



REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

EDITOR

JOSÉ CARLOS NÚÑEZ

GESTORA

TRINIDAD GARCÍA FERNÁNDEZ

EDITORES ASOCIADOS

Rui A.Alves

Joyce L.Epstein

Ángel de Juanas

Rosario Ortega

Giorgios Sideridis

Kristie Asaro-Saddler

Juan Fernández

Evelyn Kroesbergen

Pedro Rosário

Antonio Valle

Roger Azevedo

Karen R.Harris

Nigel V. Marsh

Bruce Sandler

Philip H. Winne

ASOCIACIÓN DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN - CFP
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

COMITÉ EDITORIAL

EDITOR

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

GESTORA EDITORIAL

Trinidad García Fernández - (Universidad de Oviedo, España)

EDITORES ASOCIADOS

Rui A. Alves - (Universidade do Porto, Portugal)

Kristie Asaro-Saddler - (University of Albany, EEUU)

Roger Azevedo - (University of Central Florida, 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 Alcantud 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-Pienda - 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 Jorner 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 Nietfeld - 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)
Arantzazu Rodríguez Fernández - Universidad del País Vasco, (España)
Alejandro Rodríguez Martín - Universidad de Oviedo, (España)
Luis José Rodríguez Muñiz - 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 Veledo - 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 - Nothingan 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

Concepción de las familias y la escuela sobre las altas capacidades: una revisión sistemática. María Medina-Castro, Amanda Abín y Estrella Fernández	1-10
Predictores del uso del condón desde el modelo de información, motivación y habilidades conductuales en jóvenes sordos y oyentes. Silvia Susana Robles-Montijo, Yuma Yoaly Pérez-Bautista, Yolanda Guevara-Benítez y Alejandra Corona-Guevara	11-20
La gestión emocional como “competencia blanda” y su vinculación con los esquemas desadaptativos tempranos en futuros docentes de educación infantil. Gregorio Pérez Bonet y Begoña García Domingo.....	21-30
Valoración pedagógica del alumnado sobre la implementación de la metodología team teaching en las aulas universitarias. Elián Tuero, Antonio Cervero, Elena Blanco y Ana B. Bernardo.....	31-37
¿Cómo incidir en la formación inicial en psicología del profesorado de educación secundaria? Valoración de una propuesta formativa. Inge Axpe Saez, Iker Izar-de-la-Fuente, Eider Goñi Palacios y Oihane Fernández-Lasarte.....	38-46
La selección del profesorado universitario en España. ¿Una asignatura pendiente? Ángel Huguet-Canalís, Cecilio Lapresta-Rey, Fernando Senar-Morera y Judit Janés-Carulla	47-54
La inteligencia emocional fortalece el perfil competencial del profesorado estratégico. Wendy L. Arteaga-Cedeño, Miguel Á. Carbonero-Martín, Luis L. Martín-Antón y Paula Molinero-González	55-59
Sueño y rendimiento académico en la educación primaria. Una revisión sistemática. Sergio Gracia Bernad, Sylvia Sastre-Riba y Lourdes Viana-Sáenz.....	60-72

Artículo

Concepción de las Familias y la Escuela Sobre las Altas Capacidades: una Revisión Sistemática

María Medina-Castro, Amanda Abín^{id}, y Estrella Fernández^{id}

Universidad de Oviedo (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 01/03/2023
Aceptado: 18/04/2023

Palabras clave:

Altas capacidades
Actitudes
Familia
Profesores

Keywords:

Giftedness
Attitudes
Family
Teachers

RESUMEN

Antecedentes: Cada vez son más los casos de Altas Capacidades, sin embargo, es un término relativamente reciente que aún necesita investigación, ya que a lo largo del tiempo ha recibido diferentes denominaciones dificultando un consenso. Este trabajo aborda el concepto de las Altas Capacidades desde la perspectiva del entorno más cercano, concretamente atendiendo a los padres y profesores de estos alumnos. **Método:** Siguiendo la metodología PRISMA, se realizó una búsqueda bibliográfica en Web Of Science y Scopus entre 2012 y 2022. Tras aplicar un proceso de selección se eligieron 9 artículos para análisis. **Resultados:** Tanto las actitudes de los profesores como las de los padres de alumnos con Altas Capacidades son generalmente positivas hacia este colectivo. Sin embargo, es un tema muy poco estudiado. Se necesita más investigación y más formación sobre las Altas Capacidades, para poder así detectar e intervenir eficazmente con este alumnado. **Conclusiones:** De manera general, padres y profesores tienen una concepción positiva sobre las Altas Capacidades, a pesar de que existen aún muchos mitos y estereotipos relativos a este grupo. Es necesario investigar y formar más sobre este tema, ya que se ha visto que el conocimiento ayuda a desmentir falsos mitos.

Conception of Giftedness by Families and Schools: a Systematic Review

ABSTRACT

Background: Currently, there are more cases of giftedness although it is a relatively recent term that still needs much research, as it has received different conceptions, making it difficult to reach a consensus. This work addresses the concept of giftedness from the perspective of the closest environment, specifically parents and teachers of the students. **Method:** Following the PRISMA methodology, a systematic review was performed, based on Web of Science and Scopus databases from 2012 to 2022. A total of 9 scientific papers were selected for analysis. **Results:** Both the attitudes of the teachers and those of the parents of gifted students are generally positive towards this group. However, it is a little studied subject, more research and more training on giftedness is needed in order to effectively detect and intervene with these students. **Conclusions:** In general, parents and teachers have a positive conception of giftedness, even though there are still many myths and stereotypes related to this group. It is necessary to investigate and train more on this subject, as knowledge has been shown to refute false myths.

Introducción

La definición de las Altas Capacidades ha provocado intensos debates a nivel teórico, debido a que ha experimentado un claro cambio en las últimas décadas, al pasar de considerar la superdotación como un constructo unidimensional basado en el cociente intelectual (CI), a proponer la existencia de diferentes tipos de talentos en áreas más concretas, provocando diversas controversias (Sastre y Domenech, 1999; Tourón, 2020).

A lo largo del tiempo son muchas las definiciones que se han atribuido a la Alta Capacidad, algunas de ellas se exponen a continuación:

Frasier y Passow (1994) señalan 10 características típicas de las personas con superdotación, no necesariamente presentes todas en todos los individuos. Las características son las siguientes: un alto nivel de motivación; habilidades de comunicación altamente expresivas; intereses intensos o inusuales; habilidades efectivas para resolver problemas; imaginación o creatividad; excelente memoria; gusto por indagar, cuestionar, experimentar, explorar; comprensión rápida de conceptos, haciendo conexiones; uso de la lógica y el razonamiento; y capacidad para transmitir y captar el humor.

Gagné (2003), por su parte, señala que los “superdotados” (término a menudo usado para referirse a las personas con Altas Capacidades) son aquellos cuyo potencial es claramente superior a la media en uno o más de los siguientes ámbitos de la capacidad humana: intelectual, creativo, social y físico.

Otros como (Harrison y Van Haneghan, 2011) definen la alta capacidad en la infancia como un estado acelerado en un niño con potencial para rendir más que sus compañeros de edad, que se expresa en una serie de habilidades diferentes. Más cercanos a la actualidad, y tal y como mencionan Pasarín-Lavin et al. (2021) se ha empezado a hablar de las Altas Capacidades no solamente como la capacidad elevada de un individuo en un área seleccionada y valorada por el entorno sociocultural.

La literatura especializada ha puesto de manifiesto que este alumnado muestra una alta curiosidad y gran memoria (García-Cepero et al., 2012), alto nivel de pensamiento abstracto, adaptación a situaciones nuevas y flexibilidad cognitiva (Arancibia et al., 2016), gran cantidad de información que manejan, mayor velocidad de procesamiento de esta y uso de habilidades metacognitivas (Steiner y Carr, 2003), mayor capacidad de resolución de problemas complejos (Sastre-Riba, 2008) y capacidad de regulación metacognitiva (Sastre-Riba, 2012).

También se pueden encontrar otras definiciones de las Altas Capacidades. Una de ellas pone el foco en la combinación de ciertas habilidades o aptitudes, que conllevan un superior funcionamiento cognitivo, así como una mayor motivación por las tareas y alta creatividad, y que se puede manifestar en uno o varios dominios (Bacassino y Pinnelli, 2022).

Tomando como referencia las últimas investigaciones sobre el tema, es necesario señalar la definición propuesta por La Asociación Nacional para Niños Dotados de Estados Unidos (National Association for Gifted Children, NAGC, 2021), que define las Altas Capacidades como estudiantes que muestran un alto rendimiento o tienen el potencial para llegar al mismo en diferentes áreas como la capacidad intelectual, el rendimiento académico, la creatividad y el liderazgo. Además, ya se menciona la necesidad imperiosa de dotar a este alumnado de servicios y apoyos educativos especiales para prestar atención e intervenir de manera adecuada en sus necesidades educativas.

En nuestro país, por otro lado, La Asociación Española para Superdotados y con Talento (AEST, s.f) define las Altas Capacidades como “aquellas personas que presentan una serie de características intelectuales, emocionales y creativas que les distinguen del resto de la población, mostrando un potencial excepcional en alguna o algunas áreas de conocimiento, y que precisan de actuaciones específicas para su adecuado desarrollo”.

Como se puede ver, son muchas las características que componen y definen el heterogéneo grupo de Altas Capacidades, lo cual se ha reflejado claramente en los distintos términos que ha empleado el sistema educativo a lo largo del tiempo para referirse a este colectivo.

Contexto de la Legislación en España

Desde 1990, en España ha habido cinco leyes orgánicas de educación: La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE), la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE) y la Ley Orgánica de Modificación de la LOE de 2020 (LOMLOE), vigente en la actualidad.

El término de alumnos con Altas Capacidades aparece por primera vez en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Hasta este momento se hacía referencia a estos alumnos como superdotados intelectualmente en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE) y alumnos con necesidades educativas personales de sobredotación en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE).

Por su parte, el término de Altas Capacidades es más general e inclusivo que los anteriores ya que engloba a un grupo más amplio, incluye a los alumnos talentosos y niños precoces, además de aquellos bien dotados intelectualmente.

A partir de la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) se encuadra a los alumnos con Altas Capacidades dentro del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), lo cual supone un paso importante para ofrecer una educación de mayor calidad a este grupo de estudiantes.

Se considera alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, de acuerdo con lo establecido en el capítulo I del título II de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aquel que, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, requiere una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

En España, la Ley Orgánica 3/2020, del 9 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación (LOMLOE) en su título II, capítulo I, artículo 76 aboga por la adopción de medidas para identificar al alumnado con Altas Capacidades, valorar sus necesidades y adoptar planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular adecuados, con estrategias metodológicas que respondan a las necesidades reales de este colectivo en el marco de una escuela inclusiva.

No cabe duda de que la atención a la diversidad de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, incluidos los de Altas

Capacidades, ha supuesto un gran cambio metodológico y conceptual en la educación actual (Quílez y Lozano, 2020; Comes et al., 2012; Gálvez-Hernández, 2014; Gutiérrez et al., 2021). Además, la ley nacional y autonómica respalda la creación de programas y medidas específicas para identificar, atender y apoyar al alumnado con Altas Capacidades.

Concepción Sobre las Altas Capacidades

En la actualidad, parece existir una visión positiva sobre las Altas Capacidades, del mismo modo que también es muy común asignar características sociales y emocionales totalmente desacertadas a este grupo. Las personas atribuyen características socioemocionales negativas a los estudiantes descritos como superdotados, dado el desajuste entre la capacidad intelectual y el entorno social, las expectativas excesivas, la falta de comprensión, etc. (Neumeister y Kaufman, 2018). Por ejemplo, algunas de estas características socioemocionales son: perfeccionismo y autoexigencia (Neumeister y Kaufman, 2018), sensibilidad emocional intensa (Silverman, 2013), alienación y falta de pertenencia al grupo (Webb et al., 2005), baja tolerancia a la frustración (Cross, 2004), aislamiento, menor simpatía, introversión y rasgos compatibles con el neuroticismo (Baudson y Preckel, 2013).

En relación con los talentos, también se encuentran ciertos sesgos mostrado por la sociedad, como que son individuos serios, librescos, brillantes, pero socialmente distantes, mentalmente inestables o emocionalmente perturbados (Delaune y Tapper, 2015; Quintero et al., 2021). A través de su representación en los medios populares, estas imágenes normalizadas perpetúan estereotipos negativos dominantes del individuo cognitivamente dotado como emocionalmente inestable y socialmente inepto, a pesar de la evidencia empírica de lo contrario (Martínez-Torres y Guirado-Serrat, 2010).

Estereotipar significa asociar un conjunto simple de ideas sencillas a una categoría, atribuyendo un conjunto de ideas a grupos de personas (Pintado, 2005). La teoría del “estigma de la superdotación” sostiene que los estereotipos pueden llevar a los estudiantes superdotados a ocultar su potencial para evitar la identificación con el estigma, o a sobre identificarse con la etiqueta adoptando características estereotipadas (Coleman y Cross, 2014). Esta teoría sugiere que el estigma puede provocar desajuste social (dificultad para relacionarse con su grupo de iguales, lo que puede llevar al aislamiento), minimización o negación de sus necesidades educativas, estereotipos o prejuicios (por ejemplo, son socialmente ineptos, arrogantes y no necesitan apoyo), presión y expectativas excesivas autoimpuestas e impuestas por su entorno cercano, etc. (Winner, 2000).

Los niños con mayor capacidad intelectual necesitan estar en compañía de niños de su misma edad mental, y pueden tener “crisis” emocionales y luchar con la autorregulación cuando se les coloca en entornos intelectuales y sociales inadecuados. Son estos comportamientos los que a menudo se interpretan erróneamente como inmadurez social y emocional (Diezmann et al., 2001).

Modelos de Inteligencia y las Altas Capacidades

Galton fue el primero en introducir el constructo de la inteligencia en el terreno de la psicología hacia el año 1892, pero no

fue hasta finales del siglo XX cuando se desarrollaron diferentes modelos estructurados de la inteligencia, la superdotación y su vinculación con el desempeño académico e inclusión educativa (Quílez y Lozano, 2020).

Entre las teorías de la inteligencia más importantes del siglo XX se encuentran: Teoría de los Tres Anillos (Renzulli, 1978), la Teoría de las Inteligencias múltiples (Gardner, 1983), la Teoría Triárquica (Sternberg, 1986), y el modelo Sea Star (Tannenbaum, 1986). En el siglo XXI destacan: el modelo de Desarrollo del Talento (Olszewski-Kubilius y Worrell, 2015) y el modelo Tripartito de la Alta Capacidad (Pfeiffer, 2015).

En este sentido, Renzulli (1978) introduce un modelo de inteligencia y superdotación encaminado al rendimiento académico. Sin embargo, señala que una alta capacitación no es suficiente para asegurar un desempeño académico excepcional. La unión de tres factores: inteligencia superior a la media (aptitudes), motivación (compromiso con la tarea) y creatividad forman la representación tridimensional de la superdotación simbolizada por tres anillos entrecruzados (Quílez y Lozano, 2020). Este modelo se completará más tarde introduciendo factores de personalidad, de valores o ambientales. Por lo tanto, la definición de superdotación de Renzulli se clasificaría como multidimensional al incluir factores no intelectivos para valorar las capacidades desde una perspectiva educativa (Reyero y Tourón, 2000).

Gardner (2000) aboga por un amplio concepto de inteligencia y la plantea como un conjunto de componentes relativamente independientes que interaccionan entre ellos. Es decir, denominará inteligencias a cada uno de “los potenciales cognitivos del individuo, en un complejo proceso de interacción entre factores biológicos y culturales” (Quílez y Lozano, 2020). Establece la existencia de ocho inteligencias atendiendo a diferentes regiones cerebrales implicadas, a las habilidades de carácter cultural e histórico, a la evolución, a la existencia de individuos con talentos o prodigiosos, etc. (Mora y Martín, 2007). Es relevante destacar que, en los últimos años, se han llevado a cabo diferentes estudios científicos que ponen en duda la existencia de las denominadas Inteligencias Múltiples, debido a su falta de sustento y evidencia científica (Larivée, 2010; Shearer y Karanian, 2017). Por tanto, debemos entender dicha teoría no como tipos de inteligencia, sino como “facultades”, “talentos”, o “habilidades”, terminología expuesta por el propio autor de la teoría.

Sternberg (1985) plantea una subdivisión teórica de la inteligencia desde tres puntos de vista: a) competencial-analítica, b) experiencial-creativa y c) contextual-práctica. Esta fragmentación teórica obedece a una atención multidisciplinar de los diferentes contextos personales, atendiendo al mundo externo al individuo, al mundo interno y a la interacción o contextualización de ambos. Sternberg (1999) amplió su teoría presentando tres tipos de comportamiento inteligente: la inteligencia analítica (ámbito académico), la inteligencia creativa (problemas novedosos) y la inteligencia práctica (problemas de la vida cotidiana) (Pérez y Medrano, 2013).

Por su parte, Quílez y Lozano (2020) indicaron la existencia de la ampliación del concepto de Alta Capacidad al relacionarlo con un satisfactorio estado social, físico, moral, emocional o intelectual del individuo. El modelo Sea Star presenta rasgos no solo de carácter cognitivo, sino también motivacionales como el compromiso, la autoconfianza, el bienestar mental, la motivación o el autoconcepto (Blumen, 2015).

En el siglo XXI, se desarrolló un modelo estructurado (Olszewski-Kubilius et al., 2015) que, a diferencia del resto de teorías, no trataba de manera explícita la inteligencia. Estos autores definen la Alta Capacidad como la materialización del rendimiento extremo y superior de un dominio, de un talento específico (Quílez y Lozano, 2020). Olszewski-Kubilius et al. (2015) afirman que el potencial es clave en las primeras etapas educativas, para pasar después a serlo el rendimiento entendido como Alta Capacidad y así poder llegar a la eminencia cuando el talento está totalmente desarrollado (Quílez y Lozano, 2020). Desde este enfoque, para llevar a cabo un proceso creciente y estable en el desarrollo del talento, son elementos clave los padres, los mentores, los profesores, la regulación emocional, la retroalimentación y la enseñanza directa Olszewski-Kubilius et al. (2015).

El Modelo Tripartito de Pfeiffer (2013) es una síntesis de los modelos de desarrollo, psicométricos y de transformación. Ofrece una visión de la Alta Capacidad desde tres puntos de vista diferentes: “La alta capacidad vista como alta inteligencia, la alta capacidad vista como rendimiento sobresaliente y la alta capacidad vista como alto potencial para sobresalir o rendir de modo excelente” (Pfeiffer, 2015). Este autor recuerda que su experiencia le hace conocedor de una realidad: el talento se desarrolla y se transforma con el tiempo. Además, señala la importancia de la capacidad física, el trabajo duro, la voluntad, la persistencia, la buena orientación, etc. Para Pfeiffer (2015), la Alta Capacidad es un constructo dinámico donde no todos los talentosos se convierten en élite porque para ello es necesario algo más que capacidad general (Quílez y Lozano, 2020).

Se puede observar que la literatura especializada muestra cómo a lo largo de los años el concepto de superdotación y talento ha ido evolucionando en relación con los modelos de inteligencia, de su funcionamiento cognitivo, o incluso con el desarrollo de los instrumentos de medida, ya que, también, tras los diferentes enfoques de la inteligencia pueden encontrarse planteamientos teóricos generales que dan sentido y validez a las diferentes concepciones de inteligencia (Genovard y Castelló, 1990).

Actitudes de la Familia Hacia las Altas Capacidades

Los primeros años de la vida de un niño son formativos, y las experiencias dentro de este periodo de desarrollo tienen impactos duraderos en la vida posterior del individuo (Mustard, 2009). Debido a ello, las actitudes de los padres, sus primeros referentes, serán decisivas en todo su desarrollo: social, emocional o académico.

Las actitudes pueden definirse como estructuras cognitivas o de personalidad relativamente permanentes que representan predisposiciones para determinadas respuestas individuales. Influyen en la forma en que los individuos perciben y experimentan determinadas situaciones y en cómo dirigen su atención. Las actitudes representan una integración de tres aspectos de las funciones mentales básicas: a) un componente cognitivo que contiene el conocimiento y la información del individuo sobre un objeto, persona o situación en particular; b) un componente emocional, que comprende un sentimiento positivo o negativo y la del objeto; y c) un componente motivacional que incluye las intenciones de comportamiento del individuo o la conducta real hacia un determinado objeto, persona o situación (Ajzen y Fishbein, 1977).

Los padres de niños con Altas Capacidades, al igual que los padres de niños con una inteligencia normativa, tienen pocos conocimientos sobre lo que significa tener un hijo con Altas Capacidades, y los mitos y estereotipos que existen acerca de estos alumnos a menudo aportan ideas erróneas sobre las características emocionales o sociales de este heterogéneo grupo.

Las imágenes negativas dominantes del individuo cognitivamente dotado promovidas en la cultura popular, y basadas en estereotipos, necesitan ser mediadas con una comprensión más astuta de la competencia social y emocional de los individuos dotados. La heterogeneidad de los niños con Altas Capacidades debe reconocerse y entenderse en los entornos de la primera infancia (Delaune y Tapper, 2015; Pérez et al., 2017).

Cabe señalar que existen diferentes actitudes de los padres hacia las Altas Capacidades que son significativas para entender sus conductas y estilos parentales. En primer lugar, varias investigaciones han mostrado que las familias apoyan esta necesidad educativa, lo que repercute en un mejor ajuste socio-emocional y en un mejor rendimiento académico (Clements y Gullo, 2016; Heller, 2016). Por otro lado, las familias se preocupan más por el bienestar emocional de sus hijos/a con Altas Capacidades, siempre que cuenten con la información suficiente para entender el funcionamiento emocional de estos estudiantes (Morelock, 2010). Por último, y ya no tan positivo, suelen plasmar en ellos expectativa demasiado elevada, que podrían influir positivamente en su motivación y compromiso, pero también de manera negativa (Walsh et al., 2012). Las familias, además, suelen padecer de estados emocionales negativos compatibles con el estrés y la ansiedad, dado que la atención a las Altas Capacidades —y a cualquier necesidad educativa— conlleva grandes preocupaciones y una alta demanda para saber cómo atenderlas adecuadamente (Foley-Nicpon et al., 2012).

Actitudes de los Profesores Hacia las Altas Capacidades

El tono de las interacciones de los maestros con los niños de Altas Capacidades puede establecer el estándar para los comportamientos de los compañeros del niño (Plunkett y Kronborg, 2016). La formación que reciben los profesores sobre las Altas Capacidades y la identificación temprana de este grupo tan heterogéneo es necesaria para un trato adecuado y ajustado con estos niños. Las actitudes de los profesores no solo afectan a sus prácticas y enfoques docentes, sino que también influyen indirectamente en las actitudes y comportamientos de los compañeros de los alumnos y en el clima estimulante del aula que garantiza el desarrollo óptimo de los alumnos con talento (Pasarín-Lavín et al., 2021; Mendioroz et al., 2019).

Desde la investigación se ha destacado la necesidad imperiosa de formación especializada en Altas Capacidades, puesto que la falta de esta formación puede llevar a una falta de comprensión, identificación y correcta intervención educativa (Peters y Jolly, 2018; Zhang, 2018). En el caso de que esta formación se diera de manera adecuada, tendría un impacto positivo en las prácticas docentes, fomentando una mayor concienciación, utilización de estrategias docentes efectivas y mayor confianza en sí mismos para atender de manera adecuada a los estudiantes con Altas Capacidades (Hornby y Witney, 2017). Además, esta formación específica podría desencadenar un cambio docente en el sentido de fomentar la colaboración e

interprofesionalización, de manera que, al compartir diferentes recursos y experiencias, la práctica educativa es mucho más efectiva (Smutny y von Fremd, 2018).

Sin embargo, a pesar de la influencia positiva que tiene la buena formación del profesorado en la atención adecuada a las Altas Capacidades, las imágenes de niños con Altas Capacidades que han detenido el desarrollo social y que se encuentran alejados de sus compañeros de edad siguen prevaleciendo en la sociedad. La comprensión de las características de estos niños puede permitir a los educadores tomar medidas para reconceptualizar las imágenes de la competencia social de los niños con Alta Capacidad (Delaune y Tapper, 2015).

El Presente Estudio

El objetivo del presente trabajo es realizar una revisión sistemática sobre las actitudes de los padres y profesores acerca de las Altas Capacidades. Con ese fin, se investigará la literatura recogida en diversos artículos científicos en inglés y español publicados en revistas científicas entre 2012 y 2022, realizando una búsqueda bibliográfica en las bases de datos Web of Science y Scopus.

Método

Proceso de Búsqueda y Selección de Artículos

Se llevó a cabo una revisión sistemática siguiendo la metodología PRISMA (Page et al., 2020), para ello se realizó una búsqueda bibliográfica en las bases de datos Web of Science y Scopus con fecha 8 de marzo de 2022. Se utilizaron los siguientes términos de búsqueda: (“family” OR parent*) AND (“teachers” OR “educators”) AND (gifted* OR talent*) AND “attitude”. Se realizó en español e inglés, limitando los resultados a los artículos publicados entre 2012 y 2022.

Inicialmente se obtuvieron 91 resultados con las palabras clave, tras lo cual hubo que eliminar los duplicados, reduciendo así la muestra a 67 resultados. Después se pasó a realizar una preselección por título y a continuación por abstract, hasta reducir la muestra a 23 resultados, que tras aplicar diferentes criterios dieron lugar a 9 artículos elegibles para análisis.

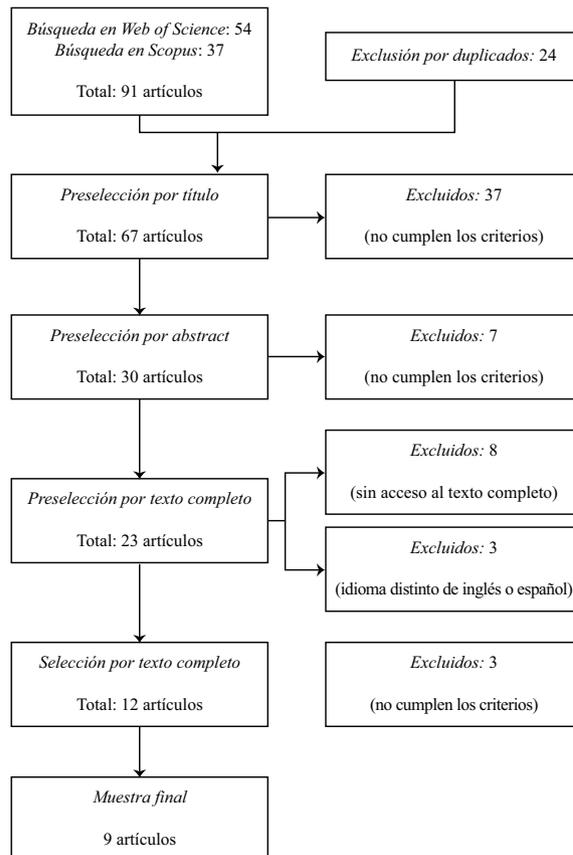
En la Figura 1 se expone más detalladamente mediante un diagrama de flujo el proceso de selección de los artículos.

Del total de artículos obtenidos en la búsqueda inicial, se descartaron aquellos que estaban duplicados en ambas bases de datos. Tras esto se procedió a realizar una preselección por título de los que parecían relevantes para la revisión. Después se llevó a cabo otra preselección por abstract. En esta fase se seleccionaron aquellos que hacían mención a las actitudes de padres o profesores con respecto a la superdotación. Tras esto, se pasó a descartar aquellos que estaban en un idioma distinto de inglés o español. Por último, para la selección de la muestra final de artículos se procedió a la lectura del texto completo con los siguientes criterios de inclusión:

1. Año de publicación. Se seleccionaron únicamente los artículos publicados en los últimos 10 años (2012-2022).
2. Idioma. Se seleccionaron artículos publicados en inglés o en español.
3. Disponibilidad de acceso gratuito al texto.

Figura 1

Diagrama de Flujo del Proceso de Selección de los Artículos Incluidos en la Revisión



4. A lo largo de todo el proceso, se incluyeron sólo los artículos que estudiaran las actitudes o percepciones de padres o profesores con respecto a las Altas Capacidades.

Muestra Final de Artículos

La muestra final consta de 9 artículos, los cuales aparecen destacados en el apartado de Referencias con un asterisco (*). Estos artículos fueron publicados en los últimos 10 años, especialmente en el 2013 y el 2019. Fueron publicados en un total de 8 revistas distintas, destacando Journal of Advanced Academics, por haber publicado en esta dos artículos relevantes para la investigación. La muestra se compone mayoritariamente de artículos de tipo empírico (88,8%) y en su totalidad fueron publicados en inglés. Se seleccionaron artículos de 8 países diferentes, siendo Australia uno de los predominantes, representando un 22,2%.

En la Tabla 1 se exponen las propiedades bibliométricas de la muestra final de los 9 artículos científicos.

A continuación, en la Tabla 2 se muestra un resumen de los artículos finales, en ella aparecen las principales características, objetivos y resultados de los distintos estudios. Cabe mencionar que el número de personas que componen la muestra varía desde 8 personas hasta 1410, y en cuanto a la etapa educativa, los artículos investigan sobre la educación infantil, primaria y secundaria, con predominancia de la primera etapa que representan un 33,3%.

Tabla 1
Propiedades Bibliométricas de los Artículos Incluidos en la Revisión Sistemática (N=9)

Variable descriptiva	Frecuencia	%
Año de publicación		
2013	2	22,2
2015	1	11,1
2016	1	11,1
2019	3	33,3
2020	1	11,1
2021	1	11,1
Revista		
Frontiers in Psychology	1	11,1
Counselling Psychology Quarterly	1	11,1
He Kupu	1	11,1
Journal of Contemporary Educational Studies	1	11,1
Gifted Education International	1	11,1
Journal of Advanced Academics	2	22,2
Psychology in Rusia: State of the Art	1	11,1
Procedia- Social and Behavioral Sciences	1	11,1
Idioma		
Inglés	9	100
Nivel de experimentalidad		
Empírico	8	88,8
Teórico	1	11,1
País		
Alemania	1	11,1
Canadá	1	11,1
Nueva Zelanda	1	11,1
República Checa	1	11,1
Australia	2	22,2
Eslovenia	1	11,1
Irán	1	11,1
EEUU	1	11,1
Total	9	100

Tabla 2
Características y Principales Resultados de los Artículos Incluidos en la Revisión Sistemática (N=9)

Primer autor, año	Idioma	País	Muestra	Etapas educativas	Objetivos del estudio	Principales resultados
Armstrong, 2019	Inglés	EEUU	28 alumnos 8 padres 2 profesores	Educación Primaria	Evaluar un programa cuyo fin es desarrollar la resiliencia de los niños con Altas Capacidades para alcanzar su mayor potencial.	Los padres indicaron una satisfacción general. Los profesores señalaron que les gustaron las estrategias del programa. Los niños se mostraron muy satisfechos con el programa.
Baudson, 2016	Inglés	Alemania	1029 adultos		Investigar sobre los estereotipos existentes acerca de las Altas Capacidades.	De manera general, las actitudes de los participantes hacia las Altas Capacidades fueron positivas.
Delaune, 2015	Inglés	Nueva Zelanda		Educación Infantil	Analizar la importancia de una concepción positiva de los padres y profesores acerca las Altas Capacidades.	Las relaciones de confianza y las actitudes positivas hacia las Altas Capacidades promueven el bienestar de estos alumnos.
Del Siegle, 2013	Inglés	Canadá	152 profesores		Analizar la postura de los educadores acerca de una medida como la aceleración académica.	Las actitudes hacia esta medida fueron en su gran mayoría positivas.

Tabla 2

Características y Principales Resultados de los Artículos Incluidos en la Revisión Sistemática (N=9) (Continuación)

Primer autor, año	Idioma	País	Muestra	Etapas educativas	Objetivos del estudio	Principales resultados
Hosseinkhanzadeh, 2013	Inglés	Irán	64 profesores 96 padres		Investigar las actitudes de padres y profesores sobre la colocación educativa de los alumnos con Altas Capacidades.	Tanto padres como profesores se mostraron mayoritariamente a favor de la educación sesgada (centros especializados para Altas Capacidades).
Jurišević y Žerak, 2019	Inglés	Eslovenia	1020 alumnos 84 profesores	Educación Secundaria	Examinar las actitudes de alumnos, padres y profesores hacia las Altas Capacidades.	De forma generalizada las actitudes hacia las Altas Capacidades fueron positivas.
Klimecká, 2020	Inglés	República Checa	19 profesores	Educación Primaria	Analizar los efectos que la etiqueta "Altas Capacidades" tiene en el entorno familiar de estos alumnos.	Tras la identificación de las Altas Capacidades, tanto estos alumnos como sus padres asumen las características típicas de este grupo, positivas y negativas.
Wellisch, 2019	Inglés	Australia	184 profesores	Educación Infantil	Estudiar los conocimientos y actitudes de los profesores con respecto a las Altas Capacidades.	Los profesores manifestaron su falta de formación sobre las Altas Capacidades, y sus actitudes acerca de este grupo de alumnos fueron ligeramente negativas.
Wellisch, 2021	Inglés	Australia	8 madres	Educación Infantil	Investigar las actitudes y los conocimientos de las madres sobre las Altas Capacidades.	Los conocimientos de las madres eran pocos, y los que tenían eran bastante informales.
Hosseinkhanzadeh, 2013	Inglés	Irán	64 profesores 96 padres		Investigar las actitudes de padres y profesores sobre la colocación educativa de los alumnos con Altas Capacidades.	Tanto padres como profesores se mostraron mayoritariamente a favor de la educación sesgada (centros especializados para Altas Capacidades).

Resultados

Concepción de los Profesores Sobre las Altas Capacidades

En relación con la revisión llevada a cabo sobre las actitudes y los conocimientos de los profesores sobre las Altas Capacidades, son varios los estudios que muestran que existe una falta de formación notable en los maestros sobre este tema. De los nueve artículos que forman la muestra final, cinco de ellos han investigado las actitudes y conocimientos de los educadores sobre las Altas Capacidades (Delaune y Tapper, 2015; Hosseinkhanzadeh et al., 2013; Jurišević y Žerak, 2019; Wellisch, 2019; Wellisch, 2021).

Citando algunos artículos en concreto, en el estudio de Wellisch (2019) llevado a cabo con 184 educadores australianos de la primera infancia en relación con sus conocimientos y actitudes sobre las Altas Capacidades, se puso de manifiesto que los maestros se encuentran perdidos en relación con las necesidades intelectuales, sociales y emocionales de los niños de Altas Capacidades. Los educadores mostraron su preocupación por el hecho de que estos niños con Altas Capacidades les seguían a todas partes, interpretando este comportamiento como una prueba de que no encajaban socialmente. Sin embargo, este comportamiento es una prueba de que estos niños prefieren interactuar con personas adultas en lugar de hacerlo con niños de su misma edad cronológica, ya que no encuentran en ellos comprensión.

En la misma línea, cabe mencionar el estudio de Jurišević y Žerak (2019), en el que participaron 84 profesores eslovenos. Para dicha investigación se empleó el Cuestionario de Actitudes hacia los Alumnos Superdotados y su Educación, utilizando la traducción eslovena (Jurišević y Žerak, 2019) del Cuestionario de Opiniones sobre los Superdotados y su Educación (Gagne y Nadeau, 1991). En general, se concluyó una actitud neutral de los profesores hacia los alumnos de Altas Capacidades y su educación. Así mismo, los resultados de la investigación señalan que las disposiciones para

los alumnos de Altas Capacidades deberían diseñarse según el "principio de desafiar" en lugar del "principio de añadir".

Además de las actitudes y conocimientos generales relativos a las Altas Capacidades que tienen los profesores, otro aspecto interesante tratado en uno de los artículos es el de la aceleración académica, o lo que es lo mismo, la flexibilización de las diversas etapas educativas y enseñanzas con la reducción en la duración de las mismas, para situar al alumno en el contexto que se corresponde con su nivel de conocimientos. Esta es una medida de carácter excepcional que en España toma el nombre de "flexibilización del periodo de escolarización". En el estudio de Siegle et al. (2013) se encuestó a 152 educadores que asistían a una conferencia sobre educación y Altas Capacidades. Los resultados mostraron que el 80% de los participantes no creía que la aceleración pudiera perjudicar el promedio académico de los estudiantes, y que en general, esta medida satisfacía las necesidades académicas de los estudiantes con Altas Capacidades. En su gran mayoría, el 85%, estaban en desacuerdo con que la aceleración disminuyera la autoestima de los estudiantes. El 75% no creía que los estudiantes acelerados tuvieran problemas para relacionarse con sus nuevos compañeros de clase. Sin embargo, a pesar de estos resultados y de la amplia literatura que existe sobre la eficacia de la aceleración, no es una medida que se lleve a cabo tan fácilmente.

Concepción de las Familias Sobre las Altas Capacidades

En cuatro de los nueve artículos de la muestra final se trata ampliamente el tema de las actitudes y los conocimientos de los padres sobre las Altas Capacidades (Hosseinkhanzadeh et al., 2013; Jurišević y Žerak, 2019; Klimecká, 2020; Wellisch, 2021).

Cabe destacar el estudio de Wellisch (2021). En dicho estudio, 8 madres australianas formaron parte de un proyecto de investigación para conocer su experiencia y sus conocimientos sobre las Altas Capacidades como madres de niños que forman

parte de este colectivo. Los resultados de esta investigación mostraron que para estas mujeres fue difícil encontrar información sobre las Altas Capacidades, lo cual supuso una desventaja para poder entender y satisfacer las necesidades de sus hijos. Además, también encontraron dificultades a la hora de solicitar medidas educativas, como la entrada temprana a la escuela, para solventar las necesidades intelectuales de estos niños. Del mismo modo, los hallazgos de este proyecto también indicaron que la mayoría de los educadores no podían proporcionar orientación sobre el ingreso temprano a los padres debido a su propia falta de formación.

Siguiendo esta línea, en el estudio de Hosseinkhazadeh et al. (2013) se tomó como muestra a 96 padres de la ciudad de Babol, Irán. Los hallazgos de esta investigación mostraron que el 70% de los encuestados eran partidarios de la educación sesgada frente a la inclusiva, los padres de estos alumnos defendían que incluir a sus hijos con otros alumnos de inteligencia normativa reduce su motivación para el logro.

Estereotipos Sobre las Altas Capacidades

Tras analizar los resultados encontrados en los nueve artículos que componen la muestra de este trabajo, se puede afirmar que existe una variedad de estereotipos y características negativas que no se corresponden con la realidad de las Altas Capacidades. En cuatro de los nueve artículos (44,4%) que conforman la muestra final se analizan distintos estereotipos sobre las Altas Capacidades. (Baudson, 2016; Delaune y Tapper, 2015; Jurišević y Žerak, 2019; Klimecká, 2020).

En el estudio de Baudson (2016), se evaluó la prevalencia de los estereotipos sobre las Altas Capacidades que tienen los adultos alemanes, mediante un cuestionario que incluía 5 aspectos cruciales de los estereotipos: (1) mayor potencial, (2) mayor rendimiento, (3) superioridad general, (4) problemas emocionales y (5) problemas sociales. Sus resultados reflejan diferencias en cuanto al género, siendo los hombres 1,39 veces más propensos a atribuir mayores problemas sociales y emocionales a las Altas Capacidades.

En este sentido, en el estudio de Klimecká (2020) realizado a un grupo de 19 profesores de la República Checa, se demostró que la etiqueta de Alta Capacidad se identifica con características como la intensidad emocional, el perfeccionismo o el bajo rendimiento.

Discusión

El presente trabajo tuvo como objetivo realizar una revisión sistemática sobre la concepción de las familias y el profesorado hacia las Altas Capacidades. Para ello, se investigó la literatura recogida en diversos artículos científicos publicados entre 2012 y 2022 en inglés y en español, mediante una búsqueda bibliográfica en las bases de datos Web of Science y Scopus.

En cuanto a las actitudes mostradas por los profesores, estos muestran una preocupación por las necesidades insatisfechas que presentan los alumnos con Altas Capacidades, de forma general sus inquietudes están relacionadas con el terreno social o emocional más que con el académico. Además, son conscientes de que su formación en relación con las Altas Capacidades no es excesiva, el 81% de una muestra de educadores de la primera infancia señaló que no había recibido información adecuada sobre los niños con Altas Capacidades durante sus estudios, por lo que necesitan formarse más en el tema para poder comprender y ayudar a estos alumnos (Delaune y Tapper, 2015; Wellisch, 2019).

Por lo que respecta a las actitudes de las familias, los progenitores se sienten en muchas ocasiones igual de perdidos que los profesores a la hora de comprender y solventar las necesidades de sus hijos. En estudios como el de Wellisch (2021) las madres señalaban que es complicado encontrar información real sobre las Altas Capacidades. De igual manera, manifestaron su preocupación por la escasez de información que se les brinda en cuanto las medidas que se pueden tomar con los niños de Altas Capacidades y la importancia de la identificación temprana.

En general, teniendo en cuenta la información obtenida en los artículos seleccionados en la revisión, se puede concluir que la concepción que tanto padres como profesores tienen acerca de las Altas Capacidades es generalmente neutral, aunque la información que manejan en muchas ocasiones es escasa y no del todo ajustada a la realidad. Tal como se ha probado en los hallazgos de Baudson (2016) sobre los estereotipos o en los de Klimecká (2020), que señalan las características más comunes que las personas suelen asociar a la etiqueta de Altas Capacidades, como son el perfeccionismo, la intensidad emocional o el bajo rendimiento.

Estos resultados son importantes dado que, actualmente, en las aulas de nuestro país hay un 0,43% de alumnos considerados como alumnos con Altas Capacidades, muy por debajo del 10% que señalan los expertos que debería de haber identificado. Entre otras cuestiones, esto es debido a la ausencia de una definición oficial de altas capacidades en la legislación educativa a nivel estatal.

A lo largo del trabajo se ha evidenciado que son muchos los profesores que se sienten perdidos a la hora de satisfacer las necesidades de estos alumnos. Es palpable que se necesita brindar más formación sobre las Altas Capacidades tanto a los actuales como a los futuros maestros para poder llevar a cabo una detección temprana, así como una intervención ajustada a nivel emocional, social e intelectual con este grupo.

Asimismo, las actitudes que tiene el entorno más cercano a estos alumnos, como pueden ser sus padres o adultos de referencia, son determinantes en su desarrollo social y emocional. Pese a ello, a lo largo del trabajo se ha manifestado que la concepción que estos adultos tienen sobre las Altas Capacidades no es siempre del todo ajustada a la realidad, por lo que una vez más se hace evidente la necesidad de investigar más sobre el tema.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Referencias

- Nota.* Estudios incluidos en la revisión sistemática*
- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918.
- Asociación Española para Superdotados y con Talento (AEST). (s.f). *Qué son las Altas Capacidades*. Recuperado de <https://www.aest.es/altas-capacidades-intelectuales-o-superdotacion/>
- Arancibia, M.M., Casanova, R., y Soto, C.P. (2016). Concepciones de profesores sobre aprender y enseñar usando tecnologías. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(52), 106-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14547610007>
- *Armstrong, L.L., Desson, S., John, E., y Watt, E. (2019). The D.R.E.A.M. program: developing resilience through emotions, attitudes and meaning (gifted edition)- a second wave positive psychology approach.

- Counselling Psychology Quarterly*, 32(3-4), 307-332. <https://doi.org/10.1080/09515070.2018.1559798>
- Bacassino, F., y Pinnelli, S. (2022). Giftedness and gifted education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1073007>
- *Baudson, T.G. (2016). The mad genius stereotype: still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368>
- Baudson, T.G., y Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46. <https://doi.org/10.1037/spq0000011>
- Blumen, S. (2015). Abraham Tannenbaum: 1924-2014. *Revista de Psicología*, 33(1), 231-234. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472015000100009&script=sci_arttext&tlng=pt
- Clements, D.H., & Gullo, D.F. (2016). Parents' beliefs about the development of early numeracy. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 1-16.
- Coleman, L.J., y Cross, T.L. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/0162353214521486>
- Comes, G., Díaz, E., Luque, A., y Ortega, J. (2012). Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 129-140.
- Cross, T.L. (2004). Socioemotional and personality development of gifted students. In M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, & S.M. Moon (Eds.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (pp. 35-50). Prufrock Press.
- *Delaune, A., y Tapper, L. (2015). The well-being of gifted young children: perceptions, pedagogy and governance. *He Kupu*, 4, 93-106. <https://www.researchgate.net/publication/326831934>
- *Del Siegle., Wilson, E., y Little, K. (2013). A sample of gifted and talented educators attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 27-51. <https://doi.org/10.1177/1932202X12472491>
- Diezmann, C.M., y Watters, J.J. (2001). The collaboration of mathematically gifted students on challenging tasks. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(1). <https://10.1177/016235320102500102>
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S.G., y O'Brien, M. (2012). Parental involvement in the academic talent development process of accelerated students. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(6), 482-502.
- Frasier, M.M., y Passow, A.H. (1994). *Towardas a new paradigm for identifying talent potential*. National Research Center on the Gifted and Talented. Storrs, Connecticut: University of Connecticut.
- Gálvez Hernández, M. (2014). *Las altas capacidades en España e Italia: Legislación y nuevos programas de intervención*. [Trabajo fin de grado, Universidad de Zaragoza]. Zaguán.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. En N. Colangelo y G.A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education*, (60-74). Needham Heights, MA. Allyn and Bacon.
- Gagné, F., y Nadeau, L. (1991). Brief presentation of Gagne and Nadeau's attitudes scale "Opinions about the gifted and their education". Canadá: Unpublished manuscript, University of Quebec.
- García-Cepero, M.C., Proestakis, M., Alejandro, N., Lillo Olivares, A., Muñoz, M., Eduardo, M., López, C., y Guzmán, M.I. (2012). Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1327-1340. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64725418026>
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todo estudiante debería aprender*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiples Intelligences*. New York: Basic Books.
- Genovard, C., y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Gutiérrez, S., Quintero, R., y Borges, A. (2021). Mapeo de la identificación del talento y las altas capacidades intelectuales en España. *Temas Livres em Educação, Psicologia e Psicopedagogia*, 13(2).
- Harrison, G.E., y Van Haneghan, J.P. (2011). The gifted and the shadow of the night: Dabrowski's overexcitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 669-697. <https://doi.org/10.1177/016235321103400407>
- Heller, K.A. (2016). Parents' beliefs about the gifted: Review and interpretation of research. In *Handbook of giftedness in children* (2nd ed., pp. 71-88). Springer.
- Hornby, G., & Witney, G. (2017). The impact of professional development on teachers' self-efficacy beliefs and classroom practice in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 5-20.
- *Hosseinkhanzadeh, A., Yeganeh, T., y Taher, M. (2013). Investigate attitudes of parents and teachers about educational placement of gifted students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 84, 631-636.
- *Jurišević, M., y Žerak, U. (2019). Attitudes towards gifted students and their education in the Slovenian context. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 101-117. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0406>
- *Klimecká, E. (2020). Labelling of gifted children in the family from the perspective of teachers and its manifestations at school. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 71(137), 196-212.
- Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(2), 115-126.
- Martínez-Torres, M., y Guirado-Serrat, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó
- 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 Curriculum y Formación de Profesorado*, 23(1), 265-284. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>
- Morelock, M.J. (2010). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. In J.L. VanTassel-Baska (Ed.), *Alternative assessments with gifted and talented students* (pp. 3-16). Prufrock Press.
- Mora, J.A., y Martín, M.L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de historia de la psicología*, 28(4), 67-92.
- Mustard, J.F. (2009). *Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la experiencia*. La Iniciativa de la Comunicación.
- National Association for Gifted Children (NAGC). (2021). *About Giftedness*. Recuperado de <https://www.nagc.org/resources-publications/resources-about-giftedness>
- Neumeister, K.L., y Kaufman, J.C. (2018). The social and emotional development of gifted individuals. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 223-236). American Psychological Association.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R.F., y Worrell, F.C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65.
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffman, T., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L.A.,

- Stewart, L.A., Thomas, J., Tricco, A.C., Welch, V.A., Whiting, P., & Moher, D. (2020). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Research Methods and Reporting*.
- Pasarín-Lavín, T., Rodríguez, C., y García, T. (2021). Conocimientos, percepciones y actitudes de los docentes hacia las altas capacidades. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 183-207. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.210>
- Pfeiffer, S.I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. New York: Routledge.
- Pfeiffer, S.I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. New Jersey: Wiley.
- Peters, S.K., y Jolly, J.L. (2018). The influence of professional development in gifted education on the frequency of instructional practices. *Australian Educational Researcher*, 45(2). <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0260-4>
- Pérez, J., Borges, A., y Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talincrea- Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(1), 40-51.
- Pérez, E., & Medrano, L. A. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión crítica de la literatura. *Psiciencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 105-118.
- Pintado, M.D. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. XII. *Revista de Educación*, 7, 13-24.
- Plunkett, M., y Kronborg, L. (2016). Learning to be a teacher of the gifted: the importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and Talented International*, 26(1). <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673587>
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3).
- Reyero, M., y Tourón, J. (2000). Reflexiones en torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 7-38.
- Sastre, S., y Doménech, M. (1999). La identificación diferencial de la superdotación y el talento. *Faisca: revista de altas capacidades*, 7, 23-49.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, 46(1). <https://doi.org/10.33588/rn.46S01.2008008>
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: Perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Revista de Neurología*, 54(1), 521-529. <https://doi.org/10.33588/rn.54S01.2012011>
- Steiner, H.H., y Carr, M. (2003). Cognitive development in gifted children: toward a more precise understanding of emerging differences in intelligence. *Educational Psychology Review*, 15(3), 215-246. <https://doi.org/10.1023/A:1024636317011>
- Sternberg, R.J. (1999). A propulsion model of creative contributions. *Review of General Psychology*, 3, 83-100.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Smutny, J.F., y von Fremd, S.E. (2018). Collaboration and networking in gifted education: A professional development perspective. *Gifted Child Today*, 41(1), 46-54.
- Quílez, A., y Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza y Teaching*, 38(1), 69-85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Quintero, R., Gutiérrez, S., y Borges, A. (2021). Mapeo de la identificación del talento y las altas capacidades intelectuales en España. *Revista Amazónica*, 26(2), 151-168.
- Shearer, C., y Karanian, J. (2017). The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences? *Trends in Neuroscience and Education*, 6, 211-223. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2017.02.002>
- Silverman, L.K. (2013). The highly gifted adolescent. In the *Routledge International Companion to Gifted Education* (pp. 253-262). Routledge.
- Sternberg, R. J. (1986). "A triarchic theory of intellectual giftedness". En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A.J. (1986). Giftedness: a psychosocial approach. En Sternberg, R.J., y Davidson, J.E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Walsh, R.L., Kemp, C.R., Hodge, K., y Bowes, J.M. (2012). Searching for evidence-based practice: a review of the research on educational interventions for intellectually gifted children in the early childhood years. *Journal for the education of the gifted*, 35(2). <https://doi.org/10.1177/0162353212440610>
- Webb, J.T., Amend, E.R., Webb, N.E., Goerss, J., Beljan, P., y Olenchak, F.R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, Great Potential Press ISBN: 9780910707640* OCD, Asperger's, depression, and other disorders. Great Potential Press.
- *Wellisch, M. (2019). Ceiling out: gifted preschoolers in early childhood services. *Journal of Advanced Academics*, 30(3), 326-354. <https://doi.org/10.1177/1932202X19851276>
- *Wellisch, M. (2021). Parenting with eyes wide open: Young gifted children, early entry and social isolation. *Gifted Education International*, 37(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0261429419899946>
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.159>
- Zhang, D. (2018). Teachers' perceived competence and attitudes towards gifted students: Effects of professional development. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(1), 29-49.

Artículo

Predictores del uso del Condón Desde el Modelo de Información, Motivación y Habilidades Conductuales en Jóvenes Sordos y Oyentes

Silvia Susana Robles-Montijo^{id}, Yuma Yoaly Pérez-Bautista^{id}, Yolanda Guevara-Benítez^{id},
y Alejandra Corona-Guevara^{id}

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México (México)

INFORMACIÓN

Recibido: 07/06/2023
Aceptado: 10/10/2023

Palabras clave:

Personas sordas
Prevención
Conducta sexual
Condón
Modelo teórico

RESUMEN

Antecedentes: El modelo de Información, Motivación y Habilidades Conductuales (IMB) ha recibido apoyo empírico constante en el contexto de la prevención del Virus de la Inmunodeficiencia Humana, pero se desconoce su efectividad para predecir el uso del condón en jóvenes sordos y oyentes. El objetivo de la presente investigación fue evaluar el IMB en jóvenes sordos y oyentes, e investigar si los predictores del uso del condón difieren en función de la presencia de discapacidad auditiva. **Método:** Participaron 208 jóvenes sordos y 289 oyentes, con una edad promedio de 21,9 años, quienes respondieron a siete instrumentos que evaluaban los tres componentes del modelo IMB y la conducta sexual preventiva. **Resultados:** Se observó un buen ajuste del modelo en toda la muestra, pero los efectos de las variables predictoras de la conducta preventiva variaron en función de la presencia de discapacidad auditiva en los participantes. **Conclusiones:** Tomando como referencia el modelo IMB, la evidencia muestra que las personas con discapacidad auditiva son un grupo vulnerable que requiere de mayores herramientas para la adopción de conductas de prevención.

Predictors of Condom use From the Information, Motivation and Behavioral Skills Model in Deaf and Hearing Youth

ABSTRACT

Background: The Information, Motivation, and Behavioral Skills (IMB) model has consistently received empirical support in the context of HIV prevention, but its effectiveness in predicting condom use among deaf and hearing youth remains unknown. The aim of this research was to evaluate the IMB model among deaf and hearing youth and investigate whether predictors of condom use differ based on the presence of hearing impairment. **Method:** 208 deaf youth and 289 hearing youth participated, with an average age of 21.9 years, responding to seven instruments that assess the three components of the IMB model and preventive sexual behavior. **Results:** A good fit of the model was observed in the entire sample, but the effects of predictor variables for preventive behavior varied depending on the presence of hearing impairment among participants. **Conclusions:** Regarding the IMB model, evidence shows that individuals with hearing impairment are a vulnerable group that requires additional tools for adopting preventive behaviors.

Keywords:

Deaf persons
Prevention
Sexual behavior
Condom
Theoretical model

Introducción

La Organización Mundial de la Salud ([OMS], 2019) señala la necesidad de que adolescentes y jóvenes reciban una educación sexual integral, dado que siguen llevando a cabo comportamientos que ponen en riesgo su salud sexual. Darroch et al. (2016) reporta que, en América Latina, África y Asia, durante el 2016, quedaron embarazadas 21 millones de adolescentes, y que 12 millones dieron a luz; que cada año se presentan alrededor de 3,9 millones de abortos peligrosos y 5600 muertes maternas, en jóvenes.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2022) ubica a México como segundo lugar mundial en embarazo adolescente. La Secretaría de Salud de la Ciudad de México (2022) reporta que se han realizado 256,665 procedimientos de interrupción legal del embarazo (12,469 en 2022), 46% de ellos en mujeres entre 18 y 24 años. En 2022 se registraron 14,093 nuevos casos de infección por el virus de inmunodeficiencia humana (VIH), de los cuales 6,394 (45.37%) corresponden a personas entre 15 y 29 años (Secretaría de Salud, 2022a). También se reporta un incremento en infecciones de transmisión sexual (ITS), particularmente sífilis, chancro, herpes y vulvovaginitis (Secretaría de Salud, 2022b).

De los datos epidemiológicos que se encuentran disponibles, no se sabe cuál es la proporción que corresponde a personas que viven en condición de discapacidad. Lo que sí señala el Instituto Nacional de Estadística y Geografía ([INEGI], 2020), es que del total de la población mexicana (126 014 024), 5.7% (7 168 178) tiene algún tipo de discapacidad, y de ellos, 22% tiene discapacidad auditiva. En ese grupo de población se ubican las personas usuarias de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), integrantes de la comunidad Sorda, cuya forma de vida y de organización corresponden a una identidad cultural específica.

La población de sordos tiene ciertas particularidades que es necesario considerar. Cuando las personas nacen sordas o pierden la audición antes de los tres años (sordos prelingüísticos), se enfrentan a diversas barreras para su integración dentro de las instituciones escolares normalizadas, y dentro de la sociedad o comunidad en general. Muchos niños sordos inician la escolarización con un déficit lingüístico; para ellos, la edad escolar puede representar el primer contacto con una lengua formal, como la lengua de señas y el español escrito, especialmente cuando provienen de hogares con padres oyentes (Gárate-Estes, 2018). Por ello, su grado de dominio de la lecto-escritura suele retardarse, o no desarrollarse plenamente.

El hecho de que los sordos no puedan desarrollar una lengua oral y de que sus niveles de lectoescritura sean bajos, se convierten en barreras comunicativas con su entorno social, así como en limitaciones para el acceso a la información, incluyendo la educación sexual (Naseribooriabadi et al., 2017).

Una forma de saber si la discapacidad auditiva es una condición que aumenta los riesgos para la salud sexual de los jóvenes que la presentan es realizar estudios sobre sus patrones de comportamiento sexual, comparándolos con los patrones de jóvenes oyentes. En diversas investigaciones realizadas en México (Palacios., 2019; Rivera et al., 2016; Robles et al., 2014; Zúñiga, 2021) y en otros países (Apaza-Guzmán y Vega-González, 2018; Barrett et al., 2020; Wang et al., 2021), se reporta que los jóvenes oyentes inician sus relaciones sexuales a edades tempranas (entre 15 y 16 años), llevan a cabo prácticas sexuales sin protección, utilizan el condón

de manera inconsistente o incorrecta, y mantienen relaciones con varias parejas sexuales; menos del 60 % de ellos y ellas utiliza el condón de manera constante, con un alto nivel de riesgo para su salud sexual.

Los hallazgos sobre los patrones de comportamiento sexual de los jóvenes sordos no difieren de los mencionados. La edad de debut sexual también se ubica entre 15 y 16 años (Sangowawa et al., 2009); una alta proporción lleva a cabo prácticas sexuales sin protección, utiliza condón de manera inadecuada, y tiene varias parejas sexuales (Robles y Pérez, 2021; Robles et al., 2021). Sin embargo, son escasas las investigaciones realizadas expresamente para comparar los patrones de conducta sexual de jóvenes sordos y oyentes (Bisol et al., 2008; Heiman et al., 2015; Rusinga, 2012; Sangowawa et al., 2009; Zodda, 2015), reportando resultados discrepantes entre sí, tanto en lo relativo a la frecuencia en el uso del condón como en el número de parejas sexuales.

Otra línea de investigación ha evaluado el nivel de conocimiento que los jóvenes tienen acerca de la transmisión y prevención del VIH, incluyendo estudios comparativos entre sordos y oyentes (Goldstein et al., 2010; Sangowawa et al., 2010). Los resultados indican que los sordos tienen menos conocimientos sobre salud sexual, lo que ha sido atribuido al limitado acceso que tienen a la educación sexual y a los servicios de salud sexual y reproductiva (Naseribooriabadi et al., 2017; Rivera y Agama, 2021).

El panorama expuesto deja clara la importancia de trabajar en la prevención del embarazo adolescente y de ITS, a través de políticas públicas y programas enfocados a la educación sexual integral. Sin embargo, esto solamente es posible si se cuenta con un conocimiento amplio de condiciones biológicas, culturales y familiares que intervienen, incluyendo las características de grupos vulnerables y las barreras que enfrentan. Este conocimiento solo es posible a partir de la investigación científica realizada desde un modelo teórico-metodológico sólido que permita explicar por qué ocurren las conductas de riesgo y, con base en ello, generar programas que atiendan diferencialmente la problemática de distintos grupos sociales. Los modelos psicológicos llevan al estudio sistemático de factores y variables, así como al desarrollo de estrategias para apoyar las políticas de salud pública (Glanz y Bishop, 2010).

Uno de los modelos psicológicos más completos es el denominado Información, Motivación y Conducta (IMB por sus siglas en inglés); fue propuesto por Fisher y Fisher en 1992, como un sistema para analizar el fenómeno del VIH/Sida y los factores de diversa índole que se asocian a él. Los autores revisaron críticamente los programas que se llevaban a cabo para la prevención del VIH, encontrando que no se abordaban en ellos todos los factores que pueden intervenir en la aparición de los problemas de salud sexual. Su planteamiento es que la investigación y los programas de prevención de enfermedades deben enfocarse en múltiples variables que caen dentro de cada uno de los componentes del modelo.

Dentro del componente Información se incluye el grado de conocimiento de las personas respecto a una enfermedad; en Motivación, aspectos como las actitudes que se tienen en torno a la enfermedad, así como la intención y la percepción de autoeficacia para prevenirla; el componente Conducta se refiere a las habilidades específicas necesarias para la conducta preventiva. Esta última corresponde al uso consistente del condón como un comportamiento que previene tanto ITS como embarazos no deseados.

En los últimos años, se ha evaluado la capacidad del modelo IMB para predecir el uso del condón en diversas poblaciones: hombres que tienen relaciones sexuales con hombres (Gredig et al., 2020), mujeres transgénero (Wang et al., 2020), hombres (Wang et al., 2019) y mujeres inmigrantes (Shen et al., 2019), estudiantes de secundaria (Molaifard et al., 2018), y estudiantes universitarios (Cai et al., 2013), entre otros, mostrando buenos indicadores de ajuste. Sin embargo, en jóvenes mexicanos no hay evidencia de evaluación del IMB comparando a jóvenes oyentes y sordos.

La presente investigación fue diseñada para probar las asociaciones entre los constructos del modelo IMB como predictores del uso del condón, mediante la realización de modelos de ecuaciones estructurales (SEM), en jóvenes mexicanos sordos y oyentes, e investigar si los efectos de los predictores del uso del condón difieren en función de la presencia de discapacidad auditiva. Considerando las particularidades de las personas sordas, se planteó como hipótesis encontrar efectos diferenciales en todas las variables evaluadas.

Método

Participantes

Los instrumentos se aplicaron, en un primer momento (entre enero 2018 y agosto del 2019), a una muestra de 442 jóvenes sordos seleccionados de diez estados de la República Mexicana (Ciudad de México, México, Veracruz, Jalisco, Guanajuato, Quintana Roo, Nuevo León, Sinaloa, Querétaro y Nayarit); de dichos estados, los primeros ocho se ubican dentro de las regiones geográficas con mayor densidad poblacional que analiza la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Instituto Nacional de Salud Pública, 2020). El muestreo fue no probabilístico por conveniencia debido al difícil acceso a esta población.

En un segundo momento (entre abril del 2021 y mayo del 2022) se seleccionó una muestra apareada de 442 jóvenes oyentes, considerando ciudad de residencia, sexo, estado civil y edad. Se definieron como criterios de inclusión que los participantes tuvieran entre 18 y 29 años de edad y que hubieran tenido relaciones sexuales; y, en el caso de los sordos, que además manejaran la lengua de señas mexicana. El criterio de exclusión fue que presentaran cualquier otra discapacidad. Un total de 497 jóvenes (208 sordos y 289 oyentes) cumplieron con dichos criterios. La edad promedio de la muestra total fue de 21.93 años ($DE=4.027$); la correspondiente al grupo de jóvenes sordos de 22.25 años ($DE=4.288$), mientras que la de los jóvenes oyentes fue de 21.69 años ($DE=3.820$).

Instrumentos

Se obtuvieron datos de distintas fuentes:

Datos Sociodemográficos. Se diseñaron seis preguntas para obtener información de los participantes sobre su edad, sexo (hombre-mujer), estado civil (soltero, casado, unión libre, otro) y escolaridad (sin estudios, oficios, primaria, secundaria, preparatoria, universidad).

Información. Se utilizó la prueba de conocimientos sobre el uso correcto del condón y la prueba de conocimientos sobre ITS, ambas construidas y adaptadas para jóvenes sordos por Robles et al. (2021).

La primera consta de seis afirmaciones que refieren aspectos relacionados con las características del paquete de los condones, la forma de colocar un condón en el pene, el momento en que debe colocarse, la forma de retirarlo y el momento en que debe retirarse del pene ($\alpha= .60$). La segunda prueba contiene ocho afirmaciones relacionadas con la sintomatología, transmisión, prevención, tratamiento médico y consecuencias de las ITS ($\alpha= .69$). Los 14 ítems tienen un formato de respuesta de cierto, falso y no sé. Las respuestas correctas se calificaron con un punto y las incorrectas (incluyendo la opción no sé) con cero. La medida de esta variable fue el porcentaje de respuestas correctas obtenido en cada prueba, con una media teórica de 50.5.

Motivación. La motivación se evaluó sondeando la intención de usar condón y la autoeficacia percibida para usar correctamente el condón en la próxima relación sexual. Para el primer caso se diseñó un reactivo para medir la probabilidad de usar condón en la próxima relación sexual, cuyas opciones de respuesta estuvieron definidas en una escala tipo Likert de siete puntos que van desde 1 (nada probable) hasta 7 (totalmente probable). La media teórica de esta variable fue de 4.

La autoeficacia se evaluó con el instrumento validado con jóvenes universitarios por Pérez et al. (2019) y con jóvenes sordos por Pérez (2019). El instrumento está conformado por doce ítems que se presentan en forma de afirmaciones que hacen referencia a la capacidad percibida para usar correctamente el condón (colocarlo del lado correcto, ponerlo sin dejar una burbuja de aire en la punta, emplearlo sin riesgo de que se deslice, ponerlo cuando el pene aún está erecto, colocarlo antes de iniciar la penetración, emplearlo sin riesgo de que se rompa, identificar el tipo de lubricante que puede utilizarse, revisar la fecha de caducidad del condón antes de usarlo, abrir el paquete del condón sin dañar éste). El formato de respuesta de cada ítem se definió en escala tipo Likert de cuatro puntos, que incluyen: nada capaz (1), poco capaz (2), capaz (3) y muy capaz (4). La confiabilidad del instrumento fue de $\alpha= .93$. La medida de esta variable fue el promedio de toda la escala, a mayor valor, mayor autoeficacia percibida para usar correctamente el condón. La media teórica fue de 2.5.

Habilidades Conductuales. A través de las dos escalas de comunicación sexual con padres y con madres validadas por Robles et al. (2021), se evaluó la frecuencia (nada, poco, a veces, mucho, mucho más) con la cual los jóvenes se han comunicado con sus padres/madres sobre 11 temas vinculados al cuidado de su salud sexual (métodos anticonceptivos, cómo usar el condón masculino y el femenino, dónde adquirir o comprar condones, efectividad del condón para prevenir ITS, posponer tener sexo, tener relaciones sexuales, evitar embarazo, no dejar que lo obliguen a tener sexo, negarse a tener relaciones, cómo se adquieren las ITS). La medida de esta variable fue la frecuencia promedio obtenida en cada escala. La media teórica fue de 3. Se obtuvo un $\alpha= .93$ en la escala de comunicación con padres y $\alpha= .95$ en la correspondiente a las madres.

Conducta Preventiva. Se diseñaron cinco ítems para obtener información de los participantes sobre: la edad de su primera relación sexual y uso de algún método anticonceptivo (sí-no) en dicha relación, así como el número de relaciones sexuales en toda la vida y el número de veces que se utilizó el condón en dichas relaciones. Para los análisis de datos se consideró como conducta preventiva el uso de algún método anticonceptivo en la primera relación sexual y la frecuencia del uso del condón en toda la vida.

Procedimiento

La obtención de datos en el grupo de jóvenes sordos se realizó a través del Cuestionario computarizado sobre salud sexual para jóvenes mexicanos con discapacidad auditiva, el cual contiene diversos instrumentos que fueron construidos y validados con jóvenes sordos mexicanos por Robles et al. (2021). El cuestionario cuenta con distintas secciones y preguntas específicas adaptadas gramaticalmente para que sean comprendidas por personas sordas; en cada reactivo aparece un video con una persona interpretando la pregunta en Lengua de Señas Mexicana (LSM). Un instructor previamente capacitado en el manejo y aplicación del programa computarizado, y con experiencia certificada en la LSM, aplicó el cuestionario en una sala con equipos de cómputo conectados a internet dentro de las instituciones que aceptaron colaborar en este estudio. Las instrucciones generales se dieron en español con la interpretación simultánea en LSM. En el grupo de jóvenes oyentes el cuestionario fue programado en una aplicación web y fue aplicado a través de un panel de encuestas certificado, que proporcionaba un reporte diario del levantamiento en campo.

El estudio fue revisado y avalado por el Comité de Bioética de la universidad de adscripción de las autoras y contó con el consentimiento informado de todos los participantes.

Análisis de Datos

La investigación se llevó a cabo con una metodología cuantitativa y un diseño no experimental, transversal y explicativo (Kerlinger y Lee, 2002).

El análisis de datos se realizó con los softwares estadísticos R-studio versión 4.2.2 y JASP versión .17.1 para Windows. Se estimaron los estadísticos descriptivos y se llevaron a cabo pruebas de normalidad de las variables de análisis con el estadístico Shapiro-Wilk (Pedrosa et al., 2015). El estadístico S-W estimado para cada variable del IMB mostró que los ítems de cada instrumento no cumplieron con el criterio de normalidad ($p < .01$), por tanto, la comparación de medias entre los grupos de jóvenes sordos y oyentes se realizó con la prueba Bootstrap Welch Two Sample t-test (Kohl, 2020), que puede apoyar al análisis de comparación de grupos cuando no se cumplen los criterios de normalidad y homocedasticidad de varianzas (Efron y Tibshirani, 1993). También se exploró la relación entre las variables de análisis con el estadístico r de Pearson (Bollen y Barb, 1981), que puede ser utilizado en estos casos.

Posteriormente se llevó a cabo una prueba de normalidad multivariada, para determinar si la distribución conjunta de los datos cumplía con los supuestos de normalidad (Kline, 2011), ello a través de la prueba de Henze-Zirkler ubicada en paquete MVN de R; el resultado mostró ausencia de normalidad multivariada ($p < .01$). Bajo estas consideraciones, los modelos de medida correspondiente a las escalas de comunicación con padres, comunicación con madres y autoeficacia para el uso correcto del condón y el modelo general del IMB fueron probados con ecuaciones estructurales (SEM) multigrupo, en JASP con emulador de Mplus, que permite analizar modelos con variables continuas, dicotómicas, ordinales o de conteo. El estimador que se utilizó fue DWLS (Diagonally Weighted Least Squares), determinado para modelos que cuentan con variables ordinales categóricas y que no

cumplen con el criterio de normalidad (Kline, 2011); asimismo, se empleó una corrección de sesgo Bootstrap (CI 95%) con 2000 muestras. Tanto el modelo de medida como la prueba del modelo general se determinaron a través de los siguientes índices de ajuste: estadístico chi-cuadrado (χ^2 , $< .05$), cociente resultante de χ^2/gl (< 3), error cuadrático medio de aproximación (RMSEA $< .08$; 90% IC), Índice de ajuste comparativo (CFI) y el Índice de Tucker-Lewis (TLI), ambos por encima de .90 (Pérez et al., 2013).

En el modelo general se incluyeron tres variables latentes (información, motivación y habilidades conductuales), como predictoras de la conducta preventiva. El componente de información se conformó por las pruebas de conocimientos sobre uso correcto del condón (CUC) y sobre ITS (CITS); el componente de motivación estuvo compuesto por un ítem que explora la intención de usar condón en los próximos seis meses y por la autoeficacia percibida para usar correctamente el condón (APUCC); mientras que las habilidades conductuales se configuraron por las dos escalas que exploran la frecuencia de comunicación con padres (COMPAD) y con madres (COMMAD) en temas vinculados con la salud sexual. Como conducta preventiva (CP) se consideró el uso de algún método anticonceptivo en la primera relación sexual (UMA) y la frecuencia del uso del condón en relaciones sexuales subsecuentes (FRUC). Finalmente, se realizó un análisis multigrupo para determinar si el modelo cambiaba de un grupo a otro (población sorda y oyente). Las comparaciones de grupo por ruta se determinaron con la invarianza multigrupo, métrica y escalar ($\Delta X^2 > .05$), así como por las diferencias en la razón crítica (CR) en cada una de las estructuras de cada grupo, tomando como criterio un $CR \pm 1.965$ (Jan-van y Koch, 2022).

Resultados

En la *Tabla 1* se muestran las diferencias entre los grupos de jóvenes sordos (JS) y jóvenes oyentes (JO) en sus características sociodemográficas y su comportamiento sexual. Ambos grupos fueron homogéneos considerando sexo, estado civil, edad cronológica y edad de su primera relación sexual. Las diferencias significativas se identificaron en la escolaridad, uso de algún método anticonceptivo (MA) en la primera relación sexual, número de relaciones sexuales en toda la vida y número de veces que usaron condón en dichas relaciones. Los sordos y sordas presentaron menor escolaridad y menor uso de algún MA en su primera relación sexual. En ambos grupos se observó que en alrededor de la mitad de las relaciones sexuales que tuvieron usaron condón, con frecuencias significativamente más bajas en los JS.

En la *Tabla 2* se muestra que las y los jóvenes sordos, en comparación con sus pares oyentes, presentan puntajes más bajos en todos los componentes evaluados del modelo IMB. Asimismo, cabe destacar que los tamaños del efecto en las diversas variables evaluadas oscilan de medio a alto.

En las correlaciones de las variables de análisis se observan, en toda la muestra, relaciones que se encuentran por debajo de .8 (*Tabla 3*), lo que refleja ausencia de colinealidad (Mason y Perreault, 1991). También se observa que las correlaciones más altas se obtuvieron en las variables ubicadas en el componente de motivación y, aunque con valores más bajos, dichas variables fueron las únicas que se correlacionaron con la conducta preventiva.

Tabla 1
Características Sociodemográficas y Comportamiento Sexual de los Jóvenes Sordos y Oyentes

Característica	Jóvenes Sordos (n = 208)		Jóvenes Oyentes (n = 289)		Estadístico	gl	p
	n	%	n	%			
Sexo					X ²		
Hombre	118	42.3	161	57.7	.051	1	.821
Mujer	90	41.3	128	58.7			
Estado civil							
Soltero(a)	139	66.8	207	71.6	5.447	3	.142
Casado(a)	20	9.6	28	9.7			
Unión libre	33	15.9	45	15.6			
Otro	16	7.7	9	3.1			
Escolaridad							
Sin estudios	12	5.8	3	1.0	121.441	5	<.001
Oficios	4	1.9	0	0			
Primaria	14	6.7	0	0			
Secundaria	30	14.4	22	7.6			
Preparatoria	128	61.5	108	37.4			
Universidad	20	9.6	156	54.0			
Uso de algún MA en debut sexual							
Sí	91	43.8	220	76.1	54.132	1	<.001
No	117	56.3	69	23.9			
	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Edad	22.25	4.288	21.69	3.820	1.500	413.9	.134
Edad debut sexual	16.70	3.326	16.81	2.230	-.428	337.2	.649
Relaciones sexuales en toda la vida	14.49	24.183	52.81	126.947	-5.007	316.6	<.001
Uso del condón en toda la vida	6.89	11.142	24.148	50.73	-5.597	325.8	<.001

Nota: MA=método anticonceptivo.

Tabla 2
Comparación de Medias con la Función Bootstrap t-Test, con Corrección de Bootstrap Welch two Sample t-Test

Componente del IMB	Variable	Media sordos	Media oyentes	t	gl	p	IC95%	d Cohen
Información	CUC	39.82	62.34	-50.196	496.47	<.001	-53.34.-49.34	1.13
	CITS	39.60	49.35	-43.886	496.49	<.001	-45.64.-41.76	.45
Motivación	APUCC	3.43	5.58	-30.592	839.24	<.001	-1.34.-1.18	1.54
	Intención	2.29	3.25	-29.58	542.39	<.001	-3.30.-2.89	1.07
Habilidades conductuales	COMPAD	1.92	2.05	-9.9669	831.77	<.001	-0.50.-0.33	.16
	COMMAD	2.26	2.60	-16.909	706.75	<.001	-0.97.-0.77	.33
Conducta preventiva	UMA	0.44	0.76	30.801	991.63	<.001	0.89. 1.01	.71
	FRUC	6.90	24.15	-8.5034	496.15	<.001	-19.18.-12.05	.44

Nota: CUC=conocimientos sobre uso correcto del condón; CITS=conocimientos sobre ITS; APUCC=autoeficacia percibida para usar correctamente el condón; COMPAD=frecuencia de comunicación con padres; COMMAD=frecuencia de comunicación con madres; UMA=uso de algún método anticonceptivo en la primera relación sexual; FRUC=frecuencia del uso del condón en relaciones sexuales subsecuentes.

Prueba del Modelo de Medida

Los modelos de medida para los instrumentos que corresponden a las escalas de comunicación con padres (COMPAD), comunicación con madres (COMMAD) y autoeficacia percibida para el uso

correcto del condón (APUCC), se probaron a través de un análisis factorial confirmatorio (AFC), donde se mostraron indicadores con ajustes de modelo apropiados (Tabla 4).

Tabla 3
Correlaciones Bivariadas de las Variables de Análisis

		1	2	3	4	5	6	7
Información	1. CUC	—						
	2. CITS	.408**	—					
Motivación	3. APUCC	.447**	.333**	—				
	4. Intención	.344**	.151**	.503**	—			
Habilidades conductuales	5. COMPAD	.078	.16**	.155**	.113**	—		
	6. COMMAD	.123**	.168**	.156**	.166**	.516**	—	
Conducta preventiva	7. UMA	.200**	.079	.291**	.310**	.131**	.190**	—
	8. FRUC	.115	.066	.198**	.124**	.048	.032	.084

** $p < .001$.

Nota: CUC=conocimientos sobre uso correcto del condón; CITS=conocimientos sobre ITS; APUCC=autoeficacia percibida para usar correctamente el condón; COMPAD=frecuencia de comunicación con padres; COMMAD=frecuencia de comunicación con madres; UMA=uso de algún método anticonceptivo en la primera relación sexual; FRUC=frecuencia del uso del condón en relaciones sexuales subsiguientes.

Tabla 4
Prueba del Modelo de Medida

Modelos	X ²	DF	x ² /gl	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA IC90%	
							Bajo	Alto
COMPAD	109.023	39	2.80	.998	.997	.068	.053	.083
COMMAD	159.099	42	3.78	.998	.998	.079	.066	.092
APUCC	191.012	54	3.54	.996	.995	.072	.061	.083

Nota: COMPAD=frecuencia de comunicación con padres; COMMAD=frecuencia de comunicación con madres; APUCC=autoeficacia percibida para usar correctamente el condón.

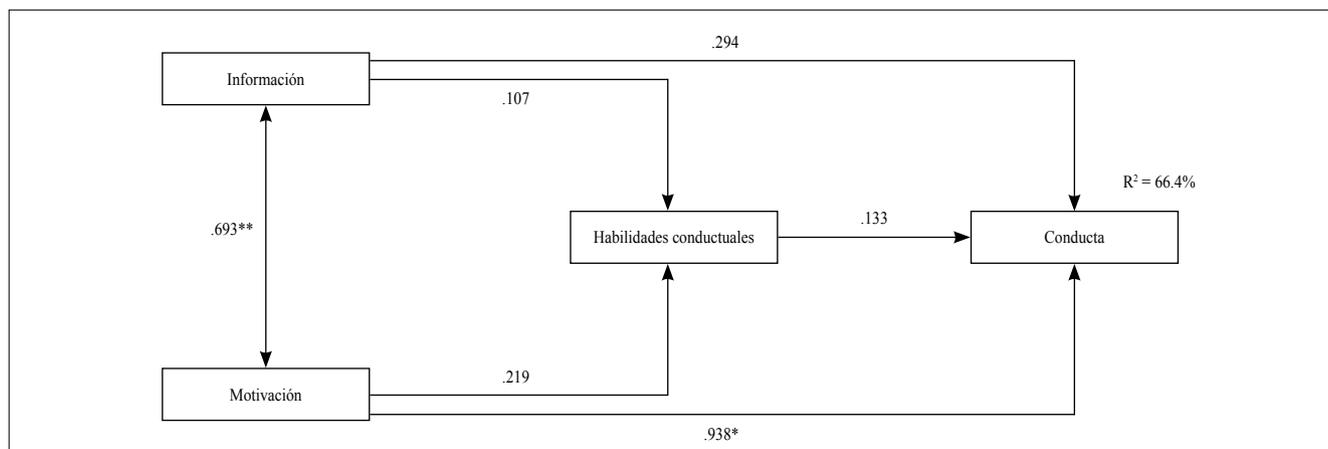
Prueba del Modelo Estructural (Modelo General) en Toda la Muestra

Los resultados del modelo evaluado en toda la muestra (jóvenes sordos y oyentes) revelaron estadísticos de ajuste adecuados ($X^2 = 20.643$, $gl = 21$, $p = .099$, $\chi^2/gl = 1.41$; $RMSEA = .029$, $IC90\% = .000 - .051$; $CFI = .991$; $TLI = .988$). El modelo estructural incluyó los tres componentes que se proponen en el IMB. Todas las variables

observadas cargaron significativamente en las construcciones latentes con valores que oscilaron entre .40 y .78, lo que permite concluir que las variables latentes estaban bien representadas.

A pesar de que el modelo mostró un buen ajuste para el total de la muestra, solo la covarianza entre los factores de información y motivación ($\beta = .639$, $p < .001$) y la relación entre motivación y conducta preventiva ($\beta = .938$, $p = .017$) fueron significativas, explicando el 66.4% de la varianza (Figura 1).

Figura 1
Modelo Estructural Estandarizado con el Total de la Muestra



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

Comparaciones de Grupo por Ruta

Con el propósito de investigar si los efectos de los predictores del uso del condón difieren en función de la presencia o ausencia de discapacidad auditiva en los participantes (población sorda y oyente), se probó la invarianza multigrupo, métrica y escalar. Los resultados mostraron que el modelo fue invariante (Métrica $\Delta X^2 = 3.618, p = .606$; Escalar $\Delta X^2 = .762, p = .979$), lo cual sugiere que las cargas factoriales en el modelo evaluado en toda la muestra no fueron significativamente diferentes entre los grupos de jóvenes sordos y oyentes ($X^2 = 39.139, gl = 47, p = .786, \chi^2/gl = .832$; RMSEA = .000, IC90% = .000; .029; CFI = 1.000; TLI = 1.000). Sin embargo, al analizar la razón crítica (RC) por grupo, fue posible observar que, para el grupo de personas sordas, además de la covarianza entre la información y la motivación, la motivación ($\beta = .333, p < .05$) y las habilidades conductuales ($\beta = .240, p < .05$) también tuvieron un peso importante para predecir la conducta preventiva; mientras que, en el caso de la población oyente, el modelo fue igual al obtenido con el total de la muestra (Tabla 5). Cabe destacar que, tanto para los jóvenes oyentes como para los sordos, la covarianza entre la información y la motivación fue positiva y moderada.

Discusión

Este estudio es una de las pocas investigaciones que ha explorado los factores psicológicos asociados con la frecuencia del uso del condón y sus diferencias entre jóvenes sordos y oyentes mexicanos, bajo el sustento teórico y metodológico del modelo IMB (Fisher y Fisher, 1992). Cumplir con este propósito fue posible gracias a la utilización de instrumentos equivalentes para ambas poblaciones. De particular importancia es el hecho de haber contado con instrumentos expresamente elaborados y validados para población sorda.

Tanto los jóvenes sordos como los oyentes presentaron comportamientos sexuales que los colocan en una situación vulnerable frente a infecciones de transmisión sexual y el embarazo no deseado. Del número de relaciones sexuales que reportaron tener en toda su vida, solamente en la mitad utilizaron el condón, con frecuencias más bajas en el grupo de jóvenes sordos, lo cual sugiere la necesidad urgente de programas de intervención dirigidos a la disminución de conductas sexuales de riesgo de jóvenes sordos y oyentes mexicanos. También se observó que el porcentaje de jóvenes que usó algún método anticonceptivo en su primera relación

sexual fue significativamente menor en el grupo de sordos. Sin embargo, la edad promedio del debut sexual fue semejante entre ambos grupos de jóvenes, resultados que también fueron reportados por Bisol et al. (2008) en jóvenes sordos de Brasil. Estos hallazgos aportan evidencia respecto a que la discapacidad auditiva no es un factor de riesgo para el inicio temprano de la vida sexual pero sí para tener un debut sexual sin usar anticonceptivos.

Los hallazgos correspondientes a las medias obtenidas en las variables que se evaluaron en los tres componentes del IMB, mostraron que en todos los casos los jóvenes sordos obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas que su contraparte oyente, resultado que parece sugerir que la discapacidad auditiva es una condición que limita tanto el acceso a la información adecuada sobre temas de salud sexual, como la motivación para actuar preventivamente, la comunicación con padres y madres, y el uso de protección en las relaciones sexuales. Sin embargo, vale la pena analizar los valores de las medias obtenidas en los jóvenes oyentes, ya que tanto en las pruebas de conocimientos, como en la comunicación con padres y con madres los valores estuvieron por debajo de la media teórica de cada instrumento.

En el componente de información, los resultados mostraron que, en promedio, los jóvenes sordos obtuvieron un porcentaje de respuestas correctas significativamente menor al obtenido por los jóvenes oyentes en las pruebas de conocimientos sobre cómo se usa un preservativo y cómo se transmiten y previenen las ITS. A pesar de esta diferencia, el desempeño de los jóvenes oyentes fue muy bajo, indicando que ambos grupos cuentan con información inadecuada sobre los temas evaluados. En un estudio realizado solo con jóvenes sordos de la Ciudad de México (Robles et al., 2021), también se encontraron niveles muy bajos en estas pruebas, y se atribuye este hallazgo a las limitaciones lingüísticas de las personas sordas que impiden el acceso a la información adecuada y a una educación sexual integral. Sin embargo, los hallazgos de la presente investigación muestran que, si bien es cierto que los jóvenes sordos tienen un nivel más bajo de conocimientos que los jóvenes oyentes, ninguno de los dos grupos está adecuadamente informado sobre temas que son importantes para su salud.

En el componente motivacional se evaluaron las variables correspondientes a la autoeficacia percibida para usar correctamente un condón y a la intención de usarlo en la próxima relación sexual. Los resultados mostraron que en ambos casos las puntuaciones obtenidas por los jóvenes sordos estuvieron por debajo de la media teórica, indicando bajos niveles de autoeficacia y de intención de

Tabla 5
Resultados del Modelo Estructural Para Muestra Completa y Submuestras

Modelo	Toda la muestra			Personas Sordas			Personas Oyentes		
	β	DE	RC	β	DE	RC	β	DE	RC
Motivación -> Habilidades conductuales	.219	.121	1.897	.033	.116	.289	.276	.188	1.946
Información -> Habilidades conductuales	.107	.122	.923	.107	.129	.837	.127	.178	.930
Habilidades conductuales -> Conducta preventiva	.133	.155	1.389	.240*	.13	2.014	.313	.125	1.302
Información -> Conducta preventiva	-.290	.456	-1.097	-.029	.144	-.223	-.396	.261	-1.036
Motivación -> Conducta preventiva	.938*	.670	2.378	.333*	.170	2.151	.916*	.270	2.346
Información <-> Motivación	.693**	.079	8.723	.402**	.074	5.394	.519**	.074	5.394

Nota: β = Beta; DE = Desviación Estándar; RC = Razón Crítica; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Fuente: elaboración propia.

usar condón en su próxima relación sexual; mientras que en el grupo de jóvenes oyentes las puntuaciones estuvieron por arriba de la media teórica, es decir, se perciben más autoeficaces para usar correctamente el condón y tienen mayor intención de usarlo.

Usar el condón en todas y cada una de las relaciones sexuales que una persona tenga ha sido la mejor manera de contribuir con la prevención del VIH y otras infecciones de transmisión sexual. Por ello, es importante desarrollar programas de prevención del VIH y del embarazo en adolescentes, para cambiar conductas de riesgo por preventivas, bajo el sustento de un modelo teórico que haya mostrado ser exitoso para promover la salud de las personas. Este es el caso del IMB, que ha probado su efectividad para cambiar conductas de riesgo por preventivas, en distintas poblaciones (Cai et al., 2013; Gredig et al., 2020; Jiang et al., 2019; Wang et al., 2020).

En esta investigación se evaluó la capacidad del IMB para predecir la frecuencia del uso del condón, en una muestra comprendida por jóvenes sordos y oyentes de distintas ciudades de la República Mexicana, y se indagó si los efectos de las variables que se proponen en dicho modelo difieren entre jóvenes sordos y oyentes. En el primer caso, los resultados mostraron que el modelo ajustó adecuadamente en toda la muestra, sin embargo, sólo se encontraron efectos directos significativos entre los componentes de información y motivación y entre motivación y conducta preventiva, explicando el 66.4% de la varianza en el uso de protección en las relaciones sexuales; no se observó un efecto directo de las habilidades conductuales evaluadas sobre la conducta preventiva, ni tampoco la información y la motivación tuvieron un impacto directo sobre las habilidades conductuales.

Esto indica que a pesar de que los índices de ajuste del modelo fueron adecuados, la información sobre cómo se transmiten y previenen las ITS y sobre cómo se usa correctamente un preservativo, no estuvo directamente asociada con la conducta preventiva de toda la muestra, pero sí tuvo un efecto indirecto sobre esta conducta a través de la motivación. Este hallazgo apoya los señalamientos de Cai et al. (2013) respecto a que la información es una condición necesaria pero no suficiente para producir cambios en la conducta preventiva.

Estar adecuadamente informados sobre ITS y sobre el uso correcto del condón, tener la intención de usarlo en la próxima relación sexual, y percibirse capaz de usarlo correctamente, fueron los elementos que promovieron el uso de protección durante las relaciones sexuales en toda la muestra evaluada. El modelo resultante fue consistente con los datos de varianza, pero insuficiente para mejorar el nivel de predicción de las variables latentes y sus efectos (Kline, 2011). Al respecto, vale la pena señalar que en esta investigación la autoeficacia percibida para usar correctamente el condón se consideró como un elemento motivacional y no como una habilidad conductual, ya que la capacidad percibida para realizar algo en un futuro cercano no constituye en sí un comportamiento sino una cognición; lo que se consideró en el componente de habilidades conductuales fue la frecuencia con la cual los jóvenes se comunican con sus padres y con sus madres sobre temas de salud sexual. Tanto Fisher y Fisher (1992) como otros investigadores que evalúan el IMB (Cai et al., 2013; Wang et al., 2020), consideran a la autoeficacia como una habilidad conductual. Es posible que este cambio que se realizó en el presente estudio esté explicando por qué el componente de habilidades conductuales no fue un predictor directo de la conducta preventiva, pero sí lo fue la motivación.

Por otra parte, al probar la invarianza multigrupo, métrica y escalar para investigar si el modelo cambiaba en los grupos al ser analizados de manera independiente, se encontró que, independientemente de la población, el modelo no varía, pero sí sus efectos, ya que en los jóvenes sordos las habilidades conductuales (comunicación con padres y madres) tuvieron un peso importante en la predicción de la conducta preventiva, además de la información y la motivación. Los resultados del análisis por ruta que se obtuvieron a través de la razón crítica por grupo mostraron que solo en las personas sordas se observó que la intención de usar condón, la autoeficacia percibida para usarlo correctamente, y la comunicación con padres y con madres sobre temas relacionados con el cuidado de la salud sexual, incluyendo el uso de métodos anticonceptivos (habilidades conductuales), fueron predictores importantes de la conducta preventiva. En el grupo de jóvenes oyentes, el modelo se comportó como el descrito para toda la muestra.

De acuerdo con Martin et al. (2022) los padres ejercen una influencia importante en distintas áreas socioafectivas de sus hijos, fungiendo la comunicación como un factor protector de distintos comportamientos de riesgo. Este señalamiento es consistente con los hallazgos reportados en este estudio, al analizar la influencia que ejercen los padres en la salud sexual de sus hijos sordos, a pesar de haberse observado bajos niveles de comunicación entre ellos. La razón de esta influencia puede ser que los jóvenes sordos no tienen acceso a otras fuentes informativas y formativas sobre sexualidad, como reportan Naseribooriabadi et al. (2017).

Una de las limitaciones de este estudio es que dentro del componente de habilidades conductuales solamente se consideró la comunicación con padres y con madres; en estudios futuros podrían evaluarse otras habilidades como saber colocar y retirar correctamente un condón utilizando un modelo de pene para la enseñanza, así como saber planear y negociar con la pareja el uso del condón antes de tener relaciones sexuales. También podrían incluirse otros aspectos dentro del componente motivación, tales como normas sociales y actitudes hacia el uso del condón. Incorporar estos elementos podría incrementar el valor predictivo de ambos tipos de variables del modelo IMB.

El tamaño de la muestra puede ubicarse como otra limitación del estudio, dado que se recurrió a modelos de ecuaciones estructurales que, con muestras mayores, obtienen un mayor poder predictivo. A pesar de ello, el número de participantes sordos de esta investigación sobrepasa el tamaño de las muestras de otros estudios comparativos entre sordos y oyentes, realizados en otros países (Bisol et al., 2008; Heiman et al., 2015; Rusinga, 2012; Sangowawa et al., 2009; Zodda, 2015).

Esta investigación aporta información, basada en evidencia científica, que permite conocer las similitudes y diferencias en las conductas sexuales de riesgo y en los factores psicológicos asociados a ellas, en jóvenes sordos y oyentes mexicanos. Los hallazgos aquí mostrados, aunados a los de otras investigaciones, permiten contar con información para el diseño de programas de intervención diferenciados, con el fin de lograr la igualdad de oportunidades y el cumplimiento de los derechos sexuales y reproductivos de ambas poblaciones. Como señala la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016), es prioritario eliminar barreras de discriminación, así como promover el acceso a información actualizada, veraz, completa, científica y laica sobre la sexualidad de los jóvenes sordos y oyentes.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Financiación

Esta investigación fue financiada por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México, para los Proyectos IN308015 e IN307321, y por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación, para el proyecto SEP-CONACyT 256430.

Agradecimiento

Las autoras agradecen a las instituciones que facilitaron el acceso a los jóvenes sordos que participaron en la investigación, así como a los miembros de la comunidad Sorda que apoyaron en el desarrollo e implementación de esta investigación.

Referencias

- Apaza-Guzmán, L., y Vega-González, E. (2018). Factores personales y sociales relacionados con el inicio de la actividad sexual en estudiantes de una institución educativa (Lima, Perú). *Matronas Profesión*, 19(2), 59-63. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-175062>
- Barrett, M., Laris, B., Anderson, P., Baumler, E., Gerber, A., Kesler, K., y Coyle, K. (2020). Condom use and error experience among young adolescents: Implications for classroom instruction. *Health Promotion Practice*, 22(3), 313-317. <https://doi.org/10.1177/1524839920935431>
- Bisol, C., Sperb, T., Brewer, T., Kato, S., y Shor-Posner, G. (2008). HIV/AIDS knowledge and health-related attitudes and behaviors among deaf and hearing adolescents in southern Brazil. *American Annals of the Deaf*, 153(4), 349-356. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0055>. PMID: 19146071 <https://doi.org/10.1353/aad.0.0055>
- Bollen, K.A., y Barb, K. H. (1981). Pearson's r and coarsely categorized measures. *American Sociological Review*, 232-239. <https://doi.org/10.2307/2094981>
- Cai, Y., Ye, X., Shi, R., Xu, G., Shen, L., Ren, J., y Huang, H. (2013). Predictors of consistent condom use based on the Information-Motivation-Behavior skill (IMB) model among senior high school students in three coastal cities in China. *BMC Infectious Diseases*, 13, 262.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016). *Cartilla de derechos sexuales de adolescentes y jóvenes*. México: CNDH. <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/VIH/Divulgacion/cartillas/Cartilla-Derechos-Sexuales-Adolescentes-Jovenes.pdf>
- Darroch, J., Woog, V., Bankola, A., y Ashford, L. (2016). *Adding it up: costs and benefits of meeting the contraceptive needs of adolescents*. Nueva York, Guttmacher Institute.
- Efron, B., y Tibshirani, R.J. (1993). *An Introduction to the Bootstrap*. New York: Chapman & Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9780429246593>
- Fisher, J.D., y Fisher, W.A. (1992). Changing aids risk behavior. *Psychological Bulletin*, 111(3), 455-174. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.3.455>
- Gárate-Estes, M. (2018). Facilitando la adquisición de la lengua de señas en el aula. En A. Castellero y M. Gárate-Estes (eds.), *Maximizando el potencial de niños, jóvenes y adultos sordos* (pp. 107-123). Editorial Fuga.
- Glanz, K., y Bishop, D.B. (2010). The role of behavioral science theory in development and implementation of public health interventions. *The Annual Review of Public Health*, 31, 399-418. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.012809.103604>
- Goldstein, M.F., Eckhardt, E.A., Joyner-Creamer, P., Berry, R., Paradise, H., y Cleland, C.M. (2010). What do deaf high school students know about HIV? *AIDS Education and Prevention*, 22(6), 523-537. <https://doi.org/10.1521/aeap.2010.22.6.523>
- Gredig, D., Le Breton, M., Granados, I., y Solís, V. (2020). Predictores del uso del condón en hombres que tienen relaciones sexuales con hombres en Costa Rica: comprobación del modelo de información, motivación y habilidades conductuales. *Revista Iberoamericana de las Ciencias de la Salud*, 9(17). <https://doi.org/10.23913/rics.v9i17.83>
- Heiman, E., Haynes, S., y McKee, M. (2015). Sexual health behaviors of Deaf American Sign Language (ASL) users. *Disability and Health Journal*, 8(4), 579-585.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Discapacidad. Disponible en <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx>
- Instituto Nacional de Salud Pública. (2020). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2020 sobre Covid-19, Resultados nacionales*. <https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanutcontinua2020/doctos/informes/ensanutCovid19ResultadosNacionales.pdf>
- Jan-van, E., y Koch, M (25 de enero de 2022). *Measurement Invariance Testing Using the Structural Equation Modeling (SEM) Module in JASP*. JASP. <https://jasp-stats.org/2022/01/25/measurement-invariance-testing-using-the-structural-equation-modeling-sem-module-in-jasp/>
- Jiang, H., Chen, X., Li, J., Tan, Z., Cheng, W., y Yang, Y. (2019). Predictors of condom use behavior among men who have sex with men in China using a modified information motivation behavioral skills (IMB) model. *BMC Public Health*, 19(1), 261.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. McGraw-Hill.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.
- Kohl, M. (2020). *Package 'MKinfer'*. <https://cran.rstudio.org/web/packages/MKinfer/MKinfer.pdf>
- Martín, N., Cueli, M., Cañamero L.M., y González-Castro, P. (2022). ¿Qué sabemos sobre los estilos educativos parentales y los trastornos en la infancia y adolescencia? *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 44-53. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.215>
- Mason, C.H., y Perreault, W.D. (1991). Collinearity, power, and interpretation of multiple regression analysis. *Journal of Marketing Research*, 28(3), 268-280. <https://doi.org/10.1177/002224379102800302>
- Molaifard, A., Mohamadian, H., y Haghghi Zadeh, M.H. (2018). Predicting high school students' health-promoting lifestyle: A test of the information, motivation, behavioral skills model. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 32(4), 2446-2458. <https://doi.org/10.1007/s10461-022-03574-z>
- Naseribooriabad, T., Sadoughi, F., y Sheikhtaheri, A. (2017). Barriers and facilitators of health literacy among deaf individuals: A review article. *Iran Journal of Public Health*, 46(11), 1465-1474.
- Organización Mundial de la Salud (2019). Recomendaciones de la OMS sobre salud y derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes [WHO recommendations on adolescent sexual and reproductive health and rights]. Ginebra. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/312341/9789243514604-spa.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). *SF2.3: Age of mothers at childbirth and age-specific fertility*. https://www.oecd.org/els/soc/SF_2_3_Age_mothers_childbirth.pdf

- Palacios, J. (2019). Predictors of personality and self-efficacy of sexual risk behavior in Mexican adolescents. *Anales de Psicología*, 35(1), 131-139. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.1.319471>
- Pedrosa, I., Juarros-Basterretxea, J., Robles-Fernández, A., Basteiro, J., y García-Cueto, E. (2015). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿qué estadístico utilizar? *Universitas Psychologica*, 14(1), 245-254. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.pbad>
- Pérez, E., Medrano, L.A., y Rosas, J.S. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52-66. <https://www.redalyc.org/pdf/3334/333427385008.pdf>
- Pérez, Y. (2019). *Intervención Educativa en Salud Sexual Apoyada por una Aplicación vía Internet, Dirigida a Jóvenes Sordos Mexicanos* [Disertación doctoral, Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM]. TESIUNAM.
- Pérez, Y., Robles, S., Guevara, Y., y Díaz-Loving (2019). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia percibida para el uso correcto del condón en jóvenes universitarios. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 11(1), 49-61. <http://dx.doi.org/10.22201/fesi.20070780.2019.11.1.68782>
- Rivera, B., y Agama, A. (2021). Barreras de comunicación del paciente sordo en el ámbito hospitalario. Una revisión narrativa. *Casos y Revisiones de Salud*, 3(1), 40-48. <https://cyrs.zaragoza.unam.mx/wp-content/uploads/2021/08/05-RS-Barreras-de-comunicacio%CC%81n-del-paciente-sordo-en-el-a%CC%81mbito-hospitalario.-Una-revisio%CC%81n-narrativa-31.pdf>
- Rivera, L., Leyva, A., García, A., de Castro, F., González, D., y de los Santos, M. (2016). Inicio de relaciones sexuales con penetración y factores asociados en chicos y chicas de México de 14-19 años de edad con escolarización en centros públicos. *Gaceta Sanitaria*, 30(1), 24-30. <https://scielo.isciii.es/pdf/gsv30n1/original4.pdf>
- Robles, S. y Pérez, Y. (2021). Uso del condón en jóvenes sordos de la Ciudad de México: qué saben y cómo lo usan. *Interacciones*, 7, e177. <http://dx.doi.org/10.24016/2020.v7.177>
- Robles, S., Guevara, Y., y Pérez, Y. (2021). Factores de riesgo para la salud sexual de jóvenes sordos: evaluación con un cuestionario computarizado. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(1), 27-45. <https://doi.org/10.15446/rcp.v30n1.77173>
- Robles, S., Rodríguez, M., Frías, B., y Moreno, D. (2014). Indicadores del uso eficaz del preservativo. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 25(2), 244-258.
- Rusinga, O. (2012). Perceptions of deaf youth about their vulnerability to sexual and reproductive health problems in Masvingo District, Zimbabwe. *African Journal of Reproductive Health*, 16(2), 271-282.
- Sangowawa, A.O., Owoaje, E.T., Faseru, B., Ebong, I.P., y Alagh, B.T. (2010). A comparative study of HIV/AIDS knowledge and attitudes of hearing-impaired and non-hearing-impaired secondary school students in Ibadan. *Nigerian Journal of Clinical Practice*, 13(4), 453-458. <https://www.ajol.info/index.php/njcp/article/view/64171>
- Sangowawa, O., Owoaje, E., Faseru, B., Ebong, I., y Adekunle, B. (2009). Sexual practices of deaf and hearing secondary school students in Ibadan, Nigeria. *Annals of Ibadan Postgraduate Medicine*, 7(1), 26-30. <https://doi.org/10.4314/aipm.v7i1.64060>
- Secretaría de Salud de la Ciudad de México. (2022). *Interrupción Legal del Embarazo (ILE). Estadísticas Abril 2007 –31 de Diciembre 2022*. http://ile.salud.cdmx.gob.mx/wp-content/uploads/ILE_WEB_2022_diciembre.pdf
- Secretaría de Salud. (2022a). Informe histórico Día Mundial VIH 2022 Sistema de Vigilancia Epidemiológica de VIH. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/782936/InformeHistorico_VIH_DVEET_DIAMUNDIALVIH2022.pdf
- Secretaría de Salud. (2022b). Boletín Epidemiológico Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica Sistema Único de Información. *Dirección General Epidemiológica*. 52(39), 27-31. <https://www.gob.mx/salud/acciones-y-programas/historico-boletin-epidemiologico>
- Shen, Q., Wang, Y., Wang, Z., Wang, Y., Luo, M., Wang, S., Luo, M., Wang, S., Jiang, X., Yang, Y., Cai, Y., y Shang, M. (2019). Understanding condom use among unmarried female migrants: a psychological and personality factors modified information-motivation-behavioral skills model. *BMC Public Health*, 19, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6541-7>
- Wang, Y., Jia, M., Yuan, D., Liang, A., Zhang, Z., Jiang, X., Chen, Y., Zhu, H., Luo, M., Wang, Z., y Cai, Y. (2019). Assessing consistent condom use among migrant men who have sex with men in Shanghai, China: validation of an information-motivation-behavioural skills model. *BMC Infectious Diseases*, 19(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12879-019-4090-4>
- Wang, H., Chang, R., Shen, Q., Tsamslag, L., Zhang, S., Shi, Y., Ma, T., Wang, Z., She, R., Lau, J.T.F., Wang, Y., y Cai, Y. (2020). Information-Motivation-Behavioral Skills model of consistent condom use among transgender women in Shenyang, China. *BMC Public Health*, 20, 394. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08494-y>
- Wang, H., Yu, S., Cross, W., Lam, L., Banik, B., y Zhang, K. (2021). Condom use consistency and associated factors among college student men who have sex with men from seven colleges in Changsha City: A cross-sectional survey. *HIV/AIDS-Research and Palliative Care*, 13, 557-569. <https://doi.org/10.2147/HIV.S305932>
- Zodda, J. (2015). Condom use among deaf college students. *Journal of the American Deafness & Rehabilitation Association*, 49(2), 1-16. <https://nsuworks.nova.edu/jadara/vol49/iss2/4/>
- Zúñiga, J.O., Lara, G.A.G., Solís, S. H., Pérez, O. C., y Jiménez, C. E.P. (2021). Correlatos psicosociales y familiares de la conducta sexual en adolescentes indígenas y urbanos de Chiapas (México). *Psicología desde el Caribe*, 38(1), 68-93. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.38.1.155.3>

Artículo

La Gestión Emocional Como “Competencia Blanda” y su Vinculación con los Esquemas Desadaptativos Tempranos en Futuros Docentes de Educación Infantil

Gregorio Pérez Bonet¹ y Begoña García Domingo²

¹Centro Universitario Don Bosco (Universidad Complutense de Madrid) (España)

²Universidad Complutense de Madrid (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 13/06/2023
Aceptado: 17/10/2023

Palabras clave:

Esquemas desadaptativos tempranos
Inteligencia emocional percibida
Educación infantil
Docentes en formación

RESUMEN

Antecedentes: Ante la mayor relevancia de las competencias emocionales en el ámbito escolar y laboral, sobre todo a partir de la pandemia, centraremos el foco de la investigación en el perfil competencial de los futuros profesionales de la educación infantil. En este sentido, el objetivo será analizar el perfil de Inteligencia Emocional (IE) y Esquemas Desadaptativos Tempranos en educadores en formación del primer y segundo ciclo de Educación Infantil vinculado al constructo de competencias blandas. **Método:** Se utilizó un enfoque cuantitativo no experimental ex post facto de tipo descriptivo, correlacional y comparativo. La muestra está compuesta de 153 estudiantes madrileños del Grado universitario de Educación Infantil y del Ciclo Superior de Formación Profesional de Educación infantil, con población principalmente femenina (92.8%). **Resultados:** Los hallazgos indican que algunos esquemas alcanzaron puntuaciones bastante altas (Autosacrificio = 19.35) y que los promedios en IE fueron “adecuados”, encontrándose algunas diferencias entre titulaciones. También se encontraron correlaciones moderadas entre dimensiones de la inteligencia emocional y los esquemas desadaptativos. **Conclusiones:** El presente estudio abre la oportunidad de implementar programas de mejora de la inteligencia emocional y reducción de algunos esquemas disfuncionales una vez establecida su relación en los futuros educadores de educación infantil.

Emotional Management as a “Soft Skill” and its Link to Early Maladaptive Schemas in Future Early Childhood Education Teachers

ABSTRACT

Background: Given the great relevance of emotional competences in school and work environments, especially since the pandemic, we will focus on research of the competence profile of future early childhood education teachers. The study aims to analyse the Emotional Intelligence (EI) profile and Early Maladaptive Schemas linked to the construct of soft skills in trainee teachers of the first and second cycle of Early Childhood Education. **Method:** A descriptive, correlational and comparative non-experimental ex post facto quantitative approach was used. The sample comprised 153 students from Madrid from the University Degree in Early Childhood Education and the Higher Cycle of Vocational Training in Early Childhood Education, with a mainly female population (92.8%). **Results:** The findings show that some schemas reached quite high scores (Self-sacrifice = 19.35) and that EI averages were “adequate”, with some differences between degrees. Moderate correlations were found between the EI dimensions and maladaptive schemas. **Conclusions:** After establishing their relationship, this study offers the opportunity to implement programmes to improve EI and reduce some dysfunctional schemas in future early childhood educators.

Keywords:

Early maladaptive schemas
Perceived emotional intelligence
Early childhood education
Teachers in training

Introducción

Actualmente existe un amplio consenso acerca de la creciente importancia que merecen las denominadas competencias blandas (soft-skills) como habilidades imprescindibles para alcanzar una mejor empleabilidad, un mayor desarrollo profesional y un incremento en el bienestar, tanto en lo profesional como en lo personal (Vasanthakumari, 2019; World Economic Forum, 2020).

Las competencias blandas (o competencias no cognitivas) suelen definirse como aquel grupo de destrezas adquiridas por el individuo que potencian la optimización de su desempeño en los contextos laboral, académico, emocional o psicológico (Balcar, 2016) y que, por tanto, deberían tener un carácter transversal a todas las profesiones. Este conjunto de habilidades estaría al servicio de ambientes cada vez más cambiantes, en los que la adaptación y flexibilidad a los nuevos entornos resulta fundamental (Vera, 2016). Dichas competencias contrastan con las denominadas competencias duras o hard-skills, que se relacionan con el saber y el manejo de información especializada respecto del campo profesional en el que la persona se desempeña (Marrero et al., 2018) y que han sido las que tradicionalmente se han ido adquiriendo a través de la formación reglada, tanto en los ciclos formativos superiores como en la universidad.

Los cada vez más evidentes procesos de automatización de la sociedad actual y la mayor demanda a los profesionales de atributos diferenciales tales como la capacidad para comunicarse eficazmente o para gestionar nuestras emociones (Vera y Tejada, 2020), han ido generando un declive progresivo sobre la importancia de las competencias técnicas más tradicionales.

Si bien hacer un listado exhaustivo de competencias blandas excede los objetivos de este artículo, sí resulta relevante señalar que la comunidad científica está de acuerdo en situar a las competencias emocionales como centrales dentro de ellas; incluso algunos autores las perciben como sinónimo equivalente a la globalidad del término soft-skills (Rodríguez et al., 2021). Clara muestra de ello es el hecho de que, en los últimos tiempos y más durante la emergencia provocada por la covid-19, las competencias emocionales parecen reivindicarse con mayor intensidad en todos los ámbitos (Rebolledo, 2022).

En este sentido, se considera que la competencia emocional manifestada por un sujeto puede emplearse como excelente indicador de un comportamiento emocionalmente inteligente, tanto a nivel intra como interpersonal (Bisquerra et al., 2015; Martínez-Saura et al., 2022), puesto que la Inteligencia Emocional (IE) ha sido entendida tradicionalmente como aquella habilidad que nos permite expresar, entender y valorar las emociones propias y ajenas, así como regularlas y gestionarlas, promoviendo con ello nuestro crecimiento personal (Mayer y Salovey, 1997). En este sentido, el disponer de una alta inteligencia emocional constituye una eficaz manera de gestionar nuestras propias emociones, una vez que somos conscientes de ellas y las comprendemos, podemos avanzar en qué hacer con ellas para ofrecer respuestas calibradas que contribuyan a nuestro bienestar psicológico (Fernández-Berrocal, 2023). Así pues, gestionar nuestras emociones a partir del fortalecimiento de la inteligencia emocional puede considerarse una competencia blanda esencial, sino la fundamental.

Desde otro plano, la diferencia entre Inteligencia Emocional (IE) y Competencia Emocional (CE) está apenas articulada e,

incluso, en la práctica, suelen emplearse los mismos instrumentos para evaluarlas (Bisquerra Alzina y López-Cassá, 2021).

Los estudios desarrollados sobre IE en futuros educadores y educadoras se han centrado principalmente en las etapas de Primaria, Secundaria y en la Universidad, subrayándose la escasez de estudios orientados a los docentes en las etapas iniciales de educación infantil (García-Domingo, 2021; Puertas-Molero et al., 2018), a pesar de que son precisamente, estos últimos, los que conceden una mayor relevancia al desarrollo de sus competencias emocionales, según algunos autores como Cejudo y López-Delgado (2017). Además, la formación inicial y permanente del profesorado de educación infantil (3-6) en este aspecto continúa siendo marginal (Trujillo González et al., 2020).

En peor situación aún se encontrarían las investigaciones relativas a los educadores y alumnos en formación responsables del tramo 0-3 años que estudian el ciclo formativo superior de Educación infantil. Sanmartín López et al. (2018) señalan que la falta de estudios sobre Inteligencia Emocional en los grados de formación profesional resulta palmaria a pesar de que en España se reivindica la investigación sobre el diagnóstico, desarrollo y evaluación de las competencias necesarias para la empleabilidad de los egresados de formación profesional, incluyendo, por supuesto, las socioemocionales (Echeverría et al., 2021). Dichas competencias tendrían un valor protector en la prevención de riesgos laborales (Serrano Díaz et al., 2018), lo que redundaría en su inclusión en todos los ciclos de formación profesional.

Es perfectamente admisible aceptar que va a ser en los años de la etapa de educación infantil (0-6) donde la mediación de los educadores y la propia interacción de los alumnos con sus pares van a ir modelando la configuración de los cimientos de su desarrollo socioemocional (García-Vila et al., 2022). En este contexto, cobran especial relevancia hitos como el establecimiento de vínculos de apego seguro, el conocimiento y asignación de las palabras asociadas con las diferentes emociones, o la adquisición de pequeñas estrategias de regulación emocional inicial.

Afortunadamente, la asociación entre inteligencia emocional y apego cuenta ya con una nutrida evidencia, tanto desde los modelos de rasgo como de habilidad (Walker et al., 2022) y, por ende, la escuela, a partir de unas relaciones tempranas y saludables entre docentes y alumnos, puede ejercer un papel prioritario en el desarrollo de la red de vínculos seguros de los niños y niñas (Beláustegui, 2019; García-Rodríguez et al., 2019), hecho que va a permitir configurar los modelos relacionales para su futuro como adultos adaptados e integrados socialmente.

Pero para ello, los educadores y educadoras son conscientes de la necesidad de gestionar adecuadamente sus propias emociones de cara a garantizar el establecimiento de vínculos emocionales modélicos (Puertas-Molero et al., 2018). Concretamente, las tensiones emocionales debidas a la complejidad y variedad de las relaciones mantenidas de los docentes con alumnos, familias y compañeros contribuyen a que exista entre los educadores y educadoras de educación infantil una percepción generalizada de una alta exigencia hacia su propia capacidad de gestión emocional (De la Cueva y Montero García-Celay, 2018).

Pero aún hay más, diferentes estudios sobre los efectos beneficiosos que puede generar el contar con un profesorado con niveles de inteligencia emocional adecuados, subrayan entre otros aspectos, la mejora del clima de aula, un mayor

número de interacciones positivas con los alumnos (Barrientos-Fernández et al., 2020) y una mayor satisfacción con el trabajo acompañada de una clara reducción del síndrome de burnout (Schoeps et al., 2021). Del mismo modo, también se han relacionado los altos niveles de claridad y reparación emocional con una mayor amortiguación de la percepción de estrés continuado (Sánchez Pujalte et al., 2021), todo lo cual cobra especial importancia ante el incremento de las bajas laborales por trastornos psicológicos entre docentes de educación infantil, primaria y secundaria (González-Álvarez, 2021). A pesar de todo ello, resulta llamativo que la formación en competencias emocionales en su formación inicial parece ocupar un segundo plano dentro del abanico de competencias docentes (López-Goñi y Goñi Zabala, 2012), con una ausencia más acusada aún en los ciclos de formación profesional.

Con ánimo de destacar aún más la relevancia de las competencias emocionales en nuestro desarrollo integral, se ha podido establecer la existencia de relaciones bidireccionales entre ellas y la compleja red de factores de personalidad humanos (Domínguez-Lara, 2018 y Pérez-Bonet et al., 2021). Por ejemplo, Fortes-Vilaltella et al. (2013) encontraron una relación inversa con el neuroticismo y directa con extraversión, amabilidad y responsabilidad dentro del conocido como modelo "big five" de personalidad. Más recientemente se ha vinculado también la Inteligencia Emocional con aspectos más desajustados de la personalidad como los denominados Esquemas Desadaptativos Tempranos (EDT). Estos EDT se refieren a patrones amplios configurados por recuerdos, cogniciones, emociones y sensaciones, que se desarrollan en la infancia y condicionan de forma disfuncional nuestras relaciones con los demás y con nosotros mismos (Young et al., 2015). Así pues, si un adulto ha experimentado durante su infancia vivencias intensas de abandono debido a unos padres negligentes o incluso maltratadores, el esquema de abandono se configurará como un elemento muy activo y nuclear de su personalidad. De esta forma, aquellos estímulos y situaciones que conecten con dicho esquema generarán sensaciones corporales de tensión, cogniciones sobre amenaza de abandono y emociones de miedo y ansiedad fundamentalmente (Young et al., 2015). Los EDT se consideran resistentes, ya que las personas los sienten como verdaderos e incuestionables, lo que va a reforzar el mantenimiento de los mismos en el tiempo. En consecuencia, y según Calvete (2020), aquellas personas cuyos EDT estén más activados, serán más proclives a desarrollar mayores desajustes emocionales.

Entre los desajustes más relacionados con la activación de los EDT se encontrarían la ansiedad y la depresión (Janovsky et al., 2020) o los trastornos de personalidad (Bilge y Balaban, 2021), principalmente. En la práctica educativa se han relacionado con el burnout (Qahderijani et al., 2015), con un estado de felicidad percibida menor (Gholami et al., 2013) e, incluso, con un menor grado de responsabilidad docente (Malahat, 2018).

No obstante, la investigación sobre los EDT en educadores en activo o en futuros educadores es escasa. Recientemente, un estudio desarrollado por Pérez-Bonet et al. (2021), encontró, a partir de una amplia muestra de alumnos de grados de educación, que los esquemas desadaptativos más activados fueron los de Autosacrificio, Metas inalcanzables y el Abandono, en línea con trabajos centrados en otras muestras de estudiantes universitarios (Calvete, 2020).

Otras investigaciones recientes (Pérez-Bonet et al., 2021; Tianguan y Joanna, 2020) han constatado la existencia de relaciones

inversas entre IE y los diferentes EDT. Los datos parecen sugerir que las dificultades en la regulación emocional activarían con mayor facilidad estos Esquemas Desadaptativos Tempranos y, a su vez, determinados esquemas dispararían una sobreatención emocional o se relacionarían con falta de claridad en su comprensión.

Lo más positivo de estos hallazgos podría ser que, al igual que ocurre con la Inteligencia Emocional que es susceptible de mejorar con entrenamiento (Mattingly y Kraiger, 2019), los EDT también pueden ser modificados a partir de intervenciones individuales o grupales atenuando su efecto sobre nuestro ajuste emocional (Morvaridi et al., 2019), lo que redundaría en un mayor bienestar en los docentes en ejercicio y futuros docentes. Paralelamente, un análisis detallado de los EDT y la identificación temprana de los patrones alterados en el seno de este colectivo permitiría activar mecanismos de mejora (entre los que se viera implicado también el entrenamiento emocional) que ayudarían a garantizar la calidad de su ejercicio profesional, especialmente en lo relativo a su imprescindible papel como "modelos de socialización saludables" para los más pequeños (0-6 años).

Pese a ello, no hemos podido encontrar estudios realizados dentro o fuera de España sobre la realidad de los vínculos existentes entre Inteligencia Emocional (IE) y Esquemas Desadaptativos Tempranos (EDT), ni en lo relativo a profesionales en ejercicio ni en el de estudiantes de ciclos formativos superiores del tramo 0-3 (primer ciclo de Educación Infantil). Dado que en nuestro país la formación y requisitos para ejercer en el primer ciclo (0-3 años) son distintos que para el segundo ciclo (3-6 años), podrían existir diferencias en la IE y los EDT. Sin embargo, la competencia emocional tendría que ser igualmente adecuada para los docentes de ambos ciclos. Dicha inquietud nos ha llevado a plantear los siguientes objetivos de investigación:

1. Describir los niveles de inteligencia emocional y los Esquemas Desadaptativos Tempranos (EDT) en futuros educadores de Educación Infantil (0-6 años).
2. Analizar las diferencias en Inteligencia Emocional y EDT entre estudiantes universitarios del grado de Maestro en Educación Infantil y alumnos de Formación Profesional.
3. Explorar la relación entre Inteligencia Emocional (IE) y Esquemas Desadaptativos Tempranos (EDT) en este colectivo.

Método

El presente trabajo tiene un enfoque cuantitativo no experimental ex post facto de tipo descriptivo, correlacional y comparativo al pretender, por un lado, medir las puntuaciones de los 15 esquemas tempranos de Young (1999), junto a sus cinco factores de segundo orden, y de las 3 dimensiones que integran la variable Inteligencia Emocional Percibida (Salovey et al., 1995), y, por otro, explorar las relaciones entre ambos grupos de constructos para, finalmente, establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todos ellos en virtud de la titulación cursada.

Participantes

La selección de los participantes se llevó a cabo mediante una técnica de muestreo de tipo no probabilístico incidental. La muestra final estuvo formada por 153 estudiantes, 71 de primer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil (46,4%) de la Universidad

Complutense de Madrid y 82 del Ciclo superior de Formación Profesional en Educación Infantil (53,6%) de la Escuela Profesional Don Bosco de Madrid. La edad media del alumnado de la muestra total fue de 20,07 años. Respecto a la distribución por género, 11 de los estudiantes eran varones (7,2%) y 142 mujeres (92,8%).

Instrumentos

La recogida de datos relativa a los Esquemas Desadaptativos Tempranos (EDT) se llevó a cabo a través de la adaptación española del *Schema Questionnaire-Short Form* (SQ-SF; Young y Brown, 1994, validado para población española por Calvete et al., 2005). Este cuestionario consta de 75 ítems medidos en una escala Likert de 6 puntos (donde 1 = *Totalmente falso* y 6 = *Me describe perfectamente*) y evalúa 15 EDT de primer orden con 5 ítems cada uno, aglutinados en 5 dominios superiores o factores de segundo orden. Añadimos el α de Cronbach de cada uno de los esquemas según los autores.

Desconexión y Rechazo. Creencia de que las necesidades propias no serán satisfechas de forma adecuada. Comprende los esquemas: privación emocional ($\alpha = .84$), abandono ($\alpha = .84$), desconfianza ($\alpha = .76$), defectuosidad ($\alpha = .75$) y asilamiento social ($\alpha = .76$).

Desempeño y Autonomía deficientes. Alude a las creencias sobre las dificultades de tener éxito de forma independiente. En este dominio se encontrarían los esquemas: vulnerabilidad al daño ($\alpha = .66$), apego inmaduro ($\alpha = .61$), fracaso ($\alpha = .85$) y dependencia ($\alpha = .61$).

Límites Insuficientes. Este dominio se enfoca en la falta de límites internos y responsabilidad, tanto hacia las demás personas como hacia metas propias. Los esquemas que lo integran son: grandiosidad ($\alpha = .63$) y autocontrol insuficiente ($\alpha = .70$).

Tendencia hacia el otro. Orientación y atención excesiva a los demás, a expensas de las necesidades propias. A él pertenecen los esquemas de subyugación ($\alpha = .68$) y autosacrificio ($\alpha = .77$).

Sobrevigilancia e Inhibición. Referido a la supresión de sentimientos. Incluye la Inhibición emocional ($\alpha = .68$) y metas inalcanzables ($\alpha = .69$).

Para la evaluación de la Inteligencia Emocional Percibida se utilizó el TMMS-24 (Fernández Berrocal et al., 2004), adaptación española del TMMS-48 de Salovey et al. (1995). Este es uno de los instrumentos más utilizados para la medición de la Inteligencia emocional (Soriano-Sánchez y Jiménez-Vázquez, 2023). La prueba consta de 24 ítems que se puntúan mediante una escala Likert de 5 grados (entre “Nada de acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”). Los 24 reactivos se distribuyen en tres dimensiones de 8 ítems cada una:

- Percepción o Atención Emocional (AE): medida en que prestamos atención a nuestros estados de ánimo o sentimientos o pensamos sobre ellos, ($\alpha = .91$).
- Comprensión o Claridad de Sentimientos (CS): grado en que comprendemos apropiadamente nuestros estados emocionales, ($\alpha = .86$).
- Regulación o Reparación Emocional (RE): nivel de habilidad de autorregulación percibida con relación a nuestros estados emocionales, ($\alpha = .86$).

Como datos sociodemográficos se incluyeron el género, la edad y los estudios cursados por los sujetos de la muestra.

Procedimiento

El cumplimiento de los instrumentos se efectuó en octubre de 2022 de manera presencial en las propias aulas de los estudiantes a través de la aplicación Google-Form. Se emplearon veinte minutos para cumplimentar las escalas a través de ordenadores portátiles. Previamente se obtuvo el consentimiento informado de los participantes según los principios éticos de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2008). Una vez codificados los datos, se empleó el programa SPSS 27.0 para el análisis de los datos.

Análisis de Datos

Una vez recogidos los datos, se llevaron a cabo análisis descriptivos (media, desviación típica, índice de asimetría y curtosis). Al mismo tiempo se registró la confiabilidad de cada variable con el α de Cronbach y el ω de McDonald. Se comprobó que las dimensiones de IEP se encuentran dentro del rango de normalidad a partir de la prueba Kolmogorov-Smirnov ($p < .001$), no así los EDT por lo que se emplearon pruebas no paramétricas para el análisis de estas variables. Se han llevado a cabo comparaciones entre los dos tipos de estudios a partir de la (*t*) de Student para muestras independientes. Para el tamaño efecto de las diferencias se utilizó la *d* de Cohen, señalando tamaños pequeños > 0.2 , mediano > 0.5 y grande > 0.8 (Cohen, 1988). Para la comparación de los EDT se ha utilizado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, ($\alpha = .05$). Todas las correlaciones bivariadas se han hallado a partir de la prueba *r* de Pearson. En todo el análisis se ha adoptado el nivel de significación de $p < .05$.

Resultados

Descripción de los Niveles de Inteligencia Emocional (IE) y los Esquemas Desadaptativos Tempranos (EDT) en Futuros Educadores de Educación Infantil (0-6 años)

Para dar respuesta a este primer objetivo, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los quince Esquemas Desadaptativos Tempranos de primer orden del *Cuestionario de Young* (SQ-SF), de los 5 factores de segundo orden y de las tres dimensiones constitutivas de Inteligencia Emocional Percibida (TMMS-24).

Como se observa en la Tabla 1, y respecto a los promedios de los diferentes EDT de primer orden (recuérdese que la escala abarca de 6-30 puntos), encontramos que los esquemas más activados fueron los de Autosacrificio ($x \square = 19,39$), Metas Inalcanzables ($x \square = 17,35$) y Abandono ($x \square = 15,07$), siendo los menos marcados la Imperfección ($x \square = 7,42$), la Privación ($x \square = 8,04$) y la Dependencia ($x \square = 8,44$). Los factores de segundo orden más activados fueron Tendencia al otro ($x \square = 14,58$) y Sobrevigilancia e inhibición ($x \square = 14,13$). Las bajas desviaciones típicas asociadas con los diferentes EDT señalan una alta homogeneidad en las puntuaciones alcanzadas entre los sujetos. No se han obtenido los estadísticos desagregados por género debido a la escasez de varones en la muestra.

En cuanto a los niveles de Inteligencia Emocional Percibida (IEP), las medias de las tres dimensiones se ajustan a los estándares promedio de la prueba informados por los autores (escala entre 8-40), encontrando de nuevo bastante homogeneidad en las

Tabla 1
Estadísticos Descriptivos de la Muestra Total en EDT de Primer y Segundo Orden y Dimensiones de IEP

Primer orden	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis	α	ω
Privación	8.04	4.42	1.99	4.37	.86	.87
Abandono	15.07	6.40	0.39	-.72	.85	.87
Desconfianza	12.41	5.06	0.83	.52	.76	.76
Aislamiento	9.27	3.94	1.54	2.66	.72	.72
Imperfección	7.42	3.66	2.62	8.66	.78	.79
Fracaso	8.80	4.66	1.82	3.62	.85	.86
Dependencia	8.44	3.87	1.88	4.76	.63	.65
Vulnerabilidad	13.18	5.77	0.46	-.88	.79	.79
Apego	10.42	4.54	1.15	1.71	.62	.65
Subyugación	9.81	4.56	1.49	2.16	.73	.74
Autosacrificio	19.35	5.38	-0.09	-.80	.81	.81
Inhibición emocional	10.92	5.38	0.84	-.19	.81	.82
Metas inalcanzables	17.35	5.77	0.11	-.94	.80	.81
Grandiosidad	14.43	4.82	0.35	.19	.64	.65
Insuficiente autocontrol	12.59	5.03	0.84	-.62	.71	.71
Segundo orden						
Desconexión y rechazo	10.44	3.44	1.10	1.41	.89	.89
Desempeño y autonomía deficientes	10.21	3.34	1.38	1.80	.83	.85
Límites insuficientes	13.51	4.14	0.39	-.20	.76	.76
Tendencia hacia el otro	14.58	3.94	0.38	.09	.77	.78
Sobrevigilancia e inhibición	14.13	4.13	0.33	-.06	.75	.77
Dimensiones de iep						
Atención a los sentimientos	27.82	6.35	-0.24	-.49	.85	.86
Claridad emocional	25.44	6.64	0.18	-.63	.87	.87
Reparación emocional	25.21	6.37	0.24	.53	.84	.85

Nota: EDT = Esquemas Desadaptativos Tempranos ; IEP = Inteligencia Emocional Percibida.

puntuaciones de los sujetos de la muestra (D.T. cercanas a 6 en todos los casos).

Diferencias en IEP y EDT Entre Estudiantes Universitarios del Grado de Maestro en Educación Infantil y Alumnos de Formación Profesional

De cara al análisis de los efectos del tipo de estudios (grado universitario vs. ciclo de formación profesional) efectuamos la comprobación del supuesto de normalidad exigible para el uso de pruebas de contraste paramétricas. La prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov indicó que el modelo de distribución de los esquemas no se correspondía con la normalidad ($p < 0.05$), por lo que se emplearon pruebas de contraste no paramétricas para muestras independientes (U de Mann-Whitney; $\alpha = 0,05$). Por otro lado, y respecto a los factores vinculados con la Inteligencia Emocional Percibida (IEP), sí existió ajuste a una distribución normal ($p > 0,05$), por lo que se emplearon pruebas paramétricas para la comparación de medias (t de Student para muestras independientes).

Tal y como muestra la **Tabla 2**, al comparar las puntuaciones en las tres dimensiones de IEP entre los estudiantes de Formación Profesional y los del Grado universitario se observaron diferencias

Tabla 2
Diferencias de Medias en Función de la Variable Tipo de Estudio (t de Student)

	Ciclo Formación Profesional Media (DT)	Grado Educación Infantil Media (DT)	T	p	Efecto (d)
Atención (AS)	27.60 (7.14)	28.08 (5.31)	-.472	.004*	.07
Claridad (CE)	25.44 (6.20)	25.44 (7.16)	.002	.072	
Reparación (RE)	25.56 (7.23)	24.80 (5.23)	.733	.000**	.12

significativas en Atención a los Sentimientos (AS) y en Reparación Emocional (RE). La AS resultó ser superior entre los estudiantes universitarios, mientras que ocurrió lo contrario en lo relativo a la RE. En cualquier caso, la magnitud de las diferencias según el tamaño efecto fue prácticamente inexistente según criterios de **Cohen (1988)**: Atención ($d = 0.07$) y Reparación ($d = 0.12$).

Además de esto, existieron algunas diferencias reseñables respecto a la distribución de porcentajes en los niveles de autopercepción utilizados por los autores de la prueba para su interpretación cualitativa (pobre, adecuada y excelente) que aparecen en la **Tabla 3**.

Tabla 3

Porcentaje de Muestra Según Nivel de Autopercepción en las Dimensiones de IEP por Tipo de Estudio

	POBRE		ADECUADA		EXCELENTE	
	F.P.	E.I.	F.P.	E.I.	F.P.	E.I.
ATENCIÓN	43.6%	31.3%	56.4%	68.7%		
CLARIDAD	35.9%	42.2%	50%	39%	14.1%	18.8%
REPARACIÓN	44.9%	40.6%	38.5%	57.9%	16.6%	1.5%

Nota: F.P. = Ciclo Formativo Superior en Educación Infantil; E.I. = Grado Universitario Maestro en Educación Infantil.

Respecto al nivel de atención prestado a los sentimientos, encontramos un porcentaje superior de estudiantes de formación profesional que les conceden una pobre atención (43,6%) si se compara con los estudiantes de Magisterio (31,3%), mientras que ocurre lo contrario si observamos el porcentaje de alumnos de FP que se perciben con un nivel de atención adecuado (56,4%) al ser comparado con el grupo de estudiantes de universitarias (68,7%). Resulta llamativo que, en ambos casos, más de una tercera parte de estudiantes no llegan a prestar una atención adecuada a los sentimientos. En cuanto a la Claridad Emocional (CE), encontramos que hay más estudiantes universitarias con niveles pobres en ella (42,2% vs. 35,9%) y un mayor porcentaje de estudiantes del ciclo formativo con niveles adecuados de CE (50% vs. 39%); los valores son parecidos dentro de la categoría relativa a una Claridad Emocional “excelente”.

En lo relativo a la Reparación Emocional (RE), destaca una mayor adecuación en el grupo de estudiantes de Magisterio en EI (57,9%), aunque tan solo el 1,5% de ellos se sitúa en la categoría de excelencia frente al 16,6% de los estudiantes de formación profesional.

Respecto a las comparaciones efectuadas en los Esquemas Desadaptativos Tempranos en función de la titulación cursada encontramos diferencias en 7 de los 15 factores de primer orden comparados que aparecen en la [Tabla 4](#).

Los esquemas en los que los rangos promedio fueron significativamente superiores entre los estudiantes del grado universitario fueron Abandono ($U = 2,3; p = .03$), Inhibición Emocional ($U = 3,4; p = .03$) y el relativo a las Metas Inalcanzables ($U = 3,4; p = .02$), aunque con tamaños de efecto (r) pequeños o prácticamente inexistentes en los tres casos según criterios de [Cohen \(1988\)](#). En los demás esquemas puntúan más alto los estudiantes del Ciclo Formativo Superior, tal y como ocurre con Dependencia ($U = 2,2; p = 0,01$), Apego Inmaduro ($U = 1,9; p < .01$), en el que se da el mayor tamaño efecto ($r = 0,28$), y Grandiosidad ($U = 2,3; p = 0,03$).

Tabla 5

Correlaciones Entre las Dimensiones de Inteligencia Emocional y los Esquemas Desadaptativos Tempranos

	Pe	Ab	De	Ai	Im	Fr	Dp	Vp	Ap	Su	Au	Ie	Mi	Gr	Ia
ATENCIÓN	.12	.27**	.28**	.04	-.04	-.07	-.03	.27*	.28*	.11	.15	-.04	.23**	.16*	.09
CLARIDAD	-.20*	-.17*	-.15	-.15	-.23**	-.26**	-.07	-.05	-.28**	-.24*	-.05	-.26*	.00	.09	-.20*
REPARACIÓN	.32**	.27**	-.21	.30**	-.34**	.22**	-.17*	-.19*	.06	-.24**	-.01	.23**	.04	.05	-.14

Nota: Pe = Privación Emocional; Ab = Abandono; De = Desconfianza; Ai = Aislamiento; Im = Imperfección; Fr = Fracaso; Dp = Dependencia; Vp = Vulnerabilidad al Peligro; Ap = Apego Inmaduro; Su = Subyugación; Au = Autosacrificio; Ie = Inhibición Emocional; Mi = Metas inalcanzables; Gr = Grandiosidad; Ia = Insuficiente Autocontrol.

En el límite, con una significación de 0.05 y un tamaño del efecto de 0.15, encontramos que la tendencia al Autosacrificio también se percibe como superior entre los estudiantes del ciclo formativo al ser comparada con los futuros maestros de EI.

Relación Entre Inteligencia Emocional (IE) y Esquemas Desadaptativos Tempranos (EDT) en el Colectivo Estudiado

Respecto al análisis de las relaciones existentes entre Esquemas Desadaptativos Tempranos y dimensiones de Inteligencia Emocional Percibida, encontramos los coeficientes de correlación que se recogen en la [Tabla 5](#).

Como puede verse, existen algunas correlaciones significativas a un nivel de confianza del 99% (marcadas con **), destacando especialmente la dimensión Reparación Emocional de los estudiantes que aparece vinculada de forma inversa con Privación (Pe), Abandono (Ab), Aislamiento (Ai), Imperfección (Im), Fracaso (Fr), Subyugación (Su) e Inhibición Emocional (Ie), con valores moderados entre -0.336 y -0.224. Algo similar ocurre con la Claridad Emocional que también se encuentra inversamente vinculada de forma significativa con los esquemas Imperfección (Im), Fracaso (Fr) y Apego (Ap), con coeficientes también moderados entre -0.28 y -0.231. Por el contrario, la Atención a los Sentimientos resultó ser más independiente de la mayoría de los esquemas analizados, mostrándose especialmente relacionada, de forma directa, significativa y moderada (coeficientes r entre 0.277

Tabla 4

Comparación de Medias Significativas en los Esquemas Desadaptativos Tempranos en Función de los Estudios Cursados (U de Mann-Whitney, $\alpha = .05$)

Esquema	Estudios	N	Rango Promedio	U	p	r
Abandono	F.P.	71	75.6	2.3	.03	.17
	E.I.	82	78.59			
Dependencia	F.P.	71	84.73	2.2	.01	.19
	E.I.	82	68			
Apego inmaduro	F.P.	71	88.5	1.9	.00	.28
	E.I.	82	63.7			
Autosacrificio	F.P.	71	83.15	2.3	.05	.15
	E.I.	82	69.46			
Inhibición emocional	F.P.	71	69.8	3.4	.03	.17
	E.I.	82	85.27			
Metas inalcanzables	F.P.	71	69.4	3.5	.02	.18
	E.I.	82	85.7			
Grandiosidad	F.P.	71	83.8	2.3	.03	.16
	E.I.	82	69.0			

Nota: F.P.=Ciclo Formativo Superior en Educación Infantil; E.I.= Grado Universitario Maestro en Educación Infantil.

Tabla 6

Coefficientes de Correlación Entre Factores de Segundo Orden de los Esquemas Desadaptativos Tempranos y Dimensiones de la Inteligencia Emocional Percibida

	Desconexión y Rechazo	Desempeño y Autonomía Deficientes	Límites Insuficientes	Tendencia hacia el otro	Sobrevigilancia e Inhibición
ATENCIÓN	.152	.067	.158	.153	.168*
CLARIDAD	-.242**	-.230**	-.141	-.072	-.176**
REPARACIÓN	-.385**	-.370**	-.193**	-.054	-.143

Nota: * Correlación significativa al 95%; **Correlación significativa al 99%.

y 0.228), con el Abandono (Ab), Dependencia (De) y las Metas Inalcanzables (Mi).

En relación con los factores de segundo orden (ver [Tabla 6](#)), son Desconexión y Rechazo y Desempeño y Autonomía Deficientes los que correlacionan más significativamente con las dimensiones de Claridad y Reparación Emocional, de nuevo de forma negativa y moderada (coeficientes r entre $-.385$ y $-.230$). Por su parte, observamos que, a mayor capacidad de Reparación Emocional, menor presencia de Límites ($r = -.193$) y que, a mayor Claridad Emocional, menos se tiende a Sobrevigilar e Inhibir los sentimientos. El único factor que no presenta relaciones significativas con ninguna de las dimensiones de IEP es el relativo a la Tendencia hacia el otro que se muestra independiente de la competencia emocional en nuestra muestra de estudiantes.

En esta ocasión, el nivel de Atención prestado a los sentimientos y emociones no parece especialmente vinculado con ninguno de los factores de segundo orden evaluados salvo muy ligeramente y de forma positiva con la Sobrevigilancia e Inhibición de sentimientos en los individuos ($r = .168$).

Discusión

El presente trabajo pretendía, en primer lugar, describir los niveles de Inteligencia Emocional (IE) y el grado de activación de los Esquemas Desadaptativos Tempranos (EDT) en una muestra de futuros educadores de Educación Infantil (0-6 años).

Con relación a la medición de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) hemos evaluado por primera vez la del alumnado del ciclo superior de formación profesional de educación infantil. Las medias en las 3 dimensiones se ajustan a las consideradas como adecuadas en ambos grupos. No obstante, en los dos grupos casi la mitad de la muestra obtuvo unos niveles "pobres" tanto en Reparación Emocional como en Claridad Emocional según los baremos españoles del instrumento TMMS-24 ([Fernández-Berrocal et al., 2004](#)). Este hecho resulta llamativo teniendo en cuenta que en el tramo de edad entre 0 y 6 años los niños empiezan a desarrollar sus competencias emocionales, fundamentalmente, integrando los modelos aportados por sus figuras de referencia principales, esto es, padres, madres y educadores. Desafortunadamente, dichos resultados están en línea con los reportados en otros estudios sobre la IE en maestros del segundo ciclo de Educación Infantil y en ejercicio ([García-Domingo, 2021](#)), lo que aumenta aún más el potencial peligro asociado con este hallazgo.

En cuanto a los Esquemas Desadaptativos Tempranos (EDT) tomados de forma aislada, los resultados indican que la muestra de futuros educadores presenta muy activados, y por este orden, los

esquemas relativos al Autosacrificio, las Metas inalcanzables y el Abandono, lo que coincide con lo obtenido en otras muestras de estudiantes universitarios de educación ([Pérez Bonet et al., 2021](#)) y de estudiantes universitarios españoles ([Calvete, 2020](#)). Un posible aspecto positivo de este hallazgo está en que un elevado nivel de Autosacrificio orienta al sujeto hacia la satisfacción de las necesidades de los demás y esto, en nuestro caso, repercutiría directamente en la implicación con sus futuros alumnos y alumnas. Sin embargo, y como aspecto negativo señalado por [Young et al. \(2015\)](#), un autosacrificio excesivo lleva a no tener en cuenta las necesidades propias, lo que predispone al individuo a desarrollar con mayor probabilidad el temido síndrome de burnout ([Qaderijani et al., 2015](#)) y los muchos riesgos psicosociales que conlleva. Si a ello unimos los estereotipos de género como el sacrificio vinculado a la crianza, la generosidad o la tendencia hacia la protección ([Janson et al., 2019](#)) sobre una población esencialmente femenina, podemos considerar esta sobre activación del esquema de Autosacrificio como una amenaza potencial hacia la salud mental y bienestar general de las futuras educadoras de EI. Por otro lado, si aquellos que tienen altas puntuaciones en autosacrificio también las tienen en los esquemas de metas inalcanzables y abandono, posiblemente se encuentren en bucles donde el miedo al abandono implique un exceso de autosacrificio para no perder los vínculos, con dificultades para poner límites (esquema de Metas Inalcanzables) y sentirse satisfechos.

Respecto al segundo objetivo de nuestra investigación sobre las diferencias entre ambos grupos en la evaluación de los constructos psicológicos, podemos señalar que no existen prácticamente diferencias notables en cuanto a la inteligencia emocional, lo que de alguna forma homogeneiza al colectivo de futuros educadores (0-6 años). Si bien, existen diferencias estadísticamente significativas, con escasos tamaños efecto, a favor de una mayor reparación emocional para el alumnado de formación profesional y una menor atención a los sentimientos.

Respecto a las diferencias estadísticamente significativas encontradas en los EDT, los estudiantes universitarios puntúan algo más en el esquema de abandono, el de inhibición emocional, metas inalcanzables y grandiosidad, aunque con tamaños efecto pequeños. El alumnado de formación profesional puntúa más alto en los esquemas de Autosacrificio, dependencia y en apego inmaduro. El esquema de apego inmaduro es el que diferencia en mayor medida a un tipo de alumnado y otro, pues es donde el tamaño efecto es mayor. Este esquema suele relacionarse con apegos fusionados con las figuras parentales, una falta de individuación plena y un desarrollo socioemocional débil ([Young, 2015](#)), lo que pondría en entredicho la buena articulación de vínculos de apego con su futuro alumnado, ya que los docentes de educación infantil son por su

naturaleza modelos de apego. Podemos hipotetizar que en la historia de este alumnado pueden existir más historias de apegos inmaduros que en el caso del alumnado universitario.

Respecto al tercer objetivo de nuestra investigación, referido a explorar la relación entre IE y EDT, los datos encontrados parecen apoyar la existencia de una relación inversa moderada y significativa entre la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) medida a través del TMMS-24 y los EDT evaluados mediante el SQ-SF de Young, en consonancia con estudios previos como los de Tianyuan y Yoanne (2020) y Pérez-Bonet et al., (2021). No obstante, nuestro estudio ha permitido poner en evidencia este vínculo en una muestra que, por primera vez, incluye a estudiantes del ciclo formativo superior, futuros educadores de primer ciclo de educación infantil.

En este sentido, resulta especialmente relevante la relación encontrada entre el factor Desconexión y Rechazo y la Reparación Emocional ($r = -0.385$). En ese caso, los educadores con este dominio muy activo presentarían una mayor facilidad hacia el desbordamiento emocional, serían incapaces de establecer apegos seguros con otras personas percibiendo que sus necesidades de estabilidad, seguridad, protección y amor no serán satisfechas (Young et al., 2015), lo que implicaría una falta de modelos de reparación emocional. Hoy sabemos que la seguridad en la relación de apego conforma un modelo de autopercepción y proyección en las relaciones con los demás (Beláustegui, 2019), que quedaría truncado en el caso de disponer de una gran activación del citado dominio, hecho especialmente preocupante cuando hablamos de personas que van a ejercer como modelos de conducta ante niños en etapas muy tempranas de su desarrollo socioemocional (0-6 años).

Por otro lado, la moderada y negativa relación encontrada entre el dominio Desempeño y Autonomía Deficientes y la capacidad de Reparación Emocional ($r = -0.370$), podría estar indicando que aquellos sujetos con mayor dificultad para regular por sí mismos sus propios estados emocionales presentarían, hasta cierto punto, falta de autoconfianza y autonomía, según la interpretación presentada en la guía práctica de Young et al. (2015).

A pesar de una primera impresión general positiva respecto de la competencia emocional en la muestra estudiada, el exceso obtenido en el esquema de Autosacrificio unido a una pobre Reparación y Claridad Emocional en casi la mitad de los estudiantes participantes refleja la necesidad de continuar profundizando en la formación en competencias blandas de tipo emocional de nuestros futuros profesionales de la educación. Consideramos que resultaría apremiante la desactivación progresiva del esquema de Autosacrificio y del esquema de apego inmaduro en el caso del ciclo de formación profesional, así como la adquisición de herramientas y programas que favorezcan la inteligencia emocional entre los futuros educadores de EI puesto que ello podría redundar en un mayor bienestar, en la mejora de su futura práctica docente y en el correcto desarrollo socioafectivo de sus alumnos y alumnas. Por añadidura, no debemos obviar el hecho de que dentro del contexto pandémico COVID-19, han sido los jóvenes y las mujeres los que han visto más comprometida su salud mental (UNICEF, 2020; Medina-Gual, 2021 o Rebolledo, 2022), y ambas variables son las que definen esencialmente, desde un plano sociodemográfico, a las futuras educadoras objeto del presente estudio. Por ello, resultaría útil generar programas grupales para los estudiantes del Grado de Educación Infantil y del Ciclo de Formación Profesional de Educación Infantil de carácter vivencial. Una posibilidad serían

los programas basados en mindfulness, que han demostrado amplios beneficios en la reparación y regulación emocional, la atención emocional y la conciencia de nuestros patrones automáticos abriendo la posibilidad de poder reducirlos y desactivarlos (Ara et al., 2022). De esta forma, tanto la inteligencia emocional como los EDT podrían mejorar sustancialmente.

En el caso del ciclo formativo de Educación Infantil, podría incorporarse este tipo de formación en la asignatura Formación y Orientación Laboral (FOL), común a todos los estudios de Formación Profesional. Y para los estudiantes del Grado Universitario de Educación Infantil se podría incorporar una formación transversal acreditada de manera oficial en los primeros cursos del grado.

Transfiriendo estas ideas a la propia escuela, no podemos olvidar que previo a la implantación de un programa de educación emocional en la escuela es prescriptiva la formación adecuada de toda la comunidad educativa (Sánchez-Camacho y Grané-Oro, 2022) y especialmente de su propio profesorado (Pérez-Escoda y Fileia Guiu, 2019). Dicha formación, para los educadores en activo, como ya hemos señalado, no puede restringirse a un plano estrictamente teórico, sino que debe complementarse con una formación vivencial en la que las emociones y los propios patrones de personalidad sean la materia prima para trabajar. En la programación de la formación permanente de las educadoras de educación infantil en activo podría incorporarse este tipo de formación.

No obstante, debemos señalar que entre las limitaciones del presente estudio se encuentran, además del reducido número de sujetos de la muestra, una falta de diversidad en cuanto a provincias, tipos de centros formativos y tipo de titularidad. Por otro lado, el momento de crisis postpandémica en el que hemos realizado las mediciones, puede condicionar circunstancialmente variables de tipo psicológico como las consideradas en este estudio. Además, resultaría conveniente complementar en la medida de lo posible la evaluación de la competencia emocional de los sujetos con instrumentos objetivos que fueran más allá de los autoinformes.

Como líneas futuras de investigación, se sugiere aumentar la evidencia acerca de la sobre activación del esquema de Autosacrificio, tanto entre los futuros educadores de educación infantil como en aquellos que ejercen ya la profesión, a partir de muestras más amplias y en contextos sociosanitarios "normalizados". Sería conveniente ahondar en las diferencias en el esquema de apego inmaduro entre los estudiantes de ambas titulaciones para potenciar una formación más homogénea y prevenir desviaciones. Resultaría también importante comprobar la relación entre IE y EDT en educadores y educadoras en activo. Por otro lado, se hace necesario el diseño, validación e implementación de programas orientados específicamente a la mejora de la IE como competencia blanda en este colectivo y, a medio plazo, el análisis de su repercusión sobre la mejora de los niveles de los EDT más activados, entre otras posibles fuentes de bienestar.

En conclusión, este estudio viene a respaldar la necesidad de fortalecer las competencias blandas desde el marco de la inteligencia emocional junto a la disminución de Esquemas Desadaptativos Tempranos. De esta forma, mejoraremos, presumiblemente, la empleabilidad y estabilidad laboral de los futuros docentes de Educación Infantil, su propio bienestar emocional, así como un mejor modelado de los vínculos de apego y de la propia inteligencia

emocional de su alumnado, lo que se reflejará en un clima de aula más beneficioso para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Referencias

- Ara, L.C., Vicuña, M.N., Alsinet, C., Tauste, L.A., Soler, A.B., Belled, A.B., ... & Cases, S.S. (2022). *Mindfulness y compasión en la relación de ayuda* (Vol. 13). Nau Llibres.
- Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills? *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 453-470. <https://doi.org/10.1177/1035304616674613>
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F.J., y Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre Educación*, 38, 59-78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>
- Beláustegui, M. (2019). El docente como figura de apego y su capacidad de compensar vínculos de apego inseguro [Tesis doctoral. Universidad Austral de Argentina]. Repositorio Institucional UA. <https://rii.ustral.edu.ar/handle/123456789/740>
- Bilge, Y., y Balaban, G. (2021). The Relationships between Personality Disorders and Early Maladaptive Schemas and the Moderating Role of Gender. *Alpha Psychiatry*, 22(1), 12-18. <https://doi.org/10.5455/apd.114935>
- Bisquerria Alzina, R., y López-Cassá, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757-766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Bisquerria, R., Pérez-González, J.C., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Calvete, E. (2020). Cuestionario de Esquemas de Young: Adaptación de una versión breve para adolescentes y jóvenes españoles. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(3), 219-229. <https://doi.org/10.5944/rppc.29013>
- Calvete, E., Estévez, A., López de Arroyabe, E., y Ruiz, P. (2005). The Schema Questionnaire-Short form: Structure and relationship with automatic thoughts and symptoms of affective disorders. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 91-100. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.90>
- Cejudo, J., y López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2a ed.). Erlbaum.
- De la Cueva, M., y Montero García-Celay, I. (2018). El papel de las Competencias Emocionales en la Educación Infantil: Las relaciones en la Comunidad Educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 93(32,3), 31-46.
- Domínguez-Lara, S. (2018). Influencia de la inteligencia emocional y personalidad en las estrategias cognitivas de regulación emocional en la desaprobación de exámenes en estudiantes de psicología. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 32, 225-259.
- Echeverría Samanes, B., y Martínez Clares, P. (2021). Hacia un ecosistema de investigación sobre formación profesional en España. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 249-264. <https://doi.org/10.6018/rie.424901>
- Fernández-Berrocal, P. (2023). *Inteligencia emocional: aprender a gestionar las emociones*. Shackleton Books.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751-755.
- Fortes-Vilaltella, M., Oriol, X., Filella, G., Del Arco, I., y Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 109-120. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179471>
- García-Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>
- García-Rodríguez, L., Iriarte, C., y Reparaz, C. (2019). Apego y competencias socioemocionales del profesorado. Estado de la cuestión 2015-2019. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 119-128. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1413>
- García Vila, E., Sepúlveda Ruiz, M.P., y Mayorga Fernández, M.J. (2022). Las competencias emocionales del alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 119-130. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.73819>
- González Álvarez, M.G. (2021). Protocolo de análisis de diversos aspectos de la satisfacción laboral de profesorado de formación profesional: análisis factorial confirmatorio. *Foro educacional*, 36, 47-78.
- Gholami, A., Ghanavati, M., y Suleiman, M. (2013). Determining the relationship between Early Maladaptive Schemas and Isfahan City's Physical Education Teachers Happiness. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, 3, 167-169.
- Janson, D.L., Harms, C.A., Hollett, R.C., y Segal, R.D. (2019). Differences between Men and Women Regarding Early Maladaptive Schemas in an Australian Adult Alcohol Dependent Clinical Sample. *Substance Use & Misuse*, 54(2), 117-184. <https://doi.org/10.1080/10826084.2018.1480038>
- Janovsky, T., Rock, A.J., Thorsteinsson, E.B., Clark, G.I., y Murray, C.V. (2020). The relationship between early maladaptive schemas and interpersonal problems: A meta-analytic review. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 27, 408-447. <https://doi.org/10.1002/cpp.2439>
- López-Goñi, I., y Goñi Zabala, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Malahat, M. (2018). The moderating role of lifestyle on maladaptive Schemas and responsibility among Iranian male teachers. *International Journal of Applied Behavioural Sciences*, 5(2), 44-51. <https://doi.org/10.22037/ijabs.v5i2.21814>
- Martínez-Saura, H.F., Sánchez-López, M.C., y Pérez-González, J.C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 1-25. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Marrero Sánchez, O., Mohamed Amar, R., y Xifrá Triadú, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica Ecociencia*, 5, 1-18. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144>
- Mattingly, V., y Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.

- Medina-Gual, L. (2021). Relación entre las dimensiones. En E.M. Espinosa-Asuar (ed.) *Educación en contingencia durante la Covid-19 en México: un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional* (pp. 276-295). Fundación SM. <https://comunidad.psyed.edu.es/file/view/18037/fundacion-sm-2021-educar-en-contingencia-durante-la-covid-19-en-mexico>
- Morvaridi, M., Mashhadi, A., Shamloo, Z.S., y Leahy, R.L. (2019). The effectiveness of group emotional schema therapy on emotional regulation and social anxiety symptoms. *International Journal of Cognitive Therapy, 12*(1), 16-24. https://doi.org/10.4103/abr.abr_113_16
- Pérez-Bonet, G., Velado-Guillén, L.A., García-Domingo, B., y Sánchez-Fernández, M.L. (2021). Inteligencia emocional y esquemas tempranos desadaptativos en futuros educadores: ampliando fronteras. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(3), 133-147. <https://doi.org/10.6018/reifop.435821>
- Pérez Escoda, N., y Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & saber, 10*(24), 23-44.
- Puertas Molero, P., Ubago Jiménez, J.L., Moreno Arrebola, R., Padial Ruz, R., Martínez Martínez, A., y González Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 29*(2), 128-142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Qahderijani, M., Homaei, R., Mehdizadeh, S., y Norouzi, M. (2015). The Relationship between Early Maladaptive Schemas and Esfahan Guidance School Teachers' Job Burnout. *The International Journal of Indian Psicología, 3*(6), 68-73.
- Rebolledo, C.C. (2022). Educación emocional en tiempos de crisis: de la pedagogía de la emergencia a la pedagogía del cuidado para el bienestar integral. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 2*(1), 9-12.
- Rodríguez, J.L., Rodríguez, R.E., y Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones, 9*(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-151). American Psychological Association.
- Sánchez-Camacho, R., y Grané-Oro, M. (2022). Instrumentos de evaluación de inteligencia emocional en Educación Primaria: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación, 17*(1), 21-43. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.214>
- Sánchez-Pujalte, L., Mateu, D.N., Etchezahar, E., y Gómez Yepes, T. (2021). Teachers' burnout during COVID-19 pandemic in Spain: Trait emotional intelligence and socioemotional competencies. *Sustainability, 13*(13), 7259. <https://doi.org/10.3390/su13137259>
- Sanmartín López, R.S., Maciá, C.G., y Juan, M.V. (2018). Inteligencia emocional en alumnado de formación profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad. *Educación, 54*(1), 229-245. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.797>
- Serrano Díaz, N., Pocinho, M., y Aragón Mendizábal, E. (2018). Competencias emocionales y síndrome de burnout en el de Educación Infantil. *Revista de Psicología y Educación, 13*(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.23923/rpye2018.01.153>
- Soriano-Sánchez, J.G. y Jiménez-Vázquez, D. (2023). Benefits of emotional intelligence in school adolescents: A Systematic Review. *Revista de Psicología y Educación, 18*(2), 83-95. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.237>
- Schoeps, K., Tamarit, A., Peris-Hernández, M., y Montoya-Castilla, I. (2021). Impact of emotional intelligence on burnout among Spanish teachers: A mediation study. *Psicología Educativa, 27*(2), 135-143. <https://doi.org/10.5093/psed2021a10>
- Tianyuan, K., y Joanne, B. (2020). Thinking about feeling: Using trait emotional intelligence in understanding the associations between early maladaptive schemas and coping styles. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practise, 93*(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/papt.12202>
- Trujillo González, E., Ceballos Vacas, E.M., Trujillo González, M.C., y Moral Lorenzo, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 24*(1), 226-244. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8675>
- UNICEF (2020, September). The impact of Covid-19 on the mental health of adolescents and youth. <https://www.unicef.org/lac/en/impact-covid-19-mental-health-adolescents-and-youth>
- Vasanthakumari, S. (2019). Soft skills and its application in workplace. *World Journal of Advanced Research and Reviews, 3*(2), 66-72. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2019.3.2.0057>
- Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akademeia, 7*(1), 53-73. <http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/137/129>
- Vera, F., y Tejada, E. (2020). Developing soft skills in undergraduate students: A case at a Chilean private university. *Revista Electrónica Transformar, 1*(1), 57-67.
- Walker, S.A., Double, K.S., Kunst, H., Zhang, M., y MacCann, C. (2022). Emotional intelligence and attachment in adulthood: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 184*, 111174. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111174>
- World Economic Forum (2020, Octubre). *The Future of Jobs Report 2020*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- World Medical Association (2008). Declaration of Helsinki – Ethical principles for medical research involving human subject. *Journal of the American Medical Association, 310*(20), 2191-2194. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>
- Young, J.E. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema focused approach* (3rd ed.). Professional Resource Press.
- Young, J.E., y Brown, G. (1994). Young Schema Questionnaire (2a ed.). In J.E. Young (1994). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Professional Resource Exchange.
- Young, J., Klosko, J., y Weishaar, M. (2015). *Terapia de esquemas. Guía práctica* (2^a ed.). Desclée de Brouwer.

Artículo

Valoración Pedagógica del Alumnado sobre la Implementación de la Metodología Team Teaching en las Aulas Universitarias

Ellián Tuero ^{id}, Antonio Cervero ^{id}, Elena Blanco ^{id}, y Ana B. Bernardo ^{id}

Universidad de Oviedo (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 25/09/2023
Aceptado: 13/10/2023

Palabras clave:

Educación superior
Team Teaching
Co-enseñanza
Enseñanza cooperativa

RESUMEN

Antecedentes: La presente investigación describe y detalla los resultados de un Proyecto de Innovación Docente enmarcado en el modelo de enseñanza Team Teaching, el cual hace referencia a la metodología en la que dos docentes imparten clase de manera conjunta. Su diseño e implementación trata, por tanto, de potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje, al aumentar la satisfacción, la participación y la atracción del alumnado. **Método:** El Proyecto se llevó a cabo durante los cursos 2019/2020 y 2020/2021, implicando a un total de 69 estudiantes del Grado en Pedagogía de una universidad del norte de España y tenía como finalidad conocer la valoración pedagógica que el alumnado hacía de la metodología Team Teaching. **Resultados:** Los datos recabados muestran una alta satisfacción estudiantil con dicha metodología y altas puntuaciones en la valoración de: la gestión de aula, la atención personalizada y la construcción del conocimiento. **Conclusión:** De los hallazgos se desprende, pues, un cumplimiento alto del objetivo principal propuesto, lo cual parece evidenciar que la metodología Team Teaching resulta apta para atraer al alumnado universitario hacia las clases y para favorecer una participación más activa y comprometida en las aulas.

Pedagogical Assessment of the Students on the Implementation of the Team Teaching Methodology in University Classrooms

ABSTRACT

Background: This research is based on a Teaching Innovation Project framed within the Team-Teaching model, which refers to a methodology in which two teachers teach together. Its implementation is relevant, as it can favor an improvement in the teaching-learning process by increasing student satisfaction, participation, and motivation. **Method:** The project was carried out during the 2019/2020 and 2020/2021 academic years, involving a total of 69 students of the Degree in Pedagogy at a university in the north of Spain, to determine the students' pedagogical assessment of the Team-Teaching methodology. **Results:** The results show high student satisfaction with this methodology and high scores in the assessment of classroom management, personalized attention, and knowledge construction. **Conclusion:** The findings show a high compliance with the proposed objectives, suggesting that the Team-Teaching methodology is suitable for motivating university students and encouraging more active and committed participation in the classroom.

Keywords:

Higher education
Team Teaching
Co-teaching
Cooperative teaching

Introducción

Las universidades se han constituido como las instituciones creadoras y transmisoras de conocimiento por excelencia y, como tales, tienen la responsabilidad de formar a los futuros profesionales (Garrote et al., 2016). Sin embargo, deben estar permanentemente en un continuo proceso de adaptación y, por ello, desde la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha asistido a un cambio en las metodologías docentes que tiene como finalidad mejorar la calidad pedagógica, reduciendo las clases magistrales y favoreciendo la participación del alumnado (García-Merino et al., 2016; Jiménez et al., 2019). Este cambio ha supuesto, a su vez, una transformación de los roles de los estudiantes y del profesorado, que han abandonado su papel estático como receptores del conocimiento y enseñantes, respectivamente.

En la actualidad, el alumnado universitario tiene el deber de participar de forma activa y responsable en sus actividades docentes y universitarias (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo) y el profesorado debe asumir la función de transmitir conocimiento, favoreciendo el mayor rendimiento académico de su estudiantado (Jortveit y Kovac, 2021) pero también actuando como facilitador de dicho conocimiento (Luelmo, 2020). Por ello, un principio fundamental en el desarrollo de la actividad docente debe ser la innovación en su función didáctica (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo).

De este cambio se deriva la necesidad de poner en práctica nuevas metodologías que, como el Team Teaching, permitan al profesorado aprender mediante la participación en actividades conjuntas, compartiendo ideas y buscando alternativas para el fomento de un mayor desarrollo de debates críticos y sanos en las aulas (Araya, 2021; Strogilos y King-Sears, 2018).

En general, el Team Teaching hace referencia a un conjunto de metodologías que cuentan con dos, o más, docentes en la clase (Liebel et al., 2017). En este sentido, Baeten y Simons (2014) realizaron una revisión sistemática de los diferentes conceptos

asociados a esta metodología, encontrando ocho modelos distintos de Team Teaching (ver Tabla 1).

La presente investigación se basa en un Proyecto de Innovación Docente enmarcado en el modelo de enseñanza Team Teaching o Docencia Compartida en Equipo, y se ha desarrollado utilizando una metodología en la que existía una paridad entre los dos docentes, quienes han realizado una distribución equitativa de la planificación, instrucción y responsabilidad, sin que existiera un profesor principal y otro subordinado (Strogilos y King-Sears, 2018). Dentro de esta metodología, los docentes que trabajan en equipo deben estar de acuerdo en los objetivos y se comprometen a tener una relación simétrica, democrática y participativa, donde se complementen sus roles y se intercambien sus habilidades profesionales (Castro y Rodríguez, 2017). Además, al implicar acciones tanto dentro como fuera del aula, exige combinar las competencias profesionales de enseñanza entre los dos docentes (Arriagada-Hernández et al., 2021).

El Team Teaching es una metodología que, tradicionalmente, se ha empleado desde la perspectiva de la inclusión educativa como un medio para lograr una educación más equitativa, puesto que promueve una enseñanza que debe satisfacer las necesidades de todo el alumnado (Inostroza, 2020; López y Manghi, 2021); y, fundamentalmente, se ha implementado en los niveles académicos de Educación Primaria y Secundaria. Tal es su importancia que en el estudio llevado a cabo por González-Laguillo y Carrascal (2020), los autores encontraron que el 95% de los docentes españoles pensaban que esta metodología era una buena forma de promover la educación inclusiva en las distintas etapas educativas. Por este motivo, en este ámbito de la inclusión educativa, se han reportado grandes beneficios en el alumnado, tales como: una mejor actitud hacia la enseñanza, un mejor autoconcepto e, incluso, una mejora en las habilidades sociales (Mantilla y Quintana, 2018).

Por ello, el Team Teaching puede proporcionar otra serie de beneficios en los niveles educativos superiores pues su puesta en marcha en las aulas puede aumentar la satisfacción de los estudiantes

Tabla 1
Modelos de Team Teaching

Denominación inglesa básica más utilizada y extendida (y su traducción)	Otras denominaciones	Descripción
OBSERVATION MODEL (MODELO DE OBSERVACIÓN)	“One teaching, one observing” (Uno enseña y otro observa); “Co-enseñanza de observación”.	Un docente imparte todo el contenido y el otro recoge información académica, conductual y social del grupo de estudiantes.
COACHING MODEL (DOCENCIA COLABORATIVA)	“Consultant model” (Modelo de consulta); “Collaborative consultation” (Consulta colaborativa).	Un docente imparte todo el contenido y el otro le da apoyo y le hace sugerencias para mejorar la docencia.
ASISTANT TEACHING (DOCENCIA COMPARTIDA DE APOYO)	“One teach, one guide” (uno enseña, otro guía); “Supportive co-teaching” (Co-enseñanza de apoyo).	Un docente imparte todo el contenido y el otro rota entre el alumnado, ofreciendo apoyo individual a quien lo necesite.
ALTERNATIVE TEACHING (DOCENCIA ALTERNATIVA)	“Co-enseñanza complementaria”.	Un docente imparte todo el contenido y el otro trabaja con un pequeño grupo de estudiantes con necesidades educativas.
SEQUENTIAL TEACHING (DOCENCIA ROTATIVA)	“Rotational model” (Modelo rotacional); “Serial arrangement” (Enseñanza en serie).	Cada docente imparte la mitad del contenido a todo el grupo de estudiantes.
PARALLEL TEACHING (DOCENCIA EN PARALELO)	“Co-enseñanza en grupos simultáneos”.	El grupo de estudiantes es dividido en dos subgrupos y cada docente imparte todo el contenido, pero solo a la mitad de los subgrupos.
STATION TEACHING (CO-ENSEÑANZA DE ESTACIONES)		El grupo de estudiantes es dividido en dos subgrupos y cada docente imparte los mismos contenidos a un grupo y luego al otro.
TEAM TEACHING (DOCENCIA COMPARTIDA EN EQUIPO)	“Teaming model” (Modelo de enseñanza en equipo); “Teaching couple” (Pareja pedagógica); “Co-enseñanza en equipo”.	Ambos docentes imparten de manera conjunta todos los contenidos y actividades a todo el grupo de alumnado.

Fuente: elaborado a partir de Baeten y Simons (2014).

universitarios, al ser atendidos y guiados por varios docentes, y también del profesorado, al poder enfrentarse al reto educativo en equipo (Minett-Smith y Davis, 2020; Suárez-Díaz, 2016). Además, a través de su capacidad colaborativa y contextualizada, el Team Teaching facilita un contexto en el que los docentes pueden potenciar y enriquecer, conjuntamente, sus estrategias de enseñanza (Walsh, 2020).

De esta manera, y teniendo en cuenta que las universidades poco a poco van introduciendo cambios para tratar de enganchar y atraer al alumnado en las clases (Kangas et al., 2017), el Team Teaching se muestra como una metodología valiosa para poner en marcha en las instituciones de Educación Superior. A todo ello habría que sumar, además, que muchas facultades poseen un gran volumen de alumnos por lo que, en estos casos, se convierte más aún en una importante necesidad que en una elección pedagógica (Minett-Smith y Davis, 2020).

De hecho, la evidencia científica pone de manifiesto que las metodologías activas, entre las que se encuentra el Team Teaching, son más efectivas que las tradicionales para involucrar al alumnado, promoviendo experiencias de aprendizaje más positivas y motivadoras (Freeman et al., 2014; Jiménez et al., 2019). En esta línea, investigaciones como la de Carpenter et al. (2007) y Haruna (2020) muestran que los alumnos que se han formado bajo modelos de Team Teaching obtienen un mejor rendimiento académico que aquellos estudiantes formados bajo una metodología tradicional.

Cabe destacar, también, que el Team Teaching no solo tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico sino sobre otras variables, como el engagement o compromiso académico, el cual se refiere al grado (y a la manera) en la que el alumnado participa activamente en su estudio (Skinner et al., 2009). En investigaciones recientes se ha observado que una forma de atraer a los estudiantes consiste en facilitar ambientes de aprendizaje que promuevan la interacción y la colaboración, como es el caso de la metodología Team Teaching, la cual puede proporcionar una mejora tanto en la participación como en el engagement del estudiantado (Kim et al., 2021; Zhao et al., 2022).

Teniendo entonces presente la importancia que la evidencia científica otorga a esta metodología, así como los resultados obtenidos en distintas investigaciones previas (Cotrina et al., 2017; Narmashiri et al., 2021) se llevó a cabo un Proyecto de Innovación titulado: “Team Teaching: una metodología docente innovadora para mejorar el engagement de los estudiantes en el aula”. Este Proyecto buscaba desarrollar una experiencia de Team Teaching en una institución de Educación Superior con la finalidad de conocer la valoración pedagógica que el alumnado universitario hacía sobre la misma, entendiendo el valor pedagógico como la capacidad formativa que implica experimentar la docencia de una manera diferente a la habitual (Cotrina et al., 2017).

De esta premisa se deriva el objetivo principal de este trabajo: analizar la percepción que los estudiantes muestran hacia una metodología de trabajo novedosa y poco aplicada en el contexto universitario como es la metodología Team Teaching.

De este objetivo, a su vez, emana la hipótesis 1 (H1), según la cual la implementación de la metodología Team Teaching será valorada positivamente por los estudiantes, quienes percibirán una mejora mediante la misma en: la gestión del aula, la atención personalizada y la construcción del conocimiento.

Método

Participantes

Los participantes fueron 69 estudiantes de 3º y 4º curso (30,4% y 69,6%, respectivamente) de una asignatura optativa realizada en el Grado de Pedagogía (Universidad de Oviedo). Este alumnado tenía edades comprendidas entre los 20 y los 26 años, con una media de 21,74 (DT=1,357). En cuanto al sexo, la población objeto de estudio está compuesta por un 88,4% de mujeres frente a un 11,6% de hombres.

En la Tabla 2 pueden observarse las características de la muestra en función del año en que se ha cursado la asignatura.

Instrumentos

Para llevar a cabo la evaluación del Proyecto de Innovación Docente basado en la metodología Team Teaching se elaboró un cuestionario ad hoc compuesto por tres bloques de datos: 1. información sociodemográfica, 2. valoración pedagógica y 3. satisfacción general.

En el bloque de información demográfica se recogieron aspectos acerca del sexo, la edad, el curso académico, la realización de trabajos remunerados, el rendimiento académico y la intención de abandonar los estudios universitarios.

El bloque de valoración pedagógica estaba formado por 18 ítems relacionados con la evaluación pedagógica del Proyecto de Innovación Docente. Estos ítems, a su vez, y siguiendo el trabajo realizado por Cotrina et al. (2017), se pueden aglutinar en las siguientes tres dimensiones: 1. la gestión del aula, 2. la atención personalizada y 3. la construcción del conocimiento. Así, la dimensión gestión del aula evaluaba la percepción del alumnado acerca del planteamiento y el desarrollo de la metodología docente en el aula por parte de los profesores (por ejemplo: -“Considero que los dos profesores han planteado y gestionado la asignatura de forma conjunta”); la dimensión atención personalizada analizaba

Tabla 2
Variables Descriptivas de la Muestra

	2019/2020	2020/2021
Sexo		
Hombre	10,7%	12,2%
Mujer	89,3%	87,8%
Curso		
3º	28,6%	31,7%
4º	71,4%	68,3%
Realiza trabajos remunerados fuera del hogar		
Sí	27,5%	36,6%
No	56%	63,4%
Definición del rendimiento académico según la percepción del estudiante participante		
Suspendo alguna asignatura	17,9%	22%
En general apruebo las asignaturas	32,1%	36,6%
Obtengo notables generalmente	46,4%	39%
En mis calificaciones predominan los sobresalientes	3,6%	2,4%

la percepción en lo referente a la atención individualizada recibida por parte del profesorado (por ejemplo: -“*Tener dos profesores en el aula me ha permitido tener un asesoramiento y una orientación más individualizada*”) y, finalmente, la dimensión construcción del conocimiento hacía referencia a la percepción del alumnado sobre la forma de impartir docencia y de trabajar los diferentes contenidos (por ejemplo: -“*Tener dos profesores en el aula ha facilitado la exposición de contenidos respecto a las clases tradicionales*”). Todos los ítems se respondían a través de una escala de respuesta tipo Likert de 4 puntos (1 = *Totalmente en desacuerdo*, 2 = *Parcialmente en desacuerdo*, 3 = *Parcialmente de acuerdo* y 4 = *Totalmente de acuerdo*). Este bloque cuenta con una fiabilidad medida a través del alfa de Cronbach de ,821.

Por último, además de todos los ítems anteriores, también se añadió un último relativo a la satisfacción general (-“*¿Cuál ha sido tu grado de satisfacción con el Proyecto de Innovación Docente realizado sobre la metodología Team Teaching?*”), que se respondía a través de una escala de respuesta tipo Likert de 3 puntos (1 = *Bajo*, 2 = *Medio* y 3 = *Alto*).

Procedimiento

Tal y como se ha expuesto en apartados anteriores, existen diversos enfoques para implementar la metodología Team Teaching. En este caso, se optó por el desarrollo de la “Docencia compartida en equipo”, en la cual los dos profesores brindan la instrucción de manera equitativa, de forma que resulta imposible distinguir a un líder. La elección de esta variante responde al objetivo de que ambos docentes pudieran transmitir al alumnado, ante la misma idea, posturas diversas, con el fin de que éstos pudieran observar diferentes enfoques y modos de argumentación puesto que ambos profesores poseen perfiles profesionales diferentes, siendo una psicóloga educativa y el otro, pedagogo, maestro y psicólogo sanitario.

El Proyecto de Innovación Docente partió de una secuencia de cuatro fases. En la fase 1 se realizó una revisión de la literatura científica sobre la metodología Team Teaching y sobre sus modelos de implementación. En la fase 2 se modificaron y se adecuaron los contenidos a impartir, realizando tareas de co-planificación, co-instrucción y co-evaluación. En la fase 3 se dio a conocer, se explicó y se implementó el Proyecto de Innovación Docente a lo largo del segundo semestre de los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021. Y, finalmente, en la fase 4 se realizó la valoración del desarrollo de la metodología de enseñanza pedagógica Team Teaching.

En lo que compete a este trabajo cabe detenerse en el proceso seguido para recabar los datos, y en su posterior análisis. La recogida de la información sobre el desarrollo de la experiencia metodológica Team Teaching fue realizada por los propios docentes participantes y, a su vez, responsables del Proyecto de Innovación Docente implementado. En este sentido, los profesores durante el horario lectivo de la asignatura proporcionaron el cuestionario de evaluación a través de la herramienta Google Forms para que el alumnado de manera anónima y voluntaria, lo rellenara.

Garantizando el principio de confidencialidad y el cumplimiento de la normativa vigente de protección de datos, conforme a la declaración de Helsinki, en el cuestionario se incluía una cláusula donde se solicitaba al alumnado su consentimiento para valorar

el desarrollo de la metodología Team Teaching llevada a cabo mediante el Proyecto de Innovación Docente.

Análisis de Datos

El análisis de los datos recogidos se realizó con el paquete estadístico IBM SPSS v. 24, con el cual se llevaron a cabo análisis descriptivos y la prueba t de Student. Los análisis descriptivos permitieron obtener una visión general sobre las características de los estudiantes que participaron en el Proyecto realizado. En segundo lugar, la prueba t de Student se empleó para conocer la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del sexo y del curso lectivo.

Resultados

En cuanto a los resultados, en primer lugar, se analizó la valoración que los alumnos asignaron a la metodología Team Teaching empleada. Por un lado, se evaluó la satisfacción general con el Proyecto de Innovación Docente, la cual se mostró elevada. Así, un 92,8% del alumnado valoró como alto su grado de satisfacción con el Proyecto (95,1% en el segundo año y 89,3% en el primero), mientras que solo un 7,2% lo valoró como medio y ninguno de los estudiantes participantes refirió un grado de satisfacción bajo.

Por otro lado, se analizó el bloque de datos correspondiente a la valoración pedagógica de la metodología Team Teaching, utilizando para ello tres de las dimensiones tomadas de [Cotrina et al. \(2017\)](#): 1. la gestión del aula, 2. la atención personalizada y 3. la construcción del conocimiento. En la [Tabla 3](#) se muestran las puntuaciones medias obtenidas en los diferentes ítems que conforman estas tres dimensiones.

Posteriormente, se realizó la prueba t de Student para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas (tomando un índice de significación $\leq .01$) entre los dos cursos y en función del sexo de los estudiantes.

En el caso del sexo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, no así en el caso del año lectivo, donde se hallaron diferencias en los ítems recogidos en la [Tabla 4](#).

Como se puede apreciar, existen diferencias estadísticamente significativas entre los cursos en pocos ítems (en concreto en tres), lo cual demuestra una cierta consistencia en la valoración de las diferentes variables, salvo en las mencionadas. En ellas, la puntuación media es mayor en el curso lectivo 2020/2021, lo que indica una mayor valoración. Para calcular el tamaño del efecto se ha utilizado la d de Cohen, observando que estas diferencias tienen un tamaño del efecto grande en el caso de la primera variable y mediano en las dos siguientes ([Cortada y Macbeth, 2007](#)).

Discusión

El Espacio Europeo de Educación Superior ha planteado un cambio en el enfoque pedagógico para realzar el aprendizaje centrado en el alumnado ya que, para dar respuesta a la sociedad actual, los graduados no pueden ser meros depósitos de conocimiento ([García-Merino et al., 2016](#)). De esta manera, en las instituciones de Educación Superior se vienen desarrollando, en los últimos años, distintas actuaciones que tratan de llevar al aula nuevas metodologías más activas, de enseñanza y de trabajo,

hipótesis H1 planteada en este trabajo. Además, teniendo en cuenta estas tres dimensiones, destaca especialmente cómo la metodología Team Teaching promueve el debate y la reflexión, permite ver diferentes perspectivas, facilita la exposición de los contenidos y favorece un trato más cercano e individualizado del docente al alumnado. Resultados similares fueron encontrados también por Farrell y Logan (2018) quienes, empleando esta metodología con estudiantes de Magisterio, hallaron que los jóvenes referían haber logrado un mayor dinamismo en las sesiones expositivas y la oportunidad de haber tenido mayor variedad de puntos de vista para abordar los contenidos de la materia.

Cuando se analizaron los resultados en relación con el sexo, se encontró que tanto hombres como mujeres tenían puntuaciones similares en todos los ítems de respuesta, no observando diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Sin embargo, sí que se encontraron diferencias cuando se puso el foco de atención en el curso lectivo. De esta manera, el alumnado del año académico 2020/2021 reflejó puntuaciones más elevadas en la gestión conjunta del aula, la semejanza en los criterios didácticos y la relación entre los docentes, en comparación con los estudiantes del curso académico 2019/2020. Cabe destacar que los tres ítems en los que se muestran diferencias estadísticamente significativas corresponden a la dimensión de gestión del aula, lo que puede evidenciar una mejora en la forma de llevar a cabo el método de enseñanza en el segundo año de implementación del Proyecto de Innovación Docente.

Dentro de los beneficios que reportan las metodologías Team Teaching, en todas sus variedades, resulta conveniente señalar que, en el presente trabajo, se optó por el modelo de “Docencia compartida en equipo”, aquel en el cual los dos profesores proporcionan la enseñanza de manera equitativa. Del mismo modo, también se apostó por la presencia de dos perfiles profesionales diferentes. Los resultados muestran que esta diversidad no supuso para el alumnado una problemática sino, más bien, un elemento enriquecedor de cara a la dinámica de las clases, aportando un enfoque complementario que pudo favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Estos hallazgos siguen la estela de la educación que demanda un trabajo docente en equipo, en el cual profesores de diferentes especialidades impartan clases de manera colectiva para promover la implicación del alumnado y mejorar sus resultados de aprendizaje (Folch et al., 2019).

De los resultados obtenidos se desprende, en definitiva, un cumplimiento alto del objetivo planteado para este trabajo, pues se evidencia que la metodología Team Teaching resulta apta para atraer al alumnado universitario y para favorecer una participación más activa y comprometida en el aula de Educación Superior. Estos hallazgos son respaldados por investigaciones previas, como la llevada a cabo por de Narmashiri et al. (2021), quienes encontraron que los estudiantes preferían tener varios docentes en el aula antes que tener solo uno, ya que consideraban que esto les ayudaba a desarrollar mejor sus habilidades, impactando directamente en su motivación intrínseca. Por su parte, Farrell y Logan (2018) encontraron que el uso de esta metodología puede ser beneficioso para favorecer una mayor participación, motivación y compromiso. Todo ello parece reflejar que el Team Teaching permite fomentar un mayor compromiso académico con las clases universitarias.

Ahora bien, este trabajo no deja de estar exento de ciertas limitaciones. Por un lado, hay un número reducido de estudiantes

implicados en el mismo, lo que reduce la generalización de los resultados. Por otro lado, no se emplea un instrumento de evaluación aún validado, lo que restringe la realización de comparativas sólidas con otras actuaciones pedagógicas que incluyan la metodología Team Teaching en otros contextos. A pesar de estas limitaciones, la fortaleza de este trabajo reside en el beneficio que ofrece la posibilidad de tener a más de un docente en el aula para atraer más al alumnado hacia las clases universitarias.

En este sentido las líneas futuras de investigación pasarían por animar a la comunidad científica y educativa, fundamentalmente a la universitaria, a avanzar en la extensión de trabajos desarrollados en diferentes ramas de conocimiento, analizando el valor que esta metodología de Team Teaching (en cualquiera de sus modalidades) podría tener en función de las diferentes competencias a desarrollar en los estudiantes y de los distintos campos de conocimiento.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Agradecimientos

Agradecemos a los estudiantes de la Universidad de Oviedo, concretamente a los de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, su participación en el estudio.

Referencias

- Araya, F. (2021). Desestructurando la mediación pedagógica tradicional: experiencias y reflexiones de la propia praxis desde la estrategia de enseñanza de pareja pedagógica. *Revista Ensayos Pedagógicos, edición especial*, 249-266. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.11>
- Arriagada-Hernández, C.R., Jara-Tomckowiack, L., y Calzadilla-Pérez, O.O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 175-195. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Baeten, M., y Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Carpenter, D.M., Crawford, L., y Walden, R. (2007). *Learning Environmental Research*, 10, 53-65. <https://doi.org/10.1007/s10984-007-9019-y>
- Castro, R., y Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y Co-enseñanza. Estrategias Pedagógicas para una Educación Inclusiva*. Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Cortada, N., y Macbeth, G. (2007). El tamaño del efecto en la investigación psicológica. *Revista de Psicología*, 3(5), 25-31.
- Cotrina, M., García, M., y Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46, 57-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.57-64>
- Del Arco, I., Flores, O., y Silvia, P. (2019). El desarrollo del modelo flipped classroom en la universidad: impacto de su implementación desde la voz del estudiantado. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 451-469. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.327831>
- Farrell, A.M., y Logan, A. (2018). *Increasing engagement and participation in a large, third-level class setting using co-teaching*. <https://doi.org/10.4995/HEAd18.2018.8209>
- Folch, C., Capdevila, R., y Prat, M. (2019). Percepción del profesorado sobre una experiencia multidisciplinar: arte y ciencias en un grado de

- educación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.743>
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., y Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111, 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- García-Merino, J.D., Urionbarrenetxea, S., y Bañales-Mallo, A. (2016). Cambios en metodologías docentes y de evaluación: ¿Mejoran el rendimiento del alumnado universitario? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 1-18.
- Garrote, D., Garrote, C., y Jiménez, S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 31-44. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.002>
- González-Laguillo, B., y Carrascal, S. (2020). La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*, 37, 123-147.
- Haruna, S. (2020). Team teaching approach on academic performance of students in faculty of Education. *The Universal Academic Research Journal*, 2(2), 58-63. <https://doi.org/10.17220/tuara.2020.02.1>
- Inostroza, F.A. (2020). Relaciones de poder en tareas de co-enseñanza: un estudio de casos entre pares de profesores en Chile. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11: e168. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i2.828>
- Jiménez, D., González, J.J., y Tornel, M. (2019). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Jortveit, M., y Kovač, V.B. (2021). Co-teaching that works: special and general educators' perspectives on collaboration. *Teaching Education*, 1-15, 286-300. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105>
- Kangas, M., Siklander, P., Randolph, J., y Ruokamo, H. (2017). Teachers' engagement and students' satisfaction with the playful learning environment. *Teaching and Teacher Education*, 63, 274-284. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.018>
- Kim, Y., Han, J.Y., y Fung, F.M. (2021). Does team teaching improve student engagement in an age of digital learning. *IEE International Conference on Engineering, Technology and Education*, 910-914. <https://doi.org/10.1109/TALE52509.2021.9678925>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Liebel, G., Burden, H., y Heldal, R. (2017). For free: continuity and change by team teaching. *Teaching in Higher Education*, 22(1), 62-77. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1221811>
- López, J., y Manghi, D. (2021). ¿Es posible transformar las prácticas evaluativas mediante el trabajo colaborativo? Una mirada inclusiva a la evaluación en aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100173>
- Luelmo, M.J. (2020). Autonomía del alumno: implicaciones para el profesor. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 267-280. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2207>
- Mantilla, K.Y., y Quintana, G. (2018). Atención efectiva en el aula de clase a niños con necesidades educativas especiales. *Conocimiento, Investigación y Educación*, 2(6), 1-13.
- Minett-Smith, C., y Davis, C.L. (2020). Widening the discourse on team-teaching in higher education. *Teaching in Higher Education*, 25(5), 579-594. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1577814>
- Narmashiri, F., Tajadini, M., y Fatehi, N. (2021). Impact of team teaching on the academic performance, motivation, and collaboration of Iranian EFL learners: oral skills and counseling procedures in focus. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 9(37), 151-159.
- Pérez, L. (2018). El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior. *Voces de la Educación*, 3(6), 155-167.
- Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J.J. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-83. <https://doi.org/10.5209/rced.61739>
- Skinner, E.A., Kindermann, T.A., y Furrer, C.J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Strogilos, V., y King-Sears, M.E. (2018). Co-teaching is extra help and fun: perspectives on co-teaching from middle school students and co-teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 92-102. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12427>
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *REDIE*, 18(1), 167-182.
- Walsh, T. (2020). Promoted widely but not valued: teachers' perceptions of team teaching as a form of professional development in post-primary schools in Ireland. *Professional Development in Education*, 48(4), 1-17. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1725596>
- Zhao, R., Wang, T., Yang, R., Adam, L.A., Zaharic, T., Loch, C., Tompkins, G.R., y Cooper, P.R. (2022). Enhancing the student learning experience: co-teaching biochemistry and clinical sciences within the dental curriculum. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 51(2), 146-154. <https://doi.org/10.1002/bmb.21701>

Artículo

¿Cómo Incidir en la Formación Inicial en Psicología del Profesorado de Educación Secundaria? Valoración de una Propuesta Formativa

Inge Axpe Saez^{id}, Iker Izar-de-la-Fuente^{id}, Eider Goñi Palacios^{id}, y Oihane Fernández-Lasarte^{id}

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 27/09/2023
Aceptado: 18/10/2023

Palabras clave:

Formación inicial
Enseñanza secundaria
Opinión
Alumnado universitario

RESUMEN

Antecedentes: El profesorado de secundaria se enfrenta a una labor docente para la que no siempre siente contar con suficiente preparación psicosociopedagógica, pues su formación inicial tiende a centrarse en contenidos científicos y el Máster de preparación cursado se considera insuficiente para responder a sus futuros retos. **Método:** Este trabajo presenta la valoración del alumnado universitario cursando dicho Máster en relación a una propuesta formativa introducida en la asignatura de Desarrollo de la Personalidad en la Adolescencia con el fin de mejorar su preparación inicial. Mediante un cuestionario abierto y la creación de un sistema categorial se analiza la opinión del alumnado participante respecto a los aspectos positivos y de mejora de la propuesta. **Resultados:** Los aspectos positivos y la satisfacción superan los comentarios de mejora, si bien estos últimos permiten detectar cuestiones de gran relevancia para la futura mejora de la propuesta, como favorecer la creación de espacios de discusión y reflexión y profundizar la información en aspectos relevantes para la práctica profesional como el autoconcepto, la comunicación, la gestión emocional y del conflicto. **Conclusiones:** Se discuten estos resultados de cara a la mejora del diseño y la evaluación de la propuesta para posibles implementaciones más eficaces a futuro.

How to Influence the Initial Training of Secondary School Teachers in Psychology? Evaluation of a Training Proposal

ABSTRACT

Background: Secondary school teachers often face a teaching task for which they do not feel they have sufficient psychosociopedagogical preparation, because their initial training tends to focus on scientific content, and the Master's degree they have to complete is considered insufficient to meet their future challenges. **Method:** This paper presents the assessment of university postgraduate students taking this Master's degree concerning a training proposal introduced in the subject of Adolescent Personality Development in order to improve their initial preparation. Using an open questionnaire and creating a categorical system, the participating postgraduate students' opinion of the positive and improvement aspects of the proposal is analyzed. **Results:** The positive aspects and satisfaction outweigh the comments collected about improvement. However, the latter allows us to detect issues of great relevance for the future improvement of the proposal, such as favoring the creation of spaces for discussion and reflection and deepening into relevant aspects for professional practice such as self-concept, communication, emotional and conflict management. **Conclusions:** These results are discussed to improve the proposal's design and evaluation for more effective implementation in the future.

Keywords:

Initial training
Secondary education
Opinion
Postgraduate students

Introducción

La Educación Secundaria tiene una trascendencia educativa y social indudable, constituyendo un contexto laboral docente tan relevante como complejo (Escudero et al., 2019). Debido a la gran cantidad de horas que el alumnado pasa en el entorno académico (Oberle, 2018), el profesorado se constituye como una importante fuente de apoyo, prediciendo, incluso, en mayor medida que el apoyo de familiares y pares, la implicación escolar adolescente (Fernández-Lasarte et al., 2020).

La figura docente cobra, por tanto, una importancia fundamental en la atención al alumnado. Así, es obvio que el profesorado de Educación Secundaria debe ser experto en su área docente, pero, necesita, además, contar con conocimientos psicopedagógicos que, precisamente, serán los que más pueda requerir en la relación educativa (Imbernón, 2019), y una formación en dichas competencias que, además, incidirán en su propio bienestar (Redondo-Trujillo et al., 2023). De hecho, los valores que el futuro profesorado de Educación Secundaria considera más relevantes como docente “ideal” son: creatividad, motivación, conocimiento de la materia, cercanía, escucha activa, conocimiento del alumnado, así como inclusión y respeto (Azkarate-Morales et al., 2019). Asimismo, el propio profesorado en activo considera similares cualidades, destacando, además de las propias de la labor pedagógica, otras relativas a la relación interpersonal, como: paciencia, comunicación, cercanía, empatía, etc. (Reoyo et al., 2017). Todas cualidades fundamentales para el rendimiento académico y adaptación o ajuste de su alumnado (Balaguer-Estaña y Naval-Duran, 2020).

Dada la relevancia que el apoyo ofrecido por el profesorado muestra sobre el ajuste personal y escolar del alumnado, parece claro que los y las docentes y su formación son factores clave en la calidad y mejora de la educación (Escudero et al., 2019). En este sentido, como entidad encargada de la formación inicial de estos y estas profesionales, la universidad juega un papel vital (Lugo-Muñoz y De-Juanas, 2020), debiendo asegurar el logro de las competencias que resulten imprescindibles para el desarrollo profesional del alumnado egresado (Gil-Galván y Martín-Espinosa, 2021).

No obstante, en España, históricamente, la formación del profesorado de Educación Secundaria es, predominantemente, de “contenidos científicos” (Imbernón, 2019) pues, para ejercer en dicha etapa, es preciso haber realizado un grado previo en el área específica de docencia y complementarla, luego, con una formación, actualmente de Máster. Esta se considera que, en gran medida, no logra responder adecuadamente a los desafíos de la educación para las nuevas generaciones (Escudero et al., 2019).

Precisamente, el último informe Talis 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) revela que un 51% del profesorado de Educación Secundaria asegura no haber recibido formación para el trabajo de destrezas transversales con su alumnado, mientras que un 40 y un 50% respectivamente consideran no haber recibido formación en dos aspectos fundamentales y, a la vez, relacionados entre sí, como son; por un lado, en cuestiones relativas a comportamiento del alumnado y gestión del aula, así como; por otro, en aspectos relacionados con la supervisión del desarrollo y aprendizaje de su alumnado (Estrada-Fernández et al., 2023). Esta sensación de falta de preparación para responder a las necesidades

de la profesión repercute en la identidad docente, la profesionalidad y en la enseñanza (Imbernón, 2019).

La implantación del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (en adelante MFPS) en las distintas Comunidades Autónomas ha dado lugar a planteamientos y desarrollos diversos (Sarceda-Gorgoso et al., 2020). En este sentido, en el caso de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) la realización de este Máster supone cursar un módulo genérico en el que se imparten, entre otras asignaturas, la denominada Desarrollo de la Personalidad en la Adolescencia. En dicha asignatura, en vista de la importancia del apoyo del profesorado sobre el ajuste escolar y personal del alumnado, se decide implementar una propuesta formativa mediante la que abordar estos aspectos. Dicha propuesta, a fin de permitir el mejor aprovechamiento posible de un módulo limitado a 2 sesiones semanales durante 6 semanas, debía concretarse de modo que permitiese realizar un aprendizaje significativo y facilitase la comprensión y desarrollo de los contenidos en un lapso tan corto de tiempo. En este sentido, se pretendió utilizar una aproximación constructivista centrada en el aprendizaje activo y la construcción del propio conocimiento (O'Connor, 2020), para que el alumnado adoptase un mayor protagonismo en su propio proceso de aprendizaje (Gómez-Pintado et al., 2018), en línea con el modelo educativo IKD (el cual responde al nombre de Ikasketa Kooperatiboa eta Dinamikoa; Aprendizaje Cooperativo y Dinámico) adoptado por la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU, s.f.). Se trata de un modelo que centra su atención en el alumnado, un enfoque que cede la centralidad del profesorado-dirigido a la enseñanza- para establecer el foco en el estudiantado, centrándose así en el aprendizaje (Jiménez-Hernández et al., 2020). La institución apuesta, por tanto, por una metodología docente cuyo objetivo educativo sería lograr la construcción del conocimiento a través de experiencias vitales, situaciones de aprendizaje del mundo real o lo más cercanas posibles al contexto profesional en el que el alumnado se desarrollará en el futuro (Gómez-Pintado et al., 2018), así como de la atribución de significado otorgado por el estudiantado al interactuar con la realidad (Rillo et al., 2020).

Es importante señalar que el aprendizaje activo no se opone a una enseñanza expositiva, siempre que en ella la figura docente tome como base los saberes previos del alumnado y se aleje de la instrucción tradicional diádica, organizando las sesiones de una manera adecuada (Dziubaniuk y Nyholm, 2021). Para ello, resultan de gran ayuda diversas técnicas o metodologías activas que pretenden lograr, además de un aprendizaje significativo, un aprendizaje dialógico, mediante la participación del alumnado de forma más crítica y reflexiva. Estas discusiones o debates en pequeño y gran grupo tienden a valorarse muy positivamente por el futuro profesorado, al considerar que le permite desarrollar la competencia básica del pensamiento crítico (Zelaieta y Camino, 2018).

No obstante, para que pueda producirse un aprendizaje significativo se precisa, también, la predisposición para aprender del alumnado. Para lograr esta motivación el profesorado se enfrenta al reto de conseguir que perciba como útiles aquellos contenidos trabajados en el aula (Sánchez-Rosas et al., 2019). En este sentido, contribuir a establecer conexiones entre la temática trabajada y la propia vida se ha comprobado que contribuye a mejorar la utilidad percibida e incluso el rendimiento de alumnado universitario (Canning et al., 2018; Hulleman et al., 2017). El establecimiento

de este tipo de uniones puede facilitar el interés por la materia y los contenidos a trabajar, y hacer que el estudiantado lo considere un tema atractivo e importante, lo valore en mayor medida y desee aprender más sobre él (González y Paoloni, 2015).

Para favorecer el que pueda producirse un aprendizaje significativo, además del mencionado interés y predisposición por parte del alumnado, también es básico contar con un material potencialmente significativo. Es decir, con materiales que recojan las principales ideas y contenidos a trabajar con una estructura lógica (Carranza-Alcántar y Caldera-Montes, 2018) y un aspecto atractivo. Así, el diseño y preparación de dichos materiales cobra gran importancia (Dziubaniuk y Nyholm, 2021).

En la propuesta formativa aquí presentada se pretendía que dichos materiales permitiesen apoyar y orientar el proceso de aprendizaje. Para ello se tuvo en consideración la secuenciación de los contenidos, el conjunto de actividades a proponer al alumnado, la metodología asociada a cada una, así como los recursos educativos que se pudieran emplear (Morales-Muñoz, 2012), tratando, además, de considerar el público al que estaban dirigidos, a fin de facilitar una transmisión más atractiva de los mensajes (Ayala-López, 2014). Entre los recursos que se tuvieron en cuenta, además de la realización de pequeñas discusiones y actividades grupales, destacó el uso del vídeo, debido a su impacto audiovisual y a lo habituales que están las nuevas generaciones de alumnado a su uso (Adiel y Guzmán, 2014). También se ofrecieron cuestionarios de repaso de cada sesión, ya que se ha comprobado que la autoevaluación por medio de este tipo de instrumentos aumenta la satisfacción y el rendimiento del alumnado (Cosi et al., 2020).

Teniendo en cuenta que la satisfacción expresada por el alumnado en aspectos como el compromiso del profesorado, la calidad de la impartición de los cursos y la facilidad de opinar para mejorar la calidad está directamente relacionada con la calidad ofrecida en las instituciones universitarias (Ardi et al., 2012), el objetivo de este trabajo ha sido analizar la propuesta formativa desde la perspectiva del alumnado participante identificando sus puntos fuertes y áreas de mejora.

Método

Participantes

La propuesta formativa se impartió en la asignatura Desarrollo de la Personalidad en la Adolescencia perteneciente al MFPS del campus de Vizcaya de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). La selección de la muestra fue no probabilística e intencional, ya que todo el alumnado matriculado en dicha asignatura (75 estudiantes, el 56% mujeres y el 44% hombres) participó en la propuesta formativa. No obstante, valorarla era voluntario, sin repercusión en la calificación final de la asignatura, por lo que el número de participantes fue inferior al de estudiantes que la cursó. Asimismo, la cantidad de alumnado que valoró las sesiones se fue reduciendo a lo largo de las mismas: 1) Características adolescentes: 54 participantes; 2) Autoconcepto: 49; 3) Comunicación: 37; 4) Inteligencia emocional: 34; 5) Resiliencia: 33 y 6) Gestión del conflicto: 27 participantes.

Instrumentos

Para evaluar la percepción del alumnado participante sobre cada sesión se creó un cuestionario de naturaleza cualitativa online ad-

hoc, con dos preguntas abiertas. En ellas se solicitaba indicar los aspectos positivos así como los puntos de mejora de cada sesión.

Procedimiento

Se introdujo la propuesta formativa en la programación docente de la asignatura Desarrollo de la Personalidad en la Adolescencia en el MFPS. Tras cursarla, se propuso al alumnado la participación voluntaria y anónima en su valoración; se le informó del propósito de tal valoración y de que toda la información recogida sería tratada de manera anónima y confidencial. Para ello se habilitó un link con acceso al instrumento que fue respondido de forma asincrónica y online, reduciendo la tendencia de deseabilidad social con respuestas más precisas que si estuvieran presentes las personas investigadoras en la cumplimentación de la escala (Fricker y Schonlau, 2002).

El estudio se llevó a cabo cumpliendo las directrices de la Declaración de Helsinki por la que se rigen los principios éticos de investigaciones con seres humanos.

Para garantizar el rigor y la calidad en la recogida y análisis de la información se empleó la triangulación: en primer lugar, de fuentes de información, ya que se obtuvieron respuestas a las mismas preguntas de diferentes informantes, que posteriormente se contrastaron, obteniendo una perspectiva más heterogénea y representativa de la realidad; y en segundo lugar, de personas investigadoras, dado que distintas personas con diferente nivel de experiencia y formación analizaron los mismos datos (Vázquez et al., 2018) para comparar los resultados y llegar a un consenso. Esto, además de enriquecer el proceso de análisis, reduce los posibles sesgos de realizar una única persona investigadora los análisis (Patton, 2002).

Análisis de Datos

Se optó por un estudio de naturaleza cualitativa de carácter descriptivo basado en la recogida de datos a través de un cuestionario de preguntas abiertas.

Para el análisis de los datos se creó un sistema categorial (ver *Tabla 1*) mediante el programa NVivo 11 para Windows (Lumivero, 2015) para gestionar, organizar y estructurar la información de un modo coherente y claro, respondiendo al objetivo del estudio.

Se definieron diferentes dimensiones principales, categorías y subcategorías, concretadas a partir de: en primer lugar, lo planteado por el alumnado participante en sus respuestas; en segundo lugar, los diferentes apartados tomados en consideración en el diseño de la formación; y, en tercer y último lugar, la literatura previa, recogida en la introducción teórica del trabajo, siendo, por tanto, un sistema categorial de naturaleza tanto inductiva como deductiva. Dicho sistema se compuso de dos grandes dimensiones: la primera de las dimensiones estaría constituida por las fortalezas de la formación en relación a los contenidos trabajados, la metodología empleada y el impacto del aprendizaje; y la segunda dimensión se conformaría a partir de las debilidades detectadas por el alumnado en la formación, entre las que se diferencian aspectos relacionados con los contenidos trabajados y con cuestiones metodológicas.

Todas las respuestas se codificaron, otorgándoles una referencia siguiendo el orden de las mismas en cada sesión (Ref. 1, Ref. 2, etc.) y se integraron en las diferentes categorías en función de la dimensión de pertenencia.

Tabla 1
Sistema Categorical

Dimensión	Categoría	Sub-categoría	Definición
Aspectos destacados	Contenidos trabajados	---	Contenidos que el alumnado reconoce haber trabajado
		Recursos didácticos	Recursos empleados para la consecución de los objetivos docentes
	Metodología	Diseño y actividades	Actividades planteadas en la sesión para la consecución de los objetivos docentes; estructura de la sesión
		Cualidad docente	Calidad de las explicaciones ofrecidas por la docente y su capacidad dinamizadora
Aspectos de mejora	Impacto del aprendizaje	---	Utilidad del aprendizaje y desarrollo de competencias profesionales
		Participación	Falta de participación o nivel escaso de participación del alumnado
	Metodología	Modalidad docente	Combinación de 3 modalidades docentes: presencial, online y aula espejo*
		Contenidos trabajados	Profundidad

Nota: *El aula espejo es un tipo de modalidad docente iniciada en la Facultad de Educación de Bilbao en el periodo de retorno a las aulas en las que las ratios de alumnado estaban limitadas por las medidas sanitarias tomadas tras el confinamiento derivado de la pandemia de la COVID-19. En esta modalidad todo el grupo de alumnado asistía de manera presencial, parte en un aula "principal" en la que estaba presente la figura docente, y parte en otra, en la que se retransmitía vía online la sesión del aula principal. Posteriormente esta modalidad de aula espejo se sustituyó por la alternancia semanal de la mitad del grupo de alumnado: una semana online y otra presencial.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de cada sesión estructurados según las dimensiones y categorías identificadas.

Sesión 1. Características de la Adolescencia

Respecto a los aspectos destacados, el alumnado ha mencionado algunos contenidos principales aprendidos en esta sesión: los cambios producidos en la adolescencia a nivel físico, cognitivo, social y emocional, los factores biológicos explicativos de tales cambios, la plasticidad cerebral, etc. "Haber trabajado los cambios de las y los adolescentes desde todos los aspectos (físicos, cognitivos, sociales, emocionales...) para poder entenderlo todo en su conjunto" (Ref. 65). Entre quienes califican la sesión como interesante, más de la mitad aluden al interés de los propios contenidos, aunque reconocen también el planteamiento metodológico y la capacidad dinamizadora de la docente.

La valoración de la metodología y los recursos empleados ha sido positiva: "las clases han sido atractivas, dinámicas y divertidas" (Ref. 1). El 16,7% ha destacado este carácter.

El recurso más valorado (39% de menciones) han sido los vídeos, calificados como interesantes y educativos. Entre los aspectos metodológicos mejor valorados han destacado el fomento de la participación, en gran medida gracias al trabajo en grupo pequeño, donde ha habido posibilidad de debatir; o el vincular los contenidos con las vivencias personales, lo cual ha hecho que se aprenda desde la propia experiencia: "Me parece un aprendizaje más significativo, ya que hago vínculos" (Ref. 11). También se ha valorado el intercalar actividades de distinto tipo, entre las cuales se halla la propuesta de entregar la ficha de Ideas clave, que permite recoger y reflexionar sobre lo tratado. Se repite la idea de que repasar y/o comprobar lo aprendido resulta una estrategia útil que ayuda en el proceso de aprendizaje: "Extraer las ideas principales de los temas y realizar los cuestionarios me parece una dinámica adecuada para asimilar lo aportado" (Ref. 18).

No menos importante ha resultado la mención de la calidad y claridad de las explicaciones de la docente. Alrededor del 18,5% del alumnado ha destacado en sentido positivo la organización de la sesión, la claridad del power point y la concreción de los conceptos

explicados y las tareas encomendadas: "Los esquemas son muy claros. [...] La presentación de los contenidos se realiza mediante una síntesis adecuada" (Ref. 66).

El alumnado valora el impacto de lo aprendido en esta sesión por sus implicaciones prácticas. Afirma que conocer las características de la adolescencia le puede servir para orientar mejor la enseñanza en un futuro y construir una relación mejor y más profesional con el alumnado. Lo consideran una herramienta para trabajar la empatía: "Entiendes mejor las acciones que puede hacer un/a adolescente y las preocupaciones que pueden surgir en su mente" (Ref. 5). Parece que el planteamiento de la sesión permite el entrenamiento en algunas competencias clave para la docencia (como la empatía), difícil de desarrollar si no es desde la reflexión de la propia vivencia: "Me ha ayudado a identificar las actitudes que se producían en nuestra personalidad y en nuestras vidas" (Ref. 5). Así, la reflexión es, con seguridad, la competencia que más dice haber entrenado este grupo de estudiantes en esta sesión.

En cuanto a los aspectos de mejora de la sesión, un 16,7% del alumnado ha manifestado de forma explícita que no cambiaría nada, felicitando e, incluso, agradeciendo la propuesta de trabajo. Entre los elementos planteados como mejorables han destacado cuestiones metodológicas.

Una persona participante planteaba la posibilidad de trabajar a partir de casos biográficos o el acompañar las explicaciones más ejemplos que ofrezcan una perspectiva más práctica a la sesión.

La organización de los materiales se ha considerado mejorable (alrededor del 9% de menciones) por distintos motivos: contenidos repetidos, falta de concordancia en el orden de diapositivas y explicaciones, ausencia de todos los materiales desde un inicio, falta de un índice claro, o poca concreción de algunas tareas.

También se ha mencionado la participación insuficiente en algunos momentos, posiblemente por el contenido personal de las preguntas planteadas: "Lanzar preguntas al aire sobre nuestra adolescencia quizá me parece un poco peligroso porque no nos conocemos y quizá por falta de confianza la participación ha sido muy baja" (Ref. 49). En algún caso se indica que la participación podría mejorar con más debates y/o dejado mayor tiempo en cada uno de ellos.

Igualmente aparecen demandas más puntuales en relación a elementos ajenos a la propia asignatura, de tipo estructural (excesivo alumnado matriculado) y coyuntural, como el aula espejo.

Sesión 2. Autoconcepto

En referencia a los aspectos destacados en la segunda sesión se ha valorado como interesante por más del 20% del alumnado. En algunos casos se vincula el interés a los propios contenidos: la definición del término, la relación con la autoestima; su desarrollo a lo largo de la vida, los factores que lo condicionan; las dimensiones que pueden diferenciarse; y la posibilidad de cambio, en la que influyen las distorsiones cognitivas. “Lo que me ha parecido más interesante es que hay factores diferentes que condicionan el autoconcepto y que varían en función de nuestra edad. En la infancia, las palabras y el trato de las personas significativas constituyen la percepción que tenemos de nosotros; en los años siguientes, los resultados de nuestras conductas, los inputs y los estímulos o castigos recibidos; y en la adolescencia la situación emocional y la comparación con los demás son las fuentes de información destacadas. Además, conocer las dimensiones del autoconcepto me parece muy importante” (Ref. 4).

En muchos casos reconocen la importancia de los contenidos y el impacto del aprendizaje para poder ejercer mejor su futura profesión, al entender mejor a su alumnado adolescente y así tener más paciencia, y al haber aprendido alguna estrategia docente: “Sobre todo cómo dar feedback en clase (también con evaluación positiva). Estos ‘truquitos’ son muy útiles” (Ref. 64). Se destaca también que se ha trabajado la capacidad empática al haber partido de un trabajo personal: “Me ha parecido una buena idea hacer el ejercicio para asimilar la idea del autoconcepto, es decir, intentar describirse uno mismo. Además, al compartir con los demás te das cuenta de la diversidad que existe” (Ref. 22).

Integrar elementos prácticos, especialmente de tipo biográfico, con elementos teóricos constituye a nivel metodológico uno de los elementos mejor valorados (más del 20% del alumnado): “También valoro muy positivamente el llevar el autoconcepto cada cual a su ámbito y trabajarlo. Debates, ejemplos, preguntas a responder por grupos... como siempre, considero estas actividades imprescindibles para enriquecer la clase y seguir el hilo” (Ref. 5). En cuanto a los procesos cognitivos que se activan a lo largo de la sesión destaca la reflexión, que en algunos casos se realiza de forma individual y, en otros, grupalmente.

La riqueza de recursos (vídeos, lecturas, esquemas...) y la combinación de actividades de distinto tipo seguramente haya sido una de las razones para que un número considerable de participantes (17,4%) haya valorado la sesión como dinámica: “[...] creo que (la forma de dar clase) se ha hecho de una forma muy dinámica, activa y entretenida” (Ref. 36). La forma de estructurar la sesión, finalizando con un repaso de las ideas principales, es un aspecto igualmente destacado. Pero para que cualquier planteamiento metodológico tenga éxito, necesariamente, las explicaciones ofrecidas por la persona docente deben ser claras, lo cual está vinculado a la capacidad comunicativa de la misma: “La actitud de la profesora es muy dinámica y su capacidad de comunicación es muy buena” (Ref. 65).

En relación a los aspectos de mejora de esta segunda sesión la idea que más se repite de entre los elementos mejorables es que ha faltado profundidad, para lo cual hubiese sido necesario más tiempo: “No ha dado tiempo a dar todo el subtema. Las distorsiones no se han trabajado en clase, se han enviado sólo como trabajo para casa y me parece muy interesante hablar de ellas” (Ref. 35).

No ha habido tiempo para profundizar en lo que consideran un tema central en educación, más concretamente, en la diferencia entre autoconcepto y autoestima, los dominios y dimensiones del autoconcepto o las distorsiones cognitivas.

El alumnado propone un mayor empleo de vídeos, de casos a analizar y de discusión grupal para fomentar una mayor participación. El problema de la falta de participación tiene diferentes causas, siendo una la ya mencionada aula espejo, y otra la propia propuesta de participación, que ha estado limitada al grupo pequeño: “He echado de menos la participación en clase, compartir conversaciones y reflexiones. Quizá, en vez de comentarlo por grupos, el diálogo debería haberse extendido a toda la clase” (Ref. 8).

En cualquier caso, alrededor del 30% del alumnado participante no ha señalado ningún aspecto a mejorar, dejando el espacio de respuesta vacío, o escribiéndolo de manera explícita.

Sesión 3. Comunicación

Con relación a los aspectos destacados, esta sesión estuvo marcada por un problema técnico-logístico, ya que el sistema informático de aula espejo (modalidad docente) no funcionó y la profesora tuvo que improvisar una nueva estructura de la sesión para atender simultáneamente a las dos aulas, intercalando actividades autónomas en una mientras exponía contenidos en otra, y viceversa. Sin embargo, esto no es óbice para que el alumnado haya sido capaz de detectar aspectos positivos en la sesión: “Me gustó mucho la clase recibida. Me parece un tema imprescindible” (Ref. 33).

Respecto a la metodología, un 47% de las personas participantes ha señalado que las actividades planteadas son muy interesantes y/o útiles, destacando de manera especial la actividad denominada Te oigo: “La actividad ‘te oigo’ me ha parecido un experimento social muy interesante, viendo cómo en casi todos los casos se cumplía que el que hablaba prestaba más atención al oyente activo” (Ref. 24). Este carácter dinámico de la sesión ayuda al alumnado a interiorizar contenidos que a simple vista parecen evidentes: “Pensamos que conocemos y aplicamos la importancia de los recursos discursivos. Pero la realidad y los problemas de los/as adolescentes dicen lo contrario. Aunque parezca que la comunicación es simple, hay que trabajar mucho para conseguir buenos resultados.” (Ref. 43).

Respecto al impacto del aprendizaje, el alumnado llega a ser consciente de la importancia del tema en su futura profesión docente, puesto que la comunicación es una herramienta que puede permitir que el alumnado adolescente tenga confianza en las figuras adultas: “Necesitan referentes en esta época de la vida, y si queremos actuar como tales necesitamos saber qué actitudes o consejos necesitan (y cuáles no) para realmente satisfacer sus necesidades y servir de ejemplo.” (Ref. 1).

Al igual que en anteriores sesiones, se valoran positivamente cuestiones metodológicas como el empleo de vídeos, el trabajo grupal y las explicaciones teóricas claras ofrecidas por la docente, acompañadas de un buen soporte digital.

En lo concerniente a los aspectos de mejora, la principal cuestión señalada en esta sesión como mejora (24%) ha sido el imprevisto con la tecnología en la sala espejo (modalidad docente), que ha provocado que la sesión se haya acortado y haya redundado en una falta de profundidad. No obstante, también se ha reconocido la capacidad de adaptación de la docente a la hora de hacerle frente.

Haciendo alusión a la metodología, hay quienes reivindican un mayor número de actividades y participación, y se realiza una propuesta concreta de uso de un foro para resolver las dudas, si bien son más personas quienes consideran que no hay nada que mejorar (40%).

Sesión 4. Inteligencia Emocional

En la cuarta sesión, sobre los aspectos destacados se ha señalado frecuentemente el impacto del aprendizaje por su utilidad de cara a la futura labor docente: “Destacaría esta sesión porque para mí resulta de especial utilidad” (Ref. 3); “No conocía las técnicas y considero que son muy útiles” (Ref. 8), ya que consideran los contenidos impartidos muy enriquecedores. Entre ellos se han destacado: las diferentes técnicas de gestión de las emociones y cómo desarrollarlas, la influencia de la inteligencia emocional en una buena salud mental, las características para identificar una buena inteligencia emocional, la posibilidad de mejorarla, etc.

La metodología se ha calificado como muy buena, ensalzando su buen planteamiento y gestión, destacándose aspectos como la estrecha relación entre la teoría y la práctica, el fomento de la participación y la reflexión, el trabajo en grupo y el hecho de basarse en experiencias personales para desarrollar la teoría. También ha sido positivamente valorado el feedback de los trabajos por parte de la docente, así como las preguntas generales empleadas a modo de repaso.

Relacionado con la valoración positiva de los contenidos se encuentra la actuación docente. Para las personas participantes sus aportaciones han sido claras, sencillas y útiles, estando “los conceptos y las ideas bien explicadas” (Ref. 53). Las actividades prácticas han tenido muy buena acogida, calificándolas como muy útiles, enriquecedoras, adecuadas y “de gran ayuda para interiorizar las ideas generales” (Ref. 16). Estas han contribuido a lo que el 29,41% de las personas ha catalogado como una sesión interesante, además de dinámica.

En lo que atañe a los aspectos de mejora de esta cuarta sesión, parte del alumnado ha aprovechado para expresar que no modificaría nada, con afirmaciones como: “La sesión me ha parecido muy buena, no cambiaría nada” (Ref. 53).

El alumnado que ha planteado distintas cuestiones a mejorar (35,29%) ha mostrado interés por una mayor profundización de los contenidos, con más teoría, estrategias, ejercicios, vídeos o una sesión específica de mindfulness. Se repite la propuesta específica de crear un foro en la plataforma de la universidad.

Por último, el 38,23% de las personas participantes manifestó que, en el formato online, la experiencia no había sido tan positiva, argumentando motivos como: dificultades para seguirla, disminución de la interacción, complejidad a la hora de realizar las prácticas, experiencia menos dinámica, etc. Así, su sensación fue que “las sesiones están orientadas, en general, a quienes están de manera presencial” (Ref. 6), por lo que “resultan necesarias adaptaciones que posibiliten una mayor inclusión de quienes están en casa” (Ref. 1).

Sesión 5. Resiliencia

En la quinta sesión, en lo correspondiente a los aspectos destacados, se ha señalado que ha resultado de gran interés

(39,39%), debido tanto a la parte teórica como práctica de la misma. Respecto al contenido teórico, se ha considerado importante y útil para desarrollar nuevos conocimientos sobre la resiliencia, destacando contenidos específicos como: el significado e importancia de la resiliencia en la educación, la influencia de las personas adultas cercanas así como de la educación recibida en la resiliencia adolescente, la importancia de aceptar las experiencias y los pensamientos, la relación de la resiliencia con el bienestar, la posibilidad de desarrollar la resiliencia y el papel del profesorado, etc.

Aludiendo a la metodología, se ha señalado que: “Los contenidos teóricos se han trabajado bien en el apartado práctico de la sesión” (Ref. 18) y que estaban estrechamente relacionados con diferentes dinámicas. El alumnado ha catalogado muy positivamente la gestión de la sesión realizada por la docente, destacando el fomento de la participación, la búsqueda de la reflexión y la calidad de sus explicaciones. Todo ello ha contribuido a que se haya definido la sesión como dinámica y “muy enriquecedora ya que se han adquirido muchos conocimientos sobre el tema” (Ref. 10).

Las propuestas prácticas planteadas para la sesión se han valorado como muy útiles e interesantes, destacando alguna de manera específica (metáfora del autobús, práctica de mindfulness y la técnica ABC) y afirmando que han facilitado interiorizar los diferentes contenidos. También han tenido muy buena acogida los vídeos, ensalzados repetidamente.

Acerca de los aspectos de mejora o en relación a las debilidades de la sesión, el 45,45% señala de manera explícita que no cambiarían nada. Quienes sí realizarían cambios se inclinan por una mayor profundización en los contenidos, ya sea con más tiempo, contenido o prácticas.

Por último, algunas voces manifiestan las dificultades de seguir la sesión en formato online (“No se pueden seguir bien los contenidos”, Ref. 4), pero especifican que se debe en gran medida a problemas técnicos como ruidos, desconexiones, etc.

Sesión 6. Gestión del Conflicto

Sobre la sexta sesión se ha destacado el valor de la misma de cara al futuro, considerando muy útiles los conocimientos impartidos, así como la información y los materiales complementarios: “Ha resultado muy útil sobre todo de cara a los conflictos que serán parte de nuestro día a día” (Ref.3); “Se ha ofrecido información que de cara a nuestro desempeño profesional es muy beneficiosa” (Ref. 4). Entre los principales contenidos interiorizados se han mencionado frecuentemente los tres pasos para una buena negociación en un conflicto. Se ha señalado que gran parte de esos contenidos han sido trabajados de forma práctica mediante actividades interesantes. Esto ha hecho que la sesión resulte dinámica y, en consecuencia, casi el 30% la ha considerado una experiencia muy interesante.

Se ha destacado la pasión por la enseñanza y la calidad y claridad de las explicaciones de la figura docente. A nivel metodológico se ha subrayado el planteamiento de la sesión, especialmente en el fomento de la reflexión y el trabajo en grupo: “Ha resultado muy enriquecedor analizar diferentes casos en grupos pequeños” (Ref. 4).

También se ha mencionado, como un punto positivo e interesante “relacionarlo con el contenido del resto de sesiones” (Ref. 38).

Por último, ha destacado la normalidad con la que se ha podido seguir la sesión de manera online, especialmente porque otras voces lo han indicado como aspecto de mejora.

En lo que respecta a los aspectos susceptibles de mejora de la sesión, más de la mitad de respuestas (51,85%) indican que no cambiarían nada: “No he percibido nada a mejorar en esta sesión” (Ref. 1). Entre las propuestas de cambio se han identificado tres: más tiempo para profundizar en más contenidos, más actividades prácticas y un cambio de ubicación de la presente sesión en el orden cronológico de la intervención; “La situaría en el inicio, para poder profundizar más” (Ref. 10); o “La haría en semanas previas para no repetir contenidos” (Ref. 14).

Algunas respuestas han reflejado la dificultad para seguir la sesión de forma online, argumentando problemas técnicos.

Discusión

El objetivo de esta investigación ha sido analizar, desde la perspectiva del alumnado participante, las fortalezas y los puntos débiles de la propuesta formativa implementada en la asignatura Desarrollo de la Personalidad en la Adolescencia dentro del MFPS, ya que considerar el nivel de satisfacción discente en aspectos como el compromiso del profesorado, la calidad de la impartición o la facilidad de exponer su opinión para mejorar la calidad de la formación recibida está directamente relacionado con la calidad de las instituciones universitarias (Ardi et al., 2012). La información obtenida en este trabajo permite constatar que, en el caso de la propuesta formativa evaluada, la satisfacción del alumnado parece elevada, apuntando a que las fortalezas señaladas superan los aspectos de mejora. De hecho, en todas las sesiones diversas personas han expresado que no cambiarían nada.

Las categorías que se han mencionado tanto en los puntos fuertes como en las áreas de mejora han sido contenidos trabajados y metodología. Respecto a los contenidos, las respuestas del alumnado reflejan su interés por estos, valorándolos como atractivos e importantes, lo que motiva su deseo de aprender más sobre ellos (González y Paoloni, 2015), algo manifestado en las propuestas de mejora, en las que se alude a dicho deseo de profundización. Esto coincide, además, con los estudios que verifican la importancia de los aspectos trabajados, habituales en los programas de mejora de competencias socioemocionales del alumnado (Clemente et al., 2023) y que se han probado, como en el caso de la inteligencia emocional, claves en el ajuste y bienestar de la población adolescente a la que atenderán (Soriano-Sánchez y Jiménez-Vázquez, 2023).

También es destacable el impacto en el aprendizaje. El alumnado considera que la formación recibida le ayudará en su futura labor docente, habiéndose logrado, por tanto, que perciba como útiles los contenidos trabajados en el aula (Sánchez-Rosas et al., 2019). Como razones, alude a que le ha permitido desarrollar ciertas competencias profesionales, como la paciencia, la comunicación o la empatía, habilidades que se encuentran entre las más valoradas tanto por futuro profesorado (Azkarate-Morales et al., 2019) como por profesorado en activo (Reoyo et al., 2017). Una formación en competencias profesionales que, además, puede contribuir a su futuro bienestar docente (Redondo-Trujillo et al., 2023) y personal, con herramientas para la gestión emocional tales como el mindfulness, el cual, en estudios previos y a juicio del propio

alumnado, resulta muy beneficioso a nivel emotivo y mental (Daza-Murcia, 2022). Igualmente, se ha destacado la reflexión, unida al desarrollo de la competencia del pensamiento crítico (Zelaieta y Camino, 2018).

Respecto a la metodología, el alumnado la valora positivamente, aludiendo a la manera de estructurar las sesiones, lo que permite activar conocimientos previos y relacionarlos con la nueva información a aprender, y a la calidad y la claridad de las explicaciones de la docente, mostrando que la exposición de contenidos no está reñida con un aprendizaje significativo, siempre que las sesiones se organicen de una manera adecuada (Dziubaniuk y Nyholm, 2021). Además, se valora la combinación de la teoría y la práctica, pues esta facilita la atribución de significado (Rillo et al., 2020). En este sentido, se han destacado las actividades que se vinculan con las experiencias personales, algo que estudios previos han constatado que mejora la utilidad percibida e incluso el rendimiento del alumnado universitario (Canning et al., 2018; Hulleman et al., 2017), y que facilita activar los conocimientos previos y relacionarlos con la nueva información, fomentando el aprendizaje significativo (Carranza-Alcántar y Caldera-Montes, 2018) y dando centralidad y protagonismo al alumnado en la construcción de su conocimiento (Gómez-Pintado et al., 2018; Jiménez-Hernández et al., 2020).

Entre la variedad de los recursos empleados destaca el vídeo, cuyo impacto y aceptación suele ser elevado entre el alumnado (Adiel y Guzmán, 2014). También se valoran los cuestionarios de repaso de cada sesión, en consonancia con estudios previos que indican que el uso de estos aumenta la satisfacción y el rendimiento del alumnado (Cosi et al., 2020). El material empleado, en su conjunto, es valorado como atractivo, enriquecedor y dinámico. Se constata, así, en línea con estudios previos, la importancia del diseño y preparación de materiales (Dziubaniuk y Nyholm, 2021), a fin de que puedan apoyar y guiar el proceso de aprendizaje y se logre una transmisión más atractiva de los mensajes (Ayala-López, 2014).

Respecto a las propuestas de mejora, además del mencionado deseo de profundización, también se sugiere introducir un mayor número de actividades prácticas, debates y vídeos. Así, se propone fomentar la participación, planteando, incluso, la creación de un foro para seguir debatiendo y resolver dudas. Esta necesidad a lo largo de la formación de mayor discusión e interacción por parte del alumnado para comprender, profundizar y aprender con iguales coincide con estudios previos (Dziubaniuk y Nyholm, 2021).

Es preciso considerar si la menor participación del alumnado ha podido deberse, en parte, a la necesidad de adecuar el diseño inicial (totalmente presencial) a la combinación de distintas modalidades docentes -presencial, online y aula espejo- debido a la situación de alarma sanitaria generada por la COVID-19. De hecho, el alumnado señala dificultades técnicas, ruidos, desconexiones y obstáculos para seguir las clases cuando la sesión es online, y que la participación no es la misma desde el aula espejo. Estas, por tanto, se consideran cuestiones metodológicas a mejorar. El propio alumnado así lo indica, puesto que son modalidades que dificultan su toma de protagonismo, así como el aprendizaje activo y la metodología constructivista (O' Connor, 2020) originariamente previstas, y han supuesto un cambio drástico tanto al alumnado como al profesorado universitario (López-Aguilar y Álvarez-Pérez, 2021) para el que muchas universidades no estaban preparadas (Fernández-Jiménez et al., 2021).

En futuras investigaciones sería interesante profundizar en tales modalidades docentes (online y aula espejo), debido al reto que han supuesto para la comunidad educativa, a fin de poder conocer si, a través de estas, el aprendizaje del alumnado universitario se limita a contenidos, siendo más complicado el desarrollo de otras habilidades útiles para la profesión, tal y como se percibe en otros estudios (García-Martín y García-Martín, 2022). También sería conveniente considerar otras fuentes y modos de evaluación además de las respuestas subjetivas del propio alumnado. En estudios posteriores podría incluirse al profesorado a modo de contraste de dicha información, considerando también la adecuación de la impartición al diseño inicial e introduciendo herramientas que puedan valorar los conocimientos previos y posteriores a la formación, a fin de constatar si realmente se produce el aprendizaje que el alumnado dice haber construido. Asimismo, convendría contrastar estos resultados con la aplicación de la propuesta en otras universidades y regiones.

Las valoraciones obtenidas en este trabajo parecen apuntar a la utilidad de la propuesta a la hora de aumentar los conocimientos psicopedagógicos del futuro profesorado, aquellos que le resultarán más necesarios en la relación educativa durante su etapa profesional (Imbernón, 2019). De hecho, las figuras docentes siguen siendo, aún en la adolescencia, una importante fuente de referencia para el alumnado, incidiendo sobre su adaptación o ajuste (Balaguer-Estaña y Naval-Duran, 2020) y su implicación (Fernández-Lasarte et al., 2020), por lo que la formación de dichos profesionales, y la responsabilidad de la universidad en ella (Lugo-Muñoz y De-Juanas, 2020), son clave en la calidad y mejora de la educación (Escudero et al., 2019).

En este sentido, a pesar de sus limitaciones, este trabajo ha alcanzado el objetivo de aportar información para reconsiderar posibles medidas orientadas a la mejora de la propuesta formativa implementada. Propuesta impartida con el fin de tratar de responder a la sensación de falta de preparación para cubrir las necesidades de la profesión que refleja el profesorado de Educación Secundaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), buscando así, contribuir a un ejercicio docente más competente y profesional. Esto resulta fundamental en toda etapa educativa, pero más aún en el caso del profesorado de Educación Secundaria, cuya formación de lo contrario, puede no trascender los contenidos científicos (Imbernón, 2019).

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Financiación

Las personas firmantes de este estudio son miembros del grupo Consolidado de Investigación IT1719-22 del Sistema Universitario Vasco.

Referencias

- Adiel, L., y Guzmán, T.G. (2014). El vídeo como recurso didáctico para reforzar el conocimiento. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, 3(3), 1-10.
- Ardi, R., Hidayatno, A., y Zagloel, T. (2012). Investigating relationships among quality dimensions in higher education. *Quality Assurance in Education*, 20(4), 408-428. <https://doi.org/10.1108/09684881211264028>
- Ayala-López, M.A. (2014). Consideraciones técnico-pedagógicas para elaborar y evaluar materiales didácticos. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 44, 1-11.
- Azkarate-Morales, A., Bartau-Rojas, I., y Lizasoain-Hernández, L. (2019). Educación en valores y formación del profesorado de Secundaria: El caso de la UPV/EHU. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 493-516. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11240>
- Balaguer-Estaña, A.J., y Naval-Duran, C. (2020). Percepción del centro educativo por adolescentes. Diferencias según curso, edad, sexo, tipo de centro y rendimiento académico. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 30(1), 54-72.
- Canning, E.A., Harackiewicz, J.M., Priniski, S.J., Hecht, C.A., Tibbetts, Y., y Hyde, J.S. (2018). Improving performance and retention in introductory biology with a utility-value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 834-849. <https://doi.org/10.1037/edu0000244>
- Carranza-Alcántar, M.R., y Caldera-Montes, J.F. (2018). Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza en el blended learning. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>
- Clemente, C., Urrea, A., y Arnau-Sabatés, L. (2023). Programas socioemocionales para adolescentes basados en evidencias: una scoping review. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 96-106. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.238>
- Cosí, A., Voltas, N., Lázaro-Cantabrana, J.L., Morales, P., Calvo, M., Molina, S., y Quiroga, M.Á. (2020). Formative assessment at university through digital technology tools. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 164-183. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.9314>
- Daza-Murcia, L.M. (2022). La meditación: una actividad de bienvenida implementada en un programa de licenciatura durante la pandemia. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 54-68. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.216>
- Dziubaniuk, O., y Nyholm, M. (2021). Constructivist approach in teaching sustainability and business ethics: A case study. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(1), 177-197. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2020-0081>
- Escudero, J. M., Campillo, M., y Sáez, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: Revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 165-188. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>
- Estrada-Fernández, C., Ros-Morente, A., y Alsinet-Mora, C. (2023). Influence of anger management and emotional skills on self-esteem in pre-adolescents and their relationship with emotional control and psychological well-being. *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 62-70. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.235>
- Fernández-Jiménez, M., Mena-Rodríguez, E., y Jiménez-Perona, M. (2021). Transformación de la Universidad pública como consecuencia del COVID-19. Perspectiva del profesorado a través del método Delphi. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 439-449. <https://doi.org/10.5209/rced.70477>
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi, E., y Rodríguez-Fernández, A. (2020). The role of social support in school adjustment during secondary education. *Psicothema*, 32(1), 100-107. <http://doi.org/10.7334/psicothema2019.125>

- Fricke, R.D., y Schonlau, M. (2002). Advantages and Disadvantages of Internet Research Surveys: Evidence from the Literature. *Field Methods*, 14(4), 347-367. <http://doi.org/10.1177/152582202237725>
- García-Martín, J., y García-Martín, S. (2022). El uso de los entornos virtuales de aprendizaje institucionales en la Educación Superior tras la pandemia por COVID-19 y su impacto en las variables de emoción, realización práctica, aprendizaje, generalización y transmisibilidad. *Revista de Psicología y Educación*, 17(2), 165-170. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.02.224>
- Gil-Galván, R., y Martín-Espinosa, I. (2021). Análisis del perfil motivador y actitudinal sobre el aprendizaje de idiomas de los estudiantes en Educación Superior: aplicación del Attitude/Motivation Test Battery (AMTB). *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 463-476. <https://doi.org/10.5209/rced.70598>
- Gómez-Pintado, A., Rojo-Robas, V., y Zuazagoitia-Rey-Baltar, A. (2018). Implementación de metodologías cooperativas en la docencia universitaria: Experiencias en la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 119-138. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7995>
- González, A., y Paoloni, P.V. (2015). Implicación y rendimiento en Física: El papel de las estrategias docentes en el aula, y el interés personal y situacional del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 25-45. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11370>
- Hulleman, C.S., Kosovich, J.J., Barron, K.E., y Daniel, D.B. (2017). Making connections: Replicating and extending the utility value intervention in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 387-404. <https://doi.org/10.1037/edu0000146>
- Imberón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: La eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Jiménez-Hernández, D., González-Ortiz, J.J., y Tornel-Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- López-Aguilar, D., y Álvarez-Pérez, P. (2021). Modelo predictivo PLS-SEM sobre intención de abandono académico universitario durante la COVID-19. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 451-461. <https://doi.org/10.5209/rced.70507>
- Lugo-Muñoz, M., y De-Juanas, A. (2020). Participación social y solidaria estudiantil en la Universidad: El punto de vista del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 75-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.11560>
- Lumivero (2015) *NVivo* (Version 11). <https://www.lumivero.com>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Secretaría General Técnica.
- Morales-Muñoz, P.A. (2012). *Elaboración de material didáctico*. Red Tercer Milenio.
- O' Connor, K. (2020). Constructivism, curriculum and the knowledge question: tensions and challenges for higher education. *Studies in Higher Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750585>
- Oberle, E. (2018). Early adolescents' emotional well-being in the classroom: The role of personal and contextual assets. *Journal of School Health*, 88(2), 101-111. <https://doi.org/10.1111/josh.12585>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Redondo-Trujillo, V., De Juanas-Oliva, A., y Rodríguez-Bravo, A.E. (2023). Factores asociados al bienestar psicológico de los docentes e implicaciones futuras: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 107-117. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.239>
- Reoyo, N., Carbonero, M.A., y Martín, L.J. (2017). In-service and preservice teachers' perceptions of characteristics of effective secondary school teachers. *Revista de Educación*, 376, 62-86. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344>
- Rillo, A., Martínez, B., Castillo, J., y Rementería, J. (2020). Constructivism: An interpretation from medical education. *Revista de Investigación y Método en Educación (IOSR-JRME)*, 11(3), 1-12. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-10%20Issue-3/Series-7/A1003070112.pdf>
- Sánchez-Rosas, J., Sebastián-Correa, P., y Daniel-Díaz, I. (2019). Revisión de las intervenciones que mejoran la utilidad percibida del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(2), 45-56. <http://doi.org/10.19083ridu.2019.1077>
- Sarceda-Gorgoso, M.C., Santos-González, M.C., y Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 401-421. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8260>
- Soriano-Sánchez, J.G. y Jiménez-Vázquez, D. (2023). Benefits of emotional intelligence in school adolescents: A Systematic Review. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 83-95. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.237>
- UPV/EHU (s.f.). *IKD Aprendizaje Cooperativo y Dinámico. Modelo educativo de la UPV/EHU*. SAE-HELAZ. <https://www.ehu.es/es/web/sae-helaz/ikd>
- Vázquez, M.L., Vargas, I., y Porthé, V. (2018). La redacción del apartado de metodología en los estudios cualitativos. In B. Lumbreras, E. Ronda, y M.T. Ruiz-Cantero (Coords.), *Cómo elaborar un proyecto en ciencias de la salud* (pp. 34-39). Fundación Dr. Antoni Esteve.
- Zelaieta, E., y Camino, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: Análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 197-214. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9925>

Artículo

La Selección del Profesorado Universitario en España. ¿Una Asignatura Pendiente?

Ángel Huguet-Canalís^{id}, Cecilio Lapresta-Rey^{id}, Fernando Senar-Morera^{id}, y Judit Janés-Carulla^{id}

Universidad de Lleida (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 28/09/2023
Aceptado: 10/10/2023

Palabras clave:

Universidad
Selección del profesorado
Agencias de calidad

RESUMEN

Antecedentes: El trabajo persigue una reflexión sobre algunos de los aspectos fundamentales que han marcado la política de selección del profesorado universitario en España durante los últimos 40 años. **Método:** A tal fin, nos centramos en tres apartados fundamentales en los que abordamos, en primer lugar, cómo han ido evolucionando los procesos de contratación del personal docente e investigador en la Universidad española a lo largo de las décadas precedentes, rememorando para ello las políticas derivadas de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU-1983), de la Ley Orgánica de Universidades (LOU-2001), y de la Ley Orgánica de Universidades que modificó la anterior (LOMLOU-2007). **Resultados:** A partir de esta base, se analiza el papel de las agencias de calidad en el modelo vigente, enfatizando tanto sus virtudes como sus flaquezas. **Conclusiones:** Por último, en pleno proceso de desarrollo de la incipiente Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU-2023), se procede a una reconsideración de la situación actual, acentuando algunos de los efectos deseables e indeseables derivados de la historia reciente que debieran ser estimados en modo prospectivo.

The Selection of University Academics in Spain. A Pending Subject?

ABSTRACT

Background: The paper reflects on some of the fundamental aspects that have marked the policy of selection of university academics in Spain for the last 40 years. **Method:** To this end, we focus on three fundamental sections in which we address, firstly, how the hiring processes of teachers and researcher staff at the Spanish University have evolved over the preceding decades, recalling for this purpose the policies derived from the Law of University Reform (LRU-1983), the Law of Universities (LOU-2001), and the Law of Universities that modified the previous one (LOMLOU-2007). **Results:** From this basis, the role of quality agencies in the current model is analyzed, emphasizing both their virtues and weaknesses. **Conclusions:** Finally, amid the development process of the incipient Law of the University System (LOSU-2023), the current situation is reconsidered, highlighting some of the desirable and undesirable effects derived from recent history that should be estimated prospectively.

Keywords:

University
Selection of university academics
Agencies of quality

Introducción

Consideramos que situar temporal y contextualmente nuestra posición respecto al vigente sistema de selección del profesorado universitario en España puede resultar un buen punto de partida que nos permita desgranar las virtudes y limitaciones que, desde nuestra óptica personal, se amalgaman ofreciendo argumentos a favor y en contra a sus seguidores o detractores.

A este fin, creemos relevante desarrollar de forma breve una ácida experiencia vivida a finales de 2020. Una mañana de diciembre de ese año, a temprana hora, suena el teléfono y una voz desconocida nos invita a formar parte de una Comisión de contratación para una plaza de Catedrático de Universidad. Tras una disposición favorable, y en razón al desconocimiento de la trayectoria universitaria del candidato, procedemos a una búsqueda en diferentes bases de datos cuyo resultado debemos tachar al menos de inquietante (información obtenida fundamentalmente a partir de la Web of Science):

- En el periodo 2008-2018 se detecta el 18.4% del total de publicaciones, el 21.1% en 2019, y 60.5% en 2020 (en conjunto, casi el 82% en los dos últimos años). La mayoría de ellas con escasa o nula relación a los objetivos del área de conocimiento del postulante.
- Aparece como primer autor o autor de correspondencia en un escaso 5.2% de las publicaciones, y en algunas de ellas el número de firmantes se sitúa alrededor de la decena.
- Solo el 21.1% de las publicaciones corresponden a categorías de búsqueda vinculadas con el supuesto perfil deseable (“educación” o “psicología”).
- Casi el 50% de los artículos se hallan publicados en revistas del grupo Multidisciplinary Digital Publishing Institute (MDPI) – Publisher of Open Access Journals).
- Inexistencia de responsabilidad como investigador principal en proyectos de investigación competitivos de ámbito nacional o internacional.

Con estos antecedentes se establece nuevo contacto manifestando la voluntad de decaer en nuestra participación en la referida Comisión, ante lo cual nos incide de forma reiterada en el hecho de que se halla acreditado por la agencia estatal² y que para ello hasta hacía poco tiempo solo le faltaba un proyecto de investigación que ya le había sido concedido. La sorpresa aumenta al mencionar como tal un Erasmus +.

A la vista de lo hasta aquí expuesto, el lector comprenderá el pertinente sofoco ante la limitada “capacidad de liderazgo” del candidato, una de las características que, siempre desde nuestro punto de vista, debe marcar uno de los hitos más destacados de la trayectoria universitaria en un futuro Catedrático de Universidad.

La experiencia relatada nos lleva a reflexionar sobre algunos puntos de la política de selección del profesorado universitario en

España. Para ello, en lo que sigue, nos centraremos en tres apartados fundamentales en los que trataremos de abordar: i) cómo han ido evolucionando los procesos de contratación del profesorado en la Universidad española a lo largo de los últimos 40 años, ii) el papel de las agencias de calidad en el modelo vigente, y iii) una reflexión sobre la situación actual y prospectiva.

La Selección del Profesorado Universitario en España. De la LRU a la LOMLOU

Es bien sabido que la selección del profesorado es tan antigua como la propia Universidad, así sucedía en la que es considerada la primera Universidad europea (Universidad de Bolonia) y tuvo su continuidad a lo largo de toda la Edad Media al establecerse la “licentia docendi” que, otorgada por el Papa, los Obispos, o sus representantes, permitía a quien la obtuviese enseñar en las Universidades de la cristiandad tras haber superado un riguroso examen.

En el caso de España, en los últimos 40 años, son principalmente tres los sistemas de selección del profesorado universitario que se han ido derivando de la correspondiente normativa legal³: la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU). A dichas normativas, ha seguido la incipiente Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) que se halla en pleno proceso de desarrollo.

De manera taquigráfica, podemos resumir que en el primer caso (LRU-1983), la comisión responsable de seleccionar al candidato estaba formada por cinco miembros, dos de los cuales eran propuestos por la propia Universidad convocante (normalmente el presidente y el secretario) y los tres restantes eran seleccionados por la administración competente mediante sorteo entre aquellos profesores de cualquier Universidad española que cumplieren los requisitos exigidos. Como señalan [Delgado et al. \(2021\)](#), las críticas fundamentales a este modo de selección se centraban en el hecho de que favorecía la endogamia y, en consecuencia, limitaba enormemente la movilidad del profesorado.

A través de la LOU-2001 se pretendía acallar estos reproches y para ello se designó un sistema de habilitación nacional que fue visto desde sus inicios como una grave intromisión en la autonomía universitaria, lo que derivó en una avalancha de plazas de funcionario convocadas por la mayoría de las Universidades previa a la entrada en vigor de la nueva Ley, y por tanto bajo el sistema LRU-1983. Como es evidente, esta circunstancia provocó una notable restricción de convocatorias en los años posteriores que limitaron la efectividad de la LOU-2001. Brevemente, el sistema de habilitación nacional requería que las Universidades comunicasen al Ministerio responsable las plazas de funcionario que pretendían convocar y este era quien mediante sorteo entre todo el profesorado que cumpliera unas exigencias mínimas (número de sexenios de investigación) configuraba comisiones de siete miembros, siendo en la Universidad del más antiguo de

¹ El grupo MDPI, cuyo origen se halla en China, ha sido reiteradamente cuestionado por dudosas prácticas editoriales, de modo que ya en febrero de 2014 fue incluido en la lista de Jeffrey Beall de editoriales depredadoras de acceso abierto.

² Si bien en este caso la agencia acreditadora fue estatal, procedimientos similares pueden ocurrir con las agencias autonómicas. De hecho, presiones equivalentes hemos vivido tras la acreditación como Catedrático laboral de un colega que presentaba un buen perfil de publicaciones pero una más que cuestionable capacidad de liderazgo en cuanto que nunca había dirigido ni equipo ni proyecto de investigación alguno obtenido en convocatoria competitiva. Su experiencia en actividades clásicas de formación se reducía a una Tesis Doctoral en la que había sido codirector.

³ Para una perspectiva personalizada del modo en que estos diferentes sistemas, y los previamente existentes, han influido en el desarrollo de la carrera docente universitaria, véase [Serra-Desfilis \(2022\)](#).

ellos donde se celebraba el acto de la oposición que concluía con un número de profesores habilitados igual al de plazas convocadas. Si bien esa era precisamente una gran virtud para quien superaba las pruebas, los costes del proceso eran a todas luces desmesurados, tanto para el Ministerio (que debía sufragar dietas y desplazamientos durante días o semanas a los miembros de la Comisión) como para los propios candidatos (que debían asumir los costes por sí mismos).

Llegados a este punto, debemos señalar que en lo que a productividad científica se refiere, la Universidad española distaba mucho de responder a los estándares deseables, y las políticas de selección aplicadas hasta el momento no habían mostrado la efectividad deseada. Así, [Buela-Casal \(2007\)](#) señala que más de la mitad del profesorado universitario no dirigía Tesis Doctorales, más de 10.000 profesores titulares de universidad no tenían ni un sexenio reconocido, y más de 2.000 catedráticos de universidad no habían obtenido el segundo sexenio. Todavía más, en el informe de la [Comisión de expertos para la Reforma del Sistema Universitario español \(2013\)](#), encargado por el entonces Ministro de Educación, Cultura y Deportes, D. José Ignacio Wert Ortega, se indicaba que el 37.6% del profesorado carecía de sexenios reconocidos, y el 20% poseía tan solo uno. Es decir, el 57.6% presentaba una actividad investigadora muy pobre o nula.

Sin duda, la LOMLOU-2007 pretendía afrontar esta situación a través de un sistema que potenciase el papel de la investigación y las publicaciones en formato artículo y en revistas de prestigio que se hallasen indexadas en las bases de datos reconocidas a nivel internacional: Journal Citation Reports de Clarivate Analytics y Scopus (SCImago Journal & Country Rank) de Elsevier, fundamentalmente.

A tal fin se establecieron las conocidas como Agencias de Calidad, que podían actuar a nivel estatal (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación - ANECA) o autonómico (ACCUEE, en las Islas Canarias, ACSUCYL, en Castilla y León, ACSUG, en Galicia, AQU, en Cataluña, AQIB, en las Islas Baleares, AVAP, en la Comunidad Valenciana, DEVA-AAC, en Andalucía, MADRI+D, en la Comunidad de Madrid, o UNIBASQ, en el País Vasco).

Todo ello trajo consigo lo que [Delgado et al. \(2021\)](#), muy acertadamente denominan el “patrón oro” de la ciencia en España: el Journal Impact Factor (JIF), un patrón que a pesar de contar con sus partidarios, pero también con numerosos detractores, se ha extendido a todos los campos del conocimiento e incluso incide de manera definitiva en el posicionamiento de los rankings de las Universidades en el plano internacional, como sucede con el conocido [Academic Ranking of World Universities \(2022\)](#) de Shanghai.

La Evaluación de la Actividad Científica. Las Agencias de Calidad

La vigente normativa permite el acceso a la carrera universitaria tanto a través de la vía funcional como laboral. En el primer caso, es la ANECA quien mantiene la exclusividad a través del denominado Programa Academia, mientras que la misma ANECA, a través del Programa PEP (Programa de Evaluación del Profesorado) y el resto de las Agencias autonómicas actúan en la acreditación de la vía laboral (véanse [Tablas 1a y 1b](#)).

Tabla 1a
Vías de Acceso a la Carrera Académica

	ANECA	AGENCIAS DE CALIDAD
Funcionarial	X	
Contractual	X	X

Nota: ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, de carácter estatal.
Agencias de Calidad: Diferentes agencias de carácter autonómico.

Tabla 1b
Programas de Acreditación de la ANECA

	PEP	ACADEMIA
Ayudante Doctor	X	
Contratado Doctor	X	
Profesor Universidad Privada	X	
Titular Universidad		X
Catedrático Universidad		X

Nota: PEP: Programa dirigido a evaluar a quien está interesado en obtener la acreditación para las figuras contractuales (Profesor Ayudante Doctor, Profesor Contratado Doctor y Profesor de Universidad Privada); ACADEMIA: Programa dirigido a evaluar a quien está interesado en obtener la acreditación para las figuras funcionariales (Profesor Titular de Universidad y Catedrático de Universidad).

A esta primera fase, para obtener la permanencia y ser contratado de manera indefinida, le sigue una segunda fase de contratación cuyo responsable es la propia Universidad. Es decir, mientras las agencias de acreditación pretenden garantizar unos mínimos curriculares de calidad, es cada Universidad bajo los principios de autonomía universitaria y en función de su política de profesorado quien selecciona y contrata al candidato elegido⁴. La [tabla 2](#) resume dicho mecanismo.

Si por una parte es cierto que este mecanismo parece garantizar al mismo tiempo el cumplimiento de unos mínimos curriculares para el acceso del profesorado a la Universidad y el respeto a la autonomía y la política de profesorado de cada Universidad, como sucede con cualquier sistema se presta a ser manipulado.

Así, la evaluación externa que se plantea en la primera fase se fundamenta en catálogos exhaustivos de méritos que se objetivan en baremos cuantitativos pretendiendo dotar de claridad y transparencia

Tabla 2
Fases y Vías de Acceso a la Carrera Académica

	EVALUACIÓN EXTERNA (mínimos)	PRUEBAS DE ACCESO (contratación)
Funcionarial	ANECA	UNIVERSIDAD
Contractual	AGENCIAS DE CALIDAD	UNIVERSIDAD

Nota: ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, de carácter estatal.
Agencias de Calidad: Diferentes agencias de carácter autonómico.

⁴ El sistema de contratación asume algunos aspectos, aunque no todos, del *tenure track* anglosajón. Como es sabido, en este sistema las Universidades parten de un reclutamiento abierto del candidato que accede a la posición de *assistant profesor*. Tras un periodo que puede variar en torno a 6 años y la pertinente evaluación, se adquiere la posición de *associate profesor* que, transcurrido un periodo similar y ser nuevamente evaluado, puede acceder a la posición de *full profesor*.

al proceso. Algo que, sin duda, aporta seguridad tanto al candidato como al evaluador, pero que al mismo tiempo se ve afectado por la Ley de Campbell (Campbell, 1979) que nos advierte sobre los efectos corruptos de los indicadores cuantitativos:

The more any quantitative social indicator is used for social decision-making, the more subject it will be to corruption pressures and the more apt it will be to distort and corrupt the social processes it is intended to monitor (Campbell, 1979, p. 85).

De hecho, es probable que el caso expuesto en la introducción pueda ser fácilmente explicado a través de este postulado, de cuyas consecuencias ya advertía el informe de la *Comisión de expertos para la Reforma del Sistema Universitario español* (2013):

... por lo que se refiere al profesorado permanente funcionario, el actual sistema de acreditaciones nacionales, que tiene lugar de forma no presencial a través del programa ACADEMIA de la ANECA, no presenta las debidas garantías académicas ni jurídicas que garanticen la selección de los mejores. Por otra parte, los más de cinco mil acreditados sin plaza (octubre de 2012) muestran que el actual sistema de acreditaciones no presenciales ha alcanzado su colapso: hay 1853 acreditados como Catedráticos de Universidad y 3253 como Titulares de Universidad aún sin plaza (se acredita anualmente como catedráticos, por ejemplo, a un millar de candidatos). Como indican las cifras, las acreditaciones conllevan una enorme burocracia para la ANECA (y no menor para los candidatos) (*Comisión de expertos para la Reforma del Sistema Universitario español*, 2013, p. 19).

La alta tasa de éxito en las acreditaciones⁵, no puede ocultar la fastidiosa burocracia del programa de acreditación ni las listas de acreditados pendientes de promoción y su consiguiente desaliento y decepción. En cualquier caso, no podemos obviar las virtudes que aporta el modelo: objetividad, evaluación independiente o uniformidad de criterios, si bien el patrón único en que se basa, fundamentado como veremos en la investigación y en las publicaciones en formato artículo en revistas indexadas, limita las posibilidades de otros perfiles también necesarios en la Universidad (docentes, gestores o quienes ponen el acento de su actividad en la transferencia de resultados a la sociedad).

Por lo que a las pruebas de acceso se refiere, no podemos dejar de mencionar las loables acciones de algunas Universidades y/o Departamentos en favor de una justa selección de los más aptos basándose en los principios de mérito y capacidad, pero al mismo tiempo son de sobra conocidas las sinuosas prácticas que persiguen favorecer la endogamia o al “candidato de la casa” (comisiones “ad-hoc” o creadas por el propio candidato, diseño de perfiles limitados y excluyentes, convocatorias promovidas a modo de promoción interna, sorteos tendenciosos entre los miembros de la comisión propuesta, desconsideración hacia el área de conocimiento de la plaza convocada o áreas afines, etc.) que se suelen justificar con la frase redundante de “... ya está acreditado” y se traducen en una alarmante reducción de la movilidad que se pretendía promover.

Pero volviendo sobre los criterios de acreditación, ya hemos señalado que las Agencias valoran de manera muy significativa la

investigación, y además suelen establecer un mínimo de puntos en este apartado para obtener dicha acreditación, hasta tal nivel que los diversos subapartados que la componen, y especialmente las publicaciones en formato artículo y en revistas de prestigio indexadas en las bases de datos reconocidas a nivel internacional, suelen marcar la línea divisoria entre quienes obtienen la acreditación y quienes no la obtienen. La *Figura 1* nos muestra como ejemplo el porcentaje que representan los criterios de investigación en las diferentes formas contractuales y funcionariales que evalúa la ANECA.

Discusión

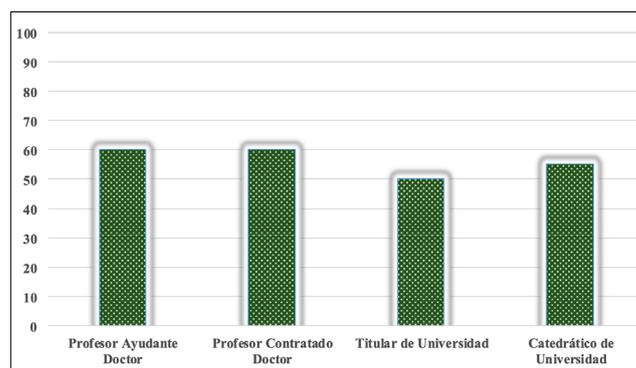
Transcurridos más de quince años desde la promulgación de la LOMLOU-2007 y ante el ya iniciado desarrollo de la nueva Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), parece oportuno abordar una reflexión sobre el estado de la cuestión y en qué medida se han cumplido, o no, algunas de las expectativas generadas.

Entre los efectos deseados es de reseñar el importante incremento en la presencia de revistas españolas en las bases de datos internacionales. Así, en las dos últimas décadas, desde 2000 a 2019, se ha pasado de 30 revistas a 131 indexadas en el *Journal Citation Reports* (JCR), lo que supone un incremento del 336.7%. Véase *Figura 2*.

Dicho incremento se ha producido con cierta uniformidad, tanto en el *Journal Citation Reports* como en Scopus, y así en el ámbito de “educación”, donde el JCR en el año 2000 todavía no incluía ninguna revista española⁶, en 2019 encontrábamos 8, y en el SJR se alcanzaban las 67. Ello comportó asimismo un notable aumento de trabajos publicados en dichas revistas, y en solo cinco años, de 2015 a 2019, se pasó de 930 a 1711 en SJR (*Moreno-Pulido, 2020*). Algo similar ocurrió en el ámbito de “psicología” donde JCR incluía 16 revistas españolas en 2019 frente a 1 sola en 2000⁷, y SJR llegaba a las 42 en ese mismo año 2019 (*Anales de Psicología, 2020*).

De cualquier modo, resulta al menos sorprendente la opinión de los protagonistas sobre los diferentes sistemas de acreditación

Figura 1
Peso Sobre 100 de los “Criterios de Investigación” en las Figuras Contractuales y Funcionariales Según ANECA



Fuente: Zych (2011).

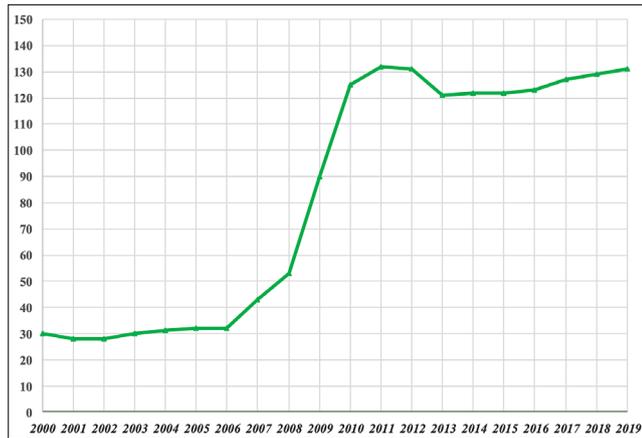
⁵ El informe de la *Comisión de expertos para la Reforma del Sistema Universitario español* (2013) revela un elevado índice de éxito de casi el 69% para Catedrático de Universidad y del 67.2% para Titular de Universidad, frente a porcentajes significativamente más bajos sobre el total de matriculados en el caso de las pruebas de habilitación promovidas por la LOU-2001.

⁶ La primera revista española de educación que entraría en la base de datos del *Journal Citation Reports* no llegó hasta 2007 (Revista Española de Pedagogía).

⁷ Se trataba de *Psicothema*, revista incluida desde 1997.

Figura 2

Revistas Españolas Incluidas en Journal Citation Reports (Evolución)



Fuente: Zych (2011).

y promoción vigentes en los últimos años en la Universidad española. Así, un estudio dirigido por Luis Sanz-Menéndez, investigador del Instituto de Políticas y Bienes Públicos del CSIC (Sanz-Menéndez et al., 2016), concluía que menos de la mitad de los académicos universitarios españoles apoyaban el modelo de acreditaciones: casi uno de cada cuatro preferiría regresar a las habilitaciones nacionales (regreso a la LOU de 2001), y un 30% optaría por que cada Universidad sea quien reclute al profesorado (regreso matizado a la LRU de 1983). Por el contrario, estaban a favor del modelo actual (LOMLOU de 2007) los más jóvenes, con puestos temporales, aquellos que, aun siendo fijos no son catedráticos y sobre todo los que están acreditados para promocionar a una categoría superior. Además, más del 20% creía que los criterios utilizados por la ANECA resultan muy poco exigentes.

Pero el debate sobre los efectos deseados e indeseados continúa, tanto en lo referente al modelo de acreditación y acceso a la carrera universitaria, como al sistema empleado en la evaluación de la investigación (Delgado et al., 2021).

Respecto al modelo de acreditación y acceso, diferentes autores han incidido de manera más o menos directa en las siguientes cuestiones:

Acreditación vs Exposición/Defensa Oral

En este sentido, Buela-Casal (2007) ya argumentaba varias razones en favor de la necesidad de una exposición oral que permita valorar la capacidad docente, de argumentación y de razonamiento por parte del candidato, sea ésta en la fase de acreditación o en la fase de acceso, pero el hecho de que quede circunscrita a la segunda fase, redundaría en algo que ya hemos advertido, y es que la primera fase prima los méritos investigadores y limita las posibilidades de otros perfiles también necesarios en la Universidad (docentes, gestores o quienes ponen el acento de su actividad en la transferencia de resultados a la sociedad).

Comisiones de Acceso vs Endogamia Universitaria

Hemos destacado las loables acciones de algunas Universidades y/o Departamentos en favor de una justa selección de los más aptos

basándose en los principios de mérito y capacidad. Pero también hemos hecho referencia al uso abusivo de estrategias que tienden a favorecer en otros casos al candidato de la propia Universidad convocante.

Es bien sabido que, tradicionalmente, el sistema universitario español ha tendido a limitar la autonomía universitaria, algo que la LOU-2001 evidenció a través del control nacional de las plazas convocadas y que la LOMLOU-2007 restringió en cierta medida al posibilitar que cada Universidad pueda diseñar concursos de acceso. Como se ha dicho, el resultado es una reducción de la movilidad y que el candidato “de la casa” sea el seleccionado en la mayoría de los casos (Delgado et al., 2021). No es este el lugar para abordar la discusión sobre las ventajas e inconvenientes de un sistema más centralizado, derivado de la tradición napoleónica, o más descentralizado, de tipo anglosajón, pero si pretendemos preservar la autonomía universitaria, y que esta sea efectiva en la selección de los mejores, estamos obligados a responsabilizarnos de las consecuencias ante las prácticas inadecuadas. Dicho de otro modo, quien haya hecho posible o haya facilitado dichas prácticas debe también asumir sus costes en el modo que se establezca.

Más todavía, si se optase por elaborar manuales de buenas prácticas en la selección del profesorado Universitario, que de algún modo reciban el aval de la administración y de las instituciones implicadas, podría resultar irrelevante quien se responsabiliza de dicha selección, sean las agencias estatales o autonómicas, la propia Universidad, los Departamentos, o las áreas de conocimiento en sí mismas.

Acreditación de Candidatos vs Plazas Reales Ofertadas por la Universidad

Para los propios interesados no es cuestión baladí el disponer de una acreditación que comporta listas de espera que unas veces tarde y otras nunca les permitan acceder al nivel reconocido por el sistema (Comisión de expertos para la Reforma del Sistema Universitario español, 2013). El desánimo ante el hecho de que el número de plazas ofertadas no pueda cubrir el número de acreditados se acrecienta ante la circunstancia de que la Universidad, pese a precisar de profesorado, pueda retardar la convocatoria hasta el momento en que un candidato propio disponga de la correspondiente acreditación, momento en que se inicia el proceso al que nos hemos referido en el punto anterior. Los manuales de buenas prácticas debieran recoger de algún modo esta casuística.

Por lo que al sistema empleado en la evaluación de la investigación se refiere, la discusión aborda fundamentalmente cuestiones relativas al papel que debe jugar el Journal Impact Factor (JIF):

- Efectos “tóxicos” (Delgado et al., 2021)
- Predatory journals (Bagues et al., 2019; Callaghan y Nicholson, 2020; Delgado y Martín, 2022; Repiso y Delgado-Vázquez, 2023)
- Declaración de San Francisco de evaluación de la investigación (DORA, 2013)
- Manifiesto de Leiden (Hicks et al., 2015)

En su conjunto, los apartados citados responden a un denominador común: el que el Journal Impact Factor de una determinada revista se haya visto traducido en medida de la calidad de un artículo que aparece en ella (Delgado et al., 2021), de manera que publicar sea la pesadilla angustiosa de todo universitario, sin tomar en

consideración su trivialidad o grado de relevancia social (Fernández-Cano, 2021). Ello se traduce en primar este tipo de actividades sobre otros aspectos fundamentales como puede ser la docencia que pasa a un segundo plano en la actividad universitaria.

Por otra parte, la exigencia de productividad científica redonda en beneficio de determinadas tendencias investigadoras más favorables a producir resultados de forma expeditiva y en comportamientos de dudoso proceder: plagios, manipulación de datos y muestras, coautorías ilegítimas, etc. (Delgado et al., 2021; Repiso y Delgado-Vázquez, 2023), lo que ha ido ligado a la aparición de los denominados *predatory journals* y *megajournals* que, habitualmente, no cumplen los cánones más básicos de la comunicación científica (estándares de revisión, pagos por publicar, amplio abanico de temas, o calidad de los trabajos) (Bagues et al., 2019; Callaghan y Nicholson, 2020; Repiso y Delgado-Vázquez, 2023), cuestión que afecta de manera singular a España, divergiendo de forma significativa respecto al patrón imperante en el resto del mundo (Delgado y Martín, 2022; Repiso y Delgado-Vázquez, 2023).

Es en este contexto, en absoluto exclusivo del ámbito español (Mingers, y White, 2015; Sayer, 2015), donde se producen la Declaración de San Francisco de evaluación de la investigación (DORA, 2013) y el Manifiesto de Leiden (Hicks et al., 2015).

Mientras la primera postula el no utilizar métricas tipo JIF como sustituto de la calidad de los artículos y se establecen dieciocho medidas dirigidas a las agencias de investigación, las instituciones, las editoriales, los investigadores y las propias organizaciones que proporcionan las métricas, el segundo incide en recomendaciones para el uso de los indicadores bibliométricos y aporta diez principios de entre los que destacaremos uno que afecta de manera especial a las Ciencias Sociales: proteger la investigación local, no siempre en inglés, y considerando aspectos sociales singulares de cada territorio.

Pero más allá de los círculos universitarios y científicos, la sociedad, aunque de forma todavía incipiente, también se ha hecho eco del negocio desarrollado por determinadas editoriales y revistas que muestran el lado más oscuro de la ciencia. Términos como “catedrático MDPI”, “autores hiperprolíficos”, “sistema papercentrista”, etc. han ido apareciendo en la prensa diaria durante los últimos meses (Ansede, 2023a, 2023b; Sabadell, 2023; Sánchez-Caballero, 2023).

Ante este reto, una evaluación más cualitativa y basada no tanto en catálogos exhaustivos de méritos, sino en hitos relevantes propios de la carrera universitaria, bien podría ayudar a establecer patrones específicos para cada campo del conocimiento y sus áreas correspondientes.

En tal sentido, la nueva Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) aporta planteamientos que, en función de su desarrollo y ejecución, podrían resultar de cierta relevancia. Dicha Ley divide al personal docente e investigador en profesorado de los cuerpos docentes universitarios y profesorado laboral. Entre los primeros se hallan los funcionarios de carrera (Catedráticos de Universidad y Profesores Titulares de Universidad), y entre los segundos los Profesores Ayudantes Doctores, Asociados, Sustitutos, Eméritos, Permanentes Laborales, Visitantes y Distinguidos. En cualquier caso, todos ellos deben ser adscritos a ámbitos de conocimiento, todavía pendientes de definir, pero bastante más amplios que los ahora vigentes.

Los sistemas de acreditación y acceso permanecen vigentes⁸. En el caso de los funcionarios, es la Agencia Nacional de Evaluación de

la Calidad y Acreditación – ANECA, quien asume la responsabilidad de valorar los méritos y competencias de los candidatos para su acreditación, si bien las Agencias de Calidad autonómicas podrán desarrollar el mismo papel, previo convenio entre ambas entidades. Con relación al personal laboral, y de manera singular en el caso del Profesorado Permanente Laboral (nueva nomenclatura para el antiguo Profesorado Contratado Doctor), éstas últimas seguirán teniendo el rol más relevante, que compartirán con la ANECA. En cualquier caso, se pretende establecer acuerdos que supongan un mutuo reconocimiento de las acreditaciones obtenidas entre las diferentes Agencias.

Respecto a las pruebas de acceso se mantiene el concurso público⁹, pero se introduce una interesante modificación en la conformación de las comisiones de selección, de manera que la mayoría de los miembros debe ser ajeno a la Universidad convocante, y ser elegidos mediante sorteo público a partir de una lista cualificada de profesorado elaborada por la propia Universidad, de acuerdo con su normativa interna (aspecto que, en el peor de los casos, bien pudiera derivar en un regreso tamizado a una LRU de 1983 cuestionada en su momento por favorecer la endogamia y limitar la movilidad del profesorado).

El Real Decreto 678/2023, de 18 de julio (BOE del 6 de septiembre de 2023), ha desarrollado los principios generales hasta aquí referidos que la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) establece para los sistemas de acreditación y acceso a los cuerpos docentes universitarios¹⁰. En dicha normativa se exige que, para obtener la acreditación, sea necesario haber realizado estancias de docencia, investigación o transferencia por un periodo acumulado de al menos nueve meses en Universidades o centros de investigación distintos a la institución en la que se presentó la Tesis Doctoral. Asimismo, se concretan los méritos que serán evaluables por parte de las respectivas comisiones de acreditación estatal¹¹, a través de un currículo breve que resuma la trayectoria del candidato y un sistema basado en la aplicación de métodos cualitativos apoyados por un uso responsable de indicadores cuantitativos. Dicho currículo deberá incluir los siguientes apartados:

- Méritos y competencias de investigación, incluyendo las de transferencia e intercambio del conocimiento e innovación

⁸ En el caso de los Profesores Ayudantes Doctores, la acreditación deja de ser un requisito, pudiendo acceder a tal posición una vez obtenido el grado de Doctor, y por un periodo máximo de seis años (evaluable de forma orientativa a mitad del contrato), y asumiendo una docencia que no podrá superar las 180h.

⁹ Evidentemente, el sistema de concurso público no afecta a Profesores Eméritos, Visitantes y Distinguidos. En el caso de los Profesores Asociados se realizará mediante evaluación de méritos por una comisión formada por miembros de la propia Universidad, siendo su función llevar a cabo tareas docentes hasta un máximo de 120h., en dedicación a tiempo parcial y con contrato indefinido. De modo similar se actuará en el caso de los Profesores Sustitutos cuya contratación tiene por objeto suplir al personal docente e investigador en casos de permisos, licencias, u otras situaciones que impliquen una reducción de la actividad docente.

¹⁰ De acuerdo al Real Decreto 678/2023, de 18 de julio (BOE del 6 de septiembre de 2023), la disposición adicional novena, referida a las especialidades de conocimiento del profesorado laboral, establece que “Las comunidades autónomas y las universidades sujetarán los concursos de acceso a las plazas de profesorado laboral a los que hace referencia el artículo 86 de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, al listado de especialidades de conocimiento, y regularán la limitación de la perfilación de las plazas a dicha adscripción en términos análogos a los establecidos para los cuerpos docentes universitarios”.

¹¹ Según el Real Decreto 678/2023, de 18 de julio (BOE del 6 de septiembre de 2023), las comisiones de acreditación estatal deberán estar constituidas el 1 de enero de 2024.

- Méritos y competencias de docencia
- Méritos y competencias de liderazgo
- Méritos y competencias relacionados con la actividad profesional

Con relación a los concursos de acceso, el mencionado Real Decreto, restringe los perfiles de las plazas convocadas, de manera que su adscripción no podrá ir más allá de la especialidad o ámbito de conocimiento al que se vinculen. También incide en los posibles conflictos de interés de los miembros de las comisiones, exigiendo la renuncia cuando concurren con alguna de las personas candidatas alguna de las siguientes circunstancias:

- Haber sido coautor o coautora de publicaciones o patentes en los últimos seis años.
- Haber tenido relación contractual o ser miembro de los equipos de investigación que participan en proyectos o contratos de investigación junto con la persona candidata.
- Ser o haber sido director/a de la tesis doctoral, defendida en los últimos seis años.

Como hemos señalado, el desarrollo y ejecución de la nueva Ley definirá sus potencialidades y limitaciones. Pero sin duda deja abiertas buenas expectativas en determinados aspectos¹² (valoración cualitativa de méritos y uso responsable de indicadores cuantitativos, exigencia de estancias en centros ajenos al de realización de la Tesis Doctoral, evaluación a partir de un currículo breve de la trayectoria del candidato, incidencia en los méritos de liderazgo, concreción del conflicto de intereses, restricción de los perfiles en la convocatoria de plazas, etc.), y también ciertas dudas en otros (adjudicación de las plazas de Profesores Ayudantes Doctores, selección de las listas cualificadas en el sorteo de las comisiones de acceso, baremos y criterios a utilizar por la ANECA y las Agencias autonómicas para el mutuo reconocimiento, etc.). Estamos pues a tiempo de eludir la máxima atribuida a Lord Byron, según la cual: *The best prophet of the future is the past*.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Referencias

- Academic Ranking of World Universities (2022). *2022 Academic Ranking of World Universities*. <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2022>
- Agencia Andaluza del Conocimiento (2022). *Propuestas de DEVA-AAC para una reforma del sistema de acreditación del profesorado universitario*. Junta de Andalucía. https://ws262.juntadeandalucia.es/accua/include/files/profesorado/acreditacion/destacados/1120221021-PROPUESTA_ACREDIT_PROF.pdf?v=20231222171347
- Anales de Psicología (2020). Métricas de factor de impacto. *Anales de Psicología*, 36(3). <https://www.um.es/analesps/informes/Indicadores2020impacto.pdf>
- Ansede, M. (18 de abril de 2023a). Arabia Saudí paga a científicos españoles para hacer trampas en el 'ranking' de las mejores universidades del mundo. *El País – Ciencia/Materia*. <https://elpais.com/ciencia/2023-04-18/arabia-saudi-paga-a-cientificos-espanoles-para-hacer-trampas-en-el-ranking-de-las-mejores-universidades-del-mundo.html>
- Ansede, M. (3 de junio de 2023b). Un científico que publica un estudio cada dos días muestra el lado más oscuro de la ciencia. *El País – Ciencia/Materia*. <https://elpais.com/ciencia/2023-06-03/un-cientifico-que-publica-un-estudio-cada-dos-dias-muestra-el-lado-mas-oscur-de-la-ciencia.html>
- Bagues, M., Sylos-Labinib, M., y Zinovyeva, N. (2019). A walk on the wild side: 'Predatory' journals and information asymmetries in scientific evaluations. *Research Policy*, 48, 462-477. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.04.013>
- Buela-Casal, G. (2007). Reflexiones sobre el sistema de acreditación del profesorado funcionario de Universidad en España. *Psicothema*, 19(3), 473-482. <https://www.psicothema.com/pdf/3388.pdf>
- Callaghan, C.W., y Nicholson, D.R. (2020). Predatory publishing and predatory journals: a critical review and proposed research agenda for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(10), 1433-1449. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1695762>
- Campbell, D.T. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and Program Planning*, 2(1), 67-90. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(79\)90048-X](https://doi.org/10.1016/0149-7189(79)90048-X)
- Comisión de expertos para la Reforma del Sistema Universitario español. (2013). *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del Sistema Universitario español*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:726c95da-e7eb-4418-8d66-fa131e2f622c/propuestas-reforma.pdf>
- Delgado, E., Ráfols, I., y Abadal, E. (2021). Carta: Por un cambio radical en la evaluación de la investigación en España. *Profesional de la información*, 30(3). <https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/86526/62972>
- Delgado, E., y Martín, A. (2022). *Detectando patrones anómalos de publicación científica en España: Más sobre el impacto del sistema de evaluación científica*. https://www.researchgate.net/publication/363535388_Detectando_patrones_anomalos_de_publicacion_cientifica_en_Espana_Mas_sobre_el_impacto_del_sistema_de_evaluacion_cientifica
- DORA. (2013). *Declaración de San Francisco sobre la evaluación de la investigación*. <https://sfdora.org/read/read-the-declaration-espanol/>
- Fernández-Cano, A. (2021). Publish, publish... cursed!. *Scientometrics*, 126(4), 3673-3682. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03833-7>
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., De-Rijke, S., y Ráfols, I. (2015). Bibliometrics: the Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520, 429-431. https://www.nature.com/news/polopoly_fs/1.17351!/menu/main/topColumns/topLeftColumn/pdf/520429a.pdf
- Mingers, J., y White, L. (2015). Throwing out the baby with the bathwater: The undesirable effects of national research assessment exercises on research. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1502.00658>
- Moreno-Pulido, A. (2020). Evolución de las revistas españolas de Educación en JCR y SJR en el periodo 2015-2019. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. <https://cuedespyd.hypotheses.org/8319>
- Repiso, R., y Delgado-Vázquez, Á. (2023). Fallen Journals 2023. Implicaciones para la ciencia española de la expulsión de revistas en Web of Science. *Revista mediterránea de comunicación*. <https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/25211>
- Sabadell, M.A. (agosto de 2023). El gran negocio de las revistas científicas. *Muy Interesante España*. <https://www.magzter.com/es/stories/science/Muy-Interesante-Espaa/1690458962386>

¹² Algunos de estos aspectos coinciden con los propuestos en el documento "Propuestas de DEVA-AAC para una reforma del sistema de acreditación del profesorado universitario" elaborado por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación de la Junta de Andalucía (Agencia Andaluza del Conocimiento, 2022).

- Sánchez-Caballero, D. (2 de junio de 2023). Investigadores y universidades intentan escapar de la 'dictadura de los papers'. *Eldiario.es*. https://www.eldiario.es/sociedad/investigadores-universidades-escapar-dictadura-papers_1_10213709.html
- Sanz-Menéndez, L., Cruz-Castro, L., Benítez, A., y Pereira, M. (2016). Las preferencias de los académicos sobre los diferentes sistemas de acceso y promoción en la universidad española. En *Informe CYD 2015*, 77-80. Fundación CYD [Resumen <https://www.lavozdegalicia.es/noticia/galicia/2019/03/01/mitad-academicos-universitarios-apoyan-modelo-acreditaciones/00031551456076577236637.htm>]
- Sayer, D. (2015). *Rank Hypocrisies: The Insult of the REF*. SAGE
- Serra-Desfilis, E. (2022). Toda una vida. En F. Vicente-Castro (Ed.). *La Psicología vista por sus Protagonistas. La Psicología en España durante las últimas décadas* (pp. 309-326). INFAD-PSICOEX. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.2.9364>
- Zych, I. (2011). Comparación de los criterios para la acreditación de profesores contratados y funcionarios. *Aula Abierta*, 39(3), 51-62. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/4041/01720113013884.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Artículo

La Inteligencia Emocional Fortalece el Perfil Competencial del Profesorado Estratégico

Wendy L. Arteaga-Cedeño^{id}, Miguel Á. Carbonero-Martín^{id}, Luis J. Martín-Antón^{id},
y Paula Molinero-González^{id}

Universidad de Valladolid (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 11/10/2023
Aceptado: 27/10/2023

Palabras clave:

Educación emocional
Inteligencia emocional
Perfil competencial
Proceso de enseñanza aprendizaje
Profesorado estratégico

Keywords:

Competency profile
Emotional education
Emotional intelligence
Strategic teaching
Teaching-learning process

RESUMEN

Antecedentes: La educación emocional es una estrategia de orientación psicopedagógica. Esta formación permite el desarrollo de la inteligencia emocional, fortalece competencias necesarias para un profesor estratégico y garantiza un proceso de enseñanza-aprendizaje que dinamiza el desarrollo integral y el bienestar general de alumnos y profesores. **Objetivos:** conocer el nivel de inteligencia emocional del profesorado de educación primaria, y comprobar la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre los factores de la inteligencia emocional y las competencias del profesorado estratégico. **Método:** se realizó un estudio transversal explicativo, se llevó a cabo un muestreo no probabilístico $n = 205$ profesores de educación primaria de Ecuador. Se aplicaron los instrumentos de Trait Meta-Mood Scale-24 y la Escala de Evaluación de la Competencia Auto-percibida del Docente de Educación Primaria. Resultados: La inteligencia emocional correlaciona significativamente con las competencias del profesorado estratégico, lo que permite intuir que, la educación emocional del profesorado tiene una repercusión directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el desarrollo integral de los alumnos y en los agentes del sistema educativo. **Conclusión:** Las habilidades de la inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación) se deben fortalecer de manera independiente, para ello, se deben utilizar estrategias y recursos que garanticen su efectivo desarrollo.

Emotional Intelligence Strengthens the Competency Profile of Strategic Faculty

ABSTRACT

Background: Emotional education is a psycho-pedagogical orientation strategy. This training allows the development of emotional intelligence, strengthens the necessary competencies for a strategic teacher, and guarantees a teaching-learning process that promotes students' and teachers' integral development and general well-being. **Objectives:** to know the level of emotional intelligence of primary education teachers and to verify the existence of statistically significant correlations between the factors of emotional intelligence and the competencies of strategic teachers. **Method:** an explanatory cross-sectional study was carried out, with a non-probabilistic sampling $n = 205$ elementary school teachers in Ecuador. The Trait Meta-Mood Scale-24 and the Scale for the Evaluation of Self-perceived Competence of Primary Education Teachers were applied. Results: Emotional intelligence correlates significantly with strategic teacher competencies, allowing us to intuit that teachers' emotional education has a direct impact on the teaching-learning process, the students' integral development, and the agents of the educational system. **Conclusion:** Emotional intelligence skills (perception, understanding, and regulation) should be strengthened independently. Strategies and resources should be used to ensure their effective development.

Introducción

La formación en habilidades emocionales fortalece el bienestar en diferentes aspectos de la vida. Para la OCDE (2019) las habilidades socioemocionales son la base del bienestar psicológico, social y académico de los estudiantes. Por su parte la UNESCO (2020) respalda la idea de que las competencias socioemocionales deben trabajarse con el mismo nivel de relevancia que las demás asignaturas que integran el plan de estudio escolar.

En los últimos años, autores como Llorent et al. (2020) y Porras et al. (2020) han sugerido la incorporación de la educación emocional en el currículo de los diferentes niveles de formación. Sánchez-Camacho y Grane (2022) enfatizan que dicha incorporación debe ser impartida por el profesorado y que, por lo tanto, debe ser el primer destinatario de la educación emocional (Bisquerra y Chao, 2021).

El desarrollo de las habilidades emocionales favorece significativamente el bienestar general de profesores (Barrientos-Fernández et al., 2020). Estas habilidades permiten a los docentes hacer frente a las demandas de su profesión y tomar conciencia del desgaste emocional que experimentan durante su labor (Schoeps et al., 2020). Los docentes que muestran mayores habilidades socioemocionales manifiestan menores síntomas de estrés, ansiedad y depresión (Souto-Manning y Melvin, 2022). El bienestar emocional es la clave para la enseñanza eficaz del profesorado y el éxito académico de los alumnos (Doley y Leshem, 2017; Estrada-Fernández et al., 2023).

Los alumnos que tienen profesores con altos niveles de competencias socioemocionales manifiestan niveles significativos en el rendimiento académico (Martínez-Saura et al., 2022). Además, los alumnos dotados de competencias socioemocionales logran mejores relaciones intrapersonales e interpersonales (Bisquerra, 2016). El alumnado emocionalmente inteligente afronta de manera pertinente las situaciones conflictivas y estresantes que se generan en el contexto social y educativo (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021; Arteaga-Cedeño et al., 2023). Por todo lo anterior, diversos autores coinciden en que las competencias socioemocionales del alumnado deben ser atendidas durante su formación académica, por un profesorado bien formado (Clemente et al., 2023).

En la actualidad los profesionales de la educación requieren desarrollar competencias y habilidades emocionales que les permitan dinamizar de manera pertinente las competencias cognitivas, profesionales y personales (Molinero-González et al., 2022, 2023), y garantizar un perfil competencial de un profesor estratégico (Vaello y Vaello, 2018). El desarrollo de dicho perfil le permite al profesorado adaptarse a las características del alumnado y enfocarse en los contenidos sustanciales para facilitar su comprensión (Carbonero-Martín et al., 2010). El profesorado estratégico identifica aspectos intrínsecos y extrínsecos para lograr calidad y eficacia en los procesos instruccionales, operativiza su estilo de enseñanza y desarrolla competencias integrales y holísticas para su desempeño profesional (Trevitt et al., 2012).

Las competencias del profesorado estratégico hacen alusión al conjunto específico de habilidades y conocimientos que los docentes deben desarrollar para diseñar, implementar y evaluar planes y proyectos educativos que conlleven a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Valdivieso, 2012). Las competencias del profesorado estratégico incluyen la capacidad para analizar y evaluar

las necesidades e intereses del alumnado y del entorno educativo, y por ende para diseñar e implementar planes y proyectos que logren atender las necesidades educativas (Martín-Antón et al., 2012). Las competencias del profesorado estratégico incluyen factores como las competencias técnico-instruccionales, socioemocionales y comunicativas-relacionales (Valdivieso et al., 2013).

Considerando los antecedentes expuestos sobre el análisis de la inteligencia emocional fundamentados en el modelo de habilidades y las competencias del profesorado estratégico, en el presente estudio se contemplaron dos objetivos importantes: a) Conocer el nivel de inteligencia emocional del profesorado de educación primaria, y b) Comprobar la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre los factores de la inteligencia emocional y las competencias del profesorado estratégico.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 205 profesores de educación primaria, del cantón El Carmen, Manabí-Ecuador. El 57.08% (117) de los participantes eran mujeres, mientras que el 42.92% (88) hombres. La edad media de los participantes fue de 44.07 años, oscilando edades entre los 26 y 66 años. El rango de edad con mayor representatividad corresponde al de 30-39 (34.70%) y de 40-49 años (29.10%). En relación con los años de experiencia docente un alto porcentaje de profesores se encuentra entre los rangos de menor a 10 años (41.6%) y de 11 a 20 años (40.2%). El 69.9% del profesorado ha obtenido su plaza fija (nombramiento).

Instrumentos

Se empleó el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) versión original de Mayer y Salovey (1997) traducido y adaptado al castellano por Fernández-Berrocal et al. (2004). La escala TMMS-24 está integrada por 24 ítems, con una escala de valoración tipo likert de cinco puntos (1 = *Nada de acuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*). Esta escala evalúa tres dimensiones de la inteligencia emocional: la percepción, la comprensión y la regulación emocional. La TMMS-24 tiene una consistencia interna de 0.90 para la percepción y comprensión y 0.86 para la regulación emocional (Arteaga-Cedeño et al., 2022a; Rincón y Rodríguez, 2018).

La Escala de Evaluación de la Competencia Auto-percibida del Docente de Educación Primaria (ECAD-EP) de Valdivieso et al. (2013), se usó para cuantificar el perfil competencial del profesorado estratégico. La ECAD-EP cuenta con respuestas tipo Likert (1 = *Completamente en desacuerdo* y 5 = *Completamente de acuerdo*). La ECAD-EP se compone de 58 ítems organizados en una estructura factorial tridimensional que cuenta con un grado de fiabilidad significativamente alto, calculado a través del alfa de Cronbach. El factor socioemocional de la ECAD-EP en este estudio obtuvo un alfa de Cronbach de 0.85, el factor comunicativo relacional un alfa de Cronbach de 0.79 y para el factor instruccional se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.72 (Arteaga-Cedeño, 2023; Martín-Antón et al., 2012).

Finalmente, se elaboró un cuestionario ad hoc para obtener los datos sociodemográficos del profesorado que participó en este estudio, tales como: género, edad, experiencia docente y dependencia laboral.

Procedimiento

La investigación presentada fue previamente aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Valladolid, España. El manejo de los datos obtenidos del profesorado se ajustó a la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales del Ecuador. Se desarrollaron reuniones con los directivos de las instituciones educativas que participaron en este estudio. Se establecieron los objetivos, la metodología, los instrumentos que se implementarían en la investigación y la modalidad de la recogida de datos. Se estableció de manera explícita que los datos proporcionados por los participantes serían tratados de forma anónima y confidencial.

Análisis de Datos

Los datos del estudio se procesaron mediante el software del paquete estadístico SPSS versión 26. En este estudio se evaluó la consistencia interna de los dos cuestionarios implementados mediante el coeficiente alfa de Cronbach (α). Se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos que incluyeron la obtención del mínimo, máximo, la media y la desviación estándar de las variables de estudio. Se realizó el análisis de covarianza entre los factores de la inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación emocional) y las competencias del profesorado estratégico (instruccional, comunicativo-relacional y socio-emocional) a través del análisis de varianza (ANOVA).

Resultados

En la [Tabla 1](#) se observa que los tres factores de la inteligencia emocional, percepción, comprensión y regulación emocional alcanzaron mayores porcentajes en el nivel “adecuado”. También se observa que, de estos tres factores, el que mayor porcentaje muestra es el de regulación emocional, mientras que, en el nivel “bajo” el mayor porcentaje se encuentra la percepción emocional.

Tabla 1
Frecuencias y Porcentajes del Nivel de Desarrollo de la Inteligencia Emocional del Profesorado de Educación Primaria

Factores	Percepción		Comprensión		Regulación	
	F	%	F	%	F	%
Bajo	29	14.15	11	5.36	16	7.80
Adecuado	127	61.95	112	54.64	101	49.27
Alto	49	23.90	82	40.00	88	42.93

Tabla 3
Correlación Entre los Factores de la Inteligencia Emocional y las Competencias del Profesorado Estratégico

Factores	Percepción	Comprensión	Regulación	Instruccional	Comunicativo relacional	Socio-Emocional
Percepción	-					
Comprensión	0.332**	-				
Regulación	0.311**	0.424**	-			
Instruccional	0.141**	0.324**	0.243**	-		
Comunicativo relacional	0.150**	0.323**	0.251**	0.355**	-	
Socio-Emocional	0.133**	0.212**	0.317**	0.414**	0.450**	-

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

Por lo que respecta a los estadísticos descriptivos de las variables de estudio, la [Tabla 2](#) muestra el mínimo, máximo, medias y las desviaciones típicas, así como se observan también la consistencia interna medida a través del alfa de Cronbach de la inteligencia emocional y los factores que integran el perfil competencial del profesorado estratégico. También se observa buenos niveles de fiabilidad interna, tanto de los factores de la inteligencia emocional como de las competencias del profesorado estratégico.

Finalmente, los resultados que obtenidos mediante el análisis de correlación entre la inteligencia emocional y las competencias del profesorado estratégico se muestran en la [Tabla 3](#). Es evidente que los resultados obtenidos manifiestan una relación positiva y estadísticamente significativa entre todas las variables contempladas en el estudio.

Discusión

En este estudio un porcentaje significativo del profesorado alcanzó “altos” niveles en la percepción emocional. Un aspecto importante que destaca [Dlouhá et al. \(2019\)](#) es que la habilidad de percepción emocional debe mantener niveles “adecuados” debido a que, el individuo cuando alcanza niveles “bajos” de percepción, no logra prestar la atención requerida a las emociones, y en niveles “altos” el individuo tiende a valorar los acontecimientos con mayor intensidad de lo que se podría considerar normal. Mientras que, las habilidades de comprensión y regulación emocional deben alcanzar los niveles “altos” ([Fernández-Berrocal et al., 2017](#)). Autores como [Barrientos-Fernández et al. \(2020\)](#) destacan que las habilidades de percepción, comprensión y regulación emocional se deben

Tabla 2
Estadísticos Descriptivos y Consistencia Interna de la Inteligencia Emocional de los Factores que Integran la Inteligencia Emocional y las Competencias del Profesorado Estratégico

Factores	Mín.	Máx.	Media	DT	α
Inteligencia emocional					
Percepción	8.00	40	28.10	5.33	0.90
Comprensión	16	40	32.13	4.29	0.90
Regulación	16	40	32.85	3.81	0.86
Competencias del profesorado estratégico					
Instruccional	6.00	10.00	8.43	0.52	0.72
Comunicativo relacional	11.00	20.00	17.82	0.84	0.79
Socio-Emocional	9.00	15.00	13.35	0.93	0.85

desarrollar de manera conjunta, debido a que, ningún factor/habilidad es más importante que el otro, ya que en su conjunto cumplen una función significativa para lograr el bienestar general del individuo.

En lo que respecta al perfil competencial del profesorado estratégico, la competencia que logró mejores resultados fue la instruccional. Esta competencia está integrada por un conjunto de habilidades formativas y de acciones meta-docentes relacionados directamente con los procesos de gestión y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos resultados permiten intuir que el desarrollo de las habilidades emocionales, trabajadas desde la educación emocional certificarían de manera significativa el fortalecimiento de las competencias instruccionales del profesorado que se anime a participar de estas formaciones. Estos resultados se consolidan con el aporte de Bisquerra (2016), Delgado-Villalobos y López-Riquelme (2022) cuando destacan que la inteligencia emocional garantiza que el profesorado adopte herramientas, implemente estrategias y recursos que facilitan su desenvolvimiento y fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo de las habilidades emocionales fortalece las competencias comunicativas-relacionales y socioemocionales. Por todos los beneficios que trae consigo el desarrollo de las habilidades emocionales, existen una variedad de autores que manifiestan que dichas habilidades conllevan al desarrollo integral del individuo (Cejudo y López-Delgado, 2017; Fragoso, 2018; Goleman, 2016; Mayer y Salovey, 2014; Rodríguez-Saltos et al., 2020).

En los resultados obtenidos de la correlación entre los factores que integran la inteligencia emocional y las competencias del profesorado estratégico, se observa que existe correlación positiva entre todas las variables propuestas. Lo que quiere decir que, a mayor percepción, mayor comprensión y regulación emocional y mejores niveles de competencias instruccionales, comunicativo-relacionales y socioemocionales (Arteaga-Cedeño et al., 2022b). A mayor comprensión, mayor percepción, regulación emocional y mejores niveles de competencias instruccionales, comunicativo-relacionales y socioemocionales. A mayor regulación, mayor percepción, comprensión emocional y mejores niveles de competencias instruccionales, comunicativo-relacionales y socioemocionales (Carbonero-Martín et al., 2022). De la misma manera a mejores niveles de competencias instruccionales, comunicativo-relacionales y socioemocionales, mejores niveles de percepción, comprensión y regulación emocional (Arteaga-Cedeño, 2023).

Para concluir se destaca que, la educación emocional resulta indispensable para el desarrollo y fortalecimiento del perfil competencial del profesorado estratégico, debido a que le permite fomentar su bienestar general, asumir nuevos retos, tomar mejores decisiones, tener una sana convivencia consigo mismo, con su entorno y con las personas con las que tiende a socializar. La inteligencia emocional del profesorado le permitirá mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje, garantizar el desarrollo integral de sus alumnos y el bienestar de los diferentes agentes del sistema educativo. Desde esta perspectiva, así como lo menciona Arteaga-Cedeño et al. (2023) resulta fundamental diseñar, implementar y evaluar la formación que el profesorado reciba en educación emocional, centrándose en que dicha formación debe considerar las necesidades, intereses y características de los participantes y del entorno en donde se va a impartir, así como también, debe contemplar estrategias y recursos que garanticen su efectivo desarrollo.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Referencias

- Algaba-Mesa, A., y Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60-74. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Arteaga-Cedeño, L.K., Ibarra, M., León, A., Paladines-Moran, J., & Arteaga-Cedeño, W. L. (2023). Ansiedad en gestantes adolescentes durante el III Trimestre y su relación con el Apgar al minuto. *Revista Serbiluz*, 13(1), 19-31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8077913>
- Arteaga-Cedeño, W.L. (2023). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención de educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://doi.org/10.35376/10324/59771>
- Arteaga-Cedeño, W.L., Carbonero-Martín, M.Á., Martín-Antón, L.J., y Molinero-González, P. (2022a). La Inteligencia Emocional y la satisfacción con la vida en Profesores de Bachillerato. In M. Simón, Á. Martos, J. Gázquez, M. Molero, y A. Barragán (Eds.), *Investigación de variables psicológicas y educativas en el ámbito escolar* (pp. 95-106). Dykinson. <https://www.dykinson.com/>
- Arteaga-Cedeño, W.L., Carbonero-Martín, M.Á., Martín-Antón, L.J., y Molinero-González, P. (2022b). The sociodemographic-professional profile and emotional intelligence in infant and primary education teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), Article 16. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169882>
- Arteaga-Cedeño, W.L., Molinero-González, P., Redondo-Pacheco, J., & Puertas-Flores, C. (2023). Análisis del diseño, implementación y evaluación de Programas de Intervención en Educación Emocional dirigidos al Profesorado. *Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación*, 395-405. https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=-nweqGsAAAAJ&citation_for_view=-nweqGsAAAAJ:WF50mc3nYNoC
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F.-J., y Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre Educación*, 38, 59-78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>
- Bisquerra, R. (2016). *10 Ideas Clave. Educación Emocional*. Graó.
- Bisquerra, R., y Chao, C. (2021). La educación emocional: De la teoría a la práctica. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), Article 1. <https://rieib.iberio.mx/index.php/rieib/article/view/3>
- Carbonero-Martín, M.Á., Arteaga-Cedeño, W.L., Martín-Antón, L.J., y Molinero-González, P. (2022). Group segmentation as a strategy for implementing the intervention programme in emotional education for infant and primary teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), Article 23. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315702>
- Carbonero-Martín, M.Á., Ortiz, E., Martín-Antón, L.J., y Valdivieso, J.A. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Secundaria. *Aula Abierta*, 38(1), 15-24.
- Cejudo, J., y López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: Un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Clemente, C., Urrea, A., y Arnau-Sabatés, L. (2023). Programas socioemocionales para adolescentes basados en evidencias: Una scoping review. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 96-106. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.238>

- Delgado-Villalobos, M., y López-Riquelme, G.O. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una revisión. *Revista ConCiencia EPG*, 7(1), Article 1. <https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3>
- Dlouhá, J., Heras, R., Mulà, I., Salgado, F.P., y Henderson, L. (2019). Competences to address SDGs in higher education—A reflection on the equilibrium between systemic and personal approaches to achieve transformative action. *Sustainability*, 11(13), Article 13. <https://doi.org/10.3390/su11133664>
- Dolev, N., y Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>
- Estrada-Fernández, X., Ros-Morente, A., y Alsinet-Mora, C. (2023). Influence of anger management and emotional skills on self-esteem in pre-adolescents and their relationship with emotional control and psychological well-being. *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 62-70. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.235>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Gutiérrez-Cobo, M.J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: RIFOP*, 31(88), 15-26.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fragoso, R. (2018). Retos y herramientas generales para el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas universitarias. *Praxis Educativa*, 22(3), 47-55. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220305>
- Goleman, D. (2016). Importancia de la Inteligencia Emocional. *Educación XXI*, 5, 77-96.
- Llorent, V.J., Zych, I., y Varo-Millán, J.C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- Martín-Antón, L.J., Carbonero-Martín, M.Á., y Román, J.M. (2012). Efecto modulador de variables socioemocionales en el entrenamiento en estrategias de elaboración en Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Paráfrasis y aplicaciones. *Psicothema*, 24(1), 35-41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72723431006>
- Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C., & Pérez-González, J. C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.
- Mayer, J., y Salovey, P. (2014). ¿Qué es inteligencia emocional? In J. Mestre y P. Fernández-Berrocal, *Manual de Inteligencia emocional*. Pirámide.
- Molinero-González, P., Martín-Antón, L. J., Carbonero Martín, M. Á., & Arteaga-Cedeño, W. L. (2022). Distribución sociométrica en un aula de infantil: Propuesta piloto para la prevención del rechazo entre iguales. In M. Simón, Á. Martos, J. Gázquez, M. Molero, & A. Barragán (Eds.), *Acercamiento multidisciplinar para la investigación e intervención en contextos educativos* (pp. 229-237). Dykinson. <https://www.dykinson.com/>
- Molinero-González, P., Martín-Antón, L.J., Carbonero-Martín, M.Á., y Arteaga-Cedeño, W.L. (2023). Estrategias docentes para reducir el rechazo entre iguales en infantil: Aplicación piloto. *Revista Fuentes*, 25(1), Article 1. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21526>
- OCDE. (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019*. Fundación Santillana.
- Porrás, S., Pérez, C., Checa, P., y Luque, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: Un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44(2), 80-95. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>.
- Rincón, R.A., y Rodríguez, A.P.A. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Lebret*, 10, 61-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7056016>
- Rodríguez-Salts, E.R., Moya-Martínez, M.E., y Rodríguez-Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(Extra 3), 23-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>
- Sánchez-Camacho, R., y Grane, M. (2022). Instrumentos de evaluación de inteligencia emocional en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 21-43. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.214>
- Schoeps, K., Postigo-Zegarra, S., Mónaco, E., González, R., y Montoya-Castilla, I. (2020). Valoración del programa de educación emocional para docentes (MADEMO). *Know and Share Psychology*, 1(4), Article 4. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4380>
- Souto-Manning, M., y Melvin, S.A. (2022). Early Childhood Teachers of Color in New York City: Heightened stress, lower quality of life, declining health, and compromised sleep amidst COVID-19. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 34-48. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.005>
- Trevitt, C., Brenan, E., y Stocks, C. (2012). Assessment and learning: Is it time to rethink student activities and academic roles? *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 253-269. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283326278009>
- Vaello, J., y Vaello, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 95-104. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- Valdivieso, J.A. (2012). *Construcción y validación de la escala de evaluación de la competencia autopercibida docente de educación primaria (ECAD-EP)* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133829>
- Valdivieso, J.A., Carbonero Martín, M.Á., y Martín Antón, L.J. (2013). La competencia docente autopercibida del profesorado de Educación Primaria: Un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-80. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.5622>

Artículo

Sueño y Rendimiento Académico en la Educación Primaria. Una Revisión Sistemática

Sergio Gracia Bernad, Sylvia Sastre-Riba^{id}, y Lourdes Viana-Sáenz^{id}

Universidad de La Rioja (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 12/10/2023

Aceptado: 27/10/2023

Palabras clave:

Sueño

Rendimiento académico

Alteraciones del sueño

Educación Primaria

RESUMEN

Antecedentes: El sueño es vital para el ser humano, cumple diversas funciones para la reparación neuronal, metabólica y reorganización de circuitos. Es importante conocer cómo afecta a los escolares dado que su cantidad y calidad influyen en la motivación, atención, memoria y logros académicos. La investigación es aún escasa y con resultados discrepantes sobre las áreas cerebrales involucradas, consecuencias, o cómo intervenir ante hábitos de sueño inadecuados, aceptándose que un sueño inadecuado comporta peor rendimiento académico. El Objetivo General es conocer la influencia del sueño en el rendimiento académico en Educación Primaria; los objetivos específicos son: conocer el trastorno de sueño más común en escolares, el más influyente en el rendimiento, y los instrumentos para su estudio. **Método:** se realiza una revisión sistemática de publicaciones científicas aplicando criterios de búsqueda, vaciado y análisis del contenido. **Resultados:** el sueño se relaciona con procesos cognitivos de atención focalizada y consolidación de memoria, así como con el rendimiento académico, especialmente en matemáticas, ciencias, lenguaje y deporte. **Conclusión-discusión:** muestra la base neurológica del sueño, los trastornos asociados y su relación con el rendimiento, discutiendo la necesidad de promover hábitos de sueño sanos atendiendo.

Sleep and Academic Performance in Primary Education. A Systematic Review

ABSTRACT

Background: Sleep is vital for human beings, fulfilling various functions for neuronal and metabolic repair and circuit reorganisation. It is important to know how it affects schoolchildren, given that its quantity and quality influence motivation, attention, memory, and academic achievement. Research is still scarce, providing discrepant results on the brain areas involved, the consequences, or how to intervene in inadequate sleep habits, despite the fact that inadequate sleep is known to lead to poorer academic performance. The general objective is to determine the influence of sleep on academic performance in primary education. The specific objectives are: to determine the most common sleep disorder in schoolchildren, the most influential in performance, and the instruments for its study. **Method:** a systematic review of scientific publications was conducted, applying search criteria and content analysis. **Results:** sleep is related to cognitive processes of focused attention and memory consolidation, as well as to academic performance, especially in mathematics, sciences, language, and sports. **Conclusion-discussion:** The neurological basis of sleep, the associated sleep disorders and their relationship with academic performance, and the need to promote healthy sleep habits by attending to affected cognitive areas and processes that interfere with learning are discussed.

Keywords:

Sleep

Academic performance

Sleep disorders

Primary Education

Introducción

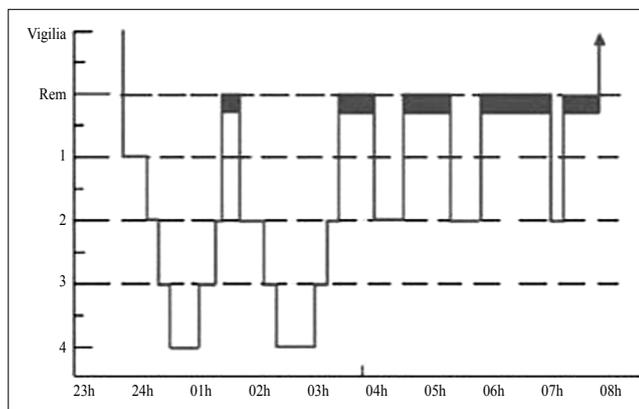
El sueño es un estado fisiológico regulado que comporta patrones específicos de actividad eléctrica cerebral con implicaciones para el funcionamiento cognitivo, el rendimiento y el bienestar general. Es esencial para la supervivencia y la restauración tanto física como mental del ser humano y otros seres vivos (Cao et al., 2020); un sueño adecuado, en cantidad y calidad, permite el restablecimiento de la energía física y mental. Por lo tanto, es una actividad vital para afrontar los quehaceres diarios y garantizar las necesidades biológicas de origen interno, junto con las metabólicas y endocrinas, es decir, descansar para abordar los retos diarios (Joiner, 2018).

Esto es así desde el inicio de la vida, de ahí la importancia de conocer cómo afecta el sueño a los escolares, cuáles son las patologías o trastornos, o cuál es la actividad cotidiana de la familia para crear hábitos del sueño correctos, ya que un sueño adecuado facilita realizar las tareas de aprendizaje con mayor motivación, desempeño y resultados óptimos (Cladellas i Pros et al., 2011, Kosha, 2022; etc.).

El sueño se compone de dos estados neuropsicológicos relacionados que se alternan cíclicamente (Le Bon, 2020): el REM (Rapid Eye Movement) en el que se produce un movimiento ocular con desincronización de las ondas cerebrales y atonía muscular; y el no-REM (non-Rapid Eye Movement) caracterizado por la ralentización y sincronización de las oscilaciones cerebrales. Tanto el sueño REM como el no-REM, se organizan en entre cuatro y seis ciclos repetidos que duran una hora y media aproximadamente, en función de las horas de sueño, desde el más ligero hasta el sueño más profundo (Le Bon, 2020) distinguiendo cinco fases. Las primeras cuatro fases son las denominadas no-REM, de ellas la 1 y la 2 corresponden al sueño más ligero, mientras que en las fases 3 y 4 es más profundo; finalmente, la quinta fase o sueño REM (Rapid Eye Movement) es en la que se produce la mayor cantidad de actividad onírica. La Figura 1 representa las fases del sueño.

En suma, el sueño comporta cambios en la actividad cerebral, regulados por circuitos neurales específicos, asociados a la actividad del hipotálamo y la secreción de distintas hormonas como el cortisol, la adenosina y melatonina, además del sistema linfático cuya función es la eliminación de las toxinas acumuladas durante el

Figura 1
Arquitectura del Sueño a lo Largo de una Noche



Nota. Fuente: de la Fuente y Martínez (2009).

día, evitando enfermedades neurodegenerativas como el Alzheimer, Parkinson o mutaciones cancerosas (Simon et al., 2022).

Bases Neurológicas del Sueño

La investigación postula que la regulación de los ciclos y fases del sueño supone una organización genética, neurológica y celular, desde el estado de vigilia hasta la transición hacia el sueño REM y no-REM (Joiner, 2018).

Diversas áreas cerebrales frontales basales, así como el tálamo e hipotálamo y el tronco cerebral participan en su regulación. Las señales entre ellas están conducidas por diversos neurotransmisores que provocan el despertar y vigilia o el sueño, entre ellos: la serotonina, norepinefrina, histamina, hipocretina, acetilcolina, dopamina, glutamato o el ácido gamma-aminobutírico, orquestando los mecanismos neurobiológicos del sueño. (Falup-Pecuriaru et al., 2021). La investigación pone en evidencia la existencia de dos procesos internos circadianos y homeostáticos relacionados que juegan un papel importante en su control: unos procesos dependientes del sueño (proceso S) para su control homeostático, y otros procesos circadianos independientes de él (proceso C) relacionados con las variaciones en la tendencia o propensión a dormir a lo largo de las 24 horas del día.

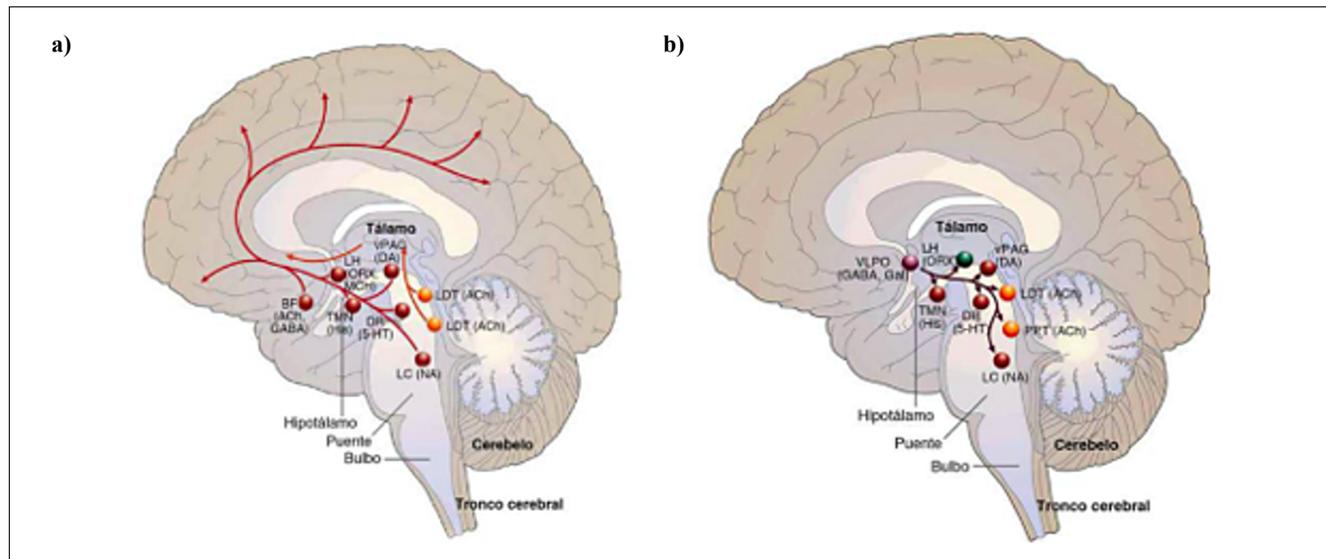
El proceso S aumenta con el tiempo de vigilia y se disipa con el tiempo de sueño, regulando su necesidad. El proceso C representa la facilitación del despertar contribuyendo al ritmo circadiano del sueño/vigilia o reloj corporal, localizado en el núcleo supraquiasmático del hipotálamo.

Así pues, estas estructuras se encargan de regular cada uno de los procesos que suceden durante el sueño. En concreto:

- En primer lugar, la vigilia, o estado de conciencia que antecede al sueño, está regulada por la interacción de varios núcleos y grupos neuronales con proyecciones monoaminérgicas que conforman el sistema reticular activador ascendente (SRAA) situado en el tronco encefálico adentrándose en el hipotálamo posterior; está conformado por las células monoaminérgicas, encargadas de la activación de la corteza cerebral (Schwartz y Kilduff, 2015), así como con vías colinérgicas responsables de la actividad rítmica presente tanto en la vigilia como en el sueño REM. Un tercer sistema hipocretinérgico inerva aquellas estructuras involucradas en los procesos de vigilia, como se representa en la Figura 2.
- En segundo lugar, el sueño no-REM. Las neuronas encargadas de la vigilia son inhibidas por el área preóptica ventrolateral (situada en el hipotálamo anterior, al lado del quiasma óptico) para inducir el sueño. Los ritmos en esta fase son generados por el tálamo que actúa como transmisor de información desde y hacia la corteza cerebral (gracias a neuronas productoras del glutamato como neurotransmisor excitador), además de contener neuronas que inhiben a las anteriores produciendo patrones de descargas rítmicas traducidas en husos del sueño, es decir, movimientos oculares rápidos (Montserrat y Puertas, 2015). La Figura 2 representa los reguladores del sueño no-REM.
- Por otra parte, el sueño REM se genera mediante la interacción entre los sistemas REM-on y REM-off. El primero supone la actividad de un grupo de neuronas colinérgicas que liberan acetilcolina para inhibir la sincronización de la actividad

Figura 2

Estructuras Neuronales Implicadas en el Control de la Vigilia (a) y en el Inicio del Sueño no-REM (b)



Nota. Fuente: Montserrat y Puertas (2015)

Donde: ACh: acetilcolina; BF: área prefrontal basal; DA: dopamina; DR: núcleo dorsal del rafe; GABA: ácido γ -aminobutírico; Gal: galanina; His: histamina; LC: locus coeruleus; LDT: núcleo tegmental laterodorsal; LH: hipotálamo lateral; MCH: hormona concentradora de melanina; NA: noradrenalina; ORX: orexina; PPT: núcleo tegmental pedunculopontino; TMN: núcleo tuberomamilar; VLPO: área preóptica ventrolateral; vPAG: sustancia gris periacueductal ventral.

cortical desde el tálamo; el segundo corresponde a un grupo de núcleos monoaminérgicos que, al mantenerse activos, detienen el sueño REM actuando durante la fase de vigilia. Una característica del sueño REM es la atonía muscular, excepto la del diafragma y de los músculos extraoculares, debido a la inhibición activa de la actividad motora desde el centro pontino (Montserrat y Puertas, 2015). En esta fase, estructuras encargadas del registro y la comprensión de estímulos externos durante el sueño disminuyen la atención hacia ellos facilitando que el cerebro active los recuerdos (Huffington, 2017).

Además, en la regulación del sueño para mantener los estados de sueño/desperto, participan otros mecanismos moleculares, todavía en estudio (Joiner, 2018).

Trastornos del Sueño

La perturbación del sueño y su regulación circadiana se ha asociado a desórdenes metabólicos, psiquiátricos y neurodegenerativos, tanto en adultos como en niños. Los trastornos se organizan en dos tipos: los trastornos respiratorios del sueño y los no-respiratorios. Ambos se observan desde la niñez y, a pesar de que influyen negativamente tanto en su calidad de vida como en la de los familiares (Meltzer et al., 2010), están infradiagnosticados.

Entre los trastornos del sueño respiratorios, el más frecuente es la apneahipopnea del sueño Sleep Apnea-Hypoapnea Syndrome (SAHS) -en sus formas de apnea o hipoapnea-; está caracterizado por periodos prolongados de obstrucción e hipoventilación que alteran el patrón de sueño así como la ventilación y oxigenación, dando lugar a síntomas como: ronquidos, dificultades del sueño

y problemas de comportamiento (Barriuso et al., 2020; Marcus et al., 2012; Stensballe et al., 2006). Entre las consecuencias conocidas, destacan las que afectan a la función cardiovascular, inmunológica o metabólica (Cappuccio et al., 2008; Mindell et al., 2006; Patel y Hu, 2008), generando irritabilidad, alteraciones neurocognitivas, retraso en el crecimiento, enuresis, o síntomas similares al TDA-H, dado que dificulta el necesario sueño reparador.

Los trastornos no respiratorios del sueño más frecuentes son: el insomnio, el síndrome de piernas inquietas y el síndrome de retraso de fase (Aurora et al., 2012), las parasomnias y las pesadillas; todos ellos comportan relevantes consecuencias en el bienestar, actividad y organización conductual de quien los sufre.

En suma, la investigación muestra que la cantidad y calidad del sueño incide en la conducta; si es saludable tiene efectos beneficiosos sobre la atención, el comportamiento y el éxito académico, pero su alteración puede comportar efectos negativos en la cognición, conducta y rendimiento académico de los escolares.

Sueño y Rendimiento Académico

A pesar de su relevancia, la investigación todavía es escasa para dar respuesta a cuestiones sobre cómo afecta la calidad del sueño, qué áreas del cerebro son más vulnerables ante un sueño insano o sus consecuencias en los aprendices, o respecto a cómo afrontar la falta de hábitos de sueño adecuados e intervenir con los escolares de Educación Primaria (Dewald et al., 2010; Titova et al., 2015).

Los resultados que ofrece discrepan respecto a cuál es la consecuencia real del sueño en el rendimiento académico de los aprendices. No obstante, hay acuerdo respecto a la incidencia del sueño en procesos cognitivos como la memoria, la percepción o el procesamiento de la información, así como sus repercusiones en

el rendimiento académico del alumnado (Gómez y Genzel, 2020). También hay acuerdo en señalar que los escolares interactúan diariamente con estímulos que retrasan la hora del sueño o, en casos extremos, lo sustituyen, como puede ser la exposición excesiva a internet, televisiones o videojuegos, que incrementan la activación antes de ir a dormir, produciendo un impacto negativo en la higiene del sueño infantil (Oka et al., 2008). De ahí la necesidad de profundizar en conocer los hábitos del sueño en escolares, así como el impacto que tienen, tanto en el rendimiento académico como en la conducta diaria.

Por ejemplo, se postula que los trastornos respiratorios del sueño generan efectos adversos en el cerebro infantil pudiendo acarrear dificultades en el funcionamiento neuropsicológico y la capacidad cognitiva, especialmente en el funcionamiento ejecutivo (Gozal y Kheirandish-Gozal, 2007; Halbower y Mahone, 2006), la salud, el desempeño escolar, las relaciones familiares y la calidad de vida (Gozal y Kheirandish-Gozal, 2007). Otros autores como Astill et al. (2022) indican la importancia del sueño en el aprendizaje, la memoria de trabajo y la consolidación de la memoria a largo plazo.

Sadeh et al. (2003) estudiaron las consecuencias de las restricciones del sueño en niños afirmando que, cuando la cantidad del sueño aumenta, mejora la memoria y la capacidad de reacción, disminuyendo la fatiga para afrontar las tareas. Por el contrario, cuando se restringen las horas de sueño, disminuye el estado de vigilia, atención y regulación motora infantil. Numerosos trabajos concuerdan (Chee y Peigneux, 2020; Kosha, 2022; Meijer, 2008) en que el rendimiento escolar y la actitud del alumno hacia él se ven alterados en función de la cantidad y calidad del sueño, repercutiendo directamente en las calificaciones obtenidas, de manera que, cuando las horas y calidad de sueño son adecuadas, se relacionan positivamente con las calificaciones.

En esta línea, autores como Kosha (2022), Chee y Peigneux (2020) o Gómez y Genzel (2020) señalan que un sueño adecuado facilita la consolidación de la memoria, el aprendizaje, la adquisición de habilidades instrumentales y la construcción de conocimiento ya que permite recordar lo adquirido. En cambio, la privación del sueño comporta dificultades para el mantenimiento de la atención sostenida, el control de impulsos (por ejemplo, inhibir una respuesta incorrecta) y deterioro en la memoria dado el relevante papel del sueño para su consolidación; todo ello relacionado con la regulación ejecutiva y el rol del córtex frontal.

Finalmente, los estudios de metaanálisis corroboran la relación entre sueño y rendimiento escolar. Por ejemplo, Taras y Potts-Datema (2005) o Titova et al. (2015) afirman que una cantidad insuficiente de sueño afecta negativamente al rendimiento. En la misma línea, Dewald et al. (2010) muestran la relación entre calidad, duración del sueño y somnolencia, con el bajo rendimiento académico. En suma, el sueño es imprescindible para un aprendizaje efectivo.

Para profundizar en el estado de la cuestión, el objetivo general de este trabajo consiste en conocer la influencia del sueño en el rendimiento académico en la etapa de Educación Primaria. De este objetivo general se derivan tres objetivos específicos: 1) descubrir cuál es el trastorno del sueño más común en la edad escolar; 2) conocer cuál es el trastorno del sueño de mayor influencia en el rendimiento académico escolar; y, 3) conocer los instrumentos de estudio del sueño.

Método

Este trabajo se fundamenta en una revisión sistemática de la literatura científica que aborda la relación existente entre los trastornos del sueño y el rendimiento académico en el alumnado de Educación Primaria.

Para conseguir los objetivos señalados se ha empleado la metodología PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021). El primer paso ha consistido en la búsqueda sistemática de estudios sobre el tema para posteriormente analizar las principales variables relacionadas.

Criterios de Selección de los Estudios

Para ser incluido en el análisis, cada estudio científico localizado debía cumplir con los siguientes criterios: a) ser de naturaleza empírica; b) incluir participantes con trastornos del sueño; c) abarcar un rango de edad de los participantes de 6 a 12 años; d) publicarse en inglés o español entre los años 2000 y 2023; e) aportar datos acerca de las medidas del rendimiento académico de los participantes y su relación con los trastornos del sueño; y f) ser publicaciones científicas de impacto internacional recogidos en los listados Journal Citation Reports (JCR) y SCImago Journal Country Rank (SJR).

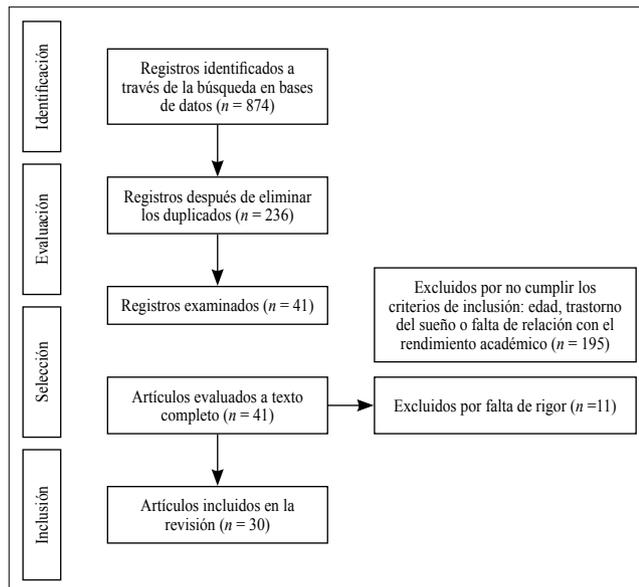
Búsqueda e Identificación de los Estudios

La búsqueda e identificación de estudios se llevó a cabo mediante la consulta de bases de datos especializadas: a) bases de datos electrónicas (Web of Science, Scopus, Dialnet, PsycINFO y Medline); b) revistas electrónicas de ciencias de la salud (por ejemplo, Sleep, Pediatrics, Harvard Health Journal, The Lancet, etc.); y c) una revisión de las referencias de cada artículo extraído con el fin de identificar otros nuevos, relacionados con el tema, que pudieran ser incluidos.

Los descriptores o palabras clave de búsqueda fueron los siguientes: sueño, trastorno(s) del sueño, rendimiento académico, niño(s), y escolares de 6 a 12 años. También se incluyeron los mismos términos en inglés: sleep, sleep disorders, academic performance, schoolchildren from 6 to 12 years old. Estos términos se combinaron con los operadores booleanos (AND, NOT, OR) con el objetivo de hacer la búsqueda más precisa; la sintaxis ha sido: #1 sueño OR trastorno del sueño, #2 rendimiento académico OR resultados académicos, #3 niños OR escolares 6 a 12 años NOT adultos, #4: #1 AND #2 AND #3. La búsqueda electrónica inicial arrojó un total de $n = 874$ textos relacionados con las cuestiones de estudio que se han descrito anteriormente. Entre estos artículos, se seleccionaron un total de $n = 236$ tras excluir los duplicados por aparecer en las diversas bases de datos consultadas. Una vez revisado el resumen de cada artículo utilizando los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron $n = 41$ artículos tras excluir $n = 95$ que no cumplían con los criterios de selección.

Una revisión inicial de los $n = 41$ textos conllevó la exclusión de $n = 11$ debido a la falta de rigor o no pertinencia; finalmente los artículos de la revisión sistemática consistieron en un total de $n = 30$. La Figura 3 ilustra el proceso de búsqueda, selección e inclusión seguido.

Figura 3
Diagrama de Flujo del Proceso de Selección de Artículos



Análisis

El contenido de cada artículo seleccionado fue vaciado en función de las siguientes categorías: a) autores y fecha de publicación; b) muestra de participantes; c) rango de edad; d) tipo de trastorno general (respiratorio/no respiratorio) del sueño; e) tipo de trastorno específico (dentro de cada tipo general de trastorno) del sueño; f) técnica de estudio del sueño; g) tipo de medida del rendimiento académico; y h) relación entre los trastornos del sueño y el rendimiento académico.

Tras el vaciado descrito, se analizó su contenido recogiendo exhaustivamente los resultados obtenidos en la **Tabla 1**. A partir de ella, se ha obtenido: a) la prevalencia de los trastornos del sueño, b) las técnicas de estudio utilizadas para su registro y medida, c) instrumentos de medida del rendimiento académico; d) relaciones entre el sueño y el rendimiento académico; e) afinidades y discrepancias entre los documentos analizados.

Resultados

La **Tabla 1** recoge los resultados extraídos de cada uno de los $n = 30$ artículos seleccionados tras la búsqueda sistemática. En ella figura el contenido más relevante, organizado en las categorías creadas para su vaciado.

Tabla 1
Vaciado del Contenido de los Artículos Seleccionados

Autor y año	Participantes	Edad	Trastorno general	Trastorno específico	Técnica de estudio	Medida de rendimiento académico	Relación sueño-rendimiento	
Diette et al. 2000	438	5-17 años	TRS	Asma nocturna	Cuestionario de Evaluación de la Terapia del Asma Pediátrica y Adolescente	Informes de los padres de los días que el niño faltaba a la escuela	El asma nocturna se relaciona con problemas de asistencia al centro escolar	
					Cuestionario del Asma Infantil de Monitoreo			El asma nocturna se relaciona con bajo rendimiento académico
					Cuestionario del Estudio del Asma			
Contreras et al. 2008	137	5 a 9 años	TRS	Ronquidos	Cuestionario según DSM-IV			
	159	10 a 12 años	TNRS	AOS	Polisomnografía nocturna			
	Terrores nocturnos							
	Pesadillas							
	Bruxismo							
	Somniloquia							
	Insomnio							
Sonambulismo								
Ansiedad del sueño								
Despertares nocturnos								
Dewald et al. 2010		8-17 años	TNRS	Calidad del sueño	Cuestionario de los hábitos del sueño en niños (CSHQ)	Autoinformes del alumnado	Duración, calidad y Somnolencia influyen en rendimiento académico	
				Duración del sueño		Informes de la familia		
				Somnolencia diurna		Informes del maestro		
Gruber et al. 2010	39	7-11 años	TNRS	Somnolencia diurna	Actigrafía doméstica	Escala de inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV)	Privación del sueño relacionada con disfunciones conductuales, agresividad, impulsividad, hiperactividad y problemas de internalización	
				TRS				Ronquidos
				Escala de somnolencia de Epworth				
				Cuestionario PSQ (Pediatric Sleep Questionnaire)				

Tabla 1
 Vaciado del Contenido de los Artículos Seleccionados (Continuación)

Autor y año	Participantes	Edad	Trastorno general	Trastorno específico	Técnica de estudio	Medida de rendimiento académico	Relación sueño-rendimiento
Cladellas i Pros et al. 2011	573	8-9 años	TNRS	Patrones de sueño (regularidad)	Cuestionario	Calificaciones en todas las materias	La actividad física favorece al desarrollo de patrones de sueño y rendimiento académico
Li et al. 2011	6359	7-11 años	TNRS	pesadillas	<i>Hong Kong Children Sleep Questionnaire (HK-CSQ)</i> Cuestionario para las familias	Encuesta	Hiperactividad, alteraciones en los cambios de ánimo y bajo rendimiento académico
Ting et al. 2011	138	6-11 años	TRS	SAHS	Polisomnografía nocturna	Lista de Verificación de Comportamiento Infantil Formulario de Informe del Maestro	Desempeño conductual irregular quejas somáticas y demanda de atención. Sin relación con el rendimiento académico
Wiechers et al. 2011	1144	6-11 años	TNRS	Vigilia nocturna Pesadillas Despertares nocturnos Sonambulismo	Encuesta	Calificación académica	Mayor probabilidad de bajo rendimiento en matemáticas, ciencias y ortografía Consecuencias negativas para rendimiento escolar. Resultados discrepantes
Kook et al. 2012	679		TRS	AOS SAHS	Polisomnografía nocturna	Puntuaciones de exámenes	Sin asociación con el rendimiento escolar, sí con alteraciones conductuales
Molina. 2012	454 553 601	6 a 7 años 8 a 9 años 10 a 11 años	TRS TNRS	Ronquidos nocturnos Respiración dificultosa durante el sueño AOS Somnolencia diurna	Score de Brouillette Cuestionario TuCASA		
Aguilar et al. 2013	1243	8-65 años	TRS	SAHS	Polisomnografía nocturna Escala de somnolencia de Epworth Encuestas	Calificaciones académicas	Si la calidad y cantidad de sueños bajas, el rendimiento académico se ve afectado Mayores dificultades en el aprendizaje Hiperactividad, irritación, rabietas y alteraciones de conducta.
Marcus et al. 2013	464	5-9 años	TRS	AOS	Polisomnografía nocturna	Factores cognitivos, conductuales y de salud	Efectos negativos a nivel cognitivo y conductual
Austeng et al. 2014	29	8 años	TRS	AOS SAHS	Polisomnografía nocturna		
Brockmann et al. 2015	98	9 años	TRS	AOS	Cuestionario SDB-Q de Gozal Score de Brouillette	Informe del rendimiento académico en su último trimestre	Calificaciones en lengua, matemáticas y ciencias se ven afectadas.
Gruber et al. 2016	192	7-11 años	TNRS	Duración del sueño	Actigrafía Polisomnografía nocturna	Calificación académica	Las calificaciones en matemáticas e inglés empeoran de forma significativa cuando la duración del sueño disminuye
Gatica et al. 2017	256	7-11 años	TRS	AOS SAHS	Cuestionario PSQ (<i>Pediatric Sleep Questionnaire</i>)	Calificación académica	Baja capacidad neurocognitiva Bajo rendimiento en lengua, matemáticas y ciencias.
Bennett et al. 2018	564	5-9 años	TRS	AOS	Cuestionario PSQ (<i>Pediatric Sleep Questionnaire</i>)	Calificación académica	Bajo rendimiento en lengua, matemáticas, ciencias y educación física Deterioro en el funcionamiento cognitivo diurno
Chee y Peigneux. 2020		6-12 años	TRS	Frecuencia y profundidad respiratoria y frecuencia cardiaca	fMRI y EEG	TMR (Reactivación de la Memoria Dirigida)	Mal funcionamiento de la memoria y funciones cognitivas

Tabla 1
Vaciado del Contenido de los Artículos Seleccionados (Continuación)

Autor y año	Participantes	Edad	Trastorno general	Trastorno específico	Técnica de estudio	Medida de rendimiento académico	Relación sueño-rendimiento
Gómez y Genzel. 2020		5-13 años	TNRS	Insomnio		Mantenimiento de la atención focalizada Prueba de letras y números WAIS III	Falta del control de impulsos Deterioro de la memoria de trabajo y declarativa Esencial para atención focalizada, organización, ejecución controlada y consolidación de memoria
Johnson et al. 2020		Bebés y niños pequeños			fMRI Neuroimagen	Memoria episódica Paradigmas de imitación Paradigmas de refuerzo conjugado Paradigmas de comparación de pares visuales	Dificultades en consolidación de memoria episódica
Perez-Pozuelo et al. 2020			TRS	AOS y SAHS	Polisomnografía nocturna	Calificación académica	Déficits cognitivos y conductuales y problemas de aprendizaje
Rajaei et al. 2020	231	7-12 años	TRNS	Resistencia a la hora de acostarse Vigilia nocturna Duración del sueño Ansiedad del sueño Despertares nocturnos Parasomnias Somnolencia diurna	Cuestionario de Hábitos de Sueño Infantil(CSHQ) Cuestionario de Perfil Sensorial (SPQ) Cuestionario de Información Demográfica	Patrones de procesamiento sensorial (Prueba thex2 y prueba U de Mann-Whitney)	Mayor irritabilidad con insomnio Mala calidad del sueño relacionada negativamente con el procesamiento sensorial A mayor sensibilidad sensorial, mayor dificultad en conciliar el sueño El aumento de sensibilidad auditiva y visual se relacionan con la ansiedad del sueño Relación entre la sensibilidad visual y parasomnias
Samson. 2020			TRS y TNRS		Pruebas médicas asistidas Polisomnografía nocturna Actigrafía Test CPAP Cuestionarios ESS (<i>Epworth Sleepiness Scale</i>) ISI (<i>Insomnia Severity Index</i>) SACS (<i>Sleep Apnea Clinical Score</i>) Diarios de sueño CSD (<i>Consensus Sleep Diary</i>) NSF (<i>National Sleep Foundation</i>)		
Smith et al. 2020	30 28 36 389	12-30 meses 4-8 años 8-11 años 15-69 años	TNRS	Husos del sueño	EEG	Escala de inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV) Plataforma Cambridge Brain Sciences	Disminución de la comprensión, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento.

Tabla 1.
Vaciado del Contenido de los Artículos Seleccionados (Continuación)

Autor y año	Participantes	Edad	Trastorno general	Trastorno específico	Técnica de estudio	Medida de rendimiento académico	Relación sueño-rendimiento
Williamson et al. 2020	5107	0-11 años	TNRS TRS	SAHS	<i>Pediatric Quality of Life Inventory</i> (PedsQL)	Escala de Calificación Social del Enfoque de Aprendizaje (ECSEA) Programa Nacional de Evaluación de Australia: Alfabetización y Aritmética (NAPLAN) Escala de inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV) Escala de Calificación Académica (ARS)	Dificultades de razonamiento perceptivo y memoria de trabajo
Tham. 2021	1034	3-24 meses	TNRS	Duración del sueño	Cuestionario de los hábitos del sueño en niños (CSHQ) Cuestionario Breve de Sueño Infantil (BISQ)		
Del Rosso et al. 2022	13	10 años	TRNS	Trastorno del sueño inquieto Insomnio	Polisomnografía nocturna	Test de Flanker	Disminución de la atención selectiva y sostenida Relación con atención selectiva, velocidad de procesamiento, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva
Figueiredo et al. 2022	172	4-12 años	TNRS	Hábitos de sueño Vigilia	<i>Children`s Chronotype Questionnaire</i> (CCTQ)	Sensibilidad alta ante variaciones del cronotipo	Mayor riesgo de fracaso por dificultad de adaptación a los horarios escolares
Thanu et al. 2022	791	6-12 años	TRNS TRS	Parasomnias Resistencia a la hora de acostarse Duración del sueño Vigilia nocturna Ansiedad del sueño Somnolencia diurna Respiración alterada durante el sueño	Cuestionario de Hábitos del Sueño de los Niños (CSHQ)	Calificación académica	Reducción del tiempo de sueño ocasiona déficits cognitivos y de aprendizaje Disminución de calificaciones escolares
Trickett et al. 2022	137	4-6 años	TRS	AOS	Cuestionario de los hábitos del sueño en niños (CSHQ) Actigrafía Polisomnografía nocturna	Calificación académica Informes del maestro	Mala calidad y duración del sueño consecuencias negativas en resultados cognitivos, emocionales o conductuales

Nota: TRS: Trastornos respiratorios del sueño. TNRS: Trastornos No Respiratorios del Sueño. AOS: Apnea Obstructiva del Sueño. SAHS: Síndrome de Apnea-Hipopnea del Sueño. fMRI: Imagen por Resonancia Magnética Funcional. EEG: Electroencefalograma.

Prevalencia del Sueño

En la **Tabla 2** se recogen los porcentajes de los trastornos de sueño estudiados en los estudios seleccionados. Se observa en ella que el conjunto de los trastornos respiratorios del sueño muestra una tendencia a ser más investigados (61,3%), por ejemplo, Aguilar et al. (2013), Diette et al. (2000), etc., versus los no respiratorios (54,8%), por ejemplo, Li et al. (2011), Wiechers (2011), etc. Dentro de los primeros, la apnea obstructiva del sueño es la más estudiada (52,6%), por ejemplo, Contreras et al. (2008), Marcus et al. (2013), etc.; dentro de los segundos, las parasomnias son las más atendidas (41,2%), según Rajaei et al. (2020), Thanu et al. (2022), etc., aunque con una proporción menor a la anterior.

Tabla 2
Trastornos del Sueño (Prevalencia)

Trastornos respiratorios del sueño (61.3%)	Trastornos no respiratorios del sueño (54.8%)
Apnea obstructiva del sueño (52.6%)	Parasomnias (41.2%)
Apnea-hipopnea del sueño (38.8)	Somnolencia-vigilia nocturna (29.4%)
Respiración-difícil-ronquidos (15.8%)	Insomnio-despertares nocturnos (17.7%)
Asma nocturna (5.3%)	Trastorno del sueño inquieto (5.9%)

Técnicas de Estudio del Sueño Empleadas

Los resultados recogidos en la **Tabla 3** indican que las técnicas más utilizadas son los cuestionarios (61,3%), por ejemplo,

Tabla 3
Técnicas de Estudio del Sueño

Cuestionarios	Pruebas médicas
CSHQ (26.3%)	Polisomnografía nocturna (53.3%)
PSQ (15.8%)	Actigrafía (20%)
Escala somnolencia Epworth (10.5%)	Electroencefalograma y fMRI (13.3%)
Score de Brouillette (10.5%)	Videosomnografía (6.6%)
SPQ (5.3%)	MSLT (6.6%)
HK-CSQ (5.3%)	Neuroimagen (6.6%)
BISQ (5.3%)	Organización de atención asistida (6.6%)
PedsQL (5.3%)	

Nota: CSHQ = Cuestionario de Hábitos del Sueño en los Niños (Owens et al., 2000); PSQ = Pediatric Sleep Questionnaire (Chervin et al., 2000); Escala somnolencia Epworth (Uribe et al., 2000); Score de Brouillette (Brouillette et al., 2000); SPQ = Cuestionario de Perfil Sensorial (Dunn, 1999); HK-CSQ = Hong Kong Children Sleep Questionnaire (Li et al., 2006); BISQ = Cuestionario Breve de Sueño Infantil (Sadeh, 2004); PedsQ = Pediatric Quality of Life Inventory (Varni et al., 2003) fMRI = Resonancia Magnética Funcional; MSLT = Prueba de latencia del sueño.

Dewald et al., (2010), Brockmann et al. (2015), etc., versus las pruebas médicas asistidas (48,4%) por ejemplo, Ting et al. (2011), Pérez-Pozuelo et al. (2020), etc. La Tabla 3 detalla también los cuestionarios y pruebas médicas empleadas con mayor prevalencia.

Instrumentos de Medida del Rendimiento Académico

La medida del rendimiento académico más utilizada es la calificación académica (32%), por ejemplo, Cladellas i Pros et al. (2011), Johnson et al. (2020), etc., seguida de los informes de rendimiento académico trimestral facilitados por el maestro tutor (16%) por ejemplo, Dewald et al. (2010), Ting et al. (2011), etc., así como la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV) (12%) (Wechsler, 2003), por ejemplo Gruber et al. (2010), Smith et al. (2020), etc. o la tarea de funciones ejecutivas de Flanker (Eriksen y Eriksen, 1974).

A estas medidas, siguen diversos métodos de estudio del rendimiento académico como los cuestionarios (4%) ver del Rosso et al. (2022), Williamson et al. (2020); por ejemplo: la Escala de Calificación Académica (ARS-30) (Cassidy, 2016) o la Escala de Calificación Social del Enfoque de Aprendizaje (ECSEA) (Rock y Pollack, 2002). También se recogen medidas de atención focalizada, otros factores cognitivos, conductuales y de salud (4%); por ejemplo, Marcus et al. (2013), informes de la familia y autoevaluaciones del alumnado (4%) ver Dewald et al. (2010), o aproximaciones basadas en los paradigmas de refuerzo conjugado, imitación y de comparación de pares visuales (4%) ver Johnson et al. (2020).

Relación Entre el Sueño y el Rendimiento Académico

La mayoría de los estudios analizados (93,3%), por ejemplo, Gómez y Genzel (2020), o Smith et al. (2020), muestran concordancia respecto a que existe relación entre el sueño y el rendimiento académico, de manera que, una alteración del sueño repercute tanto en el rendimiento académico como en los procesos cognitivos relacionados. Frente a ello, un 6,6% de las publicaciones consultadas, por ejemplo, Kook et al. (2012), o Ting et al. (2011), aún reconociendo que la alteración de sueño comporta secuelas en la atención sostenida y en la conducta, niegan su relación directa con el rendimiento académico.

Según los resultados, tanto los trastornos respiratorios del sueño como los no respiratorios tienen mayor incidencia en el ámbito de las matemáticas (16%), por ejemplo, Brockmann et al. (2015), Gatica et al. (2017) etc., seguido de los de ciencias y lenguaje (oral y lectoescritura) (12%), por ejemplo Bennett et al. (2018), Brockmann et al. (2015), etc., y finalmente, en el de educación física (8%), por ejemplo, Bennett et al. (2018), Cladellas i Pros et al. (2011), etc. Por otra parte, se indica que los trastornos no respiratorios ocasionan mayores problemas en el ámbito del aprendizaje de la lengua inglesa (4%), ver Gruber et al. (2016).

A su vez, según el 75% de los trabajos consultados, ver por ejemplo Gruber et al. (2010), Chee y Peigneux (2020), etc., los trastornos del sueño tienen repercusiones negativas en procesos cognitivos (atención y memoria de trabajo), alteraciones de conducta (hiperactividad y cambios de ánimo) y en deterioros cognitivos.

Afinidades y Discrepancias Entre los Documentos Analizados

La afinidad más relevante consiste en que, como se ha señalado, el 93.3% de los autores, por ejemplo, Gómez y Genzel (2020), Smith et al. (2020), etc., concuerdan en que el sueño tiene consecuencias en el rendimiento académico, alterándolo en el caso de que sea inadecuado en cantidad y/o calidad. Solo un 6.6% de los trabajos revisados, por ejemplo, Kook et al., 2012, Ting et al. (2011) discrepan del postulado anterior, aunque aceptan que el tipo de sueño afecta a la calidad de los procesos cognitivos y conductuales.

Más de la mitad de los autores (61,3%) sugieren que la incidencia de los trastornos del sueño difiere en función de los ámbitos de estudio en el contexto escolar: matemáticas y ciencias (15.4%) por ejemplo Brockmann et al. (2015), Gatica et al. (2017), etc., lenguaje (11.5%) por ejemplo Bennett et al. (2018), Brockmann et al. (2015), etc., y educación física (3.8%) por ejemplo Bennett et al. (2018), Cladellas i Pros et al. (2011), etc. Por otra parte los trastornos no respiratorios del sueño, disminuyen la atención (17.6%) por ejemplo Gómez y Genzel (2020), del Rosso et al. (2022), etc., la memoria de trabajo así como la declarativa (11.8%), por ejemplo, Smith et al. (2020), Williamson et al. (2020), etc.

En definitiva, sueño y rendimiento académico están relacionados; un sueño correcto tanto en calidad como en cantidad, así como unos hábitos del sueño adecuados que propicien su correcta higiene, conllevan mejora una mejora del rendimiento académico, reflejada tanto en los procesos cognitivos subyacentes como en las calificaciones. Al contrario, un sueño alterado influye en la disminución del rendimiento académico, así como en los procesos de aprendizaje.

Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos, los trastornos del sueño más estudiados en edad escolar son los trastornos respiratorios del sueño, especialmente, la apnea obstructiva del sueño. Quizás sea debido a que supone un colapso de la vía aérea de, al menos, un 90% (Barruso et al., 2020), con las implicaciones para la salud derivadas de la falta de oxigenación del cerebro.

En cuanto a los trastornos del sueño no respiratorios, el más estudiado es el conjunto de las parasomnias y, dentro de ellas, el sonambulismo. Estos resultados concuerdan con los de otros autores como de la Fuente y Martínez (2009) o Winter (2017) que postulan

la mayor prevalencia de este trastorno en la infancia, seguido de los terrores nocturnos o el bruxismo.

A pesar de que el síndrome de piernas inquietas es uno de los trastornos del sueño no respiratorio que la literatura científica señala como más frecuente (hasta un 90% según [Quevedo et al., 2014](#)) y con secuelas en el rendimiento académico infantil, los resultados de esta revisión sistemática discrepan al no haber sido objeto de estudio en ninguno de los artículos analizados.

Otro trastorno respiratorio del sueño frecuente en la literatura especializada ([Barriuso et al., 2020](#); [Marcus et al., 2012](#); [Stensballe et al., 2006](#)) son los ronquidos, estando escasamente recogidos (15,18%) en los artículos revisados, a pesar de ser uno de los síntomas de una posible apnea del sueño y uno de los principales factores que ocasiona despertares nocturnos ([Marcus et al., 2012](#)), repercutiendo en la salud y en el aprendizaje.

Por otra parte, aunque la mayoría de estudios analizados concluyen con la necesidad de establecer unos hábitos de sueño correctos para favorecer los procesos cognitivos y los comportamientos adecuados, es interesante resaltar que son pocos los que lo tratan específicamente.

Respecto a la relación de los trastornos del sueño con el rendimiento académico de los escolares, tanto los trastornos del sueño respiratorios como los no respiratorios tienen una influencia directa en él. Un escaso 6,6% limitado de los artículos han discrepado en ello ([Kook et al., 2012](#); [Ting et al., 2011](#)), negando dicha influencia pero afirmando que ocasionan deterioros en procesos atencionales y alteraciones conductuales; por ejemplo, [Taras y Potts-Datema \(2005\)](#) y [Dewald et al. \(2010\)](#) proponen una relación moderada entre la calidad, la duración del sueño y la somnolencia diurna excesiva con el bajo rendimiento académico, los procesos de aprendizaje y las calificaciones escolares.

Los trastornos del sueño que mayor influencia tienen son los respiratorios repercutiendo negativamente sobre distintos ámbitos de aprendizaje, tales como las matemáticas, las ciencias (naturales y sociales), el lenguaje, y la educación física. Además, ocasionan deterioros cognitivos corroborando los resultados de [Pérez-Pozuelo et al. \(2020\)](#); [Chee y Peigneux \(2020\)](#) y [Bennett et al. \(2018\)](#).

Por otra parte, en concordancia con resultados científicos actuales (por ejemplo, [Gómez y Genzel, 2020](#), [Owens et al., 2003](#); [Titova et al., 2015](#) o [Van Geijlswijk et al., 2010](#)) los trastornos no respiratorios del sueño, pese a no afectar tan directamente al rendimiento en las materias en las que se organiza el contenido del aprendizaje escolar, tienen una repercusión negativa en procesos cognitivos que sustentan el mencionado aprendizaje, como el razonamiento perceptivo, la consolidación de la memoria, la atención, la memoria de trabajo, además de la regulación en la resolución de tareas. Finalmente, según [Dewald et al. \(2010\)](#) los trastornos del sueño repercuten también en alteraciones de la conducta como la hiperactividad, o los cambios en los estados anímicos y emocionales que pueden condicionar negativamente el aprendizaje.

Pese a que la duración del sueño sea tratada en más de un tercio de los artículos analizados (35,3%), su calidad no es contemplada del mismo modo (11,8%), a pesar de que, si es inadecuada, comporta efectos negativos para la resolución de tareas y el aprendizaje académico ([Kosha, 2022](#)) poniendo en evidencia la necesidad de profundizar en su conocimiento e incidencia en ello y los procesos cognitivos de base o reguladores.

Finalmente, en cuanto a las técnicas de estudio del sueño, las medidas indirectas y de bajo coste (cuestionarios) son las más utilizadas, aunque la prueba más amplia y efectiva sea la polisomnografía. Probablemente su carestía condiciona su uso reclamando la creación de nuevos instrumentos generales y fiables, complementados por los cuestionarios.

Por lo tanto, el sueño y sus trastornos deberían abordarse con mayor amplitud y profundidad ([Dewald et al., 2010](#), [Taras y Potts-Datema, 2005](#); etc.) La detección fiable de los trastornos en el sueño de los escolares facilitará que la escuela y los maestros comprendan mejor las posibles dificultades para el aprendizaje en el aula. Igualmente permitirá el diseño de programas y la implementación en el currículum de intervenciones en hábitos del sueño que optimicen el funcionamiento cognitivo y el bienestar personal del escolar siguiendo iniciativas ya adoptadas por programas como [Hervat \(Ortiz, 2018\)](#).

Sería interesante que futuras investigaciones giren en torno al diseño e intervención efectiva en los hábitos de sueño saludables desde el ámbito interdisciplinar de la Neurociencia, la Psicología y la Educación.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN) (Proyecto de Pruebas de Concepto, referencia PDC2021-121526-I00).

Agradecimientos

Agradecemos al Laboratorio CIMCYC, especialmente a los profesores Andrés Catena y Raúl Quevedo el apoyo al trabajo realizado.

Referencias

- Nota.* Los artículos señalados con * son los artículos seleccionados para la revisión sistemática.
- *[Aguilar, M.J., Sánchez, A.M., Mur, N., García, I., y Guisado, R. \(2013\). Síndrome de apneas-hipoapneas del sueño y factores de riesgo en el niño y el adolescente: revisión sistemática. *Nutrición Hospitalaria*, 28\(6\), 1781-1791. <https://dx.doi.org/10.3305/nh.2013.28.6.6939>](#)
- [Astill, R.G., Van der Heijden, K.B., Van IJzendoorn, M.H., & van Someren, E.J.W. \(2012\). Sleep, cognition, and behavioral problems in school-age children: a century of research meta-analyzed. *Psychological Bulletin*, 138, 1109-1138. <https://doi.org/10.1037/a0028204>](#)
- [Aurora, R.N., Lamm, C.I., Zak, R.S., Kristo, D.A., Bista, S.R., Rowley, J.A., y Casey, K.R. \(2012\). Practice parameters for the non-respiratory indications for polysomnography and multiple sleep latency testing for children. *Sleep*, 35\(11\), 1467-1473. <https://doi.org/10.5665/sleep.2190>](#)
- [Austeng M.E., Overland B., Kværner K.J., Andersson, E.M, Axelsson, S., Abdernoor, M., Akre, H. \(2014\). Obstructive sleep apnea in younger school children with Down syndrome. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*. 78\(7\), 1026-1029. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2014.03.030>. PMID: 24809771](#)
- [Barriuso, B., Martín, L., Sevilla, C., Muñoz, C., López, V., Bello, M.J., y Alonso-Álvarez, M.L. \(2020\). Self-setup of home respiratory polygraphy](#)

- for the diagnosis of sleep apnea syndrome: cost-efficiency study. *Sleep and Breathing*, 24, 1067-1074. <https://doi.org/10.1007/s11325-019-01959-4>
- *Bennett, J.T., Betancur, C., Brockmann, P., Casals, M., Gálvez, C., Mesa, J.T., Rojas, C., y Sánchez, T. (2018). Prevalencia y factores de riesgo de los trastornos respiratorios del sueño en escolares chilenos. *Revista Chilena de Pediatría*, 89(6), 718-725. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062018005000902>
- *Brockmann, P.E., Shlaud, M., Poets, C.F., y Urschitz, M.S. (2015). Predicting poor school performance in children suspected for sleep-disordered breathing. *Sleep Medicine*, 16(9), 1077-1083. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2015.03.021>
- Brouillette, R.T., Morielli, A., y Leimanis, A. (2000). Oximetría de pulso nocturna como modalidad de prueba abreviada para la apnea obstructiva del sueño pediátrica. *Pediatría*, 105, 405-412. <https://doi.org/10.1542/peds.105.2.405>
- Cao, J., Herman, A.B., West, J.B., Poe, G., y Savage, V.M. (2020). Unraveling why we sleep: Quantitative analysis reveals abrupt transition from neural reorganization to repair in early development. *Science Advances*, 6(38), eaba0398. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aba0398>
- Cappuccio, F.P., Taggart, F.M., Kandala, N.B., Currie, A., Peile, E., Stranges, S., y Miller, M.A. (2008). Meta-analysis of short sleep duration and obesity in children and adults. *Sleep*, 31(5), 619-626. <https://doi.org/10.1093/sleep/31.5.619>
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multidimensional Construct Measure. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787>
- *Chee, M., y Peigneux, P. (2020). Sleep and cognition. *DirectScience*, 33, 3-6. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2019.12.005>
- *Cladellas i Pros, R., Chamorro, A., Badía, M.M., Oberst, U., y Carbonell, X. (2011). Efectos de las horas y los hábitos de sueño en el rendimiento académico de niños de 6 y 7 años: un estudio preliminar. *Cultura y Educación*, 23(1), 119-128. <https://doi.org/10.1174/113564011794728524>
- *Contreras, M.M., Muñoz, L.C., Noreña, M.C., Aguirre, Á.M., López, J., y Cornejo, W. (2008). Prevalencia de trastornos del sueño en escolares de Sabaneta, Colombia 2005. *Iatreia*, 21(2), 113-120. <https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.4473>
- Chervin R.D., Hedger K., Dillon J.E., y Pituch K.J. (2000). Pediatric sleep questionnaire (PSQ): validity and reliability of scales for sleep-disordered breathing, snoring, sleepiness, and behavioral problems. *Sleep Medicine*, 1(1), 21-32. [https://doi.org/10.1016/S1389-9457\(99\)00009-X](https://doi.org/10.1016/S1389-9457(99)00009-X)
- De la Fuente, V., y Martínez, C. (2009). *Comprender el insomnio. Cómo vencer las noches en blanco*. Amat.
- *Del Rosso, L.M., Vega-Flores, G., Ferri, R., Mogavero, M.P., y Diamond, A. (2022). Assessment of executive and cognitive functions in children with restless sleep disorder: a pilot study. *Brain Sciences*, 12(10), 1289. <https://doi.org/10.3390/brainsci12101289>
- *Dewald, J.F., Meijer, A.M., Oort, F.J., Kerkhof, G.A., y Bögels, S.M. (2010). The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: A meta-analytic review. *Sleep Medicine Reviews*, 14(3), 179-189. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2009.10.004>
- *Diette, G.B., Markson, L., Skinner, E.A., Nguyen, T.T., Algatt-Bergstrom, P., y Wu, A.W. (2000). Nocturnal asthma in children affects school attendance, school performance, and parents' work attendance. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 154(9), 923-928. <https://doi.org/10.1001/archpedi.154.9.923>
- Dunn, W. (1999) *El manual del perfil sensorial*. Corporación Psicológica.
- Eriksen, B.A., & Eriksen, C.W. (1974). Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task. *Perception & Psychophysics*, 16(1), 143-149. <https://doi.org/10.3758/BF03203267>
- Falup-Pecurariu, C., Diaconu, S., Tint, D., y Falup-Pecurariu, O. (2021). Neurobiology of sleep (review). *Experimental and Therapeutic Medicine*, 21(3), 272. <https://doi.org/10.3892/etm.2021.9703>
- *Figueiredo, S., Hipólito, J., y Nunes, O. (2022). Psychometric evaluation of the French version of the children's chronotype questionnaire: sleep habits and academic performance of native and immigrant children in Luxembourg. *Biological Rhythm Research*, 53(1), 135-147. <https://doi.org/10.1080/09291016.2020.1721187>
- *Gatica, D., Rodríguez-Núñez, I., Zenteno, D., Elso, M.J., Montesinos, J.J., y Manterola, C. (2017). Asociación entre trastornos respiratorios del sueño y rendimiento académico en niños de Concepción, Chile. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 115(5), 497-500. <http://dx.doi.org/10.5546/aap.2017.497>
- *Gómez, Á., y Genzel, L. (2020). Sleep and academic performance: quantity, quality and time. *DirectScience*, 33, 65-71. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2019.12.008>
- Gozal, D., y Kheirandish-Gozal, L. (2007). Neurocognitive and behavioral morbidity in children with sleep disorders. *Current Opinion in Pulmonary Medicine*, 13(6), 505-509. <https://doi.org/10.1097/MCP.0b013e3282ef6880>
- *Gruber, R., Lavolette, R., Deluca, P., Monson, E., Cornish, K., y Carrier, J. (2010). Short sleep duration is associated with poor performance on IQ measures in healthy school-age children. *Sleep Medicine*, 11(3), 289-294.
- *Gruber, R., Somerville, G., Bergmame, L., Fontil, L., y Paquin, S. (2016). School-based sleep education program improves sleep and academic performance of school-age children. *Sleep Medicine*, 21, 93-100. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2016.01.012>
- Halbower, A.C., y Mahone, E.M. (2006). Neuropsychological morbidity linked to childhood sleep-disordered breathing. *Sleep Medicine Reviews*, 10(2), 97-107. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2005.10.002>
- Huffington, A. (2017). *La Revolución del Sueño: Transforma tu Vida, Noche tras Noche*. Plataforma.
- *Johnson, E.G., Prabhakara, J., Lindsey, N., Mooneya, B., y Ghetia, B.C. (2020). Neuroimaging of the sleeping brain: insights into memory functioning in infants and Young children. *Child Behavior and Development*, 58, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2020.101427>
- Joiner, W.J. (2018). The neurobiological basis of sleep and sleep disorders. *Physiology*, 33(5), 317-327. <https://doi.org/10.1152/physiol.00013.2018>
- *Kook, J., Lee, J.H., y Cho, J.H. (2012). Effects of sleep-disordered breathing on physical traits, school performance, and behavior of Korean elementary school students in the upper grade levels. *Annals of Otolaryngology and Laryngology*, 121(5), 348-354. <https://doi.org/10.1177/000348941212100511>
- Kosha, J. (2022). Effect of sleep and mood on academic performance: at the interface of physiology, Psychology and education. *Humanities y Social Sciences Communications*, 9(16), 1-12. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-01031-1>
- Le Bon, O. (2020). Relationships between REM and NREM in the NREM-REM sleep cycle: a review on competing concepts. *Sleep Medicine*, 70, 6-16. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2020.02.004>
- Li A.M., Cheung A., Chan D., Wong E., Ho C., Lau J., y Wing Y.K. (2006). Validation of a questionnaire instrument for prediction of obstructive sleep apnea in Hong Kong Chinese children. *Pediatric Pulmonology*, 41(12), 1153-60. doi: <https://doi.org/10.1002/ppul.20505>

- *Li, S.X., Yu, M.W.M., Lam, S.P., Zhang, J., Li, A.M., Lai, K.Y.C., y Wing, Y.K. (2011). Frequent nightmares in children: familial aggregation and associations with parent-reported behavioral and mood problems. *Sleep*, 34(4), 485-493. <https://doi.org/10.1093/sleep/34.4.487>
- Marcus, C.L., Brooks, L.J., Ward, S.D., Draper, K.A., Gozal, D., Halbower, A.C., Jones, J., Lhemann, C., Schechter, M.S., Sheldon, S., Shiffman, R., y Spruyt, K. (2012). Diagnosis and management of childhood obstructive sleep apnea syndrome. *Pediatrics*, 130(3), e714-e755. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-1672>
- *Marcus, C.L., Moore, R.H., Rosen, C.L., Giordani, B., Garetz, S.L., Taylor, H.G., y Redline, S. (2013). Childhood Adenotonsillectomy Trial. A randomized trial of adenotonsillectomy for childhood sleep apnea. *The New England Journal of Medicine*, 368(25), 2366-2376. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa1215881>
- Meijer A.M. (2008). Chronic sleep reduction, functioning at school and school achievement in preadolescent. *Sleep Research Journal*, 17, 395-405. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2869.2008.00677.x>
- Meltzer, L.J., Johnson, C., Crosette, J., Ramos, M., y Mindell, J.A. (2010). Prevalence of diagnosed sleep disorders in pediatric primary care practices. *Pediatrics*, 125(6), e1410-e1418. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-2725>
- Mindell, J.A., Kuhn, B., Lewin, D.S., Meltzer, L.J., y Sadeh, A. (2006). Behavioral treatment of bedtime problems and night wakings in infants and young children. An American Academy of Sleep Medicine Review. *Sleep*, 29(10), 1263-1276. <https://doi.org/10.1093/sleep/29.10.1263>
- *Molina, A.T. (2012). Prevalencia de trastornos respiratorios relacionados con el sueño en niños de 6 a 11 años. *MediSur*, 10 (2), 81-86.
- Montserrat, J.M., y Puertas, F.J. (2015). *Patología Básica del Sueño*. Elsevier.
- Oka, Y., Suzuki, S., y Inoue, Y. (2008). Bedtime activities, sleep environment, and sleep/wake patterns of Japanese elementary school children. *Behavioral Sleep Medicine*, 6, 220-233. <https://doi.org/10.1080/15402000802371338>
- Ortiz, T. (2018). *Neurociencia en la Escuela, HERVAT: Investigación Neuroeducativa para la Mejora del Aprendizaje*. SM.
- Owens, J.A., Spirito, A., y McGuinn, M. (2000). The Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ): propiedades psicométricas de un instrumento de encuesta para niños en edad escolar. *Sleep New York*- 23 (8), 1043-1052. <https://doi.org/10.1093/sleep/23.8.1043>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshay, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Patel, S.R., y Hu, F.B. (2008). Short sleep duration and weight gain: a systematic review. *Obesity*, 16(3), 643-653. <https://doi.org/10.1038/oby.2007.118>
- *Pérez-Pozuelo, I., Zhai, B., Palotti, J., Mall, R., Aupetit, M., García-Gómez, J.M., Taheri, S., Guan, Y., y Fernández-Luque, L. (2020). The future of sleep health: a data-driven revolution in sleep science and medicine. *Digital Medicine*, 3, 42. <https://doi.org/10.1038/s41746-020-0244-4>
- Quevedo, R., Zych, I., y Buéla-Casal, G. (2014). Sleep apnea through journal articles included in the Web of Science in the first decade of the 21st century. *Ibero-American Journal of Psychology and Health*, 5(1), 39-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245129173003>
- *Rajaei, S., Kalantari, M., Azari, Z.P., Tabatabaee, S.M., y Dunn, W. (2020). Sensory processing patterns and sleep quality in primary school children. *Iranian Journal of Child Neurology*, 14(3), 57. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7468082/>
- Rock, D. y Pollack, J. (2002). *Early Childhood Longitudinal Study—Kindergarten Class of 1998-99 (ECLS-K), Psychometric Report for Kindergarten Through 1st Grade (NCES 2002-005)*. U.S. Department of Education, NCES. U.S. Government Printing Office
- Sadeh, A., Gruber, R., y Raviv, A. (2003). The effects of sleep restriction and extension on school-age children: what a difference an hour makes. *Child Development*, 74(2), 444-455. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402008>
- Sadeh, A. (2004). A brief screening questionnaire for infant sleep problems: validation and findings for an Internet simple. *Pediatrics*, 113(6), 570-577. <https://doi.org/10.1542/peds.113.6.e570>
- *Samson, D.R. (2020). Taking the sleep lab to the field: Biometric techniques for quantifying sleep and circadian rhythms in humans. *American Journal of Human Biology*, 33, 235-241.
- Schwartz, M.D., y Kilduff, T.S. (2015). The neurobiology of sleep and wakefulness. *Psychiatry Clinics*, 38(4), 615-644. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2015.07.002>
- Simon, K.C., Nadel, L., y Payne, J.D. (2022). The functions of sleep: A cognitive neuroscience perspective. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 119(44), e2201795119. <https://doi.org/10.1073/pnas.2201795119>
- *Smith, D., Zhuo, C., Thompson, K., y Fogel, E. (2020). Sleep and individual differences in intellectual abilities. *DirectScience*, 33, 126-131. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.02.011>
- Stensballe, L.G., Kristensen, K., Simoes, E.A., Jensen, H., Nielsen, J., Benn, C.S., y Aaby, P. (2006). Atopic disposition, wheezing, and subsequent respiratory syncytial virus hospitalization in Danish children younger than 18 months: a nested case-control study. *Pediatrics*, 118(5), e1360-e1368. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-0907>
- Taras, H., y Potts-Datema, W. (2005). Sleep and student performance at school. *School Health Journal*, 77(7), 248-254. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.00033.x>
- *Tham, E. (2021). Variations in longitudinal trajectories of sleep duration from infancy to early childhood. *Sleep Health*, 7, 57-64. <https://doi.org/10.1093/sleep/zsac264>
- *Thanu, C., Rajan, M., Pasupathy, U., Chidambaram, S., y Baskar, N. (2022). Effect of sleep habits on academic performance in schoolchildren age 6 to 12 years: a cross-sectional observation study. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 18(1), 145-149. <https://doi.org/10.5664/jcsm.9520>
- *Ting, H., Wong, R.H., Yang, H.J., Lee, S.P., Lee, S.D., y Wang, L. (2011). Sleep-disordered breathing, behavior, and academic performance in Taiwan schoolchildren. *Sleep and Breathing*, 15, 91-98. <https://doi.org/10.1007/s11325-010-0329-4>
- Titova, O., Hogenkamp, P., Jacobsson, J., Feldman I., Schiöth, H., y Benedict, C. (2015). Associations of self-reported sleep disturbance and duration with academic failure in community-dwelling Swedish adolescents: Sleep and academic performance at school. *Sleep Medicine*, 16, 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2014.09.004>
- *Trickett, J., Hill, C., Austin, T., y Johnson, S. (2022). The impact of preterm birth on sleep during infancy, childhood and adolescence and its implications. *Children*, 9(628), 1-22. <https://doi.org/10.1017/S0954579422000414>
- Uribe, E.M., Álvarez, D., Giobellina, R., y Uribe, A.M. (2000). Epworth drowsiness scale value in obstructive sleep apnea syndrome. *Medicina*, 60(6), 902-906. <https://europemc.org/article/med/11436699>

- Van Geijlswijk, I.M., Van der Heijden, K.B., Egberts, A.C.G., Korzilius, H.P., y Smits, M.G. (2010). Dose finding of melatonin for chronic idiopathic childhood sleep onset insomnia: an RCT. *Psychopharmacology*, 212, 379-391. <https://doi.org/10.1007/s00213-010-1962-0>
- Varni, J. W., Burwinkle, T.M., Seid, M., y Skarr, D. (2003). El PedsQL 4.0 como medida de salud de la población pediátrica: factibilidad, confiabilidad y validez. *Pediatría Ambulatoria*, 3, 329-341.
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler intelligence scale for children—Fourth Edition (WISC-IV)*. APA Psyc. Tests. [https://doi.org/10.1367/1539-4409\(2003\)003<0329:tpaapp>2.0.co;2](https://doi.org/10.1367/1539-4409(2003)003<0329:tpaapp>2.0.co;2)
- *Wiechers, S., Schlarb, A.A., Urschitz, M.S., Eggebrecht, E., Schlaud, M., y Poets, C.F. (2011). Sleep problems and poor academic performance in primary school children. *Somnologie*, 4(15), 243-248. <https://doi.org/10.1007/s11818-011-0535-8>
- *Williamson, A. (2020). Longitudinal trajectories of sleep problems are associated with multiple impairments in child well-being. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(10), 1092-1103. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13303>
- Winter, C. (2017). ZZZ... *El Libro del Sueño. La Solución a Todos tus Problemas de Descanso*. Aguilar.