muestra. En consecuencia, se optó por transformar las puntuaciones de los participantes con el fin de poder comparar su posición relativa en la muestra.

Como señalan Duk et al. (2021), uno de los problemas de las iniciativas de formación en educación inclusiva llevadas a cabo durante los últimos años es su bajo impacto en la modificación de concepciones y prácticas educativas. Por este motivo se estimó relevante avanzar en el conocimiento de los diferentes perfiles de respuesta al instrumento, realizando un análisis clúster, todo ello con la finalidad última de diseñar estrategias didácticas capaces de favorecer el cambio conceptual del profesorado en futuras actividades formativas. En el análisis del dendograma no se encontró una solución de tres conglomerados como la reportada por los trabajos previos (López et al., 2013; Núñez-Ayala y Jacobo-García, 2022). Por el contrario, se encontraron y se extrajeron soluciones de dos y cinco conglomerados. La solución de dos conglomerados fue descartada por sobreestimar el porcentaje de actitudes inclusivas y por resultar excesivamente simplificadora como para obtener conclusiones aplicables a la mejora de la formación. De esta manera, se optó por seleccionar e indagar en la solución de cinco perfiles: inclusivo, comprometido, paradójico, reticente y excluyente.

Como se ha señalado previamente, los trabajos de López et al. (2013) y Núñez-Ayala y Jacobo-García (2022) encontraron tres perfiles bien diferenciados: inclusivo, indefinido y no inclusivo. En el presente trabajo, tanto el perfil inclusivo como el no inclusivo mostraron características idénticas a las descritas en dichas investigaciones. Adicionalmente se obtuvieron nuevas evidencias que permiten avanzar en la caracterización de perfiles, logrando una comprensión más precisa de las concepciones sobre la inclusión que se sitúan entre los extremos *inclusivo* y *no inclusivo*. Así, frente a la caracterización amplia y genérica de un perfil intermedio denominado *indefinido, ambivalente* o *paradójico* (López et al., 2013; Núñez-Ayala y Jacobo-García, 2022), el presente trabajo identifica tres perfiles intermedios claramente diferenciados: *comprometido, paradójico* y *reticente*.

Desde los modelos actuales de formación del profesorado se insiste en la importancia de que los docentes reflexionen acerca de la propia práctica de

forma colaborativa y contextualizada (Duk et al., 2021; Korthagen, 2016). Como señalan López et al. (2010), es en esta reflexión sobre la propia praxis donde se pueden problematizar y transformar las concepciones acerca de la inclusión. En consecuencia, se sugieren abordajes formativos específicos para cada uno de los perfiles encontrados.

El perfil *inclusivo* muestra creencias sobre la *naturaleza de las diferencias* adecuadas para la educación inclusiva. Además, sus puntuaciones son consistentes en las tres variables, lo que indica una fuerte congruencia entre teoría y praxis. Por ello, la respuesta formativa debería focalizarse en el desarrollo de estrategias didácticas para afinar aún más su *respuesta a la diversidad*. A su vez, la colaboración y el diálogo con docentes que muestran perfiles no inclusivos pueden contribuir a fortalecer un enriquecimiento mutuo, siempre que no se estimule la polarización grupal (Estrada e Yzerbyt, 2017), la cual solo daría lugar a una exacerbación de posiciones a favor y en contra de la inclusión. El riesgo de polarización es elevado si tenemos en cuenta que la variable *ideología y valores* apunta hacia creencias de naturaleza ideológica integradas en la identidad social.

El perfil *comprometido* es similar al *inclusivo*, aunque con puntuaciones inferiores, especialmente destacadas en la variable *naturaleza de las diferencias*. Ello indica la conveniencia de profundizar en la discusión de las creencias que llevan a conceptualizar las diferencias individuales como estáticas a través de un diálogo colaborativo y de facilitar estrategias concretas para atender a la diversidad, en general, y a distintas diversidades específicas, en particular. No en vano, las creencias estáticas acerca de las diferencias individuales se han relacionado con la carencia de recursos prácticos para atender a la diversidad (Lara, 2020; Zuloaga, 2022), así como con una baja autoeficacia percibida (Duk et al., 2021).

En cuanto al perfil *ambivalente*, muestra un patrón de respuesta llamativo, en el que resalta la contradicción entre puntuaciones positivas elevadas en *naturaleza de las diferencias e ideología y valores*, y puntuaciones negativas en *respuesta a la diversidad*. Esta contradicción indica que la asunción de la educación inclusiva es más teórica que real, poniendo de relieve la discontinuidad entre pensamiento tácito y pensamiento explícito. Por ello se estima conveniente incidir en el análisis de casos reales planteados por los docentes con este perfil, mostrando una escucha activa a sus demandas y fomentando el incremento de la autoeficacia percibida a través de la facilitación y la discusión de nuevas estrategias.

Por lo que se refiere al perfil *reticente*, el proceso de reestructuración conceptual durante la formación es previsible que resulte más complejo, puesto que muestra puntuaciones negativas muy elevadas en las variables *respuesta a la diversidad e ideología y valores*. No obstante, se estima que es factible una renegociación de significados si el planteamiento formativo se focaliza en visibilizar el carácter dinámico, interactivo y social de las diferencias individuales, mediante la revisión de experiencias reales de éxito y el diálogo con docentes con otros perfiles actitudinales. El rechazo ideológico y valorativo de la inclusión supone una fuerte barrera frente al cambio (López et al., 2010), por lo

que la discusión en este aspecto debería quedar en segundo plano al interactuar con este perfil.

Por último, el perfil *excluyente* muestra un patrón similar al perfil *reticente*, aunque con puntuaciones negativas más elevadas en las tres variables, especialmente en *naturaleza de las diferencias*. En este perfil, el rechazo hacia la perspectiva inclusiva proviene, prioritariamente, de la creencia de que las diferencias de capacidad entre el alumnado tienen que ver con variables ajenas a la organización escolar y que no pueden ser modificadas. Por dicho motivo, al interactuar con este perfil, además de seguir las orientaciones facilitadas para el perfil *reticente*, se debe poner especial énfasis en mostrar empatía ante la incomodidad, comunicar calma y seguridad con el lenguaje verbal y no verbal y facilitar estrategias didácticas sencillas y concretas para atender a la diversidad.

Tomando en conjunto las orientaciones específicas sugeridas para los cinco perfiles, se incide en la conveniencia de generar experiencias formativas interactivas y aplicadas, centradas en las necesidades del profesorado. Si bien Núñez-Ayala y Jacobo-García (2022) consideran que el énfasis debería ponerse en la reestructuración del modo de pensar la diversidad, los hallazgos realizados indican que las creencias favorables a la inclusión no determinan, por sí solas, la puesta en práctica de actuaciones coherentes. Por ello, es crucial acompañar el cambio conceptual con una transformación en el modo de actuar, integrando teoría y práctica en la formación (Vaillant y Marcelo, 2021). En una línea similar, Bolick et al. (2019) y Duk et al. (2021) sugieren integrar la teoría de manera natural en la formación para resolver problemas reales a través del diálogo y la colaboración (Echeita, 2013). Por último, es esencial reconocer la diversidad de creencias y valores de los docentes sobre la educación inclusiva, interactuando con ellos de forma individualizada y mostrando interés y respeto por la diversidad ideológica y actitudinal en relación con la inclusión.

7. Conclusiones

El presente estudio ha dado respuesta a los dos objetivos planteados. Para el primer objetivo, se ha actualizado y profundizado en la descripción de los perfiles actitudinales identificando y caracterizando tres perfiles intermedios entre los polos *inclusivo* y *no inclusivo*. Para el segundo objetivo, se han planteado abordajes formativos que tienen en cuenta las características específicas de cada uno de los perfiles identificados, con el fin de facilitar la reestructuración de las concepciones docentes que actúan como barrera frente a la inclusión.

El estudio evidencia la necesidad de crear programas formativos capaces de atender a la diversidad de perfiles actitudinales hacia la inclusión. Es fundamental que los programas formativos sean flexibles y adaptables, puesto que así se permitirá una mejor comprensión y práctica de la inclusión educativa, lo que favorecerá la creación de un entorno más inclusivo y equitativo en los centros educativos (Gabel, 2021).

Las limitaciones de esta investigación se relacionan, en primer lugar, con el método de selección de la muestra y las características de los instrumentos

de autoinforme, que pueden dar lugar a sesgos como el de discapacidad social. Por ello, los resultados deben interpretarse con cautela, puesto que son necesarias más investigaciones para poder llegar a conclusiones generalizables. Una segunda limitación deriva de no haber indagado en la relación entre perfil actitudinal y otras variables, como la situación profesional (docente en formación inicial o en activo), la edad, el sexo o el país de los participantes. Teniendo en cuenta la relevancia del contexto a la hora de abordar la inclusión (Martínez, 2023), futuros estudios deberían obtener muestras más amplias y estudiar la relación entre dichas variables y los perfiles actitudinales. Ello permitiría personalizar mejor las pautas formativas en función de las características sociodemográficas y contextuales. Por último, futuras investigaciones deberían abordar la evaluación de actuaciones formativas en educación inclusiva guiadas por las pautas que se han propuesto en el presente trabajo. Para realizar dicha evaluación se sugiere el uso de diseños de investigación-acción (Duk et al., 2021; Herrera-Seda et al., 2016).

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2021). Inclusión educativa: Una agenda de reforma global. *Cuadernos de Pedagogía*, 526, 68-73. <<https://hdl.handle.net/11162/254004>>
- ANDRADES-MOYA, J., CORNEJO ESPEJO, J. y PÉREZ-ÁLVAREZ, E. (2021). Estudiantes de pedagogía y su conocimiento sobre inclusión escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 164-182. <<https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.010>>
- AVRAMIDIS, E., TOULIA, A., TSIHOURIDIS, C. y STROGILOS, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 49-59. <<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>>
- BOLICK, C. M., GLAZIER, J. y STUTTS, C. (2019). Disruptive experiences as tools for teacher education: Unearthing the potential of experiential education. *Journal of Experiential Education*, 43(1), 21-36. <<https://doi.org/10.1177/1053825919877212>>
- BRAVO-SANZANA, M., SARACOSTTI, M., LARA, L., DIAZ-JIMÉNEZ, R. M., NAVARRO-LOLI, J. S., ACEVEDO, F. y APARICIO, J. (2021). Compromiso escolar: Trayectoria y política educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 2(59), 81-94. <<https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.07>>
- DUK, C., BLANCO, R., ZECCHETTO, F., CAPELL, C. y LÓPEZ, M. (2021). Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67-95. <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>>
- ECHEITA, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa: De Nuevo “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2). <<https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.005>>
- ESCRIBANO, A. y MARTÍNEZ, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea Ediciones.

- ESPINOSA, J. y VALDEBENITO, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 195-213.
<<https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100010>>
- ESTRADA, C. e YZERBYT, V. (2017). Efecto de las creencias esencialistas en las estrategias de consenso intra-grupal. *Psykhe*, 26(1), 1-15.
<<https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.26.1.664>>
- FALLA, D., GÓMEZ, C. A. y PINO, C. G. del (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XXI*, 25(1), 251-271.
<<https://doi.org/10.5944/educxx1.30369>>
- GABEL, S. (2021). *Disability and Diversity in Education*. Routledge.
- GAJARDO, K. G. (2022). *Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión: Un estudio de casos* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. UVaDoc.
<<https://doi.org/10.35376/10324/60297>>
- GAJARDO, K. y TORREGO, L. (2020). Relación entre las actitudes de las y los docentes y sus prácticas para la inclusión: Un recorrido por la literatura reciente. En E. Díez y J. RODRÍGUEZ (coords.), *Educación para el Bien Común: Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 519-534). Octaedro.
- HERNÁNDEZ, D. J., REQUENA, P. S. y FUENTES, S. S. (2019). Perfil del futuro docente: Nuevos retos en el marco del EEES. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 23, 125-139.
<<https://doi.org/10.18172/con.3471>>
- HERRERA-SEDA, C. M., PÉREZ-SALAS, C. P. y ECHEITA, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad: Instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64.
<<https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>>
- KORTHAGEN, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
<<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>>
- LARA, K. D. (2020). La inclusión como característica del docente competente. En J. TRUJILLO HOLGUÍN, A. C. RÍOS y J. L. GARCÍA (coords.), *Desarrollo profesional docente: Reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 89-98). Escuela Normal Superior Profesor José E. Medrano R.
- LILROY, J. (2020). Surgimiento y consolidación de los estudios sobre el pensamiento del profesor en el escenario de la investigación educativa: Una revisión teórico-conceptual. En E. SERNA (Ed.), *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI* (3.ª ed., vol. II., pp. 309-322). Instituto Antioqueño de Investigación.
- LÓPEZ, M., ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: Explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
<https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/articulo/view/4_2_010>
- LÓPEZ, M., MARTÍN, E., MONTERO, I. y ECHEITA, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: Variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 455-472.
<<https://doi.org/10.1174/021037013808200285>>
- MARTÍNEZ, F. R. (2023). El significado de la educación inclusiva en España y su aplicación al problema de la existencia de “centros especiales” para el alumnado con discapacidad. *Revista Jurídica Digital UANDES*, 7(2), 98-126.
<<https://doi.org/10.24822/rjduandes.0702.5>>

- NÚÑEZ-AYALA, D. y JACOBO-GARCÍA, H. M. (2022). Perfil profesional inclusivo y diversidad: Teorías implícitas del profesorado principiante. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 71-88.
<<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200071>>
- PÉREZ, D. y VIGO, M. B. (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: Estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 29, 203-222.
<<https://doi.org/10.18172/con.4977>>
- POBLETE-CHRISTIE, O., LÓPEZ, M. y MUÑOZ, L. (2019). ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración?: Significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *Psykhé*, 28(1), 1-14.
<<https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>>
- RODRÍGUEZ, E., GONZÁLEZ, F., PASTOR, E. y VIDAL, R. (2020). Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro Educativo*, 35, 63-86.
<<https://doi.org/10.29344/07180772.35.2650>>
- RODRÍGUEZ, R. F., FERNÁNDEZ, I. I. O. y CACHINELL, B. M. L. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Uniandes Episteme*, 9(1), 101-116. <<https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2518>>
- RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, C. (2018). La agenda global educativa y su impacto en la equidad: El caso de España. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 83-103.
<<http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p83-103>>
- SÁNCHEZ-SERRANO, J. M., ALBA-PASTOR, C. y ZUBILLAGA DEL RÍO, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352.
<<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>>
- SLEE, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 167-177.
<<http://dx.doi.org/10.1080/13603110118387>>
- SOLIS DEL MORAL, S. S. y TINAJERO, M. A. (2022). La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*, 44(176), 120-136.
<<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesco.
<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>>
- VAILLANT, D. y MARCELO, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 67-89.
<<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>>
- ZULOAGA, J. T. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: Una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94.
<<https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>>

EDUCAR

Gener-juny 2025. vol. 61, núm. 1
ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital)
<https://educar.uab.cat>

Educació per a Tothom avui. Diversitat, equitat i inclusió **Educación para Todos hoy. Diversidad, equidad e inclusión**

Presentació / Presentación. **Miquel Àngel Essomba**

El profesorado en formación ante la neurodiversidad: análisis del contexto DUA, compromiso y proyección de futuro. **Matilde Peinado Rodríguez**

Efecto de la formación del profesorado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) sobre la percepción de los facilitadores y las barreras para la educación inclusiva. **Teresa González-Ramírez; Carmen Alba-Pastor; Héctor Galindo-Domínguez; Alién García-Hernández**

Igualdad de género y sexismo: una mirada desde la perspectiva del estudiantado de Ciencias de la Educación. **Patricia Alonso-Ruido; Alexandra Miroslava Rodríguez-Gil; Iris Estévez; Bibiana Regueiro**

Diseño y validación de contenido del cuestionario de percepciones y prácticas educativas hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+ en educación superior. **José Tejada Fernández; Pedro Jurado de los Santos; Antoni Navío Gámez**

Factores e intervenciones para el éxito educativo de menores infractores. **Núria López-Roca; María Fernández-Hawrylak; Jesús Soldevila-Pérez; María Rosa Rosselló-Ramon**

El impacto del Programa de Competencia Familiar (PCF-AFECT) en las trayectorias de uso problemático de internet en adolescentes vulnerables. **Carmen Orte; María Valero; Marga Vives; Joan Amer**

El profesional de la pedagogía como docente en entornos de educación no formal. **Francisco José García Aguilera; Antonio Matas Terrón; Diego Aguilar Cuenca; Nuria Segovia García**

Liderar desde el nivel medio del sistema: el papel de los *middle tiers* para desarrollar el liderazgo educativo. **Mireia Tintoré**

El liderazgo pedagógico y la calidad educativa: un estudio de caso en la educación superior. **José Manuel Palomino Fernández; María Pilar Cáceres Reche; Inmaculada Aznar Díaz; Raúl González-Fernández**

Temes de recerca / Temas de investigación

Presentarse como candidato a la dirección de departamento universitario: una decisión compleja. **Carmen Álvarez-Álvarez**

El (des)valor de la educación: voces de los futuros docentes. **Bartomeu Mut-Amengual; Joan Jordi Mun-taner-Guasp; Miquel F. Oliver-Trobat; Carme Pinya-Medina**

Are future teachers academically motivated? **Myriam Alvariñas-Villaverde; Sara Domínguez-Lloria; María Eulalia Agrelo-Costas; Margarita Pino-Juste**

Elementos organizativos para la mejora del tiempo educativo de mediodía en la educación primaria. **Héctor Núñez; Núria Fabra-Fres; Isabel Pellicer-Cardona; Rubén David Fernández-Carrasco**

Estrategias de gamificación en la educación primaria: impacto en el desarrollo de competencias matemáticas y de comunicación. **Juan José Soza Herrera**

El profesorado ante la educación inclusiva: perfiles actitudinales y orientaciones para su formación. **Pablo Palomero-Fernández; Katherine Gajardo-Espinoza; Noelia Santamaría-Cárdaba**