



REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

EDITOR

JOSÉ CARLOS NÚÑEZ

GESTOR

DAVID ÁLVAREZ-GARCÍA

EDITORES ASOCIADOS

Rui A.Alves

Joyce L.Epstein

Ángel de Juanas

Rosario Ortega

Georgios Sideridis

Kristie Asaro-Saddler

Juan Fernández

Evelyn Kroesbergen

Pedro Rosário

Antonio Valle

Roger Azevedo

Karen R.Harris

Nigel V. Marsh

Bruce Saddler

Philip H. Winne



ASOCIACIÓN CIENTÍFICA
DE PSICOLOGÍA
Y EDUCACIÓN



Consejo General
de la Psicología
ESPAÑA

COMITÉ EDITORIAL

EDITOR

José Carlos Núñez Pérez - (Universidad de Oviedo, España)

GESTOR EDITORIAL

David Álvarez-García - (Universidad de Oviedo, España)

EDITORES ASOCIADOS

Rui A. Alves - (Universidade do Porto, Portugal)
 Kristie Asaro-Saddler - (University of Albany, EEUU)
 Roger Azevedo - (North Carolina State University, EEUU)
 Joyce L. Epstein - (Johns Hopkins University, EEUU)

Juan Fernández - (Universidad Complutense de Madrid, España)
 Karen R. Harris - (University of Maryland, EEUU)
 Ángel de Juanas - (UNED, España)
 Evelyn Kroesbergen - (Universiteit Utrecht, Países Bajos)
 Nigel V. Marsh - (Sunway University, Malasia)
 Rosario Ortega - (Universidad de Córdoba, España)
 Pedro Rosário - (Universidade do Minho, Portugal)
 Bruce Saddler - (University of Albany, EEUU)
 Georgios Sideridis - (Harvard Medical School, EEUU)
 Antonio Valle - (Universidad de A Coruña, España)
 Philip H. Winne - (Simon Fraser University, Canada)

CONSEJO EDITORIAL

Manuel Acosta Contreras - Universidad de Huelva, (España)
 Francisco Alcántud Marín - Universidad de Valencia, (España)
 Leandro S. Almeida - Universidade do Minho, (Portugal)
 Marina Álvarez Hernández - Universidad de Oviedo, (España)
 Faye Antoniou - University of Athens, (Grecia)
 Bárbara Arfe - Università degli Studi di Padova, (Italia)
 Benito Arias Martínez - Universidad de Valladolid, (España)
 Olga Arias Gundín - Universidad de León, (España)
 Jorge Luis Arias Pérez - Universidad de Oviedo, (España)
 José María Avilés Martínez - Universidad de Valladolid, (España)
 María Rosario Bermejo García - Universidad de Murcia, (España)
 Ana Bernardo Gutiérrez - Universidad de Oviedo, (España)
 Lucy R. Betts - Nottingham Trent University, (Reino Unido)
 José Antonio Bueno Álvarez - Universidad Complutense de Madrid, (España)
 Anna Bujnouska - Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, (Polonia)
 María Amparo Calatayud Salom - Universidad de Valencia, (España)
 María Angel Campo Mon - Universidad de Oviedo, (España)
 Isabel Cantón Mayo - Universidad de León, (España)
 Miguel Ángel Carbonero Martín - Universidad de Valladolid, (España)
 José Juan Carrión Martínez - Universidad de Almería, (España)
 Juan Luis Castejón Costa - Universidad de Alicante, (España)
 Luis Andrés Castejón Fernández - Universidad de Oviedo, (España)
 Pilar Castro Pañeda - Universidad de Oviedo, (España)
 Fátima Chacón Borrego - Universidad de Sevilla, (España)
 Mar Cepero González - Universidad de Granada, (España)
 Rebeca Cerezo Menéndez - Universidad de Oviedo, (España)
 Marcelino Cuesta Izquierdo - Universidad de Oviedo, (España)
 Fernando Cuetos Vega - Universidad de Oviedo, (España)
 Manuel Deaño Deaño - Universidad de Vigo, (España)
 Eliseo Díez Itza - Universidad de Oviedo, (España)
 Julie Dockrell - London Institute of Education, (Reino Unido)
 Isabel Fajardo Caldera - Universidad de Extremadura, (España)
 Manuel Fernández Cruz - Universidad de Granada, (España)
 José Ramón Fernández Hermida - Universidad de Oviedo, (España)
 Jorge Fernández del Valle - Universidad de Oviedo, (España)
 Raquel Fidalgo Redondo - Universidad de León, (España)
 Jesús de la Fuente Árias - Universidad de Almería, (España)
 Francisco Juan García Bacete - Universidad Jaume I, (España)
 José Manuel García Fernández - Universidad de Alicante, (España)
 Jesús Nicasio García Sánchez - Universidad de León, (España)
 José Jesús Gázquez Linares - Universidad de Almería, (España)
 Paloma González Castro - Universidad de Oviedo, (España)
 Julio Antonio González-Pianda - Universidad de Oviedo, (España)
 Mercedes González Sanmamed - Universidad de A Coruña, (España)
 María José González Valenzuela - Universidad de Málaga, (España)
 Matthias Grünke - Universität zu Köln, (Alemania)
 María Adelina Guisande Couñago - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
 Ángel Huguet Canalis - Universidad de Lleida, (España)
 Shin-ichi Ishikawa - Doshisha University, (Japón)
 Cándido José Inglés Saura - Universidad de Miguel Hernández, (España)
 Juan E. Jiménez González - Universidad de la Laguna, (España)
 Jesús Miguel Jornet Meliá - Universidad de Valencia, (España)
 Malt Joshi - Texas A&M University, (EEUU)
 Jennifer Krawek - University of Miami, (EEUU)
 María José León Guerrero - Universidad de Granada, (España)
 Teresa Limpo - Universidade do Porto, Portugal)
 Stephen J. Loew - University of New England, (Australia)
 Víctor López Ramos - Universidad de Extremadura, (España)
 Mar Lorenzo Moledo - Universidad de Santiago de Compostela, (España)

Rafaela Marco Taverner - Universidad de Valencia, (España)
 María Eugenia Martín Palacio - Universidad Complutense de Madrid, (España)
 Raquel-Amaya Martínez González - Universidad de Oviedo, (España)
 Concepción Medrano Samaniego - Universidad del País Vasco, (España)
 Lynn Meltzer - Harvard Graduate School of Education, (EEUU)
 Antonio Méndez Giménez - Universidad de Oviedo, (España)
 Charles L. Mifsud - L-Università ta' Malta, (Malta)
 Ana Miranda Casas - Universidad de Valencia, (España)
 Asunción Monsalve González - Universidad de Oviedo, (España)
 María de la Villa Moral Jiménez - Universidad de Oviedo, (España)
 Ángela Morales Fernández - Universidad Autónoma de Madrid, (España)
 Jesús Miguel Muñoz Cantero - Universidad de A Coruña, (España)
 José Muñoz Fernández - Universidad de Oviedo, (España)
 José Ignacio Navarro Guzmán - Universidad de Cádiz, (España)
 John Niefeld - North Carolina State University, (EEUU)
 Julio Ogas Jofré - Universidad de Oviedo, (España)
 Enrique Ortega Toro - Universidad de Murcia, (España)
 José Manuel Otero-López - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
 Timos Papadopoulos - University of Cyprus, (Chipre)
 Ángeles Pascual Sevillano - Universidad de Oviedo, (España)
 Cristina de la Peña Álvarez - Universidad de Francisco de Vitoria, (España)
 José Vicente Peña Calvo - Universidad de Oviedo, (España)
 María Victoria Pérez Villalobos - Universidad de Concepción, (Chile)
 Manuel Peralbo Uzquiano - Universidad de A Coruña, (España)
 María del Carmen Pérez Fuentes - Universidad de Almería, (España)
 María del Henar Pérez Herrero - Universidad de Oviedo, (España)
 Arturo X. Pereiro Rozas - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
 María del Carmen Pichardo Martínez - Universidad de Granada, (España)
 Luis Jorge Martín-Antón - Universidad de Valladolid, (España)
 Margarita Pino Juste - Universidad de Vigo, (España)
 María Jesús Presentación Herrero - Universidad de Jaume I, (España)
 Cristina Ramos Galván - Hospital Comarcal de Antequera, (España)
 María del Carmen Requena Hernández - Universidad de León, (España)
 Rosa María Rivas Torres - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
 Leila do Socorro Rodrigues Feio - Universidade Federal do Amapá, (Brasil)
 Arantazu Rodríguez Fernández - Universidad del País Vasco, (España)
 Alejandro Rodríguez Martín - Universidad de Oviedo, (España)
 Luis José Rodríguez Muñoz - Universidad de Oviedo, (España)
 Celestino Rodríguez Pérez - Universidad de Oviedo, (España)
 José María Román Sánchez - Universidad de Valladolid, (España)
 Cecilia Ruiz Esteban - Universidad de Murcia, (España)
 María Consuelo Saiz Manzanares - Universidad de Valladolid, (España)
 José Luis San Fabián Maroto - Universidad Oviedo, (España)
 Anna Bujnouska - Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, (Polonia)
 Juan Carlos San Pedro Veleo - Universidad de Oviedo, (España)
 Antonio José Sánchez Guarnido - Universidad de Córdoba, (España)
 Albert Sangrà Morer - Universitat Oberta de Catalunya, (España)
 Miguel Anxo Santos Rego - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
 Sylvia Sastre I Riba - Universidad de la Rioja, (España)
 Alfred Schabmann - Universität zu Köln, (Alemania)
 Roberto Secades Villa - Universidad de Oviedo, (España)
 José Tejada Fernández - Universidad Autónoma de Barcelona, (España)
 Carme Timoneda Gallart - Universidad de Girona, (España)
 Mark Torrance - Nottingham Trent University, (Reino Unido)
 María Victoria Trianes Torres - Universidad de Málaga, (España)
 Guillermo Vallejo Seco - Universidad de Oviedo, (España)
 María Lidón Villanueva Badenes - Universitat Jaume I, (España)
 María Luisa Zagalaz Sánchez - Universidad de Jaén, (España)
 Félix Zurita Ortega - Universidad de Granada, (España)

ÍNDICE

- **Motivaciones y beneficios de participar en una experiencia educativa de aprendizaje y servicio con personas mayores en estudiantes universitarios jóvenes** 104-124
Raquel Lorente-Martínez, Esther Sitges-Maciá, Natalia Lorente-Martínez y Paula Brotons-Rodes
- **Condicionantes sociodemográficos de la actividad sexual en la vejez** 125-139
Isabel Piñeiro-Aguín, Susana Rodríguez-Martínez, Iris Estéve
- **Estudio exploratorio observacional de la enseñanza de la composición textual en las aulas** 140-160
Ruí Sánchez-Rivero, Rui A. Alves y Raquel Fidalgo
- **Vivencias iniciales en la universidad, ¿cómo afectan al planteamiento de abandono?** 161-172
Antonio Cervero, Celia Galve-González, Elena Blanco, Joana R. Casanova y Ana B. Bernardo
- **Estatus social, búsqueda de popularidad y narcisismo en la conducta agresiva del acoso escolar y el ciberacoso** 173-182
Eva M. Romera, José A. Casas, Yolanda Muñoz y Rosario Ortega-Ruiz
- **Conocimientos, percepciones y actitudes de los docentes hacia las altas capacidades** 183-207
Tania Pasarín-Lavín, Celestino Rodríguez y Trinidad García
- **Intervenciones en el ámbito escolar para estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: una revisión sistemática** 208-231
Juan Pablo Paneiva-Pompa, Liliانا Bakker y Josefina Rubiales
- **Un estudio microanalítico de la lectura compartida de libros tradicionales y electrónicos en la infancia temprana** 232-247
Ivana Noguera y Analia Salsa

Motivaciones y beneficios de participar en una experiencia educativa de aprendizaje y servicio con personas mayores en estudiantes universitarios jóvenes

Raquel Lorente-Martínez^{1*}, Esther Sitges-Maciá¹, Natalia Lorente-Martínez² y Paula Brotons-Rodes¹

¹ Universidad Miguel Hernández de Elche

² Universidad de Granada

Resumen: El voluntariado de personas mayores ha aumentado con la crisis sociosanitaria provocada por la COVID-19. En este trabajo se analizan las motivaciones del estudiantado universitario joven para participar en una acción educativa de voluntariado con personas mayores basada en la metodología de aprendizaje y servicio y se describen los beneficios que encuentran con su participación. Se ha realizado un diseño mixto anidado, con un estudio cualitativo primario pre-post, para conocer las motivaciones iniciales y las satisfechas del estudiantado universitario joven (n=33) que participó en el Programa Acompaña-Té de la Universidad Miguel Hernández de Elche. A este estudio, se le anidó un estudio cuantitativo secundario al programa, para conocer la satisfacción, el interés en el voluntariado y la intención de participar en programas similares. Los conocimientos y los valores fueron las principales motivaciones para participar en el programa. Las participantes lograron mejorar sus conocimientos, desarrollaron su crecimiento personal, mejoraron su red social y reforzaron sus valores. La satisfacción con la formación de aprendizaje y servicio fue muy alta y todas manifestaron interés por realizar voluntariado en el futuro. Este tipo de formación contribuye a la educación integral del estudiantado universitario.

Palabras clave: Motivaciones, Personas mayores, Voluntariado, Aprendizaje y servicio, Educación superior.

Motivations and benefits of participating in a service-learning educational experience with older adults among young university students

Abstract: Volunteering with older adults has increased with the social and health crisis caused by COVID-19. This paper analyses the motivations of young university students to participate in an educational action of volunteering with older people based on the service-learning methodology and that describes the benefits they encounter in their participation. A mixed nested design was carried out, with a primary qualitative pre-post study, to determine the initial and satisfied motivations of young university students (n=33) who participated in the Acompaña-Té Programme at the Miguel Hernández University of Elche. This study was followed by a secondary quantitative study to determine volunteers' satisfaction, interest in volunteering and intention to participate in similar programmes. Knowledge and values were the main motivations for participating in the programme. Participants could improve their knowledge, develop their personal growth, improve their social network and strengthen their values. Satisfaction with the service-learning training was very high, and all participants expressed interest in volunteering in the future. This type of training contributes to the integral education of university students.

Key words: Motivations, Older people, Volunteering, Service-learning, Higher education.

En el proceso educativo es preciso que el estudiantado adquiera conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover, entre otros, la educación para el desarrollo

sostenible y la ciudadanía mundial, como se defiende en el cuarto objetivo aprobado por la Organización de las Naciones Unidas (2015) en la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. Dentro de los desafíos a los que se enfrenta la ciudadanía global, el envejecimiento de la población supone uno ineludible, y sobre todo para los países más envejecidos como

Recibido: 16/03/2021 - Aceptado: 11/05/2021 - Avance online: 17/05/2021

*Correspondencia: Raquel Lorente Martínez

Universidad Miguel Hernández de Elche.

Dirección: 03202, Elche. España.

E-mail: rlorente@umh.es

España (Pérez-Díaz et al., 2020). El plan de acción mundial sobre envejecimiento y salud establecido por la Organización Mundial de la Salud (2016) señala la necesidad de adoptar medidas educativas para combatir el fenómeno del edadismo y extender una visión más heterogénea de la vejez, que promueva el envejecimiento saludable, la igualdad de oportunidades de participación de todas las personas y la solidaridad entre generaciones.

Como afirman Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro (2016, p. 185) "la universidad no puede permanecer ajena a la realidad en la que vive, sino que debe ser motor de desarrollo y cohesión social". Asumiendo su responsabilidad social, las universidades deben aceptar su papel protagonista en la formación superior integral en un marco de relación bidireccional con la sociedad, a través de la creación de iniciativas de formación, investigación, liderazgo social y compromiso social para hacer efectiva su incidencia en la sociedad (Beltrán-Llavador, Lñigo-Bajos y Mata-Segreda, 2014).

En esta línea, se ha considerado que los programas de innovación educativa y los programas de formación en voluntariado universitario son vías posibles para alcanzar este objetivo (Blesio y Mendoza, 2016), empleando metodologías como el aprendizaje y servicio para lograr una formación integral y educación superior de calidad (Gezuraga y García, 2020; Salazar, 2016). Esta metodología de aprendizaje sienta sus bases en la pedagogía experiencial de Dewey y el aprendizaje experiencial de Kolb y se caracteriza fundamentalmente por tres elementos: 1) integrar el aprendizaje académico con el servicio comunitario; 2) seguir una estrategia pedagógica basada en la experiencia; y 3) realizar un servicio orientado a atender una necesidad real de la comunidad. Además, otro elemento crucial en esta estrategia educativa es la reflexión crítica que el alumnado realiza sobre su experiencia de aprendizaje (Blesio y Mendoza, 2016; Gezuraga y García, 2020; Salazar, 2016).

Investigaciones educativas recientes señalan que los beneficios de este enfoque metodológico en estudiantes universitarios son múltiples y abarcan distintos niveles,

entre los que destacan: el logro académico, la participación social y el desarrollo y crecimiento personal (Saz y Ramo, 2015). Los estudiantes encuentran este tipo de experiencias educativas muy enriquecedoras y satisfactorias, ya que les brindan la oportunidad de integrar los conocimientos teóricos y prácticos. Además, son experiencias transformadoras a nivel personal y profesional, puesto que contribuyen a mejorar su percepción personal, su conciencia social y sus competencias y habilidades profesionales (Caire, 2019; Gershfeld-litvin, 2020; Martínez et al., 2020). Asimismo, el servicio a la comunidad favorece la disminución de los estereotipos negativos, así como el aumento de la conciencia social y la intención de participar en acciones de voluntariado en el futuro (Brotons, Lorente y Sitges, 2020; Gershfeld-litvin, 2020; Lorente, Brotons y Sitges, 2020; Martínez et al., 2020; Primavera, 1999). También se han observado estos beneficios en estudiantes universitarios que participan en programas de voluntariado desarrollando estándares éticos y cualidades altruistas como el desinterés, la sensibilidad y la conciencia cívica (Popova y Popova, 2018) y mejorando el rendimiento académico, la autoestima y la motivación intrínseca hacia el trabajo académico (Johnson et al., 1998).

El perfil de los voluntarios de las ONGs en España muestra que la universidad es una de las principales vías de captación de voluntarios (Fundación Telefónica, 2019), siendo las áreas más representadas las Ciencias Sociales y Jurídicas y las Ciencias de la Salud, con acciones sociales dirigidas a la población infantil o grupos en riesgo de exclusión social (Fundación Mutua Madrileña, 2020). En general, se ha observado que existe una escasa oferta formativa de programas de voluntariado orientados hacia la población mayor en las universidades españolas (Sitges, Lorente y Saorín, 2017). Sin embargo, con la pandemia generada por la COVID-19 ha aumentado el número de voluntarios universitarios que han participado en programas dirigidos a la atención de personas mayores, pasando del 32% en el curso 2017-2018 al 50% en el curso 2019-2020 (Fundación Mutua Madrileña, 2020).

Para el desarrollo de este tipo de programas de voluntariado universitario, no solo se deben considerar las necesidades sociales que se van a atender, sino también los factores individuales que influyen en la implicación de los estudiantes en este tipo de acciones, esto es, conocer cuáles son sus motivaciones para participar en el voluntariado con personas mayores.

Desde el enfoque funcional propuesto por Clary y Snyder (1999) se han investigado las motivaciones hacia el voluntariado extensamente, entendiéndose que la conducta altruista se explica a través de seis motivaciones fundamentales, una de ellas orientada hacia los demás (valores) y cinco autodirigidas (mejora, social, carrera, protección y conocimiento). Además, se ha comprobado que estas motivaciones influyen en los procesos de captación de voluntarios, en la satisfacción de los voluntarios con la acción que realizan y en la intención de mantener la conducta voluntaria a lo largo del tiempo (Clary et al., 1998; Clary y Snyder, 1999).

Siguiendo este modelo, se ha observado que las motivaciones que impulsan a los universitarios a participar en programas de voluntariado son, de mayor a menor importancia: los valores, conocimientos, carrera, mejora, social y protección (Chapman y Morley, 1999; Francis, 2011). No obstante, se han encontrado diferencias generacionales en esta población. Por ejemplo, Francis (2011) comprobó que para la Generación Y -siguiendo a Schroer (2008) los nacidos entre 1977 y 1994, popularmente conocidos como "millennials"- era más importante la función social que para la Generación X (personas nacidas entre 1966 y 1976 que participaron en los estudios del equipo de Clary y colaboradores). Sin embargo, esta tendencia no se observó en estudiantes de la Generación Z (nacidos entre 1995 y 2012), en los que la función social ocupaba el último lugar de importancia (Cho, Bonn y Han, 2018). Además, Cho et al. (2018), fundamentando su estudio en la Teoría de la Acción Planeada, observaron que en esta generación las motivaciones autodirigidas

hacia el desarrollo profesional, centradas en la carrera y la adquisición de conocimiento, eran mucho más relevantes que los valores orientados hacia la sociedad (situados en tercer lugar de importancia).

Para la evaluación de las motivaciones hacia el voluntariado Clary y Snyder (1998) diseñaron el Inventario de Funciones del Voluntariado que ha sido ampliamente utilizado en la literatura científica (Chacón et al., 2017; Chapman y Morley, 1999; Cho et al., 2018; Francis, 2011; Stukas et al., 2016). Este instrumento ha sido criticado porque limita a seis las motivaciones y sobreestima el número de motivos que tienen los voluntarios, por lo que se ha sugerido combinar la evaluación cuantitativa con la cualitativa, a través de preguntas abiertas, para conocer las verdaderas motivaciones de los voluntarios (Chacón et al., 2010; Francis, 2011; Vecina y Marzana, 2019). Desde este nuevo enfoque, Vecina y Marzana (2019) han propuesto una nueva clasificación, añadiendo seis motivaciones más al modelo funcional, lo que suma un total de 12 motivaciones hacia el voluntariado, cuatro orientadas hacia los demás (valores, preocupación comunitaria, compromiso social y reciprocidad) y ocho autodirigidas (mejora, conocimiento, carrera, protección, social, diversión, crecimiento personal e interés en la tarea).

Otro aspecto relevante en el estudio de las variables que explican la permanencia en las organizaciones de voluntariado ha sido la satisfacción. Se ha propuesto un modelo de tres factores de la satisfacción (motivaciones, organización y tarea), que explica una parte de la intención de continuar en el voluntariado y, a su vez, predice la permanencia en las organizaciones de voluntariado (Jiménez, Fuertes y Abad, 2009). De este modo, la relación entre las motivaciones de los participantes y la satisfacción de estas, así como otros aspectos organizativos, se deberían considerar en la formación del voluntariado universitario.

Con el aumento de la oferta de programas de voluntariado universitario con personas mayores, resulta fundamental conocer las motivaciones que impulsan al estudiantado a

participar en estos programas y los beneficios funcionales que obtienen al hacerlo, puesto que la evidencia científica ha demostrado que las motivaciones hacia el voluntariado y la satisfacción de las mismas a través de la experiencia con el voluntariado influyen en la satisfacción y la intención de participar en estas acciones en el futuro (Clary et al., 1998; Clary y Snyder, 1999; Jimenez, Fuertes y Abad, 2009). Además, el análisis de estas cuestiones permitirá diseñar programas de formación en voluntariado universitario que se ajusten a las necesidades del alumnado joven y ofrezcan experiencias de aprendizaje integral que motiven a estos jóvenes a implicarse en acciones de voluntariado posteriormente, creando así sociedades más solidarias y comprometidas. Hasta donde alcanza nuestro conocimiento, el voluntariado de adolescentes y jóvenes ha sido poco investigado (Francis, 2011; Johnson et al., 1998) y no se han realizado investigaciones en este sentido. Esta investigación pretende cubrir este vacío, al tratar de conocer las motivaciones que impulsan al estudiantado universitario joven (Generación Z) a formarse en programas de voluntariado de personas mayores y los beneficios que obtienen al participar en una experiencia de aprendizaje y servicio de acompañamiento a personas mayores que viven solas. Para ello se plantean los siguientes objetivos e hipótesis:

El primer objetivo es analizar cuáles son las motivaciones que impulsan al estudiantado universitario joven a participar en una formación de voluntariado con personas mayores (Programa Acompaña-Té). La primera hipótesis del estudio, siguiendo los hallazgos de Cho et al. (2018) con estudiantes de la Generación Z, es que el estudiantado universitario joven que se inscriba en esta formación de voluntariado lo hará por motivaciones autodirigidas orientadas al desarrollo profesional (por ej. carrera y conocimientos), más que por motivaciones orientadas hacia los demás (por ej. valores) y, además, la función social del voluntariado no será relevante para motivar su participación. Asimismo, siguiendo a Vecina y Marzana (2019), estos jóvenes referirán pocas

motivaciones y estas serán más variadas que las propuestas por en el modelo tradicional de seis factores.

El segundo objetivo del estudio es describir las motivaciones del estudiantado universitario joven que se satisfacen al participar en el Programa Acompaña-Té. Teniendo en cuenta los ejes principales del programa (la educación sobre la soledad en la vejez, la sensibilización hacia los problemas que afectan a las personas mayores y el acompañamiento de personas mayores que viven solas), la segunda hipótesis del estudio es que el estudiantado joven que participe en esta acción satisfará las motivaciones relacionadas con la adquisición de conocimientos, de valores de solidaridad hacia las personas mayores y de mejora por la creación de nuevas relaciones sociales.

El tercer y último objetivo de este trabajo es analizar la satisfacción de las motivaciones iniciales del estudiantado universitario joven que ha participado en esta formación e integrar esta información con el nivel de satisfacción que tienen con el programa de formación, la intención de participar en programas similares con personas mayores y el interés de participar en acciones de voluntariado. Teniendo en cuenta la evidencia acumulada desde la aproximación funcional del voluntariado (Clary et al., 1998; Clary y Snyder, 1999), la tercera hipótesis es que los voluntarios que obtengan beneficios funcionalmente relevantes al participar en el programa estarán más satisfechos con el programa en general y tendrán intención de participar en acciones de voluntariado similares e interés en el voluntariado.

MÉTODO

DISEÑO

Se ha llevado a cabo un diseño mixto anidado (Escalante-Barrios et al., 2020), con un estudio cualitativo primario, con diseño pre-post, para conocer las motivaciones iniciales del estudiantado universitario joven para participar en un programa de formación en voluntariado de personas mayores y las motivaciones que satisficieron tras participar

en el mismo. A este estudio, se le anidó un estudio cuantitativo secundario secuencial al finalizar el programa realizado en los mismos participantes, para conocer la satisfacción con su experiencia y la intención e interés por participar en el futuro en actividades de voluntariado.

PARTICIPANTES

De un total de 40 estudiantes de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH), que participaron en las dos ediciones del Programa Acompaña-Té desarrolladas durante los cursos académicos 2015-2016 y 2017-2018, se seleccionó incidentalmente a las personas jóvenes de este grupo (menores de 30 años) que habían completado el programa. Quedaron excluidas del estudio cinco participantes de 45 o más años que sí

completaron el programa y dos participantes de 30 o menos años que solo realizaron la parte teórica. De las 33 personas voluntarias jóvenes que completaron la formación, 32 eran estudiantes de grado y una estudiante de máster. El 84,8% fueron mujeres (por lo que nos referiremos en femenino al grupo de participantes a partir de ahora en el informe), con edades comprendidas entre 18 y 28 años ($M=20$; $DT=2,15$), donde el 87,8% eran de la Generación Z, en este caso estudiantes universitarias nacidas entre los años 1995 y 2000. El 33,3% de las participantes tenía experiencia previa de voluntariado, acumulando una experiencia de voluntariado en meses que oscilaba entre los tres y los 24 meses, con una media de duración del voluntariado de 3,3 meses ($DT=6,4$). En la Tabla 1 se presenta una descripción del perfil de las participantes.

Tabla 1
Características de las participantes del estudio

		Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Estudiantes de Grado	Titulaciones	32	97
	Ciencias Políticas	1	3
	Comunicación Audiovisual	2	6,1
	Derecho	3	9,1
	Ingeniería en Biotecnología	1	3
	Ingeniería en Telecomunicaciones	1	3
	Periodismo	6	18,2
	Psicología	14	42,4
	Terapia Ocupacional	5	15,2
Estudiantes de Máster	Gestión de Recursos Humanos, Trabajo y Organizaciones	1	3
Curso académico	1º	18	54,5
	2º	8	24,2
	3º	5	15,2
	4º	1	3
	Máster 60 ECTS (curso único)	1	3

Tabla 1 (Continuación)
Características de las participantes del estudio

		Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Experiencia previa de voluntariado	No	22	66,7
	Sí	11	33,3
Duración total del voluntariado	3 meses	1	3,0
	4 meses	2	6,1
	5 meses	3	9,1
	7 meses	1	3,0
	18 meses	3	9,1
	24 meses	1	3,0

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El Programa Acompaña-Té es un programa bienal de formación en voluntariado universitario con personas mayores basado en el enfoque pedagógico del aprendizaje experiencial y en el que se emplea una metodología de enseñanza de aprendizaje y servicio. El programa se ofrece desde el servicio de extensión universitaria a toda la comunidad universitaria. El curso se desarrolla durante 50 horas de formación organizadas en dos partes: una teórica, grupal, y una práctica, de acompañamiento domiciliario a una persona mayor que vive sola en la comunidad. La parte teórica consta de 25 horas, distribuidas en seis sesiones de cuatro horas en las que se exponen los siguientes contenidos: sesión 1, la soledad en la vejez; sesión 2, el edadismo y su influencia en las personas mayores y la soledad; sesión 3, factores individuales de la persona mayor y la persona voluntaria que influyen en el acompañamiento; sesión 4, factores sociales y de la intervención que influyen en el acompañamiento; sesión 5, el voluntariado con personas mayores; y sesión 6, la guía para el acompañamiento de personas mayores que viven solas. En estas sesiones se emplean metodologías participativas y se realizan dinámicas grupales de presentación y de análisis y profundización (p ej. el “árbol

de los prejuicios” para trabajar sobre el edadismo y juegos de roles para representar el manejo de situaciones difíciles durante el acompañamiento). La formación teórica finaliza con una actividad de reflexión sobre los contenidos vistos durante las sesiones y la presentación de la guía de acompañamiento. La parte práctica está constituida por una intervención psicosocial de acompañamiento de nueve sesiones de dos horas y media de duración, distribuidas semanalmente, en la que se realizan actividades dentro y fuera del domicilio de la persona acompañada. Al concluir el programa las participantes deben realizar una actividad de reflexión final y valorar distintos aspectos del programa.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Se utilizaron diferentes instrumentos de medida para recoger las variables cualitativas (motivaciones iniciales y satisfechas) y cuantitativas (satisfacción, intención e interés con el voluntariado) que se analizan en este estudio.

Los datos cualitativos se recogieron con diferentes instrumentos en tres momentos temporales del estudio (Tabla 2). Para la evaluación pre-intervención se diseñó un formulario de Google® que recogía datos sociodemográficos, disponibilidad geográfica

y temporal, experiencia previa de voluntariado y motivaciones iniciales para participar en el programa. Para la evaluación post-intervención se diseñaron dos instrumentos: 1) la memoria de actividades y 2) el cuaderno de evaluación final, de los que se extrajeron las motivaciones satisfechas con el Programa Acompaña-Té.

Los datos cuantitativos se recogieron en el cuaderno de evaluación final. Por un lado, se evaluó el grado de satisfacción global con el Programa Acompaña-TÉ; el grado de satisfacción con el acompañamiento realizado; y el grado de satisfacción con la coordinación del programa mediante preguntas ad-hoc con una escala tipo Likert de 10 puntos (donde "1" significa "nada satisfecho" y "10" significa "muy satisfecho"). Para estimar el nivel de satisfacción de las motivaciones de las participantes, se comparó la correspondencia

entre las motivaciones iniciales y aquellas satisfechas al final del programa, cuando había al menos una correspondencia entre ambas se consideró satisfecha la motivación. Por otro lado, mediante una escala de respuesta dicotómica (sí/no), se evaluó si tenían interés en realizar algún tipo de voluntariado en el futuro y, específicamente, si tenían intención de realizar voluntariado de acompañamiento con personas mayores.

PROCEDIMIENTO

La recogida de datos se realizó durante las dos ediciones celebradas del Programa en 2016 y 2018, en tres momentos temporales. En la primera fase (pre-inscripción) las personas interesadas cumplimentaron el formulario de Google®. Se recibieron un total de 85 solicitudes entre las dos ediciones

Tabla 2
Recogida de datos cualitativos

Fase	Instrumento	Preguntas
Pre-inscripción	Formulario online	¿Por qué te gustaría participar en este programa de formación en voluntariado con personas mayores?
Tras finalizar formación teórica	Memoria de actividades	¿Qué has aprendido del curso de voluntariado específico para el acompañamiento de personas ancianas que viven solas?
Tras finalizar programa (teoría + acompañamiento)	Cuaderno de evaluación final	¿Qué has aprendido realizando el acompañamiento de la persona asignada en el Programa Acompaña-Té?
		¿Cómo te sientes después de haber llevado a cabo el acompañamiento de la persona asignada en el Programa Acompaña-Té?
		¿Qué ha sido lo más positivo de realizar el Programa Acompaña-Té?
		¿Qué ha sido lo más negativo de realizar el Programa Acompaña-Té?
		¿Te ha transformado de alguna manera esta experiencia?

y la coordinadora seleccionó telefónicamente 20 personas por edición. En la segunda fase, tras realizar la formación teórica y antes del acompañamiento, las participantes tuvieron que cumplimentar y entregar de manera electrónica la memoria de actividades a la coordinadora. En la tercera fase, una vez recibida la formación teórica y realizado el servicio de acompañamiento, las participantes cumplimentaron en una sesión individual, sin la presencia de ninguna investigadora, el cuadernillo de evaluación final de papel y lápiz en el que reflexionaron sobre su experiencia de aprendizaje y valoraron el programa.

La formación teórica fue impartida en una sala diáfana y multifuncional de la UMH en seis sesiones organizadas los viernes por la tarde y los sábados por la mañana durante los meses de marzo y abril de 2016 y 2018. La coordinadora del programa y una ayudante impartieron las sesiones y manejaron las dinámicas grupales y para los contenidos específicos de voluntariado se invitó a una organización del tercer sector en cada edición (Cruz Roja y Fundación DASYS respectivamente). Las sesiones prácticas se organizaron entre los meses de mayo, junio y julio y durante las mismas la coordinadora y su ayudante estaban disponibles por teléfono para aclarar cualquier cuestión o problema que pudiera surgir.

Este proyecto obtuvo la aprobación del comité de ética de la UMH (Ref. DPS.ESM.01.16) y contó con el consentimiento informado de las participantes y su autorización para el uso de los datos con fines académicos y de investigación, garantizando su anonimato y protección, como establece el procedimiento ético de la Declaración de Helsinki y la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal vigente en el momento del estudio.

ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Todos los datos cualitativos recogidos se seleccionaron y agruparon en 33 documentos primarios que formaron la unidad hermenéutica de análisis del estudio. Para extraer y analizar las motivaciones iniciales y las satisfechas se realizó un análisis temático semántico (explícito/literal) y guiado teóricamente (deductivo) de las narrativas de las participantes, siguiendo las recomendaciones de Braun y Clarke (2006). Se buscaron en los discursos 12 temas/motivaciones hacia el voluntariado (Tabla 3), basados en los planteamientos de la aproximación funcional del voluntariado (Clary et al., 1998; Clary y Snyder, 1999) y en la revisión y propuesta realizada por el equipo de Fernando Chacón y María Luisa Vecina (Chacón et al., 2010, 2017; Vecina y Marzana, 2019).

Tabla 3
Motivaciones hacia el voluntariado (extraído de Vecina y Marzana, 2019, p. 577-578)

Tipo de motivo	Motivación	Descripción
Orientadas a los demás (hetero-motivadas)	Valores	Expresar valores relacionados con preocupaciones altruistas y humanitarias en general. Se incluyen en esta categoría los valores religiosos de ayuda al prójimo.
	Preocupación comunitaria	Interés en ayudar de manera particular a un grupo de población o en una localidad específica.
	Compromiso social	Expresar valores ideales que subrayan la necesidad de un cambio social para reducir la injusticia y mejorar el mundo.
	Reciprocidad	Expresiones referidas a la norma social de reciprocidad, en las que se hace explícito el deseo de pagar o devolver las cosas que se han recibido en el pasado.

Tabla 3 (Continuación)
Motivaciones hacia el voluntariado (extraído de Vecina y Marzana, 2019, p. 577-578)

Tipo de motivo	Motivación	Descripción
Orientadas hacia uno mismo (auto-motivadas)	Mejora	Expresiones centradas estrictamente en mejorar la autoestima personal y/o hacer nuevos amigos.
	Conocimiento	Expresiones que aluden a que el voluntariado permite adquirir nuevas experiencias de aprendizaje y la oportunidad de poner en práctica conocimientos, habilidades y competencias que de otro modo no practican.
	Carrera	Expresiones que manifiestan la intención de ganar experiencia relacionada con la carrera a través del voluntariado
	Protección	Expresiones centradas en proteger el ego de características negativas personales, como sentimientos de culpa o problemas personales.
	Social	Expresiones que aluden a la relación con otras personas y manifiestan que realizan estas actividades porque son vistas de manera favorable por personas importantes para ellas.
	Disfrute	Expresar la necesidad de pasarlo bien y disfrutar.
	Crecimiento personal	Expresiones que destacan la oportunidad del voluntariado para mejorar de manera positiva personalmente y para crecer como personas.
	Interés en la tarea	Expresiones centradas en el interés en la actividad de voluntariado en cuestión, no en el voluntariado o sus objetivos.

El procedimiento seguido para el análisis de datos cualitativos fue el siguiente. Una investigadora, instruida en las motivaciones hacia el voluntariado, realizó la segmentación de los documentos primarios seleccionando las citas vinculadas con los temas (códigos) acordados previamente. Posteriormente, dos investigadoras del equipo se encargaron de identificar de manera independiente cada cita seleccionada con los códigos (Tabla 3). Las discrepancias encontradas en esta codificación se resolvieron mediante discusión entre las cuatro investigadoras. La concordancia interjueces se midió con el índice kappa de Cohen, siguiendo los criterios de Landis y Koch (1977) para su interpretación, mostrando una fiabilidad casi perfecta entre las investigadoras ($k=,90$ investigadora R.L. y $k=,85$ investigadora N.L.).

Todos los temas detectados en el discurso de las participantes se analizaron posteriormente

con la técnica de análisis de contenido, para describir de forma cuantitativa los resultados encontrados, y, finalmente, con la técnica del análisis temático se analizaron las citas vinculadas a cada código de las motivaciones satisfechas, para profundizar en el conocimiento de los beneficios que encontraron las participantes del estudio al realizar el programa y proponer, si procediera, subcódigos temáticos. Dichos análisis se realizaron mediante el software informático de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti versión 7.5.7.

ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS

Para el análisis de los datos cuantitativos se realizaron análisis descriptivos con medidas de tendencia central y dispersión (medias y desviaciones típicas) en las variables continuas y frecuencias absolutas y relativas en las

variables categóricas. Los datos recogidos fueron registrados y codificados mediante el programa IBM SPSS Statistics versión 27.0.

RESULTADOS

MOTIVACIONES INICIALES PARA PARTICIPAR EN EL PROGRAMA

Un total de 58 citas fueron identificadas como motivaciones iniciales para participar en el programa, siendo entre uno y tres los motivos referidos para participar ($M=1,69$; $DT=0,72$). La mayoría de participantes mencionó un único motivo (45,5%), seguidas por las que mencionaron dos y tres motivos (39,4% y 15,2% respectivamente).

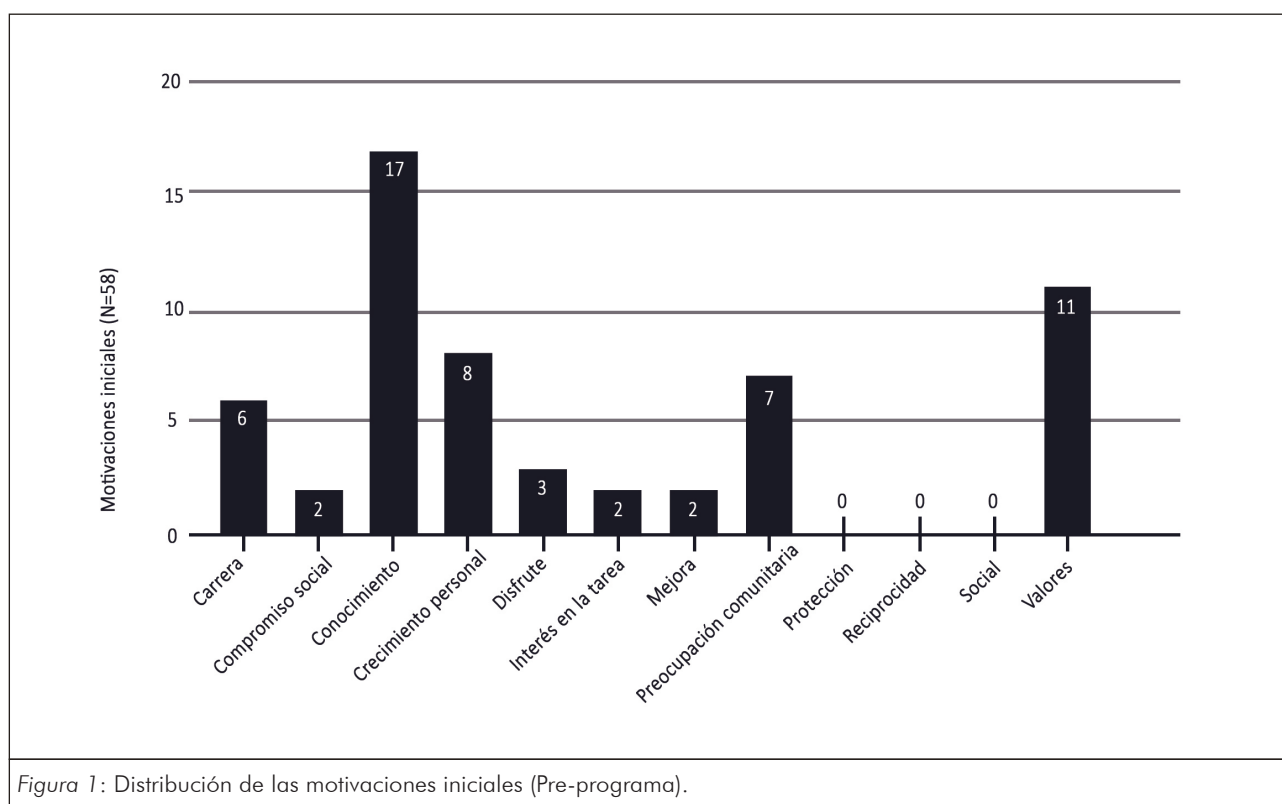
En la Figura 1 se observan las motivaciones iniciales referidas con mayor frecuencia, que de mayor a menor fueron: conocimiento (29,3%), valores (19%), crecimiento personal (13,8%), preocupación comunitaria (12,1%) y carrera (10,3%). Con menor frecuencia que las anteriores, también se mencionaron motivaciones como el disfrute (5,2%), mejora, interés en la tarea y compromiso social (3,4% respectivamente). Los motivos de protección,

social y reciprocidad no fueron referidos por ninguna participante al inscribirse en el programa.

MOTIVACIONES SATISFECHAS CON EL PROGRAMA

Se identificaron 193 citas sobre motivaciones o beneficios obtenidos con la participación en el programa. Como se puede observar en la Tabla 5, el número de motivaciones satisfechas fue mayor que el de motivaciones iniciales con una media de 3,3 ($DT=0,95$), con un mínimo de una y un máximo de cinco motivaciones satisfechas.

La principal motivación que lograron satisfacer las participantes fue la de conocimiento con un 52,8% de citas. Le siguieron, de mayor a menor, las motivaciones de crecimiento personal (16,6%), mejora (15%) y valores (5,2%). Con menor frecuencia también lograron satisfacer motivaciones de compromiso social (2,6%), preocupación comunitaria, reciprocidad (2,1% respectivamente), carrera y disfrute (1,6% respectivamente). En este caso tampoco la motivación protectora y social fueron mencionadas por las participantes.



ANÁLISIS TEMÁTICO DE LAS MOTIVACIONES SATISFECHAS POR LAS PARTICIPANTES

En la Tabla 4 se presentan los temas (códigos y subcódigos) que han aparecido de forma sistemática en las narrativas de las participantes y, a continuación, se describen aquellos que fueron mencionados con mayor frecuencia, para comprender mejor cuáles fueron los beneficios reportados por las participantes.

CONOCIMIENTO. Esta fue la motivación más citada por las participantes, tanto al inicio, donde 16 participantes en 17 citas reconocieron que buscaban aprender y vivir nuevas experiencias, como al final del programa, donde todas las participantes excepto una mencionaron el conocimiento como una de sus motivaciones satisfechas. Tres subtemas principales se han encontrado:

SENSIBILIZACIÓN HACIA LA VEJEZ. En general reconocen haber aumentado su conocimiento sobre el envejecimiento y los desafíos que enfrentan las personas mayores y, en particular, destacaron el conocimiento sobre el fenómeno del edadismo y su detección en el entorno inmediato.

‘Aquí, he podido ver que las personas mayores son en primer lugar eso: personas, que padecen y sienten igual que las de menor edad. Necesitan hablar, que les escuchen, salir a tomar algo... socializar, al fin y al cabo, como cualquier otra persona. Esta formación me ha quitado muchísimos de los prejuicios que tenía sobre los ancianos, como el de que siempre están de mal humor (la mujer a la que yo acompañaba era “la bomba”)’ (Participante 3).

APRENDIZAJE DE CONCEPTOS NUEVOS. Mencionaron el aprendizaje de conocimientos teóricos, relacionados con el tema de estudio (la soledad, las atribuciones causales, el acompañamiento, el voluntariado) y con los recursos y el voluntariado social de personas mayores, y, por otro lado, mencionaron el desarrollo de habilidades y competencias

específicas que han tenido la oportunidad de practicar en el programa:

‘Durante el curso hemos podido trabajar en equipo y aprender nuevas estrategias y recursos para tratar distintos tipos de situaciones. Hemos podido comprender aún más el mundo de la persona mayor, cómo puede sentirse y por qué a veces se comporta de una manera u otra. Me llevo un aprendizaje que seguro que pondré en práctica a lo largo de mi vida personal y profesional. Trabajando desde la empatía, la comprensión y llevando a cabo un estilo de comunicación asertiva, podremos alcanzar nuestros objetivos de manera más eficaz.’ (Participante 12)

EXPERIENCIAS DIVERSAS DE APRENDIZAJE. En los discursos se mencionan los distintos escenarios y experiencias de aprendizaje que han podido experimentar a través del acompañamiento de la persona mayor, de las dinámicas grupales con las compañeras y de los ejercicios de reflexión entre sesiones. Asimismo, las participantes señalan haber aprendido de las personas mayores que han acompañado, produciéndose un aprendizaje vicario a partir de estos modelos de envejecimiento.

‘He podido aprender cómo, aunque tiene sus limitaciones, sigue haciendo lo que le gusta y se mantiene activa ya que realiza multitud de actividades como viajar, está apuntada a cruz roja, está apuntada al colegio, ir al cine, etc.’ (Participante 6)

CRECIMIENTO PERSONAL. Inicialmente siete personas mencionaron esta motivación y al finalizar el programa fueron 26 las participantes que reconocieron haber crecido personalmente. Por un lado, se hizo mención a un crecimiento personal vinculado a la *mejora de aspectos personales* (alcanzar mayor comprensión, madurez, empatía, autonomía, entre otros aspectos mencionados):

‘Siento que he mejorado como persona después del acompañamiento’ (Participante 1).

‘...me he hecho mucho más comprensiva y empática’ (Participante 2).

Por otro lado, las participantes experimentaron *estados afectivos positivos* (experimentación de emociones secundarias como: contento, felicidad, bienestar y orgullo) relacionados con la experiencia de acompañamiento, sobre todo, manifestaron una gran *satisfacción personal* al haber participado y acompañado a la persona mayor, llegando a sentirse *autorrealizadas* tras el programa.

‘Muy satisfecha porque no ha sido fácil. Ha sido un reto y creo que lo he llevado a cabo de la mejor manera que he sabido y estoy contenta con ello’ (Participante 16).

‘Muy realizada y contenta de alegrarle a la persona que acompañaba los días con mi presencia’ (Participante 27).

MEJORA. Dos personas reconocieron entre sus motivaciones iniciales que acompañar podría servirles para sentirse mejor consigo mismas y ninguna de ellas buscaba conocer gente o establecer nuevas relaciones. Al finalizar el programa fueron 24 participantes las que satisficieron motivaciones de mejora, pero en estos casos las citas se centraron en destacar sentimientos positivos por haber conocido gente y haber podido establecer *vínculos de amistad* con la persona mayor y con las compañeras.

‘Encantada, agradecida y afortunada, por poder haber conocido a A., además de sentir que no va a ser una despedida, sino que a A. y a mí nos queda una larga amistad y muchas actividades más por hacer’ (Participante 4).

Tres personas se refirieron a una mejora autodirigida, es decir, afirmaban sentirse mejor consigo mismas o tener *más autoestima* tras participar en el programa.

‘Me siento mejor conmigo misma y con ganas de hacer más actividades de este tipo’ (Participante 19)

VALORES. Al inicio 11 participantes mencionaron que ayudar a otros, esto es, la solidaridad, era una de sus principales motivaciones para participar. Al finalizar el programa, ocho participantes (cinco de ellos diferentes a los anteriores) reconocieron que se había reforzado su valor de *solidaridad* y, además, mencionaron otros valores como el *respeto* y el *amor*.

‘He aprendido que hay que ver las cosas positivas, la generosidad de M., la importancia de hacer el bien a los demás y ser buena persona, las experiencias que ha tenido y me contaba sobre lo importante que es también no querer quedar por encima de otro y dejarle mal’ (Participante 21).

Tabla 4
Análisis temático de las motivaciones satisfechas en las participantes

Tipo de motivación	Motivación (Temas)	f (citas)	f (muestra)	Subtemas	Otros temas destacados
Heterocentrado (23 citas)	Valores	10	8	Solidaridad, amor y respeto	
	Compromiso social	5	5	Pequeños gestos pueden cambiar el mundo	
	Preocupación comunitaria	4	4	Valorar y atender mejor a las personas mayores	
	Reciprocidad	4	4	La compañía ha sido mutua	

Tabla 4 (Continuación)
Análisis temático de las motivaciones satisfechas en las participantes

Tipo de motivación	Motivación (Temas)	f (citas)	f (muestra)	Subtemas	Otros temas destacados
Autocentrados (170 citas)	Conocimiento	102	32	Sensibilización hacia las personas mayores	Edadismo
				Adquisición de conceptos, habilidades y competencias	Soledad, atribuciones causales, acompañamiento, voluntariado, recursos para mayores, habilidades sociales, flexibilidad, resolución de problemas y otros.
				Nuevas experiencias con las personas mayores, compañeras, organizaciones	Aprendizaje vicario, aprendizaje reflexivo.
	Crecimiento personal	32	26	Satisfacción personal	
				Desarrollo emociones positivas	Contento, felicidad, orgullo, gratificación, bienestar
				Mejorar aspectos personales	Madurez, autonomía, empatía, comprensión, intelecto, aprecio por las pequeñas cosas
				Autorrealización	
	Mejora	29	24	Conocer personas nuevas	Amistad con la persona mayor y/o compañeras; conocer a agentes del voluntariado (coordinadora)
				Autoestima	
	Disfrute	3	3	Disfrutar con la persona acompañada	
	Carrera	3	2	Interés por especialización en gerontología	
	Interés en la tarea	1	1	Interés por actividades similares	

‘A respetar la forma de pensar de la gente y que sigue habiendo gente buena en el mundo’ (Participante 31).

SATISFACCIÓN DE LAS MOTIVACIONES E INTERÉS HACIA EL VOLUNTARIADO

El 84,8% de las participantes satisfizo más motivaciones de las que se plantearon al inscribirse al programa (Tabla 5), siendo un total de 23 las participantes que lograron satisfacer algunas de sus motivaciones iniciales con el

curso (señaladas en negrita en la Tabla 5). En general se observaron niveles muy altos de satisfacción con el acompañamiento realizado y con la coordinación del programa, lográndose un nivel de satisfacción global con el programa excelente.

El 100% de las participantes reconocieron que sentían más interés en participar en algún tipo de voluntariado en el futuro. Al menos 14 participantes manifestaron que ya estaban mirando opciones para inscribirse en alguna acción de voluntariado y algunas de ellas

Tabla 5
Motivaciones y satisfacción de las participantes

Participante	Motivaciones iniciales	Motivaciones satisfechas	Satisfacción motivaciones	Satisfacción tarea	Satisfacción coordinación	Satisfacción global
P1	5	3, 4	No	10	10	10
P2	4,12	3,4,7,12	Sí	9	9	9
P3	3	3,4,7,12	Sí	8	10	9
P4	3,4,12	3,4,7	Sí	10	10	9
P5	3,12	3,7	Sí	9	9	9
P6	5	3	No	10	10	10
P7	3	3,4,7,12	Sí	7	9	10
P8	1,3,4	1,3,7,12	Sí	8	10	8
P9	1,3	3,8	Sí	8	10	9
P10	8	2,4,8,12	Sí	9	9	8
P11	6,8	3,4,7	No	10	9	9
P12	2,7	1,2,3,4	Sí	8	10	9
P13	3,12	3,4,7	Sí	10	9	10
P14	8	3,7	No	9	8	9
P15	8,12	2,3,4,7,12	Sí	10	9	9
P16	3,4	3,4,5,7	Sí	8	9	8
P17	12	3,5,7,10	No	10	10	10
P18	3	3,4,7	Sí	10	10	10
P19	7,8	3,4,6,7,10	Sí	10	9	10
P20	4	3,4,7	Sí	10	10	10
P21	3,12	3,4,12	Sí	10	10	10
P22	3	3,4,7,10	Sí	9	9	8
P23	3,4,12	2,3,4,7	Sí	10	10	9
P24	1	3,5	No	10	10	9
P25	3,4,6	3,4	Sí	10	10	9
P26	12	3,4,7	No	10	10	8
P27	1,12	3,4,7	No	10	10	10
P28	3	3,4,7,10	Sí	10	10	10
P29	2	3,4,7	No	10	10	7
P30	1,8	3,4,7,8	Sí	9	10	9
P31	1	3,4,7,12	No	10	10	10
P32	3,5,8	2,3,4,8	Sí	10	10	10
P33	3,12	3,4,7	Sí	10	10	9
Total	N = 58	N = 193	Sí= 69,7% No= 30,3%	M= 9,42 DT= 0,86	M= 9,63 DT= 0,54	M= 9,15 DT= 0,79

Nota: los códigos de las motivaciones son 1=Carrera, 2=Compromiso social, 3=Conocimiento, 4=Crecimiento personal, 5=Disfrute, 6=Interés en la tarea, 7=Mejora, 8=Preocupación comunitaria, 9=Protección, 10=Reciprocidad, 11=Social y 12= Valores.

informaron sobre el tipo de voluntariado por el que sentían interés: voluntariado social ($n=3$), seguido de voluntariado medioambiental ($n=2$), voluntariado educativo con niños ($n=1$) y voluntariado con animales ($n=1$).

En cuanto a la intención de realizar algún tipo de voluntariado de acompañamiento de personas mayores, el 97% confirmó que volvería a participar en alguna iniciativa similar. No obstante, algunas participantes ($n=7$) matizaron qué condiciones se tendrían que dar para poder implicarse en este tipo de acción en el futuro: tener tiempo, ajustar el acompañamiento a un periodo del año que les venga bien para compatibilizarlo con el curso académico y procurar que el acompañamiento fuese próximo a su lugar de residencia.

DISCUSIÓN

Este estudio ha permitido conocer las motivaciones que impulsan al estudiantado universitario de la Generación Z a participar en acciones de formación en voluntariado con personas mayores, así como conocer en profundidad los principales beneficios que obtienen al participar en una experiencia de aprendizaje y servicio de acompañamiento a personas mayores que viven solas.

MOTIVACIONES INICIALES

En cuanto a las motivaciones que han impulsado a las participantes a realizar el Programa Acompaña-Té, se esperaba observar con mayor frecuencia motivaciones autodirigidas que heterodirigidas (hipótesis 1), tendencia que se ha confirmado en el estudio, donde las motivaciones autodirigidas orientadas a adquirir conocimientos, crecer personalmente, desarrollar competencias profesionales, disfrutar, mejorar y el interés en la tarea de acompañamiento han representado casi dos tercios de las citas analizadas. No obstante, si analizamos las motivaciones más frecuentes, se aprecia cierto balance entre los motivos auto y heterodirigidos, ya que la adquisición de conocimientos y los valores han sido, por ese orden, los motivos más citados. Las mismas tendencias se han observado en

estudios anteriores con población universitaria (Chapman y Morley, 1999; Cho et al., 2018; Francis, 2011; Gillespie y King, 1985), donde los conocimientos, la carrera y los valores son las motivaciones fundamentales hacia el voluntariado. Lo cual es coherente con el contexto en el que se realiza la evaluación, con estudiantes en pleno desarrollo formativo y profesional.

Por otro lado, se ha observado que la opinión o influencia social de las personas importantes, la protección ante sentimientos negativos y el sentido de reciprocidad por dar lo que se ha recibido, no son motivaciones importantes para las participantes. Normalmente, la motivación social y de protección han sido las funciones menos importantes del modelo funcional en la literatura (Chapman y Morley, 1999; Francis, 2011), incluso se ha llegado a eliminar esta última en la evaluación de las motivaciones hacia el voluntariado en población universitaria (Cho et al., 2018). Sin embargo, con la motivación social ha habido más controversia. Por un lado, se ha afirmado que esta función tiene más peso entre los jóvenes (Kehl, Kietzmann y Schmidt, 2017), llegando a considerarla una motivación fundamental en la generación de millennials (Francis, 2011). En otra dirección, los estudios de Clary y Snyder (1999), con la generación X, muestran que es una función poco relevante y, recientemente, Cho et al. (2018), con la generación Z, han demostrado que la motivación social no aporta nada en la explicación de las actitudes hacia el voluntariado. Las tendencias observadas en el presente estudio, realizado también con estudiantes de la generación Z, van en la misma dirección, pues las participantes no han mencionado la motivación social ni al inicio ni al finalizar el programa. Estos resultados no implican que el estudiantado no esté motivado por las relaciones sociales, de hecho, en este estudio se ha observado que es uno de los principales beneficios que encuentran al participar en el programa, sino que la motivación inicial para participar en acciones de voluntariado con personas mayores no está influida por las personas significativas de su entorno.

Sobre el número de motivaciones y la variedad de motivos iniciales referidos por las participantes, en la línea propuesta por Vecina y Marzana (2019) se esperaba observar pocos motivos y más variados de lo que se propone en la aproximación funcional de Clary y Snyder (1999), lo que se ha corroborado con un rango de motivos iniciales que oscilan entre uno y tres y un total de nueve motivaciones referidas, de las 12 motivaciones de Vecina y Marzana (2019). Asimismo, es relevante señalar que el número de motivaciones satisfechas fue mayor (de uno a cinco motivos mencionados) y en total se mencionaron 10 tipos de motivos distintos. El hecho de que no se hayan mencionado algunas de las motivaciones propuestas en la clasificación de Vecina y Marzana (2019), podría deberse al contexto de la evaluación, que se da en una población pequeña con estudiantado universitario. Según los datos analizados, los motivos de protección y social no son relevantes para esta población, lo que podría cuestionar la adecuación del modelo funcional del voluntariado en la evaluación de las motivaciones hacia el voluntariado en población universitaria.

MOTIVACIONES SATISFECHAS

Por otro lado, el Programa Acompaña-Té ha sido diseñado con el objetivo de: 1) sensibilizar al estudiantado universitario sobre las personas mayores y la soledad que puede afectar a aquellas que viven solas (conocimiento); 2) crear experiencias de aprendizaje que favorezcan el vínculo entre personas de distintas generaciones (mejora: área social); y 3) promover la solidaridad intergeneracional (valores). Los resultados del análisis de contenido y el análisis temático sugieren que se han conseguido los beneficios esperados con el programa confirmándose así la segunda hipótesis del estudio. Además, se ha podido cuantificar en qué medida esto ha sido así y entender qué ha significado para ellas la consecución de estas motivaciones. No obstante a lo anterior, las participantes también han referido otros beneficios, entre los que ha destacado especialmente el

crecimiento personal. Todos los beneficios positivos encontrados van en la línea de los referidos en otras experiencias de aprendizaje y servicio (Caire, 2019; Gershfeld-litvin, 2020; Martínez et al., 2020; Primavera, 1999; Saz y Ramo, 2015) y experiencias de voluntariado (Johnson et al., 1998; Popova y Popova, 2018) con estudiantes universitarios.

El análisis temático de las motivaciones satisfechas no ha estado exento de dificultades. Los conflictos han surgido, sobre todo, a la hora de clasificar algunas citas en los códigos de crecimiento personal y de mejora propuestos en la clasificación de Vecina y Marzana (2019). Estas autoras ampliaron el número de funciones hacia el voluntariado de la aproximación funcional (de seis a 12 motivaciones). Entre otras, crearon la categoría de crecimiento personal para diferenciarla de la mejora, que incluye narraciones sobre la mejora de la autoestima y la mejora de las relaciones sociales al hacer amigos (dos temas que posiblemente tampoco deberían considerarse parte de la misma función). Sin embargo, no aclararon conceptualmente las diferencias entre estos términos estrechamente relacionados.

El crecimiento personal, siguiendo el modelo de Ryff, sería una meta-dimensión referida al proceso de continuo desarrollo, fundamental para lograr la integración de diferentes aspectos del yo (Goñi, 2009), que implica aspectos recogidos en las dimensiones de mejora y crecimiento personal propuestas por Vecina y Marzana (2019). Por ejemplo, en el estudio de Cortés et al. (2017) se propone una escala para medir el crecimiento personal de estudiantes de medicina que está compuesta por 11 subescalas entre las que se encuentra, entre otras, la autoestima y el autoconocimiento y expresión emocional. En la misma línea, Aciego, Domínguez y Hernández (2005) observaron que el factor de autoconcepto saturaba fundamentalmente con factores de valoración personal, por lo que en el análisis factorial de segundo orden denominaron este factor como Autoconcepto y Autoestima, que recoge todos los aspectos de la valoración de uno mismo y la autoestima.

En este estudio se han identificado tres

niveles de crecimiento personal en las participantes: 1) individual (yo y mi relación conmigo), que recoge aspectos sobre la imagen personal y el sentimiento de valía personal en relación con la imagen previa que se tenía de una misma; 2) relacional (yo y mi relación con los demás), que recoge narrativas sobre la oportunidad para conocer gente y establecer nuevos vínculos que devuelven una imagen nueva de sí mismas; y 3) funcional o de actuación (yo y mi relación con la tarea o acción desarrollada), que se refiere la imagen de una misma en relación a una acción o meta propuesta, esto incluiría aspectos como sentirse realizada o satisfecha por haber completado la acción de voluntariado de manera adecuada.

Las dificultades encontradas en la codificación, así como la literatura revisada sobre estos conceptos, podrían indicar que el modo de evaluar las motivaciones de mejora y crecimiento personal propuesto desde el enfoque funcional y las revisiones que se han hecho de este (Chacón et al., 2010; Clary et al., 1998; Clary y Snyder, 1999; Vecina y Marzana, 2019) no serían adecuadas para analizar específicamente los efectos del voluntariado en el crecimiento personal del voluntariado joven. Sería muy interesante que la investigación futura sobre el tema logre delimitar y aclarar mejor la evaluación de estas funciones del voluntariado.

SATISFACCIÓN E INTERÉS EN EL VOLUNTARIADO

En la tercera hipótesis se planteaba que las participantes que hubiesen obtenido beneficios funcionalmente relevantes, es decir, aquellas que satisficieron sus motivaciones iniciales, tendrían mayor nivel de satisfacción. Sin embargo, la puntuación de la satisfacción global media de las participantes que no satisficieron sus motivaciones iniciales fue mayor que aquellas que sí consiguieron satisfacer alguna de sus motivaciones iniciales. El enfoque funcional del voluntariado defiende la idea de que los voluntarios que alcancen sus motivaciones iniciales se sentirán más satisfechos y eso influirá en su permanencia

en las organizaciones de voluntariado (Clary et al., 1998; Clary y Snyder, 1999; Jiménez et al., 2009; Vecina y Marzana, 2019). La tendencia observada aquí podría cuestionar esta idea, puesto que se ha observado que existen voluntarias que no han satisfecho sus motivaciones iniciales, pero tienen una alta satisfacción global y, además, tanto la intención de participar en acciones similares como el interés por realizar acciones de voluntariado en el futuro es casi unánime en todas las participantes. Esto podría deberse a que estas participantes, aunque no satisficieron su motivación inicial, sí obtuvieron otros beneficios significativos para ellas o, también, podría deberse a que son otros aspectos, como la tarea de voluntariado y la coordinación y gestión del programa, los que tienen más peso en su nivel de satisfacción global percibida con el programa, así como en su intención e interés en realizar acciones similares de voluntariado.

El tipo de estudio desarrollado aquí no permite examinar estas hipótesis, pero los análisis descriptivos realizados y la integración de datos cualitativos y cuantitativos sí ayudan a observar las principales tendencias en este sentido. En este estudio se ha creado una medida de correspondencias entre motivos iniciales y satisfechos para realizar la integración de la información. Cabe destacar que esta información ha sido extraída explícita y objetivamente de las narrativas de las participantes y, además, se ha realizado de manera indirecta, esto es, sin preguntar abiertamente a las participantes. De este modo, se puede considerar un dato más objetivo y válido, pues se evita la confirmación de las expectativas y la deseabilidad social de las participantes.

A la hora de evaluar la satisfacción de este tipo de programas preguntar directamente a las participantes tiene sus limitaciones. En este caso, aunque los cuadernillos de evaluación llevaban un código de identificación que ocultaba la identidad de la persona voluntaria, la información contenida sí podría vincularse con la persona acompañada y, por tanto, identificarle, pudiendo influir esto en sus valoraciones. Una solución para controlar

este tipo de efectos en futuras ediciones sería hacer estas encuestas totalmente anónimas y separar la evaluación de estos aspectos (satisfacción, interés e intención de participar en acciones de voluntariado) del resto de variables.

El diseño mixto anidado secuencial empleado ha ayudado a comprender mejor los resultados de una experiencia de aprendizaje y servicio con personas mayores en una muestra de estudiantes jóvenes de la Generación Z. Los hallazgos y conclusiones derivados del mismo no se pueden generalizar, pero sí permiten comprender y conocer en profundidad cómo se nutren los estudiantes universitarios de este tipo de experiencias de aprendizaje y podrían servir para transferir y adaptar este tipo de experiencias a contextos similares (Mieles-Barrera, Toscano y Salgado, 2012).

Las implicaciones prácticas de este estudio son varias. Por un lado, los hallazgos descritos sugieren la viabilidad y los efectos positivos de desarrollar acciones formativas que promuevan el aprendizaje experiencial del alumnado en el contexto de la educación superior. Por otro lado, los resultados apuntan que para estimular la participación en este tipo de acciones educativas las universidades deben tener en cuenta las motivaciones que tienen los estudiantes para participar en estos programas, conectando la oferta formativa con los valores del estudiantado y con sus necesidades de formación y desarrollo profesional y personal. También, se ha observado que los beneficios que obtiene el estudiantado universitario al participar son múltiples: la adquisición de conocimientos, el crecimiento personal, la mejora de la red social y el reforzamiento de valores como la solidaridad han sido los efectos más relevantes de la experiencia con el Programa Acompaña-Té. Para que el alumnado universitario pueda obtener estos beneficios funcionales de la formación en voluntariado con personas mayores, es fundamental acompañar al alumnado durante su proceso de aprendizaje. Para ello sería recomendable ofrecer apoyo y guía desde la coordinación de estos programas con el objetivo de que el

estudiantado culmine con éxito estas acciones y esté motivado por seguir aportando su granito de arena a la sociedad.

La experiencia de aprendizaje y servicio promovida con el Programa Acompaña-Té ha sido muy satisfactoria y enriquecedora para el estudiantado universitario que participó, dándoles la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos y de transformarles personal y socialmente, haciéndoles más sensibles hacia las personas mayores, reconociendo no solo sus dificultades sino también sus potencialidades, generando, así, una visión más realista y menos estereotipada de este colectivo. Con acciones de este tipo se puede promover la formación integral del estudiantado universitario y desarrollar sociedades más inclusivas y solidarias.

- **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

REFERENCIAS

- Aciego, R., Domínguez, R., & Hernández, P. (2005). Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal. *Psicothema*, 17(1), 134-142.
- Beltrán-Llavador, J., Iñigo-Bajos, E., & Mata-Segreda, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(14), 3-18.
- Blesio, M., & Mendoza, M. (2016). La dimensión educativa y solidaria del voluntariado en la Universidad Nacional del Litoral. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 6, 164-171.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brotos, P., Lorente, R., & Sitges, E. (2020). Efectos del Programa ACOMPAÑA-TÉ sobre los estereotipos hacia la vejez en universitarios. *Revista de Psicología de la Salud*, 8(1), 5-43.
- Caire, M. C. (2019). Contribuciones de las experiencias de aprendizaje-servicio desde la perspectiva de estudiantes de

- la Universidad Alberto Hurtado. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 7, 89-111. <https://doi.org/DOI10.1344/RIDAS2019.7.6>
- Chacón, F., Gutiérrez, G., Sauto, V., Vecina, M. L., & Pérez, A. (2017). Volunteer functions inventory: A systematic review. *Psicothema*, 29(3), 306-316.
- Chacón, F., Pérez, T., Flores, J., & Vecina, M. L. (2010). Motivos del Voluntariado: Categorización de las Motivaciones de los Voluntarios Mediante Pregunta Abierta. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 213-222.
- Chapman, J. G., & Morley, R. (1999). Collegiate service-learning: Motives underlying volunteerism and satisfaction with volunteer service. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 18(1-2), 19-33. https://doi.org/10.1300/J005v18n01_03
- Cho, M., Bonn, M. A., & Han, S. J. (2018). Generation Z's sustainable volunteering: Motivations, attitudes and job performance. *Sustainability*, 10(5), 1400. <https://doi.org/10.3390/su10051400>
- Clary, E. G., & Snyder, M. (1999). The Motivations to Volunteer: Theoretical and Practical Considerations. *Current Directions in Psychological Science*, 8(5), 156-159. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00037>
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516-1530. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1516>
- Cortés, M. T., Petra, I., Acosta, E., Reynaga, J., Fouilloux, M., García, R., Piedra, E., Cortés, M. T., Petra, I., Acosta, E., Reynaga, J., Fouilloux, M., García, R., & Piedra, E. (2017). Desarrollo y crecimiento personal. Construcción y validación de un instrumento para evaluar esta competencia en alumnos de medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(2), 65-73.
- Escalante-Barrios, E. L., Herrón, M., Aguirre, C.E., & Ferrer, M. A. (2020). Métodos Mixtos en la Investigación Socioeducativa. En F. J. del Pozo (Comp.), *Intervención educativa en contextos sociales: Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital* (pp. 133-149). Colombia: Universidad del Norte.
- Francis, J. E. (2011). The functions and norms that drive university student volunteering. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 16(1), 1-12. <https://doi.org/10.1002/nvsm.390>
- Fundación Mutua Madrileña. (2020). VIII Estudio sobre Voluntariado Universitario (N.º 8). Fundación Mutua Madrileña. <https://www.fundacionmutua.es/actualidad/estudios/>
- Fundación Telefónica. (2019). Retrato del Voluntariado en España: Tendencias, experiencias innovadoras y cifras de un fenómeno creciente. Fundación Telefónica. <https://www.sigmados.com/wp-content/uploads/2019/11/Retrato-del-Voluntariado-en-Espan%cc%83a.pdf>
- Gershfeld-Litvin, A. (2020). Multi-learning experience course for psychology undergraduates: Combining experiential learning and theory-based research learning about disabilities. *Journal of Disability Studies*, 6(1), 36-39.
- Gezuraga, M., & García, Á. (2020). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: El valor añadido del aprendizaje-servicio. *Educatio Siglo XXI*, 38, 295-316. <https://doi.org/10.6018/educatio.452921>
- Gillespie, D. F., & King, A. E. O. (1985). Demographic Understanding of Volunteerism. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 12, 798.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad* (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen, Victoria-Gasteiz. <https://doi.org/10/12241>
- Jiménez, M. L. V., Fuertes, F. C., & Abad, M. J. S. (2009). Satisfacción en el voluntariado: Estructura interna y relación con la permanencia en las organizaciones. *Psicothema*, 21(1), 112-

117.

- Johnson, M. K., Beebe, T., Mortimer, J. T., & Snyder, M. (1998). Volunteerism in adolescence: A process perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 8(3), 309-332. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0803_2
- Kehl, D., Kietzmann, D., & Schmidt, S. (2017). Reasons for volunteering in the field of civil protection in Germany. *Journal of Homeland Security and Emergency Management*, 14(1). <https://doi.org/10.1515/jhsem-2016-0042>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An Application of Hierarchical Kappa-type Statistics in the Assessment of Majority Agreement among Multiple Observers. *Biometrics*, 33(2), 363-374. <https://doi.org/10.2307/2529786>
- Lorente, R., Brotons, P., & Sitges, E. (2020). Estrategias para combatir el edadismo: ¿formación específica sobre envejecimiento o contacto intergeneracional? *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 6-16.
- Martínez, V., Rodríguez, R. M., Marco, M., & Macías, B. (2020). Percepciones del alumnado universitario sobre el aprendizaje-servicio como herramienta para su desarrollo personal y profesional. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 9, 81-101. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2020.9.5>
- Mieles-Barrera, M. D., Toscano, G. T. de, & Salgado, S. V. A. (2012). Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-226.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformando nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 A/RES/70/1; p. 40). United Nations. <http://undocs.org/A/RES/70/1>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Estrategia y plan de acción mundiales sobre el envejecimiento y la salud 2016-2020: Hacia un mundo en el que todas las personas puedan vivir una vida prolongada y sana* (Resolución de la 69a Asamblea Mundial de la Salud A69/A/CONF.8; p. 5). Organización Mundial de la Salud. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/wha69/a69_aconf8-sp.pdf?ua=1
- Pérez-Díaz, J., Abellán-García, A., Aceituno-Nieto, P., & Ramiro-Fariñas, D. (2020). *Un perfil de las personas mayores en España 2020. Indicadores estadísticos básicos* (N.o 25; Informes Envejecimiento en Red, p. 39). Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS). Envejecimiento en red. <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enred-indicadoresbasicos2020.pdf>
- Popova, N. V., & Popova, E. V. (2018). Volunteering as a factor in the formation of moral standards among young people. *Obrazovanie i Nauka*, 20(10), 139-155. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-10-139-155>
- Primavera, J. (1999). The unintended consequences of volunteerism: Positive outcomes for those who serve. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 18(1-2), 125-140. https://doi.org/10.1300/J005v18n01_10
- Ruiz-Corbella, M., & Bautista-Cerro, M. J. (2016). La responsabilidad social en la universidad española. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 28(1), 159-188. <https://doi.org/10.14201/teoredu2016281159188>
- Salazar, R. (2016). Los pilares para la educación superior del futuro: Responsabilidad social, calidad académica y servicio-aprendizaje (S-A). *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 11(11), 155-179.
- Saz, M. I., & Ramo, R. M. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 1, 9-27.
- Schroer, W. J. (2008). Defining, managing, and marketing to Generations X, Y and Z. *The Portal*, XL(March/April), 9-10.
- Sitges, E., Lorente, R., & Saorín, M. J.

- (2017). Promoción y formación del voluntariado con personas mayores en la universidad española. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(2), 99-116. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n2.v2.1083>
- Stukas, A. A., Hoye, R., Nicholson, M., Brown, K. M., & Aisbett, L. (2016). Motivations to Volunteer and Their Associations With Volunteers' Well-Being. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 45(1), 112-132. <https://doi.org/10.1177/0899764014561122>
- Vecina, M. L., & Marzana, D. (2019). Motivations for volunteering: Do motivation questionnaires measure what actually drives volunteers? *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 26, 573-587. <https://doi.org/10.4473/TPM26.4.6>

Condicionantes sociodemográficos de la actividad sexual en la vejez

Isabel Piñero-Aguín*, Susana Rodríguez-Martínez, Iris Estévez-Blanco,
Tania Vieites-Lestón y Marcia Galina Ullauri-Carrión

Universidad de A Coruña

Resumen: Las personas mayores siguen manteniendo actividad sexual a pesar de las barreras relativas a la salud y otros aspectos sociales que podrían limitarla o alterarla. La investigación ha constatado que variables sociodemográficas como la actividad sexual previa, tener pareja sexual o el tiempo que se lleva con ella, se constituyen como condicionantes de la actividad sexual de la persona mayor. El objetivo de esta investigación ha sido conocer los factores sociodemográficos (edad, nivel educativo, procedencia, existencia de pareja actual y anteriores) asociados a la actividad sexual del último año de 200 hombres y mujeres de entre 62 y 91 años residentes en la Ciudad de Santa Rosa (El Oro, Ecuador). Además de recoger los datos sociodemográficos, se empleó la escala SRA-Q (Lee et al., 2016) para conocer su actividad sexual. Los resultados sugieren que, para la muestra femenina, la existencia de pareja, tener menos de 70 años y proceder de la Costa, podrían asociarse a la actividad sexual del último año. Sin embargo, las variables sociodemográficas que podrían diferenciar entre hombres sexualmente activos y los que no han tenido actividad sexual durante el último año serían el nivel educativo y la existencia de parejas anteriores.

Palabras clave: Mayores, Variables sociodemográficas, Actividad sexual, Envejecimiento.

Sociodemographic conditioning factors of sexual activity in old age

Abstract: Older people continue to engage in sexual activity despite barriers related to health and other social aspects that could limit or alter it. The research has found that sociodemographic variables such as previous sexual activity, having a sexual partner or the time spent with them are considered determining factors of older people's sexual activity. The objective of this research was to determine the sociodemographic factors (age, educational level, origin, existence of a current and previous partner) associated with sexual activity in the last year of 200 men and women aged between 62 and 91 years, residing in the City of Santa Rosa (El Oro, Ecuador). In addition, to collect sociodemographic data, the SRA-Q scale (Lee et al., 2016) was used to determine their sexual activity. The results suggest that, for the female sample, the existence of a partner, being under 70 years of age and coming from the coast, may be associated with sexual activity in the last year. However, the sociodemographic variables that could differentiate between sexually active men and those who have not had sexual activity in the last year are educational level and the existence of previous partners.

Key words: Older men and women, Sociodemographic variables, Sexual activity, Elderly.

La sexualidad es una parte importante de la vida de las personas, relacionada no sólo con la reproducción sino también con el placer y la intimidad. En este sentido, el informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) sobre sexualidad destacaba la

interacción en la misma de variables biológicas, psicológicas, socioeconómicas, culturales, ambientales, educativas, éticas y religiosas que determinarían, de alguna manera, la actividad sexual de cada persona. De la misma forma que el bienestar de las personas es importante para su calidad de vida a medida que envejecen, la salud sexual de las personas mayores no debe pasarse por alto en el objetivo más amplio de mantener el bienestar durante todo el proceso

Recibido: 04/03/2021 - Aceptado: 14/05/2021 - Avance online: 20/05/2021

*Correspondencia: Isabel Piñero Aguin

Universidad de A Coruña.

Dirección: 15866, TEO, A Coruña, España.

E-mail: isabel.pineiro.aguin@udc.es

de envejecimiento (Lee et al., 2016). De esta manera, ser sexualmente activo a una edad avanzada es cada vez más reconocido como un aspecto importante de la salud y el bienestar general de los adultos mayores (Field et al., 2013; Freak-Poli et al., 2017; Lee et al., 2016; Waite y Das, 2010; OMS, 2015).

A medida que nos hacemos mayores, se suceden diversos cambios biológicos, socioculturales y psicoemocionales que adquieren mayor relevancia sobre la sexualidad pudiendo favorecerla o perjudicarla. Además, las personas mayores son más vulnerables a padecer diversos problemas de salud que pueden acabar condicionando su actividad sexual.

Por otro lado, la vida sexual durante la vejez podría estar condicionada por vida sexual anterior a ella. La investigación ha constatado reiteradamente que variables sociodemográficas como la actividad sexual previa, el hecho de tener pareja sexual o el tiempo que se lleva con ella, así como el lugar de procedencia, se constituyen como condicionantes de la actividad sexual de la persona mayor (Jentoft y Cortés, 1992). Concretamente, se asume que tener pareja predispone a las personas mayores a desarrollar su actividad sexual (Palacios et al. 2012; Wang et al., 2008). Este hecho explicaría la inactividad sexual de las mujeres mayores, quienes, dada la distribución de edad en las relaciones matrimoniales clásica –las mujeres están normalmente casadas con hombres mayores que ellas- junto a las mayores tasas de mortalidad de los varones, tienen menos probabilidad que éstos de tener pareja sexual.

Aun contando con pareja sexual, la calidad percibida de la relación de pareja se convierte también en un factor condicionante de la actividad sexual (DeLamater, 2012; Galinsky y Waite, 2014; Kenny, 2013; Lindau et al., 2007; Zeiss y Kasl-Godley, 2001), de tal forma que la interacción negativa del cónyuge estaría relacionada con una menor actividad sexual en pareja (Stroope et al., 2015) mientras que la percepción de una relación de pareja feliz o muy feliz mejoraría la actividad sexual (Beckman et al., 2014). La calidad de las interacciones de las parejas se asocia a la actividad sexual

(DeLamater, 2012) hasta el punto de que la felicidad percibida en la relación se convierte en uno de los mejores predictores de la actividad sexual en pareja (Fischer et al., 2018) e incluso se ha encontrado que ser feliz en la relación de pareja afecta positivamente a la actividad sexual de la misma (Avis et al., 2005; Stroope et al., 2015).

El nivel educativo se ha mostrado, también, como una variable condicionante de la actividad y las prácticas sexuales de las personas mayores. En términos generales, podemos asumir que la prevalencia de actividad sexual será más alta entre los individuos con mayor nivel educativo (Palacios et al., 2012) y más baja entre los mayores con más bajo nivel educativo (Wang et al., 2008).

Por otra parte, cuando hablamos del lugar de procedencia no nos ceñimos únicamente a una cuestión geográfica, sino también cultural. Conocer la cultura de una población supone comprender, entre otros aspectos, su manera de entender la sexualidad (Agocha et al., 2014; Bajos y Marquet, 2000; Fischer et al., 2018). Existen planteamientos predominantes que dan forma y regulan la sexualidad y las expresiones sexuales dentro de las culturas y las sociedades (Sculhofer y Sandfort, 2005). En el caso de este trabajo de investigación, en la población ecuatoriana confluyen una serie de comportamientos del “costeño” (de la zona de la Costa) y del “serrano” (de la zona de la Sierra), que confluyeron en dos modelos culturales distintos. Debido a la estructura geográfica, influencia cultural, formas y medios de producción, se consolidaron rasgos culturales muy diferenciados entre la Sierra y la Costa. Así, en la Sierra se desarrolló una cultura más sedentaria; mientras que en la costa se desarrollaron culturas semi-nómadas de navegantes y explotadores. Los estudios sociológicos perfilan a la gente de la Costa como personas más abiertas y desinhibidas que las de la Sierra, las cuales son más reservadas y conservadoras en muchos ámbitos como puede ser la sexualidad (Ayala, 2002; Valdano 2006).

Todos estos factores podrían condicionar de manera importante la actividad sexual en la vejez, pero no necesariamente anularla. En

cualquier caso, nuestro objetivo es conocer la relación entre una serie de factores sociodemográficos (edad, nivel educativo, procedencia, existencia de pareja actual y anteriores) y la actividad sexual del último año de una muestra de hombres y mujeres mayores. Esta información nos ayudará a corroborar si efectivamente las personas mayores siguen teniendo actividad sexual, y en qué medida factores más allá de los condicionantes biológicos pueden explicar la actividad sexual en la vejez. Debemos reconocer que cuando se aborda la sexualidad en la vejez, tanto desde la propia investigación, como desde la atención sociosanitaria, se tiende a analizar los aspectos más biológicos y no tanto los psicológicos, sociales o culturales, basándose, probablemente, en el estereotipo de que la disminución del rendimiento sexual es "natural" a esa edad (Gewirtz-Meydan y Ayalon, 2017). Por el contrario, cuando se trata de la sexualidad de personas más jóvenes, el abordaje se realiza desde una perspectiva más amplia incluyendo tanto factores biológicos como psicológicos y sociales. En este sentido, esperamos que nuestros resultados contribuyan, por un lado, a que los programas y políticas sociosanitarios adopten un enfoque más amplio y más positivo hacia la actividad y salud sexual en la vejez; y, por otro, a que las actuaciones educativas futuras y de atención e intervención social ayuden a promover actitudes positivas hacia la sexualidad de las personas mayores.

Atendiendo a la investigación previa, se espera que la edad, el nivel educativo, la existencia de pareja actual y de parejas anteriores, así como la zona de procedencia (Lee et al., 2016; Lindau et al., 2007; Lindau y Gavrilova, 2010), se asocien con la actividad sexual del último año. Sobre la base de resultados de trabajos anteriores, se espera que el incremento de la edad se asocie con una menor actividad sexual durante el último año. El nivel educativo se ha mostrado, también, como una variable condicionante de la actividad y las prácticas sexuales de las personas mayores. En términos generales, podemos asumir que la prevalencia de actividad sexual será más alta entre los

individuos con mayor nivel educativo (Palacios et al., 2012) y más baja entre los mayores con más bajo nivel educativo (Wang et al., 2008). Concretamente, se asume que tener pareja predispone a las personas mayores a desarrollar actividad sexual (Palacios et al. 2012; Wang et al., 2008). Específicamente, y atendiendo a la investigación, se explora la vinculación de este conjunto de factores con la actividad sexual de hombres y mujeres separadamente (Bancroft et al., 2003; Domínguez y Barbagallo, 2016; Gómez-Redondo et al., 2017; Lee et al., 2016; Leyva-Moral, 2008; Lindau y Gavrilova, 2010; Palacios et al., 2012; Quesada y Traba, 1996).

METODO

PARTICIPANTES

La muestra estaba formada por 200 personas mayores, 100 hombres y 100 mujeres, con edades comprendidas entre los 64 y los 91 años ($M=71,30$; $DT=5,48$) residentes en la Ciudad de Santa Rosa, provincia de El Oro (Ecuador) pertenecientes a la "Asociación de jubilados y pensionistas del Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social del Cantón de Santa Rosa", una asociación sin fines de lucro y que accedieron a participar en la investigación firmando el consentimiento informado de forma general con el presidente de la asociación. Se estableció como criterio de inclusión tener más de 64 años y capacidad evidente para responder coherentemente a las preguntas.

Tal y como se puede ver en la Tabla 1, se trata de una muestra constituida, fundamentalmente, por participantes de zona urbana del norte con un nivel económico medio. La mayoría de la muestra (79,5%) procedían de la zona de Costa y el resto (20,5%) eran de la zona de la Sierra.

La mitad de los participantes tenían estudios primarios o inferiores (50,7%), mientras que la otra mitad había cursado estudios secundarios o superiores (49,3%). Prácticamente la mitad de los participantes están actualmente casados y la otra mitad viudos, separados y/o solteros (Tabla 1).

Tabla 1
Frecuencias y proporciones correspondientes a las variables socio-demográficas

Variable		n(%)	χ^2	p	d
Edad	≥70	119(59,5)	7,220	<,01	0,39
	<70	81(40,5)			
Nivel económico	Medio	125(62,5)	12,500	<,001	0,52
	Bajo	75(37,5)			
Sector	Norte	159(79,5)	191,89	<,001	9,73
	Centro	19(9,5)			
	Sur	22(11)			
Procedencia	Costa	159(79,5)	69,620	<,001	1,54
	Sierra	41(20,5)			
Zona	Rural	39(19,5)	74,420	<,001	1,54
	Urbana	161(80,5)			
Estado civil	Casado/a	92(47,2)	111,538	<,001	2,31
	Soltero/a	11(5,6)			
	Unión Libre	15(7,7)			
	Divorciado/a/separado/a	29(14,9)			
	Viudo/a	48(24,6)			
Estado pareja	Con pareja	96(48)	0,246	,620	---
	Sin pareja	103(51,8)			
Vive	Solo	25(12,8)	67,910	<,001	1,44
	Sin pareja con familia	71(36,4)			
	Con pareja	45(23,1)			
	Con pareja y familia	54(27,7)			
Nivel educativo	Sin estudios/Primaria no final	50(25,1)	12,332	<,05	0,51
	Primaria	51(25,6)			
	Secundaria no final	30(15,1)			
	Secundaria	41(20,6)			
	Universitario	27(13,6)			
Parejas anteriores	Si	111(58,1)	5,031	<,05	0,33
	No	80(41,9)			

Cerca de la mitad de la muestra viviría bien con algún familiar, pero sin pareja (36,4%), o bien sólo (12,8%), mientras que la otra mitad viviría con su pareja (23,1%) o con su pareja y otros familiares (27,7%). Finalmente, la mayoría de la muestra informa de haber tenido alguna pareja anteriormente.

La muestra femenina tenía una media de edad de 71,8 (SD=5,52), con edades entre los 65 hasta los 91 años. La media de edad de la muestra masculina era de 70,7 (SD=5,42), con edades entre 64 y 90 años.

Tal y como puede observarse en la Tabla 2, no se han hallado diferencias significativas en las proporciones de hombres y mujeres en

los tramos de edad categorizados, respecto al nivel económico, procedencia, zona o sector.

Se constatan, por otra parte, diferencias significativas entre la muestra de hombres y la de mujeres por lo que respecta al estado civil y en cuanto a la situación de pareja actual ($\chi^2=43,495$; $p<,001$; $\chi^2=29,804$; $p<,001$, respectivamente). Son también significativas las diferencias en proporciones de hombres y mujeres en los niveles educativos encuestados, en la forma de vida actual y respecto a la existencia de parejas en algún momento anterior de la vida ($\chi^2=16,157$; $p<,01$; $\chi^2=34,961$; $p<,001$ y $\chi^2=11,636$; $p<,01$, respectivamente).

Tabla 2
Frecuencias y proporciones correspondientes a la asociación entre variables socio-demográficas y género

Variable		Total n(%)	Hombre n(%)	Mujer n(%)	χ^2	<i>p</i>	<i>d</i>
Edad	≥70	119(59,5)	65(65)	54(59,5)	2,511	,113	--
	<70	81(40,5)	35(35)	46(46)			
Nivel económico	Medio	125(62,5)	65(65)	60(60)	0,533	,467	--
	Bajo	75(37,5)	35(35)	40(40)			
Sector	Norte	159(79,5)	83(52,2)	76(76)	1,806	,405	--
	Centro	19(9,5)	7(7)	12(12)			
	Sur	22(11)	10(10)	12(12)			
Procedencia	Costa	159(79,5)	85(85)	74(74)	3,712	,054	--
	Sierra	41(20,5)	15(15)	26(26)			
Zona	Rural	39(19,5)	16(16)	23(23)	1,561	,212	--
	Urbana	161(80,5)	84(84)	77(77)			

Tabla 2 (Continuación)
Frecuencias y proporciones correspondientes a la asociación entre variables socio-demográficas y género

Variable		Total n(%)	Hombre n(%)	Mujer n(%)	χ^2	<i>p</i>	<i>d</i>
Estado civil	Casado/a	92(47,2)	63(66,3)	29(29)	43,495	<,001	1,02
	Soltero/a	11(5,6)	9(9,5)	2(2)			
	Unión Libre	15(7,7)	7(7,4)	8(8)			
	Divorciado/a/ separado/a	29(14,9)	7(7,4)	22(14,)			
	Viudo/a	48(24,6)	9(9,5)	39(39)			
Estado pareja	Con pareja	96(48)	67(67,7)	29(29)	29,804	<,001	0,78
	Sin pareja	103(51,8)	32(32,3)	71(71)			
Vive	Solo	25(12,)	14(14,1)	11(11,)	34,961	<,001	
	Sin pareja con familia	71(36,4)	18(18,2)	53(55,)			
	Con pareja	45(23,1)	36(36,4)	9 (9,4)			
	Con pareja y familia	54(2,7)	31(31,3)	23(24)			
Nivel Educativo	Sin estudios/Primaria no final	50(25,1)	16(16)	34(34,)	16,157	<,01	0,56
	Primaria	51(25,6)	25(25)	26(26,)			
	Secundaria no final	30(15,1)	14(14)	16(16,)			
	Secundaria	41(20,6)	24(24)	17(17,)			
	Universitario	27(13,6)	21(21)	6(6,1)			
Parejas anteriores	Si	111(58,1)	68(70,1)	43(45,7)	11,636	<,01	0,51
	No	80(41,9)	29(40)	51(54,3)			

Tal y como se puede observar en la Tabla 2, mientras que el 63% de los hombres están casados sólo el 29% de las mujeres lo están; y, de hecho, son viudas el 39% de las mujeres frente a sólo un 9% de los hombres. Estas diferencias son congruentes con que el 67,7% de los hombres de la muestra informen de tener pareja sexual al tiempo que el 71% de las mujeres informen de lo contrario. El 70% de los hombres informan haber tenido parejas en el pasado, mientras que no llegan al 50% las mujeres que afirman haber tenido otras parejas anteriormente. Prácticamente el 67% de las mujeres de la muestra viven solas o con algún familiar, pero sin pareja; mientras que un porcentaje similar de hombres viven con su pareja o con su pareja y otros familiares (Tabla 2).

Finalmente, el estudio del nivel educativo sugiere que mientras que el 45% de los varones han finalizado sus estudios secundarios y/o universitarios, sólo el 23,2% de las mujeres se encuentran en esta situación (Tabla 2).

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Atendiendo al objetivo de la investigación, se incluyeron una serie de preguntas con objeto de conocer los diferentes aspectos sociodemográficos de la muestra: la procedencia, zona o sector, estado civil o situación de pareja actual, con quien vive, existencia de parejas anteriores, nivel educativo y nivel económico. Para conocer estos aspectos sociodemográficos se le daban distintas opciones de respuesta en las que debían marcar sólo una.

Respondiendo asimismo al objetivo planteado en este trabajo, se empleó una traducción del Sexual Relationships and Activities Questionnaire (SRA-Q; Lee et al., 2016), llevada a cabo por el Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) de la Universidad de A Coruña (España). En esta traducción se han adaptado los ítems originales, dirigidos a la población británica a población de habla hispana. El SRA-Q es un instrumento construido a partir de otros instrumentos validados (Mitchell et al., 2012; O'Connor et al., 2008; Waite et al., 2009)

que trata de asegurar la especificidad de género presentando un cuestionario dirigido a hombres y otro dirigido a mujeres. En un estudio piloto, Lee et al. (2016) evaluaron el cumplimiento de la validez del instrumento. En total, la escala para hombres está compuesta por 50 ítems y la escala para mujeres por un total de 44 ítems.

En la escala masculina se pregunta por la capacidad de erección y en la escala elaborada para las mujeres sobre su capacidad de excitación sexual. En ambas versiones se incluyen ítems relativos al orgasmo y a la vida sexual general en los últimos meses, así como a las experiencias sexuales a lo largo de la vida.

Para este trabajo y con objeto de conocer la actividad sexual de la muestra en el último año se ha utilizado, únicamente, el siguiente ítem de la escala SRA-Q: *En el último año, ¿Ha tenido usted alguna práctica sexual (sexo coital, masturbación, roces o caricias)?* Se emplea en este caso una escala de respuesta dicotómica sí/no que hemos codificado como "Actividad sexual Sí" – en caso de actividad – o "Actividad sexual No", en el caso inactividad sexual.

PROCEDIMIENTO

La dirección de la Asociación de Jubilados y Pensionados de la Ciudad de Santa Rosa (El Oro, Ecuador) facilitó el contacto necesario para informar a los participantes de los objetivos de la investigación, la confidencialidad y el tratamiento ético de los datos. Luego de verificar el cumplimiento de los criterios de inclusión, se presentó el instrumento de autoinforme y se leyeron en voz alta las instrucciones generales para su cumplimentación. En ese momento se informó expresamente a los participantes que podían abandonar libremente la investigación en cualquier momento.

El cuestionario fue aplicado en las instalaciones de la Asociación y en formato de papel. Además, el cuestionario fue respondido de forma individual, anónima y voluntaria. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de las pruebas, con el fin

de aclarar las dudas que pudieran surgir y verificar la administración independiente de los participantes. Los encuestadores ayudaron a los participantes con dificultades.

ANÁLISIS DE DATOS

Se han empleado pruebas χ^2 de diferencias entre proporciones [Chi-square de Pearson o prueba exacta de Fisher (cuando más del 20% de las celdas tienen frecuencias esperadas)] para constatar diferencias y similitudes en las distintas variables socio-demográficas, entre hombres y mujeres y para las muestras de hombres sexualmente activos e inactivos y mujeres sexualmente activas e inactivas. Se analiza el tamaño de efecto con el estadístico *d* de Cohen, entendiendo que valores inferiores a 0.2 indican un efecto de tamaño pequeño, 0.5 de magnitud media y 0.8 indica un efecto de alta magnitud.

Para estimar la probabilidad de actividad sexual de hombres y mujeres, frente a la no actividad, en presencia de los posibles predictores, se emplea el modelado logístico. La probabilidad es estimada mediante las *odd ratio* (OR). Si la OR es mayor que uno, se entiende que por cada vez que se dé actividad sexual en ausencia de la variable que funciona como independiente se dará dos veces si esta variable está presente. Por el contrario, si la

OR es menor que uno, la probabilidad de que se dé actividad sexual en ausencia de la variable que funciona como independiente será mayor que en su presencia.

La interpretación de la *odd ratio* como probabilidad puede resultar confusa, ya que aun cuando, en sentido estricto, una OR= 1,25 quiere decir que hay un 25% más de probabilidades de que se dé actividad sexual en presencia de la variable tomada como independiente en comparación con que se dé en su ausencia, al no existir un valor máximo la interpretación puede resultar compleja. A efectos de interpretación, se incorpora el índice Q de Yule como medida de asociación o co-ocurrencia binaria mediante transformación de los odds ratios en una escala que va de -1 a 1, donde 0 indica independencia.

RESULTADOS

Se describen a continuación la distribución y la prevalencia de la actividad sexual en los últimos doce meses atendiendo a variables sociodemográficas. Atendiendo a los objetivos del estudio, los resultados se llevarán a cabo separadamente para la muestra de hombres y la muestra de mujeres.

Los análisis bivariados revelan diferencias significativas en la actividad sexual del

Tabla 3
Porcentaje y frecuencia en variables sociodemográficas entre mujeres mayores con y sin actividad sexual durante el último año

Mujeres (n=100)								
		Con actividad sexual		Sin actividad sexual				
Variable		n	%	n	%	p	OR (95% CI)	Q(1)
Procedencia	Costa	19	90,5	55	69,6	<,05	4,14 (0,89-19,21)	0,61
	Sierra	2	9,5	24	30,4			
Zona	Urbana	14	66,7	63	79,7	,164	0,51(0,17-1,50)	--
	Rural	7	33,3	16	20,3			

Tabla 3 (Continuación)
Porcentaje y frecuencia en variables sociodemográficas entre mujeres mayores con y sin actividad sexual durante el último año

Mujeres (n=100)								
		Con actividad sexual		Sin actividad sexual				
Variable		n	%	n	%	p	OR (95% CI)	Q ⁽¹⁾
Nivel económico	Medio	14	66,7	46	58,2	,329	0,70(,25-1,91)	--
	Bajo	7	33,3	33	41,8			
Nivel educativo	Secundaria o superior	9	42,9	30	38,5	,451	0,83 (0,31-2,21)	--
	Primaria o inferior	12	57,1	48	61,5			
Estado pareja/ Estado civil	Con pareja	19	90,5	18	22,8	<,001	37,09(9,35-147,17)	0,94
	Sin pareja	2	9,5	61	77,2			
Grupo de edad	Menos de 70	Más de 70	3	14	45	Menos de 70	18	85
	Más de 70	3	14	43	54			
Parejas anteriores	No	12	63,2	39	52	,271	1,58 (0,56-4,46)	--
	Si	7	36,8	36	48			

(¹)El índice Q de Yule como medida de asociación o co-ocurrencia binaria mediante transformación de los odds ratios en una escala que va de -1 a 1, donde 0 indica independencia

último año de las mujeres en función de la procedencia, estado civil/pareja y la edad ($p < ,05$, $p < ,001$ y $p < ,001$ en pruebas exactas de Fisher, respectivamente) (Tabla 3).

Tal y como puede verse en la Tabla 3, la actividad sexual de las mujeres tiende a ser mayor entre aquellas que proceden de la Costa (OR= 4,14; IC_{95%} 0.89-19.21; Q= 0,61), tienen menos de 70 años (OR= 7.17; IC_{95%} 1,95-26,29; Q= 0,75) y, sobre todo, entre quienes tienen pareja (OR =37,09; IC_{95%} 9,35-147,17; Q= 0,94).

Las variables sociodemográficas que podrían diferenciar entre hombres sexualmente activos y los que no han tenido actividad sexual durante el último año serían el nivel educativo ($\chi^2 = 7.438$; $p < ,001$) y la existencia de parejas anteriores ($\chi^2 = 4,471$; $p < ,05$).

Atendiendo a los resultados obtenidos (Tabla 4), la actividad sexual de los hombres en el último año podría asociarse a los estudios secundarios o superiores (OR =3,13; CI_{95%} 1,36-7,23; Q= 0,52) y a la existencia de parejas en el pasado (OR =2,92; CI_{95%} 1,22-6,99; Q= -0,44).

Tabla 4
Porcentaje y frecuencia en variables sociodemográficas entre hombres mayores con y sin actividad sexual durante el último año

Hombres (n=100)								
		Con actividad sexual		Sin actividad sexual		p	OR (95% CI)	Q(1)
		n	%	n	%			
Procedencia						,369	1,43 (0,46-4,43)	--
	Costa	50	87,7	35	83,3			
	Sierra	7	12,3	7	16,7			
Zona						,465	1,22(0,40-3,70)	--
	Urbana	49	86	35	83,3			
	Rural	8	14	7	16,7			
Nivel económico						,390	0,81(0,35-1,87)	--
	Medio	38	66,7	26	61,9			
	Bajo	19	33,3	16	38,1			
Nivel educativo						<,05	3,13 (1,36-7,23)	0,52
	Primaria o inferior	17	29,8	24	57,1			
	Secundaria o superior	40	70,2	18	42,9			
Estado pareja/ Estado civil						,226	1,58(0,63-3,98)	--
	Con pareja	41	77,4	28	68,3			
	Sin pareja	12	22,6	13	31,7			
Grupo de edad						,094	1,92(0,83-4,45)	--
	Menos de 70	41	71,9	24	57,1			
	Más de 70	16	28,1	18	42,9			
Parejas anteriores						<,05	2,92 (1,22-6,99)	0,44
	No	12	21,1	16	41			
	Si	45	78,9	23	59			

(1) El índice Q de Yule como medida de asociación o co-ocurrencia binaria mediante transformación de los odds ratios en una escala que va de -1 a 1, donde 0 indica independencia.

DISCUSIÓN

Los resultados indican que, en el caso de las mujeres, el factor sociodemográfico más fuertemente asociado a su actividad sexual es la existencia de pareja. Además, para la cohorte femenina tener menos edad y proceder de la Costa, frente a proceder de la Sierra, tienden a asociarse a la actividad sexual del último año. Sin embargo, ninguno de estos aspectos sociodemográficos parece asociarse significativamente a la actividad sexual de los hombres de la muestra. En este punto, se sostiene que haber cursado estudios secundarios o superiores y haber tenido alguna pareja en el pasado serían los condicionantes sociodemográficos asociados a la actividad sexual masculina.

La actividad sexual de las mujeres es, efectivamente, más alta entre aquellas que son menores de 70 años, también entre las que proceden de la Costa, frente a quienes proceden de la Sierra y cuentan con una pareja; mientras que la actividad sexual de los varones parece ser más alta a mayor nivel educativo, -cuando se han cursados estudios secundarios o superiores-, y cuando se han tenido parejas anteriormente. Estos resultados siguen la línea de los encontrados por Wang et al., (2008) con una muestra de personas mayores de Taiwán, que mostraban que, entre los varones, los que tenían niveles más bajos de educación informaban de menos actividad sexual. Por otro lado, en cuanto a la existencia de parejas anteriores, nuestros resultados son consistentes con investigaciones anteriores (p.e., Fischer et al., 2018) que sugieren que los mayores niveles de actividad sexual antes de la edad de 60 serían factores predictivos de la actividad sexual en la vejez. De la misma manera, Woloski-Wruble et al. (2010) mostraron que la actividad sexual variada y más frecuente en las edades más jóvenes era un factor predictivo de una mayor actividad sexual en el futuro (Véase e.g., Ouellette y Wood, 1998),

El hecho de tener pareja podría ser especialmente relevante a la hora de tener una vida sexual activa en la vejez, pero, fundamentalmente, entre las cohortes

femeninas. Mientras, entre los varones, no disponer de pareja actualmente no impediría el desarrollo de actividad sexual, lo que marcaría diferencias de género en la explicación de la actividad sexual en la vejez. La observación de esta interacción diferencial puede estar detrás de las diferencias en actividad sexual entre hombres y mujeres debido a la propia estructura de inicio de las relaciones matrimoniales -los hombres se casan, generalmente, con mujeres más jóvenes- junto a una tasa de muerte más temprana entre los varones (Kaiser, 1996; Lindau et al., 2007; Lindau y Gavrilova, 2010.). De este modo, la edad acabaría interfiriendo de manera más importante la actividad sexual de las mujeres que la de los hombres en la vejez.

Por otro lado, en cuanto a la procedencia, probablemente, el carácter reservado y conservador, con una visión negativa hacia el sexo que define a la gente que vive en la Sierra, frente a la Costa, explique las diferencias encontradas en actividad sexual. El historiador ecuatoriano Ayala (2002), remontándose a la época de los primeros habitantes de esta región de América Latina, refiere la fuerte influencia que la estructura geográfica ejerció sobre la consolidación de diferentes rasgos culturales entre la Sierra y la Costa. En la Sierra, específicamente en los Andes, se desarrollaron culturas sedentarias en las que se asentaron pueblos permanentes, cultivos y vías terrestres que permitieron una forma estable de vida en los habitantes de esta región. Por su parte, en los territorios de la Costa, se desarrollaron, fundamentalmente, culturas semi-nómadas en el interior, y más estables, pero de navegantes, en el borde costero (Solórzano, 2015). Lo cierto es que cada una de estas regiones parece haber constituido un sistema de valores históricamente contrapuesto, en el que se caracteriza la de la Sierra como una sociedad más tradicional y conservadora frente a la sociedad de la Costa con mayor gusto por la novedad o progresismo (Valdano, 2006).

La cultura constituye un marco importante para entender la sexualidad (Agocha et al., 2014). Toda conducta sexual se aprende y se

construye en una interacción con el entorno sociocultural (Gagnon, 1990), y, por lo tanto, las diferencias culturales pueden estar moldeando la expresión y el comportamiento sexual de las personas mayores (Sandfort et al., 1998). En este sentido, en algunos estudios previos se ha sostenido, por ejemplo, que, en comparación con los países del norte de Europa, los países del sur y centro serían menos permisivos con respecto al comportamiento sexual (Baumeister y Mendoza, 2011) o que, en comparación con otros países occidentales, los países nórdicos serían más liberales, permisivos y aceptadores (Haavio-Mannila y Kontula, 2003). Constatamos, sin embargo, que los resultados de un reciente trabajo de Fischer et al. (2018) no llegaban a establecer el carácter predictivo del entorno sociocultural en la sexualidad entre las personas mayores del norte, centro y sur europeo.

Nuestros resultados pueden contribuir a comprender mejor la sexualidad en la vejez. Conocer los factores asociados con la actividad sexual de las personas mayores tendrá beneficios en la implementación de programas y estrategias de salud sexual.

Muchas investigaciones sobre sexualidad y envejecimiento tienden a centrarse en aspectos médicos del deseo, de la capacidad y la disfunción, sobre todo entre los hombres mayores en relación a los problemas de erección (Tiefer, 2002). Sin embargo, esta perspectiva médica está siendo complementada por un enfoque biopsicosocial más amplio (DeLamater, 2012). Nuestro estudio proporciona datos sobre la actividad sexual en adultos mayores ecuatorianos y ha identificado posibles factores asociados con su actividad sexual diferenciando entre hombres y mujeres. Todo ello constituye una herramienta valiosa para evaluar los cambios de hábitos de la población mayor en cuanto a su sexualidad, así como para promover la actividad sexual entre dicha población. Estos datos pueden ser útiles para diseñar y llevar a cabo intervenciones y servicios relacionados con la salud, centrados en la sexualidad de la gente mayor.

En este contexto, los profesionales que trabajan con poblaciones mayores deberán

ayudar a concienciar de la contribución de la actividad sexual a la calidad de vida y al bienestar emocional de los individuos (Lee et al., 2016). Tanto las intervenciones en el campo de la salud como las iniciativas educativas deben diseñarse con objeto de promover actitudes positivas hacia la sexualidad en la vejez, tratando de incrementar la conciencia y la comprensión de la actividad sexual en esta edad. En el caso concreto de los profesionales de la salud, el reto primero será, posiblemente, poner en valor la importancia de la sexualidad en la vejez facilitando la comunicación fluida y eficaz con las personas mayores sobre las preocupaciones en relación a su vida sexual (Haesler et al., 2016).

Del mismo modo, las intervenciones socio-comunitarias no deben dejar de considerar la sexualidad en la vejez en su trabajo con otros grupos etarios. Tanto los adultos de mediana edad como los más jóvenes deben dejar de sostener percepciones negativas hacia las personas mayores en la medida que esto podría dificultar su propia expresión sexual en el futuro (Gott y Hinchliff, 2003).

En cualquier caso, nuestros resultados deben tomarse con cierta reserva debido a algunas limitaciones propias de la naturaleza de los datos del estudio, la muestra utilizada y el instrumento de medida. Al igual que el presente trabajo de investigación, la mayoría de los estudios sobre la actividad sexual en mayores son de carácter transversal y confunden los efectos atribuidos a la edad con los de la generación, y por tanto maximizan las diferencias atribuidas a la edad. Además, la investigación de naturaleza transversal dificulta realizar inferencias de naturaleza causal, siendo interesante desarrollar estudios longitudinales de seguimiento que permitan observar el potencial explicativo que diversas variables de corte sociodemográfico -procedencia y zona, nivel económico y educativo, estado civil/pareja y edad- tienen en la actividad sexual.

Otra de las limitaciones de este trabajo tiene que ver con la muestra utilizada. El tamaño reducido de la muestra responde a la dificultad para acceder a información autorreferida en torno a un tópico claramente sensible.

Finalmente, la recogida de datos se llevó a cabo mediante autoinforme. Si bien se trata de una metodología comúnmente empleada en Psicología, y posiblemente imprescindible para medir creencias y conductas difícilmente observables de otro modo, será necesario replicar los hallazgos empleando estrategias y recursos de medida complementarios (de diferente naturaleza). Es común en todas las edades responder con tintes de deseabilidad social en este tipo de instrumentos; y es posible que las respuestas estén todavía más sesgadas, si cabe, cuando tratamos temas comprometidos como el de la sexualidad y con personas a las que, en muchas ocasiones, se les presupone terminada su vida sexual. Muchas personas mayores seguramente ocultan sus deseos y manifestaciones sexuales a los adultos de mediana edad y a los jóvenes por los estereotipos y actitudes que socialmente tienden a sostenerse en torno a la sexualidad en la vejez (López, 1998).

- **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

REFERENCIAS

- Agocha, V. B., Asencio, M., & Decena, C. U. (2014). Sexuality and culture. En D. L. Tolman, L. M. Diamond, J. A. Bauermeister, W. H. George, J. G. Pfaus., & L. M. Ward (Eds.), *APA handbook of sexuality and psychology, Vol. 2. Contextual approaches* (pp. 183–228). Washington, DC: American Psychological Association.
- Avis N. E., Zhao, X., Johannes, C. B., Ory, M., Brockwell, S., & Greendale, G. A. (2005). Correlates of sexual function among multi-ethnic middle-aged women: results from the Study of Women's Health Across the Nation (SWAN). *Menopause, 12*(4), 385-398.
- Ayala, E. (2002). *Ecuador: Patria de Todos. La nación ecuatoriana, unidad en la diversidad*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Bajos, N., & Marquet, J. (2000). Research on HIV sexual risk: Social relations-based approach in across-cultural perspective. *Social Science & Medicine, 50*(11), 1533–1546. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(99\)00463-3](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(99)00463-3)
- Bancroft, J., Loftus, J., & Long, J. S. (2003). Distress about Sex: A National Survey of Women in Heterosexual Relationships. *Archives of Sexual Behavior, 32*(3), 193-208. <https://doi.org/10.1023/A:1023420431760>
- Baumeister, R., & Mendoza, J. (2011). Cultural variations in the sexual marketplace: Gender equality correlates with more sexual activity. *The Journal of Social Psychology, 151*(3), 350–360. <https://doi.org/10.1080/00224545.2010.481686>
- Beckman, N., Waern, M., Ostling, S., Sundh, V., & Skoog, I. (2014). Determinants of sexual activity in four birth cohorts of Swedish 70-year-olds examined 1971-2001. *Journal of Sexual Medicine, 11*(2), 401-410. <https://doi.org/10.1111/jsm.12381>
- DeLamater, J. (2012). Sexual expression in later life: A review and synthesis. *Journal of Sex Research, 49*(2–3), 125–141. <https://doi.org/10.1080/00224499.2011.603168>
- Domínguez, L. J., & Barbagallo, M. (2016). Ageing and sexuality. *European Geriatric Medicine, 7*, 512-518.
- Field, N., Mercer, C. H., Sonnenberg, P., Tanton, C., Clifton, S., Mitchell, K. R., ... Johnson, A. M. (2013). Associations between health and sexual lifestyles in Britain: Findings from the third national survey of sexual attitudes and lifestyles (NATSAL-3). *The Lancet, 382*(30), 1830–1844. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)62222-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)62222-9)
- Fischer, N., Traeen, B., & Hald, G. M. (2018). Predicting partnered sexual activity among older adults in four European countries: the role of attitudes, health, and relationship factors. *Sexual and Relationship Therapy. https://doi.org/10.1080/14681994.2018.1468560*
- Freak-Poli, R., De Castro Lima, G., Direk, N., Jaspers, L., Pitts, M., Hofman, A., & Tiemeier, H. (2017). Happiness, rather than depression, is associated with sexual behaviour in partnered older adults. *Age and Ageing, 46*(1), 101–107. <https://doi.org/10.1093/ageing/afw168>
- Gagnon, J. H. (1990). The explicit and implicit use of scripts in sex research. *The Annual Review of Sex Research, 1*(1), 1-43. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10532528.1990.10559854>

- Galinsky, A., & Waite, L. (2014). Sexual Activity and Psychological Health as Mediators of the Relationship Between Physical Health and Marital Quality. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 69(3), 482-492. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbt165>
- Gewirtz-Meydan, A., & Ayalon, L. (2017). Physicians' response to sexual dysfunction presented by a younger vs. an older adult. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 32(12), 1476-83. <https://doi.org/10.1002/gps.4638>
- Gómez-Redondo, R., Fernández-Carro, C., Cámara-Izquierdo, N., & Faus-Bertomeu, A. (2017). *Salud en la vida adulta y su relación con el envejecimiento saludable: Tendencias actuales, oportunidades y retos futuros en España*. Madrid, España: Fundación Mapfre.
- Gott, M., & Hinchliff, S. (2003). How important is sex in later life? The views of older people. *Social Science & Medicine*, 56(8), 1617-1628. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00180-6](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00180-6)
- Haavio-Mannila, E., & Kontula, O. (2003). *Sexual trends in the Baltic sea area*. Helsinki, Finlandia: Publication of the Population Research Institute.
- Haesler, E., Bauer, M., & Fetherstonhaugh, D. (2016). Sexualidad, salud sexual y personas mayores: una revisión sistemática de la investigación sobre los conocimientos y las actitudes de los profesionales de la salud. *Nurse Education Today*, 40, 57-71. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.02.012>
- Jentoft, A. J., & Cortés, M. (1992). La función sexual. En J. M. Ribera Casado, & A. J. Jentoft, (Eds.), *Geriatría*. Madrid: Idepsa
- Kaiser, F. E. (1996). Sexuality in the Elderly. *Geriatric Urology*, 23(1), 99-107.
- Kenny, R. (2013). A review of the literature on sexual development of older adults in relation to the asexual stereotype of older adults. *Canadian Journal of Family and Youth*, 5(1), 91-106.
- Lee, D., Nazroo, J., O'Connor, D., Blake, M., & Pendleton, N. (2016). Sexual health and wellbeing among older men and women in England: Findings from the English Longitudinal Study of Ageing. *Archives of sexual behavior*, 45(1), 133-144. <https://doi.org/10.1007/s10508-014-0465-1>
- Lee, D., Vanhoutte, B., Nazroo, J., & Pendleton, N. (2016). Sexual health and positive subjectivewell-being in partnered older men and women. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 71(4), 698-710. doi:10.1093/geronb/gbw018
- Leyva-Moral, J. M. (2008). La expresión sexual de los ancianos. Una de falsos mitos. *Index de Enfermería*, 17(2), 124-127.
- Lindau S., Schumm, L. P., Laumann, E. O., Levinson, W., O'Muircheartaigh, C. A., & Waite, L. J. (2007). A study of sexuality and health among older adults in the United States. *The New England Journal of Medicine*, 357(8), 762-774. <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMoa067423>
- Lindau, S., & Gavrilova, N. (2010). Sex, health, and years of sexually active life gained due to good health: evidence from two US population based cross sectional surveys of ageing. *BMJ*, 340:c810. <https://doi.org/10.1136/bmj.c810>
- López, F. (1998). Afecto y sexualidad, 2ª parte. *Revista Sexología y Sociedad*, 4.
- Mitchell, K. R., Ploubidis, G. B., Datta, J., & Wellings, K. (2012). The Natsal-SF: A validated measure of sexual function for use in community surveys. *European Journal of Epidemiology*, 27(6), 409-418. <https://doi.org/10.1007/s10654-012-9697-3>.
- O'Connor, D. B., Corona, G., Forti, G., Tajar, A., Lee, D. M., Finn, J.D., ... Wu, F. C. (2008). Assessment of sexual health in aging men in Europe: Development and validation of the European Male Ageing Study sexual function questionnaire. *Journal of Sexual Medicine*, 5(6), 1374-1385. <https://doi.org/10.1111/j.1743-6109.2008.00781.x>.
- OMS (2001). Envejecimiento activo: Un marco político. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 37(52), 74-105.
- OMS (2015). World report on ageing and health.
- Ouellette, J. A., & Wood, W. (1998). Habit and intention in everyday life: The multiple processes by which past behavior predicts future behavior. *Psychological*

- Bulletin*, 124(1), 54–74. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.1.54>
- Palacios, D., Carrasco-Garrido, P., Hernández-Barrera, V., Alonso-Blanco, C., JiménezGarcía, R., & Fernández-de-las-Peñas, C. (2012). Sexual Behaviors among Older Adults in Spain: Results from a Population-Based National Sexual Health Survey. *Journal of Sexual Medicine*, 9(1), 121-129. <https://doi.org/10.1111/j.1743-6109.2011.02511.x>
- Quesada, V., & Traba, E. R. (1996). Caracterización de la sexualidad geriátrica. *Multimed*, 1(2).
- Sandfort, T., Hubert, M., Bajos, N., & Bos, H. (1998). Sexual behaviour and HIV risk: Common patterns and differences between European countries. En M. Hubert, N. Bajos, & T. Sandfort (Eds.), *Sexual behaviour and HIV/AIDS in Europe* (pp. 403–426). London, UK: UCL Press.
- Scutlhofer, A., & Sandfort, T. (2005). Introduction: Sexuality and gender in times of transition. In A. Scutlhofer & T. Sandfort (Eds.), *Sexuality and gender in postcommunist Eastern Europe and Russia* (pp. 1–25). New York, NY: The Haworth Press.
- Solórzano, V. (2015). *El regionalismo en el siglo XXI: causas y repercusiones en la consolidación de la unidad nacional en el Ecuador*. Trabajo de fin de grado. Universidad de Machala. Ecuador. Recuperado de <https://cutt.ly/Oyv5sCl>
- Stroope, S., McFarland, M., & Uecker, J. (2015). Marital Characteristics and the Sexual Relationships of U.S. Older Adults: An Analysis of National Social Life, Health, and Aging Project Data. *Archives of Sexual Behavior*, 44(1). <https://doi.org/10.1007/s10508-014-0379-y>
- Tiefer, L. (2002). Sexual behaviour and its medicalisation. Many (especially economic) forces promote medicalisation. *British Medical Journal*, 325(7354), 45.
- Valdano, J. (2006). Identidad y formas de lo ecuatoriano. *Prole del Vendaval* (1). Ecuador: Editorial Eskeletra.
- Waite, L. J., Laumann, E. O., Das, A., & Schumm, L. P. (2009). Sexuality: Measures of partnerships, practices, attitudes, and problems in the National Social Life, Health, and Aging Study. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 64(Suppl 1), 56–66. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbp038>
- Waite, L., & Das, A. (2010). Families, social life, and well-being at older ages. *Demography*, 47, S87–S109. Retrieved from <https://doi.org/10.1353/dem.2010.0009>
- Wang, T., Lu, C., Chen, I., & Yu, S. (2008). Sexual knowledge, attitudes and activity of older people in Taipei, Taiwan. *Journal of Clinical Nursing*, 17(4), 443–50. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2007.02003.x>
- Woloski-Wruble, A. C., Oliel, Y., Leefsma, M., & Hochner-Celnikier, D. (2010). Sexual activities, sexual and life satisfaction, and successful aging in women. *Journal of Sexual Medicine*, 7, 2401–2410. <https://doi.org/10.1111/j.1743-6109.2010.01747.x>
- Zeiss, A. M., & Kasl-Godley, J. (2001). Sexuality in older adults' relationships. *Generations*, 25(2), 18-25.

Estudio exploratorio observacional de la enseñanza de la composición textual en las aulas

Rut Sánchez-Rivero^{1*}, Rui A. Alves² y Raquel Fidalgo¹

¹Universidad de León

²Universidad de Oporto

Resumen: En el presente estudio se aborda, mediante la observación, el análisis del proceso de enseñanza seguido por 7 docentes de 4º de Educación Primaria para enseñar al alumnado la composición de textos escritos, incluyendo el análisis de qué procesos y conocimientos implicados en la composición textual se enseñan y cómo se enseñan, a través del análisis del proceso instruccional seguido por el profesorado en la enseñanza, así como de los agrupamientos y los materiales empleados. Se realizó un registro audiovisual de 12 sesiones en las que el profesorado enseñó la composición de una tipología textual concreta. Se diseñó un sistema de categorías ad-hoc incluyendo ambas dimensiones de análisis. Los resultados obtenidos mostraron un mayor énfasis en la enseñanza del proceso de redacción ligado a las características específicas de la tipología textual, y un menor énfasis en el proceso de planificación, mientras que el proceso de revisión no fue enseñado explícitamente. Asimismo, el procedimiento instruccional más empleado fue la enseñanza directa, si bien esta se combinó, principalmente, con la ejemplificación y con el análisis de modelos textuales. Se sugiere promover programas de desarrollo profesional en torno a la enseñanza de la composición textual desde un enfoque estratégico y autorregulado.

Palabras clave: Enseñanza; Escritura; Observación; Práctica pedagógica.

Exploratory observational study of the teaching of textual composition in classrooms

Abstract: In the present study, we analyse, through observation, the instruction process of seven 4th-grade teachers when teaching text composition to their students. This includes the analysis of which processes and knowledge involved in text composition are taught and how they are taught, including the analysis of instructional procedures, groupings and materials. We conducted audio-visual recordings of 12 sessions in which teachers taught a specific type of writing composition. We designed an ad-hoc system of categories, which included both dimensions of analysis. Results suggest a major emphasis on the drafting process linked to the specific features of each text genre and less emphasis on the planning process, whereas the revision process was not explicitly taught. Besides, teachers mostly used direct teaching, although they combined it with exemplification and the analysis of textual models. We emphasize the need to provide teachers with professional development programs on the teaching of text composition based on a strategic and self-regulated approach.

Key words: Teaching; Writing; Observation; Pedagogical practice.

Un alto número de estudiantes, tanto a nivel internacional (National Center for Education Statistics, 2003; 2012) como en España (Ministerio de Educación, 2010; 2011) presenta un bajo rendimiento en la escritura, a pesar de tener una actitud positiva hacia su

aprendizaje (García y Fidalgo, 2003; Graham et al., 2007; Gutiérrez, 2013). Concretamente en Estados Unidos, sólo entorno a un 24-27% del alumnado muestra un nivel de rendimiento adecuado en la escritura (NCES, 2012). En España, en los últimos informes emitidos por el Ministerio de Educación, en los que se evalúa el nivel de rendimiento del alumnado en la competencia lingüística, dentro de la cual se incluye la expresión escrita o habilidad

Recibido: 10/03/2021 - Aceptado: 27/05/2021 - Avance online: 07/06/2021

*Correspondencia: Rut Sánchez-Rivero

Universidad de León. León, España.

Dirección: 24071, León, España.

E-mail: rsanr@unileon.es

de composición textual, se obtiene que sólo un 8% del alumnado tanto de 4º de Primaria (Ministerio de Educación, 2010) como de 2º de ESO (Ministerio de Educación, 2011) muestra un nivel de rendimiento alto en la competencia lingüística. En relación a la composición textual, estos datos indican que un 92% del alumnado de nuestro país no es capaz de elaborar un texto organizado, que mantenga una progresión temática y que cumpla criterios adecuados de cohesión léxica y gramatical, así como de legibilidad y presentación.

Este bajo rendimiento mostrado por el alumnado denota que, como reflejan diferentes modelos teóricos, la composición escrita es una conducta sumamente compleja en la que intervienen múltiples procesos cognitivos, tanto de bajo como de alto nivel cognitivo (Berninger y Winn, 2006; Hayes, 1996; Hayes y Flower, 1980). Los procesos de bajo nivel cognitivo de la escritura, como la caligrafía, la ortografía y la gramática, se relacionan con la producción o transcripción textual y su dominio demanda una automatización en su aprendizaje. Por su parte, los procesos de alto nivel cognitivo de la escritura, requieren para su dominio una autorregulación y un control consciente de los mismos. Dentro de estos últimos, se incluyen los procesos de planificación, redacción y revisión textual, establecidos por primera vez en el modelo cognitivo de Hayes y Flower (1980) y que se siguen reconociendo como procesos principales en modelos desarrollados con posterioridad (Berninger y Winn, 2006; Hayes, 1996). La planificación implica generar ideas y organizarlas en torno a una estructura textual siguiendo un plan establecido. La redacción supone transformar dichas ideas en un texto escrito atendiendo tanto a aspectos ortográficos, caligráficos y gramaticales, como a aspectos de estructuración y elaboración del texto y su ajuste al lector. Finalmente, la revisión implica la identificación de errores en el texto mediante su lectura y evaluación de acuerdo al plan establecido y la edición del mismo mediante las correcciones necesarias. A su vez, todos estos procesos cognitivos se organizan y coordinan de modo interactivo

y recursivo a lo largo de la escritura del texto, lo que hace que el dominio de la composición textual por parte del alumnado sea una tarea difícil y que demande una enseñanza sistemática y planificada, cuya responsabilidad recae de manera directa en la escuela (Alvarado y Silvestri, 2003).

Con el fin de proporcionar al alumnado una enseñanza efectiva que favorezca su rendimiento escritor, desde el ámbito científico han surgido en los últimos años múltiples meta-análisis dirigidos a identificar aquellas prácticas instruccionales, cuya eficacia para la mejora de la composición escrita se encuentra avalada a nivel empírico (ver estudio de Graham y Harris, 2018, en el que se meta-analizan más de 20 meta-análisis). En concreto, en el meta-análisis de Koster et al. (2015) en el que se meta-analizan exclusivamente prácticas instruccionales implementadas en los cursos de 4º a 6º de Educación Primaria, se destacaron prácticas instruccionales muy efectivas, con un tamaño del efecto igual o superior a 0.7, como proporcionar al alumnado una *instrucción estratégica y autorregulada en los procesos de planificación y revisión textual; el establecimiento de objetivos a considerar en la escritura del texto; la enseñanza explícita de la estructura textual* de diferentes tipologías; y *proporcionar feedback* al alumnado acerca de sus textos. A su vez, con un tamaño del efecto entre 0.4 y 0.6 se destacaron dos prácticas moderadamente efectivas, como la *práctica colaborativa* en torno a la escritura del texto y la *autoevaluación* del texto a partir de criterios específicos. Asimismo, también se destaca la *observación y emulación de modelos textuales ejemplares* y la *enseñanza de la escritura a través de las tecnologías* que, si bien no se incluyeron en el estudio de Koster et al. (2015), son prácticas que presentan un efecto positivo moderado en el estudio de Graham y Harris (2018).

Conscientes del avance del conocimiento científico en el ámbito instruccional de la escritura, cabe preguntarse por la transferencia real de dicho conocimiento al ámbito educativo y a la práctica docente del profesorado. En esta línea, cobra especial relevancia el

análisis, a través de la observación, de la práctica implementada por el profesorado para la enseñanza de la escritura. Dicho análisis favorecerá la identificación de posibles lagunas y necesidades de mejora en la práctica implementada, así como el diseño de programas de desarrollo profesional del profesorado ajustado a las mismas (Ciullo et al., 2016). Todo ello con el fin de optimizar la adquisición del dominio de la escritura por parte del alumnado y la respuesta preventiva o de intervención ante posibles dificultades en su aprendizaje (Arrimada et al., 2018; 2019).

Desde nuestro conocimiento, a nivel internacional cabe señalar dos estudios que han realizado una observación de la práctica docente del profesorado de Educación Primaria en torno a la enseñanza de la escritura. En el primero de ellos, Coker et al. (2016) realizaron cuatro sesiones de observación participante de un día escolar en 50 aulas de 1º de Primaria, con el fin de analizar qué sucedía en relación a la escritura. El análisis incluyó el tiempo dedicado a la enseñanza de diferentes contenidos de escritura y al uso de diferentes procedimientos instruccionales, agrupamientos, materiales y actividades del alumnado. Sus resultados mostraron que, en general, del total del tiempo académico observado durante un día escolar (275 minutos) se dedicaron 26,4 minutos a la enseñanza de la escritura (9,6%) y 125 minutos a la escritura por parte del alumnado (46,5%). Del tiempo dedicado a la escritura por parte del alumnado, la mayoría fue a nivel de palabra mediante actividades que requerían copiar la respuesta o completar con una respuesta correcta, dedicando un menor tiempo a la escritura del alumnado a nivel de composición textual. En relación a la enseñanza de la escritura, el contenido instruccional al que se le dedicó un mayor tiempo fue la enseñanza y/o práctica de las habilidades básicas de la escritura y en especial a la ortografía, seguido de la enseñanza y/o práctica de los procesos de escritura. También, la mayoría del tiempo se trabajó a nivel de grupo-aula y los procedimientos instruccionales más empleados por el profesorado fueron la explicación por parte

del profesor sin ningún tipo de respuesta del alumnado o mediante la realización de preguntas-respuestas. En el análisis de dichos resultados es necesario tener en cuenta que la observación de la enseñanza de la escritura se llevó a cabo exclusivamente en primero de Primaria. Por ello, sus conclusiones difícilmente pueden ser generalizables a la enseñanza de la escritura en cursos superiores de la Educación Primaria, donde se asume la automatización de las habilidades básicas de la escritura y un mayor énfasis, por tanto, a la enseñanza de habilidades más complejas como la planificación y la revisión textual (Graham et al., 2012). En este sentido, el estudio observacional de Rietdijk et al. (2018) se desarrolló con 58 profesores de 4º a 6º de Primaria. En concreto, realizaron una observación participante y un registro en audio de dos sesiones de enseñanza de la escritura, impartidas de forma ordinaria por el profesorado dentro del horario dedicado a la asignatura de lengua. Su objetivo era analizar el tipo de enfoque que seguía el profesorado para enseñar la escritura de textos, así como el tiempo dedicado a diferentes actividades del aula (instrucción, modelado, práctica y discusión) y al tipo de agrupamientos. Sus resultados mostraron que ninguno de los tres enfoques de enseñanza analizados era asumido en su totalidad ni en exclusividad por ningún docente. Los enfoques más comunes fueron el enfoque de procesos, centrado en la enseñanza de la generación y organización de contenidos, así como de la revisión del texto, específicamente mediante la enseñanza de la generación de contenido del texto (90% del profesorado), y el enfoque comunicativo, referido a la escritura de textos con un propósito real dirigidos a una audiencia concreta y su puesta en común para recibir feedback del lector, específicamente en relación a compartir el texto final con los compañeros (90% del profesorado). Por su parte, el enfoque de instrucción estratégica, referido al uso de estrategias para enseñar el proceso de escritura (36% del profesorado) y al modelado de las mismas (40% del profesorado), fue el menos implementado. En cuanto a las actividades de aula y los agrupamientos, la

mayoría del tiempo se dedicó a la enseñanza directa por parte del profesorado a todo el grupo-aula y a la práctica del alumnado de forma individual.

Dichos estudios, pese a su naturaleza observacional, no ofrecen datos que vayan más allá del tipo de enfoque más comúnmente adoptado por el profesorado para la enseñanza de la escritura o del tiempo dedicado a diferentes contenidos, actividades, procedimientos instruccionales, agrupamientos y materiales. Por ello, las conclusiones ofrecidas no permiten alcanzar una comprensión profunda sobre cómo enseña el profesorado ciertas habilidades o procesos de escritura implicados en la composición textual, el tipo de conocimiento que se le proporciona al alumnado o la secuencia instruccional utilizada para ello.

En este sentido, se plantea el presente estudio de carácter exploratorio, que aborda, mediante la observación, el análisis en profundidad del proceso de enseñanza que sigue el profesorado en el grupo clase para que su alumnado adquiriera el dominio de una habilidad compleja de la escritura como es la composición textual. Dicho estudio permitirá, en primer lugar, analizar qué procesos cognitivos implicados en el proceso de composición textual se enseñan, diferenciando entre aquellos de bajo nivel cognitivo o mecánicos, relacionados con la ortografía, la caligrafía y la gramática, o de alto nivel cognitivo o sustantivos, relacionados con la autorregulación de la planificación y revisión textual (Berninger y Winn, 2006). Asimismo, permitirá analizar qué tipo de conocimientos se trabajan dentro de la composición escrita, y principalmente su naturaleza declarativa, ligada al análisis de la tipología textual y sus características, o su naturaleza procedimental, ligada al proceso de escritura y su dominio estratégico y autorregulado. Al mismo tiempo, hará posible el análisis de qué procesos instruccionales utiliza el profesorado en su enseñanza de la escritura, así como la secuencia utilizada en la implementación de los mismos. En definitiva, todo ello permitirá evaluar el ajuste de la práctica del profesorado a las evidencias

empíricas en relación a la enseñanza de la composición textual y en especial, al enfoque de instrucción estratégica y autorregulada, al ser ésta la práctica instruccional más efectiva para la mejora de la competencia escrita del alumnado (ver meta-análisis de Graham y Harris, 2018). Adicionalmente, se explora si la práctica implementada para la enseñanza de la composición textual difiere entre el profesorado atendiendo a ciertas variables moduladores del docente como su nivel de preparación, su eficacia personal y su actitud en relación a la enseñanza de la escritura; variables todas ellas que parecen influir en la práctica instruccional implementada por el profesorado para la enseñanza de la escritura (Rietdijk et al., 2018; Sánchez-Rivero et al., 2021).

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaron en el estudio siete docentes de dos centros educativos de la Provincia de León (España). Todos ellos tenían la titulación de Diplomado en Magisterio e impartían la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en 4º de Educación Primaria. Del total de participantes, 4 eran mujeres (57,1%) y 3 hombres (42,9%). La media de años de experiencia docente de los participantes en el estudio era de 19,71 ($DT = 11,16$), dedicando a su vez, como media, unos 82,86 minutos semanales a la enseñanza de la escritura ($DT = 81,34$).

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA Y NIVEL DE PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Se diseñó un cuestionario para recoger los datos descriptivos de los participantes relativos al género, los años de experiencia docente, el tiempo que dedicaban semanalmente a la enseñanza de la escritura y el nivel de preparación para la enseñanza de la escritura. Este último se evaluó a partir de

dos ítems acerca del nivel de preparación que el profesorado consideraba haber obtenido para la enseñanza de la escritura durante su formación universitaria (ítem 1) y con posterioridad mediante cursos de especialización (ítem 2), con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro alternativas: *ninguna* (1), *mínima* (2), *adecuada* (3) y *alta* (4). La puntuación total obtenida consiste en el promedio de las puntuaciones otorgadas a ambos ítems, pudiéndose obtener, por lo tanto, puntuaciones globales que oscilaban entre 2 y 8.

CUESTIONARIO DE EFICACIA DOCENTE PERSONAL PARA LA ESCRITURA

Se utilizó una traducción al castellano del cuestionario *Teacher Efficacy Scale for Writing* (Graham et al., 2001). El cuestionario consta de 10 ítems (ej. "Si el alumnado mejora su escritura, generalmente es porque he encontrado mejores formas de adaptar el método de enseñanza a cada alumno/a") centrados en evaluar las creencias del docente acerca de su capacidad para enseñar a escribir e influir positivamente en el rendimiento escritor del alumnado. Para su cumplimentación se utiliza una escala de respuesta tipo Likert que incluye las siguientes categorías: *muy en desacuerdo* (1), *moderadamente en desacuerdo* (2), *ligeramente en desacuerdo* (3), *ligeramente de acuerdo* (4), *moderadamente de acuerdo* (5) o *muy de acuerdo* (6). La puntuación total obtenida en esta dimensión consiste en el promedio de las puntuaciones otorgadas a los ítems que la constituyen de tal forma que, a mayor puntuación, mayor es el nivel de eficacia personal del profesorado, con un rango de puntuación total que varía desde 10 hasta 60.

CUESTIONARIO SOBRE LA ACTITUD DEL PROFESORADO HACIA LA ESCRITURA Y SU ENSEÑANZA

Se utilizó una traducción al castellano del cuestionario de Brindle et al. (2016), centrado en evaluar el grado de importancia

que otorga el docente a la enseñanza de la escritura y a la habilidad de escribir. Consta de 7 ítems (ej. "Me gusta enseñar a escribir") con una escala de respuesta Likert con las siguientes categorías: *muy en desacuerdo* (1), *moderadamente en desacuerdo* (2), *ligeramente en desacuerdo* (3), *ligeramente de acuerdo* (4), *moderadamente de acuerdo* (5) o *muy de acuerdo* (6). La puntuación total obtenida en esta dimensión consiste en el promedio de las puntuaciones otorgadas a los ítems que la constituyen, con un rango de puntuación global que varía desde 7 hasta 42, reflejando una mayor puntuación, una actitud más positiva en el profesorado hacia la escritura y su enseñanza.

SISTEMA DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN TEXTUAL

Se diseñó un sistema de categorías ad-hoc basado en la Guía Práctica sobre la enseñanza de la escritura en la Educación Primaria que recoge una serie de pautas, en base a las evidencias científicas existentes en el ámbito instruccional de la escritura, relacionadas no sólo con qué aspectos implicados en la composición textual se deben enseñar, sino cómo deben ser enseñados, elaborada por un equipo internacional de expertos (Graham et al., 2012). Así, en base a dicha guía se diseñó un sistema de categorías que consta de dos dimensiones de análisis.

La primera dimensión de análisis hace referencia a *qué procesos y conocimientos implicados en la composición textual se enseñan*, incluyendo las categorías y subcategorías de análisis que se recogen en la Tabla 1.

La segunda dimensión de análisis hace referencia a *cómo se enseñan los diferentes procesos y conocimientos implicados en la composición textual*, e incluye tres categorías de análisis, referidas a los procedimientos instruccionales empleados por el docente; los agrupamientos del alumnado; y los materiales. En la Tabla 2 se recogen y describen cada una de ellas, así como las subcategorías de análisis incluidas en su caso.

Tabla 1

Categorías y subcategorías para el análisis de qué procesos y conocimientos de la composición textual se enseñan

Categoría/ Subcategoría	Definición
Planificación	Enseñar a establecer metas de escritura o a generar ideas y organizarlas en función del propósito del texto.
Establecimiento de objetivos	Proporcionar pautas/reglas que ayuden a comprender las condiciones de la tarea de escritura o los pasos a seguir para su realización. Se diferencia entre objetivos vinculados: Al proceso de escritura: mediante la enseñanza de estrategias que guíen el proceso de composición textual. Al producto textual: pautas en relación a las características específicas de la tipología textual como el objetivo comunicativo, la audiencia o la estructura textual. A otras condiciones de la tarea de escritura ligadas a aspectos mecánicos del texto en relación a su extensión y formato y/o a la ortografía y caligrafía.
Generación de ideas	Enseñar al alumnado a generar ideas, por ejemplo, a partir de la lectura de diferentes fuentes, la lluvia de ideas, la discusión.
Organización de ideas	Enseñar al alumnado a organizar el contenido del texto, por ejemplo, mediante la ordenación/esquemización de las ideas identificando ideas principales y secundarias.
Redacción	Enseñar a realizar una versión preliminar del texto en el que se traduzcan las ideas en lenguaje escrito atendiendo a las características específicas de la tipología textual. Implica tanto la enseñanza de las habilidades básicas o procesos de bajo nivel cognitivo de la escritura como la enseñanza de las características específicas de la tipología textual.
Habilidades básicas o procesos de bajo nivel de la escritura	
Caligrafía	Enseñar la caligrafía, por ejemplo, mediante la enseñanza del agarre del lápiz o el trazado de las letras.
Ortografía	Enseñar la ortografía, por ejemplo, a partir de la enseñanza de las reglas ortográficas, el análisis ortográfico de palabras derivadas o la búsqueda de palabras en el diccionario.
Gramática	Enseñar la gramática, por ejemplo, enseñando a construir oraciones atendiendo a la selección de palabras, la sintaxis y la puntuación.
Características de la tipología textual	
Enseñanza de estrategias	Enseñar estrategias que guíen el proceso de redacción considerando las características del texto como, por ejemplo, el acrónimo IDC (Introducción, Desarrollo, Conclusión) + las vocales (Objetivo, Audiencia, Ideas, Unir, Estructura).
Objetivo comunicativo	Enseñar el objetivo comunicativo de la tipología textual, por ejemplo, enfatizando el propósito del texto o asociando el mismo a situaciones reales comunicativas.
Audiencia	Desarrollar/incrementar el concepto de audiencia, por ejemplo, escribiendo sobre el mismo tema para diferentes audiencias o generando un listado de posibles audiencias y seleccionando la que más se ajuste al tema.
Estructura textual	Enseñar la estructura o partes de la tipología textual y su elaboración en párrafos, por ejemplo, mediante la observación y emulación de la estructura de modelos textuales ejemplares.

Tabla 1 (Continuación)

Categorías y subcategorías para el análisis de qué procesos y conocimientos de la composición textual se enseñan

Categoría/ Subcategoría	Definición
Características lingüísticas	Enseñar las características lingüísticas específicas del texto, como por ejemplo, el tipo de expresiones utilizadas, el uso de enlaces, la longitud y complejidad de las oraciones.
Evaluación	Enseñar a comprobar si el texto cumple los objetivos de escritura previamente establecidos (evaluación criterial), por ejemplo, mediante el uso de listas de verificación o rúbricas para realizar una autoevaluación o coevaluación del texto.
Revisión	Enseñar a hacer cambios de contenido en función de la evaluación previa como, por ejemplo, mediante la adición, eliminación, sustitución u organización del contenido del texto.
Edición	Enseñar a revisar los aspectos ortográficos, gramaticales y de formato del texto, por ejemplo, mediante su recuerdo o incluyendo estos aspectos en la evaluación criterial.
Compartir el texto	Supone la puesta en común del texto con los compañeros o el profesor, mediante su lectura y/o escucha, para recibir feedback positivo o sugerencias de mejora. A diferencia del proceso de Evaluación, no consiste en realizar una evaluación criterial sino en intercambiar opiniones acerca de lo que les ha gustado o no del texto.

Tabla 2

Categorías y subcategorías para el análisis de cómo se enseña la composición textual

Categoría/ Subcategoría	Definición
Procedimientos instruccionales	Hace referencia a los diferentes métodos que puede utilizar el profesorado para enseñar los diferentes contenidos y/o estrategias de escritura.
Activación conocimiento previo	Activar el conocimiento previo del alumnado acerca del contenido/estrategia a enseñar.
Motivación hacia la tarea	Proporcionar conocimiento acerca de la importancia del contenido/estrategia a enseñar y sus beneficios.
Enseñanza directa	Explicación por parte del docente del contenido/estrategia. La enseñanza directa puede realizarse mediante: Presentación: mera exposición de la información sin ningún tipo de interacción con el alumnado. Preguntas-Respuestas: explicación interactuando con el alumnado a través de la realización de preguntas-respuestas. Ejemplificación: apoyar la explicación con uno o varios ejemplos.
Modelado	Demostración por parte del docente de cómo realizar el proceso/estrategia, explicando/ verbalizando en voz alta los pasos que está siguiendo.
Práctica colaborativa	El alumnado practica el contenido/estrategia enseñada en parejas o pequeño grupo y el profesor proporciona ayudas según las necesidades detectadas.
Práctica individual guiada	El alumnado practica el contenido/estrategia de forma individual y el profesor proporciona ayudas/ apoyos en caso necesario.

Tabla 2 (Continuación)
Categorías y subcategorías para el análisis de cómo se enseña la composición textual

Categoría/ Subcategoría	Definición
Práctica independiente	El alumnado practica el contenido/estrategia sin ningún tipo de ayuda. El docente puede recordar porqué y cuándo utilizarlo, pero no proporciona ayudas de cómo implementarla.
Transferencia del aprendizaje	El profesorado favorece la reflexión acerca de otras tareas o contextos en los que puedan aplicar los contenidos/estrategias aprendidas.
Otros	Otros procedimientos instruccionales no recogidos previamente.
Agrupamientos	Hace referencia a las formas de agrupamiento del alumnado.
Grupo-aula	Todo el alumnado.
Gran grupo	Nueve o más alumnos.
Pequeño grupo	Entre tres y ocho alumnos.
Parejas	
Individual	Puede ser con interacciones ocasionales o incidentales
Materiales	Consiste en una categoría de respuesta abierta para registrar todos aquellos materiales y recursos que emplea el profesorado para la enseñanza de la composición textual.

PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se contactó con el Equipo Directivo de los dos centros educativos para solicitar una reunión con su profesorado de Lengua Castellana y Literatura de 4º de Educación Primaria con el fin de explicarles el propósito del estudio y solicitar su consentimiento de participación. Con el profesorado que aceptó formar parte del estudio, se realizó una reunión adicional individualizada para resolver todas las dudas y aclaraciones del estudio y su desarrollo, así como, para solicitar la cumplimentación de los cuestionarios descritos previamente. Asimismo, el Equipo Directivo de los centros educativos informaron sobre el desarrollo del estudio a las correspondientes familias del alumnado implicado en el mismo para su consentimiento.

A continuación, se realizó un registro audiovisual del número de sesiones que el profesorado consideró necesarias para enseñar a su grupo clase, tal como lo haría en su práctica habitual, la composición escrita de una tipología concreta de texto elegida libremente por ellos. De los 7 participantes en el estudio, cinco realizaron dos sesiones de enseñanza y dos realizaron una sesión de enseñanza por lo que, en total, se registraron 12 sesiones de grabación de una duración aproximada de 40 minutos cada una. Cabe señalar que uno de los profesores participantes (Profesor 3), si bien realizó dos sesiones de enseñanza, en cada una de ellas enseñó una tipología textual diferente, por lo que dichas sesiones de grabación se analizaron de forma independiente. En la Tabla 3 se presenta la tipología textual enseñada por cada profesor, así como el número de sesiones empleadas y su duración total.

Tabla 3
Tipología textual enseñada, número de sesiones y duración total.

	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3		Profesor 4	Profesor 5	Profesor 6	Profesor 7
Tipología	Receta	Receta	Receta	E-mail	E-mail	Cuento	Cuento	Cuento
Nº sesiones	2	2	1	1	1	2	1	2
Tiempo total (minutos)	84	72	44	45	44	96	40	61

Las tipologías textuales elegidas por el profesorado respondieron a diferentes funciones comunicativas (ver Tabla 3). Así, en tres casos se enseñó un tipo de texto narrativo como el cuento cuya función consiste en informar sobre acciones o sucesos, y en otras tres ocasiones se trabajó un tipo de texto directivo o instructivo como la receta con una función de dirigir, ordenar o aconsejar (Loureda, 2009). En dos casos, se enseñó un tipo de texto conversacional como el e-mail que responde a nuevas formas de comunicación a través de medios electrónicos (Alexopoulou, 2010) y que puede cumplir diversas funciones comunicativas con un marcado carácter interactivo (Loureda, 2009).

Las sesiones de grabación se establecieron a conveniencia del profesorado, dentro del horario escolar y tuvieron lugar en el segundo semestre del curso, aproximadamente, al mismo tiempo para toda la muestra. Durante los registros audiovisuales se evitó el registro de imágenes reconocibles del alumnado, tomándose siempre la imagen desde el fondo de la clase y dirigida al registro de la pizarra. Asimismo, se aseguró el anonimato del profesorado participante y se cumplió con los acuerdos de confidencialidad y ajuste al código deontológico que debe regir toda investigación.

ANÁLISIS DE DATOS

Para analizar la información obtenida a partir de las observaciones, se siguió una metodología cualitativa mediante un análisis de contenido a través del software MAXQDA

Analytics Pro 2020 (VERBI Software, 2019). Para ello, se procedió a realizar las transcripciones en Word de cada uno de los registros audiovisuales realizados y se importaron al software MAXQDA para proceder a la lectura, análisis y codificación de las mismas. Respecto a las variables moduladoras del docente relativas a su preparación, su eficacia personal y su actitud en relación a la enseñanza de la escritura, se calcularon estadísticos descriptivos como la media y la desviación típica con el fin de analizar si las puntuaciones obtenidas en estas variables eran similares entre el profesorado, o si, por el contrario, profesores que puntuaran diferente en las mismas, implementaban una práctica de enseñanza diferenciada a la del resto de profesores.

RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los resultados relativos al análisis de la enseñanza de la composición textual. Cabe señalar que, en todos los casos analizados, se identificó una estructura común de la/s sesión/es de enseñanza en dos partes claramente diferenciadas. Una primera parte dedicada a la enseñanza propiamente dicha de los diferentes procesos y conocimientos de la escritura y una segunda parte dedicada a la práctica de la escritura del texto por parte del alumnado y a la evaluación del mismo. En base a ello, en este primer apartado, se presentan en primer lugar, los resultados del análisis de la enseñanza de la composición textual en

relación a qué procesos se enseñan y cómo se enseñan, y posteriormente, se presentan los resultados relativos al tipo de práctica que realiza el alumnado (colaborativa, guiada o independiente), y en su caso, el tipo de andamiaje proporcionado por el profesorado, así como el tipo de evaluación del texto realizada y si esta se centra en aspectos sustantivos o superficiales del texto. Finalmente, se presenta un segundo apartado en el que se muestran los resultados del análisis de las variables moduladoras del docente y su posible relación con la práctica de enseñanza implementada.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE QUÉ PROCESOS Y CONOCIMIENTOS SOBRE LA COMPOSICIÓN TEXTUAL SE ENSEÑAN Y CÓMO SE ENSEÑAN

Como se muestra en la Tabla 4, en la enseñanza de la composición escrita, de los siete profesores analizados, cuatro trabajaron la *planificación textual* a partir del establecimiento de objetivos ligados exclusivamente al conocimiento del producto textual, bien a nivel sustantivo (propósito del texto, audiencia, estructura y su elaboración en párrafos y elementos a incluir) o bien a nivel mecánico (presentación, extensión y formato del texto). En ningún caso se observó el establecimiento de objetivos vinculados al proceso de escritura, ni ningún tipo de instrucción estratégica en torno a cómo planificar. Sin embargo, no todos los profesores que utilizaron el establecimiento de objetivos vinculados al producto textual enseñaron específicamente los mismos contenidos. Así, el Profesor 5 se focalizó exclusivamente en los elementos a incluir en el cuento y en aspectos de extensión y presentación del texto. Por su parte el Profesor 3 (en el caso de la receta) estableció objetivos relacionados sólo con la estructura y la audiencia del texto, mientras que los Profesores 6 y 7, además de incluir objetivos relacionados con los aspectos mecánicos del texto, su estructura y los elementos a incluir en el cuento, también incluyeron el propósito u objetivo comunicativo del mismo. A su vez, sólo el Profesor 7 trabajó la generación de ideas dentro de la planificación textual, mientras que

la organización de las ideas del texto en su planificación no fue enseñada por ninguno de los profesores analizados.

En cuanto a cómo se enseñaron estos contenidos de planificación textual, se observaron dos procedimientos instruccionales diferenciados, la activación de conocimientos previos y la enseñanza directa, esta última, bien a través de una mera exposición sin ningún tipo de interacción con el alumnado (presentación), bien apoyada en la ejemplificación o bien a través de preguntas-respuestas (ver Tabla 4). Así, el Profesor 5 realizó una simple activación de conocimientos previos, como paso previo y único a la escritura del texto por parte del alumnado, a partir de una lluvia de ideas con el alumnado en la que se establecieron los objetivos de escritura en relación a los diferentes elementos a incluir en el cuento y a los aspectos mecánicos del texto (extensión y presentación). Por su parte, los profesores 6 y 7 utilizaron la enseñanza directa para establecer los objetivos de escritura vinculados al producto textual, si bien el Profesor 6 realizó una mera exposición de la información con una escasa interacción con el alumnado (presentación), mientras que el Profesor 7 apoyó la enseñanza directa con la ejemplificación, tanto para ejemplificar, en primer lugar, los objetivos establecidos a partir de cuentos conocidos como el de "Caperucita Roja" como para enseñar, tras la presentación de los objetivos de escritura, la generación de ideas mediante la proyección en la pizarra de unas viñetas a partir de las cuales el alumnado debía escribir el cuento. Finalmente, el Profesor 3 combinó ambos procedimientos instruccionales, realizando en primer lugar, una activación de conocimientos previos acerca de las fases de la escritura (planificación, redacción, evaluación) y a continuación, una enseñanza directa, mediante la realización de preguntas-respuestas, focalizada en el tipo de texto, su estructura y la audiencia.

Cabe señalar que, el resto de profesores, si bien no trabajaron de forma explícita la planificación textual, estos aludieron de forma puntual, antes de iniciarse la práctica de escritura del texto por parte del alumnado, a la necesidad de dedicar un tiempo a pensar y organizar las ideas.

Tabla 4
Resultados del análisis de la enseñanza del proceso de planificación

Profesor Qué se enseña	1	2	3 (receta)	3 (e-mail)	4	5	6	7	Número Total
Planificación									
Establecimiento objetivos	-	-	1	-	-	1	1	1	4
Generación de ideas	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Organización de ideas	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Cómo se enseña (Procedimientos instruccionales)									
Activación conocimiento previo	-	-	1	-	-	1	-	-	2
Motivación hacia tarea	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Enseñanza directa:									
Presentación	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Ejemplificación	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Pregunta-respuesta	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Modelado	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Práctica colaborativa	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Práctica individual guiada	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Práctica independiente	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Transferencia del aprendizaje	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<i>Nota.</i> - = no lo enseñaron/emplearon; 1 = sí lo enseñaron/emplearon; número total = número total de profesores que lo enseñaron/emplearon.									

En relación al *proceso de redacción*, como se puede observar en la Tabla 5, en ningún caso se observó la enseñanza específica de los procesos de bajo nivel cognitivo de la escritura, como la caligrafía, la ortografía y la gramática. Tampoco se observó en ningún caso analizado la enseñanza de estrategias vinculadas al proceso de redacción. El objetivo comunicativo del texto, sólo fue

enseñado por dos profesores, enfatizando el propósito del mismo y presentando como tarea a realizar por el alumnado, una tarea de escritura con un propósito real dirigida a una audiencia concreta. Asimismo, sólo estos dos profesores enseñaron la audiencia del texto mediante la adecuación del saludo y la despedida del e-mail al lector. Finalmente, la estructura del texto y su elaboración, así como

las características lingüísticas del mismo (tipo de expresiones, tipo de enlaces utilizados, longitud de las oraciones), fueron enseñadas por cuatro profesores.

Respecto a los procedimientos instruccionales empleados para la enseñanza de los contenidos trabajados en la redacción textual, se observó una mayor variabilidad en relación a los utilizados para enseñar la planificación textual. Así, si bien la enseñanza directa, en este caso apoyada en la ejemplificación, fue, de nuevo, el procedimiento instruccional más utilizado para enseñar tanto el propósito del texto y su audiencia, como la estructura textual y las características lingüísticas del texto, también se emplearon otros procedimientos instruccionales, no usados hasta ahora, y que resultan más eficaces en base a estudios empíricos, como el análisis de modelos textuales y el modelado (ver Tabla 5). Estos procedimientos instruccionales además favorecen en mayor medida el proporcionar un conocimiento procedimental del proceso de redacción. Ambos procedimientos instruccionales fueron utilizados exclusivamente para enseñar la estructura textual y su elaboración, así como las características lingüísticas del texto, si bien el análisis de modelos textuales fue utilizado por tres profesores, mientras que el modelado sólo fue utilizado por un profesor (ver Tabla 5).

A su vez, se observó cierta variabilidad entre el profesorado en relación a la secuencia instruccional empleada para enseñar los contenidos trabajados en la redacción textual, aunque en todos los casos se comenzó proporcionando una enseñanza directa, bien apoyada en el análisis de modelos textuales (Profesores 1, 2 y 3) o bien apoyada en la ejemplificación (Profesores 3 y 4). Asimismo, en relación a los tres profesores que proporcionaron una enseñanza directa apoyada en el análisis de modelos textuales, uno de ellos (Profesor 1) sólo utilizó este procedimiento instruccional, tanto para enseñar, a lo largo de la primera sesión de enseñanza, la estructura del texto y las características lingüísticas del mismo, como para recordar y recapitular los aspectos

enseñados al inicio de la segunda sesión y antes de iniciar la práctica de escritura por parte del alumnado. Los otros dos profesores combinaron este procedimiento instruccional con la enseñanza directa apoyada en la ejemplificación (Profesor 3 en el caso de la receta) o con el modelado (Profesor 2). Así, el Profesor 3, primero proporcionó una enseñanza directa apoyada en el análisis de modelos textuales para enseñar exclusivamente la estructura del texto, y, a continuación, proporcionó una enseñanza directa apoyada en ejemplos para enseñar la elaboración del texto en párrafos y las características lingüísticas del mismo. Por su parte, el Profesor 2, proporcionó una enseñanza directa apoyada en el análisis de modelos textuales para enseñar, a lo largo de la primera sesión de enseñanza, la estructura del texto y su elaboración. Posteriormente, en la segunda sesión de enseñanza, volvió a utilizar este procedimiento instruccional para enseñar en este caso, las características lingüísticas del texto, y finalmente, y antes de iniciar la práctica de escritura por parte del alumnado, realizó un modelado de la escritura de una receta, verbalizando en voz alta los pasos que iba siguiendo e interactuando con el alumnado. Respecto a los Profesores 3 (en el caso del e-mail) y 4, si bien ambos comenzaron proporcionando una enseñanza directa apoyada en la ejemplificación para enseñar tanto el objetivo comunicativo y la audiencia del texto como la estructura del texto y las características lingüísticas del mismo, el Profesor 3, tras dicha enseñanza realizó una recapitulación de los aspectos enseñados a partir de nuevos ejemplos y antes de iniciar la práctica de escritura por parte del alumnado, mientras que el Profesor 4, introdujo una práctica individual guiada tras cada módulo de enseñanza directa.

En cuanto al *proceso de evaluación del texto*, sólo uno de los siete profesores (ver Tabla 6) enseñó al alumnado a realizar una evaluación criterial del texto escrito a partir de una rúbrica de evaluación centrada en la comprobación de la estructura textual, del sentido y orden del contenido y de aspectos ortográficos. Para ello, como se muestra en la

Tabla 5
Resultados del análisis de la enseñanza del proceso de redacción

Profesor Qué se enseña	1	2	3 (receta)	3 (e-mail)	4	5	6	7	Número Total
Redacción									
Caligrafía	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Ortografía	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Gramática	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Estrategias	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Objetivo comunicativo	-	-	1	1	1	-	-	-	2
Audiencia	-	-	-	1	1	-	-	-	2
Estructura textual	1	1	1	1	1	-	-	-	4
Características lingüísticas	1	1	1	1	1	-	-	-	4
Cómo se enseña (Procedimientos instruccionales)									
Activación conocimiento previo	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Motivación hacia tarea	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Enseñanza directa:									
Modelos textuales	1	1	1	-	-	-	-	-	3
Presentación	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Ejemplificación	-	-	1	1	1	-	-	-	2
Pregunta-respuesta	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Modelado	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Práctica colaborativa	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Práctica individual guiada	1	-	1	1	1	-	-	-	3
Práctica independiente	-	1	-	-	-	1	1	1	4
Transferencia del aprendizaje	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<i>Nota.</i> - = no lo enseñaron/emplearon; 1 = sí lo enseñaron/emplearon; número total = número total de profesores que lo enseñaron/emplearon.									

Tabla 6, proporcionó una enseñanza directa mediante la presentación, centrada tanto en el conocimiento declarativo (en qué consiste la rúbrica) como procedimental (cómo utilizarla para comprobar esos criterios en el propio texto y para puntuar los textos de los compañeros) del proceso de evaluación. Sin embargo, sorprendentemente, no se observó posteriormente la práctica por parte del alumnado de este proceso tras la realización del texto.

Respecto al proceso de revisión del texto, en ningún caso analizado se observó la enseñanza de estrategias ligadas al proceso de revisión ni de otro tipo de conocimientos

relacionados con la revisión de los aspectos sustantivos o de contenido del texto, por ejemplo, a partir de técnicas específicas de adición, eliminación o sustitución de contenido. Sin embargo, tres profesores (Profesor 4, 5 y 7) aludieron, de forma puntual, a la necesidad de leer y revisar la estructura y la ortografía del texto una vez finalizada su escritura. En relación a la *edición textual* (aspectos superficiales de ortografía, presentación y formato) sólo fue enseñada por el Profesor 3 mediante la inclusión de este criterio en la rúbrica de evaluación del texto (ver Tabla 6).

Tabla 6
Resultados del análisis de la enseñanza de los procesos de evaluación, revisión y edición textual

Qué se enseña	Profesor	1	2	3 (receta)	3 (e-mail)	4	5	6	7	Número Total
Evaluación		-	-	1	-	-	-	-	-	1
Revisión		-	-	-	-	-	-	-	-	0
Edición		-	-	1	-	-	-	-	-	1
Cómo se enseña (Procedimientos instruccionales)										
Activación conocimiento previo		-	-	-	-	-	-	-	-	0
Motivación hacia tarea		-	-	-	-	-	-	-	-	0
Enseñanza directa:										
Presentación		-	-	1	-	-	-	-	-	1
Ejemplificación		-	-	-	-	-	-	-	-	0
Pregunta-respuesta		-	-	-	-	-	-	-	-	0
Modelado		-	-	-	-	-	-	-	-	1
Práctica colaborativa		-	-	-	-	-	-	-	-	0
Práctica individual guiada		-	-	-	-	-	-	-	-	0
Práctica independiente		-	-	-	-	-	-	-	-	0
Transferencia del aprendizaje		-	-	-	-	-	-	-	-	0
Nota. - = no lo enseñaron/emplearon; 1 = sí lo enseñaron/emplearon; número total = número total de profesores que lo enseñaron/emplearon.										

Por último, en relación a los agrupamientos y materiales empleados, en todos los casos analizados se enseñó a nivel de grupo-aula y únicamente se emplearon el libro de texto, la pizarra y el proyector. En ningún caso se observó el uso de recursos tecnológicos, ni tan siquiera en los casos en los que la tipología textual enseñada fue el correo electrónico.

Una vez finalizada la parte de enseñanza por parte del profesorado, en todos los casos, se continuó con una práctica individual del alumnado de la escritura del texto, bien de forma guiada o bien de forma independiente (ver Tabla 5). En los casos en los que se realizó una práctica guiada, los andamiajes proporcionados se centraron fundamentalmente en aspectos de estructura y contenido del texto, por ejemplo, proporcionándoles ideas a incluir en el texto, aunque también se proporcionaron ayudas enfocadas a la construcción de frases y a la selección de vocabulario.

Una vez finalizada la escritura del texto, tres profesores favorecieron el compartir el texto con los compañeros, bien mediante la lectura del propio texto (Profesor 5) o del de otro compañero (Profesores 6 y 7), sin realizar ningún tipo de evaluación criterial del mismo y limitando el feedback proporcionado a aspectos de fluidez lectora (ej. Tienes que leer más despacio) o de extensión del texto (ej. Este texto es muy cortito) o incluso sin ningún tipo de feedback

(ej. Bien, que lea el siguiente). Por su parte, sólo los Profesores 1 y 4 evaluaron los textos de su alumnado indicándoles, principalmente, los errores cometidos a nivel de ortografía y gramática, aunque también de estructura y sentido del texto.

Respecto a los materiales para la escritura del texto, se emplearon únicamente folios o el cuaderno del alumnado.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS VARIABLES DEL DOCENTE MODULADORAS DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Como se puede observar en la Tabla 7, en general, el profesorado participante en este estudio muestra, en relación a la enseñanza de la escritura, una mínima preparación, una eficacia personal moderada y una actitud moderadamente positiva. Asimismo, a excepción del Profesor 1, se observan puntuaciones similares entre el profesorado en todas las variables consideradas, situándose éstas en torno a la media (ver Tabla 7). En el caso del Profesor 1, si bien se observan puntuaciones inferiores, respecto al resto de profesores, en el nivel de eficacia personal y en la actitud en relación a la enseñanza de la escritura, no se observa un patrón diferenciado del resto de profesores en relación a la práctica de enseñanza de la composición textual que implementa.

Tabla 7

Descriptivos sobre la preparación, la eficacia personal y la actitud del profesorado en relación a la enseñanza de la escritura.

	Preparación (Rango 1-4)	Eficacia personal (Rango 1-6)	Actitud (Rango 1-6)
Profesor 1	2	3,70	3,57
Profesor 2	2	4,60	4,43
Profesor 3	2,5	4,90	4,14
Profesor 4	2,5	4,60	4,86
Profesor 5	2	4,80	5,14
Profesor 6	3	4,20	5,14
Profesor 7	2	4,10	5,29
Media (DT)	2,29 (0,39)	4,41 (0,43)	4,65 (0,63)

Nota. Las puntuaciones mostradas para cada una de las variables consisten en el promedio de las puntuaciones otorgadas a los ítems que constituyen las mismas.

DISCUSIÓN

El presente estudio aborda, mediante la observación, el análisis de cómo el profesorado de 4º de Educación Primaria enseña a su alumnado la composición de textos escritos, incluyendo el análisis de qué procesos y conocimientos se enseñan y cómo se enseñan. En base a los resultados obtenidos, es posible extraer las siguientes conclusiones.

En primer lugar, no se observó en el profesorado participante la enseñanza específica de los procesos de bajo nivel cognitivo de la escritura, como la caligrafía, la ortografía y la gramática. Esto parece confirmar que, la enseñanza de los procesos de bajo nivel cognitivo de la escritura como foco principal de instrucción, se da en los primeros cursos de Primaria, tal y como señalan las evidencias empíricas a nivel observacional sobre la enseñanza de la escritura en los primeros cursos de Educación Primaria (ver Coker et al., 2016). Sin embargo, en cursos superiores de Primaria, los procesos de bajo nivel cognitivo parecen dejar de ser el foco central de instrucción. No obstante, dicha conclusión podría verse condicionada por las propias características impuestas en el diseño del presente estudio, en el que se pedía al profesorado que enseñara la composición escrita de una tipología concreta de texto elegida por ellos. No en vano, estudios previos de encuesta realizados en España sobre la práctica de la enseñanza de la escritura (ver Sánchez-Rivero et al., 2021), han mostrado que el profesorado de los últimos cursos de Educación Primaria indica una mayor frecuencia de enseñanza de los procesos de bajo nivel cognitivo frente a los procesos de alto nivel cognitivo de la escritura. En línea con dicha conclusión, el profesorado del presente estudio, aunque no enseñó específicamente procesos de bajo nivel cognitivo, sí se consideraron, en la mayoría de los casos, aspectos relacionados con la ortografía y caligrafía del texto, bien como objetivos establecidos en la planificación textual o bien en la evaluación del texto por parte del docente; lo que indica que el

profesorado sí otorgó importancia a estos aspectos en el producto textual final, aunque no los enseñara explícitamente, al menos en esta tarea de escritura.

En segundo lugar, en relación a los procesos de alto nivel cognitivo de la escritura, el profesorado analizado dio un mayor énfasis a la enseñanza del proceso de redacción ligado a las características específicas de la tipología textual, seguido del proceso de planificación, y una mínima o nula enseñanza de los procesos de evaluación y revisión textual; resultado coherente con lo obtenido por estudios previos a nivel internacional (Coker et al., 2016; Rietdijk et al., 2018). A su vez, ninguno de los procesos de alto nivel cognitivo de la escritura fue enseñado a través de una instrucción estratégica ligada a proporcionar un conocimiento procedimental y autorregulado del proceso de escritura, proporcionado, en la mayoría de los casos, un simple conocimiento declarativo ligado al producto textual. Este resultado si bien es coherente con los resultados obtenidos en el estudio de Rietdijk et al. (2018), contradice parcialmente los resultados obtenidos en el estudio de encuesta desarrollado en el contexto educativo español (Sánchez-Rivero et al., 2021), en el que el profesorado analizado indicó enseñar estrategias de planificación y de revisión textual con mayor frecuencia que la estructura de las diferentes tipologías textuales. Una posible explicación podría estar ligada a la conceptualización del profesorado sobre qué implica el proporcionar al alumnado una instrucción estratégica en escritura o lo que realmente supone el enseñar estrategias de planificación, redacción y revisión textual. En este sentido, si bien es cierto que el profesorado analizado enseñó aspectos claves del proceso de planificación textual, y en menor medida, del proceso de evaluación del texto, no lo hizo de una forma efectiva mediante la adopción de un enfoque estratégico, sino que sólo proporcionó una mera enseñanza directa; procedimiento instruccional que no resulta clave para la mejora del rendimiento escritor del alumnado (Fidalgo et al., 2011). Así, la nula o mínima enseñanza centrada en el dominio estratégico y autorregulado de los

procesos de planificación y revisión textual podría explicar, en parte, el bajo rendimiento en composición escrita que muestra el alumnado de nuestro país (Ministerio de Educación, 2010) dado que ésta requiere no sólo el dominio del proceso de producción textual, sino, además, de la autorregulación de los procesos de planificación y revisión del texto por parte del alumnado (Berninger y Winn, 2006). Por tanto, se señala la necesidad de que el profesorado, además de enseñar habilidades de redacción textual, favorezca en mayor medida la autorregulación de los procesos de planificación y revisión, ya que estos procesos cognitivos no se desarrollan de forma espontánea (López et al., 2019).

En tercer lugar, en relación a los *procedimientos instruccionales* cabe extraer las siguientes conclusiones. El procedimiento instruccional más empleado por el profesorado analizado fue la enseñanza directa, bien apoyada en ejemplos o bien apoyada en el análisis de modelos textuales; resultados que van en línea con los obtenidos por estudios previos a nivel internacional (Coker et al., 2016; Rietdijk et al., 2018). El procedimiento de análisis de modelos textuales es una práctica instruccional que se ha corroborado efectiva para la mejora de la competencia escrita del alumnado (Graham y Harris, 2018). Sin embargo, en coherencia con los resultados obtenidos por el estudio de encuesta desarrollado en nuestro país (Sánchez-Rivero et al., 2021), el uso que el profesorado hace de este procedimiento instruccional no es muy frecuente. Por otra parte, un procedimiento instruccional altamente efectivo en la enseñanza de la escritura es el modelado. En este, el alumnado observa a un modelo realizando el proceso de escritura y explicando el proceso de pensamiento seguido en voz alta. El modelado cuenta con evidencias empíricas que apoyan su eficacia en el rendimiento escritor del alumnado, sobre todo cuando la observación va seguida de la reflexión por parte del alumnado de lo observado (Braaksma et al., 2002; Fidalgo et al., 2015). Sin embargo, es posible concluir que apenas se observó el uso del modelado por parte del profesorado analizado para la enseñanza de la composición textual.

De igual forma, tampoco se observó, en ningún caso analizado, el aprendizaje colaborativo en el proceso de escritura del texto ya que en todos los casos el alumnado realizó la tarea de composición textual de forma individual sin ningún tipo de interacción con sus compañeros. Este resultado está en línea con los estudios observacionales desarrollados a nivel internacional (Coker et al., 2016; Rietdijk et al., 2018), pero es contradictorio a los resultados obtenidos en el estudio de encuesta desarrollado en nuestro país (Sánchez-Rivero et al., 2021), que muestra que la escritura colaborativa es una práctica relativamente frecuente. En este sentido, el trabajo colaborativo en torno al proceso de escritura es una práctica que se ha corroborado efectiva para la mejora del rendimiento escritor del alumnado en los estudios de meta-análisis (Graham y Harris, 2018; Koster et al., 2015), favoreciendo la autorregulación del aprendizaje a través del aprendizaje vicario (Panadero y Alonso-Tapia, 2014) y la calidad de los textos producidos (De Smedt et al., 2020; Robledo et al., 2016).

Finalmente, respecto a los materiales utilizados, cabe señalar la ausencia de las tecnologías tanto para la enseñanza de la escritura como para la escritura del texto por parte del alumnado; resultado nuevamente acorde con los obtenidos por estudios previos tanto observacionales como de encuesta (Rietdijk et al., 2018; Sánchez-Rivero et al., 2021). Si bien diferentes estudios de meta-análisis (Graham y Harris, 2018) y de revisión (De Smedt y Van Keer, 2014) han mostrado los beneficios de introducir las nuevas tecnologías en la enseñanza de la escritura, su integración efectiva en el aula requeriría dotar al profesorado de una mejor infraestructura y de una mayor formación práctica en la creación de entornos virtuales ya que las principales dificultades que manifiestan en relación a esta cuestión son la falta de tiempo, recursos y formación (Sánchez y Galindo, 2018).

En definitiva, los resultados del presente estudio muestran que, al igual que sucede en la enseñanza de la lectura (Sánchez-Rivero y Fidalgo, 2020) el profesorado analizado, en general, no implementa, para la enseñanza de

la escritura, una práctica instruccional basada en la evidencia empírica, con las consecuencias negativas que ello puede suponer en el rendimiento escritor del alumnado y en la detección de las dificultades en su aprendizaje en línea con el enfoque preventivo propuesto por el modelo de respuesta a la intervención (Arrimada et al., 2018; Ciullo et al., 2016; Crespo et al., 2013; Gottheil et al., 2019).

Por lo tanto, parece clave el proporcionar al profesorado programas de desarrollo profesional centrados en la enseñanza de la escritura, y en especial, en la implementación de una instrucción eficaz basada en evidencias empíricas. De entre ellas, cabe hacer una mención especial a la necesidad de favorecer un dominio del profesorado de la instrucción estratégica y autorregulada, totalmente ausente en la enseñanza del profesorado, pese a ser el enfoque instruccional más eficaz para la mejora de la competencia escrita del alumnado (ver Graham y Harris, 2018; Koster et al., 2015). Además, se cuenta con diversos estudios que han mostrado su efectividad en la mejora de la competencia escrita con alumnado de la Educación Primaria de cursos iniciales (Arrimada et al., 2019) o superiores (Fidalgo et al., 2015; Fidalgo et al., 2011; Torrance et al., 2007), de la Educación Secundaria Obligatoria (De la Paz y Graham, 2002), incluso con alumnado universitario (Robledo et al., 2018). Este enfoque instruccional combina el uso de diferentes estrategias y procedimientos instruccionales que favorecen la autorregulación del proceso escritor incluyendo el uso de reglas nemotécnicas, el modelado con pensamiento en voz alta y la práctica colaborativa e individual (Torrance et al., 2007).

Antes de finalizar, cabe reconocer que las conclusiones ofrecidas en el presente estudio deben considerarse dentro de los límites impuestos por las características de la muestra observada en relación a la generalización de los resultados obtenidos. Así, si bien los resultados se ajustan, en gran parte, a lo señalado en estudios previos desarrollados internacionalmente, resultaría interesante desarrollar estudios futuros en esta línea con mayores tamaños muestrales

y abarcando otras provincias españolas. Otra limitación derivada del número de profesorado participante en este estudio, está ligada al análisis de la existencia de posibles diferencias en la práctica de enseñanza de la composición textual implementada por el profesorado en función de su nivel de preparación, de su eficacia personal y su actitud en relación a la enseñanza de la escritura. Por ello, sería interesante explorar esta relación en futuros estudios que abarquen un mayor tamaño muestral, ya que existen evidencias empíricas que demuestran la influencia de estas variables en la práctica instruccional implementada (Sánchez-Rivero et al., 2021), siendo necesaria, además, su consideración a la hora de diseñar programas de formación del profesorado y/o de futuros docentes (Ávila-Toscano et al., 2020; Sánchez-Rivero et al., 2021). A su vez, también sería interesante, en futuros estudios, tomar medidas del rendimiento del alumnado en tareas de composición escrita, no sólo a nivel de producto textual, sino también, del proceso seguido y del tipo de estrategias cognitivas activadas por el alumnado en la escritura del texto mediante métodos on-line, como los protocolos de pensamiento en voz alta (Esteban-García et al., 2020; López et al., 2019; Saiz-Manzanares y Queiruga-Dios, 2018). En este sentido, estudios previos han mostrado que el tipo de estrategias cognitivas empleadas por el alumnado en su proceso de aprendizaje predice su rendimiento académico permitiendo diferenciar entre estudiantes con alto o bajo rendimiento (Rodríguez et al., 2017; Valiente-Barroso et al., 2020).

A pesar de las limitaciones descritas, el estudio que se presenta aborda, por primera vez, el análisis en profundidad del proceso seguido por el profesorado de 4º de Educación Primaria para enseñar al alumnado la composición textual, como un primer paso en la identificación de lagunas y posibilidades de mejora en su práctica instruccional. Todo ello con el fin de ajustar el diseño de futuros programas de formación a la realidad práctica del profesorado, favoreciendo finalmente la transferencia del conocimiento científico a su práctica educativa.

- **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

- **Agradecimientos**

Durante el desarrollo de esta investigación se recibieron ayudas del Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2015-67484-P (MINECO/FEDER), proyecto de investigación concedido a la tercera autora, y del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU15/03017), beca predoctoral concedida a la primera autora.

REFERENCIAS

- Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 5(9), 102-113. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/158>
- Alvarado, M., & Silvestri, A. (2003). Introducción, la composición escrita: procesos y enseñanza. *Cultura y Educación*, 15(1), 7-15. <https://doi.org/10.1174/113564003765202357>
- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2018). Supporting first-grade writers who fail to learn: multiple single-case evaluation of a Response to Intervention approach. *Reading and Writing*, 31(4), 865–891. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9817-x>
- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2019). Effects of teaching planning strategies to first-grade writers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 670-688. <https://doi.org/10.1111/bjep.12251> doi:10.1111/bjep.12251
- Ávila-Toscano, J. H., Rojas-Sandoval, J., & Tovar-Ortega, T. (2020). Perfil del dominio afectivo en futuros maestros de matemáticas. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 225-236. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.197>
- Braaksma, M.A.H., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 405-415. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.405>
- Berninger, V.W., & Winn, W. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. En C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96–114). New York, Guilford Press.
- Brindle, M., Graham, S., Harris, K.R., & Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teacher's classroom practices in writing: A national survey. *Reading and Writing*, 29(5), 929-954. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9604-x>
- Ciullo, S., Lembke, E.S., Carlisle, A., Thomas, C.N., Goodwin, M., & Judd, L. (2016). Implementation of evidence-based literacy practices in middle school response to intervention: An observation study. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 44-57. <https://doi.org/10.1177/0731948714566120>
- Coker, D.L., Farley-Ripple, E., Jackson, A.F., Wen, H., MacArthur, C.A., & Jennings, A. S. (2016). Writing instruction in first grade: An observational study. *Reading and Writing*, 29(5), 793–832. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9596-6>
- Crespo, P., Jiménez, J. E., Rodríguez, C., & González, D. (2013). El modelo de respuesta a la intervención en la Comunidad Autónoma de Canarias: nivel 2 de intervención. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 187-203. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/98.pdf>
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687-698. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.687>
- De Smedt, F., Graham, S., & Van Keer, H. (2020). "It takes two": The added value of structured peer-assisted writing in explicit writing instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101835. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101835>
- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2014). A research synthesis on effective writing instruction in primary education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 693-701. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1219>
- Esteban-García, M., Cerezo-Menéndez, R., Cervero-Fernández, A., Tuero-Herrero, E., & Bernardo-Gutiérrez, A.

- (2020). MetaTutor: revisión sistemática de una herramienta para la evaluación e intervención en autorregulación del aprendizaje. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 108-127. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.191>
- Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., & Álvarez, M^o.L. (2015). Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.004>
- Fidalgo, R., Torrance, M., & Robledo, P. (2011). Comparación de dos programas de instrucción estratégica y auto-regulada para la mejora de la competencia escrita. *Psicothema*, 23, 672-680. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72722232023.pdf>
- García, J.N., & Fidalgo, R. (2003). Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, 15(1), 41-48. <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/8135>
- Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., Freire, L., Rossi, A.I., & Molina, S. (2019). Eficacia del programa "Lee Comprensivamente" para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 99-111. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.175>
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002>
- Graham, S., Bollinger, A., Booth, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, Department of Education. http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch
- Graham, S., & Harris, K.R. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analysis. En R. Fidalgo, K.R. Harris & M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing: theoretical and empirical grounded principles* (pp. 13-37). Leiden: Brill Editions.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., & MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5(2), 177-202. https://doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502_3
- Gutiérrez, R. (2013). Actitudes hacia la escritura en alumnos sordos y oyentes integrados en contextos escolares bilingües. *Profesorado*. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 17(1), 385-400. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL8.pdf>
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P.F., & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249-274. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2>
- López, P., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2019). La distribución temporal de los procesos de escritura y su contribución a la calidad textual al final de la educación primaria. *Psicothema*, 31(3), 311-318. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.326>
- Loureda, O. (2009). *Introducción a la tipología textual* (2^a ed.). Madrid: Arco/Libros.
- Ministerio de Educación. (2010). Evaluación general de diagnóstico de 2009. Educación primaria. Cuarto curso. Informe de resultados. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-nacionales/publicaciones-antteriores/evaluaciones-2009.html>

- Ministerio de Educación. (2011). *Evaluación general de diagnóstico de 2010. Educación secundaria obligatoria. Segundo curso. Informe de resultados*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-nacionales/publicaciones-antteriores/evaluaciones-2010.html>
- National Center for Education Statistics. (2003). *The nation's report card: Writing 2002*. <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2002/2003529.pdf>
- National Center for Education Statistics. (2012). *The nation's report card: Writing 2011*. <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2011/2012470.pdf>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Rietdijk, S., van Weijen, D., Janssen, T., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 640-663. <https://doi.org/10.1037/edu0000237>
- Robledo, P., Arias-Gundín, O., Palomo, M. P., Andina, E., & Rodríguez, C. (2018). Perfil escritor y conocimiento metacognitivo de las tareas académicas en los estudiantes universitarios. *Publicaciones*, 48(1), 197-217. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7335>
- Robledo, P., Fidalgo, R., Álvarez, M.L., & Sánchez, R. (2016). Adquisición de estrategias de autorregulación de la escritura a través del modelado y la emulación por pares vs. individual. En J.L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: presente y futuro* (pp. 555-562). ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Estevez I., & Val, C. (2017). Estrategias cognitivas, etapa educativa y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 19-34. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/143.pdf>
- Saiz-Manzanares, M.C., & Queiruga-Dios, M.A. (2018). Evaluación de estrategias metacognitivas: aplicación de métodos online. *Revista de Psicología y Educación*, 13(1), 33-45. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.156>
- Sánchez-Rivero, R., Alves, R.A., Limpo, T., & Fidalgo, R. (2021). Un estudio de encuesta sobre la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria: prácticas y variables del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 321-340. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-01>
- Sánchez-Rivero, R., & Fidalgo, R. (2020). La enseñanza de la conciencia fonológica en la educación infantil: un estudio observacional. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 184-200. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.195>
- Sánchez, G., & Galindo, P. (2018). Uso e integración de las TIC en el aula y dificultades del profesorado en activo de cara a su integración. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 341-358. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8005>
- Torrance, M., Fidalgo, R., & García, J.N. (2007). The teach ability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and Instruction*, 17, 265- 285. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.003>
- Valiente-Barroso, C., Martínez-Vicente, M., Cabal-García, P., & Alvarado-Izquierdo, J. M. (2020). Estrés infantil, estrategias de aprendizaje y motivación académica: un modelo estructural predictor del rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 46-66. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.185>
- VERBI Software. (2019). MAXQDA 2020 [computer software]. Berlín, Alemania: VERBI Software. Disponible en maxqda.com

Vivencias iniciales en la universidad, ¿cómo afectan al planteamiento de abandono?

Antonio Cervero¹, Celia Galve-González^{1*}, Elena Blanco¹, Joana R. Casanova²
y Ana B. Bernardo¹

¹Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo, Oviedo, España

²Instituto de Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal

Resumen: El abandono universitario es un fenómeno complejo que se produce como resultado de la interacción de múltiples variables: académicas, socioafectivas, económicas, entre otras. Algunas de estas variables, como las académicas y las de bienestar psicológico, afectan especialmente a los estudiantes de primer año, que tienen que hacer frente a diferentes retos una vez que acceden al contexto universitario. Así, el objetivo de esta investigación es analizar la relación entre las vivencias iniciales de un grupo de estudiantes de primer curso y su intención de abandonar o no los estudios cursados. Se contó para ello con una muestra de 551 estudiantes de primer curso de una universidad del norte de España y de diferentes titulaciones, implementándose un cuestionario ad hoc para medir la intención de abandono universitario y su relación con diferentes variables. El análisis de datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS v.24, realizándose análisis descriptivos y la prueba del árbol de decisión. Los resultados obtenidos permitieron observar que las variables predictoras más relevantes para explicar la intención de permanencia eran la satisfacción con la elección de la titulación y la percepción de autoeficacia, así como los niveles bajos de ansiedad y desgaste emocional.

Palabras clave: Abandono universitario; Educación Superior; Satisfacción; Permanencia.

Initial experiences in University, how do they affect to the intention to drop out?

Abstract: University dropout is a complex phenomenon that happens as a result of the interaction of multiple academic, socio-affective, or economic variables. Some of these variables, such as academic and psychological well-being, especially affect first-year students, who have to face different challenges once they enter the university context. Thus, the aim of the research is to analyze the relationship between the initial experiences of a group of first-year students and their intention to drop out or not of their studies. For this purpose, a sample of 551 first-year students from a university in the north of Spain and different degrees was used, implementing an ad hoc questionnaire to measure the intention of dropping out of university and its relationship with different variables. The data analysis was performed using the SPSS v.24 statistical package, carrying out descriptive analyses and the decision-tree test. The results showed that the most relevant predictor variables to explain the intention to remain were satisfaction with the degree's choice and the perception of self-efficacy, as well as low levels of anxiety and emotional exhaustion.

Keywords: University dropout; Higher education; Satisfaction; Permanence.

Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las universidades han tenido que hacer frente a una serie de retos. Entre ellos, destaca la obligación de poner en marcha una estrategia que tiene como fin reducir las altas tasas de

abandono de los estudios, fenómeno que se produce tanto a nivel nacional como internacional (González-Ramírez & Pedraza-Navarro, 2017).

En España, los datos aportados por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2020) para la cohorte de nuevo ingreso del curso 2013-2014, arrojan una tasa de abandono del 33,9%. Este porcentaje muestra, además, cierto tipo de

Recibido: 11/04/2021 - Aceptado: 27/05/2021 - Avance online: 09/06/2021

*Correspondencia: Celia Galve-González
Universidad de Oviedo, Oviedo, España
Dirección: 33013, Oviedo, España.
E-mail: celiagalvegon@gmail.com

variabilidad, incrementándose hasta el 35% en el caso de las universidades públicas y disminuyendo hasta el 27,5% si se consideran las universidades privadas, lo cual configura unas cifras globales muy superiores a la tasa media de abandono universitario que recoge la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos situada en el 24% (OCDE, 2019).

La problemática sobre el abandono universitario también afecta a su conceptualización y operativización. No obstante, en la actualidad, la definición más extendida pasa por considerar la tasa de abandono del Sistema Universitario Español (SUE) con base en el porcentaje de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que no se matricula en ningún título universitario de ninguna universidad española durante los dos cursos siguientes al de su última matriculación y sin haber titulado (Comisión de Estadística e Información Universitaria, 2016).

A lo largo de los últimos años, el fenómeno del abandono universitario ha sido ampliamente investigado, asumiéndose en la actualidad que se trata de un fenómeno multicausal que tiene lugar como consecuencia de la interacción entre diferentes variables. Así, algunas de las más estudiadas han sido las de tipo académico, como el rendimiento académico previo a la entrada en la etapa universitaria, el rendimiento académico en la universidad o el uso de estrategias de autorregulación (Aparicio-Chueca et al., 2019; Bernardo et al., 2015; Venuleo et al., 2016); las de carácter socioafectivo, como la adaptación social o el sentimiento de pertenencia (Bernardo et al., 2020; Brooman et al., 2012; Tinajero et al., 2020); y las del ámbito motivacional, como las expectativas previas al ingreso en la carrera (Pérez-Padilla, 2014).

En este marco global, diversos estudios han puesto el foco de atención en los estudiantes de nuevo acceso, entendiendo que el paso de una etapa educativa a la siguiente supone una serie de retos y dificultades que los estudiantes tienen que afrontar, tales como situaciones que generan un alto nivel de estrés, desafíos académicos y sociales o expectativas no

satisfechas (De Besa et al., 2019). Así, investigaciones como la de Esteban et al. (2016) permiten observar que el rendimiento académico previo, la asistencia a clase y la buena relación profesor-alumno, son variables de gran relevancia a la hora de predecir el abandono universitario en alumnado de primer curso. Por otro lado, estudios como el de Fourie (2018) han encontrado que los mejores predictores de permanencia en los estudiantes de nuevo acceso son el sentido de pertenencia dentro de la universidad, seguido de la motivación, el valor educativo que otorgan a la obtención de una calificación y el apoyo de los compañeros.

Como se puede observar, no existe una única variable capaz de predecir el abandono universitario sino que hay una amplia diversidad de variables que influyen en él, si bien dentro del amplio abanico de variables posibles, las de tipo afectivo han sido tradicionalmente las más estudiadas. En este sentido, es especialmente relevante considerar la satisfacción con los estudios cursados, ya que numerosas investigaciones evidencian que aquellos estudiantes que se encuentren más satisfechos con el grado cursado, presentarán una menor probabilidad de abandonar sus estudios superiores (Behr et al., 2020; Casanova et al., 2021; Mostert & Pienaar, 2020; Tomás & Gutiérrez, 2019).

Sin embargo, la satisfacción con los estudios superiores no puede analizarse sin tener en cuenta que ésta incide de forma importante en la motivación de los estudiantes. Así, estudios como el de Díaz-Mujica et al. (2019) han observado que la satisfacción con la carrera está determinada por la motivación intrínseca, por la percepción de autoeficacia y por la percepción del desempeño, explicando las cuatro variables un 26% de la varianza.

Esta situación exige analizar también la motivación para cursar la carrera cursada y ponerla en relación con la intención de abandono. De hecho, sentir una fuerte motivación para cursar los estudios y percibir el grado cursado como interesante y útil de cara al futuro profesional (Rump et al., 2017), parece influir de forma determinante reduciendo la posibilidad de abandono.

Esto puede deberse a que la motivación, en cuanto constituye un proceso psicológico que energiza y dirige el comportamiento hacia el logro de las metas de aprendizaje, influye positivamente en el desempeño académico y, por tanto, en la obtención de buenos resultados, lo que constituye un importante factor de protección para incrementar la probabilidad de permanencia (Del Valle et al., 2020).

Las variables afectivas afectan, pues, a la expectativa de desempeño que presentan los estudiantes, entendiendo que el alumnado que se encuentra motivado tanto intrínsecamente como de forma autodeterminada, percibirá su capacidad de desempeño y de logro de forma mucho más positiva, lo cual favorecerá el logro académico, disminuyendo entonces la probabilidad de abandono (Cervantes et al., 2018; Ruiz-González et al., 2015). Por ello, es importante tener en cuenta que estas variables, junto con la percepción de autoeficacia, afectarán también al bienestar psicológico. Este, entendido como funcionamiento vital óptimo, incrementa su capacidad de influencia sobre el rendimiento académico durante la etapa universitaria (Chattu et al., 2020) favoreciéndolo y, como consecuencia, facilitando la permanencia.

Como se puede apreciar, parece darse una relación lineal entre el ámbito afectivo-motivacional, el bienestar psicológico, el rendimiento y la permanencia. Sin embargo, esta relación solamente se produce cuando la motivación es intrínseca y, por tanto, existe satisfacción con la carrera. En su ausencia, el estudiante se percibirá incapaz haciendo decrecer la satisfacción con los estudios, lo que generará que aparezcan ansiedad y desgaste emocional que, sin duda, aumentan la intención de abandonar la titulación cursada.

La ansiedad y el desgaste emocional son dos variables fundamentales, al considerar las variables de tipo psicológico en el estudio del abandono universitario (Bumbacco & Scharfe, 2020). Caballero-Domínguez et al. (2018), por ejemplo, llevaron a cabo un estudio con 723 estudiantes y evidenciaron que el alumnado con propensión al abandono

presentaba un alto nivel de ansiedad rasgo (60,9%) y de agotamiento (58,6%).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, parece que surge la necesidad de estudiar específicamente la situación de los estudiantes de primer curso, así como analizar cómo son sus vivencias iniciales en el contexto universitario, todo ello con el fin de comprender y profundizar en el análisis de los aspectos que determinan la intención de permanecer o abandonar los estudios cursados (Merhi et al., 2018; Saiz & Rivas, 2020; Tinajero et al., 2020).

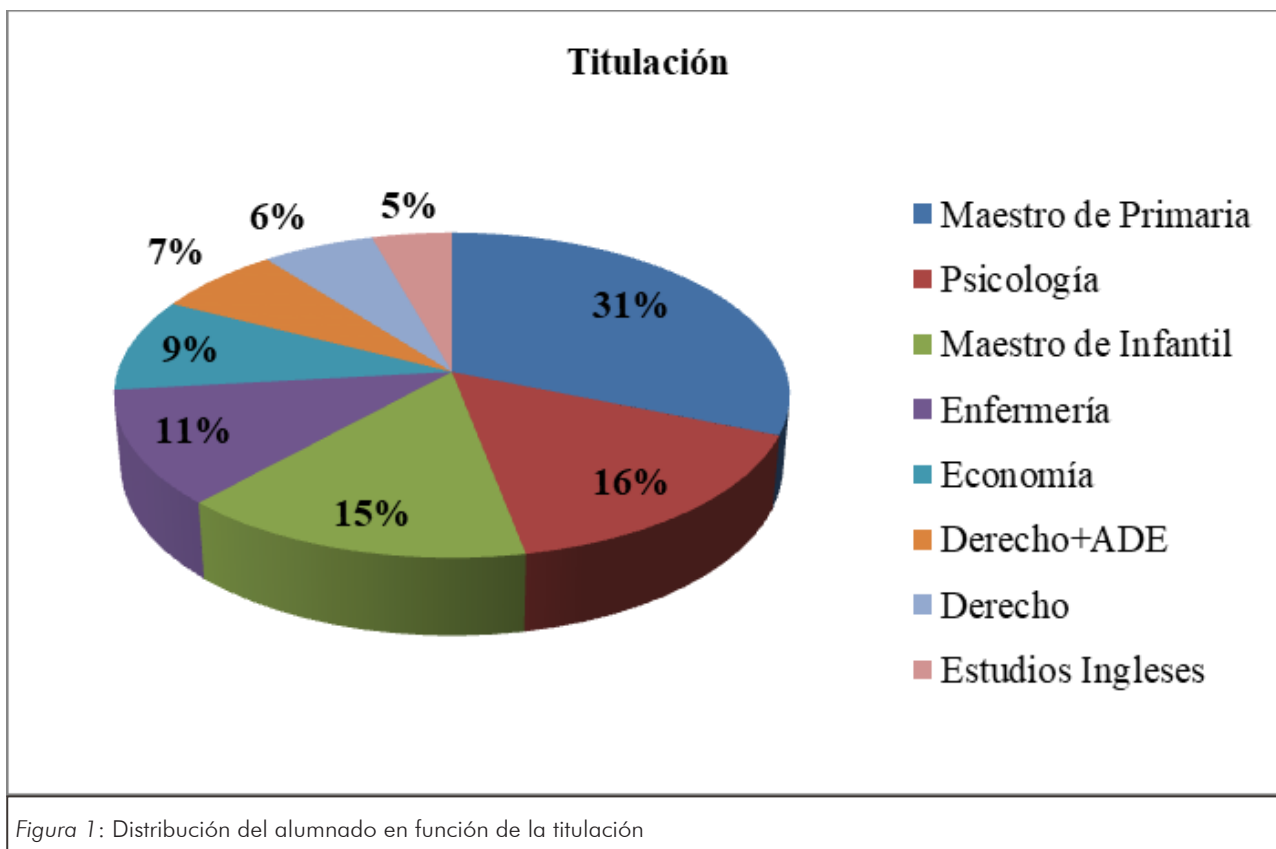
En este sentido, el objetivo de la presente investigación ha sido analizar la relación que existe entre las vivencias iniciales de un grupo de estudiantes de primer curso y su intención de abandonar o permanecer en los estudios cursados. De este modo, y teniendo en cuenta la literatura revisada, la hipótesis de partida presupondrá que los estudiantes que presentan vivencias iniciales más positivas, tendrán una menor probabilidad de abandonar los estudios superiores en los que se han matriculado.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La selección muestral se ha realizado mediante un procedimiento no probabilístico e intencional, que tomó como punto de partida la accesibilidad de los docentes colaboradores en la investigación a los estudiantes. Además, la participación de los estudiantes fue voluntaria. Así, la muestra del estudio se compone de 551 estudiantes de primer curso de una Universidad del norte de España, destacando, quizás por ser estudios tradicionalmente feminizados, una mayoría de mujeres (73,7%) frente a hombres (26,3%) que cuenta con una media de edad de 18,20 años ($DT=0,403$).

Los estudiantes, además, están matriculados en diferentes titulaciones, siendo las principales: Grado en Maestro en Educación Primaria (31,2%), Grado en Psicología (15,8%), Grado en Maestro en Educación Infantil (14,9%) y Grado en



Enfermería (11,4%), pudiendo comprobarse la distribución completa en el gráfico (Figura 1).

INSTRUMENTO DE MEDIDA

Para la obtención de datos, se ha implementado un cuestionario diseñado ad hoc que recoge información de diferentes aspectos relacionados con el abandono universitario (Castro-López et al., 2021) y que presenta un alfa de Cronbach de ,808.

El instrumento está formado por un apartado de variables de clasificación, compuesto por 13 ítems más 11 bloques de contenido que aglutinan 77 ítems relacionados con el abandono universitario. Estos bloques son: motivo de elección de la titulación, conocimientos previos, economía, situación actual, interés en la titulación, integración, variables institucionales, estrategias de autorregulación I, estrategias de autorregulación II, influencia familiar y ansiedad.

El apartado de variables de clasificación, incluye ítems con diversa modalidad de respuesta, como dicotómicas (por ej., sexo

o beneficiario de beca de estudios), de opción múltiple (nivel de estudios del padre o de la madre) o de respuesta de desarrollo (por ej., modalidad de Bachillerato cursada o actividades realizadas fuera del horario académico).

El resto de bloques está formado por una serie de cuestiones que se responden a través de una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1.- Totalmente en desacuerdo, 2.- En desacuerdo, 3.- Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4.- De acuerdo, 5.- Totalmente de acuerdo) a excepción del bloque de autorregulación, cuya escala tipo Likert difiere (1.- *Nunca*, 2.- *Diariamente*, 3.- *Semanalmente*, 4.- *Mensualmente*, 5.- *A Largo Plazo*).

Para la realización de la presente investigación se ha analizado el bloque de situación actual, que es aquel en el cual se agrupan las principales vivencias que afectan al estudiante mientras cursa sus estudios, estando formado por los siguientes ítems: me siento satisfecho/a con la elección de mi titulación, la carrera que estoy cursando cumple con las expectativas que tenía sobre ella, mi asistencia a clase es elevada

y acudo a la mayoría de las clases en la universidad, disfruto con las explicaciones de los/as profesores/as, creo que estudiar me está desgastando emocionalmente, llevo mis asignaturas al día, estudio todos los días, el esfuerzo requerido para estudiar esta carrera es alto, me produce ansiedad pensar en ir a la facultad, me veo capaz de aprobar el curso y siento que estoy aprendiendo aspectos interesantes para mi futuro.

PROCEDIMIENTO

Para implementar el cuestionario se contactó en primer lugar con los decanos de las facultades participantes, quienes tras ser informados sobre el objetivo de la investigación pudieron revisar el instrumento de evaluación. Posteriormente, se contactó con los responsables de diferentes asignaturas, procediendo a facilitarles la misma información.

Tras acordar una fecha con los docentes en un período próximo a la finalización del primer semestre, miembros del equipo de investigación acudieron a las aulas durante el período lectivo, entregando al alumnado el cuestionario en formato impreso para su cumplimentación y poniéndose a su disposición ante cualquier duda que pudiera surgir, garantizando asimismo el cumplimiento de los criterios éticos propios de cualquier estudio científico, especialmente en lo relativo a la privacidad y anonimato de la información aportada.

ANÁLISIS DE DATOS

Para realizar el análisis de datos se ha utilizado el paquete estadístico IBM SPSS v. 24, con el cual se han realizado análisis

descriptivos y un árbol de clasificación, una técnica predictiva propia de la minería de datos que permite crear un modelo de clasificación basado en diagramas de flujo (Berlanga et al., 2013). En este sentido, el árbol nos permite mostrar cuáles son las vivencias universitarias iniciales que influyen en mayor medida en la intención de abandono universitario.

RESULTADOS

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo para calcular el porcentaje de la muestra que se incluye en el grupo de intención de abandono, obteniendo que un 14,5% ha pensado en algún momento en abandonar la titulación frente a un 85,5% que no lo ha hecho y se clasifica en el grupo de no intención o permanencia. Para realizar este análisis, se ha dicotomizado el ítem: "Pienso, habitualmente, en abandonar mis estudios y la titulación actual", de forma que los estudiantes que lo valoraron con un 3, 4 y 5 (ni de acuerdo ni en desacuerdo a totalmente de acuerdo), pasaron a formar parte del grupo de intencionalidad de abandono y los que respondieron con 1 o 2 (totalmente en desacuerdo o en desacuerdo) al grupo de permanencia.

Posteriormente, se realizó el árbol de clasificación, utilizando como variable criterio la intención de abandono y sometiendo a prueba las diferentes vivencias de los estudiantes en la institución, agrupadas en el apartado de situación actual. Con ello, se validó un modelo que establece un porcentaje global correcto del 89%, con un 98,6% de los sujetos pertenecientes al grupo de permanencia asignados correctamente, obviándose por su escaso carácter predictivo el grupo que ha mostrado intención de abandono. (Tabla 1).

Tabla 1
Pronóstico del árbol de clasificación

Pronosticado Observado	SÍ	NO	Porcentaje correcto
SÍ	28	59	32,2%
NO	7	506	98,6%
Porcentaje global	5,8%	94,2%	89%

Método de crecimiento: CHAID

Como puede observarse (Figura 2), el modelo incluye, de entre las variables sometidas a prueba, aquellas más relevantes y significativas para explicar la intención de abandono de los estudiantes, siendo la variable predictora más importante respecto a la intención de abandono el sentirse satisfecho con la elección de la titulación ($\chi^2= 120,295$; $g/1=2$; $p<,001$), de forma que aquellos estudiantes más satisfechos (>4) muestran menor intención de abandono, clasificándose un 94,8% en el grupo de permanencia. Por el contrario, aquellos menos satisfechos (≤ 3) muestran una mayor intención de abandono, reduciéndose el grupo de permanencia al 42,4%.

En un segundo nivel, aparecerían otras tres variables. La primera de ellas, la ansiedad, influye si los estudiantes muestran cierto grado de insatisfacción ($\chi^2= 120,295$; $g/1=2$;

$p<,001$). Así, los estudiantes poco satisfechos (≤ 3) tienden a abandonar en menor medida si manifiestan un grado de ansiedad bajo al pensar en la facultad (≤ 2), clasificándose en el grupo de permanencia un 67,7%, mientras que si los estudiantes tienen una ansiedad más alta (>2), piensan en abandonar en mayor medida, pasando al grupo de permanencia al 20%.

La segunda variable relacionada con la satisfacción es la percepción de desgaste emocional ($\chi^2= 40,129$; $g/1=1$; $p<,001$). Así, los estudiantes que no perciben dicho desgaste (≤ 3) manifiestan mucha menos intención de abandono que aquellos que muestran niveles medios de satisfacción (3, 4), constituyendo este grupo un 92,8%, mientras que entre los estudiantes que perciben desgaste (>3), el grupo de intención de permanencia pasa a estar constituido por un 55,6%.

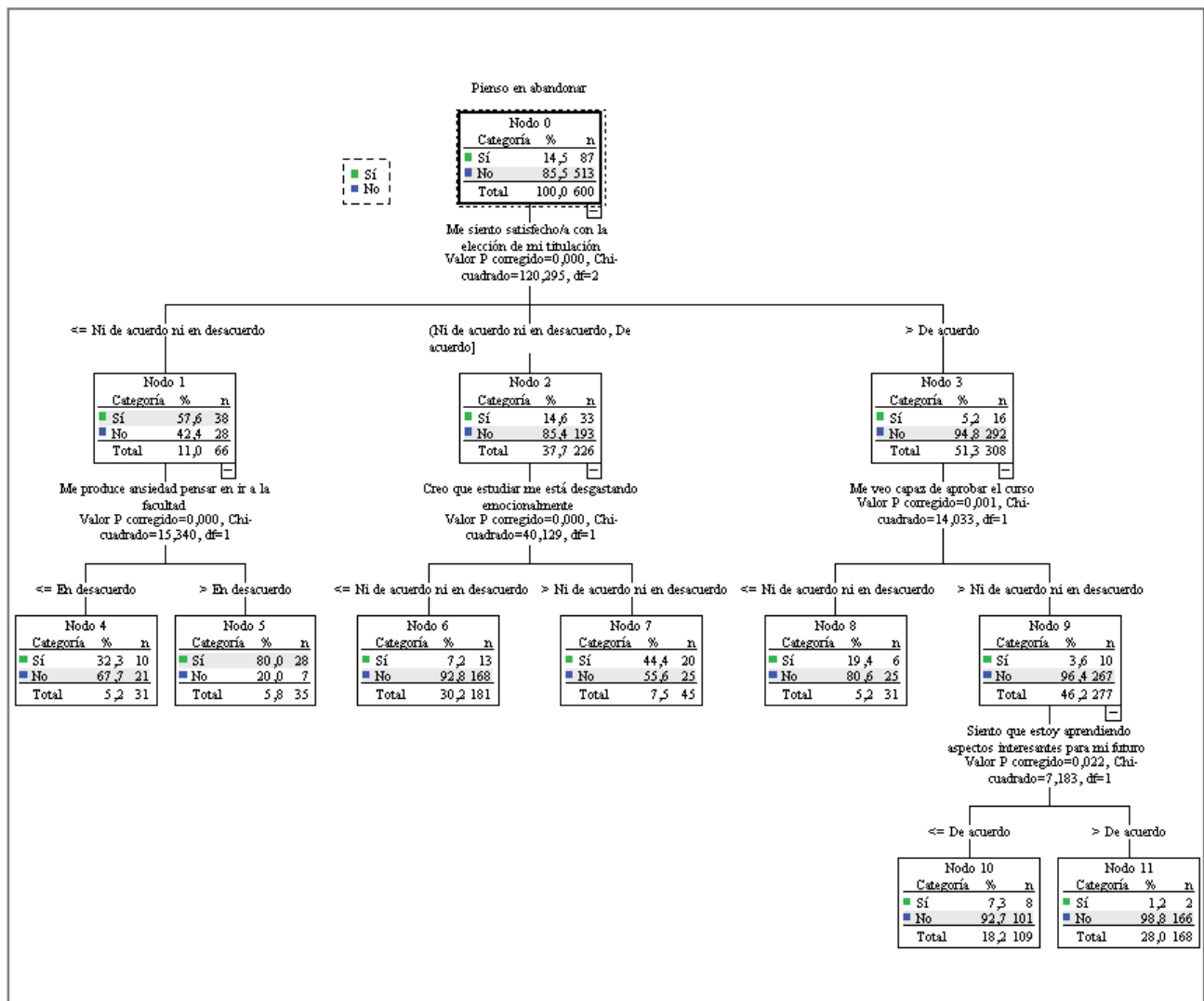


Figura 2: Árbol de clasificación

La tercera variable relacionada con la satisfacción es verse capaz de superar el curso ($\chi^2= 14,033$; $g/1$; $p=,001$), de forma que entre los estudiantes satisfechos (>4), quienes más capaces se ven (>3), apenas muestran intención de abandono configurando un grupo de permanencia de un 96,4%. Por el contrario, si los estudiantes no se ven capaces (≤ 3), se reduce el grupo de permanencia hasta un 80,6%.

Finalmente, entre los estudiantes con alta satisfacción (>4) y alta incapacidad (>3), también existe influencia de la variable "siento que estoy aprendiendo aspectos interesantes para mi futuro" ($\chi^2= 7,183$; $g/1$; $p=,022$). En este caso, si los estudiantes creen que están aprendiendo cosas interesantes (>4) se clasifica

en el grupo de permanencia un 98,8%, mientras que si no creen que aprenden cosas interesantes (≤ 4), el grupo de permanencia decrece hasta el 92,7%.

No obstante, en lo relativo a las variables predictoras más relevantes, según los resultados obtenidos en el árbol de clasificación, así como en lo referente al grupo de permanencia, puede ser interesante también determinar si existen diferencias significativas en función del sexo. En este sentido, solamente se aprecian en el ítem "me siento satisfecho/a con la elección de mi titulación" (Tabla 2), cuyas valoraciones son más altas para las mujeres que para los hombres, aunque con un tamaño del efecto pequeño.

Tabla 2
Prueba t de Student de grupos de clasificación en función del sexo

	Hombres		Mujeres		t	Sig.	d
	M	DT	M	DT			
Me siento satisfecho/a con la elección de mi titulación	4,19	0,76	4,46	0,76	-3,791	<,001	-,355
Me produce ansiedad pensar en ir a la Facultad	1,92	0,97	1,97	1,02	-0,500	,617	
Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente	2,64	1,03	2,66	1,07	-0,159	,874	
Me veo capaz de aprobar el curso	4,28	0,63	4,15	0,79	1,779	,076	
Siento que estoy aprendiendo aspectos interesantes para mi futuro	4,20	0,70	4,31	0,77	-1,485	,138	
Pienso en abandonar la titulación	1,88	0,33	1,85	0,36	0,700	,484	

DISCUSIÓN

En el abandono universitario influyen diferentes aspectos de la vida educativa del alumno, tanto del ámbito académico, como social y afectivo. Además, parece importante observar cómo se configuran las primeras vivencias de los estudiantes dentro de la Universidad, pues de ellas dependerá en gran medida la relación del estudiante con el nuevo contexto universitario. Por tanto, el objetivo de la presente investigación trataba de analizar la relación existente entre las vivencias iniciales de un grupo de estudiantes de primer curso y su intención de abandonar o no los estudios cursados.

En primer lugar, se observó que el 14,5% de los estudiantes de primer año participantes en la investigación, se había planteado alguna vez abandonar los estudios superiores. Estos datos son preocupantes a pesar de ser inferiores a los de la tasa española de abandono aportada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2020), especialmente si se tiene en cuenta que en el momento de la investigación el alumnado aún no había realizado los exámenes del primer semestre. Sin embargo, sí se corresponden en gran medida con la tasa de abandono en España aportada por la OCDE (OECD, 2019), situada en el 17,2% y que toma como referencia a los estudiantes de universidades públicas de modalidad presencial de primer curso. Estas cifras indican que España es uno de los países dentro de la Unión Europea con una de las mayores tasas de abandono.

En segundo lugar, se ha observado que la variable predictora más importante respecto a la intención de abandono es el grado de satisfacción con la titulación, de tal forma que cuanto más satisfechos se encuentran los estudiantes con la elección de su grado universitario, mayor es la probabilidad de permanecer en sus estudios. Estos análisis permiten corroborar resultados como el de Janke (2019), quien observó que bajos niveles de satisfacción con el grado universitario pueden aumentar la probabilidad de que los estudiantes abandonen, especialmente en aquellos estudiantes con altos niveles de

motivación extrínseca. Además, para Castro-López et al. (2021), la satisfacción con la elección de la carrera es una de las variables que predice el abandono universitario, si bien es cierto que no es la única (junto con la adaptación social y el aprendizaje autorregulado). En la misma línea, Mostert & Pienaar (2020) observaron que los estudiantes que se encontraban menos satisfechos, además de presentar una mayor probabilidad de abandonar sus estudios, estaban en mayor riesgo de padecer burnout, es decir, de obtener mayores puntuaciones en las variables de agotamiento, cinismo y falta de eficacia profesional.

Otro de los hallazgos de la presente investigación, relacionado con los estudiantes con alta satisfacción, ha sido el carácter influyente del sentimiento de capacidad para aprobar el curso académico, siendo los estudiantes más satisfechos con la elección de sus carreras universitarias los que presentaban una mayor percepción de autoeficacia y, por tanto, más baja probabilidad de abandonar. De este modo, el presente estudio concuerda con investigaciones como la de Behr et al. (2020), quienes hallaron que los predictores más importantes del abandono universitario eran la satisfacción del estudiante, su autoconcepto académico subjetivo y autoevaluación y las calificaciones previas a la entrada en la Universidad.

También se observó que, entre los estudiantes con alta satisfacción, el interés que concedían a los conocimientos adquiridos durante la Universidad de cara a su futuro profesional, influía en la intención de permanencia. Así, si los estudiantes creen que están adquiriendo conocimientos útiles e interesantes, es más probable que permanezcan en sus estudios y que no abandonen. La motivación, tanto intrínseca como extrínseca, ha sido frecuentemente investigada en los estudios de abandono universitario, como ya observaron Rump et al. (2017) en una investigación en la que concluyeron que sentir una fuerte motivación para cursar los estudios era una de las variables que mejor servían para predecir la permanencia en los estudios.

Sin embargo, estas no han sido las únicas variables resultantes del análisis de variables con influencia en la intención de abandonar los estudios. Las variables psicológicas tales como la ansiedad y el desgaste emocional parecen ser variables que minan la intención de permanencia, sobre todo en aquellos estudiantes que se encuentran insatisfechos con el grado que están cursando. Así, se confirman los resultados de Thomas et al. (2021) cuyos hallazgos muestran que el aumento de los síntomas depresivos, los comportamientos antisociales, la exposición a eventos estresantes y el uso de sustancias está relacionado con un mayor riesgo de abandonar la Universidad. Además, según Brown & Murphy (2018), comenzar la Universidad propicia habitualmente el desapego de las redes sociales existentes y el aumento del desgaste emocional, variables que aumentan el riesgo de abandono. Por ello, en esta investigación en la que se observó cómo afecta a los estudiantes el consumo de alcohol, se concluyó que un número elevado de ellos optan por reducir los niveles de ansiedad y de estrés emocional por medio de sustancias alcohólicas como vía de escape ante este novedoso contexto, una solución preocupante especialmente para los estudiantes de primer año.

Por último, teniendo en cuenta las variables predictoras más relevantes, el estudio de las diferencias por género muestra que solo existen diferencias estadísticamente significativas en la variable de satisfacción con la elección de la titulación, siendo las mujeres las que presentan puntuaciones más altas en este ítem. Según Adler et al. (2021), en un estudio realizado para observar los factores que influían en la satisfacción de aprendizaje de los estudiantes universitarios, el género y la especialización del estudiante suponían diferencias entre los diversos factores de estudio y la satisfacción de aprendizaje informada por los estudiantes. Además, estos resultados podrían servir para complementar los obtenidos por García y Adrogué (2015), cuya investigación observó que los varones presentaban una mayor probabilidad de abandonar los estudios superiores, lo cual podría indicar una cierta

influencia en este fenómeno del papel de la satisfacción con los estudios cursados. Sin embargo, en un estudio de Bernardo et al. (2019) en el que se observó cómo algunas variables podían predecir la intención de abandono, los análisis permitieron concluir que existían diferencias intergénero en la variable sobre técnicas de estudio, mientras que las diferencias en la variable satisfacción fueron intragénero.

Como se ha visto hasta ahora, el presente trabajo ha profundizado en el fenómeno de la permanencia y el abandono universitario, analizando cómo las variables vivenciales en el momento en el que los estudiantes ingresan por primera vez en la carrera pueden aumentar su prevalencia. Así, las propias universidades deberían poner en marcha programas de prevención para el abandono, los cuales serían más efectivos si se desarrollan durante el primer año (Thomas et al., 2021) y siempre con el fin de prevenir consecuencias de extrema gravedad como los trastornos de ansiedad o del estado de ánimo.

A pesar de los aspectos mencionados, la muestra de estudiantes del presente estudio debería incrementarse, pudiendo en futuros estudios ampliarse con el fin de extenderla a más estudiantes universitarios del ámbito nacional y europeo. De este modo, la generalización de los resultados podría garantizar una mayor validez externa.

Por todo lo expuesto anteriormente, parece importante destacar que las teorías del abandono de los estudios universitarios, si bien es cierto que han sido menos estudiadas a lo largo de la historia que las que abarcan etapas educativas obligatorias, cada vez han ganado mayor relevancia no solo a nivel nacional, sino también a nivel internacional. Contar con estudios superiores es una garantía dentro de las diferentes sociedades para poder acceder a profesiones especializadas y, así, mejorar la calidad de vida de los individuos que se encuentran dentro de la población activa, lo que lleva a concluir que la prevención del abandono universitario es uno de los retos principales para todos los países, especialmente aquellos que se encuentra dentro de la OCDE.

Sin embargo, el estudio del abandono universitario requiere un enfoque holístico, entendiendo que son múltiples las variables que interaccionan entre sí para predecirlo. Por ello, uno de los futuros retos será continuar con el estudio de variables tanto sociodemográficas como académicas, afectivo-motivacionales y sociales, para una mayor comprensión del fenómeno en cuestión. Dentro de estos análisis, será importante observar si existen diferencias en cuanto al género. Además, habrá que tener en cuenta que el grupo de estudiantes que accede por primera vez a la universidad es uno de los que se encuentra en mayor riesgo de abandono. De esta forma, futuras investigaciones deberán considerar a los estudiantes de primer año como un grupo en el que enfocar los estudios, con el fin de prevenir desde esta temprana etapa el fenómeno del abandono universitario.

En definitiva, será esencial contar con acciones que sirvan para prevenir o paliar el fenómeno del abandono universitario como, por ejemplo, la puesta en marcha de tutorías, programas de retención o cursos preparatorios con el fin de que los estudiantes observen, desde etapas previas al acceso universitario, si la carrera seleccionada puede o no cumplir con sus expectativas (Fourie, 2018), tanto en el ámbito académico como profesional. De esta forma, y una vez hayan accedido al contexto universitario, las jornadas de acogida podrán focalizar sus esfuerzos en el desarrollo de la adaptación social dentro de esta nueva etapa y, así, poder establecer relaciones positivas tanto con sus iguales como con el personal de la institución. Estas y otras medidas serán esenciales para garantizar la permanencia de los estudiantes de primer curso hasta la finalización de sus estudios superiores.

● **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

REFERENCIAS

- Adler, R., Roberts, H., Crombie, N., & Dixon, K. (2021). Determinants of accounting students' undergraduate learning satisfaction. *Accounting and Finance*. <http://doi.org/10.1111/acfi.12756>
- Aparicio-Chueca, P., Domínguez-Amorós, M., & Maestro-Yarza, I. (2019). Beyond university dropout. An approach to university transfer. *Studies in Higher Education*, 46, 473-484. <http://doi.org/10.1080/03075079.2019.1640671>
- Behr, A., Giese, M., Herve, D., Tegum, K., & Theune, K. (2020). Early Prediction of University Dropouts – A Random Forest Approach. *Journal of Economics and Statistics*, 240(6), 743-789. <http://doi.org/10.1515/jbnst-2019-0006>
- Berlanga, V., Rubio, M. J., & Vilà, R. (2013). Cómo aplicar árboles de decisión en SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(1), 65-79. <http://doi.org/10.1344/reire2013.6.1615>
- Bernardo, A. B., Esteban, M., Cervero, A., Cerezo, R., & Herrero F. J. (2019). The Influence of Self-Regulation Behaviours on University Students' Intentions of Persistence. *Frontiers in Psychology*, 10: 2284. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02284>
- Bernardo, A. B., Cerezo, R., Rodríguez-Muñiz, L. J., Núñez, J. C., Tuero, E., & Esteban, M. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, 16, 63-84. <http://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.03>
- Bernardo, A. B., Tuero, E., Cervero, A., Dobarro, A., & Galve-González, C. (2020). Acoso y ciberacoso: Variables de influencia en el abandono universitario. *Comunicar*, 64, 63-72. <http://doi.org/10.3916/C64-2020-06>
- Brooman, S., & Darwent, S. (2012). "Yes, as the articles suggest, I have considered dropping out": self-awareness literature and the first-year student. *Studies in Higher Education*, 37(1), 19-31. <http://doi.org/10.1080/03075079.2010.490580>
- Brown, R., & Murphy, S. (2018). Alcohol and social connectedness for new residential university students: implications for alcohol harm reduction. *Journal of Further and Higher Education*, 44(2), 216-230. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1527024>
- Bumbacco, C., & Scharfe, E. (2020). Why Attachment Matters: First-Year Post-

- secondary Students' Experience of Burnout, Disengagement, and Drop-Out. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 0(0), 1-14. <http://doi.org/10.1177/1521025120961012>
- Casanova, J. R., Gomes, C. M. A., Bernardo, A. B., Núñez, J. C., & Almeida, L. S. (2021). Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from Higher Education. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 1-8. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100957>
- Caballero-Domínguez, C., Gallo-Barrera, Y., & Suárez-Colorado, Y. (2018). Algunas variables de salud mental asociadas con la propensión al abandono de los estudios universitarios. *Psychologia*, 12(2), 37-46. <http://doi.org/10.21500/19002386.3466>
- Castro-López, A., Cervero, A., Galve-González, C., Puente, J., & Bernardo, A. B. (2021). Evaluating critical success factors in the permanence in Higher Education using multi-criteria decision-making. *Higher Education Research & Development*. <http://doi.org/10.1080/07294360.2021.1877631>
- Cervantes, D. I., Valadez, M. D., Valdés, A. A., & Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17.
- Chattu, V. K., Sahu, P. K., Seedial, N., Seecharan, G., Seepersad, A., Seunarine, M., Sieunarine, S., Seymour, K., Simboo, S., & Singh, A. (2020). Subjective Well-Being and Its Relation to Academic Performance among Students in Medicine, Dentistry and Other Health Professions. *Education Sciences*, 10(9), 1-13. <http://doi.org/10.3390/educsci10090224>
- Comisión de Estadísticas e Información Universitaria. (2016). *Catálogo Oficial de Indicadores Universitarios*. Sistema Integrado de Información Universitaria.
- De Besa, M. R., Gil, J., & García-González, A. J. (2019). Variables psicosociales y rendimiento académico asociados al optimismo en estudiantes universitarios españoles de nuevo ingreso. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(1), 164-174. <http://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.1.8>
- Del Valle, M., Vergara-Morales, J., López-Angulo, Y., Bernardo, A. B., & Díaz-Mújica, A. (2020). La motivación académica y su relación con el abandono universitario: desarrollo y evidencias actuales. In A. B. Bernardo, E. Tuero, L. S. Almeida, & J. C. Núñez (Eds.), *Motivos y factores explicativos del abandono de los estudios. Claves y estrategias para superarlo* (pp. 145-154). Pirámide.
- Díaz-Mujica, A., Pérez-Villalobos, M. V., Bernardo, A., Cervero, A., & González-Pianda, J. A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema*, 21(4), 429-436. <http://doi.org/10.7334/psicothema2019.124>
- Esteban, M., Bernardo, A. B., & Rodríguez-Muñiz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44, 1-6. <http://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- Fourie, C. M. (2018). Risk factors associated with first-year students' intention to drop out from a university in South Africa. *Journal of Further and Higher Education*, 44, 201-215. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1527023>
- García, A., & Adrogué, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: Dimensión, factores asociados, y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85-106. <http://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.116.04>
- González-Ramírez, T., & Pedraza-Navarro, I. (2017). Social and families' variables associated with university drop-out. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 365-388. <http://doi.org/10.6018/j/298651>
- Janke, S. (2019). Prospective effects of motivation and enrollment on well-being and motivation at university. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2413-2425. <http://doi.org/10.1080/03075079.2019.1612353>
- Merhi, R., Sánchez-Elvira, Á., & Palací, F. J. (2018). The Role of Psychological Strengths, Coping Strategies and Well-Being in the Prediction of Academic Engagement and

- Burnout in First-Year University Students. *Acción Psicológica*, 15(2), 51-68. <http://doi.org/10.5944/ap.15.2.21831>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2020). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2019-2020*. Secretaria General Técnica del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.
- Mostart, K., & Pienaar, J. (2020). The moderating effect of social support on the relationship between burnout, intention to drop out, and satisfaction with studies of first-year university students. *Journal of Psychology in Africa*, 30(3), 197-202. <http://doi.org/10.1080/14330237.2020.1767928>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Pérez-Padilla, J. (2015). Expectativas, satisfacción y rendimiento académico en alumnado universitario. *Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 11-32.
- Ruiz-González, L., Videra, A., & Moreno-Murcia, J. A. (2015). Predictive power of task orientation, general self-efficacy and self-determined motivation on fun and boredom. *Motriz: Revista de Educação Física*, 21(4), 361-369. <http://doi.org/10.1590/S1980-65742015000400004>
- Rump, M., Esdar, W., & Wild, E. (2017). Individual differences in the effects of academic motivation on higher education students' intention to drop out. *European Journal of Higher Education*, 7, 341-355. <http://doi.org/10.1080/21568235.2017.1357481>
- Saiz, C., & Rivas, S. F. (2020). Pensamiento crítico y bienestar como prevención del abandono de los estudios. In A. B. Bernardo, E. Tuero, L. S. Almeida, & J. C. Núñez (Eds.), *Motivos y factores explicativos del abandono de los estudios. Claves y estrategias para superarlo* (pp. 207-225). Pirámide.
- Thomas, N. S., Bar, P. B., Hottell, D. L., Adkins, A. E., & Dick, D. M. (2021). Longitudinal Influence of Behavioral Health, Emotional Health, and Student Involvement on College Student Retention. *Journal of College Student Development*, 62(1), 2-18. <http://doi.org/10.1353/csd.2021.0001>
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M. S., & Páramo, M. F. (2020). Perceived social support as a predictor of academic success in Spanish university students. *Anales de Psicología*, 36(1), 134-142. <http://doi.org/10.6018/analesps.344141>
- Tomás, J. M., & Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471-485. <http://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>
- Venuleo, C., Mossi, P., & Salvatore, S. (2016). Educational subculture and dropping out in higher education: a longitudinal case study. *Studies in Higher Education*, 41(2), 321-342. <http://doi.org/10.1080/03075079.2014.927847>

Estatus social, búsqueda de popularidad y narcisismo en la conducta agresiva del acoso escolar y el ciberacoso

Eva M. Romera*, José A. Casas, Yolanda Muñoz y Rosario Ortega-Ruiz

Universidad de Córdoba

Resumen: Las investigaciones sobre acoso y ciberacoso han señalado la tendencia de algunos adolescentes a realizar comportamientos agresivos para conseguir un estatus de cierta relevancia dentro del grupo de iguales. Los objetivos del trabajo que se presenta han buscado, una vez descritos los niveles de popularidad y narcisismo, explorar la posible relación entre las metas de popularidad y el narcisismo y la implicación de los adolescentes en agresión en bullying y cyberbullying. Participaron 1728 estudiantes (48,1% chicas) de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía (España). Se utilizaron los siguientes instrumentos de autoinforme: el *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)*, *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire*; la *Hypersensitive Narcissism Scale* y la *Social Achievement Goal Scale*. Análisis descriptivos y de regresión lineal señalaron que los chicos puntuaron más alto en ambos tipos de agresión y que las chicas se mostraron significativamente más narcisistas. El narcisismo y la popularidad percibida influyeron en la implicación tanto en acoso escolar como en ciberacoso. Se discuten los resultados tanto en base a la importancia de la imagen dentro del grupo de los iguales para comprender la implicación en agresión y ciberagresión, como a la relevancia educativa de los mismos.

Palabras clave: Agresión, Ciberagresión, Motivación social, Popularidad, Narcisismo, Adolescencia.

Social status, popularity goals, and narcissism in bullying and cyberbullying perpetration

Abstract: Research on bullying and cyberbullying has pointed out the tendency of some adolescents to perform aggressive behaviors to achieve a relevant status within the peer group. The objectives of this study were to describe popularity and narcissism levels in aggression and cyber-aggression, and their relationship with bullying and cyberbullying perpetration. A total of 1728 students from Andalusia (48.1% girls) attending secondary school participated in the study. The self-report instruments were the *European Bullying Intervention Project Questionnaire*, the *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire*, the *Hypersensitive Narcissism Scale*, and the *Social Achievement Goal Scale*. Descriptive and linear regression analyses indicated that boys scored higher in both types of aggression, and girls were significantly more narcissistic. Narcissism and perceived popularity influenced both bullying and cyberbullying involvement. The results are discussed both concerning the importance of image within the peer group to understand engagement in aggression and cyber-aggression, as well as their educational relevance.

Key words: Agression, Cyberaggression, Social motivation, Popularity, Narcissism, Adolescence.

El acoso escolar es un fenómeno cuya dinámica social implica un juego de roles en el que participan al menos la víctima, el agresor o los agresores y uno o varios espectadores

(Hymel et al., 2015). Olweus definió el *bullying* como una situación en la que “un alumno está siendo maltratado o victimizado cuando él o ella está expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro o un grupo de estudiantes” (Olweus, 1999; p. 10). Estas acciones pueden manifestarse de forma verbal, física o relacional.

Recibido: 08/04/2021 - Aceptado: 04/06/2021 - Avance online: 16/06/2021

*Correspondencia: Eva M. Romera

Universidad de Córdoba, España

Dirección: 14071, Córdoba, España.

E-mail: eva.romera@uco.es

En la actualidad, el uso de los dispositivos digitales ha supuesto una nueva forma de relacionarnos (Fernández-Montalvo et al., 2015). A su vez, la rápida evolución de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el fácil acceso de niños y adolescentes a estas tecnologías han dado lugar a que, junto a las nuevas formas de comunicarnos y socializarnos, se incluyan conductas no exentas de riesgo asociadas al uso indebido de los dispositivos digitales, entre ellos el ciberacoso (Smahel et al., 2020).

El ciberacoso ha sido reconocido por un amplio número de investigaciones como una forma indirecta de acoso escolar, a la que se añaden las características específicas de la ciberconducta (Ortega-Ruiz & Zych, 2016). Smith et al. (2008) subrayan que el ciberacoso es un acto agresivo e intencionado llevado a cabo de manera repetida y constante a lo largo del tiempo, mediante el uso de formas de contacto electrónicas, por parte de un grupo o de un individuo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente. Tanto en el acoso como en el ciberacoso se reconoce la intencionalidad de hacer daño y la reproducción de un esquema de dominio y sumisión de carácter inmoral que causa daño a la víctima y envilece al agresor (Romera et al., 2019).

Los estudios sobre acoso y ciberacoso han identificado dos dimensiones para la comprensión de ambos fenómenos, victimización y agresión –on/off line- (Ortega-Ruiz et al., 2016). Las investigaciones han reconocido un solapamiento entre las personas que participan en el acoso tradicional y el cibernético, en ambas dimensiones (Garmendia et al., 2019), así como consecuencias negativas asociadas a ambos fenómenos (Garaigordobil, 2011; Zych et al., 2015). Un amplio número de estudios ha prestado atención a los factores de riesgo y protección que se asocian con el comportamiento agresivo y de victimización entre los escolares. Entre dichos factores, tienen un papel principal las propias relaciones que se gestan en el grupo de los iguales, la dinámica relacional y, más concretamente, el estatus social que los escolares implicados

adquieren en el marco de esas relaciones. En este sentido, la popularidad se ha identificado como un factor determinante (Pouwels et al., 2018). La popularidad es el reconocimiento por parte de los demás de la relevancia de cada individuo. Pero dicho reconocimiento del individuo no siempre coincide con la dimensión que los otros valoran, de ahí la importancia de tener en cuenta la popularidad percibida. La popularidad percibida indica la valoración de uno mismo sobre el impacto en el dominio social y la influencia social que se ejerce sobre los demás en un grupo, en el aula por ejemplo (Laniga-Wijnen et al., 2019). Ser o no ser popular parece que se convierte en algo importante para algunos escolares. Existen diferentes factores que contribuyen a la condición de ser populares o no, algunos de los cuales han recibido atención investigadora desde hace bastante tiempo. Factores como el aspecto físico, la sociabilidad y el carácter abierto y en general la inteligencia social han sido destacados como rasgos con tendencia a gozar de popularidad (Kleiser & Mayeux, 2021).

Atendiendo a la implicación en los fenómenos de acoso y ciberacoso, algunas investigaciones indican que las víctimas y los agresores victimizados reportan menor nivel de popularidad entre sus iguales (Cerezo et al., 2015; Holt & Espelage, 2012). Respecto de los agresores, investigaciones previas indican que la agresión puede ser interpretada como una forma de conseguir el éxito social dentro del grupo (Dumas et al., 2019). En esta línea, diferentes estudios han señalado que los chicos y chicas que están movidos por metas de popularidad, en las que se busca el reconocimiento social, son más propensos a desarrollar conductas agresivas (Malamut et al., 2020). En esta línea, diferencias de sexo han sido puestas en evidencia: si bien se ha reconocido que la popularidad está más relacionada con la agresión relacional de las chicas (Cillessen & Mayeux, 2004), investigaciones recientes señalan que los efectos de la búsqueda de popularidad relacionada con el comportamiento agresivo son más notorios en los chicos (Cillessen et al., 2014).

No cabe duda de que la tendencia a buscar popularidad puede depender de las características de personalidad de cada individuo. En este sentido, ser más o menos narcisista, en el sentido subclínico, es decir, disponer de rasgos narcisísticos de personalidad podría estar muy relacionado con el deseo de ser reconocido socialmente, de ser relevante en el interior del grupo de iguales (Poorthuis et al., 2021). El narcisismo ha sido identificado como una variable relacionada con la popularidad. La motivación de los agresores de acoso y ciberacoso para ganar poder, dominio y prestigio sobre los demás puede ser debido precisamente a altos niveles de narcisismo (Miller et al., 2007; Morf & Rhodewalt, 2001). La creencia de que uno es único y más importante que los demás, y una necesidad excesiva de aprobación y admiración parece alimentar dicha motivación (Miller et al., 2007). Rasgos de personalidad asociados, como la arrogancia, han sido descritos en aquellos que abusan o victimizan a sus iguales (Morf & Rhodewalt, 2001; Thomaes & Brummelman, 2015).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales - 5 (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013) incluye la necesidad de atención y admiración, así como la hipersensibilidad a la evaluación de los demás, como rasgos básicos de la personalidad narcisística. La investigación señala que el constructo narcisismo es controvertido y en todo caso es multidimensional, que incluye, por un lado, competencia para la adaptación social incluyendo el liderazgo y actitudes de superioridad, y, por otro, incompetencia, mala adaptación social, incluyendo exhibicionismo o arrogancia y búsqueda del dominio sobre otros (Krizan & Herlache, 2018). Golmaryami y Barry (2010) encontraron asociaciones entre el desajuste social del narcisismo y la agresión relacional. En un reciente metaanálisis se confirma que el narcisismo es un claro precursor de la agresión en todas sus formas (Kjærvik & Bushman, 2021).

A pesar de que los estudios sobre narcisismo tienden a señalar diferencias de sexo, no todas las investigaciones apuntan hacia esta tendencia (Pauletti et al., 2012). Los chicos son

más propensos a ser narcisistas (Reijntjes et al., 2016). Pero también se ha argumentado que los narcisistas suelen hacer un mayor uso de la agresión indirecta, una forma de violencia que se ha descrito como más característica de las chicas (Card et al., 2008; Golmaryami & Barry, 2010). Por tanto, se requiere continuar indagando en las posibles diferencias de sexo respecto de la conducta o rasgos narcisísticos de los adolescentes.

A pesar de la relevancia reconocida en la comprensión de la conducta agresiva en el acoso y ciberacoso de la popularidad percibida, la motivación de popularidad y el narcisismo, no se ha explorado cómo estas variables influyen conjuntamente en ambos fenómenos, ni cuáles son más relevantes en relación a la agresión off/online. Por ello, se plantean los siguientes objetivos de este estudio: 1. Describir en una muestra de adolescentes andaluces los niveles de agresión y ciberagresión, popularidad y narcisismo, analizando las homogeneidades o diferencias sexuales. 2. Explorar la relación entre popularidad, metas de popularidad y narcisismo con la agresión y ciberagresión, analizando a su vez las similitudes y diferencias entre ambos fenómenos.

Sustentamos los objetivos en las siguientes hipótesis: a) serán los chicos quienes muestren mayores niveles de implicación en agresión, narcisismo y popularidad en comparación con las chicas; b) percibirse como popular y mostrar rasgos narcisistas influirá positivamente en la implicación en agresión y ciberagresión; y c) la agresión mostrará una asociación positiva con la ciberagresión y viceversa.

MÉTODO

PARTICIPANTES

En este estudio han participado 1728 escolares (48% chicas) de la comunidad Autónoma de Andalucía (España), de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), distribuidos entre: 1º de ESO (22,6%), 2º de ESO (26,5%), 3º de ESO (24,6%) y 4º de ESO (26,2%). Las edades estuvieron comprendidas entre los 11 y los 18 años, con una media

de 13,63 ($DT = 1,32$). Participaron un total de 20 centros escolares de áreas rurales y urbanas (62% públicos y 38% privado-concertados). El muestreo fue probabilístico aleatorio en función de los centros escolares que han participado.

INSTRUMENTOS

La subescala de agresión de la European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) (Ortega-Ruiz et al., 2016). Este es un instrumento de autoinforme compuesto inicialmente por 14 ítems tipo Likert de cinco opciones: 0 = no; 1 = sí, una o dos veces; 2 = sí, una o dos veces al mes; 3 = sí, alrededor de una vez a la semana; y 4 = sí, más de una vez a la semana. En la presente investigación solo se ha usado el factor de agresión, compuesto por 7 ítems (ej.: *He amenazado a alguien*). Una mayor puntuación indicó un mayor nivel de implicación en agresión. La consistencia interna de la escala de agresión ($\alpha = .91$) fue adecuada en este estudio.

La subescala de agresión de la European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECBIPQ) (Del Rey et al., 2015; validado en español en Ortega-Ruiz et al., 2016). Este instrumento se compone de dos dimensiones: cibervictimización y ciberagresión. Esta última es la que se ha usado en la presente investigación. Está compuesta por 13 ítems, como por ejemplo *He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona o He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat*. Con cinco opciones de respuesta: 0 = no; 1 = sí, una o dos veces; 2 = sí, una o dos veces al mes; 3 = sí, alrededor de una vez a la semana; y 4 = sí, más de una vez a la semana. Una mayor puntuación indica una mayor implicación en ciberagresión. La consistencia interna de la escala en esta investigación fue de $\alpha = .93$.

Escala de Hipersensibilidad Narcisista (The Hypersensitive Narcissism Scale, HSNS) (Hending & Cheek, 1997; validada en español en Ripoll et al., 2010). Este instrumento consta de 10 ítems que se responden en una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = totalmente falso, 2 = falso, 3 = neutro, 4 = cierto, 5 = totalmente

cierto). El HSNS es una prueba psicométrica que valora el narcisismo hipersensible o encubierto (ej: *Tengo bastante con mis cosas como para preocuparme por los de otra gente; Puedo llegar a quedarme completamente distraído o aislado pensando en mis asuntos, mi salud, mis preocupaciones o mis relaciones con los demás*). Una mayor puntuación indicaba un mayor nivel de narcisismo. La escala mostró buena consistencia interna con la muestra de estudio ($\alpha = .73$).

Escala de Metas Sociales (Social Achievement Goal Scale) (Ryan & Shim, 2008; validada en español por Herrera-López et al., 2016). Este instrumento consta de 12 ítems estructurados en tres factores: metas de desarrollo social, metas de popularidad y metas de evitación social. Para este estudio se utilizó la escala de metas de popularidad (ej.: *Es importante para mí que otros piensen en mí como popular*). Las respuestas se midieron utilizando una escala tipo Likert con 7 opciones de respuesta sobre el grado de acuerdo: 1 (*no es cierto*) a 7 (*muy cierto*). Una mayor puntuación en la escala indicaba un mayor nivel de metas de popularidad. La consistencia interna de la escala con la muestra de estudio fue óptima ($\alpha = .83$).

Popularidad percibida. Se utilizaron dos ítems para su medición: *Soy popular entre los chicos* y *Soy popular entre las chicas*. Las opciones de respuesta a estos ítems indicaron el grado de acuerdo y oscilaron entre 1 (*falso*) y 6 (*verdadero*). Una mayor puntuación indicaba un mayor nivel de popularidad percibida.

Las puntuaciones totales en cada una de las dimensiones de estudio se calcularon en base a la media de los ítems que las componen.

PROCEDIMIENTO

El diseño metodológico fue transversal mediante un estudio ex post facto retrospectivo (Montero & León, 2007). Los datos son el resultado de la cumplimentación de los instrumentos en centros escolares de Andalucía, a los cuales se había solicitado permiso mediante un carta o correo a la dirección del centro al cual se le remitió información exhaustiva del estudio a

realizar, bajo las normas de anonimato y reserva de la intimidad del alumnado participante y bajo el permiso de la familia o tutores legales (tal como recoge la normativa de la Administración Educativa de Andalucía y los principios generales de la Declaración de Helsinki). El estudio fue aprobado por el Comité de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Córdoba. La administración de los cuestionarios estuvo a cargo de miembros del equipo de investigación que, en sesión presencial, explicaron a los alumnos y alumnas cómo contestar. Se insistió en la importancia de mostrar sinceridad en sus respuestas. El tiempo de cumplimentación osciló entre los 45 y 50 minutos.

ANÁLISIS DE DATOS

Para dar respuesta al primer objetivo se realizaron los análisis descriptivos simples de todas las variables estudiadas. La prueba de diferencia de medias *t* de Student se utilizó para observar las diferencias significativas entre los chicos y chicas. Para el tamaño del efecto en las comparaciones dos a dos se informó del

estadístico *d* de Cohen. Un valor por debajo de .50 se consideró un efecto bajo, entre .50 y .80 un efecto moderado y por encima de .80 un efecto grande. Para la consecución del segundo objetivo se llevaron a cabo dos modelos de regresión lineal por el método de pasos sucesivos, para encontrar la relación entre las variables independientes y la agresión en acoso escolar y en ciberacoso. Se utilizó el programa estadístico SPSS (versión 23).

RESULTADOS

En relación con el primer objetivo, a la búsqueda de validar la primera hipótesis, se ha realizado el análisis *t* de Student para observar las diferencias entre chicos y chicas respecto de su implicación en agresión, narcisismo y popularidad, existiendo diferencias en todas las variables. Es decir, los chicos mostraron una implicación más alta significativamente en acoso escolar y ciberacoso, y una mayor puntuación en la popularidad, mientras las chicas presentaron significativamente mayor puntuación en narcisismo (ver Tabla 1).

Tabla 1
Diferencia de medias entre chicos y chicas

	<i>M</i>	<i>DT</i>	Sexo	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Agresión bullying			Chico	0.40	0.59			
	0.31	0.47				7.86	<.001	0.36
			Chica	0.23	0.32			
Agresión cyberbullying			Chico	0.17	0.40			
	0.13	0.30				4.54	<.001	0.19
			Chica	0.11	0.19			
Narcisismo			Chico	2.35	0.71			
	2.38	0.70				-2.01	.045	0.09
			Chica	2.41	0.69			
Metas Popularidad			Chico	2.51	1.01			
	2.33	1.00				7.73	<.001	0.36
			Chica	2.16	0.96			

En un segundo paso, se utilizó el procedimiento de regresión lineal múltiple, tomando como variable criterio o dependiente la agresión en bullying y como variables predictoras la agresión en cyberbullying, las metas de popularidad, el narcisismo y la popularidad percibida. El modelo conseguido ($F_{4, 1728} = 142.86, p = .001$), mostró una R^2 de .24, siendo las variables predictoras: agresión en cyberbullying <<A.CB>> ($t = 19.67, p < .001$), metas de popularidad <<MP>> ($t = 3.82, p < .001$), narcisismo <<N>> ($t = 5.38, p < .001$), y popularidad percibida entre los chicos <<PChicos>> ($t = 4.271, p < .001$). El valor de Durbin-Watson fue de 1,91 y los valores de inflación de la varianza (FIV) oscilaron entre 1.05 y 1.20 en las variables independientes.

$$\text{Agresión Bullying} = -.16 + .64 \text{ACB} + .04 \text{MP} + .07 \text{N} + .03 \text{PChicos}$$

El segundo modelo de regresión lineal tuvo como variable dependiente la agresión en cyberbullying. Las variables independientes fueron agresión en bullying, narcisismo y popularidad entre los chicos. El mejor modelo ($F = 165.56; p < .001$) obtuvo una R^2 de .22, siendo las variables predictoras agresión en bullying <<AB>> ($t = 19.80, p < .001$), narcisismo <<N>> ($t = 3.74, p = .000$), y popularidad percibida entre los chicos <<PChicos>> ($t = 3.12, p < .001$). El valor de Durbin-Watson fue de 1,90 y los valores de FIV oscilaron entre 1.04 y 1.07 para las variables independientes.

$$\text{Agresión Cyberbullying} = -.08 + .28 \text{AB} + .03 \text{N} + .01 \text{PChicos}$$

DISCUSIÓN

La finalidad de esta investigación consistió en analizar los niveles de implicación en agresión y ciberagresión, así como la relación que hay entre ambos a través del análisis descriptivo y de regresión lineal de las variables de estudio.

La primera hipótesis se vio confirmada parcialmente. Si bien los chicos mostraron mayores niveles de agresión, ciberagresión

y popularidad, las chicas mostraron puntuaciones más altas en narcisismo. La mayor implicación de los chicos en agresión en acoso escolar y ciberacoso coincide con la mayoría de estudios sobre ambos fenómenos (Faris & Felmlee, 2011). En el caso del narcisismo, los resultados mostraron semejanza con estudios previos (Reijntjes et al., 2016). Estas diferencias de sexo pueden interpretarse si las relacionamos con la posible intencionalidad de la agresión en relación al estatus social. Si bien es cierto que los chicos tienen una mayor tendencia a realizar comportamientos agresivos en busca de un dominio social entre sus compañeros y compañeras de clase (Fanti & Kimonis, 2015), quizás ellas buscan ese dominio social a través de formas indirectas y sutiles de un protagonismo narcisista, que les conducen a alcanzar reconocimiento y éxito y, por tanto, mayor estatus social.

Respecto de la segunda hipótesis, se ha observado que existe relación entre la agresión y la ciberagresión y percibirse como popular y mostrar narcisismo. En este sentido, si bien en algunos estudios se observa que los agresores se caracterizan por su bajo apoyo social (Katzner et al., 2009), es ampliamente reconocido en la literatura científica que existe un perfil de agresor hábil socialmente, popular y aceptado, particularmente cuando la agresión es de tipo unidireccional, tal y como se da en el acoso escolar (Berger & Caravita, 2016). De hecho, se ha asociado la implicación en agresión con la consecución de popularidad en la adolescencia. En este trabajo, nos encontramos con un perfil de implicados en agresión que, movidos por la obtención de popularidad dentro del grupo de iguales, se perciben como populares entre los chicos y narcisistas en el caso de las chicas. En el modelo de ciberagresión, las metas de popularidad no influyeron, lo que puede ser debido, en parte, al formato de preguntas incluidas en esta escala, más ligadas a comportamientos y situaciones que realizamos cara a cara y no de forma virtual.

La inclusión del narcisismo en los modelos de agresión y ciberagresión coincide con los hallazgos de los resultados de investigaciones

anteriores con agresión cara a cara (Kjærviik & Bushman, 2021), en los que se subraya que las conductas narcisistas ayudan a comprender, en cierta medida, por qué los chicos y chicas se implican en este tipo de fenómenos agresivos. No obstante, este trabajo supone una importante aportación en el estudio de las variables predictoras del ciberacoso, donde el narcisismo ha sido escasamente explorado.

En el caso de la tercera hipótesis, este estudio subrayó la influencia mutua entre la ciberagresión y la agresión. Si bien es destacable que los mayores niveles de relación se observan cuando la variable dependiente es la agresión en acoso escolar. Este resultado concuerda con los estudios sobre el solapamiento entre ambos tipos de violencia, cara a cara y virtual, donde se ha señalado que los adolescentes implicados en bullying tienen un mayor riesgo de estar implicados en ciberacoso que a la inversa (Chudal et al., 2021).

Estos resultados refuerzan la tesis mantenida referida a considerar que agresores y ciberagresores no acosan ni al azar ni como respuesta a otros conflictos, sino que básicamente su conducta parece dirigida a fortalecer su estatus social, su relevancia en el grupo (Navarro et al., 2015), sea en forma de control y dominio, sea en forma narcisística, tratando de ser protagonistas de admiración y, en definitiva, reconocimiento.

Los resultados obtenidos en este estudio nos permiten apoyar ciertas conclusiones relevantes a los efectos de la finalidad que este trabajo se propuso. Así, se ha cubierto el objetivo de describir los niveles de búsqueda de la popularidad, rasgos de narcisismo y agresión y ciberagresión de una buena muestra de adolescentes de Andalucía. Los resultados muestran elevados niveles de agresión y ciberagresión en aquellos chicos que puntúan alto en búsqueda de popularidad y en chicas que puntúan alto en narcisismo. Igualmente, este estudio aporta nuevas evidencias en el estudio del acoso y ciberacoso, donde el narcisismo y la popularidad percibida son variables que requieren una especial atención, no solo para comprender la implicación en agresión, sino también la ciberagresión.

Estos resultados nos invitan a concluir que si lo que se busca, en alguna medida, mediante la conducta agresiva injustificada, es lograr mayor estatus social, ser o percibirse como popular (ellos), ser un poco especial o percibirse como interesante (ellas), habría que prestar más atención a la dinámica interpersonal de los iguales en general, su microcultura, sus normas y convenciones, sus motivaciones e intereses, que quizás subyacen a comportamientos agresivos con sus iguales que deberían ser evitados. Se trata de conseguir, educativamente, eliminar que el acoso escolar refuerce la búsqueda de popularidad, relevancia y estatus social. Ello podría incidir en cambiar la actitud de los agresores (Garmendia et al., 2019). No cabe duda de que, reconocido el problema, la educación debe disponer de alternativas para alcanzar la popularidad y relevancia social buscada mediante la competencia atlética, artística, intelectual, etc., por ejemplo. Para ello se hace necesario además trabajar con la familia y la comunidad para revisar y cuestionar los valores que definen nuestra sociedad, muchos de los cuales van dirigidos a la búsqueda de poder y éxito y que pueden estar en la base de la explicación de los comportamientos dominantes, inmorales e injustificados.

Este estudio cuenta con algunas limitaciones. En primer lugar, los resultados presentados pertenecen a una muestra que, a pesar de ser amplia, forma parte de una región geográfica concreta. Sería de interés replicar este estudio en otras regiones y países que permitiera explorar las posibles similitudes y diferencias culturales. En segundo lugar, en este trabajo se ha explorado la popularidad percibida a través de dos ítems. Sería de interés considerar otros indicadores de medición de la popularidad, más allá del auto-informe, que incluya la percepción de los iguales, docentes y familias. Ello permitiría disponer de un constructo más amplio y comprensivo del concepto popularidad. Igualmente, es necesario avanzar hacia la medición del constructo narcisismo con instrumentos que recojan situaciones que se aproximen tanto al contexto de la vida social directa como virtual

de los escolares, así como tener en cuenta la multidimensionalidad del constructo (Fan et al., 2019). Pero aun con las limitaciones enunciadas, el trabajo tiene la potencialidad de abrir un campo de investigación que se dirige a buscar nuevos modelos explicativos de la compleja dinámica interpersonal y comunicativa de los iguales que se refleja en fenómenos como el acoso escolar y ciberacoso.

• **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Berger, C., & Caravita, S. C. S. (2016). Why do early adolescents bully? Examining latent profiles of behavior, social status, Machiavellianism, and empathy. *Journal of youth and adolescence*, 44(12), 2230-2244.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Areñse, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 139-155. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Chudal, R., Tiiri, E., Klomek, A. B., Ong, S. H., Fossum, S., Kaneko, H., ... & Sourander, A. (2021). Victimization by traditional bullying and cyberbullying and the combination of these among adolescents in 13 European and Asian countries. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01779-6>
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x>
- Cillessen, A. H., Mayeux, L., Ha, T., de Bruyn, E. H., & LaFontana, K. M. (2014). Aggressive effects of prioritizing popularity in early adolescence. *Aggressive Behavior*, 40(3), 204-213. <https://doi.org/10.1002/ab.21518>
- Del Rey, R., Casas, J., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyalski, J., & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Dumas, T. M., Davis, J. P., & Ellis, W. E. (2019). Is it good to be bad? A longitudinal analysis of adolescent popularity motivations as a predictor of engagement in relational aggression and risk behaviors. *Youth and Society*, 51(5), 659-679. <https://doi.org/10.1177/0044118X17700319>
- Fan, C. Y., Chu, X. W., Zhang, M., & Zhou, Z. K. (2019). Are narcissists more likely to be involved in cyberbullying? Examining the mediating role of self-esteem. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(15), 3127-3150. <https://doi.org/10.1177/0886260516666531>
- Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2015). Effects of self-esteem and narcissism on bullying and victimization during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 35(1), 5-29. <https://doi.org/10.1177/0272431613519498>
- Faris, R., & Felmlee, D. (2011). Status struggles: network centrality and gender segregation in same- and cross-gender aggression. *American Sociological Review*, 76, 48-73. <https://doi.org/10.1177/0003122410396196>
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A. & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la

- preadolescencia. *Comunicar*, 22(44). <https://doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalence and consequences of cyberbullying: A review. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garmendia, M., Jiménez, E., & Larrañaga, N. (2019). Bullying and cyberbullying: Victimization, harassment, and harm. The need to intervene in the educational centre. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 295-312. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-08>
- Golmaryami, F. N., & Barry, C. T. (2010). The associations of self-reported and peer-reported relational aggression with narcissism and self-esteem among adolescents in a residential setting. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 39, 128–133. <https://doi.org/10.1080/15374410903401203>
- Hendin, H. M., & Cheek, J. M. (1997). Assessing hypersensitive narcissism: A reexamination of Murray's narcissism scale. *Journal of Research in Personality*, 31, 588-599.
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and violent behavior*, 17(4), 311-322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., & Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 16–24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.008>
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: who are the victims? A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21(1), 25-36. <https://doi.org/10.1027/1864-1105.21.1.25>
- Kjærvik, S. L., & Bushman, B. J. (2021). The link between narcissism and aggression: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/bul0000323>
- Kleiser, M., & Mayeux, L. (2021). Popularity and Gender Prototypicality: An Experimental Approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(1), 144-158. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01344-5>
- Krizan, Z., & Herlache, A. D. (2018). The narcissism spectrum model: A synthetic view of narcissistic personality. *Personality and Social Psychology Review*, 22(1), 3-31. <https://doi.org/10.1177/1088868316685018>
- Laninga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Garandeau, C. F., Dijkstra, J. K., Veenstra, R., & Vollebergh, W. A. (2019). Classroom popularity hierarchy predicts prosocial and aggressive popularity norms across the school year. *Child development*, 90(5), e637-e653. <https://doi.org/10.1111/cdev.13228>
- Malamut, S. T., van den Berg, Y. H. M., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2020). Bidirectional associations between popularity, popularity goal, and aggression, alcohol use and prosocial behaviors in adolescence: A 3-year prospective longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 298–313. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01308-9>
- Miller, J. D., Campbell, W. K., & Pilkonis, P. A. (2007). Narcissistic personality disorder: Relations with distress and functional impairment. *Comprehensive Psychiatry*, 48(2), 170-177. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2006.10.003>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Morf, C. C., & Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the paradoxes of narcissism: a dynamic self-regulatory processing model. *Psychological Inquiry*, 12, 177-196.
- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Psychosocial Risk Factors for Involvement in Bullying Behaviors: Empirical Comparison between Cyberbullying and Social Bullying Victims and Bullies. *School Mental Health*, 7, 235-248. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9157-9>

- Olweus, D. (1999). Sweden. The nature of school bullying: A cross-national perspective. London & New York: Routledge.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22, 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2016). La ciberconducta y la psicología educativa: retos y riesgos. *Psicología Educativa*, 22(1), 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.04.001>
- Pauletti, R. E., Menon, M., Menon, M., Tobin, D. D., & Perry, D. G. (2012). Narcissism and adjustment in preadolescence. *Child Development*, 83, 831-837. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01731.x>
- Poorthuis, A. M., Slagt, M., van Aken, M. A., Denissen, J. J., & Thomaes, S. (2021). Narcissism and popularity among peers: A cross-transition longitudinal study. *Self and identity*, 20(2), 282-296. <https://doi.org/10.1080/15298868.2019.1609575>
- Pouwels, J. L., van Noorden, T. H., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2018). The participant roles of bullying in different grades: Prevalence and social status profiles. *Social Development*, 27(4), 732-747. <https://doi.org/10.1111/sode.12294>
- Reijntjes, A., Vermande, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Van de Schoot, R., Aleva, L., & Van der Meulen, M. (2016). Narcissism, Bullying and Social Dominance in Youth: A Longitudinal Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 63-74. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-9974-1>
- Ripoll, C., Salazar, J., & Bobes, J. (2010). Validez de la versión española de la Hypersensitive Narcissism Scale (HSNS) en una Unidad de Conductas Adictivas. *Adicciones*, 22(1), 29-36.
- Romera, E. M., Casas, J. A., Gómez-Ortiz, O., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Moral domain as a risk and protective factor against bullying. An integrating perspective review on the complexity of morality. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.005>
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100, 672-687. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.672>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online 2020.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Thomaes, S., & Brummelman, E. (2015). Narcissism. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology*. New York: Wiley.
- Washburn, J. J., McMahon, S. D., King, C. A., Reinecke, M. A., & Silver, C. (2004). Narcissistic features in young adolescents: Relations to aggression and internalizing symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 247-260. <https://doi.org/10.1023/B:JOYO.0000025323.94929.d9>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>

Conocimientos, percepciones y actitudes de los docentes hacia las altas capacidades

Tania Pasarín-Lavín, Celestino Rodríguez y Trinidad García*

Universidad de Oviedo

Resumen: La implicación de los docentes es fundamental en la detección, evaluación e intervención del alumnado con Altas Capacidades. Por este motivo, este estudio analiza los conocimientos, percepciones y actitudes hacia las Altas Capacidades de un grupo de profesorado en activo ($n=158$) y un grupo de estudiantes de los grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo ($n=88$), España. Para ello se ha diseñado un cuestionario ad-hoc, añadiendo variables sociodemográficas y de experiencia docente. En esta línea, los resultados obtenidos muestran que los maestros en formación poseen unas actitudes hacia las Altas Capacidades más favorables que los docentes en activo, así como la existencia de diferencias significativas entre haber recibido formación o no. Por otro lado, en la muestra de profesorado no se observan diferencias significativas entre haber tenido o no alumnado con Altas Capacidades en el aula, pero el tiempo que se ha tenido, al igual que la experiencia docente, son predictor de actitudes positivas. Por último, se cumple el objetivo de este estudio y se observa que la experiencia y la formación tienen repercusión en los conocimientos, percepciones y actitudes, aunque la formación es deficiente ya que muchos mitos y estereotipos siguen estando aún hoy vigentes.

Palabras clave: Altas Capacidades, talento, actitudes, conocimiento, percepciones..

Teachers' Knowledge, Perception and Attitudes towards Giftedness

Abstract: Teachers' implication is a key aspect for detection, assessment and intervention in gifted children. Because of this reason, the present study analyses the knowledge, perceptions and attitudes towards gifted students among a group of teachers ($N=158$) and trainee teachers at the University of Oviedo ($N=88$), Spain. For this purpose, an ad-hoc questionnaire was designed, also including sociodemographic variables and teaching experience. In this line, results from this study show that pre-service teachers have more positive attitudes towards gifted students than in-service teachers. Likewise, there were not statistically significant differences between in-service teachers who received training on this condition or not. However, the time they worked with these students and their teaching experience, were predictors of positive attitudes towards gifted students. Thus, the prime objective of this study was achieved, as teaching experience and training had an impact on knowledge, perceptions and attitudes towards giftedness, although teacher's training seems insufficient; consequently, many myths and stereotypes are still part of school life today.

Key words: Gifted, talent, attitudes, knowledge, perceptions.

La atención a la diversidad es uno de los principios fundamentales de las leyes educativas vigentes en los últimos 15 años, y por tanto del sistema educativo. En este

sentido, la detección y el diagnóstico de trastornos y dificultades del aprendizaje son habituales a lo largo del año escolar. Por ello, es relativamente frecuente encontrar en cada aula un grupo importante de alumnos que siguen el ritmo que el maestro espera, pero también un cierto porcentaje que se queda atrás, siendo necesaria la realización

Recibido: 24/03/2021 - Aceptado: 07/06/2021 - Avance online: 19/07/2021

*Correspondencia: Trinidad García

Universidad de Oviedo

Dirección: Plaza Feijoo S/N. 33003, Oviedo, España.

E-mail: garciatrinidad@uniovi.es

de adaptaciones o la provisión de recursos específicos. Asimismo, es posible hallar alumnado de Altas Capacidades (en adelante AACC) en el aula, pero rara vez se les dedica un esfuerzo equivalente para estimular su progreso académico, tal y como se hace con el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE).

El Comité Económico y Social Europeo (2013) estimaba que entre un 5-10% del alumnado escolarizado posee AACC, algo alejado de la estimación realizada por Gagné o Renzulli, que establecen entre el 10 y el 20% de prevalencia (en Pérez y Jiménez, 2020). En España, según los datos publicados por el Ministerio de Educación (2017), hay aproximadamente 27.747 alumnos con AACC, lo que supone un 0.33% del total, cifra muy inferior al porcentaje reportado. Además, lo tradicional es pensar que este alumnado adquiere los conocimientos y habilidades de forma natural y que el docente no debe preocuparse por su rendimiento escolar. Sin embargo, estudios recientes (Lovett, 2013; Luque-Parra, Luque-Rojas y Hernández, 2017) afirman que un porcentaje de este alumnado posee dificultades escolares y bajo rendimiento académico.

Cabe mencionar que el 50% del alumnado con AACC abandona la etapa escolar con fracaso escolar, siguiendo el Informe Nacional sobre la educación de los superdotados (2020). Además de tener en cuenta las dificultades socio-emocionales, conductuales y personales que se observa en este alumnado, lo que unido a la falta de formación del profesorado en este ámbito dificulta ofrecer una enseñanza de calidad (Mendioroz, Rivero y Aguilera, 2019).

En un primer momento, los docentes son los que desempeñan el rol principal, ya que serán los encargados de identificar y detectar al alumnado potencial para que posteriormente se inicie el proceso de evaluación y diagnóstico que permita planificar las adaptaciones necesarias (Azorín, 2018). Esta identificación y detección será más compleja si los docentes no están formados y, por consiguiente, no tienen ciertos conocimientos, percepciones y actitudes que

permitan identificar la situación con claridad y proponer una intervención ajustada.

Este trabajo tiene como objetivo principal analizar los conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado hacia las AACC derivados de su formación y experiencia previas.

DELIMITANDO TÉRMINOS: SUPERDOTACIÓN, TALENTOS Y PRECOCIDAD INTELECTUAL

Para conocer el origen del término superdotación, se debe retroceder a las investigaciones realizadas por Francis Galton (1869), el cual pensaba que la inteligencia humana era hereditaria. Estas investigaciones fueron muy criticadas, ya que consideraba genio a aquel individuo superior, con características excepcionales medidas según criterios como el prestigio social o económico.

Posteriormente, siguiendo el modelo de Gagné (1985, 1991) se distinguen los términos *superdotación* y *talento*; por un lado, se asume como superdotación la capacidad intelectual general elevada y el dominio de aptitudes generales; y por otro lado, el talento, como una mayor destreza en habilidades específicas.

Además de estos términos, la *precocidad intelectual* se refiere al alumnado que en una edad temprana presenta un desarrollo por encima de lo que se considera estándar, aunque no haya relación entre la inteligencia infantil y el adulto que vaya a ser (Louis, 2004).

Ante esta diversidad de términos, en el transcurso del Siglo XX, de la mano de estudios de autores como Joseph Renzulli o Robert Gagné, se toma la determinación de utilizar el término genérico *Altas Capacidades* para hacer referencia a aquellas personas que tienen unas capacidades muy por encima de lo que se considera estándar.

Sin embargo, este grupo de estudiantes es muy diverso, y por ello no se puede hablar de unas características generales de grupo, ya que no mostrarán todos los rasgos determinantes, ni lo harán de forma sistemática (Barrera, 2008).

LAS ALTAS CAPACIDADES EN LA ACTUALIDAD

En este punto, puede considerarse relevante saber qué características tiene el alumnado con AACC, para lograr identificarlos y facilitar su recorrido escolar y profesional. Tal y como se mencionaba anteriormente, solo una parte de este alumnado es finalmente diagnosticado, y por tanto, una gran parte de ellos no reciben una atención adaptada a sus necesidades.

En este sentido, en el proceso de detección del alumnado con AACC, es importante tener presente tanto la heterogeneidad del grupo como las características de los protocolos de evaluación psicopedagógica estipulados por cada Comunidad Autónoma (Aguado, 2017). El proceso de identificación defendido por varios expertos en estudios anteriores (Castelló y Batlle, 1998; Ferrándiz et al., 2010), hace una distinción clara entre superdotados y talentosos, al mismo tiempo que plantean la utilización de un protocolo que incorpore al menos dos instrumentos: un test de pensamiento creativo, como el diseñado por Torrance (1984), y un test de aptitudes generales como la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG) (Yuste, Martínez-Arias y Gálvez-Manzano, 1988).

A nivel nacional, se utilizan test de creatividad como el Test de Inteligencia Creativa (CREA) de Corbalán et al. (2003), empleado recientemente en estudios como el de Fernández, et al. (2017) y Molina y Morata, (2015); test de inteligencia como la escala de Wechsler (p.e., WISC-IV, Wechsler, 2007) y pruebas de aptitudes generales como la Batería de Aptitudes de TEA (BAT Arribas et al., 2013) o la Evaluación Factorial de Aptitudes Intelectuales (EFAI; Santamaría et al., 2014).

Dentro de este camino, existen además una serie de mitos y creencias en torno al alumnado con AACC que pueden dificultar la identificación (Tourón, 2000), tales como que este tipo de alumnado siempre posee un Cociente Intelectual (en adelante CI) superior a 130, cuando no es el único factor determinante; o que destacan en todas las áreas y tienen un buen rendimiento académico, cuando muchas veces tienden a

destacar en un ámbito específico e incluso pueden presentar dificultades.

Esta dificultad de identificación y esos falsos mitos pueden estar relacionados con una formación del profesorado insuficiente, así como con unas actitudes negativas del profesorado hacia este grupo. Estudios internacionales (p.e., Barrenetxea-Mínguez y Martínez-Izaguirre, 2019; Sayi, 2018) muestran que la formación docente en torno a las AACC ha sido un tema bastante descuidado durante décadas. Y, aunque países como Eslovaquia o Finlandia, elaboren programas individualistas y de capacitación para la educación inclusiva que permitan tener una educación de calidad, en su inmensa mayoría se siguen necesitando programas de formación específica que capaciten a los docentes para trabajar con este alumnado (Reid y Horváthová, 2016).

ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LAS ALTAS CAPACIDADES

Las actitudes del profesorado hacia la diversidad son competencias docentes que promoverán el desarrollo general del alumnado (Mercado et al., 2017). El estudio de las actitudes del profesorado hacia la diversidad promueve el cambio hacia el colectivo, las familias y la calidad de la enseñanza (Álvarez et al., 2005), y por consiguiente mejorará el proceso de detección e intervención. En el caso de las AACC, debido al perfil específico del alumnado, esta actitud es esencial.

En general, los docentes tienen actitudes positivas hacia la educación inclusiva (Mónico et al., 2018; Subban y Sharma, 2005), pero estas actitudes son más favorables cuando los docentes tienen poca experiencia docente en general y cuando han realizado algún tipo de curso de capacitación específica, en comparación con docentes con más experiencia y que han realizado cursos generalistas sobre atención a la diversidad (Brevik et al., 2018). Por ejemplo, en el estudio realizado por McCoach (2007) con una muestra de 262 docentes, se observó que aquellos que tenían formación específica en AACC presentaban percepciones más altas de

capacitación sobre sí mismos para trabajar con este alumnado, pero no tenían necesariamente actitudes más positivas hacia esta condición. Por el contrario, Heyder et al., (2018) destacan que las actitudes eran menos positivas en aquellos docentes que no habían recibido formación y por consiguiente tenían concepciones erróneas sobre este tipo de alumnado.

Actualmente, se ha demostrado que los docentes que encuentran dificultades para intervenir con el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) es debido en parte a la falta de formación, lo que da lugar en ocasiones a una atención ineficaz, por no disponer de las estrategias necesarias (Garzón et al., 2016).

Además de las actitudes, la percepción (u opinión) y el conocimiento del profesorado sobre las AACC son dos conceptos complementarios a la formación docente, ya que la formación no solo debería fomentar una actitud positiva, sino que aumenta los conocimientos del profesorado, y por consiguiente modificará las percepciones que tenemos del alumnado en cuestión (Acosta y Alsina, 2017; García-Barrera y de la Flor, 2016; Tourón, et al., 2002).

En esta línea, un reciente estudio a nivel internacional (Matheis et al., 2018) analizó la formación de los docentes sobre AACC en Alemania y Australia, llegando a la conclusión de que aún hoy se mantienen percepciones ambivalentes sobre los mismos (temas como el CI alto, la disincronía emocional-intelectual, entre otros). Además, los docentes mostrarían una autoeficacia menor para enseñar a alumnado con AACC que a alumnado con inteligencia normativa. De este modo, autores como Eremeeva et al., (2017) defienden la necesidad de unas condiciones pedagógicas adecuadas y sustentadas en la formación docente para conseguir que la enseñanza de alumnado con AACC sea un éxito (crear entornos creativos en la formación permanente o estimular la autoformación a través de la enseñanza digital)

En base a estos estudios previos, se plantea la siguiente cuestión: ¿Está actualmente el profesorado lo suficientemente formado para identificar e intervenir con este tipo de alumnado? Esta incógnita solo se puede

despejar realizando estudios adicionales (Gagné, 2018) sobre conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado hacia las AACC.

En este sentido, en base a la información consultada, parece interesante crear un instrumento que permita conocer con mayor profundidad estas tres dimensiones. Es decir, ¿por qué los docentes que reciben formación específica se ven capacitados para trabajar con este tipo de alumnado, pero sus actitudes, en ocasiones, no son positivas? ¿Qué debemos cambiar para promover una mejora en la calidad de la enseñanza del alumnado con AACC?

OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es analizar los conocimientos, percepciones y actitudes en relación a las AACC en un grupo de docentes de Infantil y de Primaria que imparten clase en el Principado de Asturias y un grupo de maestros en formación de la Universidad de Oviedo.

Se plantean los siguientes objetivos específicos:

a) *Diseñar y validar una escala para analizar los conocimientos, percepciones y actitudes docentes en relación a las AACC;*

b) *Analizar las propiedades psicométricas y estructura del cuestionario diseñado ad-hoc con el total de la muestra; y*

c) *Examinar si existen diferencias estadísticamente significativas en conocimientos, percepciones y actitudes en relación a las AACC en función de:*

el tipo de muestra: (alumnado de los grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo y docentes en activo en el Principado de Asturias),

la experiencia docente: (medida en años, teniendo en cuenta el grupo de profesionales en activo),

la experiencia con alumnado con AACC: (medida en base a tener alumnado con AACC en el aula y en función de los años que se han tenido, teniendo en cuenta el grupo de profesionales en activo), y .

la formación recibida sobre AACC: (relativa a tener formación previa o no en este ámbito)

HIPÓTESIS

En función de los objetivos propuestos y la revisión teórica realizada se proponen las siguientes hipótesis:

En primer lugar, los ítems del cuestionario elaborado *ad-hoc* se podrían agrupar en tres factores (Anexo I): Conocimientos, (formado con los ítems 1-14); Percepciones, (con los ítems 15-22); y Actitudes, (con los ítems 23-36).

Por otro lado, y en relación a los estudios realizados por Brevik et al. (2018), se plantea la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los conocimientos, percepciones y actitudes de los docentes en activo y el alumnado en formación, así como en función de los años de experiencia. Según este estudio, los docentes con menos experiencia estarían más capacitados en relación a sus conocimientos y percepciones, y mostrarían mejores actitudes que los docentes más veteranos.

De igual modo, tomando como referencia la investigación realizada por Heyder et al. (2018), se plantea la existencia de diferencias estadísticamente significativas en relación a haber tenido alumnado con AACC en el aula. Los docentes que han tenido experiencia con este alumnado obtendrían puntuaciones más altas en conocimientos, percepciones y actitudes.

Por último, en base al estudio de Matheis et al. (2018), se espera que existan diferencias estadísticamente significativas en función de haber recibido o no formación específica sobre las AACC, ya que los docentes que no tienen formación presentarían mayores dificultades para trabajar con este tipo de alumnado.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra está constituida por 246 participantes, divididos en dos grupos (docentes en activo y estudiantes de Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria) con una media de edad total de 33,03 años ($DT = 11,532$). Del total de la muestra, 213 son mujeres (86,58%).

El primer grupo (profesionales) está formado por el 64,2% ($n = 158$) del total de la muestra y son profesionales en activo en el Principado de Asturias. El 86,7% son mujeres y el 13,3% hombres, con edades comprendidas entre 23-64 años ($M = 39,29$; $DT = 9,12$), todos ellos pertenecientes a centros públicos y concertados del Principado de Asturias. Su experiencia profesional está comprendida entre los 0- y los 33 años ($M = 10,41$; $DT = 7,95$), haciendo referencia 0 a aquel profesorado que aún no ha cumplido un año en activo. En cuanto a la especialidad, un 19,6% del profesorado es de Educación Infantil, un 52,5% de Educación Primaria, un 13,9% poseen doble perfil (Educación Infantil y Primaria, además de alguna mención), y un 13,9% docentes de Educación Primaria que actualmente imparten docencia en 1º y 2º de ESO. Así mismo, el 80,4% de los participantes asegura haber recibido formación en relación a las AACC y el 70,3% afirma haber tenido en el aula alumnado con esta casuística.

El segundo grupo (estudiantes) está formado por el 35,8% ($n = 88$) y son estudiantes de los grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo. En este grupo, el 86,4% son mujeres y el 13,6% son hombres, con edades comprendidas entre 18-40 años ($M = 21,80$; $DT = 5,07$). En relación a la especialidad, el 55,7% se forman para ser docentes de Educación Primaria y el 44,3% para ser docentes de Educación Infantil.

Teniendo en cuenta ambos grupos, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en función del grupo en la variable edad $F_{(5, 580)} = 276,22$, $p \leq ,001$, $\eta p^2 = 0,531$, lo cual es coherente

con las características de ambas poblaciones. Ninguno de los grupos está balanceado por género, con un número mayoritario de mujeres en la muestra, $\chi^2_{(1)} = 131,707$, $p \leq ,001$. Del mismo modo ocurre en el grupo de profesionales $\chi^2_{(1)} = 81,165$, $p \leq ,001$, y el de estudiantes $\chi^2_{(1)} = 46,545$, $p \leq ,001$.

En la Tabla 1 se presentan los principales estadísticos descriptivos del conjunto de la muestra, con relación a las variables analizadas en este estudio (género, edad, experiencia docente, especialidad, haber recibido formación, y haber tenido alumnado AACC en el aula).

VARIABLES E INSTRUMENTO DE MEDIDA

El principal instrumento de evaluación es el Cuestionario *Conocimientos, Percepciones y Actitudes de los Docentes sobre las Altas Capacidades*. Está formado por 36 ítems organizados en tres componentes: Conocimientos, Percepciones y Actitudes. Las opciones de respuesta siguen una escala Likert de 5 puntos, con la que los docentes deben expresar su grado de acuerdo con las afirmaciones que se les presentan, siendo 1 = *Totalmente en desacuerdo*, 2 = *Parcialmente en desacuerdo*, 3 = *Indeciso*, 4 = *Parcialmente de acuerdo*, 5 = *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 1
Características de la muestra. Descripción de las variables por grupo

	Grupo 1 Profesionales (n = 158)	Grupo 2 Estudiantes (n = 88)
Género		
Femenino	137 (86.7%)	76 (86.4%)
Masculino	21 (13.3%)	12 (13.6%)
Edad en años	39.29	21.80
<i>M (DT)</i>	(9.12)	(5.07)
Experiencia en años	10.41	-
<i>M (DT)</i>	(7.95)	
Especialidad		
Educación Infantil	31 (19.6%)	39 (44.3%)
Educación Primaria	83 (52.5%)	49 (55.7%)
Doble Perfil	22 (13.9%)	-
Educación Secundaria	22 (13.9%)	-
Ha recibido formación		
Sí	127 (80.4%)	72 (81.8%)
No	31 (19.6%)	16 (18.2%)
Ha tenido alumnado AACC en el aula		
Sí	111 (70.3%)	-
No	47 (29.7%)	-

Nota. AACC= Altas Capacidades

Debido a la necesidad de elaborar un cuestionario que mida las variables que necesitamos para este estudio, se organiza el diseño del mismo en tres factores: Conocimientos, Percepciones y Actitudes del profesorado en relación a las AACC (Anexo I). El primer factor (Ítems 1-14), referido a los Conocimientos, hace referencia a qué saben los docentes sobre las AACC tomando como referencia mitos y estereotipos habituales en torno a este grupo. El segundo factor (Ítems 15-22), referido a las Percepciones, evalúa cómo los docentes ven las AACC en la sociedad y en los centros educativos. El último factor (Ítems 22-36), evalúa las Actitudes del profesorado ante las AACC, es decir, cómo actúan ellos ante este tipo de alumnado y qué implica para ellos tenerlo en su aula.

Para la elaboración de los ítems centrados en el componente Conocimientos se tomaron como referencia los mitos y estereotipos sobre las AACC mencionados anteriormente (Martínez y Guirado, 2010) y para aquellos centrados en los componentes Actitudes y Percepciones varios de los ítems de la escala "Opiniones sobre los superdotados y su educación" (Gagné y Nadeau, 1991; Gagné, 2018).

Este cuestionario incluía además una serie de variables socio-demográficas y de historia formativa y profesional de los profesores y estudiantes, concretamente: sexo, edad, especialidad, nivel/es en los que imparte clase, años de experiencia docente, zona de Asturias en la que trabaja, si ha tenido en el aula alumnado con AACC y cuántos años, si ha recibido formación sobre éstas y dónde.

DESARROLLO DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Para elaborar el instrumento, la presente investigación se divide en dos fases: 1) una fase inicial en la que se elabora el cuestionario y se valida a través de juicio de expertos y prueba piloto; y 2) una fase de investigación empírica, a través de la cual se recopilan datos para la investigación en cuestión.

Para garantizar la validez y fiabilidad del instrumento, se emplearon dos técnicas:

validación por juicio de expertos, y prueba piloto. Con la primera se garantiza la validez de contenido y con la segunda la validez cultural y la comprensibilidad, es decir, que los ítems midan lo que dicen medir y que sean comprendidos por los encuestados.

La validación por juicio de expertos se realizó de manera individual y tuvo como objetivo valorar el grado de idoneidad de los ítems en función de su representatividad, relevancia, comprensión, ambigüedad y claridad. Para ello se hizo entrega de una primera versión del cuestionario a 6 expertos relacionados con la educación en diferentes ámbitos, que valoraron la idoneidad de cada ítem siguiendo una escala de cuatro puntos tipo Likert donde 1= *Nada*, 2= *Sólo un poco*, 3= *Algo* y 4= *Mucho*. Así mismo, los expertos dispusieron de un apartado donde proponer una serie de cambios o mejoras.

Este análisis permitió posteriormente modificar algunas preguntas que resultaban ambiguas o tenían fallos conceptuales, sistematizar terminología para evitar choques conceptuales, y eliminar ítems que no eran relevantes para el estudio en cuestión.

Seguidamente, se realizó una prueba piloto aplicando el nuevo cuestionario a 15 docentes. Esta prueba permitió eliminar o modificar aquellos ítems que pudiesen producir un efecto negativo al estudio, garantizando que el cuestionario fuese comprensible para los encuestados.

PROCEDIMIENTO

Una vez que el cuestionario fue validado y modificado atendiendo a las respuestas de los expertos y la prueba piloto (Anexo I), se decidió aplicar electrónicamente a través de encuesta online. El instrumento estuvo accesible 30 días a través de un enlace web, siendo enviado a los equipos docentes de los centros a través de correo electrónico y a través de una gran difusión en grupos y foros docentes de Asturias, mediante un muestreo probabilístico estratificado. Se codificaron los datos y se analizaron a través del programa estadístico SPSS 24.0, lo que permitió obtener unos resultados que dan lugar a la discusión y conclusiones de este estudio.

DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS

Este estudio sigue un diseño *ex-post-facto* descriptivo comparativo y predictivo para analizar la realidad actual sobre los conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado en relación a las AACC. Para analizar la fiabilidad del instrumento se llevó a cabo un análisis de la consistencia interna de la prueba, utilizando el coeficiente alfa de Cronbach y tomando como referencia los factores inicialmente establecidos y el cuestionario global ítem-ítem.

Se llevaron a cabo realizando análisis multivariado de varianza (MANOVA), siendo la variable independiente el grupo de pertenencia (profesionales/estudiantes) y las variables dependientes los diferentes ítems. Teniendo como referencia para la significatividad un valor $p < ,05$. Se calculó una estimación del tamaño del efecto, mediante la d de Cohen (1988), que establece los siguientes niveles: una $d < ,20$ indica un tamaño del efecto mínimo; una d de entre 0,20 y 0,50 ($\eta_p^2 = 0,01$) indica un tamaño del efecto pequeño; una d de entre 0,50 y 0,80 ($\eta_p^2 = 0,059$) un tamaño del efecto medio; y una $d > 0,80$ ($\eta_p^2 = 0,080$) un tamaño del efecto grande.

Posteriormente, se llevaron a cabo análisis univariados de varianza (ANOVA), tomando como variables dependientes cada uno de los ítems y el total del cuestionario y como

variables independientes el grupo al que pertenecen (profesionales o estudiantes), la formación, el género y haber tenido o no alumnado con AACC en el aula. Finalmente, se realizó un análisis de regresión bivariada lineal, tomando como variable dependiente el total del cuestionario y como variable independiente la experiencia docente

RESULTADOS

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO: ANÁLISIS FACTORIAL Y FIABILIDAD

El análisis factorial, utilizando el método de componentes principales y la rotación Varimax, reveló 12 factores con una escasa correlación entre ítems dentro de cada factor, explicando el 20% de la varianza cuando se fuerza a 3 factores. Las correlaciones entre ítems de cada factor y totales del factor presentaron además valores muy bajos (menos de ,20) lo que desaconsejaba la estructura factorial prevista. Sin embargo, todas las opciones de respuesta del instrumento fueron elegidas al menos una vez, tal y como se observa en la Tabla 2 de frecuencias por ítem.

A continuación, se analizó la correlación ítem-ítem, con los 36 ítems en un solo factor. Los ítems 4, 5, 19, 24, 36, 32, 34 y 35 fueron invertidos para calcular el total, debido a que mostraban una formulación negativa.

Tabla 2

Frecuencias por ítem. Cuestionario de Actitudes, Percepciones y Conocimientos sobre las Altas Capacidades

	Valor 1	Valor 2	Valor 3	Valor 4	Valor 5
Ítem1	16(6.5%)	40(16.3%)	51(20.7%)	110(44.7%)	29(11.8%)
Ítem2	75(30.5%)	114(46.3%)	16(6.5%)	34(13.8%)	7(2.8%)
Ítem3	90(36.6%)	74(30.1%)	33(13.4%)	43(17.5%)	6(2.4%)
Ítem4	159(64.4%)	66(26.8%)	6(2.4%)	9(3.7%)	6(2.4%)
Ítem5	154(62.6%)	49(19.9%)	6(2.4%)	23(9.3%)	14(5.7%)
Ítem6	18(7.3%)	65(26.4%)	49(19.9%)	88(35.8%)	26(10.6%)
Ítem7	16(6.5%)	41(16.7%)	75(30.5%)	94(38.2%)	20(8.1%)

Tabla 2 (Continuación)
Frecuencias por ítem. Cuestionario de Actitudes, Percepciones y Conocimientos sobre las Altas Capacidades

	Valor 1	Valor 2	Valor 3	Valor 4	Valor 5
Ítem1	16(6.5%)	40(16.3%)	51(20.7%)	110(44.7%)	29(11.8%)
Ítem2	75(30.5%)	114(46.3%)	16(6.5%)	34(13.8%)	7(2.8%)
Ítem3	90(36.6%)	74(30.1%)	33(13.4%)	43(17.5%)	6(2.4%)
Ítem4	159(64.4%)	66(26.8%)	6(2.4%)	9(3.7%)	6(2.4%)
Ítem5	154(62.6%)	49(19.9%)	6(2.4%)	23(9.3%)	14(5.7%)
Ítem6	18(7.3%)	65(26.4%)	49(19.9%)	88(35.8%)	26(10.6%)
Ítem7	16(6.5%)	41(16.7%)	75(30.5%)	94(38.2%)	20(8.1%)
Ítem8	60(24.4%)	58(23.6%)	29(11.8%)	70(28.5%)	29(11.8%)
Ítem9	50(20.3%)	66(26.8%)	35(14.2%)	72(29.3%)	23(9.3%)
Ítem10	6(2.4%)	10(4.1%)	31(12.6%)	106(43.1%)	93(37.8%)
Ítem11	11(4.5%)	42(17.1%)	64(26%)	92(37.4%)	37(15.0%)
Ítem12	2(0.8%)	23(9.3%)	53(21.5%)	110(44.7%)	59(23.6%)
Ítem13	17(6.9%)	52(21.1%)	57(23.3%)	88(35.8%)	32(13.0%)
Ítem14	69(28.0%)	38(15.4%)	98(39.8%)	34(13.8%)	7(2.8%)
Ítem15	17(6.9%)	25(10.2%)	63(25.6%)	79(32.1%)	62(25.2%)
Ítem16	87(35.4%)	103(41.9%)	26(10.6%)	27(11.0%)	3(1.2%)
Ítem17	6(2.4%)	36(14.6%)	23(9.3%)	112(45.5%)	69(28.0%)
Ítem18	32(13.0%)	60(24.4%)	61(24.8%)	72(29.3%)	21(8.5%)
Ítem19	145(58.9%)	60(24.4%)	23(9.3%)	15(6.1%)	3(1.2%)
Ítem20	57(23.2%)	87(35.4%)	37(15.0%)	60(24.4%)	5(2.0%)
Ítem21	62(25.5%)	76(30.9%)	31(12.6%)	65(26.4%)	12(4.9%)
Ítem22	63(25.6%)	80(32.5%)	56(22.8%)	41(16.7%)	6(2.4%)
Ítem23	24(9.8%)	49(19.9%)	66(26.8%)	91(37.0%)	16(6.5%)
Ítem24	159(64.6%)	56(22.8%)	12(4.9%)	18(7.3%)	1(0.4%)

Tabla 2 (Continuación)

Frecuencias por ítem. Cuestionario de Actitudes, Percepciones y Conocimientos sobre las Altas Capacidades

	Valor 1	Valor 2	Valor 3	Valor 4	Valor 5
Ítem24	159(64.6%)	56(22.8%)	12(4.9%)	18(7.3%)	1(0.4%)
Ítem25	32(13.0%)	53(21.1%)	76(30.9%)	56(22.8%)	30(12.2%)
Ítem26	124(50.4%)	66(26.8%)	26(10.6%)	24(9.8%)	6(2.4%)
Ítem27	88(35.8%)	60(24.4%)	36(14.6%)	39(15.9%)	23(9.3%)
Ítem28	63(25.6%)	40(16.3%)	30(12.2%)	70(28.5%)	43(17.5%)
Ítem29	61(24.8%)	40(16.3%)	55(22.4%)	56(22.8%)	34(13.8%)
Ítem30	37(15.0%)	81(32.9%)	34(13.8%)	84(34.1%)	10(4.1%)
Ítem31	92(37.4%)	54(22.0%)	58(23.6%)	34(13.8%)	8(3.3%)
Ítem32	102(41.5%)	39(15.9%)	17(6.9%)	48(19.5%)	40(16.3%)
Ítem33	4(1.6%)	4(1.6%)	9(3.7%)	73(29.7%)	156(63.4%)
Ítem34	131(53.3%)	56(22.8%)	31(12.6%)	21(8.5%)	7(2.8%)
Ítem35	171(69.5%)	18(7.3%)	32(13.0%)	6(2.4%)	19(7.7%)
Ítem36	25(10.2%)	47(19.1%)	62(25.5%)	65(26.4%)	47(19.1%)

Nota. Valor 1 totalmente en desacuerdo; 2= parcialmente en desacuerdo; 3= indeciso; 4= parcialmente de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo.

El análisis exploratorio realizado con la muestra total (profesorado y estudiantes), mostró la no existencia de 3 factores tal y como se habían hipotetizado (Conocimientos, Percepciones y Actitudes). Realizado un análisis de fiabilidad del instrumento mediante el coeficiente Alfa alfa de Cronbach, teniendo en cuenta los factores mencionados, ésta fue baja: el Factor 1 muestra un Alfa de Cronbach de ,46; el Factor 2 de ,30; y el Factor 3 de ,53. El análisis factorial sugirió una estructura unifactorial, siendo el Alfa de Cronbach para la escala total ,71.

Puesto que el análisis factorial realizado no permite tomar el cuestionario como una escala con tres factores, se analizan los datos ítem a ítem. No obstante, de acuerdo con los

objetivos del estudio, se van a describir dichos resultados aludiendo a teóricamente los tres conceptos (Conocimientos, Percepciones y Actitudes), que se mantienen para una mejor comprensión.

ANÁLISIS PRELIMINARES

La distribución de las puntuaciones en cada ítems no se alejan de manera extrema de la normalidad, tal y como indica la Tabla 3, por lo que se pueden realizar pruebas de análisis paramétricas. Esta distribución normal se observa siguiendo los indicadores de Gravetter y Walnau (2014), tomando como máximos en cada caso de ± 2 como valores aceptables para este tipo de análisis.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos en cada ítem. Cuestionario de Actitudes, Percepciones y Conocimientos sobre las Altas Capacidades

	<i>M</i> (<i>DT</i>) (Hombre)	<i>M</i> (<i>DT</i>) (Mujer)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	Asimetría	Curtois
Ítem1	3.58 (.830)	3.36 (1.127)	3.39 (1.093)	-.577	-.447
Ítem2	2.33 (1.051)	2.09 (1.084)	2.12 (1.081)	.976	.122
Ítem3	2.45 (1.092)	2.15 (1.188)	2.19 (1.178)	.635	-.802
Ítem4	1.61 (.899)	1.51 (.904)	1.52 (.902)	2.197	4.907
Ítem5	1.73 (1.153)	1.76 (1.230)	1.76 (1.218)	1.557	1.143
Ítem6	3.39 (.899)	3.12 (1.179)	3.16 (1.148)	-.184	-.987
Ítem7	3.55 (.711)	3.20 (1.074)	3.25 (1.038)	-.424	-.416
Ítem8	3.21 (1.193)	2.73 (1.410)	2.80 (1.391)	.084	-1.383
Ítem9	2.73 (1.257)	2.82 (1.321)	2.80 (1.310)	.070	-1.297
Ítem10	3.94 (.864)	4.12 (.949)	4.10 (.938)	-1.213	1.566
Ítem11	3.42 (.792)	3.41 (1.115)	3.41 (1.076)	-.371	-.577
Ítem12	3.70 (.883)	3.83 (.938)	3.81 (.930)	-.561	-.187
Ítem13	3.36 (1.245)	3.25 (1.125)	3.27 (1.140)	-.292	-.812
Ítem14	2.45 (1.034)	2.48 (1.139)	2.48 (1.124)	.051	-.928
Ítem15	3.64 (1.025)	3.58 (1.193)	3.59 (1.171)	-.577	-.418
Ítem16	2.15 (.939)	1.99 (1.016)	2.01 (1.006)	.929	.149
Ítem17	3.64 (.895)	3.85 (1.097)	3.82 (1.073)	-.837	-.136
Ítem18	3.48 (.972)	2.88 (1.195)	2.96 (1.184)	-.084	-.972
Ítem19	1.79 (.927)	1.64 (.969)	1.66 (.963)	1.468	1.457
Ítem20	2.70 (1.185)	2.43 (1.146)	2.47 (1.152)	.306	-1.119
Ítem21	2.58 (1.146)	2.54 (1.275)	2.55 (1.257)	.281	-1.215
Ítem22	2.58 (1.032)	2.35 (1.121)	2.38 (1.110)	.383	-.820
Ítem23	3.21 (.960)	3.09 (1.123)	3.11 (1.101)	-.359	-.737

Tabla 3 (Continuación)
Estadísticos descriptivos en cada ítem. Cuestionario de Actitudes, Percepciones y Conocimientos sobre las Altas Capacidades

	<i>M</i> (<i>DT</i>) (Hombre)	<i>M</i> (<i>DT</i>) (Mujer)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	Asimetría	Curtois
Ítem24	1.97 (1.132)	1.50 (.861)	1.56 (.914)	1.695	2.039
Ítem25	3.15 (1.121)	2.98 (1.219)	3.00 (1.205)	-.028	-.858
Ítem26	2.36 (1.055)	1.79 (1.088)	1.87 (1.099)	1.154	.358
Ítem27	2.73 (1.353)	2.33 (1.352)	2.39 (1.356)	.570	-.970
Ítem28	3.06 (1.391)	2.94 (1.491)	2.96 (1.476)	-.083	-1.458
Ítem29	3.30 (1.357)	2.77 (1.379)	2.85 (1.385)	.029	-1.265
Ítem30	3.30 (.984)	2.71 (1.193)	2.79 (1.182)	.005	-1.260
Ítem31	2.42 (.969)	2.21 (1.215)	2.24 (1.185)	.512	-.854
Ítem32	2.82 (1.570)	2.49 (1.565)	2.53 (1.567)	.408	-1.459
Ítem33	4.48 (.667)	4.52 (.804)	4.52 (.768)	-2.213	6.084
Ítem34	1.76 (.902)	1.86 (1.143)	1.86 (1.113)	1.179	.402
Ítem35	1.70 (1.237)	1.72 (1.246)	1.72 (1.242)	1.611	1.366
Ítem36	2.85 (1.149)	3.31 (1.259)	3.25 (1.253)	-.211	-.967

DIFERENCIAS ENTRE PROFESIONALES Y ESTUDIANTES EN CONOCIMIENTOS, PERCEPCIONES Y ACTITUDES SOBRE LAS ALTAS CAPACIDADES

Considerando los totales del cuestionario y los ítems indicativos de Conocimientos, Percepciones y Actitudes y el grupo al que pertenecen (estudiante o profesional en activo), los ANOVAS realizados, indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas para el grupo profesionales en todos los totales excepto en el Factor 3 referido a las Actitudes en relación a las AACC, tal y como se recoge en la Tabla 4.

Teniendo en cuenta el *Conocimientos sobre las AACC* (Ítems 1 a 14), los MANOVAS indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre profesionales y estudiantes, *Lambda de Wilks* = ,800; $F_{(14, 231)}=4,125$, $p \leq ,001$, $\eta_p^2 = ,200$. En las pruebas de los efectos intersujetos, se observa que los Ítem 1, 5, 6, 10, 11 y 14, muestran diferencias estadísticamente significativas, tal y como se observa en la Tabla 4.

Por otro lado, en relación a las *Percepciones sobre las AACC* (Ítems 15 a 22), los MANOVAS indican que existen diferencias estadísticamente significativas, *Lambda de*

Tabla 4
Diferencias en Conocimientos, Percepciones y Actitudes entre Profesionales y Estudiantes (N = 246)

	Profesionales (n = 158)	Estudiantes (n = 88)	Diferencias
	M (DT)	M (DT)	p
Conocimientos			
Ítem1	3.24 (1.137)	3.66 (.958)	.004
Ítem2	2.16 (1.120)	2.06 (1.010)	.482
Ítem3	2.11 (1.203)	2.34 (1.123)	.137
Ítem4	1.52 (.942)	1.53 (.830)	.900
Ítem5	1.59 (1.077)	2.05 (1.397)	.005
Ítem6	3.05 (1.161)	3.35 (1.104)	.048
Ítem7	3.30 (1.109)	3.16 (.869)	.317
Ítem8	2.73 (1.407)	2.91 (1.362)	.345
Ítem9	2.80 (1.305)	2.82 (1.327)	.906
Ítem10	4.20 (.949)	3.91 (.892)	.018
Ítem11	3.23 (1.082)	3.75 (.986)	.000
Ítem12	3.80 (.987)	3.82 (.824)	.908
Ítem13	3.20 (1.223)	3.40 (.965)	.184
Ítem14	2.32 (1.158)	2.76 (1.006)	.003
Percepciones			
Ítem15	3.73 (1.218)	3.32 (1.034)	.007
Ítem16	1.97 (1.018)	2.08 (.985)	.407
Ítem17	3.70 (1.116)	4.05 (.958)	.014
Ítem18	2.84 (1.241)	3.18 (1.045)	.028
Ítem19	1.62 (.907)	1.74 (1.056)	.356

Tabla 4 (Continuación)
Diferencias en Conocimientos, Percepciones y Actitudes entre Profesionales y Estudiantes (N = 246)

	Profesionales (n = 158)	Estudiantes (n = 88)	Diferencias
	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>p</i>
Ítem20	2.35 (1.173)	2.68 (1.089)	.029
Ítem21	2.46 (1.245)	2.72 (1.268)	.120
Ítem22	2.20 (1.081)	2.69 (1.097)	.001
Actitudes			
Ítem23	3.10 (1.217)	3.11 (.863)	.933
Ítem24	1.47 (.865)	1.73 (.979)	.033
Ítem25	2.89 (1.236)	3.20 (1.126)	.047
Ítem26	1.68 (.965)	2.20 (1.243)	.000
Ítem27	2.38 (1.399)	2.40 (1.282)	.921
Ítem28	2.77 (1.472)	3.31 (1.425)	.006
Ítem29	2.69 (1.436)	3.13 (1.249)	.018
Ítem30	2.72 (1.188)	2.92 (1.167)	.206
Ítem31	2.03 (1.120)	2.60 (1.218)	.000
Ítem32	2.54 (1.579)	2.52 (1.553)	.942
Ítem33	4.56 (.744)	4.44 (.856)	.277
Ítem34	1.71 (1.030)	2.10 (1.213)	.008
Ítem35	1.47 (1.063)	2.15 (1.419)	.000
Ítem36	3.20 (1.305)	3.34 (1.154)	.407

$Wilks = ,865$; $F_{(8,237)} = 4,631$, $p \leq ,001$, $\eta_p^2 = ,135$. En las pruebas de los efectos intersujetos, los ítems 15, 17, 18, 20 y 22 (Tabla 4) son los que muestran dichas diferencias.

Finalmente, en cuanto a las *Actitudes sobre las AACC* (Ítems 23 a 36), los contrastes multivariados MANOVAS, muestran diferencias estadísticamente significativas, *Lambda de Wilks* = $,791$; $F_{(14,231)} = 4,704$, $p \leq ,001$, $\eta_p^2 = ,209$. En este grupo, las pruebas de los efectos intersujetos mostraron diferencias estadísticamente significativas en los ítems 24, 25, 26, 28, 29, 31, 34 y 35 (Tabla 4).

DIFERENCIAS EN CONOCIMIENTOS, PERCEPCIONES Y ACTITUDES EN FUNCIÓN DE HABER TENIDO O NO ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES EN EL AULA (GRUPO DE PROFESIONALES)

En primer lugar, los resultados relativos a haber tenido alumnado con AACC en el aula, utilizando el grupo de profesionales en activo y tomando como variable dependiente el *total del cuestionario*, el ANOVA indica que no existen diferencias estadísticamente significativas, $F_{(1,156)} = 3,498$, $p = ,063$, $\eta_p^2 = ,022$. Esto se observa en las medias obtenidas de los profesionales que han tenido alumnado con AACC ($M = 120,63$; $DT = 8,46$) y las

recibidas por parte de los que no los han tenido ($M = 118,00$; $DT = 7,20$).

En relación a los *Conocimientos sobre las AACC* (Ítems 1 a 14), los contrastes multivariados MANOVAS; indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre haber tenido o no alumnado con AACC en el aula, *Lambda de Wilks* = $,736$; $F_{(28,460)} = 2,715$, $p \leq ,001$, $\eta_p^2 = ,200$. Las pruebas de los efectos intersujetos muestran que los ítems 1, 3, 5, 10, 11 y 14 presentan diferencias estadísticamente significativas (Tabla 5).

Respecto a las *Percepciones sobre las AACC* (Ítems 15 a 22), los contrastes multivariados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en función de haber tenido o no alumnado con AACC en el aula, *Lambda de Wilks* = $,819$; $F_{(16,472)} = 3,094$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,135$. En este grupo, las pruebas de los efectos intersujetos, presentan diferencias estadísticamente significativas en los ítem 15, 17 y 22 (Tabla 5).

Por último, en relación a las *Actitudes sobre las AACC* (Ítems 23 a 36), los MANOVAS indican que existen diferencias estadísticamente significativas, *Lambda de Wilks* = $,720$; $F_{(28,460)} = 2,929$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,209$. En este grupo, las diferencias estadísticamente significativas se encuentran en los ítems 25, 26, 28, 31, 34 y 35 (Tabla 5).

Tabla 5

Diferencias en Conocimientos, Percepciones y Actitudes entre Profesionales con y sin experiencia en el trabajo con alumnado con Altas Capacidades ($N = 158$)

	Sin experiencia ($n = 47$)	Con experiencia ($n = 111$)	Diferencias
	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>p</i>
Conocimientos			
Ítem1	3.021 (.156)	3.333 (.102)	.004
Ítem2	1.979 (.158)	2.234 (.103)	.311
Ítem3	1.702 (.169)	2.279 (.110)	.006
Ítem4	1.447 (.132)	1.550 (.086)	.802

Tabla 5 (Continuación)

Diferencias en Conocimientos, Percepciones y Actitudes entre Profesionales con y sin experiencia en el trabajo con alumnado con Altas Capacidades (N = 158)

	Sin experiencia (n = 47)	Con experiencia (n = 111)	Diferencias
	M (DT)	M (DT)	p
Conocimientos			
Ítem5	1.617 (.176)	1.586 (.114)	.020
Ítem6	2.957 (.167)	3.090 (.108)	.114
Ítem7	3.170 (.151)	3.351 (.099)	.367
Ítem8	3.021 (.202)	2.613 (.132)	.154
Ítem9	2.723 (.192)	2.829 (.125)	.893
Ítem10	4.170 (.136)	4.216 (.088)	.060
Ítem11	3.298 (.153)	3.198 (.100)	.001
Ítem12	3.745 (.136)	3.829 (.089)	.869
Ítem13	3.128 (.166)	3.225 (.108)	.368
Ítem14	2.553 (.161)	2.225 (.105)	.003
Percepciones			
Ítem15	3.447 (.167)	3.856 (.109)	.003
Ítem16	2.064 (.147)	1.928 (0.96)	.526
Ítem17	3.596 (.155)	3.739 (.101)	.037
Ítem18	2.745 (.172)	2.874 (.112)	.073
Ítem19	1.404 (.140)	1.712 (.091)	.121
Ítem20	2.277 (.167)	2.378 (.109)	.082
Ítem21	2.617 (.183)	2.387 (.119)	.172
Ítem22	2.106 (.159)	2.243 (.103)	.003

Tabla 5 (Continuación)

Diferencias en Conocimientos, Percepciones y Actitudes entre Profesionales con y sin experiencia en el trabajo con alumnado con Altas Capacidades ($N = 158$)

	Sin experiencia ($n = 47$)	Con experiencia ($n = 111$)	Diferencias
	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>p</i>
Actitudes			
Ítem23	3.000 (.161)	3.144 (.105)	.753
Ítem24	1.468 (.133)	1.468 (.086)	.103
Ítem25	2.404 (.171)	3.090 (.111)	.001
Ítem26	1.596 (.157)	1.721 (.102)	.001
Ítem27	2.255 (.198)	2.432 (.129)	.752
Ítem28	2.702 (.213)	2.793 (.138)	.020
Ítem29	2.702 (.201)	2.685 (.131)	.061
Ítem30	2.660 (.173)	2.748 (.112)	.411
Ítem31	1.723 (.167)	2.162 (.109)	.000
Ítem32	2.383 (.229)	2.604 (.149)	.720
Ítem33	4.426 (.114)	4.613 (.074)	.218
Ítem34	1.851 (.160)	1.649 (.104)	.016
Ítem35	1.383 (.176)	1.514 (.114)	.000
Ítem36	3.043 (.183)	3.270 (.119)	.412

DIFERENCIAS EN CONOCIMIENTOS, PERCEPCIONES Y ACTITUDES EN FUNCIÓN DE HABER RECIBIDO O NO FORMACIÓN EN ALTAS CAPACIDADES

En cuanto a la relación entre haber recibido formación sobre AACC y los Conocimientos, Percepciones y Actitudes de los docentes

en activo, los ANOVA muestran diferencias estadísticamente significativas, $F_{(1,244)} = 5,654$, $p = ,018$, $\eta_p^2 = ,023$. Se observa que las puntuaciones medias entre los 199 sujetos que sí han recibido formación ($M = 121,5276$; $DT = 8,48$) son más altas que las puntuaciones de los 47 que no ($M = 118,2979$; $DT = 7,91$).

VARIABLES QUE SE RELACIONAN CON LOS CONOCIMIENTOS, PERCEPCIONES Y ACTITUDES DEL PROFESORADO EN ACTIVO

En cuanto a los análisis de regresión bivariada lineal para conocer la capacidad predictiva de *los años de experiencia con alumnado con AACC* en el aula sobre los Conocimientos, Percepciones y Actitudes de los profesionales en activo, no muestran unos resultados estadísticamente significativos respecto al *total del cuestionario*, $R^2 = ,002$; $Beta = -,122$; $t_{(1,157)} = -,499$, $p > ,05$.

En cuanto al valor predictivo de los años de experiencia docente en las variables del cuestionario administrado a los profesionales en activo, los análisis de regresión bivariada lineal muestran diferencias estadísticamente significativas de la capacidad predictiva de dicha variable con respecto al total de Conocimientos, $R^2 = ,635$; $Beta = 2,861$; $t_{(1,110)} = 16,519$, $p < ,05$.

DISCUSIÓN

Este trabajo tenía como objetivo analizar los Conocimientos, Percepciones y Actitudes hacia las AACC de un grupo de docentes de Educación Infantil y Primaria en activo y docentes en formación procedentes del Principado de Asturias. En este sentido, se han podido analizar esos Conocimientos, Percepciones y Actitudes de los docentes, y establecer relaciones entre dichos componentes y ciertas variables personales del profesorado, aunque el instrumento no ha podido ser validado totalmente con la forma inicialmente propuesta.

En relación al cuestionario, cabe mencionar que se ha conseguido cumplir el objetivo de elaborar un instrumento validado, por juicio de expertos y a través de prueba piloto, que ha facilitado la recogida de información sobre la temática. Los resultados en cuanto a la estructura factorial del cuestionario realizados con el total de la muestra, sugieren que el cuestionario se debe tratar de manera globalizada, ya que asumiendo una estructura unifactorial, muestra una fiabilidad aceptable. Esto coincide con investigaciones previas que

se han llevado a cabo, en las que se utilizaron instrumentos para valorar las actitudes de los docentes de manera globalizada (Gagné, 2018; González y Palomares, 2016).

Adicionalmente, con este estudio se pretendía analizar también la relación entre diferentes variables: ser estudiante o profesional en activo, haber tenido alumnado con AACC en el aula, los años que se han tenido alumnos con AACC en el aula, la experiencia docente medida como años o la formación recibida (o no), en relación a los conocimientos, percepciones y actitudes de los profesionales en activo y aquellos en formación.

Por un lado, cabe destacar que se han encontrado resultados que muestran diferencias en los conocimientos, percepciones y actitudes entre los grupos de profesionales y estudiantes. Este patrón es interesante porque está presente prácticamente en los mismos ítems en los que se han obtenido diferencias tomando como referencia la variable haber tenido alumnado con AACC en el aula. De igual manera, a medida que aumentan los años que los profesionales han estado en contacto con el alumnado con AACC, aumentan sus conocimientos, y mejoran sus percepciones y actitudes de manera individual (ítem a ítem), pero no de manera global, es decir, a nivel de constructo. Este análisis concuerda con los trabajos realizados por Heyder et al. (2018), los cuales inciden en el cambio de actitudes que experimentaban los docentes en función de su formación sobre AACC, mejorando los conocimientos y las percepciones, pero empeorando sus actitudes. Estos últimos autores sugieren que los docentes de nuevo acceso parecen aceptar en mayor medida modelos inclusivos, que sería menor en los docentes veteranos, debido al sentimiento de intrusión que éstos sienten compartiendo espacio con los docentes de apoyo. En consonancia con esto, los resultados del presente estudio también permiten observar que los años de experiencia tienen relación directa con los conocimientos, percepciones y actitudes que tiene el profesorado en activo.

Por otro lado, es importante remarcar que más del 70% de los encuestados afirman

haber tenido algún alumno con AACC en el aula. Esto resulta interesante ya que, tal y como se recoge en el Informe Nacional sobre la Educación de los Superdotados (Sanz-Chacón, 2019), en torno a un 90% del alumnado con AACC no es detectado. Además, en los resultados de este estudio se observa que, de manera global (teniendo en cuenta la puntuación total en el cuestionario), no existen grandes diferencias entre haber tenido o no alumnado con esta condición en el aula.

En relación a la formación sobre AACC, los resultados obtenidos son coherentes con los estudios realizados por Acosta y Alsina (2017), García-Barrera y de la Flor (2016) y Tourón et al. (2002), ya que estos autores consideran que los docentes actualmente no tienen la formación adecuada que les permita estar preparados para detectar y realizar intervención con el alumnado con AACC. Los ítems en los que se encuentran diferencias significativas muestran que en la sociedad se han consolidado estos mitos que dificultan la detección del alumnado, tal y como afirma Tourón (2000). Así se puede observar que estos ítems también son coherentes con los mitos expuestos por Martínez y Guirado (2010). Por ejemplo, el referido al CI como elemento determinante en el diagnóstico orientado a la inadaptación social del alumnado que acelera un curso.

En este mismo orden de ideas, los resultados muestran que más del 80% de los encuestados han recibido formación sobre AACC, pero, aun así, se encuentran diferencias significativas entre haber recibido o no formación, y tal y como se ha mencionado antes, persisten mitos y creencias sobre este tipo de alumnado que la formación no está consiguiendo erradicar. Este resultado sugeriría que, parte de los problemas de detección e intervención en el alumnado con AACC, vienen derivados de una formación deficiente (Garzón et al. 2016).

Por último, cabe destacar que los años que el profesorado en activo ha tenido alumnado con AACC en el aula no predice de manera global los conocimientos, percepciones y actitudes. En cambio, la experiencia docente

medida en años en activo sí los predice significativamente, resultados que coinciden con el estudio de Brevik et al. (2018) en el que se demostró que los docentes con poca experiencia tienen mejores actitudes a pesar de demostrar carencias para enfrentarse a la intervención.

CONCLUSIONES

Una de las aportaciones de este estudio es el instrumento realizado *ad-hoc* para la recogida de información de este trabajo, ya que puede ser de utilidad para conocer los conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado en activo frente a las AACC y actuar en consecuencia.

Pese a que el tamaño de la muestra no permite generalizar las conclusiones, este estudio aporta cierta evidencia sobre la formación y las actitudes de los docentes y de los aspirantes a maestros en relación a las AACC en la actualidad. Concretamente, los resultados muestran una laguna de formación y una presencia de mitos y estereotipos que se mantienen todavía hoy. Si bien los estudiantes de Grado poseen unas mejores actitudes que los profesionales en activo, es interesante el hecho de que las actitudes de estos últimos aumentan con su experiencia docente. A lo largo de la carrera profesional la dimensión de actitudes mejora, pero no llegan a estar en los mismos niveles que los estudiantes de Grado. Esto puede ser debido al cansancio burocrático e incluso a otros factores relacionados con la insatisfacción laboral o el cansancio, como ocurre en el denominado Síndrome de Burnout, que implica agotamiento emocional, poca vinculación con el alumnado y sensación de baja realización en el trabajo (Esteras, Chorot y Sandín, 2014).

Por otro lado, este estudio muestra que aquellos docentes que han tenido alumnado con AACC presentan los mismos conocimientos, percepciones y actitudes que los que no han tenido este tipo de alumnado en el aula. ¿Por qué el profesorado que ha tenido alumnado con AACC no ha sido correctamente formado? Esto evidencia la necesidad de una correcta formación que

permita al profesorado orientar sus actitudes y conocimientos hacia una correcta detección e intervención.

En resumen, la experiencia y la formación del profesorado se presentan como el eje principal a la hora de conocer, percibir y actuar con este tipo de alumnado, así como es una herramienta fundamental para eliminar los mitos sobre las AACC que están anclados en la profesión del docente.

LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Cabe destacar que este estudio ha contado con ciertas limitaciones, como es el propio diseño del instrumento, ya que no se cuenta con instrumentos previos que analicen conocimientos y percepciones sobre esta casuística, teniendo que construir un instrumento *ad-hoc*. Este instrumento, a pesar de haber sido validado por juicio de expertos, y quizás debido a la escasez de muestra, no ha presentado una estructura factorial que permita dividirlo en los factores estipulados. Además, al tratarse de un autoinforme, es posible que algunas respuestas puedan estar sesgadas, todo ello relacionado con la deseabilidad social o el uso de aleatoriedad frente al no conocimiento de la respuesta correcta.

Por otro lado, el tamaño muestral no permite generalizar las conclusiones ya que no es representativo para la población del Principado de Asturias, por lo que sería conveniente aumentar la muestra, con el objetivo de obtener resultados más generalizables y un instrumento con una fiabilidad mayor.

En línea con esta investigación, se plantea un amplio trabajo de campo sobre esta temática que permita analizar a fondo la formación del profesorado en este ámbito, con el objetivo de implantar un recurso que cubra esta laguna de conocimiento, favoreciendo así los conocimientos, percepciones y actitudes de los docentes y fomentando una enseñanza de calidad para el alumnado con AACC. Por ejemplo, en Turquía Bodur y Er (2019) han realizado una investigación comparativa con la enseñanza de Singapur ya que son

países que abogan por la productividad, el pensamiento cognitivo altamente desarrollado y el apoyo al alumnado con AACC. Este estudio deja en evidencia que el programa GEP (Gifted Education Program), llevado a cabo en Singapur desde 1923, ha obtenido grandes resultados ya que los docentes que imparten enseñanza al alumnado con AACC deben asistir a una formación específica durante 3 años y será continuada con talleres y conferencias durante toda su vida profesional. Algo que no ocurre en Turquía por la eliminación de los programas educativos en cada mandato político.

Por último, una contribución útil sería incluir en este análisis datos obtenidos en una muestra de estudiantes con AACC sobre las medidas aplicadas por parte de los docentes, conociendo así su perspectiva y satisfacción con el sistema educativo y el tipo de intervención recibida.

• Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

REFERENCIAS

- Acosta, Y., y Alsina, Á. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las altas capacidades y el talento matemático desde una perspectiva inclusiva. *Números, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 94, 71-92.
- Aguado, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿Ahora qué? *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. Á., y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Arribas, D., Santamaria, F. P., Sánchez, F., y Fernández, P. (2013). *BAT-7 Baterías de Aptitudes de TEA*. Madrid: TEA Ediciones.
- Azorín, C. M. (2018). Percepciones docentes sobre la Atención a la Diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la Inclusión Educativa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173-188.

- Barrera, A. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Dirección General de Participación y Equidad en Educación.
- Barrenetxea-Mínguez, L., y Martínez-Izaguirre, M. (2019). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas*, 1(49), 1-19.
- Bodur, Z. Y., y Er, K. O. (2019). Comparative Analysis of Gifted Education in Turkey and Singapore. Necatibey Faculty of Education Electronic. *Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 1166-1185.
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., y Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34-45.
- Castelló, A., y Batlle, C. de. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: Propuesta de un protocolo. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 6, 26-66.
- Corbalán, F. J. Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M., y Limiñana, R.M. (2003). CREA. *Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA ediciones.
- Eremeeva, G. R., Bikbulatov, R. R., y Baranova, A. R. (2017). *Pedagogical Conditions Necessary for Training Teachers to Manage the Development of Intellectually Gifted Students*. 37-41. <https://doi.org/10.2991/cildiah-17.2017.7>
- Esteras, J., Chorot, P., y Sandín, B. (2014). Predicción de los niveles de burnout en los docentes: Factores protectores y de vulnerabilidad. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19, 79-92. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.19.num.2.2014.13059>
- Fernández, E., García, T., Arias-Gundín, O., Vázquez, A., y Rodríguez, C. (2017). Identifying gifted children: Congruence among different IQ measures. *Frontiers in Psychology*, 8(1239), 1-10.
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Fernández, M. C., Soto, G., Ferrando, M., y Badía M. M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 63-74.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York, NY: London Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, F. (2018). Attitudes toward gifted education: Retrospective and prospective update. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60(1), 403-428.
- Galton, F. (2003). El genio hereditario (1869). En J. M. Gondra (Coord.). *La Psicología moderna: textos básicos para su génesis y desarrollo histórico* (pp. 43-61). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- García-Barrera, A., y de la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 129-149. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>
- Garzón, P., Calvo, M. I., y Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- González, R., y Palomares, A. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. En A. Palomares (Ed.), *Competencias y Empoderamiento Docente: Propuestas de investigación e innovación educativas en contextos inclusivos* (pp. 117-122). Madrid: Síntesis.
- Gravetter, F. J., y Wallnau, L. B. (2014). Introduction to the t statistic. *Essentials of statistics for the behavioral sciences*, 8, 252.
- Heyder, A., Bergold, S., y Steinmayr, R. (2018). Teachers' knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates. *Psychology Learning and Teaching*, 17(1), 27-44. <https://doi.org/10.1177/1475725717725493>
- Louis, J. M. (2004). *Los niños precoces: Su integración social, familiar y escolar*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Lovett, B. J. (2013). The science and politics of gifted students with learning disabilities: A social inequality perspective. *Roeper Review*, 35(2), 136-143.
- Luque-Parra, D. J., Luque-Rojas, M. J., y Hernández, R. (2017). Altas Capacidades intelectuales y Trastorno de Déficit de atención con Hiperactividad: a propósito de un caso. *Perspectiva Educativa*, 56(1), 164-182.
- Martínez, M., y Guirado, A. (2010). *Alumnado con Altas Capacidades*. Barcelona: Grao.
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., y Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134-160. <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>
- McCoach, B., y Siegle D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-254. <https://doi.org/10.1177/0016986207302719>
- Mendioroz, A., Rivero, P., y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 265-284.
- Mercado, E., DiGiusto, C., Rubio, L., y de la Fuente, R. (2017). Influencia de las actitudes hacia la discapacidad en el rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 77-86.
- Molina, P. V., y Morata, M. F. (2015). Intervención psicoeducativa en un caso de altas capacidades. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 2(1), 69-74.
- Mónico, P. (2018). *Impacto de estrategias y metodologías docentes para la atención de necesidades educativas del alumnado en el ámbito de educación primaria* [Tesis doctoral]. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=207266>
- Pérez, L., y Jiménez, C. (2020). La respuesta educativa a los alumnos más capaces en los planes de atención a la diversidad. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 642-671. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002702024>
- Reid, E., y Horváthová, B. (2016). Teacher Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66-74. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0015>
- Santamaría, P., Arribas, D., Pereña, J., y Seisdedos, N. (2014). *EFAI: Evaluación factorial de las aptitudes intelectuales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Sanz-Chacón, C. (2020). *Informe sobre la educación de los superdotados: Desde el Fracaso Escolar a la Excelencia educativa, por Comunidad Autónoma*. Fundación el Mundo del Superdotado.
- Sayi, A. K. (2018). Teachers' Views about the Teacher Training Program for Gifted Education. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 262-273.
- Subban, P., y Sharma, U. (2005). Understanding educator Attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 25(2), 1-19.
- Torrance, E. P. (1984). The role of creativity in identification of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 153-156.
- Tourón, J. (2000). Evaluación de programas para alumnos de alta capacidad: Algunos problemas metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 565-585.
- Tourón, J., Fernández, R., y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación: Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 9, 95-110.
- Wechsler, D. (2007). *WISC-IV: Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV* (2a ed.). Madrid: TEA.
- Yuste, C., Martínez-Arias, R., y Gálvez-Manzano, J. L. (1988). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales*. Madrid: CEPE

ANEXO 1. VERSIÓN VALIDADA DEL CUESTIONARIO APLICADO

CONOCIMIENTOS, PERCEPCIONES Y ACTITUDES SOBRE LAS ALTAS CAPACIDADES

El objetivo de estas cuestiones es conocer su opinión y conocimientos sobre una serie de aspectos relacionados con la identificación e intervención en Altas Capacidades. Si acepta participar en este estudio, por favor, rellene el apartado referido a datos personales y responda a las cuestiones que se presentan más adelante.

DATOS PERSONALES				
1) Código de realización formado por sus INICIALES (nombre y apellidos) y los dos últimos dígitos de su DNI.				
2) Sexo:				
3) Edad:				
4) Especialidad:				
5) Nivel/es en los que imparte clase:				
6) Años de experiencia docente:				
7) Población en la que trabaja (zona de Asturias):				
8) Código Postal:				
9) ¿Ha tenido en el aula a niños y niñas con altas capacidades?				
10) En caso afirmativo, ¿Cuántos años?:				
11) ¿Ha recibido formación sobre Altas Capacidades?				
12) Señale dónde principalmente:				
Carrera (Grado o diplomatura)	Cursos y seminarios	Redes Sociales, Medios de comunicación, Blogs...	Revistas educativas	Otros:

INSTRUCCIONES

En este apartado encontrará una serie de enunciados sobre las Altas Capacidades organizados en tres dimensiones: Conocimientos, Percepciones y Actitudes.

La valoración de estos ítems se realiza de acuerdo a una escala de 5 puntos tipo Likert, con la que los docentes deben expresar su grado de acuerdo con las afirmaciones que se les presentan siendo 1 = *totalmente en desacuerdo*, 2 = *parcialmente en desacuerdo*, 3 = *indeciso*, 4 = *parcialmente de acuerdo*, 5 = *totalmente de acuerdo*.

Por favor, responda con total sinceridad. Muchas gracias por su colaboración.

CONOCIMIENTOS	1	2	3	4	5
1. Un cociente intelectual superior a 130 es determinante en el diagnóstico de las Altas Capacidades.					
2. El alumnado con Altas Capacidades está más motivado para aprender que el resto de alumnos/as.					
3. Un estilo educativo muy estimulante por parte de los progenitores puede originar las Altas Capacidades					
4. Los/as niños/as con Altas Capacidades presentan un alto rendimiento educativo, por lo que generalmente NO necesitan ayuda para progresar y lograr el éxito.					
5. El alumnado con Altas Capacidades destaca en todas las áreas.					
6. La ampliación curricular y la flexibilización (o aceleración) son las mejores estrategias de intervención en los alumnos con Altas Capacidades.					
7. La precocidad es un rasgo distintivo del alumnado con Altas Capacidades.					
8. Un alumno con Altas Capacidades puede ser poco creativo.					
9. Los/as niños/as con un talento (matemático, musical, lingüístico) son considerados Altas Capacidades.					
10. Los alumnos/as con Altas Capacidades necesitan apoyo educativo específico en un contexto escolar.					
11. Normalmente, los alumnos/as con Altas Capacidades que aceleran un curso escolar presentan dificultades en su adaptación social al grupo-clase					
12. Es común que exista desequilibrio entre el nivel intelectual y el nivel afectivo en el alumnado con Altas Capacidades.					
13. Los talentos que NO se educan adecuadamente suelen desaparecer.					
14. Las Altas Capacidades son más frecuentes en niños que en niñas					
PERCEPCIONES	1	2	3	4	5
15. Los niños/as con Altas Capacidades son un recurso potencial de nuestra sociedad					
16. Nuestros colegios están preparados para atender las necesidades de los alumnos/as con Altas Capacidades					
17. Con frecuencia, las necesidades educativas del alumnado con Altas Capacidades son ignoradas en nuestras escuelas.					

18. Los niños/as con Altas Capacidades pueden llegar a ser egocéntricos si se les presta demasiada atención					
19. Los alumnos/as con Altas Capacidades suelen pertenecer a clases sociales altas					
20. El alumnado con Altas Capacidades pierde el tiempo en clases ordinarias					
21. Los niños/as con Altas Capacidades prefieren la soledad porque tienen problemas para relacionarse					
22. Cuando el alumnado con Altas Capacidades es diagnosticado, tiene más dificultades para hacer amigos					
ACTITUDES	1	2	3	4	5
23. El alumnado que dispone de medidas de flexibilización (o aceleración) lo hace generalmente presionado por sus padres.					
24. La atención extra que requiere el alumnado con Altas Capacidades perjudicará al resto de alumnado del aula.					
25. Para un alumno con Altas Capacidades, es más perjudicial perder el tiempo en clase que acelerar un curso escolar.					
26. La mejor manera de cubrir las necesidades del alumnado con Altas Capacidades es ubicarlo en clases especiales con alumnado de este tipo.					
27. El alumnado con Altas Capacidades necesita atención, pero hay otras necesidades mucho más importantes en la educación actual.					
28. Algunos docentes sienten que los alumnos/as con Altas Capacidades son una amenaza para su autoridad.					
29. Me gustaría poseer Altas Capacidades o algún tipo de talento.					
30. Las familias son las máximas responsables ayudar a los niños con Altas Capacidades a desarrollar su talento.					
31. Las medidas educativas específicas son un privilegio para los alumnos/as con Altas Capacidades.					
32. Como docentes, tenemos una mayor responsabilidad moral para aportar ayuda al alumnado con dificultades de aprendizaje que al alumnado con Altas Capacidades.					
33. Nuestras escuelas deben ofrecer servicios especiales a las personas con talento.					
34. Los colegios que crean programas específicos para alumnado con Altas Capacidades crean elitismo, aumentando las diferencias entre el alumnado					
35. Los contribuyentes NO deberían pagar por la educación específica que necesita una minoría, como el alumnado con Altas Capacidades.					
36. Tarde o temprano, los programas escolares ordinarios podrán cubrir la curiosidad intelectual del alumnado con Altas Capacidades.					

Intervenciones en el ámbito escolar para estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: una revisión sistemática

Juan Pablo Paneiva-Pompa*, Liliana Bakker y Josefina Rubiales

Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT). Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). (Argentina)

Resumen: El objetivo del presente trabajo fue revisar sistemáticamente estudios de intervención basados en la evidencia con niños y adolescentes con diagnóstico de TDAH, en el contexto escolar, en el período comprendido entre 2010 y 2020. El proceso de búsqueda se efectuó a partir de las bases de datos PsycInfo, MedLine, ERIC, Redalyc, Scielo y PUBMED, con palabras clave en inglés y español. Se encontraron 994185 publicaciones mediante la búsqueda en las bases de datos, 14 fueron incluidos en la revisión por cumplir con los criterios pautados. Se identificaron los objetivos principales, las técnicas empleadas, la duración promedio de las intervenciones, la modalidad de aplicación, los administradores y los destinatarios. El conjunto de resultados indica que la variedad de las intervenciones en entornos escolares está asociada con resultados moderados, por lo que el desarrollo de programas de intervención para niños y adolescentes con TDAH en las escuelas sigue siendo un desafío importante y necesario para los investigadores en los campos de la educación y la salud mental, y que debe seguir siendo explorado buscando optimizar los resultados.

Palabras clave: Programas de intervención, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, escuela, niños, adolescentes.

Interventions in the school setting for students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: a systematic review

Abstract: The objective of this study was to systematically review evidence-based intervention studies of children and adolescents diagnosed with ADHD, in the school context, in the period between 2010 and 2020. The search process was carried out in the following databases: PsycInfo, MedLine, ERIC, Redalyc, Scielo, and PUBMED, with keywords in English and Spanish. Of the 994185 publications that were found in the search of the databases, 14 were included in the review because they met the established criteria. The main objectives, the techniques used, the average duration of the interventions, the application modality, the administrators, and the recipients were identified. The set of results indicates that the variety of interventions in school settings is associated with moderate results, so the development of intervention programs for children and adolescents with ADHD in schools remains an important and necessary challenge for researchers in the fields of education and mental health, which should continue to be explored to optimize results.

Key words: Intervention programs, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, school, children, adolescents.

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es una de las alteraciones del neurodesarrollo más frecuentes iniciada en la infancia (Mariño et al., 2018), siendo su

sintomatología motivo constante de consulta a profesionales del área de la salud (Gaitán-Chipatecua & Rey-Anacona, 2013).

Los estudios de prevalencia en Argentina indican que la misma es de alrededor del 4% (Grañana, 2017), y a nivel mundial del 4 al 7% en niños y adolescentes (Thomas et al., 2015), siendo más frecuente en varones que

Recibido: 18/05/2021 - Aceptado: 25/06/2021 - Avance online: 16/07/2021

*Correspondencia: Juan Pablo Paneiva-Pompa

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Dirección: 7600, Mar del Plata, Argentina.

E-mail: juampi_paneiva@hotmail.com

en mujeres con una relación de dos-cuatro a uno (Grañana, 2017). Los estudios referidos a su etiología son consistentes con una hipótesis multicausal que da cuenta de una combinación de factores genéticos, biológicos y ambientales (Cerván & Pérez, 2017).

El TDAH es definido por un patrón persistente de síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad, que se presenta con mayor frecuencia e intensidad que en personas con un grado de desarrollo similar. Estos síntomas deben cumplir un criterio funcional (dificultades significativas en el desarrollo del niño), un criterio contextual (presentarse en dos o más contextos, siendo los más frecuentes el hogar y la escuela) y un criterio temporal (producirse antes de los 12 años). La clasificación fenotípica actual establece tres presentaciones: con predominio de inatención (TDAH-I), con predominio de hiperactividad-impulsividad (TDAH-H) y combinado (TDAH-C) (APA, 2013).

Los síntomas primarios del TDAH son comunes a la población general, de modo que no es la presencia de los mismos lo que determina la disfuncionalidad, sino la intensidad y la frecuencia con la que se presentan con respecto a la edad de desarrollo de la persona y a su contexto, y por las implicancias en su funcionamiento cotidiano (Cardo & Servera, 2008).

En la práctica, la sintomatología propia de los niños y adolescentes que padecen TDAH tiene repercusiones negativas en su desarrollo cognitivo, emocional y social, lo cual dificulta su aprendizaje escolar y su adaptación a los diferentes contextos (Casas & Ferrer, 2010). A su vez, la prevalencia del TDAH en la población infanto-juvenil supone un desafío para los docentes, ya que los síntomas suelen producir ciertas dificultades a nivel escolar. En lo relativo a lo atencional, son niños que manifiestan inconvenientes para sostener la atención en tareas monótonas, finalizar las tareas y trabajar con constancia, mostrando problemas organizativos, descuidos u olvidos. Respecto al autocontrol, tienden a ser inquietos y habladores, pueden interrumpir a menudo y ser precipitados en sus respuestas, lo que condiciona la dinámica escolar y la ejecución

de las actividades áulicas. Los síntomas ya señalados, así como los trastornos del aprendizaje asociados, si no son abordados con intervenciones y estrategias adecuadas, predisponen a los niños y adolescentes con diagnóstico de TDAH a un rendimiento escolar descendido (Calleja et al., 2019).

Dada la prevalencia actual de niños y adolescentes con diagnóstico de TDAH existen diversos programas de intervención destinados a esta población. Un programa de intervención es un conjunto de acciones sistemáticas, planificadas, basadas en necesidades identificadas y orientada a metas, con una teoría que lo sustente (Rodríguez et al., 1993). De esta forma el tratamiento del TDAH debe ser abordado desde una perspectiva amplia en la que confluyan diversos enfoques (Fernández et al., 2011). La investigación debería desempeñar un papel activo en la exploración de los enfoques más efectivos que permitan transferir conocimientos basados en evidencias empíricas a las intervenciones. Comprender qué intervenciones son eficientes y efectivas es fundamental para la mejora de la calidad de vida de los niños con TDAH (Elik et al., 2015).

Existe una amplia variedad de tratamientos para el TDAH, que se podrían agrupar en intervenciones farmacológicas, académicas, psicosociales, cognitivas/neuropsicológicas y combinadas o multimodales.

El tratamiento farmacológico o psiquiátrico es el más comúnmente utilizado para tratar los síntomas del TDAH en los niños y adolescentes, debiendo individualizarse en cada uno de ellos, identificando la dosis mínima eficaz y bien tolerada (Suarez-Manzano et al., 2021). Los fármacos más utilizados para el tratamiento son los estimulantes Metilfenidato (Cunill & Castells, 2015) y Lisdexamfetamina (Padilha et al., 2018).

Las intervenciones académicas o psicopedagógicas consisten en un conjunto de prácticas en el contexto escolar relacionadas con el aprendizaje. Suelen dividirse en intervenciones a nivel académico centradas en el niño e intervenciones a nivel escolar que se realizan a través de la formación de docentes (Serrano-Troncoso et al., 2013).

Las intervenciones psicosociales hacen referencia a la enseñanza, entrenamiento y práctica en competencias y habilidades socio-emocionales (Casas & Ferrer, 2010). Incluyen el entrenamiento conductual a padres y profesores, la modificación cognitiva de la conducta, el entrenamiento en habilidades sociales y las modificaciones académicas (Herrero et al., 2010). Los meta-análisis han demostrado que las estrategias de manejo de la contingencia y las intervenciones académicas son más efectivas para el cambio conductual que las estrategias cognitivo-conductuales (Pérez et al., 2006).

Las intervenciones cognitivas o neuropsicológicas refieren a programas de entrenamiento neurocognitivo orientados en la rehabilitación sobre el déficit en funcionamiento ejecutivo (Casas & Ferrer, 2010). La disfunción ejecutiva en el TDAH afecta a un sistema complejo de procesos ejecutivos que incluyen el control inhibitorio, vigilancia, planificación, memoria de trabajo verbal y espacial, y flexibilidad cognitiva. Por lo tanto, se prima la identificación de los mecanismos neuropsicológicos subyacentes, permitiendo identificar los síntomas derivados de manera primaria o por efecto sistémico, y así permitir la adecuada formación de los sistemas funcionales a través de un proceso de intervención (Pérez, Molina & Gómez, 2016).

Los tratamientos combinados o multimodales refieren a intervenciones en las que se utilizan de manera sistematizada diferentes opciones de tratamiento (Martínez-Núñez & Quintero, 2019). En sentido estricto, refieren a la combinación de medicación estimulante (metilfenidato) y técnicas de modificación de conducta y estrategias cognitivo-conductuales (Barkley, 1990). En un sentido amplio, refieren a intervenciones en las que se combinan múltiple componentes como técnicas conductuales o cognitivo-conductuales con otro tipo de intervenciones psicológicas, como sesiones de asesoramiento, entrenamiento en habilidades sociales o entrenamiento en habilidades de estudio (Miranda et al., 2006).

La revisión sistemática de la evidencia científica es una herramienta metodológica de investigación que ofrece la posibilidad de actualizar e integrar la información disponible de forma eficiente con métodos sistemáticos y explícitos para identificar, seleccionar y valorar las investigaciones relevantes (Meca & Ausina, 2010; Perestelo-Pérez, 2013).

Existen una base relativamente pequeña de revisiones sistemáticas de intervenciones en el ámbito escolar para niños y adolescentes con diagnóstico de TDAH. Estas revisiones han informado efectos beneficiosos de una variedad de intervenciones no farmacológicas, incluidas las intervenciones académicas, psicosociales, cognitivas y combinadas.

Miranda et al. (2006) revisaron el estado del arte durante 1996-2006, incluyendo tanto intervenciones simples como intervenciones mixtas o multicomponentes. Los autores llegan a la conclusión de que, según la evidencia, los tratamientos escolares para el TDAH son efectivos a corto plazo para reducir las conductas disruptivas y mejorar la conducta en la tarea y el rendimiento académico de los niños con TDAH.

DuPaul et al. (2012) realizaron un metaanálisis de las intervenciones escolares para TDAH publicadas entre 1996 y 2010. Los autores encontraron buenos resultados para los diseños experimentales de caso único e intra estudiantes, pero no para los estudios inter estudiantes.

Moore et al. (2016) revisaron sistemáticamente la literatura cualitativa relacionada con la experiencia y las actitudes hacia las intervenciones escolares no farmacológicas para el TDAH. Los autores informan que la efectividad percibida de las intervenciones utilizadas en entornos escolares varía resaltando que las intervenciones altamente individualizadas pueden afectar negativamente a los niños con TDAH.

Paiano et al. (2019) revisaron la literatura existente en inglés y portugués desde 2012 a 2017, hallando una amplia variedad de metodologías utilizadas. En siete de los nueve artículos incluidos, las intervenciones

posibilitaron mejoras en los síntomas de TDAH, en las habilidades académicas, sociales, de organización y / o funciones ejecutivas.

En este trabajo se propone utilizar la revisión sistemática como herramienta para actualizar el estudio de los programas de intervención para niños y adolescentes con diagnóstico de TDAH en el ámbito escolar, incorporando la búsqueda no sólo en inglés sino también en español. De tal forma, se busca alcanzar una comprensión del estado actual, dando lugar al desarrollo de transferencias que posibiliten aportar cambios y proponer programas de intervención acordes con las necesidades de la población infanto-juvenil con este diagnóstico.

MÉTODO

El presente artículo ha seguido el formato propuesto y sugerido para revisiones sistemáticas en Perestelo-Pérez (2013), y se han tenido en cuenta los ítems de referencia para publicar revisiones sistemáticas de la declaración PRISMA-P 2015 (Moher et al., 2016).

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS

Se realizaron búsquedas computarizadas en febrero de 2020, en las bases de datos PsycInfo, MedLine, ERIC, Redalyc, Scielo y PUBMED, con las palabras claves en inglés y en español. En inglés, 1) training program - attention deficit hyperactivity disorder – school; 2) treatment - attention deficit hyperactivity disorder – school. En español, 1) programa de entrenamiento – trastorno por déficit de atención con/e hiperactividad – escuela; 2) tratamiento - trastorno por déficit de atención con/e hiperactividad – escuela

CRITERIOS DE INCLUSIÓN

Fueron seleccionados para la revisión aquellos artículos que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión: 1) Haber sido publicados entre 2010 y 2020; 2) Estar escritos en idioma inglés o español; 3) Ser

diseños con grupo experimental y grupo control (se descartaron los diseños $N = 1$); y 4) Debían referirse a intervenciones en niños y adolescentes de edades entre 6 y 17 años.

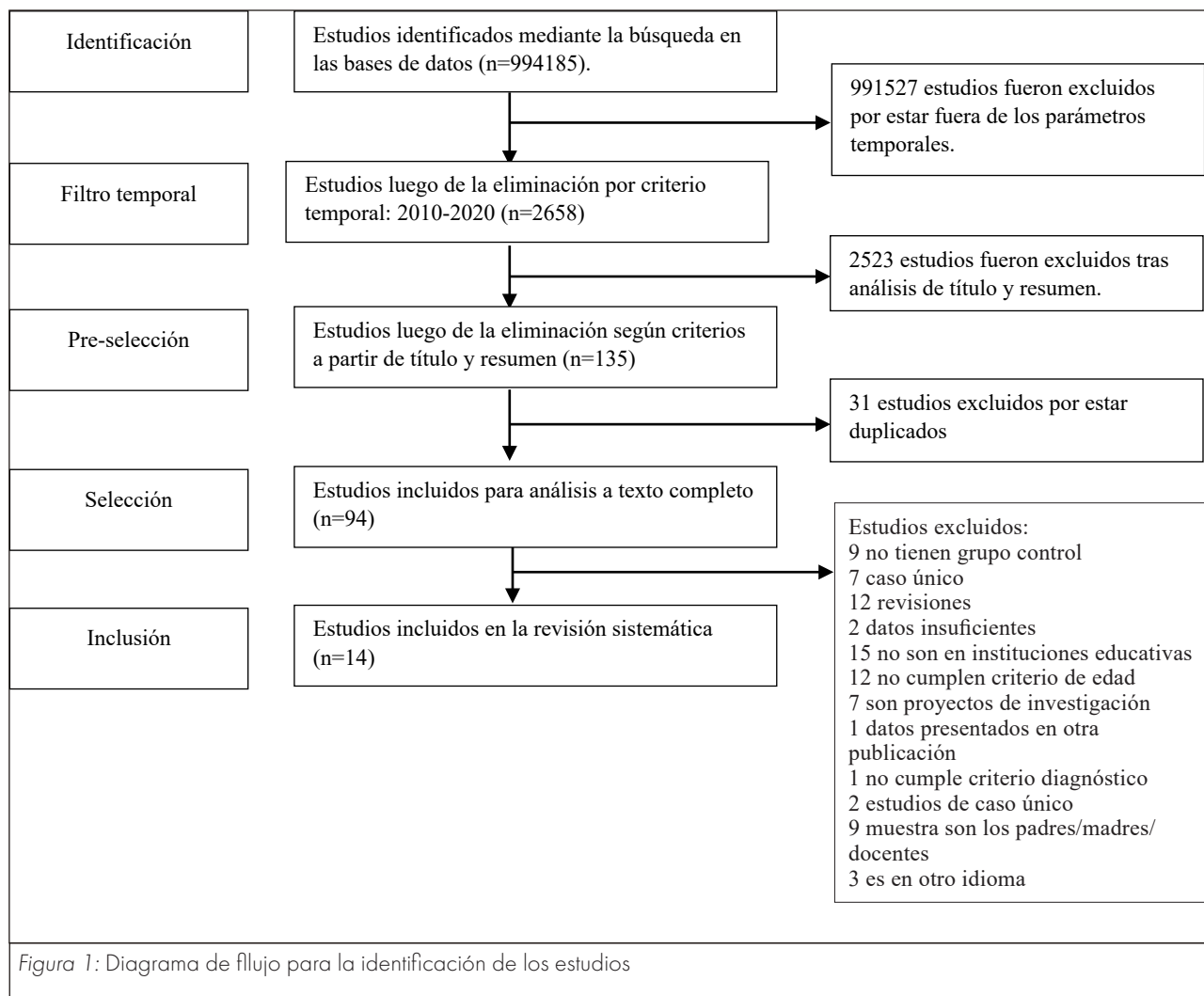
El proceso de búsqueda se basó en un total de 994185 referencias. Posteriormente utilizando los filtros disponibles en las bases de datos, se eliminaron las publicaciones que no cumplieran el primer criterio de inclusión, dando como resultado 2658 referencias.

Una vez realizadas las búsquedas en las distintas fuentes de información, tres revisores, de forma independiente, procedieron a preseleccionar las referencias potencialmente relevantes por los títulos y los resúmenes según los criterios de inclusión. Después de revisar títulos y resúmenes, se seleccionaron 135 publicaciones que cumplirían con los criterios de inclusión. Posteriormente se eliminaron los artículos duplicados, llegando a un total de 96. Una vez finalizada la fase de preselección, se procedió a repetir la metodología anterior con los artículos completos para seleccionar aquellos que se analizaron y sintetizaron en la revisión. Este procedimiento permitió identificar un total de 14 artículos que cumplieron con los criterios de selección, incluyendo un total de 38 variables analizadas. En total se recogieron datos de 1006 niños y adolescentes de grupo de intervención y 705 niños y adolescentes de grupo control, con una mortalidad experimental media (porcentaje de sujetos que abandonan el programa) en torno al 3,41%.

PROCESO DE CODIFICACIÓN DE LOS ESTUDIOS

Las características de los estudios fueron codificadas con el fin de analizar las comparaciones tanto a corto como a largo plazo. Se agruparon en tres categorías: variables sustantivas (de intervención, de los participantes y de contexto), variables metodológicas y variables extrínsecas (Meca & Ausina, 2010).

En cuanto a las variables sustantivas, las características de intervención codificadas fueron las siguientes: a) nombre de la intervención; b) objetivos de la intervención



(académica, social, emocional, en funciones ejecutivas o mixto); c) técnicas de intervención (modelado, reforzamiento, instrucciones o mixto); d) soporte (oral, escrito, audiovisual, actividad física, mixto); e) duración (en semanas); f) intensidad (minutos semanales); g) magnitud (horas totales); h) modo de aplicación (grupales, TDAH grupal, TDAH individual o mixto); i) quien lo aplica (docente, profesional de la escuela, profesional externo, mixto); j) otros tratamientos/intervenciones; y k) tareas intersesión (sí/no y % de cumplimiento cuando estaba el dato).

Las características codificadas de los participantes para las muestras de cada estudio fueron las siguientes: a) la edad media de la muestra (en años); b) la desviación estándar de la edad de la muestra poblacional; c) el género de la muestra (porcentaje de varones); y d) si incluyen a otra muestra poblacional de estudio (datos de padres y/o docentes.)

Las variables de contexto analizadas fueron a) lugar de aplicación (aula, gimnasio, gabinete psicológico/psicopedagógico, campamento, mixto) y b) horario de aplicación (dentro del horario escolar, fuera del horario escolar, mixto).

En cuanto a las variables metodológicas, se codificaron las siguientes: a) Tamaño del grupo experimental; b) Tamaño del grupo control; c) Criterio de selección de los participantes; d) Modo de asignación de los participantes a los grupos de intervención (de forma voluntaria o al azar); e) Medidas pre y post intervención; f) Mortalidad experimental (porcentaje de participantes que abandonan el programa); y g) Si realizan o no seguimiento posterior.

Las medidas pre y post intervención ("e") fueron reagrupadas de acuerdo con las siguientes categorías: 1) Síntomas TDAH: "TDAH. Atención"; "TDAH. H-I" (Hiperactividad-Impulsividad); y "TDAH. Combinado"; 2) Funcionamiento Ejecutivo:

“F.E. General”, “F.E. Memoria”, “F.E. Atención”, “F.E. Organización” y “F.E. Planificación”, 3) Competencia Social, 4) Desempeño Académico, 5) Tareas Escolares, y 6) Conducta.

Por último, las variables extrínsecas codificadas fueron: a) el año de publicación del trabajo; y b) el país de procedencia.

La codificación de algunas características requirió la adopción de juicios de decisión complejos. Con objeto de contrastar la adecuación de tales juicios, se realizó un estudio de la fiabilidad del proceso de codificación. Para ello, dos investigadores codificaron de forma independiente una muestra aleatoria de los estudios (el 28.57% del total que corresponde a 4 artículos). El grado de acuerdo alcanzado fue obtenido a partir del índice de Tasa de Acuerdo (Agreement Rate) propuesto por Orwin (1994), el cual en promedio se situó en torno al 92% en todas las variables codificadas, lo que resulta altamente satisfactorio. Las inconsistencias entre los codificadores se resolvieron por consenso.

RESULTADOS

Los 14 artículos que fueron seleccionados para la presente revisión se presentan en la Tabla 1, en la cual pueden observarse los programas de intervención encontrados, su objetivo y las técnicas de intervención utilizadas. Se encontraron 14 programas de entrenamiento, de los cuales “Challengings Horizons Program” (CHP), en sus diferentes versiones, fue el más utilizado con un total de 5 veces, distribuidos en 3 artículos.

El 100% de los artículos que fueron seleccionados estaban escritos en inglés, y procedían de 4 países. Se encontró que en mayor proporción (76,92%) los estudios fueron realizados en Estados Unidos, y los restantes en diversos países en igual proporción (7,69%): Inglaterra, Egipto e Irán.

Respecto a las fechas de publicación, el 64,29% de los artículos fueron publicados en el período 2010-2014, frente al 35,71% de los artículos publicados en el período 2015-2020.

Tabla 1
Variables de programas de intervención

Código	Autor (año)	Nombre del programa de intervención	Objetivo*	Técnicas de intervención**
1	Lloyd et al. (2010)	HeartMath (HM) Intervention	4	4 (1-3)
2	Evans et al. (2011)	Challengings Horizons Program (CHP)	5 (1-2)	4 (1,2,3)
3	Steiner et al. (2011)	1) Neurofeedback 2) Standard computer format	4	2
4	Looyeh et al. (2012)	Terapia narrativa grupal	5 (2,3)	4 [1,2,3, 5 (dramatización)]
5	Power et al. (2012)	Family-School Success (FSS)	5 (1, 2)	4 (1,2, 3)
6	Mikami et al. (2013)	1) Formación en gestión de contingencias (COMET) 2) Making Socially Accepting Inclusive Classrooms (MOSAIC)	2	4 (2, 3)
7	Pfiffner et al. (2014)	1) Child Life and Attention Skills Treatment (CLAS)	5 (2,4)	4 (1, 2,3)
8	Steiner et al. (2014)	1) Neurofeedback: Play Attention, Unique Logic and Technology, Fletcher, NC) 2) Cognitive Training: "Captain's Log, BrainTrain, North Chesterfield, VA")	4	2

Tabla 1 (Continuación)
Variables de programas de intervención

Código	Autor (año)	Nombre del programa de intervención	Objetivo*	Técnicas de intervención**
9	Evans et al. (2014)	Challenging Horizons Program–Coaching: 1) Coaching de CHP 2) Interpersonal Skills Group (ISG) 3) Parent training	5 (1-2)	4 (1,2,3)
10	Pfiffner et al. (2016)	Collaborative Life Skills, CLS	5 (1,3,4)	4 (1,2,3)
11	Langberg et al. (2017)	1) Homework, Organization, and Planning Skills (HOPS) intervention. 2) Completing Homework by Improving Efficiency and Focus (CHIEF) intervention.	5 (1,4)	4 (1,2,3)
12	Eissa (2017)	Entrenamiento usando Cassady and Justin's Functional Model for Emotional Information Processing	5 (2,3)	4 (1,3)
13	Schultz et al. (2017)	Challenging Horizons Program-AS	5 (1,2)	4 (1,2,3)
14	Sibley et al. (2018)	The Summer Treatment Program–Adolescent 1) High-intensity Summer Treatment; 2) Low-intensity Summer Treatment	5 (1,2,3)	4 (1,2,3)

Nota. * 1)Intervención académica, 2)Intervención social, 3)Regulación emocional, 4)Funciones ejecutivas, 5) Mixto ** 1) Modelado, 2)Reforzamiento, 3)Instrucciones, 4)Otro, 5)Mixto

La Tabla 2 presenta las principales características descriptivas de las variables codificadas en los estudios. En la misma puede observarse que, en cuanto al objetivo de los programas de intervención, el más frecuente fue el de las intervenciones mixtas (71,43%), las cuales en un 57,14% incluían Intervención Social y en un 28,57% Regulación Emocional. El segundo objetivo más frecuente fue el de Funciones Ejecutivas (21,43%). La técnica de intervención fue mayoritariamente Mixta (85,71%), incluyendo Instrucciones (85,71%), Modelado (78,57%) y Reforzamiento (71,43%). En segundo lugar se encontró el Reforzamiento (14,29%), siendo que ambas intervenciones halladas utilizaban como medio de reforzamiento herramientas basadas en el *neurofeedback*. Es interesante señalar que ninguna intervención (0%) fue de carácter farmacológico; sin embargo, el 92,86% informó acerca del uso de medicación para el tratamiento de TDAH, siendo que el 14,29% excluyó de la muestra a los niños y adolescentes en tratamiento farmacológico y el 85,71% restante lo informó como variable moderadora de los resultados.

En relación a los soportes de intervención, el 78,57% utilizó recursos Mixtos (64,29% de forma Oral; 28,57% con actividad física; 14,29% con formato Audiovisual; y mismo porcentaje “otros recursos”). El modo de aplicación más utilizado fue TDAH grupal (35,71%), seguido por TDAH individual y Mixto (con 28,57% cada uno).

Los administradores más frecuentes fueron profesionales externos (78,57%). El 42,85% de los programas incluían Tareas inter-sesión, y el mismo porcentaje alguna otra intervención (por ejemplo con los padres o docentes). La mortalidad experimental promedio fue de 3,18%; y el 71,43% de los artículos publicados incluyeron un seguimiento posterior a los estudiantes que participaron de las intervenciones.

El método de selección de los participantes fue por conveniencia en el 100% de los estudios. La asignación de los mismos a cada uno de los grupos fue en un 84,61% al azar y un 14,29% en forma intencional.

Tabla 2
Principales variables cuantitativas codificadas en los estudios

Variables	Categorías	Frecuencia*
Objetivo (k=14)	1. Intervención académica	0(7)
	2. Intervención social	1(8)
	3. Regulación emocional	0(4)
	4. Funciones ejecutivas	3 (3)
	5. Mixto	10
Técnicas de intervención (k=14)	1. Modelado	0(11)
	2. Reforzamiento	2(10)
	3. Instrucciones	0(12)
	4. Otros	0(1)
	5. Mixto	12
Soporte (k=14)	1. Oral	1 (9)
	2. Escrito	0 (7)
	3. Audiovisual	1 (2)
	4. Actividad física	0 (4)
	5. Mixto	11
	6. Otro (realidad virtual, programa de computadora, arte)	1 (2)
Modo de aplicación (k=14)	1. Grupal áulico (toda la clase)	1
	2. TDAH grupal (sólo estudiantes con el diagnóstico)	5 (4)
	3. TDAH individual	4 (2)
	4. Mixto	4
Administrador (k=14)	1. Docente	1
	2. Profesional de la escuela	2
	3. Profesional externo	11
	4. Mixto	0

Tabla 2 (Continuación)
Principales variables cuantitativas codificadas en los estudios

Variables	Categorías	Frecuencia*
¿Otra intervención? (k=14)	Sí	6
	No	8
Tarea Si – No (k=14)	Sí	6
	No	8
Realizan seguimiento posterior (k=14)	Sí	10
	No	4
Mortalidad experimental (k=12)	1. 0	5
	2. Entre 0,1 y 5	4
	3. Más de 5 (máximo alcanzado 11.76)	3
Selección de los sujetos (k=13)	Por conveniencia	13
Asignación de los sujetos a los grupos (k=13)	Al azar	11
	Intencional	2

Nota. k = número de estudios que informaron la variable analizada. * Entre paréntesis la frecuencia de aquellos considerados mixtos.

En la Tabla 3 se presentan las variables temporales analizadas a partir de la revisión de los estudios. Se analizaron 3 parámetros: la *Duración total* de la intervención (medida en semanas), la *Intensidad* de la intervención (cantidad de minutos en cada semana) y la *Magnitud* (medida del tiempo total dedicado a la intervención, cuantificado en horas).

En la Tabla 4 se presentan las variables contextuales analizadas. Se examina el lugar elegido, y se agrupan las variables presentada en la Tabla 3 para facilitar su análisis.

En cuanto al principal lugar elegido para el desarrollo de las intervenciones, el 46% de las mismas optaron por utilizar gabinetes, es decir espacios destinados para

la práctica psicológica/psicopedagógica. En segundo lugar (30,77%), las intervenciones optaron por lugares mixtos (aula y gabinete psicopedagógico/Equipo de Orientación Escolar, o aula y gimnasio).

En cuanto a las variables temporales, el 53% de las intervenciones fueron realizadas fuera del horario escolar (generalmente a continuación) y el 38,46% dentro del horario escolar. El 7,69% restante optaron por una opción mixta. En relación a la duración en semanas, un 50% de las intervenciones tuvieron una extensión de entre 11 y 15 semanas, el 40% hasta 10 semanas y el 10% se extendió más de 15 semanas.

Tabla 3
Descripción de las variables temporales analizadas

Código	Nombre del programa de intervención	Duración (en semanas)	Intensidad (minutos semanales)	Magnitud (horas totales)
1	HeartMath (HM) Intervention	6	100	10
2	Challengings Horizons Program (CHP)	*5 meses aprox.	270	*90 aprox.
3	Neurofeedback y Standard computer format	32	90	24
4	Terapia narrativa grupal	6	120	720
5	Family-School Success (FSS)	12	S/D	S/D
6	1) Formación en gestión de contingencias (COMET) 2) Making Socially Accepting Inclusive Classrooms (MOSAIC)	2	1800	60
7	1) Child Life and Attention Skills Treatment (CLAS). 2) Tratamiento centrado en los padres (PFT)	10-13	S/D	*21 aprox.
8	1) Neurofeedback: Play Attention, Unique Logic and Technology, Fletcher, NC) 2) Cognitive Training: "Captain's Log, BrainTrain, North Chesterfield, VA")	*13,3 aprox.	135	30
9	Challenging Horizons Program-Coaching: 1) Coaching de CHP 2) Interpersonal Skills Group (ISG) 3) Parent training	*1 año académico	1) 21,1 2) 90 3) 90	1) 9,42 2) 15 3) 15
10	Collaborative Life Skills, CLS	12	S/D	6
11	1) Homework, Organization, and Planning Skills (HOPS) intervention. 2) Completing Homework by Improving Efficiency and Focus (CHIEF) intervention.	11	29,9	5,33
12	Entrenamiento usando Cassidy and Justin's Functional Model for Emotional Information Processing.	S/D	S/D	*4,58 aprox.
13	Challenging Horizons Program-AS	*1 año académico	270	S/D
14	The Summer Treatment Program-Adolescent 1) High-intensity Summer Treatment; 2) Low-intensity Summer Treatment	1) 8 semanas 2) 8 semanas	1) 2700 2) 90	1) 412 2) 24

*No brindan datos precisos; S/D=Sin Datos.

Tabla 4
Variables de contexto

Variables	Categorías	Frecuencia*
Lugar (k= 13)	1. Aula	3 (4)
	2. Gimnasio	0 (2)
	3. Gabinete	6 (2)
	4. Mixto	4
Temporal: momento de administración (k= 13)	1. Dentro del horario escolar	5
	2. Fuera del horario escolar	7
	3. Mixto	1
Temporal: duración en semanas (k= 10)	1. Hasta 10 semanas	4
	2. Entre 11 y 15 semanas	5
	3. Más de 15 semanas	1
Temporal: intensidad (minutos semanales) (k= 10)	1. Hasta 100	4
	2. Entre 101 y 200	2
	3. Más de 200	4
Temporal: magnitud (horas totales) (k= 11)	1. Hasta 10	4
	2. Entre 11 y 30	3
	3. Más de 30	4

Nota. k = número de estudios que informaron la variable analizada. * Entre paréntesis la frecuencia de aquellos considerados mixtos.

La exploración de la intensidad de las intervenciones mostró que el 40% utilizaron hasta 100 minutos semanales, el 20% entre 101 y 200 minutos y el 40% más de 200 minutos semanales; mientras la magnitud de las mismas, es decir la cantidad de horas totales utilizadas en la intervención, mostró que el 36,36% utilizaron hasta 10 horas y el mismo porcentaje más de 30 horas totales.

En la Tabla 5 se presentan los datos de las variables de los participantes y de las variables metodológicas para el grupo con intervención -GI- y el grupo control de los estudios codificados -GC-.

Respecto a los datos de los participantes, la edad media fue de 10,72(1,01) y el 62,68% de los participantes fueron varones. En cuanto a las variables metodológicas, el tamaño de

Tabla 5
Variables de los participantes y variables metodológicas para ambos grupos de los estudios codificados

Código	Variables de los participantes		Variables metodológicas	
	M (DT) Edad	Género (% de varones)	n GI	n GC
1	*9 a 13	S/D	14	21
2	11(*)	71	31	18
3	12,4(0,9)	52,2	9	26
4	*9 a 11	0	7	7
5	S/D	77	92	96
6	8,19(0,81)	50,5	24	113
7	8,6(1,2)	58,37	142	45
8	8,57(1,07)	67,31	34	36
9	15,4(1)	83,3	24	12
10	8,2(1,1)	71	72	63
11	11,96(1,05)	75	222	52
12	S/D	S/D	5	5
13	12,15(0,95)	72,27	112	104
14	S/D	74,17	218	107

*No brindan datos precisos; M = Media; DT = Desviación Típica; n = Tamaño del grupo; GI = Grupo con Intervención; GC = Grupo Control; S/D= Sin Datos

los grupos ha sido variable. Los Grupos de intervención ha contado con N mínimo de 5 y máximo de 222 niños, con una mediana de 32,5 niños por grupo y una media de 71,85; mientras que los Grupos Control han contado con un N mínimo de 5 y máximo de 113, con una mediana de 40,5 sujetos por grupo y una media de 50,35.

En la Tabla 6 pueden observarse los estadísticos descriptivos discriminados por grupos Intervención y Control, en el pre y postest. Además, se agrega una columna que resumen los resultados para las variables codificadas en los estudios.

Tabla 6
Estadísticos descriptivos discriminados por grupos en el pre y postest y resumen de los resultados para las variables codificadas en los estudios

Código	Categoría	Grupo Control		Grupo Intervención		Resumen
		Pre	Post	Pre	Post	
1	F.E. Memoria	22,54(4,02)	30,79(4,02)	23,49(2,86)	34,6(2,86)	GC ≠ GI
		38,1(3,43)	42,54(3,43)	37,46(2,49)	46,35(2,49)	
		,63(,05)	,64(,05)	,56(,04)	,75(,04)	
		877,34(39,95) ↑	882,35(39,95)	941,87(34,41)	910,41(34,41)	
		,71(,06) ↑	,73(,06)	,75(,04)	,72(,04)	
		940,03(39,95) ↑	976,42(39,95)	993,16(34,26)	955,57(34,26)	
		189,36(13,76)	206,35(13,76)	187,1(9,91)	223,04(9,91)	
		120,31(10,31)	133,97(10,31)	113,41(7,23)	152,14(7,23)	
		1,53(,09)	1,63(,09)	1,57(,07)	1,56(,07)	
		3358,92(107,22) ↑	3264,33(107,22)	3530,68(108,27)	3402,07(108,27)	
2	F.E. Atención TDAH. Atención	1296,61(34,11)	1348,27(34,11)	1370,86(29,37)	1348,09(29,37)	GC ≠ GI
		75,27(2,66)	73,65(2,66)	74,05(1,96)	74,77(1,96)	
	19,1(4,9) ↑	16,9(6,5)	20,4(4)	16,4(5,5)		
	TDAH. H-I	13,1(7,7) ↑	13,6(6,2)	14,7(7,7)	13,9(6,9)	
		12,8(5,4) ↑	12,5(6,2)	14,5(4,4)	9,9(4)	
	Competencia social	6,7(6,7) ↑	7,5(6,4)	9(7)	8,4(6,5)	
		2,9(2,1) ↑	2,2(2,1)	3,6(1,8)	2,4(1,9)	
	Desempeño académico	1,8(1,9) ↑	2,4(1,9)	2,3(2)	2,2(1,8)	
		3,1(2,1) ↑	3,4(2,1)	4(2)	3,8(2)	
	48,7(16,5) ↑	52,4(11,7)	51,3(14,3)	51,1(15,8)		
3	TDAH. Atención	S/D	S/D	76,1(11,3) ↑	67,5(10,2)	GC = GI
				70,3(8,6) ↑	62,1(9)	
				55,5(11,6) ↑	55,4(11,6)	
				57—,1(6,5) ↑	53,4(4,6)	
				66,9(4,7) ↑	62,9(6,2)	
				62,1(3) ↑	60,1(6,7)	
				61(5,7) ↑	59,5(6,7)	
				97,3(22)	105,2(25,2)	
	TDAH. H-I	S/D	S/D	90,5(29,7) ↑	71,3(26,5)	
				68,2(10,7) ↑	64(13)	
				55,5(9,7) ↑	56,1(14,3)	
				53,0(10,4) ↑	51,6(12,5)	
				72,3(18,1) ↑	62(13,3)	
				63,4(18,1) ↑	55,8(9,8)	
				52,7(11,1) ↑	55,4(12,6)	

Tabla 6 (Continuación)
Estadísticos descriptivos discriminados por grupos en el pre y postest y resumen de los resultados para las variables codificadas en los estudios

Código	Categoría	Grupo Control		Grupo Intervención		Resumen
		Pre	Post	Pre	Post	
3	TDAH. Combinado	S/D	S/D	82,1(11,3) ↑	68,8(10)	GC = GI
				69,9(4,3) ↑	64,9(6,3)	
				59,3(7,9) ↑	58(7,9)	
				50,8(9) ↑	48,7(6,7)	
	F.E. General	S/D	S/D	73,1(19,9)	68,2(12,8)	
				67(18,6)	61(17,8)	
				68,4(13)	61,3(12,9)	
				93,7(18,8)	104,2(25,4)	
4	TDAH. Atención TDAH. H-I	7,46(1,39) ↑	6,57(2,44)	8(1,15)	4,14(3,18)	GC ≠ GI
		7,57(1,27) ↑	5,29(3,14)	6,71(1,89)	2,86(3,02)	
	TDAH. Combinado	15(2,16) ↑	11,86(5,24)	14,71(1,79)	7(5,51)	
5	TDAH. Combinado	1,49(.51) ↑	1,23(.47)	1,42(.55)	1,11(.53)	GC = GI
		1,15(.63) ↑	1,09(.69)	1,18(.57)	1,04(.56)	
	Tareas Escolares	2,09(.55) ↑	1,51(.57)	2,04(.56)	1,18(.47)	
		,98(.54) ↑	,62(.39)	,92(.51)	,54(.42)	
Desempeño académico	2,8(1,07)	2,85(.98)	2,77(.99)	3,09(.84)		
	3,08(.68)	3,2(.68)	3,07(.65)	3,32(.65)		
Competencia social	4,02(.4)	4,09(.36)	3,92(.44)	4,01(.41)		
	2,95(.56)	2,71(.53)	2,93(.56)	2,41(.51)		
6 ^{*1}	TDAH. Atención	S/D	Niños 2,5(.78) Niñas 1,66(.57)	S/D	Niños 2,15(.54) Niñas 1,62(.54)	GC = GI
	TDAH. H-I	S/D	Niños 2,54(.82) Niñas 1,48(.43)	S/D	Niños 2,32(.83) Niñas 1,64(.72)	
	Competencia social	S/D	Niños ,26(.15) ↑ ,35(.16) ↑ ,07(.07) ↑ 2,3(.41) ↑ 11,23(6,98) ↑ ,43(.26) ↑	S/D	Niños ,36(.18) ,21(.20) ,23(.16) 2,63(.52) 7,92(5,17) ,65(.19)	
			Niñas ,34(.24) ↑ ,24(.19) ↑ ,12(.18) ↑ 2,67(.64) ↑ 3,82(3,55) ↑ ,96(.20) ↑		Niñas ,29(.14) ,23(.25) ,12(.14) 2,89(.48) 6,18(6,48) ,98(.28)	
Conducta	S/D	Niños 1,9(.96) ,08(.07) ,01(.03) Niñas 1,29(.28) ,04(.04) 0(0)	S/D	Niños 1,96(.8) ,13(.08) ,02(.03) Niñas 1,43(.49) ,03(.04) 0(0)		

Tabla 6 (Continuación)

Estadísticos descriptivos discriminados por grupos en el pre y postest y resumen de los resultados para las variables codificadas en los estudios

Código	Categoría	Grupo Control		Grupo Intervención				Resumen
		Pre	Post	Pre		Post		
7	TDAH, Atención	S/D	4,7(.4) ↑ 5(.4) ↑	S/D		CLAS 2,8(.3) 2,9(.3)	PFT 3,5(.3) 4,2(.3)	GC ≠ GI
	F.E. Organización	S/D	2,4(.05) 2,49(.05)	S/D		2,7(.04) 2,72(.04)	2,54(.04) 2,51(.04)	
	Competencia social	S/D	91,3(1,5) 90,1(1,4)	S/D		96,2(1,2) 94,6(1,2)	93,4(1,2) 90,5(1,2)	
8	TDAH. Atención	76,72(10,02) ↑ 75,45(11,2) ↑	75,16(10,47) ↑ 73,9(11,91) ↑	NF 80,07(10,77) 79,2(11,65)	CT 74,78(9,5) 73,48(10,11)	NF 71,43(10,79) 70,13(11,76)	CT 70,21(10,31) 70,07(10,51)	GC ≠ GI
	TDAH. H-I	77,03(13,77) ↑ 75,45(13,61) ↑	75,42(14,51) ↑ 74,84(14,51) ↑	76,92(13,54) 75,43(13,76)	67,46(13,69) 69(13,71)	72,73(14,38) 71,33(14,51)	73,07(15,75) 71,43(15,73)	
	F.E. General	69,29 (11,14) ↑ 65,45(8,41) ↑ 64,65(9,02) ↑	70,36(12,56) ↑ 65,48(9,45) ↑ 64,81(9,04) ↑	72,23(12,16) 66,93(9,69) 66,3(8,86)	67,46(12,04) 62,14(6,67) 62,14(8,3)	65,97(13,1) 62,77(9,09) 62,07(8,86)	66(12,12) 61,33(8,22) 61,4(8,3)	
	Conducta	60,84(11,62) ↑	61,36(10,35)	62,43(11,52)	59,29(8,65)	59,03(10,05)	59,86(10,28)	
9	TDAH. Atención	19(5,7) ↑	17,8(5,3)	20(5,5)		17,3(5,4)		GC = GI
	TDAH. H-I	11,9(6,3) ↑	11,4(5,5)	12(6,3)		10,6(5,4)		
	Desempeño Académico	5(1,3) ↑ 22,6(7,6) 2,1(,8)	4,5(,8) 25,5(7,4) 2(,9)	4,5(1,7) 18,4(7,4) 2,6(,8)		3,8(1,5) 20,5(6,8) 2,2(,9)		
	Competencia Social	2,4(2,1) 3,6(1,8) 3,1(2,1) 4,8(1,2) 8,9(3,3)	1,8(1,7) 3,1(1,8) 2,9(1,6) 3,9(1) 10,2(4,2)	3,5(1,8) 3,3(1,9) 3,9(1,5) 4,5(1,4) 8,4(3,3)		2,6(1,9) 2,9(1,8) 2,7(1,7) 3,4(1,5) 8,8(3,7)		
10	TDAH. Combinado	32,25(9,29) ↑ 33,1(10,88) ↑	27,3(10,68) 27,5(9,82)	33,77(10,54) 30,93(10,44)		18,09(8,13) 19,99(9,33)		GC ≠ GI
	TOD	10,79(6,05) ↑ 7,6(6,63) ↑	9,43(5,09) 6,06(5,07)	10,38(6,28) 6,31(6,02)		6,03(3,86) 4,46(4,44)		
	F.E. Organización	155,02(23,8) 100(17,08)	147,95(22,64) 96,61(16,15)	158,5(21,62) 92,85(14,69)		137,17(20,42) 84,96(14,34)		
	Competencia social	85,02(17,38) 82,63(12,61)	86,84(17,33) 83,97(13,78)	87,24(15,5) 84,51(12,72)		93,16(14,45) 85,07(11,43)		
	Desempeño académico	88(11,9)	88,1(13)	89(13,7)		89,6(13,9)		
11	Desempeño académico	2,42(.85)	2,39(1,1)	HOPS 2,15(.85)	CHIEF 2,2(.92)	HOPS 2,33(.78)	CHIEF 2,04(1,1)	GC ≠ GI
	Tareas Escolares	S/D	17,39(.52) ↑ 34,46(.98) ↑ 21,66(1,39) ↑ 29,19(1,52)	S/D	S/D	12,7(.35) 28,28(.68) 34,45(.95) 27,58(1,04)	13,4(.36) 27,79(.68) 32,4(.95) 28,67(1,04)	
	F.E. Organización	S/D	14,59(.44) 33,31(.54) 22,23(.57) 12,19(.43) 35,66(.72) 23,07(.74)	S/D	S/D	12,17(.29) 28,9(.37) 18,94(.39) 12,39(.3) 33,17(.4) 20,49(.51)	12,32(.3) 31,54(.37) 19,92(.39) 12,48(.3) 35,19(.49) 22,1(.51)	

Tabla 6 (Continuación)

Estadísticos descriptivos discriminados por grupos en el pre y postest y resumen de los resultados para las variables codificadas en los estudios

Código	Categoría	Grupo Control		Grupo Intervención				Resumen
		Pre	Post	Pre		Post		
12	Competencia social	S/D	3(S/D)	S/D		8(S/D)		GC≠GI
13	F.E. General	69,5(8,6)	71,4(8,4)	69,5(9,7)		62(11)		GC=GI
	F.E. Memoria	73,1(12,6)	73,9(10,7)	67,8(12)		61(13,1)		
	F.E. Organización	65,2(3,5)	64,9(4,5)	62,9(5)		60,4(8,8)		
	F.E. Planificación	65,8(10,8)	66,8(11,1)	68,5(12,4)		57,6(10,7)		
	TDAH. Atención	19,3(4,9) †	18,6(5,1)	18,8(5,2)		11,3(6,9)		
	TDAH. HI	17,7(5,6) †	15,8(6,2)	14,3(7)		10,5(7)		
	Desempeño Académico	1,6(,7)	1,6(,7)	2,2(,9)		2,1(1)		
	Tareas Escolares	35,9(5,9) † 17,4(4,2) †	36,5(4,9) 18(3,2)	35(7) 17,1(4,4)		27,9(8,5) 13,9(4,9)		
	Competencia Social	12,8(3,8) 9(3) 11,8(3,3) 9,5(3,3) 11,3(3,9) 12,8(3,3) 8,4(3,6)	14,6(3,9) 9,3(3,4) 13,7(3,6) 8,9(3,5) 12,4(3,6) 14,3(2,5) 10,3(3,4)	13,5(3,5) 9,1(2,8) 12,9(3,5) 9,5(3,6) 11,5(3,9) 12,6(4,1) 7,3(3,9)		13,7(4,2) 10,3(3,6) 12,9(3,4) 10,6(3,6) 11,2(3,5) 13(3,5) 9,3(4)		
14 ²	TDAH. Atención	1,6(,71) †	1,3(,68)	AI	BI	AI	BI	GC=GI
		1,45(,79) †	1,16(,71)	1,54(,77)	1,85(,68)	1,23(,71)	1,40(,73)	
		1,85(,68) †	1,32(,59)	1,77(,67)	1,6(,8)	1,32(,69)	1,33(,74)	
	TDAH. HI	1,03(,76) †	,8(,65)	1,07(,69)	1,25(,54)	,82(,53)	,94(,7)	
		,67(,68) †	,59(,57)	1,06(,71)	,82(,69)	,63(,56)	,79(,64)	
		1,05(,82) †	,73(,58)	1,12(,88)	1,11(,8)	,78(,57)	,77(,64)	
Desempeño Académico	2,29(,82) 2,05(,7)	2,27(,77) 1,84(,89)	2,38(,67) 2,08(,58)	2,16(,64) 2,01(,73)	2,28(,57) 2,06(,82)	2,19(,89) 1,9(,84)		
F.E. Organización	1,32(,61) † 1,62(,52) † 38,28(23,76)	1,20(,57) 1,26(,68) 45,88(27,7)	1,48(,6) 1,5(,62) 43,17(27,59)	1,49(,58) 1,54(,53) 36,70(27,30)	1,16(,57) 1,2(,71) 52,40(24,68)	1,27(,61) 1,26(,76) 45,67(30,21)		
Conducta	6,4(13,28) † 2,49(,7) † 2,17(,69) † 1,02(1,87) †	7,1(8,77) 2,53(,73) 2,19(,75) 1,24(1,75)	6,18(12,15) 2,66(,85) 2,20(,85) ,52(,69)	6,20(10,84) 2,67(,86) 2,21(,75) 1,07(1,77)	7,84(12,45) 2,5(,82) 2,17(,67) 1,21(1,68)	7,93(9,84) 2,61(,89) 2,24(,82) 1,31(2,04)		
Tareas Escolares	15,49(20,17) †	14,07(22,13)	13,67(22,09)	11,38(11,38)	13,85(28,15)	9,55(26,76)		

Nota. S/D = Sin datos; GI = Grupo con Intervención; GC = Grupo Control. aSe presenta la media y la DT entre paréntesis; F.E. = Funciones Ejecutivas; † = Resultados más altos indican aumento de síntomas/problemas. *1 = presenta resultados discriminados en varones y mujeres. NF = Neurofeedback. CT = Cognitive Training. TOD = Trastorno Opositor Desafiante. *2 Presenta resultados para dos intervenciones, discriminados en 6° grado y 9° grado. AI = Alta Intensidad. BI = Baja Intensidad

En el *Estudio 1* (Lloyd et al., 2010), el grupo que recibió la intervención mejoró en todas las variables medidas, presentando diferencias significativas en la sensibilidad al reconocimiento de palabras (F.E. y Memoria) y diferencias marginalmente significativas en la calidad de la memoria episódica verbal secundaria. En el *Estudio 2* (Evans et al., 2011), los resultados sugirieron que los estudiantes que recibieron la intervención mejoraron en comparación con los estudiantes en la condición de control en las medidas de síntomas de TDAH y el deterioro en variables relacionadas con la Competencia Social (Deterioro social medido por padre/medido por docentes) y el Desempeño Académico (Deterioro académico y Desempeño en el aula).

El *Estudio 3* (Steiner et al., 2011) compara dos intervenciones (*neurofeedback* y entrenamiento estándar en computadora) con el grupo control, pero solo presenta los estadísticos pre y post para el grupo intervención. Sin embargo, los autores sostienen que las diferencias fueron significativas en relación al grupo control en tres de las variables reportadas por los padres (dos variables de atención medidas por instrumentos diferentes y una variable de Funcionamiento Ejecutivo general) y en ninguna de las reportadas por los docentes. En el *Estudio 4* (Looyeh et al., 2012), los estudiantes que recibieron la intervención (Terapia narrativa) evidenciaron mejorías en sintomatología de TDAH (Atención, Hiperactividad y Combinado).

El *Estudio 5* (Power et al., 2012) muestra que los niños que recibieron la intervención mostraron cambios en todas las variables. Sin embargo, en comparación con el grupo control, no se encontraron diferencias significativas en relación a los síntomas TDAH, aunque sí en el desempeño en las tareas (Tareas Escolares) y en la calidad de la relación entre los padres y los niños.

El *Estudio 6* (Mikami et al., 2013) compara dos intervenciones, una tradicional como grupo control (COMET) y una innovadora (MOSAIC), presentando los resultados discriminados por sexo. El nivel de problemas de conducta y la sintomatología TDAH no

difirió significativamente entre las condiciones de tratamiento. Sin embargo, se observó una preferencia sociométrica mejorada, evidenciándose más amistades recíprocas y mayor cantidad de mensajes positivos aquellos niños que estaban en el grupo intervención.

El *Estudio 7* (Piffner et al., 2014) compara dos intervenciones novedosas con el grupo control. Una de las intervenciones (CLAS) obtuvo diferencias significativas en todas las variables analizadas. Los participantes del grupo con la intervención CLAS obtuvieron mayores beneficios en su falta de atención, en habilidades organizativas, habilidades sociales y el funcionamiento global informados por sus docentes en relación con la otra intervención (PFT) y el grupo control. A su vez, los resultados obtenidos a partir de la consulta a los padres de los niños, mostraron que el grupo con la intervención CLAS presentó diferencias significativas en las habilidades organizativas en relación al PFT y en todas las variables en relación al grupo control.

El *Estudio 8* (Steiner et al., 2014) compara dos intervenciones que utilizan computadora, con el grupo control. Los participantes de uno de los grupos intervención (*neurofeedback*) presentaron diferencias significativas en la reducción de los síntomas TDAH y en las medidas de funciones ejecutivas; mientras que los participantes del otro grupo intervención (CT), presentaron diferencias significativas solo en una de las variables de F.E. analizadas (Función Ejecutiva Global).

En el *Estudio 9* (Evans et al., 2014) sólo cuatro de las diez variables analizadas mostraron diferencias significativas. El grupo con intervención evidenció mejoras moderadas en las puntuaciones de los padres sobre la falta de atención, las relaciones con los compañeros, el deterioro académico y el funcionamiento familiar.

En el *Estudio 10* (Piffner et al., 2016) los estudiantes asignados al grupo con intervención tuvieron una mejora significativa en todas las variables analizadas: las puntuaciones de los padres y docentes en la gravedad de los síntomas de TDAH, el funcionamiento ejecutivo organizacional, el desempeño académico, las calificaciones de

los padres en los síntomas de TOD y en su competencia social.

El *Estudio 11* (Langberg et al., 2017) compara dos intervenciones con el grupo control. Los participantes de ambos grupos con intervención (HOPS y CHIEF) mostraron mejoras significativas, con tamaño del efecto grandes, en las calificaciones de los padres en problemas con las tareas escolares y en el funcionamiento ejecutivo organizacional. Los participantes del grupo HOPS también mostraron mejoras con tamaño del efecto moderado en las habilidades organizaciones de gestión de materiales y conductas de acción organizadas según los docentes. Al comparar ambas intervenciones, los participantes de HOPS lograron mejoras significativamente mayores en el uso de acciones organizadas calificadas por padres y maestros en comparación con CHIEF, pero no en las medidas de problemas con las tareas escolares. Los análisis de moderación revelaron que los participantes con psicopatología más grave y desregulación conductual obtuvieron resultados significativamente mejores con la intervención HOPS en comparación con la intervención CHIEF.

Los resultados del *Estudio 12* (Elissa, 2017) mostraron que el grupo con intervención obtuvo mejoras significativas en su competencia social en relación al grupo control con el uso del "Cassady and Justin's Functional Model for Emotional Information Processing on social competence".

El *Estudio 13* (Schultz et al., 2017) analiza una gran cantidad de variables. El grupo con intervención recibió el "Challenging Horizons Program" (CHP) y obtuvo una mejora significativa en organización, en la variable de competencia social que mide conductas disruptivas, el desempeño en las tareas y sus calificaciones. Sin embargo, en relación a las otras 13 variables analizadas no se encontraron cambios significativos. Entre ellas, la comparación entre grupo intervención y grupo control sobre los síntomas en TDAH no muestra cambios consistentes.

El *Estudio 14* (Sibley et al., 2018) compara la intervención "The Summer Treatment Program-Adolescent" bajo dos modalidades

(Alta Intensidad y Baja Intensidad), con el grupo control. Los resultados no fueron contundentes. Si bien el grupo con intervención en Alta Intensidad mostró algunas mejoras en relación al de Baja Intensidad, sólo obtuvieron mejoras estadísticamente significativas para las habilidades de organización en el hogar (F.E.), conflicto entre padres e hijos adolescentes (Conducta) y promedio de calificaciones (Desempeño Académico).

DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue revisar sistemáticamente estudios de intervención basados en la evidencia con niños y adolescentes con diagnóstico de TDAH, en el contexto escolar, en el período comprendido entre 2010 y 2020. Debido a la alta prevalencia del diagnóstico y la cronicidad de sus síntomas, la búsqueda de tratamientos para el manejo eficaz de los síntomas del TDAH ha sido una de las principales preocupaciones de los investigadores en las últimas décadas (Miranda et al., 2006; Paiano et al., 2019). Se sabe que, debido a esta cronicidad, las intervenciones en el contexto escolar, así como otras intervenciones como las farmacológicas, necesitan prolongarse durante un largo período de tiempo, mostrando cambios duraderos, antes de que puedan concluirse definitivamente (Miranda et al., 2006). Por lo tanto, la investigación debería desempeñar un papel activo en la exploración de los enfoques más efectivos que permitan transferir conocimientos basados en evidencias empíricas a las intervenciones. Comprender qué intervenciones son eficientes y efectivas es fundamental para la mejora de la calidad de vida de la población infanto-juvenil con este diagnóstico (Elik et al., 2015).

Los resultados del presente estudio muestran que el total de los estudios incluidos en la revisión fueron escritos en inglés. Otras revisiones y meta-análisis anteriores han tenido por objetivo realizar las búsquedas en idioma inglés (DuPaul & Eckert, 1997; Dupaul et al., 2012; Miranda et al., 2006; Moore et al., 2016) o inglés y portugués (Paiano, et al., 2018), mientras que en la presente revisión

se realizaron en idioma español e inglés, sin embargo no se han encontrado resultado en el habla hispana, lo que da cuenta de la baja producción científica en el idioma sobre esta temática específica.

Entre los criterios de selección de los artículos se demarcó un límite de edad de entre 6 y 17 años. La edad media de los participantes de los catorce trabajos de investigación fue 10,72. En ninguno de ellos se superó los 13 años, y sólo tres contaron con estudiantes de escuela secundaria. Esta tendencia es similar a los resultados hallados en previos meta-análisis y revisiones (DuPaul & Eckert, 1997; Dupaul et al., 2012; Miranda et al., 2006; Moore et al., 2016, Paiano, et al., 2018). Los estudiantes de secundaria con diagnóstico TDAH se enfrentan a desafíos únicos de desarrollo, comportamiento, sociales y académicos que deben ser objeto de intervención; y sin embargo casi no hay estudios que examinen el tratamiento en la escuela para estudiantes de dicho grupo etario. Por lo tanto, se señala como un área de vacancia.

En cuanto a los objetivos y tipos de intervenciones, en mayor medida tenían propósitos mixtos (71,43%) e intervenciones mayoritariamente mixtas (85,71%). Estos resultados coinciden con Miranda et al. (2016), Moore et al. (2016) y Paiano et al. (2018); y contrastan con lo hallado por Fabiano et al. (2009) y DuPaul et al. (2012), quienes plantean las técnicas de intervención de manejo de contingencias fueron las más utilizadas. Estas diferencias pueden deberse a que las estas revisiones incluían y tenían una gran cantidad de intervenciones de caso único o tenían como muestra a docentes y/o padres. Como afirman Serrano-Troncoso et al. (2013), el manejo de contingencias es una intervención con alto niveles efectividad en el ámbito escolar, pero que exige la individualización del tratamiento y capacitación de los docentes para llevarlo a cabo. Lo que deja abierta como línea futura de investigación la profundización de intervenciones en el manejo de contingencias a nivel grupal y de manera ecológica, para clases escolares con presencia de estudiantes con diagnóstico de TDAH.

En relación a los soportes de intervención un poco más de tres cuartas partes (78,57%) utilizó recursos mixtos y el 42,85% de los programas incluyeron otras intervenciones como capacitaciones para padres y/o maestros. Ambos datos dan cuenta de un amplio espectro de metodologías en los programas investigados. Estos resultados coinciden con la literatura precedente en donde se señala la importancia variedad de recursos (Miranda et al., 2006; Moore et al., 2016; DuPaul et al., 2012; Paiano et al, 2018). Un dato interesante es que menos de la mitad de las intervenciones (42,85%) utilizaron tareas intersesión. Este dato resulta relevante considerando la importancia de las mismas para afianzar lo trabajado durante los encuentros de intervención (Perez & Fernández, 2002), lo cual no ha sido relevado en anteriores revisiones sistemáticas.

El análisis de los programas arroja el dato que sólo el 7,14% de los mismos son administrados por los docentes, así como el mismo porcentaje da cuenta de la aplicación grupal a toda la clase. En relación a las variables de contexto, se observa que solamente el 23,08% de los programas utilizan el aula como lugar base para las intervenciones; así como el 38,46% se lleva a cabo durante el horario escolar. En este sentido, se coincide con DuPaul et al. (2012) y Moore et al. (2016) en que considerando la prevalencia del TDAH, y las consecuencias en el grupo áulico de la presencia de estudiantes con el mismo, sería eficaz el desarrollo de intervenciones en entornos escolares de forma ecológica, es decir administrada por el docente de la clase a todo el grupo áulico. De esta forma se favorecería no sólo el estudiante con el diagnóstico sino todo el estudiantado.

En relación a las variables temporales, el 90% de los programas duran 15 semanas o menos, existiendo heterogeneidad en relación a la intensidad de minutos semanales y a la magnitud de horas totales. El 10% restante corresponde a un programa de 32 semanas que sólo ha encontrado cambios significativos en tres de las veinticinco variables analizadas. No existiría evidencia suficiente para sugerir una duración tan prolongada en los programas,

ya que un dato relevante es que aquellos que duraron aproximadamente un año lectivo no obtuvieron cambios significativos. Estos resultados coinciden con lo señalado por la bibliografía precedente (DuPaul et al., 2012; Paiano et al., 2018) y difieren con Miranda et al. (2016) quienes señalan que la mayoría de las intervenciones tuvieron una duración de entre 16 y 30 sesiones, y fueron de aproximadamente todo el año escolar.

Es importante destacar que en ocho de los catorce artículos, las intervenciones lograron cambios significativos. Si bien entre los seis restantes, algunas variables arrojaron cambios estadísticamente significativos, los mismos autores afirman que no son concluyentes por diferentes motivos (misma variable medida por diferentes instrumentos no brinda dato de cambios significativos, no era el objetivo principal del programa, o el cambio se da en una mínima proporción de las variables estudiadas).

El conjunto de los resultados indican que la variedad de las intervenciones en entornos escolares están asociados con resultados moderados, coincidiendo con DuPaul et al. (2012), Moore et al. (2016) y Paiano et al. (2018), y confrontando con lo sostenido por Miranda et al., (2006) quienes en su revisión (1996-2006) sostienen que "En general, todas las intervenciones arrojaron resultados positivos, encontrándose mejoras en la mayoría de las variables dependientes evaluadas" (p. 46). Entre los artículos cuyos programas tenían por objetivo lograr mejoras en la sintomatología del TDAH, sólo cinco de los once que se lo propusieron lo lograron. Respecto a la variable intervención académica cuatro de los seis estudios que la abordaron evidenciaron efectividad en los programas. En relación a la intervención social, sólo cuatro de los diez programas obtuvieron resultados positivos contundentes. En la variable regulación emocional, tres de los cuatro programas lograron mejoras significativas. En cuanto a la efectividad de los programas que buscaban mejorar las funciones ejecutivas, cuatro de seis cumplieron su objetivo de manera contundente, y los otros dos de manera parcial.

En síntesis, la presente investigación da cuenta que el desarrollo de programas de intervención para niños y adolescentes con TDAH en las escuelas sigue siendo un desafío importante y necesario para los investigadores en los campos de la educación y la salud mental, y que debe seguir siendo explorado buscando lograr mejores resultados.

Es interesante señalar que los programas encontrados se han centrado fundamentalmente en la sintomatología o aspectos deficitarios de los niños y adolescentes con TDAH, y la investigación y las prácticas actuales suelen dirigir la atención de los padres, docentes y estudiantes a lo que está yendo mal y cómo "arreglarlo" (Climie & Mastoras, 2015). Sin embargo, no se han encontrado evidencias concluyentes de que estas intervenciones mejoren el funcionamiento o aborden completamente todos los problemas asociados que enfrentan las personas con TDAH y tienen un impacto limitado en los resultados a largo plazo (López, 2016; Wright et al., 2015). La literatura sostiene que los déficits en el funcionamiento ejecutivo no se pueden resolver solo con la medicación y/o el entrenamiento conductual, y los resultados negativos para estos niños persisten, a menudo en la adolescencia y la edad adulta (Barkley, 2014). Por lo tanto, se presenta como un área de vacancia la búsqueda de evidencias sobre los beneficios de promover y potenciar las habilidades positivas de niños y adolescentes escolarizados con diagnóstico de TDAH, que contribuya a mejorar la adaptación al contexto escolar, promover el bienestar psicológico, la autoestima y la competencia social.

En comparación con otras revisiones y meta-análisis, cabe destacar que la calidad metodológica de los estudios revisados en la revisión actual fue superior, en cuanto a que el 100% de los programas incluidos tuvo grupo control, en relación al 58% en el metanálisis de DuPaul y Eckert (1997), el 88% de DuPaul et al. (2012) y el 22,22% de Paiano et al. (2018). Por lo tanto, se avanza hacia un mayor rigor en la metodología de revisión de estudios de intervención escolar para estudiantes con TDAH.

Entre las limitaciones del presente estudio, es importante mencionar que no se han podido realizar análisis estadísticos de metaanálisis para comparar entre las investigaciones, debido a que no todos los estudios publicaron la totalidad de sus resultados y que no se han incluido aquellos estudios no publicados en revistas científicas, disertaciones o tesis de grado y posgrado que trabajan en la temática.

También se identificaron vacíos que posiblemente restringen la generalización de los resultados: el poco consenso en los modelos teóricos de partida, la falta de unificación en los criterios de comparación en los programas de intervención que buscaban mejorar la sintomatología TDAH, el gran vacío de estudios en nuestro contexto local (ya sea originales o replicación de los estudios ya realizados), el empleo de diseños de estudio que no permiten demostrar causalidad y la falta de descripción de algunos datos en los estudios realizados.

A pesar de las limitantes, la presente revisión resulta relevante para conocer los programas de intervención vigentes. Los hallazgos encontrados contribuyen a enriquecer el cuerpo de conocimientos de la Psicología y al diseño de programas específicos. Conocer las características que resultan más efectivas para la implementación de programas de intervención para estudiantes con diagnóstico de TDAH en contextos educativos con medidas de variables sistematizadas aporta conocimientos al diseño de futuros abordajes que permitan resultados contrastables y replicables..

● **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

REFERENCIAS

*Estudios incluidos en la revisión sistemática.

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson
- Barkley, R. A. (1990). A critique of current diagnostic criteria for attention deficit hyperactivity disorder: Clinical and research implications. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 11(6), 343–352. <https://doi.org/10.1097/00004703-199012000-00014>
- Barkley, R. A. (2014). *Attention-deficit hyperactivity disorder, fourth edition: A handbook for diagnosis and treatment*. New York, NY: Guilford.
- Calleja, B., Jiménez, A., Fernández-Perrone, A.L., Fernández-Mayoralas D.M., López-Martín, S., Albert, J., Tirado, P., López-Arribas, S., Suárez, R., & Fernández-Jaén, A. (2019). TDAH y repercusión escolar: papel de otros trastornos del neurodesarrollo asociados. *Revista de la Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria*, 23(19).
- Cardo, E., & Servera, M. (2008). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. *Revista de neurología*, 46(6), 365-372. <https://doi.org/10.33588/rn.4606.2007529>.
- Casas, A. M., & Ferrer, M. S. (2010). Tratamientos psicosociales eficaces para el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Informació psicològica*, 100, 100-114.
- Cerván, R. L., & Pérez, J. F. R. (2017). Modelo teórico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad I: definición operativa. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(22), 1303-1338.
- Climie, E. A., & Mastoras, S. M. (2015). ADHD in schools: Adopting a strengths-based perspective. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 56(3), 295-300.
- Cunill, R., & Castells, X. (2015). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Medicina Clínica*, 144(8), 370-375. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2014.02.025>
- DuPaul, G. J., & Eckert, T. L. (1997). The effects of school-based interventions for attention deficit hyper- activity disorder: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 26, 5–27.
- DuPaul, G. J., Eckert, T. L., & Vilardo, B. (2012). The Effects of School-Based Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Meta-Analysis

- 1996–2010. *School Psychology Review*, 41(4), 387-412.
- Elik, N., Corkum, P., Blotnick-Gallant, P., & McGonnell, M. (2015). Overcoming the barriers to teachers' utilization of evidence-based interventions for children with ADHD: The teacher help for ADHD program. *Perspectives on Language and Literacy*, 41(1), 42-51.
- *Eissa, M. A. (2017). The effects of Cassidy and Justin's Functional Model for Emotional Information Processing on Improving Social Competence of First Grade Children with ADHD. *Psycho-Educational Research Reviews*, 6(1), 86-94.
- *Evans, S. W., Schultz, B. K., & DeMars, C. E. (2014). High School-Based Treatment for Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Results From a Pilot Study Examining Outcomes and Dosage. *School Psychology Review*, 43(2), 185-202.
- *Evans, S. W., Schultz, B. K., DeMars, C. E. & Davis, H. (2011). Effectiveness of the Challenging Horizons after-school program for young adolescents with ADHD. *Behavior Therapy*, 42(3), 462-474. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.11.008>
- Fabiano, G. A., Pelham, W. E. Jr., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A., & O'Connor B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 29(2), 129-140. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.11.001>
- Fernández, J. J., Sánchez, M. D. C., Martínez, M. P., & de Miguelsanz, M. M. (2011). TDAH. Programa de intervención educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 621-628.
- Gaitán-Chipatecua, A., & Anacona, C. A. R. (2013). Diferencias en funciones ejecutivas en escolares normales, con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastorno del cálculo y condición comórbida. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(1), 71-85.
- Grañana, N. (2017). Clínica de trastornos de atención y memoria. En N. Fejerman & N. Grañana (Eds.). *Neuropsicología infantil* (pp. 441-470). Paidós Argentina. <https://doi.org/10.5579/rnl.2011.0076>
- Herrero, M. J. P., Hierro, R. S., Jiménez, P. J., & Casas, A. M. (2010). Seguimiento de los efectos de una intervención psicosocial sobre la adaptación académica, emocional y social de niños con TDAH. *Psicothema*, 22(4), 778-783.
- *Langberg, J. M., Dvorsky, M. R., Molitor, S. J., Bourchtein, E., Eddy, L. D., Smith, Z. R., Oddo, L. E., & Eadeh, H. M. (2017). Overcoming the Research-to-Practice Gap: A Randomized Trial With Two Brief Homework and Organization Interventions for Students With ADHD as Implemented by School Mental Health Providers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 86(1), 39-55. <https://doi.org/10.1037/ccp0000265>
- *Lloyd, A., Brett, D., & Wesnes, K. (2010). Coherence training in children with attention-deficit hyperactivity disorder: cognitive functions and behavioral changes. *Alternative Therapies in Health & Medicine*, 16(4), 34-42.
- *Looyeh, M. Y., Kamali, K., & Shafieian, R. (2012). An exploratory study of the effectiveness of group narrative therapy on the school behavior of girls with attention-deficit/hyperactivity symptoms. *Archives of Psychiatric Nursing*, 26(5), 404-410.
- Lopez, E. F. (2016). Entrenamiento en Mindfulness para Pacientes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) una Revisión Descriptiva. *Revista de Psicoterapia*, 27(103), 203-213. <https://doi.org/10.33898/rdp.v27i103.54>
- Mariño, M. C., Ageitos, A. G., Álvarez, J. A., del Rio, M., Cendón, C. G., Castaño, A. G., & Nieto, J. P. (2018). Prevalencia de trastornos del neurodesarrollo, comportamiento y aprendizaje en Atención Primaria. *Anales de Pediatría*, 89(3), 153-161. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2017.10.007>
- Martínez-Núñez, B., & Quintero, J. (2019). Actualización del estudio del Tratamiento

- Multimodal en TDAH (MTA): dos décadas de aprendizajes. *Actas de Especialidad Psiquiátrica*, 47(1), 16-22.
- Meca, J., & Ausina, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17. Recuperado de <http://www.um.es/metaanalysis/pdf/5029.pdf>
- *Mikami, A.Y., Griggs, M. S., Lerner, M. D., Emeh, C. C., Reuland, M. M., Jack, A., & Anthony, M. R. (2013). A randomized trial of a classroom intervention to increase peers' social inclusion of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(1), 100.
- Miranda, A., Jarque, S., & Tarraga, R. (2006). Interventions in School Settings for Students With ADHD. *Exceptionality*, 14(1), 35–52. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1401_4
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., ... & Stewart, L. A. (2016). Ítems de referencia para publicar Protocolos de Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis: Declaración PRISMA-P 2015. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 20(2), 148-160.
- Moore, D. A., Gwernan-Jones, R., Richardson, M., Racey, D., Rogers, M., Stein, K., ... & Garside, R. (2016). The experiences of and attitudes toward non-pharmacological interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder used in school settings: a systematic review and synthesis of qualitative research. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 61-82.
- Orwin, R. G. (1994). Evaluating coding decisions. En H. Cooper & L. V. Hedges (Eds.), *Handbook of Research Synthesis* (pp. 139-162). New York: Russell Sage Foundation.
- Padilha, S. C., Virtuoso, S., Tonin, F. S., Borba, H. H., & Pontarolo, R. (2018). Efficacy and safety of drugs for attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: a network meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27(10), 1335-1345. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1125-0>
- Paiano, R., de Carvalho, A. C. R., Flor, C. M., Abissamra, R. G. C., & Carreiro, L. R. R. (2019). Programas de intervenção para alunos com TDAH no contexto escolar: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Educação Especial*, 32, 21-1.
- Perestelo-Pérez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 49-57. Recuperado de http://aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-432.pdf
- Pérez, A., & Fernández, H. F. (2002) Terapia cognitiva de grupo. *VERTEX Revista Argentina de Psiquiatría*, 13, 267-272.
- Pérez, E. R. S., García, M. N., Rodríguez, P. G., Gutiérrez, S. F., & Marcos, M. D. (2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH). *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8(8), 175-198.
- Pérez, M. A., Molina, D., & Gómez, M. (2016). La intervención neuropsicológica en el tratamiento interdisciplinar para el TDAH. *Neuropsicología*, 1(2), 2.
- *Pffifner, L. J., Hinshaw, S. P., Owens, E., Zalecki, C., Kaiser, N. M., Villodas, M., & McBurnett, K. (2014). A two-site randomized clinical trial of integrated psychosocial treatment for ADHD-inattentive type. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(6), 1115-1127.
- *Pffifner L. J., Rooney, M., Haack, L., Villodas, M., Delucchi, K., & McBurnett, K. (2016). A Randomized Controlled Trial of a School-Implemented School-Home Intervention for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms and Impairment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(9), 762-70. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.05.023>.
- *Power, T. J., Mautone, J. A., Soffer, S. L., Clarke, A. T., Marshall, S. A., Sharman, J., ... & Jawad, A. F. (2012). A family-school intervention for children with ADHD: Results of a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(4), 611.
- Rodríguez, S., Álvarez, M., Echevarría, B., & Marín, M. A. (1993). Teoría y práctica de la orientación educativa. Barcelona: PPU.

- *Schultz, B. K., Evans, S. W., Langberg, J. M., & Schoemann, A. M. (2017). Outcomes for adolescents who comply with long-term psychosocial treatment for ADHD. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 85*(3), 250-261. <https://doi.org/10.1037/ccp0000172>
- Serrano-Troncoso, E., Guidi, M., & Alda-Díez, J. Á. (2013). ¿Es el tratamiento psicológico eficaz para el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? Revisión sobre los tratamientos no farmacológicos en niños y adolescentes con TDAH. *Actas Españolas de Psiquiatría, 41*(1).
- *Sibley, M. H., Coxe, S. J., Campezo, M., Morley, C., Olson, S., Hidalgo-Gato, N., ... & Pelham, W. E. (2018). High versus low intensity summer treatment for ADHD delivered at secondary school transitions. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 47*(2), 248-265.
- *Steiner, N. J., Frenette, E. C., Rene, K. M., Brennan, R. T., & Perrin, E. C. (2014). In-school neurofeedback training for ADHD: sustained improvements from a randomized control trial. *Pediatrics, 133*(3), 483-492.
- *Steiner, N. J., Sheldrick, R. C., Gotthelf, D., & Perrin, E. C. (2011). Computer-based attention training in the schools for children with attention deficit/hyperactivity disorder: a preliminary trial. *Clinical Pediatrics, 50*(7), 615-622.
- Suarez-Manzano, S., López-Serrano, S., Jadallah, K. A. H., & Pantoja, L. Y. Y. (2021). Efecto crónico del C-HIT sobre la calidad del sueño y atención selectiva en jóvenes TDAH. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 41*, 199-208.
- Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis. *Pediatrics, 135*(4), 994-1001.
- Wright, N., Moldavsky, M., Schneider, J., Chakrabarti, I., Coates, J., Daley, D., ... & Sayal, K. (2015). Practitioner review: pathways to care for ADHD—a systematic review of barriers and facilitators. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*(6), 598-617.

Un estudio microanalítico de la lectura compartida de libros tradicionales y electrónicos en la infancia temprana

Ivana Noguera¹ y Analia Salsa^{2*}

¹ Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT)

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Resumen: Este estudio describe una situación de lectura conjunta comparando el uso del soporte papel (libro tradicional) y digital (libro electrónico). Se empleó un diseño de caso único con una díada madre-hija (2 años y medio de edad) para realizar un microanálisis que ofreciera una visión detallada de las características estructurales y de contenido de la interacción comunicativo-lingüística y sus similitudes y variaciones según el tipo de libro. Los resultados muestran una estructura similar de las interacciones con ambos libros. Sin embargo, en cuanto al contenido, el soporte papel promovió intervenciones maternas más demandantes y una mayor variedad y complejidad en la participación verbal de la niña. El libro electrónico propició intercambios sobre aspectos conductuales de la interacción, como el uso del dispositivo y la regulación de acciones durante la lectura. Los resultados se discuten en función del uso de ambos tipos de libros para potenciar el impacto educativo de la lectura compartida.

Palabras clave: Lectura compartida, Libro tradicional, Libro electrónico, Microanálisis.

A Micro-Analytical Study of Shared Reading of Traditional and Electronic Books in Early Childhood

Abstract: This study describes a shared reading situation comparing the use of a printed book (traditional) and a digital one (an eBook). A single-case experimental design was used with a mother and her 2.5-year-old child in order to perform a microanalysis that offered a detailed view of the structure and content of the communicative-linguistic interaction and its similarities and variations as a function of the type of book. Results show a similar structure of the interactions for both books. However, regarding the content of the interaction, the printed book stimulated more demanding maternal interventions, while the child used wider and more complex verbal emissions than with the eBook. The eBook elicited more interventions about the behavioral aspects of the interaction, such as a proper use of the device and the regulation of actions. These results are discussed in terms of the use of both types of books to enhance the educational impact of shared reading.

Key words: Shared reading, Traditional book, eBook, Microanalysis.

Hoy en día los artefactos tecnológicos forman parte del entorno cotidiano de niños y niñas que crecen en contextos culturales y sociales muy diversos. Los eBooks o *libros electrónicos* comenzaron a desarrollarse a fines de los años 90, expandiéndose su uso

en las dos primeras décadas de este siglo. Actualmente, la variedad de material digital de lectura es amplia, así como los dispositivos que sirven de soporte. Entre el material de lectura, aquel destinado específicamente a la población infantil ha sido objeto de estudio en los últimos años.

Un número importante de investigaciones evolutivo-educativas (Munzer et al., 2019; Reich y Warschauer, 2016; Rvachew et al.,

Recibido: 06/05/2021 - Aceptado: 18/07/2021 - Avance online: 21/07/2021

*Correspondencia: Analia Salsa

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Dirección: Bv. 27 de Febrero 210 bis, 2000, Rosario, Argentina.

E-mail: salsa@irice-conicet.gov.ar

2017; Troseth et al., 2016; Troseth et al., 2020; Yuill y Martin, 2016) ha intentado establecer si los soportes digitales promueven interacciones similares a los soportes impresos en situaciones de lectura conjunta entre adultos y niños pequeños, así como las semejanzas y diferencias que pudiera haber respecto a los aspectos cognitivos y lingüísticos que se despliegan durante las lecturas compartidas.

En línea con estas investigaciones, el presente estudio tiene por objetivo la descripción de una situación de lectura conjunta comparando el uso del soporte papel (libro tradicional) y digital (libro electrónico en una Tablet). Se llevó a cabo un estudio de caso único, una díada madre-hija (2 años y medio de edad), con el objetivo específico de realizar un microanálisis que ofreciera una visión en detalle de las características estructurales y de contenido de la interacción comunicativo-lingüística y sus similitudes y variaciones según el tipo de soporte que media la situación de lectura.

EL SOPORTE DIGITAL Y LA LECTURA

Muchas de las preguntas que actualmente se formulan en torno al uso de artefactos digitales por parte de niños pequeños son semejantes a aquellas que se plantearon hace décadas respecto a los efectos de la televisión y el video en el aprendizaje y el desarrollo. No obstante, hay una diferencia crucial entre estos medios y el soporte digital: los primeros son pasivos, en el sentido que los niños observan y escuchan las imágenes televisivas. En sus inicios, el material digital se asemejaba a los libros tradicionales (cuando el texto y las imágenes se presentan de manera estática), o a la televisión (cuando la historia se narra a través de animaciones audiovisuales automáticas). Sin embargo, a partir de los avances en la tecnología de pantalla táctil, los libros electrónicos han incorporado elementos interactivos. Esta interactividad podría convertir a los libros electrónicos en un medio potencialmente más efectivo para el aprendizaje que los videos educativos y programas televisivos (Courage, 2019).

Ahora bien, los libros electrónicos implican tanto promesas como desafíos (Troseth y Strouse, 2016). Los libros basados en la tecnología de pantalla táctil resultan atractivos y por ende tienen la potencialidad de incrementar una exposición muy temprana a la lectura. La narración automática brinda la oportunidad a los niños pequeños de utilizar el material sin la ayuda y guía de un adulto y los efectos audiovisuales como el sonido y las animaciones pueden acompañar el desarrollo de la historia.

Esta última característica resulta de particular importancia, en tanto la mayoría de los libros electrónicos con pantalla táctil incluyen 'hotspots' o efectos interactivos (puntos donde los usuarios pueden tocar imágenes o palabras para producir animaciones, sonidos, la reproducción del significado de una palabra, entre otros) y otras actividades como juegos integrados. En este sentido, Takacs et al. (2015) propusieron una distinción entre dos tipos de elementos presentes en los libros electrónicos: multimedia e interactivos. Los elementos multimedia incluyen animaciones relacionadas con la historia, o sonidos (voces, música) que se presentan en simultáneo con el texto (por ejemplo, un sonido de salpicadura junto a la frase "la pelota cae en el charco de agua"). En cambio, los elementos interactivos son juegos o actividades integradas al libro que requieren que los niños desvíen su atención de la historia y la dirijan hacia esos elementos específicos. Los elementos multimedia que se encuentran en sintonía con la narración serían beneficiosos para la comprensión de la historia, mientras que los interactivos podrían distraer a los niños o generar una sobrecarga cognitiva si se encuentran presentes en exceso (Reich y Warschauer, 2016; Troseth y Strouse, 2016). Como se verá a continuación, si bien las cualidades propias de las pantallas táctiles pueden despertar el interés infantil, también pueden dificultar la puesta en juego de conocimientos específicos y el aprendizaje. Por este motivo, es preciso estudiar en detalle si y cómo los libros electrónicos, según sus características, presentan o no una ventaja respecto a la lectura de libros tradicionales.

ESTUDIOS EMPÍRICOS CON LIBROS ELECTRÓNICOS Y TRADICIONALES

Los primeros estudios que compararon situaciones de lectura con libros electrónicos y tradicionales fueron llevados a cabo empleando libros electrónicos simples, estáticos, sin funciones interactivas (Kim y Anderson, 2008; Maynard, 2010). En los últimos años, las investigaciones utilizaron libros electrónicos mejorados, con funciones como la narración automática y los elementos interactivos mencionados en el apartado anterior.

Chiong et al. (2012) realizaron un estudio transversal con niños de entre 3 y 6 años y sus madres o padres, comparando la lectura de un libro tradicional con un libro electrónico simple y otro interactivo. Los resultados muestran un número similar de intervenciones relacionadas con el contenido de la historia (señalar y nombrar objetos, elaborar información sobre personajes o aspectos de la trama) que se desplegaron durante la lectura del libro electrónico simple y el tradicional. En cambio, con el libro electrónico interactivo este tipo de intervenciones fueron significativamente menos frecuentes que con el soporte impreso. Además, la frecuencia de enunciados no relacionados con la historia (por ejemplo, intervenciones reguladoras de la conducta del niño) fue superior con ambos libros electrónicos en comparación con el libro tradicional. Krmar y Cingel (2014) hallaron resultados similares en un estudio con díadas madre/padre-niño (de 2 a 5 años). Los autores observaron que tanto adultos como niños realizaron menos comentarios relacionados con el contenido de la historia al leer un libro electrónico interactivo en comparación con un libro tradicional, lo cual se relacionó con un desempeño más bajo de los niños en una tarea de comprensión de la historia administrada posteriormente.

Con un diseño similar al empleado por Chiong et al. (2012), Munzer et al. (2019) trabajaron con un grupo de niños más pequeños, de entre 2 y 3 años, y sus madres o padres; cada díada compartió la lectura de un libro tradicional, un libro electrónico simple

y uno interactivo. A diferencia del estudio anterior, adultos y niños produjeron un número menor de verbalizaciones con el soporte digital en general (tanto en su versión simple como en la interactiva) en comparación con el libro tradicional. En particular, el número de intervenciones de los adultos destinadas a promover la participación de los niños fue más baja con ambos libros electrónicos, esto es, los adultos formularon menos preguntas y establecieron menos relaciones con la experiencia cotidiana de los niños. En suma, parecería que el soporte papel promovería una participación verbal más activa y que los adultos elaborarían y demandarían más información que durante la lectura con soportes digitales, al menos con libros electrónicos interactivos.

Strouse y Ganea (2017) usaron una aproximación metodológica diferente, administrando un cuestionario sobre hábitos de lectura a padres y madres de niños de entre 1 y 4 años. Este estudio mostró diferencias claras en las intervenciones parentales durante la lectura con soportes digitales e impresos: los cuidadores informaron usar menos intervenciones como nombrar objetos, elaborar información sobre la historia, pedir a los niños re-narraciones, o incitarlos a señalar y/o nombrar objetos o personajes durante la lectura de libros electrónicos. Las autoras sugieren que un modo de interacción comunicativo-lingüística menos complejo podría relacionarse con una creencia de los padres acerca de que los libros electrónicos estarían diseñados para ser usados de forma independiente por los niños y, por lo tanto, su lectura requeriría un apoyo parental menor.

En relación a las creencias y actitudes parentales, Yuill y Martin (2016) sostienen que muchos adultos expresan preferencia por el soporte impreso debido a la preocupación que hoy en día genera el tiempo que los niños pasan frente a las pantallas. De hecho, Courage (2019) destaca que la mayor parte del tiempo de lectura que padres y madres comparten junto a sus hijos está mediado por soportes impresos, a pesar de que los hogares cuenten con soportes digitales. Así, aunque el uso de pantallas táctiles se ha vuelto habitual para los niños, la lectura de libros electrónicos

es relativamente infrecuente, siendo el soporte digital empleado para ver videos o jugar (Strouse y Ganea, 2017). Una consecuencia posible de la escasa familiarización con la lectura digital sería la adopción por parte de los niños de una actitud curiosa o inquieta, que dificultaría la regulación de su conducta durante las interacciones (Rvachew et al., 2017). Esto podría explicar el número alto de emisiones de los adultos sin relación con la historia, dirigidas en cambio a regular el comportamiento infantil (Chiong et al., 2012; Neumann, 2020; Reich y Warschauer, 2016; Rvachew et al., 2017).

En síntesis, los estudios revisados sobre libros electrónicos y tradicionales encontraron una elaboración lingüística mayor de los adultos y los niños durante la lectura conjunta con soportes impresos. Esta diferencia ha sido adjudicada a la posible distracción que generan en los libros electrónicos los efectos interactivos no relevantes para la historia, la novedad del formato de lectura, y/o la creencia de que estos libros se diseñan para un uso relativamente autónomo por parte de los niños. Sin embargo, las investigaciones han centrado su análisis en indicadores globales de interacción, como la proporción de episodios de conversación iniciados por adultos o niños o el número de palabras emitidas por los participantes, identificando tendencias en función de la edad de los niños y el soporte de lectura. Por otro lado, estos estudios se han llevado a cabo principalmente en el contexto anglosajón (Estados Unidos y Canadá), echándose en falta investigaciones con díadas de habla castellana en tanto se han demostrado variaciones en los modos de interacción durante la lectura entre grupos culturales y sociales diferentes (Fletcher y Reese, 2005; Peralta, 1995; Peralta y Salsa, 2001).

El presente estudio tiene por objetivo la descripción de una situación de lectura conjunta entre una madre y una niña (2 años y medio de edad) argentinas, comparando el uso de un libro tradicional y un libro electrónico. Retomando la clasificación de Takacs et al. (2015), si bien el libro electrónico seleccionado contiene elementos interactivos,

la mayor parte de ellos están en relación directa con la historia. El primer objetivo específico del estudio es elaborar un sistema de categorías producto de un microanálisis de las sesiones de lectura (van Geert y van Dijk, 2003), atendiendo tanto a las características estructurales como de contenido de la interacción comunicativo-lingüística madre-niña. El segundo objetivo es comparar la frecuencia y el tipo de emisiones de la madre y de la niña en función del soporte, impreso y digital. A diferencia de los estudios previos, el diseño de caso único y el posterior microanálisis de las sesiones de lectura posibilita identificar y describir con mayor profundidad similitudes y variaciones en la interacción cuando una misma díada emplea los dos tipos de libro en la lectura conjunta.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La díada está integrada por una niña de 30 meses y 8 días al momento de la observación y su madre de 25 años oriundas de la ciudad de Rosario (Argentina). Se decidió seleccionar una niña entre los 2 y 3 años para poder establecer comparaciones con estudios previos (Krcmar y Cingel, 2014; Munzer et al., 2019; Strouse y Ganea, 2017). La familia, compuesta además por el padre (27 años), pertenece al nivel socioeconómico medio. Ambos padres informaron haber alcanzado un nivel de estudios terciario no universitario (15 años de escolarización formal, aproximadamente). La madre se desempeña en la docencia (de lengua extranjera) y el padre como empleado en relación de dependencia (en el sector industrial). La niña no asistía a un jardín maternal y su cuidado estaba principalmente a cargo de la madre en el hogar. Asimismo, no presentaba ninguna dificultad en su desarrollo cognitivo y/o lingüístico al momento de la observación.

PROCEDIMIENTO

La observación se realizó en el hogar y tuvo una duración aproximada de 15 minutos.

La madre fue informada previamente que el propósito de la investigación consistía en el estudio de la interacción materno-infantil con libros ilustrados. La sesión de observación se inició con algunos minutos de juego libre con el fin que la díada se sintiera cómoda. Luego, la niña y su madre se ubicaron en una mesa. La investigadora entregó los dos libros a la díada, uno en soporte impreso y el otro en soporte digital (en una tablet), con la única consigna que “los miren juntas, como lo hacen habitualmente, comenzando con el libro que prefieran” (la pareja eligió el libro electrónico). Cuando terminaron con ese libro, la investigadora les pidió que miren el segundo (libro tradicional).

Para el libro electrónico se seleccionó la aplicación *Zuly: Jugando en el jardín* (Carrossine y Camargo, 2013). Este libro cuenta con elementos interactivos, tales como efectos de sonido y animaciones, la mayor parte (85%) relacionados directamente con el contenido de la historia. La aplicación posee también una opción que permite la narración automática de la historia, pero ésta no fue habilitada espontáneamente ni por la madre ni por la niña. El texto, ubicado en la parte superior de la pantalla, está compuesto por oraciones simples que describen la rutina de la protagonista, Zuly, durante un día en particular, acompañada por su amigo Kiko. Las ilustraciones utilizan colores y abarcan la totalidad de la pantalla.

Para el libro tradicional se seleccionó *¡Espera un momento!* (Kranendonk, 1997). De manera similar al libro electrónico, este libro presenta ilustraciones con colores que ocupan la totalidad de las páginas y el texto, compuesto por oraciones simples, se encuentra en la parte superior de cada una. La historia se centra en un cerdo llamado Pipo y su madre. Pipo intenta a lo largo del día llamar la atención de su madre, quien se encuentra constantemente ocupada por quehaceres domésticos. Ambos libros poseen una extensión similar (12 y 14 páginas, respectivamente).

La sesión de lectura fue video grabada, con consentimiento previo de la madre. La investigadora se ubicó detrás y a la derecha de la díada, para filmar la interacción sin

interferir en la situación de lectura. Luego, se transcribió textualmente las sesiones con ambos libros en protocolos para su codificación posterior. En cuanto a la conducta no verbal, se registró quién señalaba las imágenes, ya sea espontáneamente o a petición de la interlocutora, qué imágenes se señalaban y todo gesto que acompañara una emisión verbal. El propósito de este registro fue apoyar la comprensión de los intercambios verbales durante las sesiones de lectura.

Al terminar la observación se formuló una serie de preguntas a la madre respecto a la composición familiar y las experiencias previas de la niña con distintos materiales de lectura. Se constató que la niña tenía acceso a dispositivos electrónicos, incluyendo celulares y una tablet, pero éstos eran utilizados mayormente para la reproducción de videos o aplicaciones de juegos. En el hogar había también libros infantiles impresos, aunque la niña no mostraba un gran interés por su lectura según el reporte de su madre.

CODIFICACIÓN

Uno de los objetivos del presente estudio es elaborar un sistema de categorías producto de un microanálisis (van Geert y van Dijk, 2003) de las sesiones de lectura que atienda tanto a las características estructurales como de contenido de la interacción comunicativo-lingüística madre-niña. Siguiendo el método comparativo constante (Corbin, 2009; Strauss y Corbin, 2002) se efectuó una codificación preliminar ajustando categorías disponibles en estudios previos, en relación con los aspectos estructurales y de contenido de la interacción y los tipos de apoyo materno (Cavalcante et al., 2019; Salsa y Peralta, 2009; van de Pol et al., 2010), y desarrollando categorías nuevas, en un proceso iterativo que continuó hasta que la lectura de los protocolos y la observación del video no sugirieron la necesidad de modificaciones. Las categorías nuevas responden a la especificidad de la lectura digital: intervenciones relativas al soporte e intervenciones dirigidas a regular la conducta durante la lectura. Para la codificación definitiva, una de las investigadoras (primera

autora del artículo) codificó las dos sesiones de lectura en su totalidad y luego la segunda investigadora revisó el 75% de los episodios, resolviendo entre ambas las discrepancias hasta alcanzar un acuerdo total para el conjunto de las categorías (% de acuerdo inicial = 93, Cohen's $\kappa = .86$). Finalmente, un tercer codificador aplicó los sistemas construidos al 50% de los episodios para realizar ajustes adicionales en la definición de las categorías.

Las *características estructurales* describen la forma de las sesiones de lectura, en términos del número de temas de conversación y de intervenciones de la madre y de la niña. Para ello se identificaron episodios y unidades. Un *episodio* se define como un enunciado (una palabra aislada o un conjunto de palabras) o una serie de enunciados, con o sin acompañamiento no verbal (por ejemplo, señalar, asentir o negar con la cabeza) referidos a un mismo tema (por ejemplo, N: "¡Manzanas!" (toca un árbol en la pantalla y caen manzanas); M: "¡Mmm! ¡Qué rico, manzanas! ¿Te gustan las manzanas?"; N: "Sí"). Una *unidad* es un enunciado dentro

de un episodio que sirve a una función única en el diálogo (brindar o solicitar información, proveer feedback) y se registra con un único código de contenido (en el ejemplo anterior, "¿Te gustan las manzanas?").

Las categorías para las *características de contenido* de la interacción se organizan en dos subsistemas: conducta verbal de la madre y conducta verbal de la niña. Las categorías de cada subsistema se definieron de modo que fueran exhaustivas y mutuamente excluyentes. A continuación, se presentan los dos subsistemas, con ejemplos para cada categoría.

Conducta verbal de la madre. En primer lugar, las intervenciones maternas se clasificaron en función de su intencionalidad en la interacción (cognitiva, afectiva o metacognitiva), siguiendo el modelo propuesto por van de Pol et al. (2010). En segundo lugar, se identificaron y definieron categorías que reflejan las diversas estrategias que la madre puso en juego para guiar a la niña de acuerdo a las distintas intenciones comunicativo-educativas (ver Tabla 1).

Tabla 1
Sistema de categorías para la conducta verbal de la madre

Categoría	Código	Definición	Ejemplo
Apoyo cognitivo			
Nombres	N	La madre nombra una imagen espontáneamente o a pedido de la niña	M: "Mira, un conejito"
Elaboraciones	ELA	La madre brinda información adicional relevante sobre algún personaje, evento o establece relaciones con experiencias de la niña	M: "La mamá está cocinando"
Preguntas	PA?	Preguntas abiertas. La madre demanda a la niña información, ya sea nombres o elaboraciones	M: "¿Qué animales hay?"
	PC?	Preguntas cerradas. La madre demanda la elección entre dos o más opciones de respuesta	M: "Yo no lo veo a Pipo, ¿vos lo ves?"
	P-R	La madre responde a una pregunta propia sin mediar emisión verbal de la niña para brindar información en forma indirecta	M: "¿A dónde van? A la pileta me parece que están yendo todos"
Lectura textual	LT	Lectura del texto propuesto en cada libro	M: "Zuly y Kiko viven en una casa de muchos colores que está detrás de las colinas"
Intervenciones relativas al soporte	IRS	Intervenciones de la madre relacionadas con el funcionamiento y/o las características del soporte (impreso o digital)	M: "Mira, toca la mariquita" (señalando un elemento en la pantalla)

Tabla 1 (Continuación)
Sistema de categorías para la conducta verbal de la madre

Apoyo afectivo			
Feedback positivo	FP	Feedback Positivo. La madre acepta un enunciado de la niña repitiendo en forma exacta el enunciado o confirmándolo de manera directa, sin repetirlo	N: "¡Mira, Kiko!" M: "Kiko, ¿Viste?" M: "¿Cuál es la mariquita?" N: "La mariquita... Ahí [es]tá!" (señalando) M: "¡Bien!"
Feedback negativo	FN	Feedback Negativo. La madre corrige un enunciado de la niña de manera explícita o implícita (dando la respuesta correcta)	N: "Es verde, es azul" M: "Es gris" N: "¡Azul!" M: "Mmm...No."
Apoyo metacognitivo			
Regulación	REG	Intervenciones de la madre destinadas a regular las acciones de la niña y guiar los tiempos de la lectura.	M: "¿Seguimos?" (esperando para pasar de página)

Tabla 2
Sistema de categorías para la conducta verbal de la niña

Categoría	Código	Definición	Ejemplo
Nombres	N	La niña utiliza espontáneamente un nombre para identificar una imagen	N: "¡El pajarito!" (señalando)
Elaboraciones	ELA	La niña brinda espontáneamente información adicional relevante sobre algún personaje, evento o establece relaciones con experiencias previas	N: (ante la ausencia de un personaje en la página) "¡Se escondió!" M: "¡Se escondió!" N: "Sí, ahí está, con miedo"
Preguntas	P?	La niña demanda información a su madre, formulando preguntas abiertas o cerradas	N: "¿Y los vasitos?"
Respuestas	R	Enunciados de la niña que dan respuesta a una pregunta de la madre. Pueden ser nombres, afirmaciones, negaciones, indicaciones (acompañadas o no por un gesto de señalar o tocando un elemento en la pantalla)	M: "¿Te gusta la pileta?" N: "No" M: "¿Dónde están las colinas?" N: "Las colinas... ¡Ahí, ahí, ahí! ¡Acá!" (señalando una montaña)
Imitaciones	IM	Enunciado o acción que repite parcial o exactamente una emisión previa de la madre, en el caso del libro electrónico, un movimiento de la imagen, de modo inmediato o diferido dentro de un mismo episodio	M: "Como el abuelo" N: "El abuelo" M: "¡Mira cómo bailan!" N: "¡Sí!" (imitando los movimientos que observa en la pantalla)
Intervenciones relativas al soporte	IRS	Intervenciones de la niña relacionadas con el funcionamiento y/o las características del soporte (impreso o digital)	N: "Voy a tocar el timbre" (tocando la puerta de la casa que aparece en la pantalla)
Regulación	REG	Intervenciones de la niña destinadas a regular las acciones conjuntas y guiar los tiempos de la lectura	N: "Basta mamá, yo quiero ésta" (volviendo a la página previa cuando la madre intenta continuar la lectura)

Como *apoyo cognitivo* funcionan las emisiones destinadas a proveer una estructura cognitiva a la interacción, fundamentalmente brindar y solicitar información. En función de su contenido, estas emisiones pueden ser nombres, elaboraciones, preguntas, lectura textual e intervenciones sobre el soporte de lectura (tradicional o electrónico). El *apoyo afectivo* abarca las estrategias dirigidas a dar retroalimentación a la niña acerca de su participación en el intercambio y a controlar su frustración ante el error; se incluyen las emisiones de tipo feedback, tanto de carácter positivo como negativo. Finalmente, el *apoyo metacognitivo* tiene por objetivo mantener la fluidez y dirección de la interacción, con intervenciones destinadas a regular las acciones de la niña y los tiempos de la lectura.

Conducta verbal de la niña. El conjunto de categorías que se presenta en la Tabla 2 refleja el contenido de la producción verbal infantil y su intencionalidad en relación con el lenguaje materno: enunciados emitidos por la niña en forma espontánea, respuestas a preguntas y repeticiones de enunciados previos de la madre.

En cuanto a la dimensión lexical, se registró el número de palabras diferentes empleadas por la niña contando una sola vez cada palabra utilizada (en forma exacta o no) que remitiera a un mismo concepto. Se consideraron únicamente los sustantivos, adjetivos y verbos; las conjugaciones de un

mismo verbo se contaron una vez. Finalmente, aquellas emisiones tanto de la madre como de la niña que no mantenían relación con la situación de lectura se codificaron como 'sin relación' y se excluyeron de los análisis.

ANÁLISIS DE DATOS

En los análisis estadísticos, se aplicó la prueba de Chi-cuadrado para la comparación de frecuencias y la prueba Z para el contraste entre proporciones. Los análisis se realizaron utilizando el software estadístico IBM SPSS 25.0.

RESULTADOS

El análisis de los datos estuvo orientado a la comparación de las características estructurales y de contenido de la interacción comunicativo-lingüística en función del soporte de lectura, libro tradicional y libro electrónico.

CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES

Como se observa en la Tabla 3, además del total de episodios y unidades se calculó también el número de iniciaciones y de unidades por participante. No se encontraron diferencias en la frecuencia total de episodios (prueba Binomial: proporción de episodios en el formato tradicional = .60 vs formato electrónico = .40; $p = ,222$) ni de episodios

Tabla 3

Características estructurales de la interacción: frecuencia (y porcentajes) de episodios y unidades en función del tipo de libro

	Libro tradicional	Libro electrónico
<i>Total episodios</i>	26	17
Iniciados por la madre	17 (65%)	10 (59%)
Iniciados por la niña	9 (35%)	7 (41%)
<i>Total unidades</i>	147	131
Unidades de la madre	80 (54%)	69 (53%)
Unidades de la niña	67 (46%)	62 (47%)

iniciados por la madre y la niña durante la lectura al comparar el libro tradicional con el electrónico ($\chi^2(1) = 0,18, p = ,663$). Tampoco se registraron diferencias en el número total de unidades (proporción de unidades en el formato tradicional = .53 vs formato electrónico = .47; $p = ,368$) ni de unidades por participante en función del tipo de libro ($\chi^2(1) = 0,08, p = ,770$). En consecuencia, en esta díada, las diferencias entre el soporte impreso y digital no impactaron en el número de temas de conversación y de intervenciones verbales que se desplegaron durante la lectura.

Sin embargo, la extensión de los episodios fue mayor durante la lectura del libro electrónico. Teniendo en cuenta el total de intervenciones maternas e infantiles, con este soporte el promedio de unidades por episodios fue 7,7, mientras que con el soporte impreso 5,6. Entonces, aunque no hubo diferencias en el número de episodios, durante la lectura del libro electrónico la madre y la niña elaboraron y compartieron más información sobre cada tema de conversación.

CARACTERÍSTICAS DE CONTENIDO

Con respecto al contenido de las emisiones verbales maternas, las categorías se agruparon en los tres tipos de apoyos brindados durante la lectura: cognitivo, afectivo y metacognitivo (ver Tabla 1). Al interior de cada uno, la comparación de frecuencias mostró diferencias en función del soporte solamente en el apoyo afectivo, esto es entre las emisiones de feedback o retroalimentación ($\chi^2(1) = 6,20, p = ,013$) (apoyo cognitivo: $\chi^2(6) = 5,04, p = ,538$) (no se aplicó para el apoyo metacognitivo ya que se construyó una única categoría, regulación). El feedback positivo (FP) representó un 55% sobre el total de emisiones de tipo feedback para el libro tradicional, y un 100% para el libro digital ($Z_{Calculada} = 2,53, p < .05$). Por su parte, el feedback negativo (FN) representó un 45% y 0%, respectivamente. Estas diferencias se deben, entonces, a que la madre corrigió las intervenciones de su hija únicamente durante la lectura del libro tradicional, ya sea

de modo directo (ver Tabla 1) como indirecto, a la manera del siguiente ejemplo:

M: "¿Qué es éste?" (señalando un ratón de peluche, pág. 1).

N: "Equito".

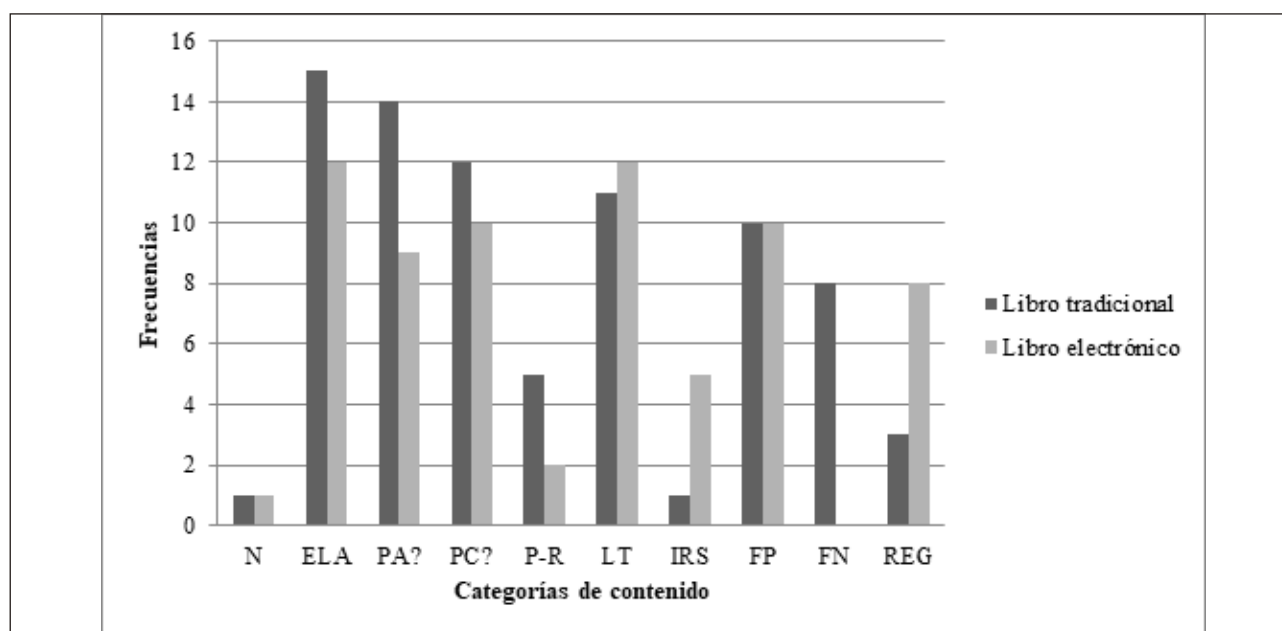
M: "¿Un muñequito?"

N: "Sí!"

M: "¿Vos decís? ¿O es un ratón?"

Ahora bien, como muestra la Figura 1, las emisiones verbales usadas con una mayor frecuencia por la madre fueron las preguntas, al considerar todos los subtipos (apoyo cognitivo). Con el libro tradicional, sobre un total de 80 unidades, 31 fueron preguntas (39%); con el electrónico, 21 sobre un total de 69 unidades (30%), sin diferencias entre los soportes en la proporción de preguntas formuladas por la madre ($Z_{Calculada} = 1,08, p > ,10$). No obstante, al interior de las preguntas, se observaron distintos patrones de resultados por tipo de libro. Durante la lectura del libro tradicional, el 45% de las preguntas de la madre fueron abiertas (PA?), demandando así a la niña la puesta en juego de elaboraciones sobre las imágenes del libro y el uso de un vocabulario diversificado; por el contrario, con el libro electrónico predominaron las preguntas cerradas (PC?) (48% del total de preguntas), demandando la elección entre dos opciones de respuesta. Las proporciones de pregunta-respuesta (P-R) sí fueron similares con los dos libros (16% y 10% con los soportes impreso y digital, respectivamente). Sin embargo, este tipo de intervención es una forma indirecta de brindar información (más que de demandarla) y promueve la familiarización de los niños con la dinámica de toma de turnos en la comunicación.

Las elaboraciones (ELA) se presentaron con una frecuencia similar en ambos soportes, constituyendo el 19% de las emisiones de la madre con el libro tradicional y el 17% con el libro electrónico ($Z_{Calculada} = 0,21, p > ,10$). Tampoco se registraron diferencias entre las proporciones de emisiones de lectura textual (LT) (14% y 17% con el soporte impreso y digital, respectivamente) ($Z_{Calculada} = -0,63, p > ,10$), aunque estas emisiones se usaron



Nota. N= nombre; ELA= elaboración; LT= lectura textual; PA?= pregunta abierta; PC?= pregunta cerrada; P-R= pregunta-respuesta; IRS= intervención relativa al soporte; FP= feedback positivo; FN= feedback negativo; REG= regulación.

Figura 1: Frecuencias de las categorías de contenido para la conducta verbal materna en función del tipo de libro

de distinto modo en las sesiones de lectura. Con el libro electrónico, la lectura textual fue empleada por la madre exclusivamente como una estrategia para iniciar los episodios de conversación (el 100% de estas emisiones se pusieron en juego como iniciaciones). Con el libro tradicional, la madre no solo inició los episodios con lecturas textuales (53%), sino también con preguntas-respuestas (29%) y otros tipos de emisiones (preguntas abiertas, nombres y regulación, 18%), evidenciando así un apoyo cognitivo demandante, con intervenciones menos explícitas y más elaboradas durante la lectura de este libro.

En cuanto a las intervenciones relativas al soporte (IRS), se encontraron cinco intervenciones de este tipo con el libro electrónico (7%) y sólo una (1%) con el libro tradicional. Aún con una frecuencia baja, esta diferencia resultó significativa ($Z_{Calculada} = 5,95$, $p < ,05$) y se relacionaría con las propiedades del libro electrónico, que estimulan un despliegue por parte del adulto de emisiones orientadas a informar a los niños sobre su funcionamiento y/o las características específicas del soporte, como se refleja en el ejemplo a continuación:

M: "¿Cuál quieres comer?" (observando una imagen de un picnic con varios platos con comida, pág. 5).

N: "Ese" (señalando un plato con una porción de torta).

M: "¿La torta?"

N: "¡Sí!"

M: "Tócala".

N: (La toca y se escucha la palabra 'pastel') "¡Este!".

N: (Empieza a tocar una a una todas las comidas).

Finalmente, también como parte del apoyo cognitivo, no se observó una tendencia en la madre a nombrar personajes, animales u objetos; los nombres (N) se codificaron sólo en un 1% de las intervenciones con ambos libros. Sería posible pensar que esta estrategia refleja un estilo particular de la díada, caracterizado por una preferencia en la madre a brindar información a través de elaboraciones y demandar información a su hija.

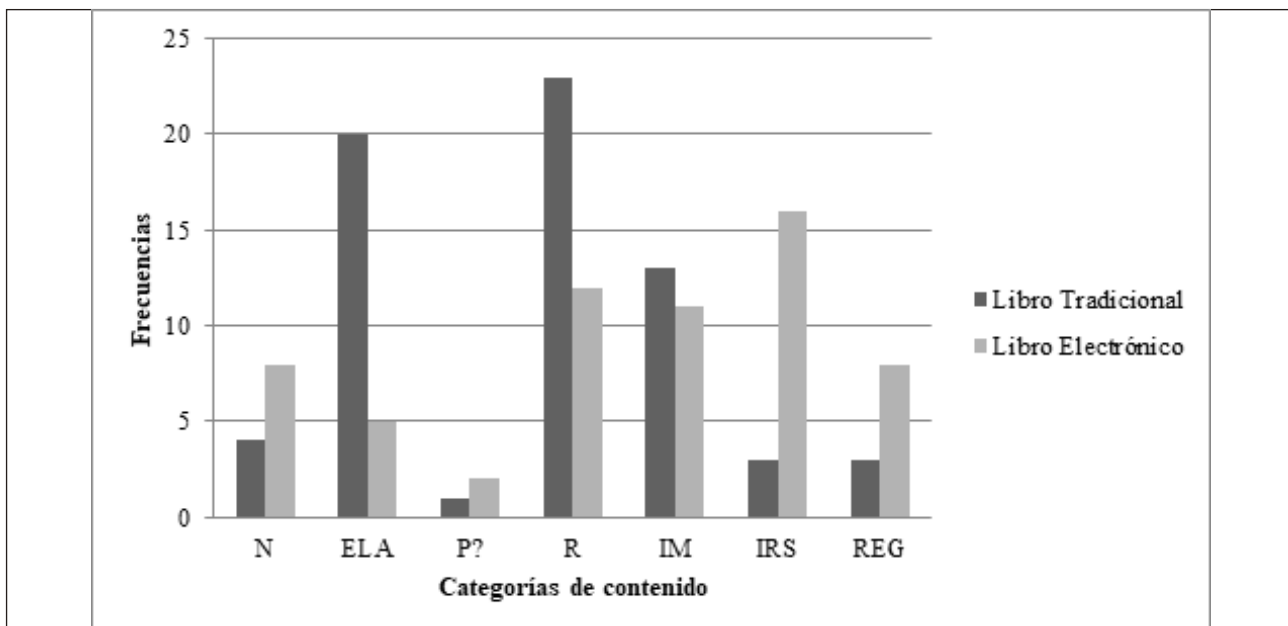
Por último, en relación con el apoyo metacognitivo, las emisiones que funcionaron como reguladoras de la dinámica de la interacción se usaron por la madre en mayor proporción durante la lectura del libro

electrónico (12%) que del libro tradicional (4%), aunque la diferencia no arrojó valores estadísticamente significativos ($Z_{\text{Calculada}} = 1,38$, $p > ,10$). En sintonía con las intervenciones relativas al soporte, la lectura del libro electrónico precisaría una focalización mayor de la atención de la niña en el contenido de la historia y de regulación de sus acciones con los elementos interactivos del soporte.

La participación de la niña mostró diferencias en las frecuencias de las distintas categorías de contenido en función del tipo de libro ($\chi^2(6) = 23,79$, $p = ,001$). En relación directa con las intervenciones maternas, con predominio de las preguntas, la categoría de mayor frecuencia de uso en la niña fue las respuestas (R) (Figura 2). Sobre un total de 67 unidades en la lectura del libro tradicional, 23 fueron respuestas (34%); con el libro electrónico, 12 de las 62 unidades (19%). Esta diferencia entre proporciones muestra una tendencia a la significación ($Z_{\text{Calculada}} = 1,94$, $p < ,10$). Además, las respuestas difirieron en su contenido en sintonía con el tipo de preguntas formuladas por la madre. Con el soporte digital, al prevalecer las preguntas cerradas, las respuestas fueron indicaciones y/o afirmaciones, acompañadas por gestos

de señalar o acciones en la pantalla. Con el soporte impreso, en cambio, las respuestas a las preguntas maternas abiertas fueron diversas, dando lugar a nombres y elaboraciones (M: "¿Qué está haciendo?"; N: "Se está bañando"), además de afirmaciones o negaciones.

Luego de las respuestas, en la niña se observó un uso frecuente y espontáneo de elaboraciones (ELA) sobre las imágenes de los libros, principalmente del libro tradicional (30%) y no del electrónico (8%) ($Z_{\text{Calculada}} = 3,10$, $p < ,05$). Con este último libro, predominó claramente la puesta en juego de intervenciones relativas al soporte (IRS) (26% del total de unidades) en comparación a un 5% de estas emisiones con el libro tradicional ($Z_{\text{Calculada}} = -3,38$, $p < ,05$). Las intervenciones relativas al soporte consistieron en activaciones de los elementos interactivos relacionados con el contenido de la historia, acompañadas o no por verbalizaciones; llamativamente, estas emisiones infantiles triplicaron su frecuencia en comparación a las intervenciones relativas al soporte de la madre (16 vs. 5), evidenciando así independencia por parte de la niña en el dominio de los elementos interactivos del libro electrónico. En este sentido, las emisiones



Nota. N= nombre; ELA= elaboración; P?= pregunta; R= respuesta; IM= imitación; IRS= intervención relativa al soporte; REG= regulación.

Figura 2: Frecuencias de las categorías de contenido para la conducta verbal de la niña en función del tipo de libro

de regulación (REG) de la dinámica de la interacción también se presentaron con una frecuencia mayor con el libro electrónico (13%) que con el tradicional (5%), pero no alcanzaron valores estadísticamente significativos ($Z_{\text{Calculada}} = 1,33, p > ,10$).

Con respecto a los nombres, la niña los usó espontáneamente durante la lectura de ambos libros, electrónico (13%) e impreso (6%) ($Z_{\text{Calculada}} = -1,35, p > ,10$). Del mismo modo, las preguntas (P?) fueron pocas y se distribuyeron en proporciones similares en los dos libros, registrándose en una sola ocasión durante la lectura del libro tradicional (1.5%) y en dos con el libro electrónico (3%).

En los dos tipos de libro se encontró también un despliegue similar de imitaciones (IM) (19% en el soporte impreso y 18% en el digital) ($Z_{\text{Calculada}} = 0,24, p > ,10$). Sin embargo, durante la lectura del libro electrónico surgieron imitaciones de acciones, no verbales, a diferencia del libro tradicional:

M: "¡Y bailaban!"

N: (*Reproduce los movimientos que observa en la pantalla, sentada en su silla*).

M: "¡Cómo bailan!" (*imitando los movimientos de la niña*).

Finalmente, la lectura del libro tradicional propició el despliegue de una mayor variedad lexical en la niña. Sobre un total de 77 palabras diferentes (sustantivos, adjetivos y verbos) empleadas en las sesiones de lectura, 44 (57%) fueron usadas por la niña durante la interacción con el libro tradicional y 33 (43%) con el libro electrónico; la diferencia entre proporciones en función del soporte mostró una tendencia a la significación ($Z_{\text{Calculada}} = 1,78, p < ,10$).

DISCUSIÓN

A nivel metodológico, el presente estudio aporta una perspectiva novedosa en las investigaciones evolutivo-educativas sobre lectura compartida al proponer un enfoque microanalítico en el contexto de un estudio de caso único, a diferencia de estudios previos centrados en comparaciones entre grupos

etarios (Chiong et al., 2012; Munzer et al., 2019). Este enfoque permitió la construcción de dos sistemas de categorías que captaron en detalle las características de la interacción comunicativo-lingüística, las similitudes y discrepancias entre la lectura de un libro tradicional y uno electrónico, y los aportes de ambas integrantes de la díada, una madre y su hija de 2 años y medio. El estudio puede ser así el punto de partida de nuevas investigaciones que apliquen los sistemas elaborados en diseños intersujeto para examinar, a mayor escala, situaciones de lectura con distintos soportes en díadas hablantes de castellano.

La participación en situaciones de lectura compartida posee consecuencias relevantes en el desarrollo cognitivo y lingüístico (Piasta et al., 2012; Yuill y Martin, 2016). Por este motivo, es preciso describir con la mayor precisión posible las diferencias observables en las interacciones propiciadas por las características específicas de los distintos formatos para identificar de qué manera podrían incidir, positiva o negativamente, en el intercambio y la elaboración conjunta de información.

En este caso, las variaciones en el material de lectura se reflejaron en el contenido de la interacción, más que en su aspecto estructural. Este último presentó características similares para ambos soportes, a excepción de la extensión de los episodios de conversación, que tendieron a ser más largos durante la lectura del libro electrónico. Esta característica podría estar impulsada por las intervenciones relacionadas con el funcionamiento del soporte (IRS) y de regulación (REG), que madre y niña desplegaron con una frecuencia mayor con el libro electrónico debido, en parte, a la presencia de elementos interactivos.

En cuanto al contenido de las emisiones verbales, se encontraron diferencias en el aspecto afectivo (van de Pol et al., 2010), particularmente en el feedback negativo (FN), recurso que no fue utilizado por la madre durante la lectura del libro electrónico. El feedback o retroalimentación es empleado espontáneamente por los adultos en situaciones informales de aprendizaje del lenguaje oral otorgando un carácter educativo

a los intercambios comunicativos (Bruner, 1983; Peralta y Salsa, 2001). La diferencia en el uso de estas intervenciones en función del soporte podría indicar una creencia por parte de la madre sobre el formato digital ligado al entretenimiento y la diversión y el libro en papel al aprendizaje. Esta creencia se vincularía además con una actitud más demandante durante la lectura del libro tradicional: si bien, con ambos soportes, las emisiones maternas más frecuentes fueron las preguntas, con el libro electrónico predominaron las preguntas cerradas (PC?) y con el tradicional las preguntas abiertas (PA?).

Este estilo de andamiaje menos explícito y más demandante durante la lectura del libro tradicional estimuló la participación de la niña, quien correspondió a esta demanda tanto con una proporción mayor de respuestas (R) como con un número más alto de elaboraciones (ELA). Asimismo, con el libro tradicional la niña desplegó una diversidad mayor de vocabulario (total de palabras de clase abierta diferentes). Investigaciones previas hallaron también una disminución en la frecuencia y variedad de las emisiones verbales durante el uso de soportes digitales, en comparación con los soportes impresos, aunque considerando solo las intervenciones de los adultos durante la lectura (Munzer et al., 2019; Strousse y Ganea, 2017).

En sintonía con las intervenciones maternas, la niña produjo un número mayor de intervenciones relativas al soporte (IRS) durante la lectura del libro electrónico. En el caso de la niña, sin embargo, estas intervenciones mostraron claramente cómo el soporte digital, al contener elementos interactivos y animaciones en la pantalla, estimularía un despliegue de acciones y gestos ligados a la historia, también registrados en las imitaciones no verbales (IM). En este sentido, la oralidad, los gestos y los movimientos corporales son vías complementarias de aprendizaje, cada una de las cuales habilita particulares matices de significado (Kress, 2010). Este último aspecto podría ser un aporte novedoso de los dispositivos digitales como mediadores en la construcción de conocimientos y, en este sentido, la utilización de dispositivos digitales

que incluyan elementos interactivos podría suponer una ventaja en términos educativos frente a sus contrapartes no interactivas, es decir, los libros digitales simples o la televisión. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que estos beneficios se asociarían con la presencia de elementos interactivos que se ajusten a la trama narrativa, poniendo en primer plano esta propiedad del material de lectura más allá de sus cualidades multimedia o interactivas (Takacs et al., 2015).

En la misma línea, también se registraron diferencias en el apoyo metacognitivo destinado a regular los tiempos y conductas durante la interacción (REG). Esta focalización en conductas de regulación durante la lectura de libros electrónicos con niños pequeños ha sido descrita por otros autores (Chiong et al., 2012; Neumann, 2020; Reich y Warschauer, 2016; Rvachew et al., 2017). No obstante, la presente investigación documentó en detalle las intervenciones reguladoras de la niña, con una frecuencia y diferencia entre soportes más marcadas que en la madre. Las limitaciones de un diseño de caso único no permiten inferir si se está frente a un estilo de lectura propiciado por los libros electrónicos o a una forma particular de participación de la niña observada, quien por su parte se encontraba familiarizada con el uso de soportes digitales. Para resolver este interrogante, serán necesarios nuevos estudios que focalicen explícitamente la atención en la contribución de los niños en las situaciones de lectura, empleando un tamaño muestral mayor y diseños transversales.

Hasta el momento, no es posible establecer que la utilización de soportes digitales durante la lectura compartida sea intrínsecamente menos eficaz que el uso de soportes impresos. En este caso, el soporte digital ofreció posibilidades novedosas en cuanto al despliegue gestual, dando cuenta de un proceso ligado a la construcción y comprensión de significados, y promovió intercambios más prologados al considerar los episodios, brindando una ocasión para explorar ciertas áreas temáticas con mayor profundidad. Sin embargo, este formato puede presentar dificultades específicas que deberían ser atendidas tanto como sus potencialidades.

Estos efectos negativos, como el predominio de intervenciones sobre la conducta o relacionadas con el uso del soporte, podrían mitigarse mediante la selección de material adecuado y el énfasis en la mediación adulta (Furenes et al., 2021).

En este sentido, una línea posible para investigaciones futuras es indagar diversas maneras de potenciar la lectura de soportes digitales, minimizando los efectos distractores de los libros electrónicos para promover un despliegue rico de emisiones verbales, como sucede durante la lectura de los libros tradicionales. Algunos estudios incorporaron guías y sugerencias en el texto, destinadas a ayudar a los padres a centrar la lectura en la trama y/o en el vocabulario, obteniendo un impacto positivo en cuanto al grado de participación parental y a la complejidad de los intercambios verbales (Rvachew et al., 2017; Troseth et al., 2020). Por lo tanto, los libros diseñados intencionalmente para facilitar y/o guiar la lectura por parte de los adultos contribuirían a superar los estilos directos y menos demandantes encontrados con los soportes digitales. Del mismo modo, sería recomendable la selección de material cuyos elementos multimedia se encuentren en línea con la historia y no contengan actividades que desvíen el propósito de la lectura (como juegos integrados). De esta manera, se incrementaría el potencial educativo de la lectura compartida independientemente del soporte utilizado, realzando el papel mediador de esta práctica en los procesos socio-cognitivos que subyacen al desarrollo del lenguaje en la infancia temprana.

Para finalizar, si bien los estudios de caso único cuentan con ventajas en relación a la comprensión de los procesos de cambio en el aprendizaje y desarrollo, no permiten generalizar sus hallazgos a la población en su conjunto. Ahora bien, si desde la Psicología Evolutiva se concibe al desarrollo como un proceso dinámico (Brizuela y Scheuer, 2016), las generalidades pueden surgir al integrar distintos enfoques: transversales y longitudinales, estudios basados en grupos y en casos únicos y los casos únicos entre sí, buscando descubrir así lo que es común

entre estos enfoques. En este sentido, el presente estudio es una aproximación a una problemática profundamente compleja y actual, y como tal propone un aporte desde su especificidad temporal, cultural y metodológica.

• **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

REFERENCIAS

- Brizuela, B. M., & Scheuer, N. (2016). Investigating cognitive change as a dynamic process. *Infancia y Aprendizaje*, 39(4), 627-660. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1223710>
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Norton.
- Cavalcante, S., Rodríguez, C., & Martí, E. (2019). Early understanding of cardinal number value: Semiotic, social, and pragmatic dimensions in a case study with a child from 2 to 3 years old. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53(3), 397-417. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9464-4>
- Carrossine, C., & Camargo, A. (2013). *Zuly: Jugando en el jardín*. Livo Books.
- Chiong, C., Ree J., Takeuchi L., & Erickson, I. (2012). Print books vs. E-books: comparing parent-child co-reading on print, basic, and enhanced e-book platforms. Advancing children's learning in a digital age. Joan Ganz Cooney Center. Recuperado de https://www.joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2012/07/jgcc_ebooks_quickreport.pdf
- Corbin, J. (2009). Taking an analytical journey. En J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, & A. Clarke (Eds.), *Developing grounded theory: The second generation* (pp 35-54). Left Coast Press.
- Courage, M. (2019). From print to digital: The medium is only part of the message. En J. Kim, & B. Hassinger-Das (Eds.), *Reading in the digital age: Young children's experiences with E-books. International studies with E-books in diverse contexts* (pp. 23-43). Springer.
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture

- book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64–103. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>
- Furenes, M., Kucirkova, N., & Bus, A. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483-517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>
- Kim, J. E., & Anderson, J. (2008). Mother-child shared reading with print and digital texts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(2), 213–245. <https://doi.org/10.1177/1468798408091855>
- Kranendonk, A. (1997). *Espera un momento*. Fondo de Cultura Económica.
- Krcmar, M., & Cingel, D. (2014). Parent-child joint reading in traditional and electronic formats. *Media Psychology*, 17, 262-281. <https://doi.org/10.1080/15213269.2013.840243>
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Maynard, S. (2010). The impact of e-books on young children's reading habits. *Publishing Research Quarterly*, 26, 236-248. <https://doi.org/10.1007/s12109-010-9180-5>
- Munzer, T., Miller, A., Weeks, H., Kaciroti, N., & Radesky, J. (2019). Differences in parent-toddler interactions with electronic versus print books. *Pediatrics*, 143(4), 1-10. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2012>
- Neumann, M. (2020). Teacher scaffolding of preschoolers' shared reading with a storybook app and a printed book. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(3), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1705447>
- Peralta, O. (1995). Developmental changes and socioeconomic differences in mother infant picture book reading. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 261-272. <https://doi.org/10.1007/BF03172920>
- Peralta, O. A., & Salsa, A. M. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 24(3), 325-339. <https://doi.org/10.1174/021037001316949257>
- Piasta, S., Justice, L., McGinty, A., & Kaderavek, J. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x>
- Reich, S., & Warschauer, M. (2016). Tablet-based eBooks for young children: What does the research say? *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 37(7), 585-591. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000335>
- Rvachew, S., Rees, K., Carolan, E., & Nadig, A. (2017). Improving emergent literacy with school-based shared reading: Paper versus eBooks. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 12, 24-29. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.01.002>
- Salsa, A. M., & Peralta, O. A. (2009). La lectura de material ilustrado: resultados de una intervención con madres y niños pequeños de nivel socioeconómico bajo. *Infancia y Aprendizaje*, 32(1), 3-16. <https://doi.org/10.1174/021037009787138202>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Strouse, G., & Ganea, P. (2017). A print book preference: Caregivers report higher child enjoyment and more adult-child interactions when reading print than electronic books. *International Journal of Child Computer Interaction*, 12, 8-15. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.02.001>
- Takacs, Z., Swart, E., & Bus, A. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 698-739. <https://doi.org/10.3102/0034654314566989>
- Troseth, G., Russo, C., & Strouse, G. (2016). What's next for research on young children's interactive media? *Journal of Children and Media*, 10(1), 54-62. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1123166>
- Troseth, G., & Strouse, G. (2016). Designing and using digital books for learning: The

- informative case of young children and video. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 12, 3–7. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2016.12.002>
- Troseth, G., Strouse, G., Flores, I., Stuckelman, Z., & Russo, C. (2020). An enhanced eBook facilitates parent–child talk during sharedreading by families of low socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 45–58. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.009>
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- van Geert, P., & van Dijk, M. (2003). Focus on variability: now tools to study intraindividual variability. *Infant Behavior & Development*, 25, 340–374. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(02\)00140-6](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(02)00140-6)
- Yuill, N., & Martin, A. (2016). Curling up with a good e-Book: Mother-child shared story reading on screen or paper affects embodied interaction and warmth. *Frontiers in Psychology*, 7, 19–51. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01951>