

sumario *

table of contents **

José Antonio Ibáñez-Martín

75 años al servicio de la educación

75 years at the service of education

Estudios Studies

David Menéndez Álvarez-Hevia

Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional
como discurso dominante en el ámbito educativo

A critical approach to Emotional Intelligence

as a dominant discourse in the field of education

**Javier Tourón, Deborah Martin,
Enrique Navarro Asencio, Silvia Pradas
y Victoria Íñigo**

Validación de constructo de un instrumento
para medir la competencia digital docente
de los profesores (CDD)

Construct validation of a questionnaire

to measure teachers' digital competence (TDC)

**Jordi Longás Mayayo, Elena Carrillo Álvarez,
Albert Fornieles Deu y Jordi Riera i Romani**

3 Desarrollo y validación del cuestionario
sobre condicionantes de éxito escolar
en alumnos de secundaria

*Development and validation of a questionnaire
about determinants of academic success
in secondary school students*

55

7 Notas Notes

**Carmen Caro Samada, Josu Ahedo Ruiz
y Francisco Esteban Bara**

La propuesta de educación moral
de Kohlberg y su legado en la universidad:
actualidad y prospectiva

*Kohlberg's moral education proposal and
its legacy at university: present and future*

85

* Todos los artículos están publicados en inglés en la página web de la revista: www.revistadepedagogia.org.

** All the articles are published in English on the web page of the journal: www.revistadepedagogia.org.

Jaume Camps Bansell y Elisabeth Vierheller

Escuelas diferenciadas en España:
un análisis cualitativo de las razones
y percepciones de sus directivos
*Single-sex schools in Spain: a qualitative analysis
of the reasoning and perceptions of their principals*

101

Pilar Martínez Clares y Cristina González Lorente

Orientación, empleabilidad e inserción laboral
en la universidad a través de un
Modelo de Ecuaciones Estructurales
*Career guidance, employability, and entering
the workforce at University through a Structural
Equation Model*

119

Olga Duarte Piña

La Enseñanza de la Historia: innovación
y continuidad desde Rafael Altamira
*Teaching History: innovation and continuity
since Rafael Altamira*

141

Josefina Sánchez Rodríguez,

Talía Cristina Morillo Lesme y

Concepción Riera Quintana

Evaluación de las necesidades afectivas
en niñas y niños adoptados: manifestaciones
en su expresividad psicomotriz
*Evaluating the affective needs of adopted children:
demonstrations of psychomotor expressiveness*

157

Reseñas bibliográficas

Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payá, M.

La educación, en teoría (Juan Luis Fuentes).

Sarramona, J. *Conservadores e izquierdistas
frente a la educación* (José Antonio Jordán).

Buxarrais, M. R. y Burget, M. (Coord.) *Aprender
a ser. Por una pedagogía de la interioridad*
(Gema Pilar Sáez Suanes). **Musaio, M.** *Realizzo
me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle
possibilità* (Carmen Urpí Guercia).

Pérez-Pérez, C. *Educación en valores para la
ciudadanía. Estrategias y técnicas de
aprendizaje* (José L. González-Geraldo).

175

Informaciones

Conferencia TEPE 2018 sobre «Reclutamiento
y educación de los mejores docentes: política,
profesionalismo y pedagogía». I Congreso
Internacional sobre «Educación del Carácter
en Latinoamérica: Retos y Oportunidades».

IX Congreso Internacional de Psicología y
Educación (CIPE) sobre «Psicología, Educación
y Neurociencias. Construyendo puentes
para el desarrollo humano». V Congreso
Internacional EDO (CIEDO) sobre «Liderazgo
y gestión del talento en las organizaciones».

Una visita a la hemeroteca (Eva Ramírez Carpeño).

Una visita a la red (David Reyero).

191

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

201



ISSN 0034-9461 - Depósito legal: M. 6.020 - 1958

e-ISSN 2174-0909 Rev. esp. pedagog. (Internet)

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

75 años al servicio de la educación

Al vivir largo tiempo en una ciudad, se tiene la oportunidad de descubrir los cambios que sufren los comercios con los que te encuentras y de reflexionar sobre sus causas. Bastantes cierran por la jubilación de sus propietarios. Pero, en otros muchos casos, el cierre se debe a que faltó tanto calidad en lo que se ofrecía, como, especialmente, imaginación para adecuarse a los requerimientos de las nuevas circunstancias sociales.

Esta reflexión me vino a la cabeza cuando se acercaban los 75 años de la creación de la **revista española de pedagogía**, aniversario que, en el caso de los matrimonios, se llaman bodas de *brillantes*. Me parece que es un calificativo que puede aplicarse a la ejecutoria de nuestra revista. En efecto, son muy pocas en el mundo entero las revistas de investigación pedagógica que han llegado a los 75 años, manteniendo el mismo nombre y apareciendo puntualmente cuando debe publicarse. Así, este aniversario expresa un brillante recorrido que ha sido reconocido nacional e internacionalmente, superando la prueba del tiempo, de modo que hemos sido la primera revista en español que fue admitida en la base de datos más importante del mundo, el *Journal Citation Reports (JCR)*, y somos una publicación que goza de la máxima calificación en los criterios evaluadores de la investigación, seguidos por los organismos públicos españoles. Son innumerables las personas que han colaborado en conseguir estos buenos resultados, tanto desde los Consejos de la revista, como evaluando los artículos, escribiéndolos o trabajando en la oscura y eficaz trastienda, que permite sacar a la calle un cuidado número. A todos ellos vaya mi más afectuoso reconocimiento.

A lo largo de estos años, la **revista española de pedagogía** ha contribuido muy positivamente a mejorar la calidad de la investigación educativa, que ha sido el criterio de selección de los artículos, pues hemos defendido la idea de que es erróneo pensar que en la educación hay *the one best system* (un único camino bueno), olvidando la pluralidad del ser humano, y que es, todavía mucho más equivocado, promover desde una revista científica una ideología política. Estos principios han conducido a que entre nuestros autores, junto a investigadores de prestigio internacional, se encuentren prácticamente todos aquellos que en España han liderado la investigación pedagógica en estas décadas, no pocos de los cuales comenzaron a publicar aquí, cuando aún no tenían una posición académica consolidada, pero cuyo talento fue descubierto por los evaluadores, que no conocen el nombre de los autores de los trabajos que juzgan.

Junto al cultivo de la calidad, se ha buscado fomentar la imaginación. Fuimos de los primeros en publicar artículos en otros idiomas cultos, hacer números monográficos, adecuarnos a las normas internacionales en la presentación de los artículos, vender por internet los números y artículos de la revista, etc. Últimamente hemos iniciado la aventura de publicar, además del número en español, que aparece impreso y en la web

de la revista, una versión en la web, en inglés, de los artículos y las recensiones, política que consideramos necesaria pues el 95% de las revistas incluidas en el JCR están escritas en inglés.

Para conmemorar este 75 Aniversario, el próximo 19 de abril tendremos en Madrid dos Mesas Redondas, en las que participarán directores de revistas —todas ellas incluidas en el JCR— españolas, estadounidenses, inglesas, mexicanas, etc., acto que detallaremos en la sección de Novedades de nuestra web, así como en los perfiles de la revista en RRSS, y al que invitamos ya a nuestros lectores.

José Antonio Ibáñez-Martín
Director



Estudios

David Menéndez Álvarez-Hevia

Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional
como discurso dominante en el ámbito educativo

**Javier Tourón, Deborah Martín, Enrique Navarro Asencio,
Silvia Pradas y Victoria Iñigo**

Validación de constructo de un instrumento para medir
la competencia digital docente de los profesores (CDD)

**Jordi Longás Mayayo, Elena Carrillo Álvarez,
Albert Fornieles Deu y Jordi Riera i Romani**

Desarrollo y validación del cuestionario sobre condicionantes
de éxito escolar en alumnos de secundaria

Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo

A critical approach to Emotional Intelligence as a dominant discourse in the field of education

Dr. David MENÉNDEZ ÁLVAREZ-HEVIA. Senior Lecturer. Manchester Metropolitan University, Reino Unido
(d.menendez-alvarez-hevia@mmu.ac.uk).

Resumen:

Este artículo presenta un análisis crítico de la Inteligencia Emocional como discurso dominante, a través del cual se concretan formas de entender, gestionar y aprender sobre las emociones en el ámbito educativo. En la primera parte se discute el reciente interés por lo emocional y cómo la popularidad de las ideas asociadas a la Inteligencia Emocional viene dada por su capacidad para asociarse con otros discursos de gran influencia que emergen desde las ciencias del cerebro (neurología, psicología cognitiva, etc.). Como parte de esta discusión se cuestionan algunas de sus cualidades principales como son su neutralidad, su potencial para transcender planteamientos dualistas que imperan en las concepciones tradicionales, así como su propuesta de cambio de paradigma. La segunda parte del artículo examina la presencia e implicaciones del discurso de Inteligencia Emocional en el contexto educativo a través de los mecanismos de medición de inteligencia emocional y los programas de educación o alfabetización emocional. También se discute la

importancia de las implicaciones emocionales para los educadores, a la vez que se trata la problemática asociada al poder subjetivador de dicho discurso. Para concluir, se exponen argumentos que invitan a reflexionar y explorar formas alternativas de entender y plantear lo emocional y la educación emocional.

Descriptor: inteligencia emocional, discurso, educación emocional, alfabetización emocional, subjetivación, implicación emocional de educadores, emocionalidad.

Abstract:

This article offers a critical analysis of emotional intelligence (EI) as a dominant discourse that establishes ways of understanding, managing, and learning about emotions in the field of education. The first section gives an overview of the recent interest in the emotional along with how the popularity of ideas associated with emotional intelligence derives from its ability to associate itself with other influential discourses that emerge

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 01-09-2017.

Cómo citar este artículo: Menéndez Álvarez-Hevia, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 7-23. doi: 10.22550/REP76-1-2018-01

año LXXVI, nº 269, enero-abril 2018, 7-23
revista española de pedagogía



from the brain sciences (neurology, cognitive psychology, etc.). As part of this discussion, some of EI's main qualities are questioned, for example, its neutrality, its potential to go beyond the dualist approaches that dominate traditional conceptions, and its proposal for a paradigm shift. The second part of the article examines the presence and impact of the discourse of emotional intelligence in the field of education, in the form of mechanisms for measuring emotional intelligence and programmes of emotional intelligence or

emotional literacy. The importance of educators' emotional involvement is discussed, as is the problem of the subjectivating power of this discourse. It concludes with arguments that invite us to reflect and explore alternative ways of understanding and framing the emotional and emotional education.

Keywords: emotional intelligence, discourse, emotional education, emotional literacy subjectivation, educators' emotional involvement, emotionality.

1. Introducción

Sucesos relativamente recientes como los atentados del metro de Madrid en 2004, las Torres Gemelas de Nueva York en 2001 o el ataque a la sala Bataclan en París durante 2015. Catástrofes naturales como el terremoto de Haití en 2010, el tsunami de Japón en 2011 o el huracán Katrina en 2005. Cambios políticos como el vivido en la Primavera Árabe entre 2010 y 2013, el Brexit en 2016 o el reciente nombramiento de Donald Trump como presidente de USA. Todos ellos, aunque distantes en el tiempo, se caracterizan por una fuerte presencia en los medios de comunicación, su llegada a un público amplio y la intensificación y polarización de sus elementos emocionales. La forma en la que han sido presentados y afrontados públicamente está asociada a la exposición y manipulación continua de aspectos emocionales que transmiten múltiples mensajes (Yell, 2012). A todo esto, debemos sumarle la saturación afectiva (y sexual) presente en películas, series y novelas. Las revistas y periódicos en los que no falta el amarillismo periodístico

y la emergencia de una parrilla televisiva dominada por programas sensacionalistas, que hurgan en los dramas sociales de forma superficial: reality-shows en los que los protagonistas se desnudan emocionalmente sin ningún tapujo y documentales melodramáticos que llegan a ser presentados como educativos. Ante esta perspectiva, no es de extrañar que la televisión se nos presente ante nosotros como «el reino de las emociones y las apariencias» (Ferrés, 1996, p. 23) así como medio que promueve una cultura ególatra y consumista que se ceba especialmente con los más jóvenes (Gordo López y Burman, 2004). El uso y abuso emocional es característico de una sociedad a la que Mestrovicic (1997, p. xi), igual que Schlaeger y Stedman, (1999, p. 20) definen como *post-emocionalista*, dada su forma frívola y relativista de tratar la temática afectiva. Este ejercicio de exaltación emocional responde a intereses simbólicos y materiales que conllevan la aparición de formas de manipulación y control individual, social y cultural (Mestrovicic, 1997) y que tiene como fin último la colonización, domesticación e

instrumentalización de una parte de nuestro ser que aún permanecía esquivada. Coinciden con Denzin (2007), quien ve en este trato una característica constitutiva del momento postmoderno en el que nos situamos.

A finales de los 70 y principio de los 80, autores como MacIntyre (1984) manifestaban su preocupación al percibir que lo emotivo desatendía la complejidad de los juicios morales, lo político y las proclamas sociales. En las últimas dos décadas hemos podido observar cómo el interés por el estudio de lo emocional y sus implicaciones para el ámbito educativo han pasado a ser un tema central de investigación y debate.

Analizando el número de publicaciones científicas que contienen el término emoción¹ en el índice de publicaciones de *Web of Science* de Thomson Reuters durante los veinte años previos a 1996 nos encontramos con 7175 publicaciones. En los siguientes 20 años, la cifra se dispara hasta las 92 483 publicaciones. De ahí que se hable de una revolución emocional que se traduce en implicaciones multidisciplinares que traspasan el ámbito de la psicología, filosofía o educación (Rosenthal, 2002; Reddy, 2001; Squire, 2001).

El interés por el mundo emocional no es algo nuevo. Siempre ha sido un tema atractivo, por ejemplo, para filósofos y teólogos que buscaban entender la transcendencia de la experiencia emocional, para escritores que hacían de los arrebatos afectivos el tema central de sus historias; y para científicos que intentaban escapar de eso que impedía la percepción objetiva. Lo que realmente llama la atención es la irrupción dentro del mundo académico y educativo moderno de un tema que tra-

dicionalmente había permanecido en los márgenes del conocimiento, pasando ahora a ser planteado como de especial interés. Esta situación invita a una reflexión profunda para entender lo que sucede en la trastienda de esta disposición.

Este interés sobre lo emocional se puede asociar al éxito cosechado por la publicación en 1996 del libro de Daniel Goleman originalmente titulado *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*². La Inteligencia Emocional (IE) es presentada como un conjunto de habilidades que vienen en parte determinadas por nuestro equipaje genético-evolutivo, pero que a su vez son susceptibles de cambio por medio de procesos de aprendizaje. La capacidad para controlar, adaptar y modificar nuestras emociones pasa a ser el eje central del proyecto presentado por Goleman y de especial atractivo para el ámbito educativo donde recibe una muy buena acogida. Gran parte de la popularidad de esta obra se puede explicar por la capacidad de su autor para diseminar la idea de la IE a través del género periodístico y anecdótico, que a la vez se legitima alineándose con el trabajo científico de autores como Salovey y Mayers (1990) Gardner (1993) y Le-Doux (1993, 1998). No obstante, para algunos autores el concepto de la IE no supone una novedad, sino la revisión y revitalización de un conjunto de ideas que habían pasado desapercibidas dentro del ámbito de la psicología, neurociencia y la educación (Damasio, 1996; Landy y Mayer, 2005).

Todas estas ideas que se agrupan alrededor de la concepción de la IE comparten un marco teórico común, centrado en enfoques cognitivistas y constructivistas que están influenciados por los últimos descu-

brimientos del campo de la neurociencia, siendo esta alianza uno de los puntos centrales sobre los que se articulan algunas de las críticas sobre la IE. Por ejemplo, Edwards, Gillies y Horsley (2016) nos invitan a plantearnos esta relación como *pornografía cerebral*, por ser sospechosa de un uso superficial y decorativo del discurso neurocientífico y psicológico. Se trata entonces de una relación que pone más énfasis en su capacidad seductiva que en su capacidad explicativa o su contenido. ¿No explicaría esto parte del éxito del discurso de la IE?

Este artículo cuestiona la relación de la IE con otros discursos dominantes examinando cómo estos se entrelazan, se articulan y emergen en el contexto educativo, para así explicar su presencia. Para ello se plantea un enfoque discursivo en el que la IE es presentada como discurso dominante dentro del marco educativo actual (Boler, 1999; Hartley, 2003; Zembylas, 2006; Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008). Para entender la IE como discurso, se considera el contexto socio cultural, histórico y político en el que se produce y se parte de la idea de que los discursos son prácticas que producen significados, forman sujetos y regulan conductas dentro de sociedades e instituciones (MacLure, 2003).

A continuación se plantea y analiza la problemática asociada a la neutralidad y armonía del discurso de la IE. Este se muestra como universal y capaz de superar la tradición occidental dualista que separa: cuerpo/mente; interno/externo; personal/social. En otras palabras, la IE se presenta como capaz de resolver el conflicto epistemológico entre razón y emoción.

2. Inteligencia Emocional como discurso

La IE se articula alrededor de 5 dimensiones o habilidades: conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones (Goleman, 1996, pp. 43-44). A su vez, son agrupadas en dos categorías o competencias:

- a) Personales: a las que corresponderían las tres primeras dimensiones.
- b) Sociales: a las que pertenecerían las dos últimas.

Examinándolas más a fondo, nos encontramos entonces con dos categorías tradicionalmente enfrentadas que se presentan ante nosotros en una relación armónica y complementaria. El problema que se nos presenta bajo este planteamiento, no es más que la reproducción de un planteamiento dualista aplicado al entendimiento de las emociones. La categoría personal representa el mundo interior, lo privado y puramente emocional; mientras que la categoría social se asocia a lo público y menos emocional. Se trata de una herencia inscrita en el pensamiento occidental sobre la que se privilegia lo asociado a verdad y razón, mientras que lo emocional, corporal y subjetivo permanece en un plano secundario (Boler, 1997; Game y Metcalfe, 1996; Greenspan, 2003). Como en una dialéctica antagónica, el discurso de IE no se presenta como ruptura arbitraria en la que un extremo se impone sobre el otro, sino como una relación equilibrada y neutral entre ambos polos. Por ello, el discurso de IE requiere de un análisis aún más exhaustivo y profundo, ya que las relaciones entre sus términos no son neutras, y los intentos por ser representados como neutrales

son sospechosos de enmascarar dinámicas y prácticas que acaban perpetuando una distribución de poder problemática, que privilegia una realidad jerarquizada (Burman y MacLure, 2005).

El discurso de la IE, a pesar de sus esfuerzos por reclamar un nuevo orden entre razón y emoción, no presenta una ruptura con el pensamiento dualista, sino que lo alimenta. Se prioriza el conocimiento de lo emocional a través del estudio de procesos cognitivos y neurofisiológicos sobre cualquier otra forma de entender el fenómeno emocional. A través de esta forma de conocimiento se proyecta y delimita el marco discursivo sobre el que se construye toda práctica educativa asociada a la IE. Asimismo, nos encontramos que se priorizan estructuras y posibilidades cognitivas que se presentan como naturales, internas y primarias; sobre planteamientos existenciales antropológicos que son entendidos como artificiales, externos y secundarios. Se limitan así otras formas educativas más independientes y transformadoras para las que la enseñanza parte de las infinitas posibilidades humanas antes de considerar la naturaleza cognitiva del sujeto (Penalva, 2009). El dilema de cuerpo/mente, emoción/razón y sus derivados son reconfigurados para seguir presentes.

El punto de partida de la discusión emocional desde los planteamientos asociados a la IE es el cuerpo y más específicamente el cerebro, sus procesos y su naturaleza. Los planteamientos sobre el funcionamiento del cerebro, su evolución y los procesos que ocurren en él se suceden no solo en el trabajo de Goleman, sino en las ideas previas y posteriores de otros autores que configuran el universo de la IE³. No se tra-

ta de una idea aislada, que coge fuerza en el ámbito educativo por su potencial para ofrecer un cambio de paradigma. Por ello, poniendo en práctica el pensamiento de autores postmodernos como Foucault (1997) o Lyotard (1984), se puede cuestionar la irrupción del discurso de la IE así como su aprobación, argumentando que no responde a un progreso científico neutral —sobre el que se sustenta la historiografía racionalista y empirista— sino a dinámicas de poder que dirigen el conocimiento, definen posiciones y gestionan posibilidades.

De esta forma, se explica que la IE gane aceptación por su capacidad para ser posicionada junto a otros discursos dominantes dentro del ámbito educativo. Para ilustrar este argumento, a continuación se plantea cómo la relación del discurso de Inteligencia Emocional con las ideas constructivistas y cognitivistas que se desarrollan en el contexto educativo, va más allá de la lógica científica y no representan una ruptura real con el pensamiento dualista.

Las ideas constructivistas tienen una fuerte presencia e influencia en el ámbito educativo moderno. Se trata de un enfoque teórico-epistemológico que pretende dotar de una presencia transdisciplinar e individualizada al conocimiento y aprendizaje, fomentando una mirada crítica. En su origen buscaba una ruptura con modelos tradicionales y promover un planteamiento alternativo. El constructivismo no es una idea homogénea, porque como menciona Coll: «bajo la denominación genérica de constructivismo encontramos en el ámbito de la educación una gama relativamente amplia de enfoques y propuestas con marcadas diferencias entre

sí» (1996, p. 153). A pesar de sus diferencias, las formas de presentarse las teorías de la enseñanza constructivista tienen en común la confluencia de diversos enfoques psicológicos, que combinan las contribuciones cognitivistas, neurofisiológicas y de la psicología del desarrollo y social. Se trata por lo tanto de las mismas fuentes de las que se nutre la IE para exhibirse como un discurso científico desde el que gana una posición privilegiada frente a otras formas de representar y entender el mundo emocional dentro del contexto educativo. Esta asociación sirve a la vez para contrarrestar carencias epistemológicas y ontológicas asociadas a las ideas de construcción social⁴ e IE. Sin embargo, también conlleva dejar en un segundo plano la exploración más exhaustiva de cuestiones antropológicas, axiológicas y sobre todo políticas. El gran dilema que se plantea aquí es que, sin cuestionar estos últimos aspectos, difícilmente el discurso de la IE será capaz de sobreponerse a los problemas asociados a un sistema dualista y por lo tanto, seguirá siendo sospechoso de participar en su perpetuación.

La IE legitima su universalidad en su relación con ideas cognitivistas desde las que se justifican procesos psicológicos y estructuras biológicas básicas que son universales. No obstante, autores como Matthews, Zeidner y Roberts (2002) presentan evidencias que ponen en entredicho los planteamientos cognitivistas expuestos por Goleman. Por ejemplo, la existencia de procesos neuronales que configuren el control emocional. Para estos autores, la IE no es más que un constructo que refleja las competencias y habilidades personales para relacionarse y

adaptarse a las demandas del contexto en el que uno se relaciona. La cientificidad del concepto de IE es también puesta en duda por Manrique Solana (2015) al entenderlo como una evolución de la teoría *new age* que lo sitúa entre el positivismo y el innatismo. La forma de abordar ciertos elementos biológicos como naturales y universales son especialmente cuestionados desde las perspectivas de pensamiento más vanguardistas, como por ejemplo enfoques postestructuralistas y feministas del nuevo materialismo (ver: Harding, 1986; Haraway, 1991; Ahmed, 2004; Grosz, 2005). No se trata de negar la corporeidad o materialidad de ciertos fenómenos, pero sí la forma en que la IE se presenta como un discurso que desprende de la experiencia emocional su historicidad, carga ideológica y la politización de los cuerpos y los objetos. No obstante, poder borrar estas huellas no supone que se eliminen los conflictos que llevan asociados, sino que se perpetúan al seguir sosteniéndose sobre la misma base que permanece inamovible.

La alianza entre la IE y las llamadas ciencias del cerebro se puede entender de una forma más profunda a través del estudio genealógico sobre la psicología desarrollado por Nikolas Rose (1998), en conjunción con su análisis del uso de la neurociencia para colonizar las ciencias sociales y humanas (Rose y Abi-Rached, 2013). Desde esta perspectiva, esta alianza se entiende como parte de un proyecto de construcción y gestión del yo, que tiene una fuerte presencia en las sociedades contemporáneas. El resultado de este proyecto liderado por las disciplinas *psy*⁵ es la emergencia de una promesa difícilmen-

te alcanzable. Se trata de la promesa de un yo coherente, acotado, individualizado que constituye nuestro universo interno y lo une a nuestro cuerpo. Como fin último aparece la posibilidad de descubrirnos a nosotros mismos y a nuestro yo «auténtico». La IE es lo que Rose denominaría como «psicología de la vida cotidiana», o en términos educativos, «pedagogía de la autorrealización» (1998, p. 17), que nos permite satisfacer el ansia de conocimiento sobre aquellos aspectos humanos que han sido históricamente presentados ante nosotros como determinantes de nuestro yo más profundo. Como culmen, y teniendo en cuenta la preocupación actual por la situación laboral, la IE presenta un trampolín hacia el éxito profesional. Todo esto se exhibe a través de una explicación accesible y actualizada, acompañada de las técnicas necesarias para hacer posible el operar sobre ello. Así, el mundo emocional se abre a nuevas posibilidades que superan el ámbito personal, social o educativo para poder ser redireccionado hacia intereses productivos, empresariales y/o corporativistas.

A continuación se explora la forma en la que el discurso de la IE se formaliza dentro del ámbito educativo.

3. Presencia e implicaciones del discurso de Inteligencia Emocional en el contexto educativo

Para Hartley (2003), la difusión del discurso de la IE en el ámbito educativo tiene un propósito básicamente instrumental. Persigue servir al sistema económico por medio de la creación de trabajadores y consumidores emocional-

mente maleables. Hace que educadores y estudiantes acepten la idea de que son fundamentalmente ellos los principales responsables de sus éxitos o fracasos laborales, sociales o educativos. Este discurso les lleva a reconocer en su habilidad para manejar las emociones la causa de sus problemas y crea la necesidad y consiguiente demanda de herramientas y estrategias que les permitan operar sobre ellas. Para dar respuesta, la IE se empaqueta de diferentes formas para ser accesible y consumible. Es a través de este proceso de comodificación que se responde a la demanda de herramientas educativas que permitan desarrollarla. En el contexto educativo, nos encontramos con la emergencia de material pedagógico que es consumido por instituciones educativas y profesionales de la educación. Así, se les ofrecen guías y manuales prácticos, programas educativos para diferentes niveles, charlas coloquio, herramientas de evaluación, cursos de formación, etc. Todos ellos bajo el «paraguas de la inteligencia emocional» (Boler, 1999, p. 85), la firma de sus diferentes autoridades, la justificación científica y el gran éxito comercial que le precede. Caben destacar dos productos: los test de coeficiente emocional y los programas de alfabetización emocional.

3.1. Los test de medición de IE

Aunque no existen evidencias que apunten a que los test de medición emocional hayan tenido una gran presencia dentro del ámbito educativo, su análisis nos permite entender diferentes aspectos asociados al discurso de la IE.

Se trata de herramientas⁶ estandarizadas que responden a los mismos esquemas de cientificidad que las pruebas de inteligencia tradicional. Buscan medir la capacidad para desenvolverse en los cinco planos que definen el constructo de la IE. Se trata de una herramienta comercializable de ingeniería social y que requiere de la participación de un tipo de expertos para su desarrollo (científicos) y distribución (principalmente psicólogos que utilizan estas herramientas con fines diagnósticos, profesionales de RRHH en selección de personal u orientadores educativos que buscan respuestas a las demandas de padres y educadores). No obstante, también nos encontramos en revistas y webs con herramientas menos refinadas y más populares que permiten ser aplicadas por uno mismo.

El resultado del test es un Cociente Emocional (CE) que es presentado como un predictor de éxito social y profesional aún más preciso que el tradicional Cociente Intelectual (CI). En un mundo marcado por una ideología neoliberal, para la que la educación es otro elemento del mercado global, no es de extrañar que no se ofrezca gran resistencia ante una herramienta con un gran potencial comercial. Además, este tipo de herramientas de medición permite racionalizar y comparar, permitiendo la creación de nuevos parámetros de ordenación y clasificación. Este interés por medir cómo la gente siente no es exclusivo del mundo educativo, y como explica Davies (2015), en la última década hemos visto cómo gobiernos y corporaciones han mostrado un creciente interés en indicadores emocionales y de bienestar que ha llevado a la emergencia de una in-

dustria de la felicidad. Esta forma de medición emocional conlleva una nueva idea de normalidad y clasificación que implica la posibilidad de identificar a una elite emocional, pero también de reconocer y poder patologizar a una clase emocionalmente inferior. Al igual que el CI, el CE es una técnica o herramienta subjetivadora y reguladora con fines gubernativos que es capaz de operar a nivel individual y social. Para Foucault (1990), estamos ante una forma de ejercer poder que no necesita de recurrir al disciplinamiento o a la contención legal. Se trata de la evolución del poder soberano que ahora necesita de una complicidad grupal y de un discurso que no solo se centre en el cuerpo, sino que pase a organizar otros aspectos de las vidas sociales y productivas. Son los individuos en masa los que acaban siendo cómplices del ejercicio de esta forma de poder: un poder continuo, científico y que gestiona diferentes aspectos de nuestras vidas a nivel individual y como población. Cabe preguntarnos entonces sobre momentos y situaciones en los que esta forma de poder traspasa los diferentes agentes educativos. No debemos olvidarnos de acompañar esta pregunta de otras que se centren en examinar formas de resistencia que permiten explorar nuevos espacios en los que el discurso de la IE se difumina y se abre a nuevas formas. La novedad que introduce el concepto de CE respecto al de CI es que el primero es plástico y por lo tanto educable. De esta forma nos encontramos que para acompañar una tecnología que mide y clasifica, emerge otro tipo de producto: los programas educativos entre los que destacan los programas de alfabetización emocional o aprendizaje socio-emocional.

3.2. Los programas de educación y alfabetización emocional

Los programas de educación emocional se presentan como una herramienta educativa para el desarrollo de habilidades relacionadas con la IE. Estos programas han ido evolucionando y se pueden encontrar en múltiples formatos y adaptados para diferentes contextos. Por ejemplo, los hay que toman la forma de cursos que se ofertan a empresas para el desarrollo de habilidades emocionales que mejoren las relaciones laborales de sus trabajadores o incluso, para que directivos aprendan a gestionar de forma «más eficiente» el capital humano y emocional⁷. No obstante, habría que preguntarse cuánto hay de instrumental y cuánto hay de humanista o búsqueda de desarrollo personal en la buena acogida que reciben estos programas dentro del mundo de la gestión y dirección. Sobre todo, como se hace en la siguiente sección de este artículo, hay que plantearse las implicaciones que estos programas tienen para el proceso de subjetivación de aquellos expuestos a estas prácticas, siendo este proceso el que explica la emergencia y posibilidad de construir y manifestar diferentes identidades o formas de identificarse y ser reconocido.

En el contexto educativo, estos programas suelen presentarse en los centros como actividades interdisciplinares o incluso extracurriculares para los estudiantes (p. ej. Netlibrary, 2003; Humphrey et al., 2008; Cornwell y Bundy, 2009), llegando a ser un indicador de calidad y efectividad educativa (Hartley, 2003). Así nos encontramos que la última reforma educativa española a través de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013

(LOMCE), aunque no menciona enfoques específicos, sí que considera que se debe hacer un esfuerzo desde las administraciones educativas para fomentar el desarrollo emocional. Esto no es una novedad, ya que, como menciona Buey (2002), este interés ya era patente en leyes previas. En contraste, en otros contextos como el inglés, aunque existió un interés por la educación de estos aspectos a través de iniciativas como *Social and Emotional Aspects of Learning* (Aspectos Sociales y Emocionales de Aprendizaje), las diferentes reformas han llevado a que este interés se difumine (para más información ver: Wigelsworth, Humphrey y Lendrum, 2012).

En lo que se refiere a los profesores, los programas de educación emocional se les ofrece como cursos o manuales de formación y tienen una doble función. Por un lado, buscan la formación del profesorado para mejorar sus relaciones laborales y el desarrollo de su labor. Por otro lado, buscan prepararlos para que perpetúen la formación emocional de sus alumnos aplicando los dictámenes de la IE. También nos encontramos con que algunas universidades han llegado incluso a desarrollar sus propios cursos y Masters en IE. Por eso, podríamos afirmar que estamos ante un mercado en expansión y con un gran atractivo comercial.

Tomando como referencia los argumentos desarrollados por Burman (2009), Zembylas (2005a, 2005b) y Boler (1999), a continuación se presenta de forma concisa una tabla (ver Tabla 1) que revisa y sintetiza los principales problemas asociados a los objetivos fundamentales que configuran los programas de alfabetización y educación emocional.

TABLA 1. Problemas asociados a los objetivos fundamentales que configuran los programas de alfabetización y educación emocional.

Objetivos fundamentales de los programas de alfabetización y educación emocional	Problemática asociada
Enseñar las emociones como competencias o habilidades.	El fenómeno emocional reducido a un conjunto de habilidades predefinidas, cuantificables y normalizadas que se pueden desarrollar en el contexto del aula.
Aprender a comunicarse mediante formas estandarizadas de expresión emocional.	Se abre un espacio para la regulación y estandarización del potencial expresivo emocional.
Mostrar cómo la IE se fundamenta en teorías científicas que comprenden psicología, biología y neurología.	Las variables históricas, culturales, políticas y sobre todo biográficas, asociadas a las emociones, son ignoradas. No se cuestiona su científicidad y las posibilidades que ofrecen otras disciplinas.
Aceptar la relación de la IE con éxito social, académico y profesional —la promoción de la IE contribuye a solucionar principales conflictos educativos y sociales.	Simplificación del mundo social que sitúa en el individuo toda responsabilidad sobre su futuro, a la vez que menosprecia y no ayuda a cuestionar la influencia de estructuras sociales y políticas que condicionan socialmente.
Entender que a la armonía social se llega por la regulación de emociones negativas y promoción de emociones positivas.	La problemática moral y ética es transformada en una problemática emocional.
Reconocer la existencia de estructuras y reglas emocionales universales.	Nos lleva a plantearnos las siguientes cuestiones: ¿Cómo se negocian las reglas emocionales? ¿Cómo son cuestionadas? ¿Quién puede cuestionar las normas y estructuras preestablecidas?

Fuente: Elaboración propia.

Los programas de alfabetización emocional junto a las técnicas de medición de CE, presentan una de las formas en las que el discurso de la IE se hace práctico en el ámbito educativo. Es por medio de ellos que el discurso de la IE adquiere su capacidad de operar sobre los sujetos, diseminando e instaurando un marco de conocimiento emocional que conlleva la normalización de formas de expresión, a la vez que ex-

cluye aquellas que no se encuadran dentro de estos márgenes. Una parte fundamental de este proceso sucede por medio de la regulación de la capacidad comunicativa y asociativa que se realiza en parte por medio del entrenamiento (programas emocionales) y la evaluación (CE) de protocolos expresivo-emocionales normalizados. Se concreta en un lenguaje que no está exento de valores y jerarquías preestablecidas

(p. ej. nombre de emociones, clasificaciones, valoraciones, etc.) y que incluye jerga específica (p. ej., secuestro emocional, estado de flujo, contagio emocional, etc.) acabando por configurar un espacio discursivo gobernado por reglas emocionales que son reconocidas e interiorizadas por aquellos que habitan ese espacio.

3.3. Subjetivación a través de la IE

El conjunto de reglas o normas emocionales tiene el potencial de influenciar los procesos pedagógicos, decisiones sobre la organización escolar y las interacciones en el aula, así como la forma en la que los diferentes participantes del proceso educativo conciben cómo deben/cómo no deben vivir, entender y expresar sus emociones (Zembylas, 2005a, 2005b). Estas acaban por ser un elemento constitutivo sobre el que los profesores y alumnos articulan su identidad, en base a un discurso que se les presenta como emancipador y que busca devolver a la educación su carácter humanista dentro de un contexto deshumanizador.

Esta forma de operar a nivel emocional ya había sido examinada anteriormente por autores como la socióloga marxista-feminista Arlie Hochschild (1979, 2003), quien hacía visible una forma de explotación laboral a la que ciertos trabajadores se veían expuestos al manipular expresiones emocionales y exponerse emocionalmente en su trabajo. El problema no es la exposición emocional en sí, sino el que esta acabe siendo manipulada con fines corporativos y productivos (Colley, 2006). La autora usa como ejemplos el trabajo de las asistentas de vuelo, cobradores de deudas o vendedores que en

sus prácticas diarias se les exige un trato cercano y de cara a cara con el público. Esto conlleva una disciplina y exposición emocional en muchos casos fingida, siendo este un aspecto fundamental de sus interacciones laborales. La tesis principal de la autora sostiene que el producto final es la comodificación y mercantilización de las emociones con la subsiguiente emergencia de un grupo de «trabajadores emocionalmente explotados» y que se caracteriza por una alta presencia femenina, condiciones precarias y alto riesgo para la salud mental. Cabe decir que profesores y educadores podrían ajustarse a esta categoría, pero sería una sobresimplificación. Existen estudios que intentan explicar las consecuencias negativas asociadas a esta exposición emocional que se presenta en forma de estrés laboral o forma de depresión específica, técnicamente definida como *burnt-out* (Lens y Neves de Jesus, 1999; Lasky, 2000; Troman, 2000) pero también hay argumentos que nos hacen entender que la implicación emocional del educador son fundamentales para entender el trabajo educativo y el desarrollo de su identidad (Lortie, 1975; Nias, 1989, 1996; Dinham y Scott, 1997; Hargreaves, 1998). Por ejemplo, el trabajo de investigación de Hargreaves (2000) nos presenta a una serie de profesores que valoran muy positivamente el trabajo cercano con el alumno. El sufrimiento que pueda venir asociado es en parte aceptado, ya que es conceptualizado como un elemento identitario y característico de la labor educativa (Zembylas, 2004). Los aspectos emocionales dejan de ser exclusivos de lo privado y pasan a ser un elemento transversal que permite el flujo de lo privado hacia lo público y viceversa, hasta el punto de que

sus diferencias se difuminan. El problema no es por tanto el trabajo o exposición emocional a la que los profesionales de la educación se puedan ver expuestos, sino la forma en la que la emocionalidad y su potencial subjetivador son manipulados externamente. De esta forma, el discurso de la IE como discurso emocional dominante, es cómplice de contribuir a la promoción de sujetos adaptables a un sistema liberal, mercantil y competitivo sobre el que se concreta la vida educativa y social. Por ello es importante que se examine a fondo la forma en que los profesionales de educación, especialmente los profesores, desafían e interrumpen la hegemonía de este discurso.

4. Conclusión

Finalmente, clarificar que los argumentos mostrados en este artículo no deben ser entendidos como incompatibles con la idea de que lo emocional juegue un papel importante en el ámbito educativo. Más bien lo contrario. Se trata de una llamada de atención para que un tema tan complejo y con tantas aristas, sea abordado de una forma más exhaustiva, profunda y sobre todo más crítica. La dimensión educativa de las emociones existía de una forma más discreta antes de la irrupción de la IE (Dixon, 2012; Newberry, Gallant y Riley, 2013) aunque es esta la que facilita que los asuntos afectivos sean considerados como públicos y relevantes en diferentes ámbitos como el laboral o el educativo, sin profundizar en su contingencia. El estudio crítico de las implicaciones negativas suele ser relegado a un segundo plano, acabando por ser excluidas de la

narrativa principal que acaba circulando en el contexto educativo.

De las ideas presentadas previamente puede desprenderse que para superar las problemáticas asociadas al discurso de la IE, tendremos que plantear alternativas y formas de entender la emocionalidad que nos permitan reconocer su carácter social y político. A partir de ahí, se podrá repensar el modo de abordar la educación emocional y los diferentes procesos de subjetivación que llevan asociados. No podemos seguir ignorando que lo emocional es afectivo, y que en lo afectivo nos encontramos con elementos de poder (Deleuze, 2006). Por ello, y desde este punto de partida, cabe proponer una forma de entender la emocionalidad que no solo busque ser compatible con las últimas tendencias científicas asociadas a las ciencias del cerebro, sino que a su vez, valore y examine profundamente contradicciones y relaciones de poder a través de las cuáles se determinan y gestionan experiencias emocionales y formas de ser. De esta forma, las reglas emocionales pueden pasar a ser el producto de una negociación situada que permita cuestionar y apropiarse de nuevas formas de gestión emocional. Aunque el poder de acción seguirá siendo limitado, se trata de que desde las iniciativas educativas, se pase de consumir IE, a deconstruirla para recuperar el mundo afectivo. Cabe destacar la necesidad de promover prácticas que emerjan en contextos específicos (p. ej. aula, centro educativo, nivel educativo, etc.) y que se concentren en las particularidades de estos espacios (p. ej. sociales, culturales, etc.) y sus habitantes (p. ej. educadores sociales, profesores, etc.). Ex-

plorando lo que hay de objetivo, universal y científico en el discurso de la IE, se puede llegar al punto de partida que nos permitirá discutir la principal problemática asociada a dicho discurso: el tipo de educador, profesor, alumno, ciudadano, que concibe y reprime.

Por lo tanto, un enfoque más crítico y exhaustivo ante el uso postmoderno de la emocionalidad nos debe hacer entender que ante nosotros se presenta una oportunidad para teorizar ciertos elementos culturales que darían pie a una exploración del potencial ideológico, constitutivo y provocador de los aspectos emocionales (Squire, 2001). Los argumentos emergentes de este ejercicio crítico podrían y deberían transformarse en prácticas educativas que permitan equipar a los estudiantes y educadores con herramientas intelectuales que les ayuden a entender la complejidad emocional, no solo como procesos cognitivos o neurobiológicos desde los que se desprenden prácticas y normas emocionales axiomáticas, sino como espacio abierto a múltiples posibilidades aún por definir que se pueden afrontar desde múltiples perspectivas. Igual hay que dejar de plantearse que la infelicidad y el fracaso están causados por una mala gestión del mundo emocional. Tras más de 20 años de IE, cabe cuestionarse hasta qué punto la IE ha contribuido a la instauración de una visión educativa humanista, o por el contrario, ha pasado a ser un elemento que participa en la maquinaria deshumanizadora sobre la que se desarrollan otras concepciones educativas.

Notas

- ¹ La búsqueda se ha realizado usando la palabra emoción en inglés: *emotion*.
- ² *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* se traduce como *Inteligencia Emocional: Por qué importa más que el coeficiente intelectual* aunque su traducción para el mundo hispanohablante se vio reducida a *Inteligencia Emocional*, desprendiéndose del subtítulo. Este es el primero de otros muchos trabajos en los que Goleman desarrolla su tesis sobre Inteligencia Emocional (p. ej.: Goleman 1999, 2003, 2011).
- ³ Tanto Buey (2002) como Bisquerra (2006) presentan en su trabajo una clara explicación del concepto de *emoción* y de las diferentes fuentes y elementos que integran el concepto de IE dentro del ámbito educativo.
- ⁴ Para entender alguna de las críticas asociadas al constructivismo en general ver: Hacking (2001); y para un análisis más específico dentro del ámbito educativo Penalva (2008a, 2008b).
- ⁵ Las disciplinas *psy* son descritas por Rose como un grupo de disciplinas o ciencias (psicociencias: psicología, psiquiatría, psi) que emergen a finales del S.XIX haciendo «visible e inteligible ciertos elementos de las personas, sus conductas y sus relaciones» (1998, p. 1). Las disciplinas *psy* reclaman su capacidad para entender el mundo interior de las personas y explicar cómo este determina sus conductas. Todo esto a través de la creación de un cuerpo de conocimiento y prácticas que crea una relación específica entre poder y subjetividad. Su atractivo reside en su capacidad para controlar, gobernar, disciplinar o normalizar a través de las ideas de felicidad, libertad y realización-encuentro personal.
- ⁶ Las pruebas de medición de IE más extendidas son: ECI (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000), MEIS/MSCEIT (Mayer et al., 2003) y EQ-i (Bar-On, 1997, 2000). Una lista detallada de estas herramientas se puede encontrar en Gowing (2001) mientras que Conte (2005) presenta una discusión más técnica sobre la validez de estas.
- ⁷ La idea de *capital emocional* puede ser entendida a través del trabajo de Reay (2004), quien desarrolla este concepto desde una perspectiva feminista y tomando como marco teórico las ideas de Bourdieu. El capital emocional se genera a través de

una forma de trabajo que genera devoción, generosidad y solidaridad, generalmente desempeñado por mujeres.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. London: Routledge.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual (EQ-i)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Woulters Kluwert.
- Boler, M. (1997). Disciplined emotions: philosophies of educated feelings. *Educational Theory*, 47 (2), 203-227.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: emotions and Education*. Abingdon: Routledge.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, and assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343-362). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, 5, 77-96.
- Burman, E. (2009). Beyond 'emotional literacy' in feminist and educational research. *British Educational Research Journal*, 35 (1), 137-155.
- Burman, E. y MacLure, M. (2005). Deconstruction as a method of research. En B. Somekh y C. Lewin (Eds.), *Research Methods in the Social Science* (pp. 284-293). Londres: Sage.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- Colley, H. (2006). Learning to labour with feeling: class, gender and emotion in childcare education and training. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7 (1), 15-29.
- Conte, J. M. (2005). A Review and Critique of Emotional Intelligence Measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 433-440.
- Cornwell, S. y Bundy, J. (2009). *The emotional curriculum: a journey towards emotional literacy*. Londres: Sage.
- Damasio, A. (1996). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. London: Macmillan.
- Davies, W. (2015). *The happiness industry: How the Government and Big Business Sold Us Well-Being*. Londres: Verso.
- Deleuze, G. (2006). *Foucault*. Londres: Continuum.
- Denzin, K. N. (2007). *On understanding emotion*. Nueva Jersey: Transaction Publisher.
- Dinham, S. y Scott, C. (1997). *The teacher 2000 project: A study of teacher motivation and health*. Perth: University of Western Sydney.
- Dixon, T. (2012). Educating the emotions from Gradgrind to Goleman. *Research Papers in Education*, 27 (4), 481-495.
- Edwards, R., Gillies, V. y Horsley, N. (2016). Early intervention and evidence-based policy and practice: framing and taming. *Social Policy and Society*, 15 (1), 1-10.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 421-436.
- Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal: Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality 1: An introduction*. Londres: Penguin.

- Foucault, M. (1997). *Arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Game, A. y Metcalfe, A. (1996). *Passionate Sociology*. Londres: Sage.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind. The theory of multiples intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Londres: Bloomsbury.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2011). Emotional Mastery. *Leadership Excellence*, 28 (6), 12-13.
- Gordo López, Á. J. y Burman, E. (2004). Emotional capital and information technologies in the changing rhetorics around children and childhoods: Emotional capital and information technologies. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 105, 63-80.
- Gowing, M. K. (2001). Measurement of individual emotional competence. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 83-131). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Greenspan, P. (2003). Emotions, Rationality, and Mind/Body. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 52, 113-125.
- Grosz, E. (2005). *Time travels: feminism, nature, power*. Durham: Duke University.
- Hacking, I. (2001). *¿La construcción social de qué?* Barcelona: Paidós.
- Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women*. Nueva York: Routledge.
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Nueva York: Cornell University.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teacher and Teaching education*, 14 (8), 835-859.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions, teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher education*, 16, 811-826.
- Hartley, D. (2003). The instrumentalisation of the expressive in Education. *British Journal of Educational Studies*, 51 (1), 6-19.
- Hochschild, A. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85, 551-575.
- Hochschild, A. (2003). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C. y Farrell, P. (2008). *Primary social and emotional aspects of learning: evaluation of small group work. Research Report RR064*. Nottingham: DCSF Publications.
- Landy, F. y Mayer, J. D. (2005). *Is Emotional Intelligence old wine in new bottles?* Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/ei%20Controversies/eitcontroversy%20new%20wine%20with%20Landy.htm (Consultado el 27/01/17).
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843-860.
- Le-Doux, J. (1993). Emotional networks in the brain. En M. Lewis y J. M. Haviland *Handbook of emotions* (pp. 159-179). Londres: Guilford Press.
- Le-Doux, J. (1998). *The emotional brain*. Londres: Phoenix.
- Lens, W. y Neves de Jesus, S. (1999). A psychosocial interpretation of teachers Burn Out. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing Teacher Burnout* (pp. 192-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, BOE, núm. 295, 10 de diciembre de 2013).

- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lyotard, J-F. (1984). *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: a study of teaching at work*. Londres: Routledge.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- MacLure, M. (2003). *Discourse in Educational and Social Research*. Maidenhead: Open University Press.
- Manrique Solana, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35 (128), 801-814.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA y Londres: MIT Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-100.
- Mestrovicic, S. G. (1997). *Postemotional society*. Londres: Sage.
- Park, J. (2003). *Emotional literacy handbook: promoting whole-school strategies: antidote*. Londres: David Fulton.
- Penalva, J. (2008a). Constructivismo y comprensividad en la enseñanza superior: análisis crítico de los aspectos antropológicos, semánticos, epistemológicos y ontológicos. *Revista de la educación superior*, 37 (146), 155-169.
- Penalva, J. (2008b). Análisis filosófico de la construcción social de la escuela: claves críticas a partir de Ian Hacking. *Teoría de la educación*, 20, 65-81.
- Penalva, J. (2009). Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos de la educación emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 247-265.
- Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social. *The sociological review*, 52 (2), 57-74.
- Reddy, W. M. (2001). *The navigation of feeling: a framework for the history of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenthal, N. E. (2002). *The Emotional Revolution*. Nueva York: Kensignton Publisher.
- Rose, N. y Abi-Rachid, J. M. (2013). *Neuro: the new Brain Science and the management of the mind*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Rose, N. (1998). *Inventing Ourselves: psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Schlaeger, J. y Stedman, G. (Ed.) (1999). *Representation of emotions*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Squire, C. (2001). The Public Life of Emotions. *International Journal of Critical Psychology*, 1, 27-38.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 331-353.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N. y Lendrum, A. (2012). A national evaluation of the impact of the secondary social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *Educational Psychology*, 32 (2), 213-238.
- Yell, S. (2012). Natural disaster news and communities of feeling: The affective interpellation of local and global publics. *Social Semiotics*, 22 (4), 409-428.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20, 185-201.

- Zembylas, M. (2005a). Discursive practice, genealogies and emotional rules: a poststructuralist view of emotion and identity in teaching. *Teaching and teacher education*, 21, 935-948.
- Zembylas, M. (2005b). *Teaching with emotion. A postmodern enactment*. Greenwich: Information Age.
- Zembylas, M. (2006). Challenges and Possibilities in a Postmodern Culture of Emotions in Education. *Interchange*, 37 (3), 251-275.

Biografía del autor

David Menéndez Álvarez-Hevia es Senior Lecturer en *Education Studies* en la Metropolitan University de Manchester y desde 2013 miembro del comité ejecutivo de la *British Education Studies Association* (BESA). Estudió su doctorado con una beca del *Educational and Social Research Institute* (ESRI) y ha participado en diferentes proyectos de investigación relacionados con la mercantilización de la educación superior y la educación emocional.

Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD)

Construct validation of a questionnaire to measure teachers' digital competence (TDC)

Dr. Javier TOURÓN. Catedrático. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) (javier.touron@unir.net).

Dra. Deborah MARTÍN. Profesora. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) (deborah.martin@unir.net).

Dr. Enrique NAVARRO ASENCIO. Ayudante doctor. Universidad Complutense de Madrid (enriquenavarro.a@gmail.com).

Dra. Silvia PRADAS. Profesora. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) (silvia.pradas@unir.net).

Dra. Victoria ÍÑIGO. Ayudante doctor. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) (victoria.inigo@unir.net).

Resumen:

La competencia digital docente se ha convertido en un aspecto esencial en la formación de los profesores que deben promover un aprendizaje en sus alumnos que se aleja del modelo de transmisión del conocimiento para acercarse a otro de desarrollo del talento. En este trabajo se valida un instrumento desarrollado por los autores para valorar la competencia digital de los docentes, de acuerdo con el marco actual establecido por el INTEF. Para el proceso de validación se utiliza una muestra de 426 profesores a los que se accede por un procedimiento online. La fiabilidad total del instrumento, estimada con el Alpha de Cronbach es de 0.98. La fiabilidad para las dimensiones de la escala de conocimiento varía entre 0.89 y 0.94 y para la escala de uso entre 0.87 y 0.92. En cuanto a la validez de constructo se ha pasado de un modelo inicial con 5

factores a otro con 4 factores y 4 subfactores. Las cargas factoriales de los ítems con la dimensión a la que pertenecen están en su mayoría por encima de 0.5 y en muchos casos de 0.70. En la escala de conocimiento solo hay 1 peso que no alcanza ese valor. Los resultados de ajuste global para ambas escalas muestran resultados óptimos, con unos valores inferiores a 3 para el índice de chi-cuadrado normalizado, valores por debajo de 0.06 en RMSEA y de 0.9 en IFI y CFI. Se ofrecen evidencias también respecto a la validez convergente y discriminante, que resultan significativas y aceptables. La fiabilidad del constructo para la validez convergente se aproxima en todos los casos a 0.90. En cuanto a la validez discriminante el modelo propuesto es mejor que sus alternativos, con ligeras variaciones en la escala de uso que serán objeto de futuros análisis. Este instrumento permitirá valorar

revista española de pedagogía
año LXXVI, n° 269, enero-abril 2018, 25-54

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 06-11-2017.

Cómo citar este artículo: Tourón, J., Martín, D., Navarro Asensio, E., Pradas, S. e Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 25-54. doi: 10.22550/REP76-1-2018-02



las competencias de los profesores y ayudar en la planificación de itinerarios de formación personalizados en función de los resultados.

Descriptores: competencia digital docente, validación de constructo, validez convergente, validez discriminante, cuestionarios online.

Abstract:

Teachers' digital competencies have become an essential aspect of training teachers to promote learning in their students that moves away from the knowledge transfer model and moves towards a talent development model. This work validates an instrument developed by the authors to evaluate the digital competency of teachers, in accordance with the current framework established by INTEF. A sample of 426 teachers was used in the validation process. These were approached through an online process. The total reliability of the instrument, estimated using Cronbach's alpha, is 0.98. The reliability for the dimensions on the 'Knowledge' scale varies from 0.89 to 0.94 and for the 'Use' scale from 0.87 to 0.92. The construct va-

lidity has been modified from an initial model with 5 factors to another with 4 factors and 4 sub-factors. The factor loads of the items with the dimension to which they belong are mainly above 0.5 and in many cases above 0.70. On the 'Knowledge' scale there is only 1 weight that does not reach this value. The overall fit results for both scales show optimum results, with values lower than 3 for the normalised chi-squared index, values below 0.06 in RMSEA, and values of 0.9 in IFI and CFI. Data is also provided regarding convergent and discriminant validity that is significant and acceptable. The construct reliability for the convergent validity in all cases approaches 0.90. As for the discriminant validity, the proposed model is better than the alternatives, with small variations in the 'Use' scale that will be the object of future analyses. This instrument will make it possible to evaluate teachers' competencies and help with the planning of personalised training pathways depending on their results.

Keywords: teachers' digital competence, construct validity, convergent validity, discriminant validity, online questionnaires.

1. Introducción

La Comisión Europea en su informe *Education and Training Monitor* (2016) destaca las prioridades educativas en las que hace falta invertir para mejorar la calidad y la pertinencia de los sistemas educativos de cara al desarrollo de las competencias que son necesarias en la sociedad actual. Uno de los pilares fundamentales que establece es el desarrollo de la profesión docente y es contundente tanto al expresar cuál es el rol que tienen que asu-

mir los profesores y los líderes educativos respecto al impacto que ha de tener el desarrollo profesional docente en la mejora de las prácticas pedagógicas.

El Marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020) también hace referencia al desarrollo de los sistemas educativos y las competencias que los estudiantes deben adquirir, aunque se centra, especialmente, en aquellas que el profesorado debe integrar en su práctica educativa para lo-

grar una educación de calidad, proponiendo como un ámbito prioritario de actuación, una educación y formación abierta e innovadora, con plena incorporación a la era digital.

Las competencias docentes se podrían definir como un conjunto de conocimientos, rasgos personales, actitudes y habilidades que posibilitan el desempeño de actuaciones docentes, generalmente de índole pragmática reconocible, de logro en el ámbito educativo (Álvarez Rojo, 2010). Es decir, hablamos de competencia si hay desempeño, conocimiento y acciones; pero estas no se construyen exclusivamente en el ámbito metodológico, sino en las transformaciones que relacionan lo curricular y lo metodológico, más concretamente, en la adaptación tecno-didáctica que se realice para alcanzar los objetivos que deben conseguir los alumnos en su aprendizaje (Cardona, 2008).

Las necesidades del aprendizaje del alumno actual requieren otras formas de enseñar, por lo tanto, las competencias docentes estarán condicionadas por los estilos y necesidades de los estudiantes, quienes deben aprender a vivir y desenvolverse en una sociedad que produce cantidades ingentes de información (Cardona, 2008). Deben satisfacer las necesidades del alumnado como futuro ciudadano activo de una sociedad globalizada, digitalizada, intercultural y cambiante, que exige un aprendizaje que, para ser promovido de manera eficaz, requiere la interacción de la pedagogía (cómo se enseña), el conocimiento sustantivo de lo que se enseña y la tecnología (con qué herramientas), tal y como plantea el denominado modelo TPCAK (*Technology, Pe-*

dagogy And Content Knowledge) para el profesor de hoy (Koehler, Mishra y Cain, 2013; Tourón, 2016). Cada uno de los tres componentes deben estar interconectados de manera que produzca mejoras en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y aunque definir estas competencias docentes en sentido general puede resultar complejo, tanto en conocimientos como en habilidades o experiencias, en este estudio nos centramos en la competencia docente digital, su definición y más concretamente su evaluación.

La Comisión Europea (2006) señala esta como una competencia clave que define así:

La competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet (Parlamento Europeo y del Consejo, 2006, ver Anexo).

El informe DIGCOMP (*Digital Competence*) posterior, la identifica como una competencia transversal que, como tal, nos permite adquirir otras, y que se relaciona con muchas de las habilidades del siglo XXI que debemos adquirir todos los ciudadanos, para asegurar nuestra participación activa en la sociedad y la economía (Ferrari, 2013).

En las últimas décadas, la investigación educativa (Cope y Ward, 2002; Windschitl y Salh, 2002; Solmon y Wiederhorn, 2000; UNESCO, 2002) ha tenido como

objetivo analizar cómo el uso de herramientas digitales afecta a las situaciones de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de diseñar propuestas para mejorar su implementación en el diseño curricular. Algunas de ellas se centran en las actitudes y percepción de los profesores hacia el uso de tecnologías en su práctica docente, en las decisiones didácticas con respecto a la selección y uso de herramientas digitales, e incluso, en las necesidades y demandas formativas del profesorado para integrar adecuadamente la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Davis, Preston y Sahin 2009; UNESCO 2002). La investigación de campo realizada en la escuela y el aula ha demostrado que el papel del maestro es prominente (Sangrà y González-Sanmamed, 2010) pero dado el desarrollo, la tecnología y, particularmente, su inclusión en el aula, se han llevado a cabo nuevos estudios sobre el impacto y los efectos de su uso educativo (Cuban, 2001; UNESCO, 2003; OCDE, 2003; EURYDICE 2001; Tondeur, Valcke, and Van Braak, 2008; Davis, 2009). La tecnología puede proporcionar de manera inmediata: acceso a la información, la recogida sistemática de acciones sobre el progreso de los estudiantes para generar nuevos itinerarios, la colaboración entre compañeros en el aula y fuera de ella, la generación de nuevos conocimientos y recursos, la obtención de *feedback* para el docente con la finalidad de mejorar su práctica educativa, etc. Por tanto, la capacitación docente debe centrarse no solo en el uso de la tecnología en sí, sino en cómo puede apoyar la colaboración y la interacción efectiva entre los diferentes factores del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fullan y Donnelly, 2013).

La competencia digital docente se ha vinculado a conocer el ámbito en el que se desenvuelve el alumnado, y a utilizar la tecnología para favorecer su aprendizaje y desarrollo competencial. De este modo, podemos definirla como el conjunto de capacidades y habilidades que nos lleven a incorporar —y utilizar adecuadamente— la tecnología de la información y la comunicación (TIC) como recurso metodológico, integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose así en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) con una clara aplicación didáctica.

Para aumentar la conciencia de los maestros sobre la necesidad de mejorar su competencia digital, los países realizan un esfuerzo considerable en la difusión de buenas prácticas emergentes, organizando sesiones de discusión o desarrollando sitios web informativos. Muchas escuelas establecen reuniones y sesiones fuera del horario lectivo, donde los maestros pueden formarse con el apoyo de un compañero, el coordinador de tecnología o incluso con cursos organizados por instituciones dedicadas a la formación del profesorado (UNESCO, 2002). Es estos casos, donde la evaluación de la competencia se convierte en la protagonista para establecer un plan formativo digital adecuado a las necesidades del profesorado.

Bajo el marco de la UNESCO (2002) donde se establecía la descripción y justificación de nueve unidades de alfabetización tecnológica de un programa de desarrollo profesional para docentes, fueron surgiendo otros posteriores como el DIGCOMP, y sus revisiones, hasta llegar, en el contexto español, al Marco de

Competencia Digital (INTEF, 2003), o al actual (INTEF, 2017). Este último Marco, revisado en septiembre de 2017, se utiliza como herramienta de referencia a fin de identificar las áreas y los niveles a tener en cuenta, tanto en la evaluación docente, como en los diferentes planes formativos para su desarrollo óptimo. El Marco comienza su justificación con la necesidad de establecer unas pautas hacia las que debe dirigirse el profesorado.

Aquellas personas que sean responsables de la enseñanza de los estudiantes del nuevo milenio tienen que ser capaces de guiarlos en su viaje educativo a través de los nuevos medios. Los profesores necesitan un mensaje político claro en este sentido: el reconocimiento público de lo que se espera que hagan para desarrollar estas competencias como una prioridad en sus áreas o especialidades. Este reconocimiento público exigirá a su vez una atención preferente en los sistemas de formación de profesorado y el reconocimiento de su desarrollo profesional (INTEF, 2017, p. 2).

Por lo tanto, ¿qué se espera de un docente competente digitalmente? ¿Qué conocimientos, habilidades y destrezas debe desarrollar? ¿Qué debe utilizar? Las dimensiones que describe el Marco Común (INTEF, 2017, p. 9) son cinco, y aunque cada una sea específica, no son estancas ni excluyentes, por lo que pueden estar interrelacionadas entre sí. Estas dimensiones se especifican así (INTEF, 2017, p. 10):

1. Información y alfabetización informacional: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.

2. Comunicación y colaboración: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.

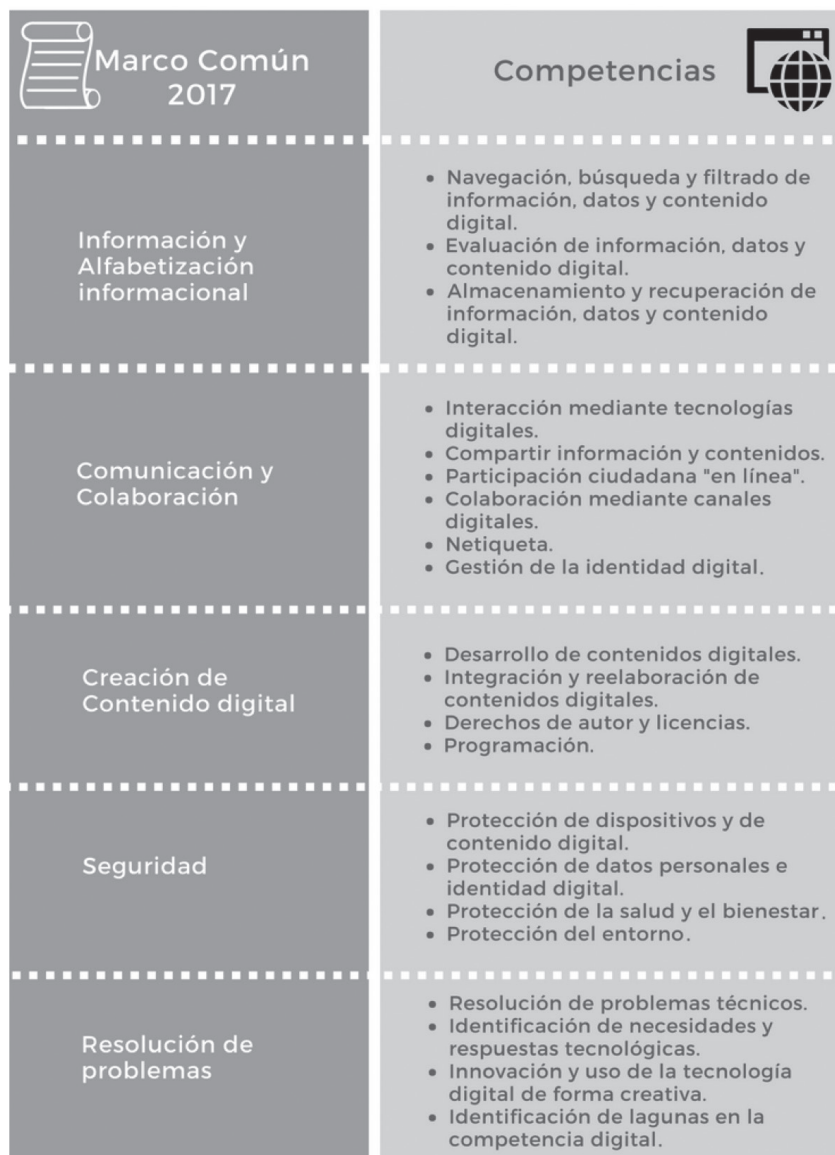
3. Creación de contenido digital: crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, vídeos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.

4. Seguridad: protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.

5. Resolución de problemas: identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.

Las dimensiones 1, 2 y 3 se proponen como lineales, con usos específicos, mientras que las dimensiones 4 y 5 son transversales, es decir, que se aplican en cualquier tipo de actividad, siendo la última (la 5) denominada «resolución de problemas» la dimensión «transversal por excelencia» (INTEF, 2017). Todas ellas y sus indicadores asociados se presentan en el Gráfico 1.

GRÁFICO 1. Dimensiones y competencias asociadas. Adaptado de INTEF 2017.



Fuente: Elaboración propia.

Tomando como base este marco, se ha construido, conforme a la clasificación propuesta, el cuestionario que aquí se valida. Está compuesto por 54 ítems que miden las cinco dimensiones en dos escalas que valoran el conocimiento y el uso que tie-

ne o realiza el profesorado en su centro o aula. El conjunto de las respuestas tiene como finalidad la evaluación de la competencia digital docente. Y, por tanto, el objetivo general es analizar la calidad del instrumento construido valorando, por un

lado, su fiabilidad y, por otro, confirmando la validez del constructo teórico planteado.

2. Método

Se ha llevado a cabo un estudio de validación del instrumento «Cuestionario de Competencias Digitales Docentes» (CDD) mediante el análisis de su fiabilidad y validez: de constructo, convergente y discriminante. Para comprobar la fiabilidad de la herramienta se emplea el estadístico de consistencia interna Alpha de Cronbach. Esta prueba es la más utilizada ya que solo precisa una aplicación del cuestionario y asume que si el mismo se dirige a medir un rasgo determinado, todos los ítems que los componen deberían tener ese propósito. Para validar la estructura de dimensiones teóricas que mide la prueba se ha empleado la técnica de análisis factorial confirmatorio (AFC) estimando un modelo de medida compuesto por variables observadas (ítems) y factores latentes (dimensiones).

2.1. Muestra

Este estudio de validación no precisa de un procedimiento de muestreo estricto ni, necesariamente, aleatorio, sí que se requiere una muestra con amplia varianza de modo que las relaciones entre las variables, de haberlas, no se vean atenuadas por una reducción de la misma. La aplicación del cuestionario se hizo a través de un procedimiento en línea desde la plataforma comercial *formsite28*. Se invitó a profesores de todos los niveles educativos, convocados a través de las redes sociales y de instituciones de formación de profesores que realizan actividades en línea (INTEF, CRIF). El recopilador de datos estuvo a disposición de los interesados durante dos meses aproximadamente. El resultado y composición de la muestra resultante, de acuerdo al género, edad y experiencia de los participantes puede verse en las Tablas 1 y 2. Otros datos de composición de la muestra, de los que se dispone, no parecen relevantes para los resultados de este estudio.

TABLA 1. Composición de la muestra por género.

Género	Nº	%
Femenino	276	64.8
Masculino	150	35.2
Total	426	100.0

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 2. Composición de la muestra de acuerdo a la edad y experiencia de los participantes expresados en años.

Edad	Nº	%	Experiencia	Nº	%
21<30	42	9.9	1-5	72	16.9
31<40	124	29.1	6-10	90	21.1

Edad	Nº	%	Experiencia	Nº	%
41<50	151	35.4	11-15	92	21.6
51<60	99	23.2	16-20	74	17.4
61<70	10	2.3	>20	98	23.0
Total	426	100.0	Total	426	100.0

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Instrumento

El instrumento, cuya primera validación se realiza en este trabajo, se compone de cinco dimensiones, que reflejan el marco de las competencias digitales propuesto por el INTEF en enero de 2017 y cuya estructura en dimensiones y competencias asociadas se recogen en el Gráfico 1.

Se compone de cincuenta y cuatro ítems distribuidos en las cinco dimensiones señaladas. En su elaboración se han tenido en cuenta diversas fuentes y el criterio de expertos, procurando saturar cada dimensión con el menor número de ítems posibles por razón de practicidad. Cada ítem se responde dos veces con arreglo a una escala de tipo Likert de siete puntos que indican el grado de conocimiento y el grado de uso del aspecto al que se refiere cada ítem. Así, a modo de ejemplo, el contenido del ítem 3 se refiere a: «Canales específicos para la selección de vídeos didácticos»; al mismo, el profesor que responde ha de señalar el grado de conocimiento que tiene sobre dichos canales y, además, debe indicar en qué grado utiliza dicho conocimiento. Podemos decir, en cierto sentido, que validamos dos cuestionarios de competencias digitales docentes: uno de conocimiento de los diversos elementos que las componen y otro de uso de los mismos. Son dos dimensiones cuya relación se analiza más adelante.

Para facilitar que el encuestado se centre en el contenido de cada ítem, y sus respuestas no se vean influidas por respuestas a ítems anteriores del mismo o similar contenido, se procedió a aleatorizar el orden de presentación de los ítems.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se realizó el estudio de fiabilidad del total de las escalas de conocimiento y uso a través del índice de consistencia interna Alpha de Cronbach y también se calculó de forma separada para cada una de las cinco dimensiones. Esta forma de estudiar la fiabilidad es la más habitual y consiste en correlacionar las respuestas a los distintos ítems para asegurar que son equivalentes y miden en el mismo sentido. El índice varía entre 0 y 1 y valores por encima de 0.8 se consideran óptimos y muy buenos si se alcanza una fiabilidad de 0.9 como sugieren Nunnally y Bernstein (1994). En este punto, también se analizó la homogeneidad de los ítems de cada dimensión mediante la correlación ítem-total y los mismos autores establecen valores de 0.3 o superiores como indicador de un buen resultado.

En segundo lugar, la validez de constructo se comprobó mediante la técnica de análisis factorial confirmatorio, concretamente estimando un modelo de medida

para comprobar el ajuste de los 54 ítems en las cinco dimensiones teóricas definidas. Las escalas de conocimiento y uso se analizaron de forma separada. Este procedimiento consiste en determinar si las relaciones establecidas entre ítems y factores, definidas en el modelo teórico, se ajustan a la realidad empírica que proporcionan las respuestas de los encuestados. Los distintos modelos se definieron y estimaron a través del software AMOS 23, siguiendo una serie de pasos que se describen a continuación:

a) Imputación de los casos perdidos: Catell (1978) recomienda contar con entre 3 y 6 sujetos por ítem que se incluyan en el análisis, pero cuando las respuestas omitidas superan el 10% de los casos de la muestra se recomienda utilizar un proceso de estimación de los valores (Hair, Black, Babin y Anderson, 2014). En este caso, en la escala de «Conocimiento» hay aproximadamente un 43% de los docentes que no ha contestado a uno o más ítems, y un 42% en la escala de «Uso», por tanto, es necesario imputar esos valores. Debido al carácter ordinal de las variables observadas, se han remplazado estos casos por la mediana de cada ítem.

b) Comprobar el supuesto de normalidad multivariada: la falta de cumplimiento de este requisito puede afectar a los resultados de ajuste. Para comprobarlo se emplea el índice de curtosis multivariado y su razón crítica, valores por encima de 5 señalan esa falta de normalidad multivariada (Bentler, 2005). Y, como se explicará en los resultados, no es posible asumir este supuesto con estos datos.

c) Estimación del modelo por máxima verosimilitud utilizando remuestreo (*bootstrap*). La falta de normalidad de los

datos demanda un método de estimación de los parámetros de los datos adecuada y este procedimiento es una buena solución (Byrne, 2009). Este método de estimación extrae submuestras de los datos originales y estima los parámetros un número determinado de ocasiones (500 en este caso) y el resultado final no es un único valor sino una distribución completa con media y varianza.

d) Estimación del modelo definido, el modelo nulo y el saturado. El primero es el que refleja la estructura de ítems y dimensiones propuestas en el trabajo, el segundo asume que no hay relación entre los ítems y, por tanto, se considera el peor resultado posible. Y, finalmente, el modelo saturado, es el opuesto al nulo y asume que todos los parámetros posibles son significativamente distintos de cero; se trata de un modelo de ajuste perfecto y que, por tanto, refleja completamente toda la información de los datos (Gaviria, Biencito y Navarro, 2009).

e) Comprobar el ajuste de los modelos. Se utilizan índices de ajuste absoluto que analizan cómo se ajusta el modelo especificado a los datos observados, es decir, si la teoría subyacente se ajusta a los datos de la muestra. En primer lugar, el valor de chi-cuadrado dividido por los grados de libertad del modelo (CMIN/df), donde los valores por debajo de 2 se consideran muy buenos y si varía entre 3 y 5 son aceptables (Hair et al., 2014). Otro índice es la raíz cuadrática media del error de aproximación (RMSEA) que trata de comprobar el ajuste entre el modelo propuesto y unos datos poblacionales hipotéticos, en este caso, valores por debajo de 0.05 se consideran muy buenos y entre 0.05 y 0.08 aceptables (Byrne, 2009). También se utilizan índices de



ajuste incremental como IFI y CFI que comparan el modelo definido con el modelo nulo, y valores superiores a 0.9 se consideran óptimos (Hair et al., 2014); también se incluyen estadísticos que valoran la complejidad del modelo como PRATIO (valores por encima de 0.9) y de la adecuación del tamaño muestral como Hoelter (por encima de 200).

f) Finalmente, se estudian los residuos estandarizados y los índices de modificación para tratar de mejorar el modelo definido.

Como análisis complementario para validar el constructo, se estudian también la validez convergente y discriminante del modelo propuesto. El primer tipo se encarga de analizar la varianza que tienen en común los ítems que forman una dimensión, para ello, se analizan las cargas factoriales (coeficientes estandarizados de regresión latente) que deben superar valores de 0.5. También se calcula la fiabilidad del constructo que se estima a partir de las cargas factoriales y la varianza de error para cada una de las dimensiones estimadas; valores por encima de 0.7 indican una buena validez convergente. El segundo tipo de validez, la discriminante, analiza si una dimensión es realmente distinta de las otras y se prueba a partir de la comparación de modelos distintos con el definido. Esos modelos alternativos

se definen a partir de todas las combinaciones posibles entre las cinco dimensiones, desde un modelo con una única dimensión, hasta la unión de parejas, tríos o grupos de cuatro factores. Una vez estimados, mediante el estadístico chi-cuadrado se analizan si difieren significativamente del modelo de partida.

3. Resultados

Se presentan en primer lugar los resultados de fiabilidad de la escala y de homogeneidad de los ítems y, en segundo, se describen los referentes a la validez del constructo, incluyendo el análisis de validez convergente y discriminante.

3.1. Fiabilidad y homogeneidad

Los resultados de fiabilidad proporcionados por el índice Alpha de Cronbach cumplen sobradamente el criterio propuesto por Nunnally y Bernstein (1994), tanto para las cinco dimensiones como para el total de las escalas de conocimiento y uso. En todos los casos (Tabla 3) los valores superan el estándar óptimo de 0.8. Los índices de fiabilidad obtenidos varían entre 0.89 y 0.98 en la escala de conocimiento y entre 0.87 y 0.98 en la escala de uso. Por tanto, puede confirmarse la consistencia interna de las escalas y las dimensiones que las componen.

TABLA 3. Índices de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de las dimensiones de las escalas de conocimiento y uso.

Dimensión	Escala Conocimiento	Escala Uso
Información y comunicación	0.906	0.874
Comunicación y colaboración	0.892	0.877

Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital ...

Dimensión	Escala Conocimiento	Escala Uso
Creación digital	0.944	0.930
Seguridad	0.908	0.884
Resolución de problemas	0.942	0.925
Total Escala	0.984	0.979

Fuente: Elaboración propia.

Si se pone el foco de atención en los índices de homogeneidad de los ítems que forman parte de las 5 dimensiones, se observa que en todos los casos están por encima de 0.3 (Tabla 4). En la escala de conocimiento los valores de correlación ítem-total varían desde 0.48 en el I3 de la dimensión de co-

municación y colaboración, hasta valores por encima de 0.8 en el I31 e I42 de la dimensión de resolución de problemas.

En la escala de uso los resultados son ligeramente más bajos, no obstante, siguen situándose dentro de los márgenes aceptables.

TABLA 4. Índices de homogeneidad de los ítems para cada dimensión de la competencia digital docente en la escala de conocimiento y uso.

Dimensión	Ítems	Escala Conocimiento	Escala Uso
		Correlación ítem-total corregida	
Información y comunicación	I1	0.700	0.581
	I24	0.744	0.707
	I18	0.644	0.582
	I20	0.741	0.665
	I44	0.748	0.708
	I11	0.69	0.621
	I36	0.621	0.522
	I6	0.755	0.673
Comunicación y colaboración	I10	0.731	0.630
	I3	0.480	0.545
	I8	0.491	0.388
	I54	0.746	0.682
	I17	0.651	0.595
	I33	0.726	0.692
	I35	0.699	0.665
	I15	0.736	0.685
	I23	0.669	0.700

Dimensión	Ítems	Escala Conocimiento	Escala Uso
		Correlación ítem-total corregida	
Creación digital	I37	0.755	0.703
	I47	0.749	0.714
	I16	0.684	0.644
	I50	0.781	0.72
	I30	0.746	0.649
	I28	0.684	0.669
	I12	0.705	0.663
	I51	0.720	0.705
	I19	0.646	0.561
	I7	0.511	0.405
	I2	0.623	0.587
	I52	0.755	0.674
	I49	0.759	0.728
	I34	0.776	0.74
	I38	0.636	0.573
	I22	0.696	0.703
Seguridad	I29	0.711	0.641
	I39	0.753	0.718
	I5	0.695	0.615
	I27	0.718	0.695
	I43	0.716	0.684
	I53	0.682	0.623
	I32	0.728	0.696
	I13	0.510	0.451
	I46	0.684	0.593
Resolución de problemas	I26	0.682	0.635
	I9	0.735	0.684
	I41	0.728	0.62
	I4	0.651	0.547
	I45	0.745	0.721
	I14	0.603	0.513
	I48	0.693	0.67

Dimensión	Ítems	Escala Conocimiento	Escala Uso
		Correlación ítem-total corregida	
Resolución de problemas	I42	0.820	0.786
	I25	0.751	0.674
	I40	0.793	0.785
	I31	0.844	0.786
	I21	0.776	0.768

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la Tabla 5, la mayor parte de los ítems alcanzan índices de homogeneidad por encima de 0.7, más del 50% de los casos en ambas escalas. Y son solo 2 y 3 ítems en las escalas

de conocimiento y uso respectivamente los que tienen una homogeneidad inferior a 0.5, pero sin llegar a estar por debajo del valor recomendado de 0.3.

TABLA 5. Índices de homogeneidad de los ítems para las escalas de conocimiento y uso de acuerdo a los rangos que se indican.

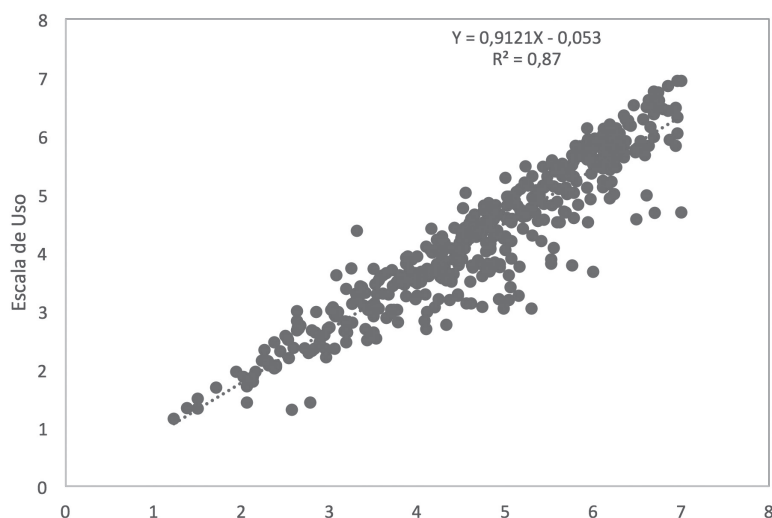
Escala	Conocimiento		Uso	
Intervalos homogeneidad	Nº	%	Nº	%
< 0.50	2	3.7	3	5.6
0.51 – 0.69	21	38.9	23	42.6
> 0.70	31	57.4	28	51.8

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, para analizar la relación entre las respuestas de las escalas de conocimiento y uso se ha estimado un

gráfico de dispersión analizando las puntuaciones totales de los docentes de la muestra (Gráfico 2).

GRÁFICO 2. Relación entre las escalas totales de conocimiento y uso de las competencias digitales docentes.



Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 2 puede observarse la relación positiva entre ambas escalas, que comparten un 87% de su varianza. Los docentes que señalan un mayor conocimiento de las competencias digitales también indican un mayor uso. Aunque también puede verse que, en algunos casos, no siempre es así y que un mayor conocimiento no implica un mayor uso. Son los puntos que se sitúan por debajo de la recta de regresión.

Esta estructura de ítems y dimensiones que se observa en el análisis de homogeneidad es la propuesta de modelo que se trata de validar mediante el análisis factorial confirmatorio. A continuación, se describen los resultados obtenidos.

3.2. Validez de constructo

El modelo propuesto para su validación consta de 54 variables observadas (ítems) que también se consideran endógenas

(dependientes) y los errores asociados, 5 dimensiones latentes (información y comunicación, comunicación y colaboración, creación digital, seguridad y resolución de problemas) que también se consideran exógenas (independientes). El modelo permite la correlación entre los 5 factores (un total de 10 correlaciones). Para la identificación del modelo se fijan las varianzas de las dimensiones a 1 y se estiman un total de 118 parámetros (54 pesos de regresión, 54 varianzas de error y 10 correlaciones). El procedimiento es el mismo para ambas escalas (conocimiento y uso).

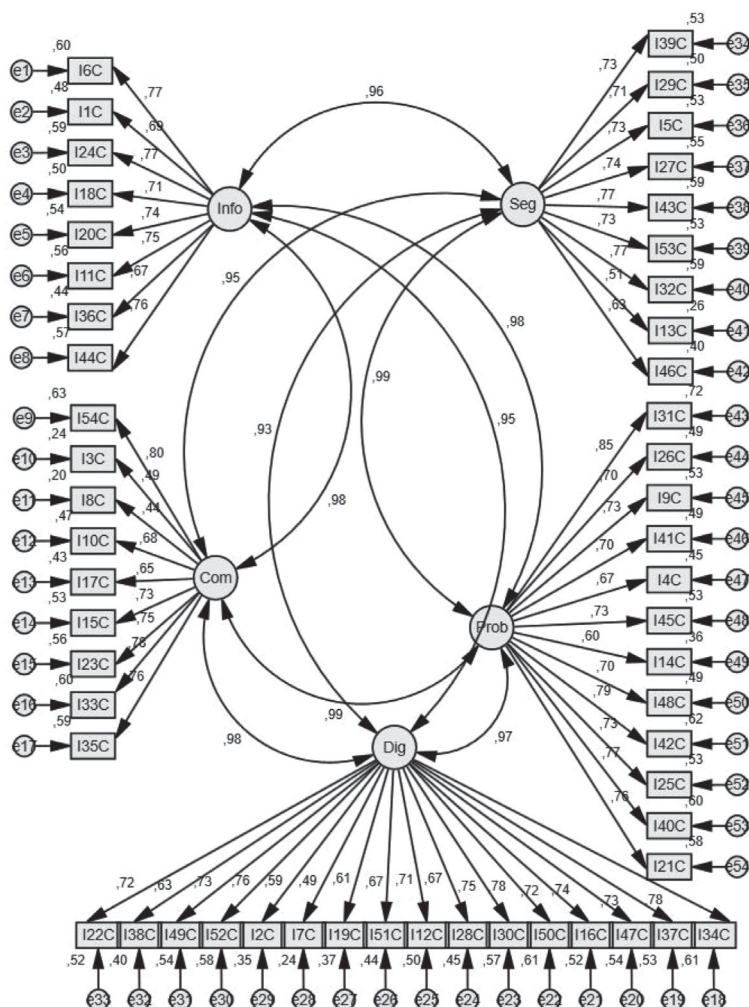
El análisis de la normalidad multivariante determina que los datos no cumplen este supuesto (valores de razón crítica asociados a la curtosis por encima de 5) y, en consecuencia, el procedimiento de estimación habitual de máxima verosimilitud puede alterar los índices de ajuste. Por este motivo, se ha utilizado un proceso de estimación *bootstrap*.

TABLA 6. Índices de normalidad multivariante de las escalas.

Escala	Curtosis	Razón Crítica
Conocimiento	691.029	91.699
Uso	478.157	63.451

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 3. Modelo de la escala de conocimiento
parámetros estandarizados estimados.



Fuente: Elaboración propia.

Una vez estimados los modelos, a modo de resumen, en los Gráficos 3 y 4 se pre-

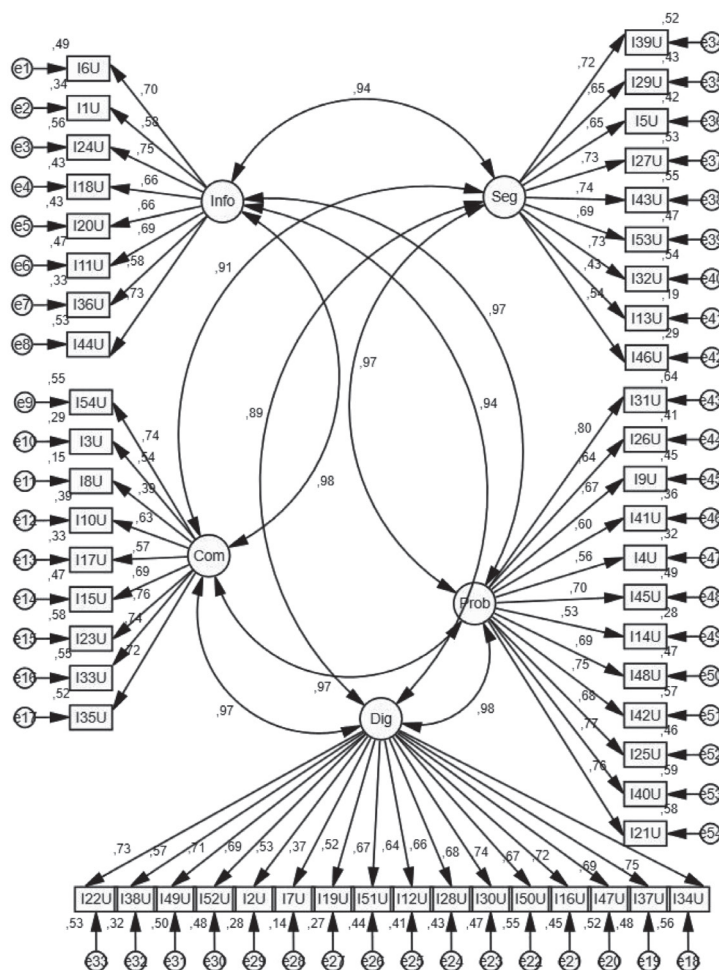
sentan los valores de los parámetros estimados en las escalas de conocimiento y

uso respectivamente. Tanto los pesos de regresión, como las varianzas de error y las correlaciones han resultado estadísticamente significativas. Y, como puede observarse en las figuras, esos pesos de regresión estandarizados o cargas factoriales de los ítems con la dimensión están en su mayoría por encima de 0.5. En el caso de la escala de conocimiento solo hay 3 pesos que no alcanzan ese valor, el I3 y el I8 en la dimensión de comunicación y colaboración

y el I7 en la dimensión de creación digital. En la escala de uso son el I8 y el I7, junto con el I32 de la dimensión de seguridad.

Los datos también muestran altas correlaciones entre dimensiones, lo que podría plantear un modelo con una única dimensión global o combinar algunas de las dimensiones. Y, como ha mostrado el estudio de los índices de modificación (IM), es pertinente un ajuste de la estructura factorial.

GRÁFICO 4. Modelo de la escala de uso, parámetros estandarizados estimados.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de ajuste global para ambas escalas muestran resultados aceptables, con unos valores cercanos a 3 para el índice de chi-cuadrado normalizado y valores por debajo de 0.08 en RMSEA, como puede observarse en la Tabla 7. En el caso de la raíz cuadrática media del error de aproximación, los intervalos de confianza también se sitúan por debajo del punto de

corte establecido para aceptar el modelo. Y como se observa, los resultados del modelo definido obtienen unos mejores índices de ajuste que el modelo nulo. No obstante, los índices de ajuste incremental (IFI y CFI) y de adecuación del tamaño muestral (Hoelter) no indican tan buen ajuste del modelo, con valores por debajo de 0.9 y 200 respectivamente (ver Tabla 7).

TABLA 7. Índices de ajuste global, incremental, parsimonia y adecuación muestral.

	Escala de Conocimiento			Escala de Uso		
	Nulo	Inicial	Final	Nulo	Inicial	Final
CMIN/DF	13.261	3.390	2.259	11.204	3.203	2.201
RMSEA	.170	.075	.054	.155	.072	.053
RMSEA LO 90	.168	.073	.052	.153	.70	.051
RMSEA HI 90	.172	.077	.057	.157	.074	.056
IFI	0	.814	.907	0	.795	.892
CFI	0	.814	.906	0	.794	.892
PRatio	1	.955	.916	1	.955	.922
Hoelter ,05	35	134	201	41	142	206
Hoelter ,01	35	137	20	42	145	212

Fuente: Elaboración propia.

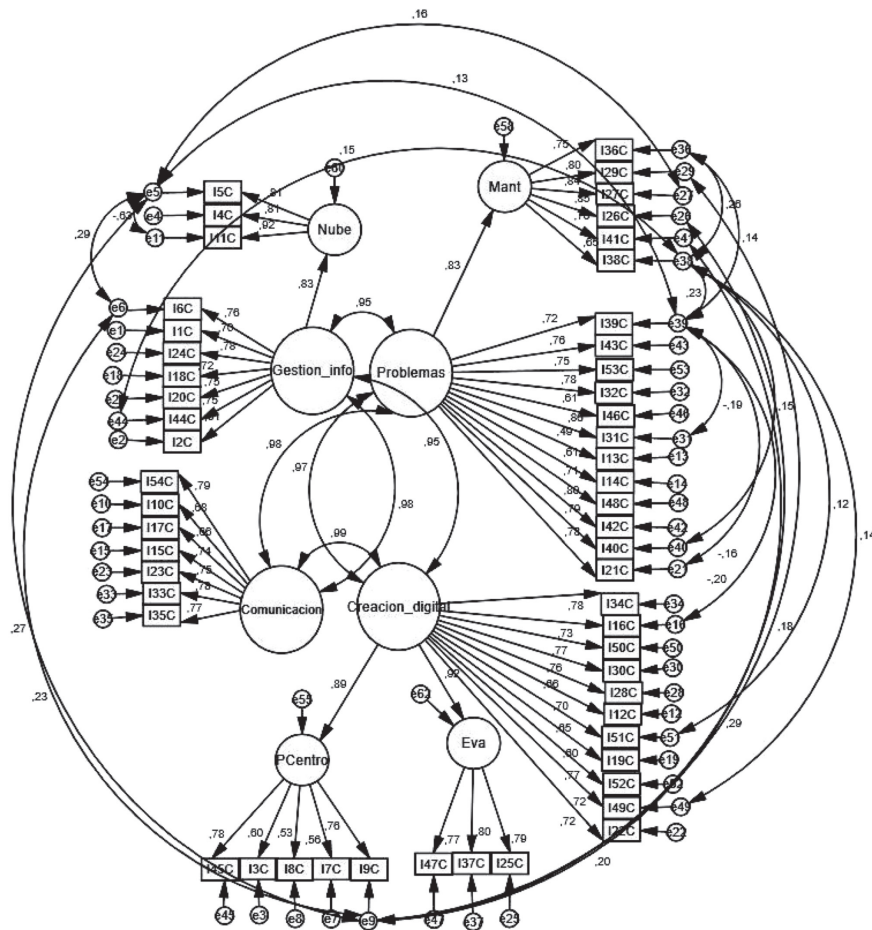
En consecuencia, se analizaron los índices de modificación (IM) encontrando covarianzas entre los errores de estimación de algunos ítems y también causalidad recíproca entre ellos, aspecto que puede ser un indicador de la existencia de subdimensiones dentro de los factores generales o de la unión de alguna de esas dimensiones. Producto de este análisis y del estudio de la matriz de covarianza residual y el referente teórico de partida, se tomó la decisión de modificar el modelo de

partida añadiendo una subdimensión de almacenamiento en la nube (I4, I5 y I11) vinculada al factor de información y comunicación; dos subdimensiones asociadas al factor de creación digital, una relacionada con proyectos en el centro (I3, I7, I8, I9 y I45) y otra con evaluación (I25, I37 y I25); también se han fusionado los factores de seguridad y resolución de problemas, añadiendo a este nuevo factor una subdimensión de mantenimiento (I26, I27, I29, I36, I38 y I41).

En esta reorganización hay 8 ítems que cambian de factor: el I3 y el I8 pasan del factor de comunicación y colaboración a la subdimensión de proyectos de centro en el factor de creación digital. A esa misma subdimensión pasa el I9 que se encontraba en el factor de información y comunicación. El I25 situado en el factor de resolución de problemas pasa a formar parte de la subdimensión de evaluación dentro del factor de creación digital. El

I36 que formaba parte del factor de información y comunicación pasa a la subdimensión de mantenimiento del nuevo factor de resolución de problemas. El I4 y el I5 pertenecientes a los factores de resolución de problemas y seguridad, respectivamente, pasan a la subdimensión de almacenamiento en la nube del factor de información y comunicación. Y, finalmente, el I2 pasa del factor de creación digital al de información y comunicación.

GRÁFICO 5. Modelo final de la escala de conocimiento
parámetros estandarizados estimados.



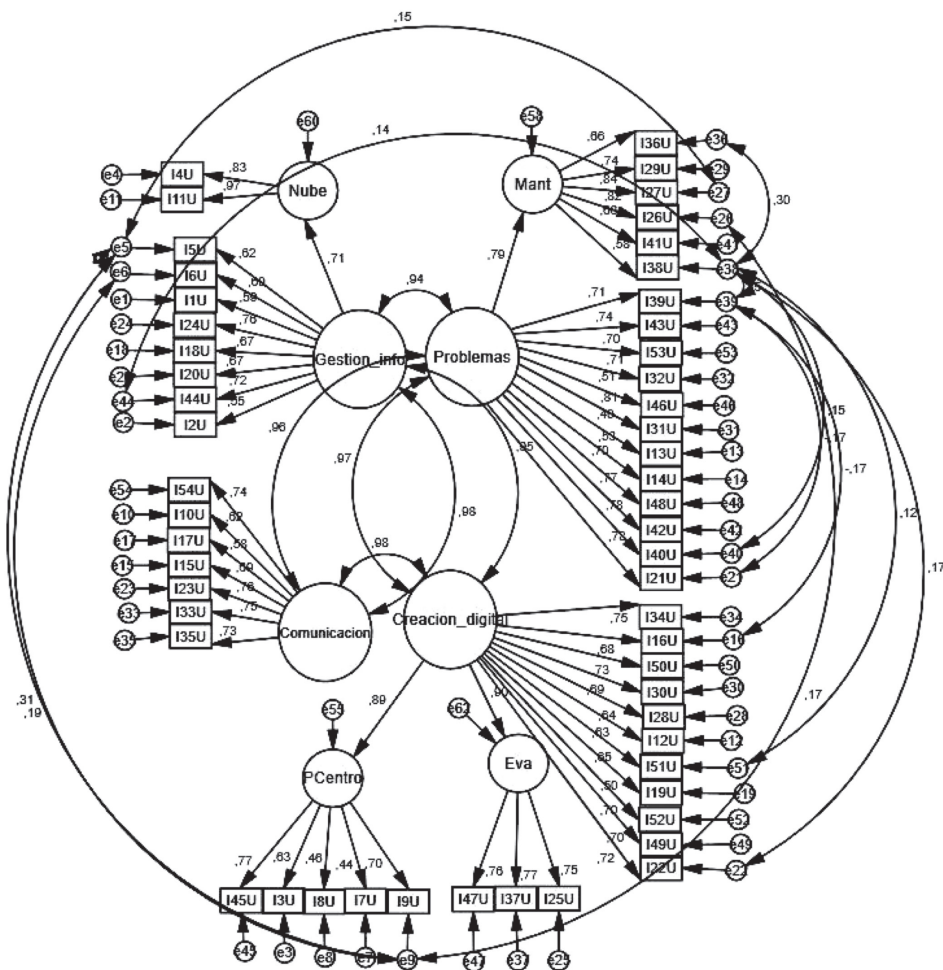
Fuente: Elaboración propia.

Este análisis de los IM mostró también la relación entre los residuales de cuatro ítems (I5, I9, I38 y I39) con un conjunto de reactivos de otras dimensiones. Parece que estas cuestiones se relacionan transversalmente con el resto y, por ese motivo, se incluyeron correlaciones entre esos errores en el nuevo modelo.

La diferencia entre las estructuras factoriales de los cuestionarios de conoci-

miento y uso se encuentra en el I5 que, aunque pertenece a la misma dimensión general de información y comunicación, no se sitúa en la nueva subdimensión de almacenamiento en la nube. Y las correlaciones entre los errores del I41 y el I9, del I29 y el I9, del I11 y el I5, del I39 y el I5, del I39 y el I36 y del I39 y el I21 no resultaron significativas en el cuestionario de uso y, por tanto, se descartaron en el modelo final (ver Gráficos 5 y 6).

GRÁFICO 6. Modelo final de la escala de uso parámetros estandarizados estimados.



Fuente: Elaboración propia.

A modo de resumen se incluyen los IM re-especificación de la estructura de factores (Tablas 8 y 9).

TABLA 8. Índices de modificación de las covarianzas entre errores de los ítems de las subdimensiones.

Subdimensión	Covarianza			Conocimiento		Uso	
				M.I.	Par Change	M.I.	Par Change
Almacenamiento en la nube	e11	<-->	e4	137.995	0.627	201.487	1.359
	e5	<-->	e4	50.601	0.44		
	e11	<-->	e5	21.739	0.264		
Mantenimiento	e27	<-->	e26	130.666	0.957	115.764	1.185
	e29	<-->	e26	78.315	0.825	51.427	0.861
	e36	<-->	e38	66.572	0.872	69.63	0.964
	e36	<-->	e27	48.11	0.589	41.608	0.64
	e36	<-->	e26	44.98	0.627	32.896	0.652
	e29	<-->	e27	36.381	0.511	43.546	0.69
	e26	<-->	e41	30.948	0.459	30.799	0.632
	e29	<-->	e41	29.919	0.457	32.196	0.615
	e38	<-->	e41	23.93	0.462	12.145	0.403
	e27	<-->	e41	22.987	0.36	14.192	0.374
	e36	<-->	e41	22.641	0.398	12.321	0.36
	e38	<-->	e26	17.592	0.442	18.44	0.551
	e36	<-->	e29	17.881	0.4	4.003	0.216
	e38	<-->	e29	6.752	0.277		
	e38	<-->	e27	10.847	0.315	6.075	0.276
Proyecto Centro	e3	<-->	e8	38.371	0.713	14.198	0.52
	e9	<-->	e45			28.802	0.58
	e3	<-->	e45	21.002	0.451	21.338	0.155
	e7	<-->	e45	4.328	0.064	6.058	0.124
	e3	<-->	e7	12.249	0.475	11.718	0.531
	e3	<-->	e9	20.218	0.42	8.968	0.331
	e8	<-->	e7	14.701	0.476	4.499	0.273
	e8	<-->	e9	27.341	0.447	16.799	0.471
	e8	<-->	e45	4.133	0.183	5.356	0.26

Subdimensión	Covarianza			Conocimiento		Uso	
				M.I.	Par Change	M.I.	Par Change
Evaluación	e37	<-->	e25	40.223	0.471	34.904	0.578
	e37	<-->	e47	18.123	0.358	18.168	0.418
Subdimensión Mantenimiento	e36	<-->	e29	17.881	0.4	4.003	0.216
	e36	<-->	e38	66.572	0.872	69.63	0.964
	e36	<-->	e26	44.98	0.627	32.896	0.652
	e36	<-->	e27	48.11	0.589	41.608	0.64
	e36	<-->	e41	22.641	0.398	12.321	0.36
	e29	<-->	e26	78.315	0.825	51.427	0.861
	e29	<-->	e41	29.919	0.457	32.196	0.615
	e29	<-->	e27	36.381	0.511	43.546	0.69
	e38	<-->	e29	6.752	0.277		
	e27	<-->	e26	130.666	0.957	115.764	1.185
	e38	<-->	e27	10.847	0.315	6.075	0.276
	e27	<-->	e41	22.987	0.36	14.192	0.374
	e38	<-->	e26	17.592	0.442	18.44	0.551
	e26	<-->	e41	30.948	0.459	19.348	0.19
	e38	<-->	e41	23.93	0.462	12.145	0.403

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 9. Índices de modificación de las covarianzas entre errores de los ítems transversales.

Covarianza			Conocimiento		Uso	
			M.I.	Par Change	M.I.	Par Change
e41	<-->	e9	4.047	0.136		
e26	<-->	e9	14.234	0.248	14.015	0.336
e29	<-->	e9	6.423	0.187		
e5	<-->	e9	18.4	0.289	38.633	0.597
e6	<-->	e9	17.023	0.28	11.151	0.311
e6	<-->	e5	23.584	0.313	21.649	0.435
e11	<-->	e5	13.509	-0.169		
e27	<-->	e5	12.728	0.215	10.736	0.274

			Conocimiento		Uso	
Covarianza			M.I.	Par Change	M.I.	Par Change
e39	<-->	e5	10.288	0.241		
e36	<-->	e38	27.316	0.473	41.393	0.672
e44	<-->	e38	12.658	0.326	8.566	0.296
e49	<-->	e38	9.192	0.328	5.926	0.261
e51	<-->	e38	9.806	0.337	6.085	0.271
e40	<-->	e38	7.951	0.241	4.29	0.198
e39	<-->	e38	25.902	0.503	7.296	0.297
e39	<-->	e16	18.356	-0.243	13.809	-0.281
e39	<-->	e36	6.589	0.209		
e39	<-->	e31	12.473	-0.218		
e39	<-->	e21	14.714	-0.277	11.743	-0.287

Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar con el estudio de validez de constructo, se presentan los resultados de la validez convergente y discriminante. En el primer caso, como ya se ha apuntado es el análisis de los parámetros del modelo. La mayor parte de las cargas factoriales se sitúa por encima del valor aceptable 0.5 (excepto I13 en Conocimiento y I8, I7

y I13 en Uso) y muchas superan el valor óptimo de 0.7. No obstante, otro indicador de este tipo de validez es la fiabilidad del constructo calculada a partir de esos pesos de regresión y, como se observa en la Tabla 10, en todos los casos se aproximan a valores de 0.9.

TABLA 10. Fiabilidad del constructo para la validez convergente.

Dimensión	Escala de Conocimiento		Escala de Uso	
	Fiabilidad del constructo			
	Inicial	Final	Inicial	Final
Gestión de la información	0.903	0.906	0.866	0.877
Comunicación y colaboración	0.887	0.891	0.867	0.867
Creación digital	0.937	0.941	0.921	0.929
Resolución de problemas	0.932	0.938	0.912	0.922
Seguridad	0.900		0.873	

Fuente: Elaboración propia.

Para el estudio de la validez discriminante (Tabla 11) se compara el modelo final definido de 4 dimensiones con 10 modelos alternativos que prueban todas las posibles combinaciones de unión entre los factores propuestos. Desde el primero, que considera una única dimensión fijando todas las correlaciones entre ellas a 1, pasando por la unión de parejas de dimensiones fijando la correlación a 1 entre ambas y también tríos. Los resultados señalan que el modelo definido difiere significativamente del resto en la

escala de uso, excepto con el modelo que une el factor de Comunicación y Colaboración con Creación digital. En la escala de conocimiento, no hay diferencias con el modelo alternativo que une las dimensiones de resolución de problemas-seguridad con comunicación y colaboración, y tampoco con el que asume la unión entre comunicación y colaboración y creación digital. No obstante, se ha comprobado que el ajuste global no mejora con ninguno de los modelos alternativos mencionados.

TABLA 11. Diferencias significativas entre el modelo definido y los alternativos para la validez discriminante.

Modelo	gl	Escala de Conocimiento		Escala de Uso	
		CMIN	P	CMIN	P
Info/Prob/Com/Dig	6	54.01	0	57.224	0
Info/Prob	1	32.817	0	36.954.232	0
Info/Com	1	5.545	0.019	5.105	0.024
Info/Dig	1	31.219	0	21.249	0
Prob/Com	1	2.367	0.124	14.375	0
Prob/Dig	1	20.494	0	19.044	0
Com/Dig	1	0.653	0.419	3.342	0.068
Info/ProbCom	3	33.221	0	45.507	0
Info/ProbDig	3	53.475	0	50.176	0
Prob/Com/Dig	3	21.09	0	28.117	0

Fuente: Elaboración propia.

A modo de resumen, el modelo inicial de cinco dimensiones se ajusta razonablemente y muestra índices de ajuste global aceptables, pero mejorables. Sin embargo, los índices de ajuste incremental y de adecuación muestral sugieren realizar cam-

bios. Tras las modificaciones realizadas, la nueva estructura está compuesta por cuatro dimensiones o factores generales («Gestión de la Información», «Comunicación y Colaboración», «Problemas y Seguridad» y «Creación de Contenido Digital») y cuatro

subdimensiones: «almacenamiento en la nube», «seguridad y mantenimiento», «proyectos de centro» y «evaluación». El cuadro

sinóptico resultante se muestra en el Gráfico 7, mejorando así, el modelo propuesto por INTEF (2017) y recogido en el Gráfico 1.

GRÁFICO 7. Estructura mejorada de la competencia digital docente.



Fuente: Elaboración propia.

También se confirma la validez convergente aunque las correlaciones altas entre factores pueden afectar a la validez

discriminante. Ningún modelo de los alternativos que une las distintas dimensiones mejora los índices de ajuste.

4. Discusión y conclusiones

Todo proceso de validación es siempre un proceso inacabado. La división de la validez en tipos, tal como sugieren las normas de la APA, podría inducir a confusión en el sentido de que pudiera pensarse que, con probar un tipo de validez, el test o cuestionario ya está validado. No basta probar un tipo de validez para dar un test por válido (cfr. Messick, 1980). No hay que olvidar que la validez lo es de las inferencias y no del test mismo, tal como, señala la tercera versión de la APA (1986), la validez se refiere al uso adecuado de las inferencias que se hacen de las puntuaciones de un test o de otras formas de evaluación.

La validez de constructo se entiende como el concepto más integrador de los diferentes tipos de validez. En efecto, se entiende un constructo como un concepto que representa una cualidad o atributo de los sujetos, de naturaleza más o menos abstracta, y que se supone representado en las puntuaciones de un determinado instrumento, término que Cattell (1964) prefiere denominar concepto, ya que, a su juicio, une mejor la conceptualización teórica con la pura psicometría (aunque su propuesta no ha prevalecido). Se trata, en cualquier caso, de desentrañar el rasgo o construcción subyacente a la varianza de las puntuaciones de un instrumento. El estudio de este tipo de validez requiere pruebas, evidencias experimentales, por lo que admite grados, no reduciéndose a un índice o coeficiente. Es un proceso complejo, que requiere numerosos estudios, en cierto modo, siempre inacabado, como señalan Nunnally (1978) y Cronbach (1971). Además, tampoco los datos cuantitativos son suficientes, requieren de una sólida argumentación lógica que los complemen-

ten. Como señala Messick (1980), los datos y la razón se armonizan e integran en una determinada interpretación.

En el presente trabajo se ofrecen evidencias, siempre inacabadas, suficientes para considerar los usos educativos del instrumento desarrollado para valorar las competencias digitales docentes, si bien el continuar analizando más evidencias con muestras mayores es algo que está en el horizonte de los autores.

Se ha probado, por tanto, la calidad de la herramienta obteniendo unos índices de fiabilidad altos y confirmando la validez del constructo teórico que mide. No obstante, los valores de ajuste producidos por el análisis factorial confirmatorio, aunque son aceptables, pueden mejorarse. Ello nos ha llevado a proponer ciertas variaciones del modelo inicial, lo que nos ha permitido refinar la estructura y conseguir mejores niveles de ajuste. Nuevos estudios nos permitirán comprobar si esta estructura modificada es plausible en el tiempo y con muestras diversas a la utilizada en este estudio previo.

En cualquier caso, es un instrumento práctico que pretende facilitar el análisis de la situación respecto al conocimiento y uso de determinadas estrategias digitales por parte de los profesores, de manera que podamos ofrecer itinerarios de formación, en función de los resultados, que estén adecuados y personalizados a los interesados. Los resultados aquí presentados hacen factible el uso de este instrumento por sus adecuadas características métricas que serán objeto de nuevos estudios con muestras más amplias en el futuro dado que, como se ha señalado, la validación de un instrumento es un proceso siempre inacabado.

ANEXO. Cuestionario de Competencia Digital docente validada.

Orden	Nº ítem	Dimensión
Información y alfabetización informacional		
1	1	Estrategias de navegación por internet (p. ej.: búsquedas, filtros, uso de operadores, comandos específicos, uso de operadores de búsqueda, etc.).
24	2	Estrategias para búsqueda de información en distintos soportes o formatos (texto, vídeo, etc.) para localizar y seleccionar información.
18	3	Canales específicos para la selección de vídeos didácticos.
20	4	Reglas o criterios para evaluar críticamente el contenido de una web (actualizaciones, citas, fuentes).
44	5	Criterios para evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, datos, contenido digital, etc.
11	6	Herramientas para el almacenamiento y gestión de archivos y contenidos compartidos (p. ej.: Drive, Box, Dropbox, Office 365, etc.).
36	7	Herramientas para recuperar archivos eliminados, deteriorados, inaccesibles, con errores de formato, etc.
6	8	Estrategias de gestión de la información (empleo de marcadores, recuperación de información, clasificación, etc.).
Comunicación y colaboración		
10	9	Herramientas para la comunicación en línea: foros, mensajería instantánea, chats, vídeo conferencia, etc.
3	10	Proyectos de mi centro relacionados con las tecnologías digitales
8	11	Software disponible en mi centro (p. ej.: calificaciones, asistencias, comunicación con familias, contenidos, evaluación de tareas, etc.).
54	12	Espacios para compartir archivos, imágenes, trabajos, etc.
17	13	Redes sociales, comunidades de aprendizaje, etc. para compartir información y contenidos educativos (p. ej.: Facebook, Twitter, Google+ u otras).
33	14	Experiencias o investigaciones educativas de otros que puedan aportarme contenidos o estrategias.
35	15	Herramientas para el aprendizaje compartido o colaborativo (p. ej.: blogs, wikis, plataformas específicas como Edmodo u otras).
15	16	Normas básicas de comportamiento y etiqueta en la comunicación a través de la red en el contexto educativo.
23	17	Formas de gestión de identidades digitales en el contexto educativo.
Creación de contenido digital		
37	18	Herramientas para elaborar pruebas de evaluación.
47	19	Herramientas para elaborar rúbricas.
16	20	Herramientas para crear presentaciones.
50	21	Herramientas para la creación de vídeos didácticos.

Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital ...

Orden	Nº ítem	Dimensión
Creación de contenido digital (cont.)		
30	22	Herramientas que faciliten el aprendizaje como infografías, gráficos interactivos, mapas conceptuales, líneas de tiempo, etc.
28	23	Herramientas para producir códigos QR (Quick Response).
12	24	Herramientas para crear grabaciones de voz (podcast).
51	25	Herramientas que ayuden a gamificar el aprendizaje.
19	26	Herramientas de contenido basado en realidad aumentada.
7	27	El software de la Pizarra Digital Interactiva de mi centro.
2	28	Recursos Educativos Abiertos (OER, REAs).
52	29	Herramientas para reelaborar o enriquecer contenido en diferentes formatos (p. ej.: textos, tablas, audio, imágenes, vídeos, etc.).
49	30	Diferentes tipos de licencias para publicar mi contenido (copyright, copyleft y creative commons).
34	31	Fuentes para localizar normativa sobre derechos de autor y licencias.
38	32	La lógica básica de la programación, compresión de su estructura y modificación básica de dispositivos digitales y su configuración.
22	33	El potencial de las TICs para programar y crear nuevos productos.
Seguridad		
29	34	Protección para los dispositivos de amenazas de virus, malware, etc.
39	35	Protección de información relativa a las personas de su entorno cercano (compañeros, alumnos, etc.).
5	36	Sistemas de protección de dispositivos o documentos (control de acceso, privilegios, contraseñas, etc.).
27	37	Formas para eliminar datos/información de la que es responsable sobre sí mismo o la de terceros.
43	38	Formas para controlar el uso de la tecnología que se convierten en aspectos distractores.
53	39	Cómo mantener una actitud equilibrada en el uso de la tecnología.
32	40	Normas sobre el uso responsable y saludable de las tecnologías digitales.
13	41	Puntos de reciclaje para reducir el impacto de los restos tecnológicos en el medio ambiente (dispositivos sin uso, móviles, tóner de impresoras, baterías, etc.).
Resolución de problemas		
46	42	Medidas básicas de ahorro energético.
26	43	Tareas básicas de mantenimiento del ordenador para evitar posibles problemas de funcionamiento (p. ej.: actualizaciones, limpieza de caché o de disco, etc.).

Orden	Nº ítem	Dimensión
Resolución de problemas (cont.)		
9	44	Soluciones básicas a problemas técnicos derivados de la utilización de dispositivos digitales en el aula.
41	45	La compatibilidad de periféricos (micros, auriculares, impresoras, etc.) y requisitos de conectividad.
4	46	Soluciones para la gestión y el almacenamiento en la «nube», compartir archivos, concesión de privilegios de acceso, etc. (p. ej.: Drive, OneDrive, Dropbox u otras).
45	47	Recursos digitales adaptados al proyecto educativo del centro.
14	48	Herramientas que ayuden a atender la diversidad del aula.
48	49	Formas para la solución de problemas entre pares.
42	50	Opciones para combinar tecnología digital y no digital para buscar soluciones.
25	51	Herramientas para realizar la evaluación, tutoría o seguimiento del alumnado.
40	52	Actividades didácticas creativas desarrollar la competencia digital en el alumnado.
31	53	Vías para actualizarme e incorporar nuevos dispositivos, apps o herramientas.
21	54	Espacios para formarme y actualizar mi competencia digital.

Fuente: Elaboración propia.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Rojo, V. (2010). *Evaluación de competencias en la Universidad. Material del curso «Evaluación de competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje»*. Secretariado de Formación y Apoyo a la Calidad, Universidad de Granada.
- American Psychological Association (1986). Standards for Educational and Psychological Testing: Six Reviews. *Journal of Educational Measurement*, 23, 83-98.
- Bentler, P. M. (2005). *EQS 6 Structural equations program manual*. Encino: Multivariate Software.
- Byrne, B. M. (2009). *Structural Equation Modeling with AMOS* (2ª Ed.). New York: Routledge.
- Cardona, A. J. (2008). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Ed. Universitat.
- Catell, R. B. (1964). Validity and reliability: a proposed more basic set of concepts. *Journal of Educational Psychology*, 55, 1-22.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis*. New York: Plenum.
- Comisión Europea (2001). *Basic indicators on the incorporation of ITC into European Education Systems: 2000-01 Annual Report*. Bruselas: Eurydice.
- Comisión Europea (2009). *Marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020)*. Euridyce España. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html>
- Comisión Europea (2016). *Education and training. Monitor 2016. Portugal*. Recuperado de https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-pt_en.pdf

- Cope, C. H. y Ward, P. (2002). Integrating learning technology into classrooms: The importance of teachers' perceptions. *Educational Technology & Society*, 5 (1), 67-74.
- Cronbach, L. J. (1971). Test validation. En R. L. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement* (2nd Ed.), (p. 143). Washington: American Council on Education.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Davis, N., Preston, C. y Sahin, I. (2009). ICT teacher training: Evidence for multilevel evaluation from a national initiative. *British Journal of Educational Technology*, 40 (1), 35-48.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Sevilla: European Commission. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies.
- Fullan, M. y Donnelly, K. (2013). *Alive in the Swamp: assessing digital innovations in education*. London: Nesta.
- Gallego, M. J., Gámiz, V. y Gutiérrez, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34.
- Gaviria, J. L., Biencinto, M. C. y Navarro, E. (2009). Invarianza de la estructura de covarianzas de las medidas de rendimiento académico en estudios longitudinales en la transición de educación primaria a secundaria. *Revista de Educación*, 348, 153-173.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis* (7ª Ed.). Essex: Pearson.
- INTEF (2017). *Marco de Competencia Digital*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes.
- Koehler, M. J., Mishra, P. y Cain, W. (2013). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193 (3), 13-19.
- Mesick, S. (1980). Test Validity and the Ethics of Assessment. *American Psychologist*, 35, 1012-1027.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3ª Ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- OECD (2003). *Education at a glance. OECD INDICATORS 2003*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Parlamento Europeo y del Consejo (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea.
- Sangrá, A. y González-Sanmamed, M. (2004). *La transformación de las universidades a través de las TIC: Discursos y prácticas*. Barcelona: Ediuoc.
- Solmon, L. C. y Wiederhorn, J. A. (2000). *Progress of technology in the school: 1999. Report on 27 states*. Santa Monica, CA: Milken Family Foundation.
- Tondeur, J., Valcke, M. y Van Braak, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: Teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24 (6), 494-506.
- Tourón, J. (2016). *TPACK: un modelo para los profesores de hoy*. *Educación, Tecnología y Talento*. Recuperado de <http://www.javiertouron.es/2016/05/tpack-un-modelo-para-los-profesores-de.html> (Consultado el 18/7/2017).
- UNESCO (2002). *Information and communication technology. A curriculum for schools and programme of teacher development*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003). *Communiqué of the ministerial roundtable on 'Towards Knowledge Societies'*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008). *ICT competency standards for teachers: Competency standards modules*. Paris: UNESCO.

Windschitl, M. y Sahl, K. (2002). Tracing teachers' use of technology in a laptop computer school: The interplay of teacher beliefs, social dynamics, and institutional culture. *American Educational Research Journal*, 39 (1), 165-205.

Biografía de los autores

Javier Tourón es Catedrático y Vicedirector de Innovación y Desarrollo Educativo en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Past-President del *European Council for High Ability* (2000-2004) y miembro del *National Advisory Board* del *Center for Talented Youth* (CTY) de la Universidad Johns Hopkins (2003-2011). Sus líneas de investigación se centran en las altas capacidades y el desarrollo del talento; la evaluación educativa y la tecnología educativa.

Deborah Martin es Profesora en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid, Psicóloga Forense y Criminóloga. Es miembro de los grupos de investigación «Pedagogía adaptativa» de la Universidad Complutense, y «*Flipped Mastery Learning* en entornos online» y «Evaluación y análisis secundarios

del sistema educativo» de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

Enrique Navarro Asencio es Profesor Ayudante Doctor en la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Se doctoró en Pedagogía por la UCM en 2013 recibiendo el Premio extraordinario de doctorado. Su línea de trabajo está relacionada con psicometría y evaluación del rendimiento académico y factores asociados.

Silvia Pradas es Profesora y Directora del Máster de Neuropsicología y Educación, y del Máster en Tecnología Educativa y Competencias digitales en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Se doctoró en Ciencias de la Educación por la Universidad Camilo José Cela (UCJC). Su línea de investigación se centra en la neuropsicología y la tecnología aplicada a la educación.

Victoria Íñigo es Ayudante Doctor en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y Directora del Máster de Formación del Profesorado en la Facultad de Educación de UNIR. Doctora por la Universidad de La Rioja, su actual línea de investigación es la formación del profesorado en competencia digital docente y *Flipped Classroom*.

Desarrollo y validación del cuestionario sobre condicionantes de éxito escolar en alumnos de secundaria

Development and validation of a questionnaire about determinants of academic success in secondary school students

Dr. Jordi LONGÁS MAYAYO. Profesor Asociado. Universidad Ramon Llull (jordilm@blanquerna.url.edu).

Dra. Elena CARRILLO ÁLVAREZ. Profesora Asociada. Universidad Ramon Llull (elenaca@blanquerna.url.edu).

Dr. Albert FORNIELES DEU. Serra Húnter fellow. Universitat Autònoma de Barcelona (albert.fornieles@gmail.com).

Dr. Jordi RIERA I ROMANÍ. Catedrático Educación. Universidad Ramon Llull (jordirr@rectorat.url.edu).

Resumen:

Introducción: El fracaso escolar supone un gran desafío tanto a nivel individual como a nivel social, por su impacto negativo en la cohesión social, la participación ciudadana, el desarrollo económico, la sostenibilidad e incluso su incidencia sobre los hábitos de salud. Diversos estudios han puesto de manifiesto la asociación entre el nivel socioeconómico familiar y los resultados escolares, hasta el punto de que dicho factor se ha considerado su principal determinante. No obstante, el hecho de atribuir el fracaso escolar esencialmente al contexto de pertenencia solo tiene valor descriptivo y podría estar dificultando el desarrollo de respuestas más adecuadas a este gran desafío. Una mejor comprensión sistémica e integral del fenómeno podría contribuir a un mejor abordaje de la problemática mediante el desarrollo de nuevas propuestas de política pública y de acción socioeducativa. Para ello, es necesario disponer de los instrumentos de medida adecuados que

evalúen diferentes dimensiones de una manera integrada. **Método:** el objetivo del presente estudio es evaluar las propiedades psicométricas del Cuestionario sobre Condicionantes de Éxito Escolar (CCEE) en una muestra de 858 alumnos de secundaria residentes en contextos socio-demográficos vulnerables de 5 ciudades españolas. El cuestionario recoge ítems sobre aquellos factores que la literatura especializada ha vinculado de manera relevante con el rendimiento escolar, excluyendo aquellos que ya disponen de cuestionarios específicos validados. **Resultados:** el análisis de componentes principales dio lugar a 7 factores: contexto escolar, relaciones con los compañeros, expectativas personales, capital social, recursos TIC para el estudio, clima en clase y apoyo familiar. Los índices de ajuste muestran unas buenas propiedades del cuestionario. **Conclusión:** se concluye que el CCEE es un instrumento que posee propiedades psicométricas adecuadas para su uso

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 19-07-2017.

Cómo citar este artículo: Longás Mayayo, J., Carrillo Álvarez, E., Fornieles Deu, A. y Riera i Romani, J. (2018). Desarrollo y validación del cuestionario sobre condicionantes de éxito escolar en alumnos de secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 55-82. doi: 10.22550/REP76-1-2018-03

año LXXVI, nº 269, enero-abril 2018, 55-82
revista española de pedagogía



en la identificación de factores que apoyan el éxito educativo en alumnos de secundaria.

Descriptores: éxito escolar, fracaso escolar, educación secundaria, pobreza, validación, cuestionario.

Abstract:

Introduction: School failure is a major challenge at individual and social levels, owing to its negative impact on social cohesion, citizen participation, economic development, and sustainability and also its impact on health habits. Various studies have shown the link between family socio-economic level and educational results, to the point that this factor has been regarded as their principal determinant. Nonetheless, the essentially attributing school failure to the students' milieu is only descriptive in value and could impede the development of more appropriate responses to this challenge. A better systemic and integral understanding of the phenomenon might contribute to a better approach to the problem through the development of new proposals for public policy and socio-educational actions. To this

end, it is necessary to have appropriate measurement instruments that evaluate different dimensions in an integrated manner. **Method:** the objective of this study is to evaluate the psychometric properties of the Questionnaire on Determinants of Success at School (QDSS) in a sample of 858 secondary-school students resident in vulnerable socio-demographic settings from 5 Spanish cities. The questionnaire combines items about factors that specialist literature has significantly linked to educational attainment, excluding those that already have specific validated questionnaires. **Results:** the principal component analysis gave 7 factors: school environment, relationships with classmates, personal expectations, social capital, ITC study resources, climate in class, and family support. The goodness of fit indices show good properties for the questionnaire. **Conclusion:** the QDSS is an instrument that has appropriate psychometric properties for use in identifying factors that support educational success in secondary-school students.

Keywords: success at school, school failure, secondary education, poverty, validation, questionnaire.

1. Introducción

El estudio que presentamos se enmarca en una investigación que plantea una aproximación compleja y sistémica al fenómeno del éxito/fracaso escolar en España e investiga la importancia de los factores que apoyan la resiliencia educativa en alumnos que viven en contextos sociodemográficos vulnerables.

El término fracaso escolar, como opuesto al éxito escolar, es en sí mismo un concepto de contenido impreciso y

ambiguo (Marchesi y Hernández, 2003). Habitualmente, se refiere a la proporción de individuos que no consiguen concluir los estudios obligatorios (Calero, Chois y Waisgrais, 2010; Escudero y Martínez, 2012) aunque a veces también se usa para designar a aquellos que fracasan en la secundaria postobligatoria, concepto que correspondería más claramente a la noción de abandono escolar temprano (Mena, Fernández-Enguita y Riviere, 2010). El término abandono escolar temprano hace refe-

rencia al hecho de no alcanzar un nivel 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE), que en España se logra al finalizar la educación secundaria postobligatoria (Bachillerato o Formación Profesional). Según datos del Eurostat (2015), la tasa de abandono escolar temprano en España es del 21.9% en los jóvenes entre 18 y 24 años, prácticamente el doble de la media comunitaria y una de las peores entre los países de la Unión Europea.

No acreditar las competencias mínimas valoradas y requeridas en nuestra sociedad supone enormes dificultades de inserción laboral y coloca a las personas de nuestro país en esta situación ante un mayor riesgo de exclusión social y vulnerabilidad por causa de la pobreza (Boada, Herrera, Mas, Miñarro, Olivella y Riudor, 2011; Gil-Flores, 2011; Jolouch, 2008; Sarasa y Sales, 2009). Datos recientes muestran que colectivos con bajos niveles de cualificación, sin estudios o educación primaria, tienen una tasa de paro alrededor del 48.9% y 35.2% respectivamente, cifra que disminuye a mayor nivel de estudios (INE, 2015a y 2015b).

Así, el fracaso escolar, en cualquiera de sus acepciones supone un gran desafío tanto a nivel individual como a nivel social, por su impacto negativo en la cohesión social, la participación ciudadana, el desarrollo económico, la sostenibilidad e incluso su incidencia en el desarrollo de hábitos de vida saludable y algunas problemáticas de salud pública (Belfield, 2008; Brunello y Da Paola, 2013; OMS, 2013). Tanto es así, que la Unión Europea, en su estrategia Europa 2020 fija el compromiso de reducir el abandono escolar prematuro a menos del 10% en 2016 (Co-

misión Europea, 2010, 2011). Sin embargo, alcanzar este hito es una ardua tarea y requiere una exhaustiva comprensión del fenómeno del fracaso escolar y las causas subyacentes (Brunello y Da Paola, 2013).

En este contexto, diversos estudios han puesto de manifiesto la asociación entre el nivel socioeconómico familiar y los resultados escolares (Bravo y Verdugo, 2007; Cordero, Crespo y Santín, 2010; Choi y Callero, 2013; Renée y Mcalister, 2011), hasta el punto de que dicho factor se ha considerado su principal determinante (Goldtorpe, 2000; Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010; Ferrer y Albaigés, 2008). No obstante, dado que la correlación no implica causalidad y la no acreditación o el abandono prematuro de la escuela pueden venir motivados por la confluencia de circunstancias muy diversas, el hecho de atribuir el fracaso escolar esencialmente al contexto de pertenencia solo tiene valor descriptivo y, en nuestra opinión, podría estar dificultando el desarrollo de respuestas más adecuadas a este gran desafío (Smith, 2003). De esta manera, un mayor esfuerzo hacia una comprensión sistémica e integral del fenómeno podría contribuir a un mejor abordaje de la problemática mediante el desarrollo de nuevas propuestas de política pública y de acción socioeducativa (Civís y Longás, 2015; Longás, Cussó, de Querol y Riera, 2016).

Una de las principales dificultades para avanzar en esta dirección es la escasez de estudios suficientemente exhaustivos y metodológicamente adecuados para obtener datos, ya que, si bien existen investigaciones que de manera específica recogen evidencia empírica sobre la influencia en el fracaso y éxito escolar de factores

individuales (Berliner, 2009), familiares (Hernando, Oliva y Pertegal, 2012; Jeynes, 2007), escolares (Flecha, 2002 y 2009) y comunitarios (Hatcher y Leblond, 2001), según nuestro conocimiento no se identifican investigaciones cuantitativas que integren todas las dimensiones.

Partiendo de una reciente revisión de la literatura realizada en el marco de este proyecto de investigación (Díaz-Gibson et al., 2017) y de los primeros resultados obtenidos a partir del análisis de historias de vida de alumnos en situación de vulnerabilidad y con trayectorias de éxito escolar (Longás et al., 2016), resumimos a continuación los principales condicionantes del fracaso y éxito escolar.

Atendiendo a la esfera individual resulta obvio que las capacidades intelectuales de cada alumno tienen relación con su éxito escolar. Pero un conjunto de condicionantes sociales, económicos y culturales del contexto familiar y escolar que inciden directamente sobre la educabilidad de la infancia y la adolescencia, limitan el peso de la inteligencia como factor explicativo del éxito (Bonaf, Tarabini, Constans, Kliczkowski y Valiente, 2010). Ello permite entender que el grueso de la literatura sobre PISA (Calero et al., 2010; Cordero et al., 2010; Choi y Calero, 2013; Sánchez y García-Rodicio, 2006; entre otros) señale como variables más determinantes del éxito escolar:

- a) El nivel socioeconómico familiar.
- b) La procedencia de culturas minoritarias y familias inmigrantes.
- c) La concentración elevada (>20%) de alumnos de origen inmigrante en las escuelas.

Otros estudios más focalizados permiten ampliar el rango de factores condicionantes del éxito escolar de cada individuo, determinados también por las relaciones familiares. Destacan los siguientes factores y variables:

a) Psicoafectivos (autoestima, percepción de apoyo familiar, expectativas familiares positivas, motivaciones personales) (Carpenter et al., 2010; Longás et al., 2016; Núñez et al., 2013; Renée y Mcalister, 2011; Roman, Cuestas y Fennollar, 2008; Santana y Feliciano, 2011).

b) Personalidad, principalmente el desarrollo de la responsabilidad y capacidad de esfuerzo (Torres-Acosta, Rodríguez-Gómez y Acosta-Vargas, 2013) y la competencia social que se vincula a la socialización escolar y el desarrollo del propio capital social (Maccoby y Martin, 2006); biológicos, como un bajo peso al nacer o condiciones de salud carenciales (Berliner, 2009); o materiales, como el acceso a recursos culturales y tecnológicos suficientes (OCDE, 2013).

En contextos de pobreza se dan con más frecuencia carencias en estas variables (García Alegre, 2014) porque la situación de vulnerabilidad también condiciona el ambiente educativo de la familia, la implicación de los progenitores en la educación, su relación con la escuela y el acceso a recursos (Collet y Tort, 2011; Fernández-Enguita et al., 2010; Jeynes, 2007).

Entre las variables correspondientes al ámbito escolar destacan acciones educativas y organizativas orientadas a mejorar el éxito educativo, que incluyen estrategias de atención a la diversidad, intervención temprana preventiva, fomento de la colaboración entre docentes y promoción

de la relación escuela-familia (Depalma, Matusov y Smith, 2009; Murillo y Roman, 2011; Pozo, Suárez y García-Cano, 2012; Rodríguez, Ríos y Racionero, 2012). En estudios recientes también emerge la importancia de la calidad docente, que incluye las competencias didácticas, orientadoras y la capacidad para generar vínculo y expectativas positivas (Hanushek y Woessmann, 2010; Rivkin et al., 2005). alguna investigación da especial valor al apego o sentido de pertenencia de los alumnos a la escuela (Archambault, Janosz, Morizot y Pagani, 2009; Geddes, 2010; Marcus y Sanders-Reio, 2001). Esta adhesión favorecedora del éxito podría resultar de la integración en el grupo de iguales y el clima positivo —de convivencia y trabajo— en el aula y el centro que indaga el modelo PISA, junto a la percepción de apoyo por parte de los docentes (Roorda, Koomen, Spilt y Oort, 2011; Santana y Feliciano, 2011) y la construcción desde la experiencia escolar de expectativas de éxito en relación a la formación y el estudio (Pàmies, 2013). En relación a los recursos escolares, los estudios basados en PISA les otorgan poca significatividad (Calero y Escardíbul, 2007).

A su vez, y muy especialmente en contextos de bajo nivel socioeconómico, disponer de un entramado socioeducativo rico o capital social comunitario, algo imposible si no hay colaboración entre entidades educativas y sociales de la comunidad, favorece el éxito educativo (Bravo y Verdugo, 2007; Moliner, 2008; Pedró, 2012; Pozo, Suárez y García-Cano, 2012) por su impacto en la construcción de escenarios de oportunidad de aprendizaje y desarrollo social (Miller, 2016).

Tras nuestra revisión constatamos la necesidad de disponer de un instrumento

que sistematice y unifique la recogida de datos sobre factores relevantes del éxito escolar para poder relacionarlos empíricamente y favorecer un análisis más holístico. Existen cuestionarios específicos validados y altamente reconocidos que pueden reportar información fiable sobre algunos condicionantes del éxito identificados en la literatura. En el marco de nuestra investigación consideramos la pertinencia de los siguientes:

a) Hollingshead Four-Factor Index of Socioeconomic Status (SES) para determinar el nivel socioeconómico (Canals, 2002; Hollingshead, 1975).

b) Escala Europea de Privación Material de los Hogares (Guio y Marlier, 2013) para identificar situaciones de vulnerabilidad.

c) NEO-FFI para valorar la personalidad responsable (Costa y McCrae, 2008).

d) VISA-TEEN (Costa-Tutusaus y Guerra-Balic, 2016) para valorar hábitos saludables y estado de salud. Para disponer de un instrumento específico que integre los otros factores relevantes en la literatura complementando los ya citados, el objetivo de este estudio es construir y validar un cuestionario dirigido a estudiantes de secundaria que permita evaluar de manera integrada condicionantes del éxito escolar a partir de sus percepciones.

2. Método

2.1. Muestra

La muestra del estudio se escogió mediante un muestreo de conveniencia y estuvo compuesta por 858 estudiantes de



4º de ESO y 1º de Bachillerato (2014-2015) de 29 centros educativos de las siguientes ciudades y sus áreas metropolitanas: Barcelona (32.2%), Sevilla (13.8%), Murcia (22.6%), Tenerife (19.3%) y Palma de Mallorca (12.1%). De estos, un 50.2% fueron hombres y un 49.4% mujeres, el 81.5% de los cuales cursaban 4º de ESO en el curso 2014-15 y el 18.5% restante Bachillerato. El 67.8% de los participantes nació en 1999, el 20.7% en el año 1998, el 9.9% en el año 1997 y un 1.5% entre los años 1992-1996. La nota media del curso anterior,

proporcionada por cada centro educativo, indicaba que solo el 4% había obtenido una calificación de insuficiente; 27.4% suficiente; 32.5% bien; 24.8% notable y 11.3% excelente. Un 17% (5) centros de la muestra pertenecen a contextos socioeconómicos de nivel medio o medio alto, mientras que el resto son centros ubicados en contextos de bajo nivel socioeconómico considerando demográficos de renta media y paro. En la Tabla 1 se muestran las frecuencias y los porcentajes de las principales variables demográficas de la muestra.

TABLA 1. Características de la muestra.

Variables	Nº	%
TOTAL	858	100
Ciudad		
Barcelona	276	32.2
Sevilla	194	22.6
Murcia	104	12.1
Palma de Mallorca	166	19.3
Santa Cruz de Tenerife	118	13.8
Año de nacimiento		
1992-1996	13	1.5
1997	84	9.9
1998	175	20.7
1999	574	67.8
Sin datos	12	1.4
Género		
Hombre	431	50.2
Mujer	424	49.4
Sin datos	3	0.3
Lugar de nacimiento		
España	715	83.3
Fuera de España	138	16.1
Sin datos	5	0.6
Años en la ciudad		
>15	434	50.6
11-15	267	31.1
6-10	76	9.0
0-5	70	8.3
Sin datos	11	1.3

Variables	Nº	%
TOTAL	858	100
Curso actual		
4º ESO	699	81.5
1-2º Bachillerato	156	18.5
Nota media		
Excelente	34	11.3
Notable	235	24.8
Bien	279	32.5
Suficiente	213	27.4
Insuficiente	97	4.0
Nivel estudios padre		
Sin Estudios	66	7
Estudios primarios finalizados	237	25.1
Bachillerato o CFGS inacabado	119	12.6
Bachillerato o CFGS finalizado	178	18.8
Estudios Univ. Incompletos	56	5.9
Estudios universitarios 1º ciclo	69	7.3
Estudios universitarios 2º ciclo	131	13.9
Sin datos	89	9.4
Nivel estudios madre		
Sin Estudios	59	6.2
Estudios primarios finalizados	240	25.4
Bachillerato o CFGS inacabado	127	13.4
Bachillerato o CFGS finalizado	181	19.2
Estudios Univ. Incompletos	74	7.8
Estudios universitarios 1º ciclo	83	8.8
Estudios universitarios 2º ciclo	121	12.8
Sin datos	60	6.3

Variables	Nº	%
TOTAL	858	100
Situación laboral padre		
Activo	700	74.1
En paro	115	12.2
Pensionista	52	5.4
Sin datos	78	8.3

Variables	Nº	%
TOTAL	858	100
Situación laboral madre		
Activo	624	66
En paro	237	25.2
Pensionista	24	2.7
Sin datos	58	6.1

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Instrumento

El Cuestionario sobre Condicionantes de Éxito Escolar (CCEE) reúne ítems sobre aquellos factores que la literatura especializada ha vinculado de manera relevante con el rendimiento escolar, excluyendo aquellos que ya disponen de cuestionarios específicos validados. En consecuencia, además de las variables socio-demográficas, el cuestionario diseñado inicialmente pretendía evaluar los siguientes condicionantes del éxito escolar (Tabla 2): expectativas personales de éxito; inclusión (apego o sentido de per-

tenencia de los alumnos) en el centro; relación de confianza con los compañeros; relación de confianza alumno-docentes; modelo de enseñanza según se apoya el proceso de aprendizaje; clima de clase/grupo de iguales; apoyo familiar; capital social; y acceso a recursos para el estudio. El formato de respuesta para todos los ítems es de escala tipo Likert de cinco puntos en función del grado de acuerdo con cada afirmación (A, muy de acuerdo/frase completamente cierta, valor 5; E, muy en desacuerdo/frase completamente falsa, valor 1).

TABLA 2. Relación de factores e ítems del cuestionario inicial.

Factor (*)	Ítems
Expectativas personales	Q13 (Estudios universitarios), Q14 (Formación profesional), Q15 (No continuación estudios), Q16 (Futuro con estudios), Q17 (Dinero sin estudios), Q18 (Motivación estudios), Q19 (Ascensor social), Q20 (Interés aprendizaje), Q21 (Mejorar la sociedad), Q22 (Estudios por obligación), Q23 (No alternativas estudio), Q24 (No razones estudio), Q25 (Pérdida de tiempo), Q26 (Imposibilidad continuar estudios), Q27 (No defraudar familia).
Inclusión en el centro educativo	Q28 (Aprendizaje instituto), Q29 (Preparación útil), Q30 (Ganas ir clase), Q31 (Esfuerzo en clase), Q32 (Interés trabajo clase), Q33 (Temas poco interesantes), Q34 (Reto), Q35 (Sentido pertenencia instituto), Q36 (Sentirse valorado instituto), Q37 (Buen trato instituto), Q38 (Participación instituto), Q39 (Exclusión instituto), Q40 (Satisfacción instituto).
Relación con los compañeros	Q41 (Facilidad hacer amigos), Q42 (Bullying), Q43 (Buena relación compañeros), Q44 (Respeto compañeros), Q45 (Ayuda aprendizaje compañeros), Q46 (Trabajo en equipo), Q47 (Resolución conflictos), Q48 (Recibir ayuda compañeros).

Factor (*)	Ítems
Confianza alumno-docente	Q49 (Valoración consejos profesores), Q50 (Preocupación profesores), Q51 (Hablar problemas profesores), Q52 (Enfado profesores), Q53 (Justicia profesores), Q54 (Escucha profesores), Q55 (Comodidad con profesores), Q56 (Castigos injustos profesores), Q57 (Cumplimiento promesas profesores), Q58 (Respeto profesores), Q59 (Sentirse valorado profesores), Q60 (Hablar abiertamente profesores), Q61 (Altas expectativas profesores).
Modelo de enseñanza y aprendizaje	Q62 (No ayuda profesores), Q63 (Ayuda profesores), Q64 (Atención profesores), Q65 (No consejos profesores), Q66 (Explicación profesores), Q67 (Altas expectativas grupo), Q68 (Capacidad reflexión).
Clima en clase	Q69 (No atención clase), Q70 (Ruido clase), Q71 (Ambiente clase), Q72 (Inicio clase), Q73 (Asistencia clase), Q74 (Atención clase), Q75 (Deberes escolares), Q76 (Esfuerzo compañeros).
Apoyo familiar	Q77 (Comunicación familia tutor), Q78 (Implicación familia escuela), Q79 (Apoyo estudios familia), Q80 (Ánimo familia estudios), Q81 (Ayuda deberes familia), Q82 (Seguimiento escolar familia), Q83 (Valoración estudios familia), Q84 (Orgullo familia), Q85 (Comunicación familia alumno).
Capital social	Q86 (Apoyo referente), Q87 (Participación barrio), Q88 (Integración barrio), Q89 (No referentes), Q90 (Valor actividades extraescolares), Q91 (Red social escuela), Q92 (Red social barrio), Q137 (Actividades extraescolares), Q138 (Voluntariado).
Recursos estudio	Q132 (Ordenador hogar), Q133 (Ordenador personal), Q134 (Internet), Q135 (Espacio estudio), Q136 (Libros).

(*) No se han incorporado los ítems de datos sociodemográficos (Tabla 1).

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario final es el resultado de cuatro fases: (1) revisión bibliográfica, elaborada por el equipo investigador y triangulada con informaciones obtenidas en entrevistas con expertos para identificar las dimensiones a considerar, así como instrumentos ya validados que midieran estas dimensiones; (2) elaboración de la primera versión del cuestionario, (3) administración piloto a 47 estudiantes para validar la adecuación morfosintáctica de los ítems y su ajuste al constructo de partida, (4) validación psicométrica del instrumento, que es lo que reportamos en este artículo.

2.3. Procedimiento de la validación psicométrica

El estudio se llevó a cabo mediante la aplicación de un diseño de encuestas transversal. Este tipo de diseños permite la descripción de una población en un momento dado. Asimismo permite establecer relaciones entre variables y diferencias entre los distintos segmentos que configuran la población (León y Montero, 2015).

El cuestionario fue distribuido en los 29 centros participantes, a los que se desplazó un miembro del equipo de investi-

gación, quién estuvo presente durante la respuesta del mismo. Previamente se había firmado un acuerdo de participación en el cual se estableció el compromiso de devolución de los resultados de cada centro educativo. En el estudio participaron todos los alumnos presentes en el momento de realizar el estudio y cuyos padres y/o tutores legales habían autorizado su participación mediante un documento de consentimiento informado pasivo.

2.4. Análisis de datos

Con el objetivo de verificar las propiedades psicométricas del cuestionario se realizaron los siguientes análisis:

a) Análisis de los ítems, a partir de los índices de dificultad y de la correlación ítem-total.

b) Con el objetivo de revisar la dimensionalidad del cuestionario realizamos un Análisis en Componentes Principales (ACP) con rotación Oblimin ya que los factores se mostraron parcialmente correlacionados (ver Tabla 5), por lo que no podemos asumir el supuesto de ortogonalidad que aconsejaría utilizar otras rotaciones habituales como, por ejemplo, Varimax (Thompson, 2004; Izquierdo, Olea y Abad, 2014). Con los 88 ítems originales, probamos diversas soluciones factoriales y seleccionamos aquella que mejor se ajustara a los criterios de adecuación factorial (peso factorial superior a .30 y porcentaje de varianza explicada), que proporcionara una alta consistencia interna, a la vez que parsimonia en la descripción de la estructura factorial, interpretabilidad y coherencia teórica de los resultados.

c) Análisis de fiabilidad de los factores, a partir de los coeficientes de Alfa de Cronbach para los factores y la correlación entre factores latentes.

d) Análisis descriptivo de los resultados de la muestra, que incluye un estudio de los factores, considerando la media y la desviación típica, así como un estudio de las diferencias en función del género, años viviendo en la ciudad, nota media del curso anterior, país de nacimiento y nivel de estudios máximo conseguido por los progenitores. Para estos análisis se ha utilizado el test de t-student o ANOVA con contraste a posteriori usando la corrección de Tukey en función del tipo de variable.

Los análisis estadísticos se han realizado con el programa IBM SPSS 23.

3. Resultados

Tanto el índice de Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de la muestra ($KMO = 0.905$) como el test de esfericidad de Barlett ($\chi^2 = 17891.378$, $p < 0.001$) mostraron la adecuación de la nueva estructura factorial tras realizar el ACP mediante rotación Oblimin utilizando las puntuaciones tipificadas (Z) de los ítems. La depuración de los ítems respondió a la aplicación de tres criterios de forma independiente: 1) eliminación de los ítems con saturaciones inferiores a 0.30; 2) eliminación de ítems cuya pertinencia a un determinado factor era conflictiva a nivel teórico; y 3) eliminación de ítems que disminuían la consistencia interna del factor (verificando la mejora del Alfa de Cronbach cuando el ítem era eliminado).

Así pues, suprimimos los ítems Q33 (temas poco interesantes), Q34 (reto), Q21

(mejorar la sociedad) por mostrar saturaciones inferiores a 0.30; el ítem Q88 (integración barrio) que mostraba saturaciones similares en dos factores, y el ítem Q36 (sentirse valorado instituto) que saturaba en el factor Relación Compañeros y que por su contenido no era teóricamente justificable. Siguiendo criterios similares, también eliminamos los siguientes ítems: Q89 (no referentes), Q91 (red social), Q92 (red social sin estudios), Q14 (formación profesional), Q16 (futuro con estudios), Q17 (dinero sin estudios), Q27 (no defraudar a la familia), Q30 (ganas de ir a clase), Q32 (interés trabajo clase), Q35 (sentido pertenencia instituto), Q37 (buen trato instituto), Q38 (participación instituto), Q40 (satisfacción instituto), Q47 (resolución conflictos), Q52 (enfado profesores), Q135 (espacio tranquilo). Finalmente, los ítems Q20 (interés aprendizaje), Q29 (preparación útil), Q31 (esfuerzo en clase), Q74 (atención en clase) y Q75 (deberes escolares) tenían cargas similares en dos factores, por lo que los incorporamos en aquel con mayor coherencia conceptual.

Para la elección del número de factores a retener descartamos el criterio K1 de

Kaiser (autovalores superiores a uno) ya que sobreestima el número de factores a mantener (Izquierdo, Olea y Abad, 2014). Tras considerar diferentes criterios para la retención de factores, como el análisis paralelo (Horn, 1965; Buja y Eyuboglu, 1992), el gráfico de sedimentación (Cattell, 1966) y la significación y coherencia teórica de los factores, así como su interpretabilidad, la versión final quedó finalmente constituida por 65 ítems distribuidos en siete factores que explican el 42.91% de la varianza total, con valores que van desde el 17.94 al 2.91% de la varianza explicada por cada uno de ellos. En la Tabla 3 mostramos los pesos factoriales de cada ítem superiores a 0.30 y las communalidades. En esta misma Tabla se puede apreciar como las communalidades de todos los ítems superan el valor de .25 excepto en tres casos: Q138 ¿Participas como voluntario en alguna entidad o asociación? ($h^2 = .116$); Q133 ¿Dispones de ordenador personal o tablet personal (es decir, solo para ti)? ($h^2 = .211$) y Q19 Espero con los estudios conseguir un trabajo mejor que el de mis padres y familiares ($h^2 = .226$).

TABLA 3. Análisis en componentes principales de las puntuaciones típicas de los 65 ítems, solución de 7 factores y rotación Oblimin.

	Componente							h^2
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Q13 Como estudiante, mi aspiración es acabar estudios universitarios.			-.507					.296
Q15 No preveo seguir estudiando cuando acabe el instituto.			.461					.252
Q18 Me siento motivado y con fuerzas para seguir estudiando en el futuro.			-.620					.554

Desarrollo y validación del cuestionario sobre condicionantes de éxito escolar ...

	Componente							h^2
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Q19 Espero con los estudios conseguir un trabajo mejor que el de mis padres y familiares.			-.301					.226
Q20 El solo hecho de aprender ya es un buen motivo para seguir estudiando.			-.397					.418
Q22 Sigo estudiando porque estoy obligado.			.615					.421
Q23 Sigo estudiando porque no sé qué otra cosa hacer.			.488					.333
Q24 No encuentro razones importantes para seguir estudiando.			.689					.494
Q 25 En mi situación, continuar estudiando me parece una pérdida de tiempo.			.743					.576
Q26 En mi situación, continuar estudiando me parece imposible.			.677					.500
Q28 En el instituto desarrollo capacidades y hago aprendizajes importantes.			-.340					.405
Q29 Las clases me aportan una preparación útil para lo que me propongo hacer en la vida.			-.323					.420
Q31 Me esfuerzo para dar lo mejor de mí en clase.			-.326					.406
Q39 Me siento apartado en el instituto.		-.543						.442
Q41 En el instituto hago amigos fácilmente.		.773						.596
Q42 A menudo me siento insultado, amenazado o acosado por los compañeros del instituto.		-.545						.442
Q43 Me llevo bien con la mayoría de compañeros en el instituto.		.748						.611
Q44 Me siento tratado con respeto por la mayoría de compañeros del instituto.		.767						.652
Q45 Con mis compañeros nos ayudamos mutuamente a aprender.		.478						.437

	Componente							h^2
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Q46 Tengo capacidad para trabajar en equipo con mis compañeros.		.500						.442
Q48 En el instituto tengo compañeros que me ayudan cuando lo necesito.		.593						.460
Q49 Cuando los profesores me dicen que no haga alguna cosa, sé que tienen una buena razón para decírmelo.	.558							.391
Q50 Los profesores se preocupan por mí.	.776							.615
Q51 En el instituto hay profesores con los que puedo hablar si tengo problemas.	.582							.421
Q53 Los profesores siempre intentan ser justos.	.720							.539
Q54 Los profesores siempre están dispuestos a escuchar las ideas de los alumnos.	.749							.564
Q55 Me siento seguro y cómodo con mis profesores de este centro.	.796							.668
Q56 Los profesores castigan a los alumnos sin ni siquiera saber lo que ha sucedido.	-.478							.323
Q57 Mis profesores cumplen las promesas que hacen.	.651							.439
Q58 Mis profesores me tratan con respeto.	.693							.558
Q59 En clase me siento poco valorado por mis profesores.	-.478							.378
Q60 En este centro se puede hablar abiertamente con los profesores.	.717							.542
Q61 Mis profesores siempre esperan que dé lo mejor de mí.	.511							.412
Q62 Si me quedo atrás con los contenidos del curso no recibo ayuda de mis profesores para recuperarlos.	-.471							.307
Q63 Mis profesores están dispuestos a ofrecerme ayuda extra en relación al trabajo de clase si lo necesito.	.660							.417

Desarrollo y validación del cuestionario sobre condicionantes de éxito escolar ...

	Componente							h^2
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Q64 Mis profesores se dan cuenta si tengo problemas para entender alguna cosa.	.629							.468
Q65 Mis profesores no me dan consejos específicos sobre cómo mejorar el trabajo en clase.	-.440							.278
Q66 Si no he entendido alguna cosa en clase, mis profesores están dispuestos a explicármelo otra vez de manera diferente.	.639							.458
Q67 Mis profesores esperan que todos los estudiantes nos esforcemos mucho.	.381							.280
Q68 Mis profesores quieren que desarrollemos nuestra capacidad de reflexión, no solo que memoricemos cosas.	.458							.364
Q69 Los alumnos/as no escuchan lo que dice el profesor/a.						-.584		.353
Q70 En clase hay ruido y desorden.						-.670		.558
Q71 El ambiente de clase impide trabajar bien.						-.671		.579
Q72 No empezamos a trabajar hasta mucho rato después del inicio de la clase.						-.606		.479
Q73 Mis compañeros de clase creen que es importante ir a clase cada día.						-.481		.329
Q74 Mis compañeros de clase piensan que es importante prestar atención en clase.						-.653		.574
Q75 Mis compañeros de clase creen que es importante hacer los deberes escolares.						-.661		.591
Q76 Mis compañeros de clase se esfuerzan para sacar buenas notas.						-.532		.397
Q77 Mi familia mantiene comunicación fluida con mi tutor/a.				.483				.395
Q78 Mi familia se implica voluntariamente en actividades y proyectos del centro.				.533				.396

	Componente							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	h^2
Q79 Como estudiante, no me siento apoyado por mi familia.							-.571	.396
Q80 Mi familia me anima a esforzarme en el instituto.							.716	.570
Q81 Cuando lo necesito, alguien de mi familia me ayuda a hacer los deberes escolares.							.657	.487
Q82 En mi familia nadie me pregunta por mis exámenes o deberes.							-.551	.345
Q84 Siento que mi familia está orgullosa de mí.							.629	.547
Q85 Hay personas de mi familia con las que puedo hablar cuando lo necesito.							.722	.603
Q86 Para mí ha sido muy importante el apoyo de un monitor/a, educador/a, entrenador/a en los últimos años.				.364				.264
Q87 Participo en actividades sociales y/o lúdicas en el barrio.				.590				.383
Q90 Actividades que realizo fuera de la escuela me ayudan a mejorar como persona.				.469				.322
Q132 ¿Cuántos ordenadores o tablets hay en tu hogar?					.537			.384
Q133 ¿Dispones de ordenador personal o tablet personal (es decir, solo para ti)?					-.359			.211
Q134 ¿Dispones de internet en casa?					-.422			.246
Q138 ¿Participas como voluntario en alguna entidad o asociación?				-.382				.161
Q137 ¿Realizas actividades extraescolares durante el curso escolar?				-.544				.329
% de varianza explicada	17.94	5.40	5.175	4.53	3.55	3.40	2.92	

Fuente: Elaboración propia.

Nota: h^2 = comunalidad. Se presentan las saturaciones $\geq .30$

El primer factor lo hemos denominado *Contexto escolar*, está compuesto por los ítems Q49, Q50, Q51, Q53, Q54, Q55, Q56, Q57, Q58, Q59, Q60, Q61, Q62, Q63, Q64, Q65, Q66, Q67, Q68 y valora las relaciones del alumno con el entorno escolar, explicando el 17.94% de la varianza. El segundo factor, denominado *Relación con los compañeros*, está compuesto por los ítems Q39, Q41, Q42, Q43, Q44, Q45, Q46, Q48, y valora las relaciones de confianza y ayuda entre compañeros, explicando el 5.40% de la varianza. El tercer factor se denomina *Expectativas personales*, está compuesto por los ítems Q13, Q15, Q18, Q19, Q20, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26, Q28, Q29, Q31 y valora las expectativas asociadas al éxito en el estudio, explicando el 5.175% de la varianza. El cuarto factor corresponde al *Capital Social*, está compuesto por los ítems Q77, Q78, Q86, Q87, Q90, Q137, Q138 y valora las relaciones y vínculos personales que pueden suponer un acceso a diferentes recursos, explicando el 4.53% de la varianza. El quinto factor, denominado *Recursos TIC*, está compuesto por los ítems Q132, Q133 y Q134 que valoran el acceso a tecnologías de la información y la comunicación que pueden favorecer el aprendizaje, explicando el 3.55% de la varianza. El sexto factor se denomina *Clima en clase*, está compuesto por los ítems Q69, Q70, Q71, Q72, Q73, Q73, Q75, Q76 y valora la calidad de la convivencia en el grupo de iguales, explicando el 3.40% de

la varianza. Por último, el séptimo factor lo hemos denominado *Apoyo familiar*, está compuesto por los ítems Q79, Q80, Q81, Q82, Q84, Q85 y valora la intensidad del apoyo de la familia directa al estudio y la escolarización, explicando el 2.92% de la varianza.

En la Tabla 4 se encuentran los principales resultados del análisis de los ítems. En concreto la descripción de los mismos (utilizando la media como medida de la dificultad), la correlación ítem-total del factor eliminado el ítem y el Alfa de Cronbach de cada factor en caso de eliminar el ítem. En la Tabla se puede observar que las correlaciones ítem-total son superiores a 0.3 en todos los casos salvo en los ítems 19, 137 y 138. Asimismo podemos apreciar que, excepto en el ítem 138, en ningún caso el Alfa aumenta eliminando el ítem.

Los resultados de análisis de fiabilidad (Tabla 5) muestran que la consistencia interna de los factores del cuestionario (puntuaciones tipificadas) es satisfactoria. Estos presentan unos valores de Alfa de Cronbach superiores a 0.8 para los factores 1, 2, 3 y 6, de 0.76 para el factor 7 e inferiores a 0.7 para los factores 4 y 5, con una media de 0.77. En la misma Tabla también se muestran los descriptivos media y desviación estándar para los 7 factores, así como las correlaciones entre factores latentes.

TABLA 4. Resultado del análisis de los ítems, a partir de los índices de dificultad y de la correlación ítem-total.

	Media	Desviación típica	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
FACTOR 1				
Q49 Valoración consejos profesores	2.147	1.071	.539	.908
Q50 Preocupación profesores	2.199	1.061	.722	.904
Q51 Hablar problemas profesores	1.801	1.069	.562	.908
Q53 Justicia profesores	2.400	1.104	.672	.905
Q54 Escucha profesores	2.381	1.141	.658	.905
Q55 Comodidad con profesores	2.027	1.003	.757	.903
Q56 Castigos injustos profesores	2.456	1.238	.429	.912
Q57 Cumplimiento promesas profesores	2.654	1.039	.579	.907
Q58 Respeto profesores	1.709	.891	.695	.905
Q59 Sentirse valorado profesores	2.197	1.170	.471	.910
Q60 Hablar abiertamente profesores	2.123	1.112	.660	.905
Q61 Altas expectativas profesores	1.630	.807	.556	.908
Q62 No ayuda profesores	2.410	1.230	.454	.911
Q63 Ayuda profesores	2.263	1.076	.547	.908
Q64 Atención profesores	2.374	1.053	.607	.907
Q65 Noconsejosprofesores_inv	2.470	1.154	.429	.912
Q66 Explicación profesores	1.972	1.005	.619	.906
Q67 Altas expectativas grupo	1.669	.841	.429	.911
Q68 Capacidad reflexión	1.713	.935	.501	.909
FACTOR 2				
Q39 Exclusión instituto	1.549	.956	.480	.827
Q41 Facilidad hacer amigos	1.925	1.010	.629	.806
Q42 Bullying	1.401	.792	.427	.831
Q43 Buena relación compañeros	1.715	.850	.643	.806
Q44 Respeto compañeros	1.837	.918	.702	.797
Q45 Ayuda aprendizaje compañeros	2.176	1.013	.525	.822
Q46 Trabajo en equipo	1.818	.904	.527	.820
Q48 Recibir ayuda compañeros	1.740	.928	.583	.813

Desarrollo y validación del cuestionario sobre condicionantes de éxito escolar ...

	Media	Desviación típica	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
FACTOR 3				
Q13 Estudiosuniversitarios_inv	3.911	1.434	.335	.804
Q15 Nocontinuaciónestudios	4.787	.716	.318	.797
Q18 Motivaciónestudios_inv	4.086	.963	.602	.774
Q19 Ascensorsocial_inv	4.251	.986	.244	.804
Q20 Interésaprendizaje_inv	3.941	1.008	.484	.784
Q22 Estudiosporobligación	3.923	1.152	.487	.783
Q23 Noalternativasestudio	4.104	1.198	.412	.791
Q24 Norazonesestudio	4.581	.816	.532	.782
Q25 Pérdidadet tiempo	4.677	.743	.563	.781
Q26 Imposibilidadcontinuaestudios	4.610	.816	.464	.787
Q28 Aprendizajeinstituto_inv	3.881	.944	.481	.784
Q29 Preparaciónútil_inv	3.788	1.095	.471	.785
Q31 Esfuerzoenclase_inv	3.539	1.028	.415	.790
FACTOR 4				
Q77 Comunicación familia tutor	2.995	1.283	.392	.582
Q78 Implicación familia escuela	3.676	1.278	.417	.574
Q86 Apoyo referente	2.683	1.381	.318	.607
Q87 Participación barrio	3.672	1.398	.456	.558
Q90 Valor actividades extraescolares	2.290	1.219	.350	.596
Q138 Voluntariado_inv_ajustado	3.523	1.297	.209	.640
Q137 _Tot_ajustada_inv	3.870	.933	.284	.616
FACTOR 5				
Q132 Ordenador hogar	3.262	.889	.516	.264
Q133 Ordenadorpersonal_inv	4.712	.471	.431	.323
Q134 Internet_inv	4.926	.266	.336	.532
FACTOR 6				
Q69 Noatenciónclase_inv	2.949	.903	.399	.801
Q70 Ruidoclase_inv	2.789	1.101	.560	.779
Q71 Ambienteclase_inv	3.151	1.145	.534	.783

	Media	Desviación típica	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Q72 Inicioclase_inv	3.162	1.190	.483	.791
Q73 Asistencioclase_inv	3.386	1.117	.519	.785
Q74 Atenciónclase_inv	3.461	1.062	.608	.772
Q75 Deberesescolares_inv	3.304	1.111	.578	.776
Q76 Esfuerzocompañeros_inv	3.520	1.001	.473	.791
FACTOR 7				
Q79 Apoyo estudios familia	1.835	1.259	.420	.728
Q80 Ánimo familia estudios	1.575	.908	.602	.688
Q81 Ayuda deberes familia	2.415	1.427	.429	.732
Q82 Seguimiento escolar familia	1.847	1.205	.385	.737
Q84 Orgullo familia	2.000	1.123	.537	.695
Q85 Comunicación familia alumno	1.739	1.085	.613	.676

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 5. Consistencia, descriptivos y correlaciones entre los factores del CCEE.

	Alfa ítems tipificados	M	DT	F1	F2	F3	F4	F5	F6
F1: Contexto Escolar	.915	40.59	12.52						
F2: Relación compañeros	.835	14.16	5.04	.426**					
F3: Expect. personales	.814	54.08	7.14	-.448**	-.289**				
F4: Capital social	.634	22.70	4.94	.218**	.216**	-.111**			
F5: Recursos TIC estudio	.687	12.90	1.29	-.015..	-.098*	.022..	-.118**		
F6: Clima en clase	.806	25.72	5.64	-.241**	-.345**	.147**	-.078*	.022..	
F7: Apoyo familiar	.761	11.41	4.69	.386**	.351**	-.337**	.227**	-.143**	-.131**

Fuente: Elaboración propia.

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$

De este modo, el cuestionario adopta su forma final. Consta de 65 ítems y 7 factores: a) *contexto escolar* (19 ítems); b) *relación con los compañeros* (8 ítems); c) *expectativas personales* (13 ítems); d) *capital social* (7 ítems); e) *recursos TIC para el estudio* (3 ítems); f) *clima en clase* (8 ítems) y g) *apoyo familiar* (6 ítems). La puntuación de cada factor se obtiene por suma directa tras invertir la puntuación de los ítems: Q15, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26, Q39, Q42, Q56, Q59, Q62, Q65, Q69, Q70, Q71 y Q72.

Los resultados de comparación entre grupos se pueden ver en la Tabla 6. En función del género existen diferencias significativas en los factores de *contexto escolar*, *apoyo familiar* y *expectativas personales*, siendo los hombres quienes muestran puntuaciones significativamente superiores en los dos primeros, mientras que la puntuación en cuanto a *expectativas personales* es mayor para las mujeres.

Respecto a la etapa educativa en el momento de responder (ESO, Bachillerato), las puntuaciones son significativamente mayores para los alumnos de bachillerato en *capital social* y *clima en el aula*, siendo superiores en *recursos TIC* para los alumnos de ESO.

Podemos observar diferencias en algunos factores también en función de la nota media del curso anterior. En alumnos cuya nota media es de insuficiente las puntuaciones son superiores significativamente en *contexto escolar*, mientras que para este mismo grupo son significativamente inferiores en *expectativas personales*. Por último, la puntuación en el factor 7, sobre *apoyo familiar*, fue significativamente

más baja en aquellos alumnos cuya nota media fue de notable o excelente.

El hecho de haber nacido o no en España también genera diferencias significativas en algunos factores. El *contexto escolar* y *recursos TIC* muestra puntuaciones superiores para los nacidos en España, mientras que para los alumnos nacidos fuera de España el *apoyo familiar* obtiene puntuaciones significativamente más altas.

De la misma manera, los años de residencia en la ciudad también conllevan diferencias en cuanto a *recursos TIC*. En este caso, la puntuación de los que llevan 10-15 años es significativamente y superior de los que hace menos de 5 años que llegaron.

En cuanto al nivel máximo de estudios alcanzado por los progenitores, se dan diferencias significativas en los factores de *recursos TIC* y de *apoyo familiar*, aunque estas diferencias no son las mismas para el nivel educativo de la madre o del padre. En el primer caso, las puntuaciones de *recursos TIC* son significativamente mayores a partir de un nivel de estudios alcanzado de Bachillerato o CFGS finalizado por parte de la madre, mientras que en el caso paterno la puntuación solo es significativamente superior en el caso de haber acabado estudios universitarios de 2º ciclo. En cuanto al *apoyo familiar*, las diferencias siguen un patrón menos estable, especialmente en el caso de la madre. Así, aquellos alumnos cuya madre alcanzó, como máximo, estudios universitarios de 1º o 2º ciclo o bien cursó Bachillerato o CFGS (acabado o no), obtuvieron puntuaciones significativamente más ba-

jas en *apoyo familiar* que el resto de grupos, mientras que en cuanto a educación paterna las diferencias en este factor solo son significativamente superiores en el

caso de manifestar no tener estudios. La situación laboral de los padres no genera diferencias significativas en ninguno de los factores.

TABLA 6. Resultados de la comparación de medias en función de diferentes variables sociodemográficas.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Género							
Hombre	41.83**	14.39	52.76**	22.56	12.93	25.42	11.94**
Mujer	39.36**	13.91	55.37**	22.88	12.87	26.03	10.88**
Curso							
4º ESO	40.95	14.30	53.89	22.44**	12.95**	25.20**	11.48
1º BACH	38.99	13.55	54.88	23.91**	12.67**	28.03**	11.11
País de nacimiento							
España	41.03*	14.10	53.97	22.73	12.97**	25.67	11.15**
Fuera España	38.34*	14.33	54.77	22.49	12.58**	25.96	12.66**
Años en la ciudad							
<5	40.57	15.63	54.64	21.55	12.55**	26.84	12.39
6-9	38.26	14.35	54.92	23.46	12.56	25.96	12.96
10-15	41.62	14.52	54.35	22.57	13.02**	25.21	11.67
>15	41.00	14.95	52.65	21.57	12.76	23.33	12.05
Nota media curso							
Insuficiente	46.32	15.01	49.61	22.39	12.67	24.89	13.02
Suficiente	41.45**	14.53	53.14**	22.60	12.79	25.52	11.82
Bien	40.65**	14.34	53.94**	23.11	12.80	25.89	11.79
Notable	38.26**	13.56	56.10**	22.46	13.16**	25.21	10.37**
Excelente	35.55**	12.14	59.09**	22.55	12.90	24.51	8.44**
Nivel estudios madre							
Sin estudios	40.42	15.09	51.85	13.18	12.32	25.85	13.72
Estudios primarios finalizados	39.24	13.36	54.45	23.25	12.71	25.91	11.92
Bachillerato o CFGS inacabado	40.38	14.35	54.83	22.39	12.80	25.78	11.29**
Bachillerato o CFGS finalizado	39.69	13.61	54.91	22.94	13.05**	25.93	10.48**
Estudios univ. incompletos	41.24	14.22	55.13	22.29	13.06**	25.66	11.59
Estudios universitarios 1º ciclo	41.45	13.27	54.18	22.29	13.05**	26.18	10.55**
Estudios universitarios 2º ciclo	43.73	14.04	53.13	21.71	13.30**	25.19	10.53**

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Nivel estudios padre							
Sin estudios	42.66	14.93	51.81	24.42	12.63	25.29	12.53**
Estudios primarios finalizados	39.41	13.69	53.74	22.62	12.68	26.30	11.63
Bachillerato o CFGS inacabado	40.65	14.12	54.91	23.03	12.98	25.87	11.99
Bachillerato o CFGS finalizado	39.75	13.81	54.89	22.04	13.05	25.69	10.54
Estudios univ. incompletos	38.82	14.34	54.46	22.44	13.05	25.46	11.17
Estudios universitarios 1 ^{er} ciclo	41.96	13.53	54.05	22.03	13.12	25.83	10.55
Estudios universitarios 2 ^o ciclo	42.96	14.21	54.21	22.27	13.20**	24.83	11.26
Situación laboral madre							
Activo	40.80	14.03	54.15	22.70	12.99	25.59	11.36
En paro	40.47	14.37	53.76	22.88	12.69	25.90	11.52
Pensionista	39.81	13.81	53.55	21.64	12.81	25.67	11.05
Situación laboral padre							
Activo	40.63	14.17	54.14	22.46	13.01	25.70	11.33
En paro	39.58	13.95	53.87	23.08	12.43	25.97	11.18
Pensionista	39.97	13.50	53.68	23.04	12.98	25.35	10.94

Fuente: Elaboración propia.

NOTA: F1: Contexto Escolar; F2: Relación compañeros; F3: Expectativas personales; F4: Capital social; F5: Recursos TIC estudio; F6: Clima en clase; F7: Apoyo familiar.

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$

4. Discusión

En el presente estudio, hemos analizado la estructura interna y las propiedades psicométricas del CCEE en una muestra de 858 estudiantes de 4^o ESO y 1^o Bachillerato (2014-15). El análisis de las variables socio-demográficas confirma la inexistencia de sesgos y señala que la muestra es representativa de diferentes áreas metropolitanas de España. Atendiendo al año de nacimiento, podemos indicar que el 89.5% de los participantes están dentro de promoción (no han repetido ningún curso) y solo el 4% había obtenido una calificación media del curso de *insuficiente*. Los datos apuntan hacia un fenómeno habitual en secundaria, el abandono escolar pre-

turo de alumnos cuando cumplen los 16 años y se encuentran fuera de promoción (3^o de ESO o 1^{er} trimestre de 4^o de ESO). Por ello consideramos que la muestra está más orientada al éxito y se ajusta bien al objetivo de nuestra investigación.

En relación a la validación del CCEE, tras realizar un ACP no ortogonal y barajar diferentes soluciones factoriales, la de 7 factores es la que mostró mayor coherencia teórica y mejor adecuación desde el punto de vista psicométrico. Siguiendo criterios estadísticos y racionales eliminamos 21 ítems de los 86 ítems diseñados inicialmente, quedando la versión final compuesta por 65 ítems.

La versión que presentamos tiene unas buenas propiedades psicométricas proporcionando una estructura factorial teóricamente congruente y con una fiabilidad aceptable en los factores. Solo los factores 4 y 5 han obtenido una consistencia baja, sin embargo las hemos mantenido por su utilidad teórica, puesto que permiten considerar el capital social y los recursos TIC para su estudio como potenciales factores de éxito educativo (Bravo y Verdugo, 2007; Moliner, 2008; OCDE, 2013; Pedró, 2012; Pozo et al., 2012).

Nuestra estructura inicial de cuestionario contaba con 9 factores, resultado de la investigación teórica realizada. De ellos se han mantenido 6 factores después del análisis estadístico (Tabla 4): *relación compañeros*, *expectativas personales*, *capital social*, acceso a recursos para el estudio (centrado en acceso a recursos TIC), *clima en clase* y *apoyo familiar*. Y se ha generado 1 factor que hemos denominado *contexto escolar* que integra ítems de los iniciales factores teóricos: Confianza alumno-docente, Modelo de enseñanza-aprendizaje e Inclusión en el centro educativo. Aunque teóricamente podemos establecer las diferencias, puede suceder que los alumnos difieren poco entre didácticas/metodologías docentes y su percepción de ayuda, acogida y buen trato por parte del docente. Por otra parte, el comportamiento de los ítems del factor inicial, inclusión en el centro educativo, claramente se ha polarizado entre la valoración general del centro y la valoración de la relación entre iguales. Resumiendo, sentir que el centro es útil o beneficioso y las buenas relaciones sociales con compañeros, explicarían

el sentido de pertenencia al centro educativo.

Por consiguiente, consideramos que la estructura factorial del CCEE presenta un buen ajuste teórico, integrando en un solo instrumento los principales factores que se asocian como condicionantes o precursores del éxito escolar según la literatura (Longás et al., 2016). La composición final del instrumento permite reconocer la existencia de condicionantes escolares, familiares y comunitarios. La importancia de las *expectativas personales* como motor del éxito es, en sí misma, un factor de tipo individual que se construye tanto dentro como fuera de la escuela en la interacción con otras personas (Longás, et al., 2016). Del conjunto de factores cabe destacar el reconocimiento de la dimensión social o relacional del éxito escolar. Por eso, aunque el factor *capital social* no tenga una consistencia alta, la *relación con los compañeros* o el *apoyo familiar*, así como determinados ítems de *contexto escolar*, podrían también sumar a la reflexión sobre este interesante constructo como explicativo del éxito escolar (Coleman, 1988).

El comportamiento de los factores en función de las variables socio-demográficas también requiere una breve discusión. Diversos estudios que relacionan género y éxito escolar evidencian que las mujeres tienen menos abandono escolar y finalizan estudios superiores en mayor porcentaje (Calero et al., 2010). Nuestra investigación podría indicar alguna clave explicativa. Los factores condicionantes de éxito más altos en hombres con diferencia significativa son el *contexto escolar* y el *apoyo familiar*, ambos extrínsecos a la persona,

mientras que en mujeres, el factor con valores significativamente más altos es el de *expectativas personales*. Este, de carácter intrínseco, podría condicionar el éxito en la trayectoria escolar de un modo más consistente (Torres-Acosta et al., 2013). Algo similar explicaría mejores resultados en algunos factores (*capital social* y *clima en el aula*) para los niveles educativos de bachillerato, en donde los alumnos tienen una proyección más definida y están integrados en niveles más exigentes que requieren mayor autonomía y responsabilidad (Roorda et al., 2011; Pàmies, 2013; Santana y Feliciano, 2011). Posiblemente las características de personalidad responsable, no medida en el CCEE, explicarían las diferencias en la percepción de *apoyo familiar* significativamente más bajo, algo que resulta imprescindible para tener éxito cuando se dan grados de poca autonomía personal o de inmadurez psicológica.

La valoración alta del *contexto escolar* por los alumnos con notas medias bajas puede ser un reconocimiento implícito de la ayuda escolar en su trayectoria, mientras que las *expectativas personales* bajas sería consecuencia de la trayectoria escolar de éxito reducido (posible causalidad inversa).

Las diferencias entre españoles y extranjeros muestran diferencias difíciles de explicar. Quizás las puntuaciones altas, a favor de los españoles, en *contexto escolar* y *recursos TIC* se deban a una mejor integración, mientras que el *apoyo familiar* alto en alumnos inmigrantes resulta un factor más determinante para quien debe integrarse en otra cultura y sistema educativo al del país de origen.

En relación al *nivel de estudios* de los progenitores los valores significativamente más altos en *recursos TIC* se corresponden con los niveles de formación más altos, que además de mayor sensibilidad pueden también indicar mayores recursos económicos. En cuanto al *apoyo familiar* es significativamente más alto con niveles de formación bajos en la madre o muy bajos en el caso del padre. Cabe valorar que en la percepción de los alumnos influya una mayor o menor presencia en el hogar de los progenitores, en relación con situaciones de paro o dificultades de conciliación laboral que tienen relación con los niveles de formación —algo que nuestros resultados parecen no apoyar, pero otros estudios sí (Collet y Tort, 2011; García Alegre, 2012), o indirectamente la influencia de los niveles de formación de los padres en los modelos de familia y el grado de desarrollo de la autonomía de los hijos.

5. Conclusiones

Las buenas propiedades psicométricas del CCEE permiten una evaluación amplia y parsimoniosa de cuáles son los principales factores condicionantes del éxito escolar en ambientes desfavorecidos.

Nuestros resultados deben ser considerados a la luz de ciertas limitaciones. Por una parte, únicamente disponemos de datos auto-informados, lo que puede suponer sesgos debidos a posible intencionalidad en las respuestas (deseabilidad social o magnificación de dificultades, por ejemplo), y por otra, la muestra estaba formada mayoritariamente por caucásicos lo cual puede mermar la generalización de los resultados a personas proce-

dentes de otras culturas. También resulta limitante el modo de valorar el éxito escolar. Optamos por considerar la nota media del curso acabado como medida de la variable dependiente de este estudio, aunque otras informaciones como número de insuficientes por evaluación o notas medias de áreas instrumentales también se utilizan en otras investigaciones y resultan igualmente discutibles. Esta decisión nos permitió disponer de una información objetiva y fiable, facilitada por los centros educativos, ante la imposibilidad de disponer de pruebas de competencias estandarizadas de todos los componentes de la muestra.

Consideramos que la administración combinada del CCEE con otros instrumentos validados, referidos en este artículo, abre oportunidades para la investigación en torno al éxito escolar. Por ello ponemos a disposición de la comunidad científica un cuestionario que evalúa de forma rápida y fiable los factores que pueden condicionarlo.

Referencias bibliográficas

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. y Pagani, L. (2009). Adolescent Behavioral, Affective and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. *Journal of School Health*, 79 (9), 408-415.
- Belfield, C. (2008). *The cost of early school-leaving and school failure*. Washington, DC: World Bank.
- Berliner, D. C. (2009). *Poverty and Potential: Out-of-School Factors and School Success*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Recuperado de <http://epicpolicy.org/publication/poverty-and-potential> (Consultado el 28/03/2015).
- Boada, C., Herrera, D., Mas, E., Miñarro, E., Olivella, M. y Riudor, X. (Dir.) (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya. Col·lecció Estudis i Informes*, 26. Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya (Generalitat de Catalunya).
- Bonal, X., Tarabini, A., Constans, M., Kliczkowski, F. y Valiente, O. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Barcelona: Miño y Dávila.
- Bravo, M. y Verdugo, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 121-144.
- Buja, A. y Eyuboglu, N. (1992). Remarks on Parallel Analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 27 (4), 509-540.
- Brunello, G. y Da Paola, M. (2013). *The costs of early school leaving in Europe*, IZA Discussion Paper, 7791. Bonn: IZA.
- Calero, J. y Escardibul J. O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Hacienda Pública Española / Revista de Economía Pública*, 183, 33-66.
- Calero, J., Choís, K. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 225-256.
- Canals, J. (2002). *Estudi de fiabilitat i validesa del CSI-4*. Tesis Doctoral. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Carpenter, H., Cummings, C., Dyson, A., Jones, L., Laing, K., Oseman, D. y Todd, L. (2010). *Extended services evaluation: end of year one report. Research report, dfe-rr016*. London: Department for Education. Recuperado de

- https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182634/DFE-RR016.pdf
- Cattell, R. B. (1966). The Scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1 (2), 245-276.
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18 (1), 213-236. doi:10.5944/educXXI.18.1.12318
- Coleman, J. C. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Collet, J. y Tort, A. (2011). *Families, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2011). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda europea 2020*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_es.pdf
- Cordero, J. M., Crespo, E. y Santín, D. (2010). Factors affecting educational attainment: evidence from Spanish PISA 2006 results. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 10, 55-76.
- Costa, P. T. y McCrae, R. (2008). Inventario de personalidad NEO reducido de cinco factores (NEO-FFI) (3ª Ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Costa-Tutusaus, Ll. y Guerra-Balic, M. (2016). Development and psychometric validation of a scoring questionnaire to assess healthy lifestyles among adolescents in Catalonia. *BMC Public Health*, 16 (89).
- Depalma, R., Matusov, E. y Smith, M. (2009). Smuggling Authentic Learning into the School Context: Transitioning From an Innovative Elementary to a Conventional High School. *Teachers College Record*, 111 (4), 934-972.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, 174-193.
- Eurostat (2015). *Europe 2020 education indicators in 2014. The EU is moving closer to its Europe 2020 goals on education*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6787423/3-20042015-BP-EN.pdf/b2f295ba-2e15-409c-bec9-91c4e49c5d32>. (Consultado el 05/05/2015).
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Colección Estudios Sociales, Obra Social La Caixa.
- Ferrer, F. y Albaigés, B. (2008). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006. Volum II*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill y Editorial Mediterrània.
- Flecha, R., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21, 183-196.
- Flecha, R. y L. Puigvert, L. (2002). La Comunidad de Aprendizaje: Una Apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios Y Experiencias En Educación*, 1, 11-20.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula*. Barcelona: Grao.

- Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación*, 23 (1), 141-154.
- Goldthorpe, J. (2000). *On sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Guio, A. C. y Marlier, E. (2013). Alternative vs. current measures of material deprivation at EU level: What differences does it make? *Im-PROvE Discussion Paper*, 13 (07). Antwerp: Improve.
- Hanushek, E. y Woessmann, L. (2010). *The Economics of International Differences in Educational Achievement. Working Paper 15949*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Hatcher, R. y Leblond, I. (2001). *Education Action Zones and Zones d'Education Prioritaires*. Conferencia Travelling Policy / Local Spaces: Globalisation, Identities and Education Policy in Europe. Reino Unido: Keele University.
- Hernando, A., Oliva, A. y Pertegal, M. A. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33, 51-56.
- Hollingshead, A. A. (1975). *Four-factor index of social status*. Manuscrito inédito. New Haven, CT: Yale University.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185.
- Instituto Nacional de Estadística. (2015a). *Tasa de paro por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad. Encuesta de Población Activa. Resultados nacionales, 1er trimestre 2015*. Madrid: INE. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=6393>
- Instituto Nacional de Estadística. (2015b). *Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social (estrategia Europa 2020) por nivel de formación alcanzado (personas de 16 y más años). Encuesta de Condiciones de Vida. Series Base 2013*. Resultados nacionales. Publicado el 26 Mayo de 2015. Madrid: INE. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=4674&L=0>
- Izquierdo, I., Olea, J. y Abad, F. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, 26 (3), 395-400.
- Jeynes, W. H. (2007). The relation between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82-110. doi. [org/10.1177/0042085906293818](https://doi.org/10.1177/0042085906293818)
- Jolouch, A. (2008). *Exclusió social. Dels marges al cor de la societat*. Barcelona: Fundació Lluís Carulla-ESADE, Col·lecció Observatori dels Valors.
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (5ª Ed.). Madrid: McGraw Hill.
- Longás, J., Cussó, I., de Querol, R. y Riera, J. (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15 (28), 107-127.
- Maccoby, E. y Martin, J. (2006). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En Hetherington, E. (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (Coord.) (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Marcus, R. F. y Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16 (4), 427-444.
- Mena, L., Fernández-Enguita, M. y Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 119-145.

- Miller, P. (2016). Liderazgo de intermediación en entornos complejos. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 28, 17-24.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6, 27-44.
- Murillo, J. F. y Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School effectiveness and school improvement*, 22 (1), 29-50.
- OECD (2013). *PISA2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*, PISA, OECD Publishing. doi: org/10.1787/9789264201132-en.
- OMS (2013). *Review of social determinants and the health divide in the WHO European Region: final report*. Recuperado de http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/251878/Review-of-social-determinants-and-the-health-divide-in-the-WHO-European-Region-FINAL-REPORT.pdf?ua=1
- Pàmies, J. (2013). The impact of groupings in school. Spaces of learning and sociability for Moroccan youth in Barcelona. *Revista de Educación*, 362, 133-158.
- Pedró (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, 22-45.
- Pozo, M. T., Suárez, M. y García-Cano, M. (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, 358, 59-84.
- Renée, M. y Mcalister, M. (2011). *The strengths and challenges of community organizing as an education reform strategy: what the research says*. Annenberg institute for school reform at brown university, Quincy, MA: Nellie Mae Education Foundation.
- Rivkin, S., Hanushek, E. y Kain, J. (2005). Teachers, school and academic achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417-458.
- Rodríguez, H., Rios, O. y Racionero, S. (2012). Reframing Compensatory Education through Scientific Evidence. Inclusive Actions for Equality of Results. *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, 67-87.
- Roman, S., Cuestas, P. J. y Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in higher education*, 33 (2), 127-138.
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J. y Oort, F. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81 (4), 493-529.
- Sánchez, E. y García-Rodicio, H. (2006). Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de Educación*, número extraordinario 2006, 195-226.
- Santana, L. E. y Feliciano, L. (2011). Parents' and teachers' perceived support, self-concept and decision making in high school students. *Revista de Educación*, 355, 493-519.
- Sarasa, S. y Sales, A. (2009). *Itineraris i Factors d'Exclusió Social*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Síndic de Greuges de Barcelona.
- Smith, R. (2003). Research and Revelation: What Really Works. En P. Smeyers y M. Depaepe (Eds.), *Beyond Empiricism: On Criteria for Educational Research* (pp. 129-140). Leuven: Leuven University Press.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Torres-Acosta, N. D., Rodríguez-Gómez, J. y Acosta-Vargas, M. (2013). Personalidad, aprendizaje y rendimiento académico en medicina. *Investigación en Educación Médica*, 2 (8), 193-201.

Biografía de los autores

Jordi Longás Mayayo es Profesor Asociado de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna. Ha coordinado el I+D+i en torno al Éxito Educativo en Contextos de Vulnerabilidad y es director ejecutivo del Equipo de Dirección Científica del programa CaixaProinfancia de la Obra Social «la Caixa». Sus principales líneas de investigación son el éxito escolar, las redes socioeducativas, la gestión escolar y el bienestar docente.

Elena Carrillo Álvarez es profesora en los estudios de Grado de la Facultad de Ciencias de la Salud Blanquerna, Investigadora Principal del grupo de investigación *Global Research on Wellbeing* (GRoW) y miembro de la Academia Española de Nutrición y Dietética. Sus principales líneas de investigación son: la promoción de una alimentación saludable en diferentes grupos socioeconómicos y el desarrollo de redes de gobernanza socioe-

ducativa que conectan agentes sociales, educativos y de salud, desde una perspectiva de determinantes de la salud.

Albert Fornieles Deu es Doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona (1995) con licenciaturas en Psicología (UB 1989) y Antropología Social y Cultural (UNED 2006). Actualmente colabora con la Fundación Blanquerna en el proyecto «Investigación sobre éxito escolar en contextos de pobreza y vulnerabilidad social a nivel del Estado Español». También participa en el proyecto «Inseguridad alimentaria, discriminación por el peso, alteraciones alimentarias y bienestar psicológico en adolescentes españoles».

Jordi Riera i Romaní es Catedrático de Educación de la Universidad Ramón Llull, en la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna. Ha sido jefe de departamento de educación y Decano de la misma Facultad (1996-2004) y actualmente es Vicerrector de política académica y adjunto al Rector de la Universidad Ramón Llull, e Investigador Principal del Grupo de Investigación Consolidado de «Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las TIC (PSITIC)».



Notas

Carmen Caro Samada, Josu Ahedo Ruiz y Francisco Esteban Bara

La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad:
actualidad y prospectiva

Jaume Camps Bansell y Elisabeth Vierheller

Escuelas diferenciadas en España:
un análisis cualitativo de las razones y percepciones de sus directivos

Pilar Martínez Clares y Cristina González Lorente

Orientación, empleabilidad e inserción laboral en la universidad
a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales

Olga Duarte Piña

La Enseñanza de la Historia: innovación y continuidad desde Rafael Altamira

**Josefina Sánchez Rodríguez, Talía Cristina Morillo Lesme
y Concepción Riera Quintana**

Evaluación de las necesidades afectivas en niñas y niños adoptados:
manifestaciones en su expresividad psicomotriz

La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva

Kohlberg's moral education proposal and its legacy at university: present and future

Dra. Carmen CARO SAMADA. Profesora Contratada Doctora. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) (carmen.caro@unir.net).

Dr. Josu AHEDO RUIZ. Profesor Contratado Doctor. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) (josu.ahedo@unir.net).

Dr. Francisco ESTEBAN BARA. Profesor Agregado. Universidad de Barcelona (franciscoesteban@ub.edu).

Resumen:

La teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg ha tenido una gran importancia en la práctica educativa. Este artículo aborda el legado e influencia de Kohlberg en el contexto educativo actual, especialmente en el universitario. Además tratará de señalar las posibles críticas y malas interpretaciones que de dichas ideas se hayan realizado. Esto se llevará a cabo mediante el análisis y discusión de bibliografía relevante sobre el autor. En el caso del modelo pedagógico vigente en la universidad hay dos aspectos que beben de la fuente kohlberiana: el incremento de las metodologías que abordan dilemas éticos y la idea de acercar la universidad a la realidad, fomentando que sea un servicio a la comunidad. El artículo concluye señalando las posibles contrariedades que se derivan de ello. Así se discute el planteamiento actual de la formación universitaria en términos de competencias, la búsqueda de la utilidad como tendencia de la pedagogía universitaria y la importancia de entender

la formación cultural ligada a la educación moral y al sistema vital de las ideas de una comunidad.

Descriptores: educación moral, desarrollo moral, rol del docente, educación basada en las competencias, universidad.

Abstract:

Kohlberg's theory about the development of moral judgement is regarded as being very important in educational practice. This article addresses his legacy and his influence in the current educational setting, especially at university level. It will also try to note possible criticisms and misinterpretations of his ideas. To this end, relevant literature relating to the author will be analysed and discussed. There are two areas of the current university pedagogical model that draw on Kohlberg as a source: an increase in methodologies that address ethical dilemmas and the idea of bringing the university closer to reality,

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 13-09-2017.

Cómo citar este artículo: Caro Samada, C., Ahedo Ruiz, J. y Esteban Bara, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 85-100. doi: 10.22550/REP76-1-2018-04

año LXXVI, nº 269, enero-abril 2018, 85-100
revista española de pedagogía



promoting it as a community service. The article concludes with a discussion of possible deficiencies resulting from Kohlberg's theories. Areas discussed include the current approach to university education in terms of competencies, the pursuit of utility as a trend in university pedagogy, and the importance

of understanding cultural formation linked to moral education and the vital system of community ideas.

Keywords: moral education, moral development, role of teachers, competency-based education, university.

1. Introducción

La medición del impacto de la teoría de Kohlberg se puede realizar a partir del número de citaciones de sus artículos en la producción científica. Hay un total de 116 títulos publicados de Kohlberg, 12 libros, 45 colaboraciones en obras colectivas, 3 entradas en enciclopedias y 56 artículos científicos (Pérez Delgado, Frías y Pons, 1988). A principios de los años 80, los trabajos de Kohlberg son muy citados, en concreto, 526 veces en 1980, 545 en 1981 y 502 en 1982. La teoría de Kohlberg despertó gran interés porque las escuelas en Norteamérica buscaban un modelo para la transmisión de valores y lo encontraron con su modelo indirecto de posición neutral, basado en la idea de la interacción del alumno con el entorno (Ryan, 1992). Aunque el interés por Kohlberg sigue estando presente en muchos trabajos académicos recientes (Robles, 2013; Gibbs, 2014; Díaz Serrano, 2015; Zizek, Garz y Now, 2015; González Córcoles, 2017), parece que el impacto inicial de su propuesta ha perdido fuerza en los últimos años. El presente artículo trata de abordar la figura y el pensamiento de Lawrence Kohlberg y situarlo en el contexto de la práctica educativa universitaria actual, tema

quizá un tanto olvidado en la discusión posterior sobre la propuesta kohlberiana. Así, por una parte, se hará una reflexión de las ideas que deja su teoría y su recepción en el mundo educativo, especialmente universitario y, por otro lado, se abordarán algunas críticas a su propuesta y su prospectiva en la universidad.

2. La figura de Lawrence Kohlberg en el contexto social y educativo de los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX

El tema de la educación moral ha sido una preocupación recurrente en todas las épocas. En las últimas décadas el interés en ella ha ido en aumento. En el siglo XX aparece la figura de Kohlberg, a quien se considera el referente más importante de los últimos años en el campo del desarrollo moral. La originalidad de su pensamiento, así como su capacidad para aunar su conocimiento de diferentes disciplinas (la psicología, la filosofía, etc.), lo convirtieron en el investigador más influyente en este tema. Probablemente su experiencia temprana en Europa con el Holocausto y de voluntario con refugiados judíos marcó su vida y su pensamiento educativo y

filosófico. El pensamiento de Kohlberg ha de situarse así en el contexto educativo, histórico y social de la segunda mitad del siglo XX, lo cual ayudará a su vez a entender su recepción en el mundo académico, especialmente universitario, tema de reflexión del presente artículo.

Tal y como se ha afirmado, la educación moral de las nuevas generaciones ha sido una preocupación constante en la práctica educativa. A la cuestión de cómo se adquieren las actitudes y hábitos morales se había tratado de dar diversa respuesta desde distintas corrientes a lo largo de la historia. Pueden señalarse dos principales enfoques en los últimos años, la llamada corriente convencional, por un lado, y el movimiento de la clarificación de valores, por otro lado. En la primera de ellas el educando ha de interiorizar una serie de valores de la sociedad en la que vive mediante el proceso de socialización. Educar moralmente se basaría en presentar los valores basados en la tradición. Este enfoque normativo, en el que se hablaría de una asimilación de los valores, es propio de corrientes como la educación del carácter o la teoría del aprendizaje social. Como reacción a esta posición aparece a principios de la década de los setenta el enfoque de clarificación de valores, en el que se busca que cada persona decida por sí misma sus propios valores (Fernández Herretero, 1993). Este enfoque tuvo su origen en la aparición del libro *Values and Teaching* de Rath, Harmin y Simon (1966), bajo la influencia, a su vez, de la obra de John Dewey. Se trata de un enfoque que surge en el contexto estadounidense de los años sesenta y setenta del siglo XX, años de profundos cambios sociales y políticos.

En él se intenta destacar una actitud de neutralidad, al afirmar que no hay una fundamentación objetiva de la moral. Los maestros no enseñarían los valores sino que su función sería la de facilitar que los niños esclarezcan los propios, evitando así cualquier intento de adoctrinamiento, temor que en parte subyacía en los críticos de la educación del carácter. La educación moral viene así a presentar a una visión individualista y de mera elección personal, en el que se subraya el relativismo moral (Naval, 2000).

Frente a estas dos corrientes se presenta el enfoque cognitivo-evolutivo, en el que se encuentra Kohlberg. En dicha corriente la moralidad tiene un carácter racional, esto es, fundamentada en principios racionales, y es heredera de la tradición kantiana de la moral. Para ello se buscará la autonomía del sujeto. Al mismo tiempo, tal y como señala Naval (2000), los principios de carácter racionales serán universales y con ello se responde al relativismo de corrientes como la clarificación de valores. La obra y el pensamiento de Kohlberg se sitúan así dentro del enfoque de educación moral cognitivo-evolutivo, en el que el desarrollo del juicio moral tiene un papel fundamental. En él se espera que el sujeto pase de un estadio de juicio moral a otro superior. La labor de la educación moral será en este caso proporcionar dicho ascenso mediante las estrategias y técnicas adecuadas para promover la reflexión moral. Las investigaciones de Kohlberg (1987) hablan de tres niveles de desarrollo moral (nivel preconventional, convencional y postconvencional), con dos estadios cada uno. Dichos estadios serían universales en todas las culturas y tradiciones.

Según Fuentes (2013), la etapa final constituiría el punto más alto de desarrollo y madurez, igual en todo ser humano. Se pasaría de un estadio a otro sin retroceder y de forma sucesiva. Kohlberg subraya así la importancia del juicio moral y de la estimulación a estadios postconvencionales.

Estamos ante una teoría que hunde sus raíces en el liberalismo, donde la persona es una realidad completa en sí misma, fuente ella misma de sus derechos. En este sentido, no se trataría de adquirir los valores morales de la sociedad en la que se vive, sino de desarrollar el juicio moral de los estudiantes mediante dilemas morales. Las fuentes de esta teoría están en Kant, Dewey y Piaget. Kant sostiene que la persona es autónoma y obra moralmente cuando responde a su conciencia. La influencia de Dewey se encuentra sobre todo en la idea de educación como desarrollo, en este caso aplicada a la educación moral. Este autor presenta tres niveles en el desarrollo moral, en el último de los cuales lo moral es decidido por el individuo de forma independiente a la del grupo (Dewey, 1975, 1998). Por otra parte, la teoría de Kohlberg está profundamente enraizada en el pensamiento de Piaget. Para este autor el juicio moral es un proceso cognitivo que se desarrolla de forma natural. Piaget habla de unos estadios en el desarrollo moral y concibe la educación moral como el paso de una estructura mental a otra más desarrollada (Piaget, 1987). Según Goñi (1998), en el contexto histórico y académico de Kohlberg comienza a haber una mayor receptividad a las teorías de Piaget, obviamente por la influencia creciente de este autor, pero sobre todo, porque se entiende que concebir la moralidad como resultado de procesos

inconscientes o del aprendizaje social lleva al relativismo. Esto, habida cuenta del clima histórico y político de aquella época, conducía a posiciones difíciles de justificar. Kohlberg fue uno de los muchos psicólogos americanos que volvieron a la obra de Piaget y la llevaron más allá.

La teoría de desarrollo moral de Kohlberg fue objeto de varias críticas. Se van a destacar a continuación algunas de ellas, sobre todo por la importancia que tienen para el objetivo del trabajo, que no es otro que estudiar su recepción académica en el mundo universitario y situarla en su legado posterior.

Una de las principales críticas hace referencia al formalismo de la propuesta kohlberiana, obviando los aspectos emocionales y afectivos igualmente presentes en el acto moral. Del mismo modo Kohlberg rehúsa la enseñanza de los contenidos en la educación moral, a los que consideraría obstáculos para el desarrollo de la autonomía del juicio moral. Estas dos críticas fueron desarrolladas por Peters (1984), quien reivindica los elementos emocionales y afectivos de toda acción moral. Del mismo modo Peters señala la inadecuación del tema del contenido en la educación moral por parte de Kohlberg, quien elude la tarea de la adquisición de hábitos, a los que considera opuestos al desarrollo de la autonomía del sujeto. Precisamente Peters apunta a que los dos últimos estadios kohlberianos contienen ese «saco de virtudes» que rechaza (como la justicia, por ejemplo).

Otro grupo de críticas son las realizadas por su discípula Carol Gilligan (1977, 1982) y por Noddings (1984) desde la éti-

ca del cuidado feminista. Estas autoras apuntan a la necesidad de reivindicar la dimensión del cuidado, vinculada tradicionalmente a la identidad moral de las mujeres. Tras dichas críticas, Kohlberg incorporó una perspectiva aristotélica complementaria a la dimensión formalista y habló de un nuevo principio moral, el amor responsable, el cuidado, dirigiendo su atención a los contextos particulares y cotidianos (Gozálvez y Jover, 2016).

En otro ámbito de críticas se sitúan las realizadas por los pensadores comunitaristas. El llamado debate liberal-comunitarista se desarrolló también en el plano educativo (Mulhall y Swift, 1996). El pensamiento de Kohlberg hunde sus raíces, como se ha visto, en una visión individualista. No niega la dimensión social y comunitaria, pero la supedita al desarrollo individual. La apuesta por la autonomía moral es la idea predominante en la llamada discusión de dilemas. Esta visión trató de enriquecerse con su posterior propuesta de la Escuela Justa, precisamente tras las críticas recibidas a su teoría, y tras las experiencias en los kibbutz israelíes, que pusieron de relieve la fuerza de la pertenencia al grupo en el crecimiento moral. En la Escuela Justa quería plantear un modelo educativo que facilitara el gobierno democrático de la escuela, donde la democracia se entendiera como un camino para vivir la existencia humana y donde la comunidad educativa debatiera abiertamente sobre las normas y problemas que se presenten. La idea de la Comunidad justa se entiende en el contexto de la década de los setenta del pasado siglo, cuando se daba una especial preocupación en la sociedad estadounidense por crear

estructuras escolares que fomentaran la toma de decisiones en los jóvenes (Elorrieta-Grimalt, 2012). Al introducir la idea de lo colectivo, Kohlberg estaba reconociendo así las limitaciones a su teoría (Kohlberg y Reimer, 1997).

A pesar de estas críticas, Bolívar (1987) señala que hay que reconocer también las virtualidades de esta propuesta kohlberiana: el elemento cognitivo (juicio moral) es uno de los prerequisites para la acción moral consciente, y sobre el que podemos intervenir más fácilmente en el contexto académico de una clase, respetando la autonomía moral (p. 405).

Así pues, se ha hecho un breve repaso al contexto histórico, social y académico en el que Kohlberg desarrolla sus principales investigaciones en torno al desarrollo moral de la persona. Dichas reflexiones tuvieron un fuerte eco en el ámbito de la educación moral, al mismo tiempo que surgieron las principales críticas a su teoría. En las siguientes líneas se estudiará la recepción de la propuesta kohlberiana en la práctica académica y sus consecuencias en el plano educativo.

3. La recepción de Kohlberg en la práctica educativa

Kohlberg y su teoría del desarrollo del juicio moral ha influido notablemente en la práctica educativa tanto en las escuelas como en la universidad, a pesar de no formular una teoría pedagógica. Esta influencia que a mediados del siglo pasado constituyó una auténtica revolución, ha afectado principalmente al modelo pedagógico vigente en la universidad, ya que la popularidad de Kohlberg como profe-

sor de Harvard hizo que muchos docentes universitarios se interesasen por su propuesta. La pregunta es por qué Kohlberg alcanzó una fama mundial. Gordillo (1992) señala que fue debido a que el pensamiento kolhberiano es muy sistemático. Al respecto, DeVries (1991) indica que Kohlberg logró algo tan importante como que la investigación del desarrollo moral formase parte de la educación, asunto que era despreciado como tema digno de ser enseñado.

Ciertamente, la teoría del desarrollo cognitivo había captado la atención de la comunidad educativa, pero su éxito no fue tan prominente, probablemente porque Piaget y sus discípulos habían intentado una psicología moralizada, mientras que Kohlberg trató de psicologizar la moralidad (Lapsley y Narváez, 2005). Lo realmente novedoso, que cautivó a los profesores universitarios, es que Kohlberg propuso la moralidad como tema fundamental de la psicología evolutiva, logrando la reconciliación entre la psicología moral y la filosofía moral (Lapsley y Narváez, 2005).

Sin duda, es justo agradecerle que haya generado una nueva sensibilidad hacia la formación ética en la escuela (Ryan, 1992). Asimismo, su propuesta caló también entre los docentes porque planteó la educación como progreso al proponer el desarrollo moral como fin de la educación (Kohlberg y Rochelle, 1972). Lo destacable es que Kohlberg crea un marco de progresión sistemática para alcanzar la virtud de la justicia, propuesto como fin de la tarea educativa (Elorrieta-Grimat, 2012). En torno a esto, el mérito de Kohlberg radica en haber sido capaz de sistema-

tizar una teoría sobre el obrar humano, aportando una manera apta para ser instruida de modo pedagógico. Por tanto, su aportación radica en unir una filosofía de la justicia con una teoría psicológica sistematizada para que fuera aplicada como un programa de educación moral (Escámez, 1991). Además, Kohlberg presentó su teoría con una fundamentación conceptual seria y atrayente, lo que facilitó su buena acogida en el entorno universitario (Mesa, 2012).

La teoría kolhberiana es una búsqueda de la universalidad de la norma moral para evitar el relativismo ético. En el fondo, trata de resolver la relatividad individual y social de los valores (Nuévalos, 1997). Según él, esta universalidad no es garantizada por el contenido de la norma, sino por la estructura del juicio moral. Esto explica que su teoría de los estadios, como proceso para el desarrollo moral, sea un intento de justificar esta universalidad. Este carácter universal de la norma requiere aceptar que el desarrollo moral está fundamentado por el cognitivo biológico propio de cada ser humano, ya que solo así Kohlberg puede garantizar que el desarrollo moral es idéntico para todos los seres humanos.

Esta notable influencia de Kohlberg se puede observar en cuatro ámbitos educativos: primero, una enseñanza basada en incentivar el aprendizaje, en contraste con la educación tradicional cimentada en la transferencia de conocimiento a base de transmitir contenidos aprendidos memorísticamente; segundo, el rol del profesor es modificado porque su función ya no es inculcar valores, sino ayudar a

construirlos; tercero, el surgimiento de una nueva metodología pedagógica, fundamentado en el uso de los dilemas morales en el aula, anclada en la reflexión y el diálogo como técnica de comunicación para fomentar así la interacción interpersonal; cuarta, la relación educativa entre el profesor y el estudiante deja de ser jerárquica porque el profesor es neutral y no debe adoptar una posición superior frente al estudiante, puesto que su tarea educativa es estimular para aprender, alejando así una posible acusación de adoctrinamiento.

La enseñanza que subyace bajo la educación moral kohlberiana no se basa en enseñar un código moral, transmitido como contenido, porque este proceder implicaría la renuncia a la reflexión y al espíritu crítico del estudiante. Kohlberg propone una educación formal porque sostiene que la distinción piagetiana entre lo que *es* (moral heterónoma) y lo que *debe ser* (moral autónoma) implica que el cambio de la conducta moral requiere la modificación de las estructuras morales y lógicas (García, 1998). En este sentido, el resultado esperado de la educación moral es la autonomía del sujeto que no puede ser desligada de la responsabilidad de ejercer el bien.

La renuncia a transmitir contenidos conlleva la pérdida de sentido de la educación del carácter porque educar para adquirir hábitos supone un comportamiento irreflexivo e inconsciente. Kohlberg desprecia la virtud aristotélica, ridiculizando la inoperancia de esta enseñanza con su famoso *saco de virtudes*¹, en referencia a la ineficacia de transmitir contenidos morales. En contraposición, él fundamenta

que obrar el bien es consecuencia de desarrollar juicios morales sobre la bondad de un acto. Kohlberg entiende el juicio moral no solo como condición necesaria para ejercitar el bien, sino que según su teoría incluso es suficiente para obrar el bien. En referencia a esto, Linde (2009) afirma que Kohlberg pecó de excesivo optimismo antropológico. La teoría kohlberiana puede ser criticada porque emitir un juicio moral bueno no implica obligatoriamente que la conducta deba seguir a ese juicio. Esta pérdida del contenido como materia de enseñanza conlleva un cambio en la figura del docente, porque ya no es esencial saber en profundidad lo que se va a transmitir.

De algún modo, Kohlberg contribuyó a modificar la metodología didáctica al cambiar el interés pedagógico de la lección magistral por la reflexión y el diálogo. La pregunta es si esta infravaloración del contenido ha supuesto realmente un cambio metodológico en otros ámbitos del saber, tanto en el ámbito universitario como a nivel escolar. No obstante, este modelo de educación moral, que conlleva la necesidad de modificar la metodología de enseñanza, ha supuesto una referencia para las nuevas teorías pedagógicas más centradas en *saber hacer* que en el *saber*.

Kohlberg (1976) afirma que para seguir los principios es necesario comprenderlos. Por eso la finalidad de la educación no radica en convencer con la argumentación porque el niño debe aprender con experiencias construidas por él mismo. En este sentido, Dewey (1975) afirmaba que es importante saber qué hacer y cómo hacer. Kohlberg pos-

tula que para hacer el bien es necesario saber cómo hacerlo, más que saber qué hacer. Su teoría está centrada en el hacer, más que en el saber, es decir, lo que está en relación con el carácter competencial del aprendizaje. De algún modo podría afirmarse que la educación basada en competencias tiene un antecedente en la propuesta kohlberiana.

Con Kohlberg el profesor deja de ser autoridad moral porque es exigible que sea neutral (Ryan, 1992). Como consecuencia rechaza la enseñanza directa de los valores, proponiendo un modelo indirecto, básicamente neutral. El rol del profesor es modificado porque ahora debe generar en los estudiantes una capacidad de desarrollo autónomo, a través de la discusión crítica (Buxarraís, 1992). Sin embargo, si el profesor deja de ser modelo moral, esto afecta a su compromiso con la verdad, al no tener claro qué es lo que debe enseñar. En este sentido,

No se trata de que los profesores *impongan* sus valores. No hay lugar para el autoritarismo. Ahora bien, tampoco lo hay para la falsa neutralidad ni para el desinterés, y por ello cada vez se insiste más en la importancia de una educación que anime a reflexionar sobre lo que es una vida que valga la pena vivir, lo que exige un diálogo social para determinar los objetivos y los métodos que deben promoverse en la escuela para alcanzar la meta (Ibáñez-Martín, 2017, p. 147).

Kohlberg contribuye al cambio metodológico en la educación respecto al modelo tradicional. Su aportación metodológica basada en el uso de los dilemas morales

sobre un conflicto cognitivo trasladó al ámbito universitario una pregunta sobre cuál debía ser la metodología más adecuada. La metodología kohlberiana fue novedosa, en este sentido, rechazando la técnica del análisis de valores de las obras de literatura porque era visto por él como un modo de plasmar la transmisión de unos valores concretos (Ryan, 1992). Es cierto que el interés como motor del aprendizaje no es propuesto directamente por Kohlberg, pero está implícito, ya que defiende la estimulación del pensamiento activo del niño (Santolaria y Jordán, 1987). Kohlberg señala que el sujeto no interioriza las reglas sociales, sino que construye nuevas estructuras morales (Nuévalos, 1997), lo que confirma que su pensamiento está basado en la teoría constructivista del aprendizaje, verdadero fundamento del cambio metodológico.

La cuarta clave es la relación entre el profesorado y el estudiante. La relación entre el profesor y el estudiante no es jerárquica en Kohlberg, ya que el profesor no es tal porque sepa más que el estudiante, sino porque estimula el aprendizaje. Por eso Buxarraís (1992) afirma que la teoría de Kohlberg radica en fomentar al máximo las interacciones entre iguales y la interacción alumno y profesor a través de la metodología de enseñanza propuesta. Es clave que el profesor cree un ambiente de confianza que fomente el desarrollo moral de los estudiantes (Palomo, 1989).

Esta recepción kohlberiana en la práctica educativa ha sido esencial en la formación universitaria, sin embargo, en torno a esta influencia pueden señalarse algunas posibles contrariedades.

4. La aplicación de Kohlberg en la formación universitaria: posibles contrariedades

Los documentos oficiales que dan forma al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) apuestan porque la universidad se adapte a la realidad en la que se ubica, y dicha institución, por su parte, no ha hecho caso omiso a esa manera de pensar y se ha aliado con ella. Trabajos como el del prestigioso *Institute for Educational Planning* de la UNESCO así lo reflejan (Onushkin, 1973). Más de 150 universidades de todo el mundo manifestaban, ya en los años 70 del siglo XX, que tenían más de una quincena de actividades prioritarias que cumplir: reorganizar los planes de estudios de siempre y montar otros nuevos; diseñar cursos de extensión universitaria; preparar material docente, básicamente utilizando las nuevas tecnologías de la información o la comunicación; trabajar codo con codo con el Gobierno de turno; atender las demandas formativas que reclama la industria; no desentenderse, educativamente hablando, de la comunidad local respectiva, son algunas de ellas. Y todo indica que el número de actividades crecerá conforme pasen los años. Se puede decir que la formación universitaria se ha implicado de una manera considerable en el provecho y la utilidad social que se le supone debe garantizar (Bok, 1986), que permanece atenta a los cambios de profesiones que acarrea el contemporáneo contexto neoliberal (Gibbs, 2001; Olssen y Peters, 2005), y que la pedagogía universitaria, se está volviendo cada vez más activa y participativa (Fry, Ketteridge y Marshall, 2009). El EEES viene a ser la sustitución de un modelo

educativo centrado en disciplinas, por un modelo centrado en el estudiante (Karseth, 2006). Tal y como apuntan algunas investigaciones, y en relación a los dos últimos aspectos, este tipo de actuaciones parecen potenciar el desarrollo cognitivo, competencial o intelectual (Cookson, 2010).

La cuestión no es muy diferente cuando se trata del ámbito que realmente nos ocupa, el de la educación moral, ética, ciudadana, humanística, del carácter, de aquello que apunta al crecimiento del estudiante en tanto que persona (Berkowitz, 2012). En este aspecto, por ejemplo, se han tomado dos medidas pedagógicas: por un lado, se ha incrementado el número y la variedad de metodologías que encaran cuestiones morales o dilemas éticos (Sloam, 2008), y por otro lado, se ha acercado la universidad a la realidad, con la intención de que el aprendizaje sea un servicio a la comunidad, y que la comunidad sea concebida como un lugar a partir del cual se pueda aprender, especialmente desde un punto de vista moral (Martínez, 2008). Ahora bien, esta realidad que bebe de la fuente kohlberiana en muchos sentidos, no está exenta de posibles contrariedades. A continuación señalamos tres de ellas:

La primera: la formación universitaria de los últimos años ha sido reformulada en términos de competencias y estas se han agrupado, principalmente, en cognitivas, instrumentales y personales (González y Wagenaar, 2003). Este planteamiento mantiene una férrea relación con la propuesta de Lawrence Kohlberg (1985a) quien, a partir de su tesis doctoral, muy influenciada por la teoría cognitiva de

Jean Piaget (1964), planteó el desarrollo moral por etapas. La aportación de Kohlberg, y las sucedáneas propuestas neo-kohlberianas, no solo representan una manera de concebir la morfología o hechura del desarrollo moral, o de plantear dicho desarrollo a partir de diversas estrategias educativas entre las que destacan los dilemas morales (Kohlberg, 1985b), sino que simbolizan un sentido filosófico de dicho desarrollo: el legado de Kohlberg es el traslado de la tradición liberal al mundo educativo, pues según este, «the paragon of moral development was an autonomous person who could justify moral judgments from an impartial point of view» (Sanderse, 2014, p. 390)². Sin embargo, este planteamiento, supone cuanto menos tres problemas:

El primero tiene que ver con lo que podría llamarse la finitud de las competencias personales en general, y las morales en particular, algo que no podría aplicarse a las competencias técnicas ni a las cognitivas. La competencia para comprender un texto, manejar un microscopio, diseñar un plano o construir un torno, entre otras, tienen un principio y un fin, pero la competencia para el diálogo, la honradez, la responsabilidad, o tantas otras que podrían mencionarse, son procesos que nunca concluyen, es decir, que su logro se extiende a lo largo de la existencia personal de cada uno. Dichos aprendizajes son de largo recorrido, cuestiones que ocupan toda la vida y que suelen identificarse con lo que desde hace años se denomina «*life-long learning*». Es un problema pretender calzar y cuadrar un objetivo ilimitado en un proceso limitado y cada vez más cuadrado.

El segundo obstáculo es el que tiene que ver con la enunciación de las competencias de orden ético y moral. Tal y como actualmente están formuladas, su nivel de generalidad es considerable, y eso pone en aprietos a diferentes aspectos del proceso educativo universitario, aspectos que van desde la propuesta de un Plan de Estudios hasta la evaluación de dichas competencias, pasando por su tratamiento en el encuentro educativo entre profesores y estudiantes. La competencia en el diálogo, por ejemplo, necesita ser concretada de una manera o de otra, pues es fácil confundirlo con un mero intercambio de opiniones; y es muy discutible saber si el estudiante ducho en el diálogo es el que muestra sus pensamientos, sentimientos y emociones de una manera sistemática, o aquel otro que casi no participa y pasa desapercibido. Podría suceder que el primero se aparte cada vez más de un diálogo calibrado, razonado y constructivo, y que el segundo se vaya acercando a él poco a poco.

El tercero de los problemas es una consecuencia de los dos anteriores. El carácter infinito de las competencias personales y su actual condición de generalidad podrían aunarse y fomentar el impulso y establecimiento de la autonomía moral. Si una competencia moral es algo que nunca acaba de alcanzarse y que depende del acontecer vital de cada uno, también es algo que acaba dejándose en manos de la autonomía personal; y si además es algo que se mueve en la generalidad, que admite múltiples interpretaciones, también es algo que se acaba confiando al autogobierno que cada uno se imponga, según sean sus pareceres o maneras de razonar.

Todo ello nos conduce a la situación en la que a nuestro entender ahora nos encontramos, en la que el estudiante camina a través de las competencias morales con un nivel de autonomía tal que puede decidir y escoger cómo situarse ante ellas o incluso si quiere vérselas con ellas.

Este hecho pone encima de la mesa una cuestión diferente a la que presentan los modelos educativos kohlberianos o, por decirlo de otra manera, plantea la necesidad de disponer de un modelo de desarrollo del carácter virtuoso o, si se prefiere, de un modelo aristotélico del desarrollo moral en la universidad (Sherman, 1989; Kristjánsson, 2007). Dicho modelo puede esclarecer cómo se llega a ser una persona universitaria y virtuosa, algo que los modelos constructivistas del desarrollo moral dan por hecho pero no acaban de explicar; este modelo puede plantear, a diferencia de aquel otro modelo, que el desarrollo moral no es un desarrollo independiente, sino una complejidad de disposiciones y virtudes que se imbrican con otros desarrollos como el emocional, el intelectual o el cultural. Por último, este modelo puede aclarar algo que la educación moral contemporánea no acaba de solucionar, a saber, cómo una persona madura alcanza la plenitud del estadio moral en el que se encuentra y transita hacia el siguiente.

La segunda contrariedad: la pedagogía universitaria actual muestra unos andares que representan un movimiento determinado que se podría concebir como la planificación productiva o la programación rentable. Pocas cosas de las que hoy en día suceden en torno a la educación universitaria no están perfectamente planificadas y organizadas con el objetivo de

hacerse cargo de un estudiante que necesita y reclama una serie de atenciones. A pesar de los éxitos alcanzados, todo ello ha originado una particular tendencia: la pedagogía universitaria se está volcando cada vez más en la utilidad, y en el respeto de la autonomía personal que dicha búsqueda necesita para ser eficaz y eficiente. Sin embargo, la pedagogía universitaria también debe servir a otra formación universitaria, a lo que hemos venido a llamar las excelencias morales. Desde este punto de vista, la educación universitaria se adentra en el terreno específicamente humano. En dicho terreno la pedagogía universitaria no pone en marcha acciones relativamente humanas, que como señala García Morente (2012), son un medio para conseguir otras cosas, entre las que se incluyen todas las que puede proveer la naturaleza, y que garantizan un beneficio o provecho propio. Aquí no tienen espacio las acciones técnicas, sino aquellas otras que son un fin en sí mismas, es decir, las típicamente humanas, aquellas que son morales. En este sentido, la formación universitaria es la educación en el deseo de ser alguien moral, de querer llegar a una altura moral considerable, independientemente de que se alcance dicha cima o que uno se quede en la falda de la montaña.

Estudiantes y maestros deberían poder conocer con claridad el terreno moral en que realmente se encuentran, y saber hacia dónde se encaminan todos juntos. Ello exige un serio trabajo de concreción, una plasmación efectiva del para qué sirve la formación universitaria en un sentido moral; y requiere el ejercicio previo de indagar cómo ser una comunidad uni-

versitaria, es decir, que la concreción a la que nos referimos debería ser enfocada en términos de medio más que de finalidad. La formación universitaria tiene algo que ver con las virtudes, parafraseando a MacIntyre (1987), con todas aquellas cualidades que, una vez adquiridas, permiten al individuo lograr los bienes internos de las prácticas en las que participa. Ello conlleva que la formación universitaria puede encararse de diversas y variadas maneras, pero no de todas las maneras posibles.

La tercera y última contrariedad: afirmar que la educación universitaria contemporánea es una educación cultural no es decir nada nuevo ni extraño. No obstante, se trata de una declaración que admite diferentes acepciones. Se puede defender que la formación universitaria es heredera de un acervo magnífico y extraordinario, de un legado de ideas, manifestaciones y producciones que deben ser conservadas con el mayor cuidado posible y transmitidas de generación en generación. Sin embargo, este es un alegato que nunca ha sido fácil de mantener, que suele ser superado por otra manera de pensar, a saber: la función que desempeñan los clásicos también puede ser ejercida por los modernos y contemporáneos, es decir, que las ideas, manifestaciones y producciones que presentan estos últimos pueden ser igual de válidas que las que aportaron aquellos. Hoy es más efectivo y útil descender de los hombros de los gigantes y lanzarse a la búsqueda de lo nuevo (Bacon, 2004). El científico y el técnico vienen a ser el fundamento de la institución universitaria, y por lo tanto, los directores y organizadores de la edu-

cación que dicha institución provee. La cuestión no es baladí:

Esto ha podido significar una transformación del ethos del académico mismo. Antes vivía en él la conciencia de una especial responsabilidad. Esta consistía no solo en que sus resultados debían ser correctos, porque de lo contrario en cualquier parte saltaba por los aires una máquina, sino que estaba relacionada con el concepto de investigar y de la verdad como tales, y con la importancia que estos tenían para la integridad de la existencia en general (Guardini, 2012, p. 47).

Todo ello ha tenido una influencia considerable en la formación universitaria contemporánea, en tanto que ha establecido una situación particular: para descubrir y conocer el mundo, misión emblemática de la formación universitaria, se reclama ciencia, técnica y, por lo tanto, objetividad. Resulta necesario que la persona, en tanto que persona, se retire a una distancia prudente a la hora de encarar tal proceso de descubrimiento, que no se implique o comprometa demasiado personalmente hablando. Todo lo dicho nos conduce, cuando menos, a dos observaciones. A nuestro entender, la formación cultural es educación moral y, por lo tanto, resulta un riesgo demasiado alto dejar dicha educación en manos de la elección personal y autónoma del estudiante. Cuando nos referimos a la formación cultural nos referimos tanto a su dimensión prescriptiva, es decir, a la apropiación de lo mejor que se ha dicho y hecho a lo largo y ancho de la historia de la humanidad, como a su dimensión descriptiva, es decir, a la adquisición de la estructura del saber y conocimiento cultural. Estas dos

dimensiones no pueden separarse cuando lo que se pretende es que el estudiante se haga con el sistema vital de las ideas de una comunidad y de su tiempo histórico, ideas que pueden ser tanto arcaicas como actuales, y decimos sistema vital porque son ideas, creencias y planteamientos que tienen vida, en tanto que dan forma a un yo moral, un yo que se describe y comprende gracias a ellas, que sitúan al estudiante en disposición de, tal y como afirma Taylor (1994), descubrir su propia autenticidad. Además, y no menos importante, revaloriza la utilidad de aquellos conocimientos que hoy, y por múltiples razones, han sido vestidos con el traje de la inutilidad (Ordine, 2013). No debería caer en saco roto aquello que plantean algunos pensadores, a saber, que cuanto menos pueda ser justificado un conocimiento en términos de utilidad y beneficios tangibles o de acuerdo con un precio en el mercado o la bolsa, más alto es su nivel humanizador (Adorno, 2005).

La segunda observación tiene que ver con el papel del profesorado universitario. En este caso nos encontramos con algo que refuerza la vinculación personal del profesor con sus estudiantes y el suministro de recursos de la moral. El profesor universitario se expone, asumiendo que su principal tarea es que éstos lleguen a superarle de algún modo, a que sean diferentes a él. En eso consisten las lecciones humanas y morales de los maestros (Steiner, 2004).

Ciertamente el EEES promueve que el profesorado se muestre, que sea más participativo y esté atento a sus estudiantes. Sin embargo, esta concepción, que para nada ha pasado desapercibida para

la gran mayoría de docentes universitarios, y que incluso ha sido aplaudida por muchos de ellos, podría haber entrado en una fase de descontrol. Actualmente se podría estar atentando contra aquellos profesores que, más allá de la simpatía estudiantil, buscan la elevación y profundidad intelectual y no quieren restar un ápice de importancia a aquellas cuestiones no prácticas e inútiles del campo de conocimiento al que se dedican, es decir, que quieren ponerse del lado de sus ideas que, por supuesto, son las que consideran mejores para sus estudiantes.

Notas

- ¹ Esto fue criticado especialmente por R. S. Peters. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ² El parangón del desarrollo moral era una persona autónoma que pudiera justificar sus juicios morales desde un punto de vista imparcial (Traducción de los autores).

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (2005). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Ediciones Akal.
- Albers, I., Mesa, J. A., Oración, J. R., Camino, C., Pasmanik, D., Frisancho, S. y Farías, L. (2012). Sobre el legado de Lawrence Kohlberg: perspectivas latinoamericanas. *Postconvencionales*, 5-6, 35-67.
- Bacon, F. (2004). *Novum Organum*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Berkowitz, M. W. (2012). *Navigating the Semantic Minefield of Promoting Moral Development*. Recuperado de <http://www.amenetwork.org/opinion/2016/2/15/navigating-the-semantic-minefield-of-promoting-moral-development-by-marvin-w-berkowitz> (Consultado el 10/03/2016).

- Bok, D. (1986). *Higher Learning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bolívar, A. (1987). Desarrollo moral y educación moral: la perspectiva cognitivo-formalista. **revista española de pedagogía**, 45, 395-409.
- Buxarraís, R. M. (1992). Actitudes, valores y normas: aprendizaje y desarrollo moral. *Comunicación, lenguaje y sociedad*, 15, 25-31.
- Cookson, P. (2010). Implications of Internet Technologies for Higher Education: North American Perspectives. *Open Learning*, 15 (1), 71-80.
- DeVries, R. (1991). The cognitive-developmental paradigm. En W. M. Kurtines y J. L. Gerwitz (Ed.), *Handbook of moral, behavior and development*, Vol.1 (pp. 7-12). New Jersey: LEA.
- Dewey, J. (1975). *Moral Principles in Education*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1998). *Experience and Education. The 60th Anniversary Edition*. Indiana: Kappa Delta Pi.
- Díaz Serrano, J. (2015). El desarrollo del juicio moral en Kohlberg como factor condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-14.
- Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educación y Educadores*, 15 (3), 497-512.
- Escámez, J. (1991). Lawrence Kohlberg. *Filosofía de la educación hoy: autores y selección de textos*. Madrid: Dykinson.
- Fernández Herrero, B. (1993). El esquema de Kohlberg revisado: R. S. Peters y la educación moral temprana. *Paideia*, 24, 461-484.
- Fry, H., Ketteridge, S. y Marshall, S. (2009). *A Handbook of teaching and learning in Higher Education Enhancing academic practice*. New York: Routledge.
- Fuentes, J. L. (2013). *Hacia una filosofía de la educación intercultural: diversidad moral, identidad cultural y diálogo intercultural*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/24035/1/T35047.pdf> (Consultado el 14/07/2017).
- García, M. T. (1998). *Desarrollo moral y culpabilidad: modelos conceptuales y aplicación empírica*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/S/4/S4014301.pdf> (Consultado el 25/05/2017).
- García Morente, M. (2012). *El ideal universitario y otros ensayos*. Pamplona: EUNSA.
- Gibbs, P. (2001). Higher Education as a Market: a problem or solution? *Studies in Higher Education*, 26 (1), 85-94.
- Gibbs, J. C. (2014). *Moral development & reality. Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*. Nueva York: Oxford University Press.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of the self and of morality. *Harvard Educational Review*, 49, 461-517.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- González Córcoles, M. R. (2017). Experiencias de desarrollo del razonamiento moral hacia un pensamiento de principios en la edad adulta según L. Kohlberg. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 36, 209-247.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Goñi, A. (1998). *Psicología de la Educación Socio-personal*. Madrid: Fundamentos.
- Gordillo, M. V. (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona: Eunsas.
- Gozálvez, V. y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: del universalismo sustitutivo a una ética situada

- de los derechos humanos. *Educación XX1*, 19 (1), 311-330.
- Guardini, R. (2012). *Tres escritos sobre la universidad*. Pamplona: EUNSA.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Karseth, B. (2006). Curriculum restructuring in higher education after the Bologna Process: A new pedagogic regime. *Revista Española de Educación Comparada*, 12 (1), 255-284.
- Kohlberg, L. y Rochelle, M. (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review*, 42 (4), 449-496.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and Behaviour Theory, Research and Social Issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1985a). *The development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16*. PhD thesis. University of Chicago, Chicago.
- Kohlberg, L. (1985b). A just community approach to moral education in theory and practice. En M. Berkowitz y F. Oser (Eds.), *Moral Education: Theory and Practice* (pp. 27-88). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En J. A. Jordán y F. F. Santolaria (Eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 85-114). Barcelona: PPU.
- Kohlberg, L. y Reimer, J. (1997). De la discusión moral al gobierno democrático. En L. Kohlberg, F. C. Power y A. Higgins (Eds.), *La educación moral según Lawrence Kohlberg* (pp. 21-47). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, Emotions, and Education*. Farnham: Ashgate.
- Lapsley, D. K. y Narvaez, D. F. (2005). Moral Psychology at the Crossroads. En D. K. Lapsley y F. C. Power (Eds.), *Character Psychology and Character Education* (pp. 18-35). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Linde, A. (2009). La Educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía irrealizable. *Praxis Filosófica*, 28, 7-22.
- Martínez, M. (Ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Mulhall, S. y Swift, A. (1996). *El individuo frente a la comunidad: el debate entre liberales y comunitaristas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Naval, C. (2000). *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminist Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Nuévalos, C. (1997). *Desarrollo moral y valores ambientales*. Valencia: Universitat de València. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/15379/nuevalos.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado el 17/05/2017).
- Olssen, M. y Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20 (3), 313-345.
- Onushkin, V. (1973). *Planning the development of universities vol. II. Analysis of the Questionnaire*. París: UNESCO.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- Palomo, A. M. (1989). Lawrence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 4, 79-90.
- Pérez Delgado, E., Frías, D. y Pons, G. (1988). La aportación de Lawrence Kohlberg (1927-1987) a las ciencias sociales, psicología y psicología

- moral en la actualidad. *Revista de historia de la psicología*, 9 (2-3), 173-209.
- Peters, R. S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México: ECE.
- Piaget, J. (1964). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Raths, L., Harmin, M. y Simon, S. (1966). *Values and teaching*. Columbus: Merrill.
- Robles, V. H. (2013). La complementación de la discusión de dilemas con la lectura teórica para una eficaz intervención en el juicio moral. *International Journal of Psychological Research*, 6 (1), 84-93.
- Ryan, K. (1992). La educación moral en Kohlberg: una teoría aplicada a la escuela. **revista española de pedagogía**, 191, 35-52.
- Sanderse, W. (2014). An Aristotelian Model of Moral Development. *Journal of Philosophy of Education*, 49 (3), 382-398.
- Santolària, F. y Jordán, J. A. (1987). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Sherman, N. (1989). *The Fabric of Character. Aristotle's Theory of Virtue*. Oxford: Clarendon Press.
- Sloam, J. (2008). Teaching Democracy: The Role of Political Science Education. *British Journal of Politics and International Relations*, 10, 509-524.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Zizek, B., Garz, D. y Nowak, E. (Eds.) (2015). *Kohlberg revisited*. Rotterdam: Sense Publishers.

Biografía de los autores

Carmen Caro Samada es Coordinadora del Departamento de Familia, Escuela y Sociedad de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), Premio Nacional Fin de Carrera y Premio Extraordinario de doctorado por la Universidad de Navarra. Sus principales líneas de investigación han estado centradas en temas como la narrativa y la educación moral, la orientación familiar, así como al estudio de los retos educativos en entornos virtuales y aprendizaje ético-cívico.

Josu Ahedo Ruiz es Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Navarra y ha sido profesor de secundaria y Bachillerato durante 16 años. Ha dedicado varios años a la comunicación estratégica, sobre todo en el ámbito político. Actualmente es Vicerrector de Estudiantes y Calidad Académica de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Es autor de varias publicaciones científicas sobre la educación personalizada, política familiar y educación de la voluntad.

Francisco Esteban Bara es Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona (UB). Doctor en Pedagogía y Doctor en Filosofía. Sus líneas de investigación se han centrado en la educación del carácter en la universidad, y misión de la universidad del siglo XXI. Es miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral de la UB.

Escuelas diferenciadas en España: un análisis cualitativo de las razones y percepciones de sus directivos

Single-sex schools in Spain: a qualitative analysis of the reasoning and perceptions of their principals

Dr. Jaume CAMPS BANSELL. Profesor Titular. Universitat Internacional de Catalunya (jaumecamps@uic.es).

Dña. Elisabeth VIERHELLER. Doctoranda en la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina (elivierheller@gmail.com).

Resumen:

La educación diferenciada mantiene su presencia en el panorama escolar de España, en un entorno de coeducación generalizada. Aunque existen algunas investigaciones sobre las razones para mantener o promover este modelo escolar en los países anglosajones, no hay estudios para España. El objetivo propuesto es ahondar en las razones y motivaciones —pedagógicas u otras— de la creación o mantenimiento de la separación de los sexos en las escuelas diferenciadas en España, y —en la percepción de los directivos— conocer los resultados y buenas prácticas que llevan a cabo en sus escuelas. Se ha partido del análisis cualitativo de doce entrevistas en profundidad con directivos de esas escuelas, que se grabaron, transcribieron y procesaron con el programa Atlas.ti. El análisis de los resultados permitió llegar a diversas conclusiones: la separación es percibida como práctica potenciadora de los objetivos de la educación

personalizada; la escolarización diferenciada, dentro de una planificación educativa adecuada, reporta ventajas para aspectos como la igualdad de género o la excelencia escolar; permite dar respuesta a una demanda de las familias; la inclusión de planes formativos para la igualdad en esas escuelas es una práctica generalizada. Se destaca también la consideración de la trascendencia educativa del profesorado como modelo de género para conseguir una mayor igualdad de oportunidades.

Descriptor: sexo, género, escuela masculina, escuela femenina, educación diferenciada.

Abstract:

Single sex education is still present in Spain's school panorama within a predominantly co-educational environment. Although there are some pieces of research from English-speaking countries on the reasons

año LXXVI, n° 269, enero-abril 2018, 101-117
revista española de pedagogía

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 03-05-2017.

Cómo citar este artículo: Camps Bansell, J. y Vierheller, E. (2018). Escuelas diferenciadas en España: un análisis cualitativo de las razones y percepciones de sus directivos. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 101-117. doi: 10.22550/REP76-1-2018-05



for promoting or maintaining this model of schooling, there are no studies from Spain. The proposed objective of this research is to examine in depth the reasons and motivations —pedagogical and otherwise— for creating or maintaining separation by sexes in single-sex schools in Spain, and —in the principals' perceptions— discover the good practices used in these schools and their outcomes. This work is based on qualitative analysis of twelve in-depth interviews with principals of these schools, which were recorded, transcribed, and processed using the Atlas.ti program. The analysis of the results enabled us to reach a variety of conclusions:

separation is viewed as a practice that favours the objectives of individualised education; single-sex schooling, within an appropriate educational plan, delivers advantages in areas such as gender equality or academic excellence; it makes it possible to meet a wish of the families; the inclusion of training plans for equality in these schools is a general practice. It is also apparent that the educational importance of teaching staff as gender role models to achieve greater equality of opportunities is valued.

Keywords: sex, gender, boys' schools, girls' schools, single sex education.

1. Introducción

La coeducación generalizada de niñas y niños en España contribuyó a eliminar muchas barreras sociales de género, posibilitando a hombres y mujeres explorar terrenos profesionales y vitales que durante siglos habían estado destinados exclusivamente al otro sexo; sin embargo, después de muchos años de experiencia de escuela mixta, se mantienen todavía diversas dificultades en el campo de la igualdad (Camps y Vidal, 2015; Duru-Bellat, 2010; UNESCO, 2012).

Estas dificultades han generado preocupación en los últimos decenios, y han llevado a la aparición de prácticas educativas nuevas (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2012), algunas de ellas dentro de la ya tradicional escuela coeducativa. Y otras, como la escuela diferenciada o la coeducación reflexiva, que proponen una separación de los sexos

completa o parcial; especialmente en Estados Unidos, la progresiva aparición de nuevas escuelas públicas diferenciadas o de coeducación reflexiva motivó una creciente investigación en ese campo.

Es un hecho cada vez más reconocido que el entorno de aprendizaje es un factor importante en la motivación del alumnado, en sus resultados y en sus opciones de futuro (Hornstra, Mansfield, Van der Veen, Peetsma y Volman, 2015).

En este estudio, nos proponemos ahondar en el desarrollo de la escuela diferenciada en España; más en concreto, nos centraremos en las motivaciones y percepciones de las personas que desempeñan un cargo de dirección en esos centros educativos. Si bien empieza a existir un cuerpo de investigación que permite cierta comparación cuantitativa de resultados educativos entre esas prácticas escolares de género (en escuela mixta y diferencia-

da), la investigación cualitativa en este campo es extremadamente reducida (Datnow y Hubbard, 2001; Mael et al., 2005). Posiblemente debido al debate generado en los últimos años sobre la mayor o menor efectividad de la escuela diferenciada, se ha tendido sobre todo a explorar el rendimiento escolar a partir de las variables sexo y modalidad escolar, sin profundizar-se en las razones por las que se opta por esta tipología organizativa.

2. Estado de la cuestión

Los dos meta-análisis comparativos de resultados de la escuela mixta y diferenciada existentes (Mael et al., 2005; Pahlke, Hyde y Allison, 2014) prácticamente no inciden en aquello que nos proponemos en este estudio; al mismo tiempo, muestran un cuerpo de investigaciones centrado en el mundo anglosajón, difícilmente transferible a nuestro entorno. En Estados Unidos, hasta muy recientemente no ha habido una aproximación a la cuestión desde las motivaciones de las personas que toman esas decisiones (Fabes, Pahlke, Borders y Galligan, 2015), a pesar de la creciente popularidad que ha tenido este modelo en la escuela pública de ese país.

Nuestro propósito es llegar a una mayor y mejor comprensión de las razones por las que los directivos de las escuelas *single-sex* mantienen u optan por esta modalidad. Esclarecer estas cuestiones tiene sobrado interés, y más cuando el debate ha entrado en el mundo de las políticas educativas (Martínez López-Muñoz et al., 2015).

La escuela diferenciada se organiza en espacios de un solo sexo, como centro

educativo o bien en sus aulas. En los países del sur de Europa y en Latinoamérica, esta modalidad escolar se ha fundado mayoritariamente en escuelas de “educación personalizada” (García-Hoz, 1977, 1989). Esta educación personalizada se puede definir como una visión y un conjunto de prácticas pedagógicas que intentan estimular al alumno a dirigir la propia vida, a desarrollar la capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando —con sus características peculiares— en la vida comunitaria; eso implica que, en la escuela, el alumno o la alumna es el protagonista del proceso educativo. De otra parte, la unicidad de la persona lleva a estas escuelas a considerar el aporte que cada alumno puede hacer a la comunidad, fomentándose la creatividad. El profesorado interviene como una ayuda o mediador en ese proceso (Carrasco, 2011).

La escuela diferenciada, dentro de la educación personalizada, separa a los niños y las niñas considerando que esa práctica educativa favorece las oportunidades de cada sexo, al desactivarse en las aulas las presiones de género, y reconociendo que el sexo es la principal categoría en la configuración psicosocial de un grupo de alumnos (Maccoby, 2003; Páez, 2004). Se ha descrito esa separación como potenciadora de la libertad de chicas y chicos, como facilitadora para el alumnado de la exploración de nuevos territorios vitales y académicos, evitando que los estereotipos y prejuicios de género frenen sus intereses (Camps et al., 2015; Duru-Bellat, 1995).

En los países anglosajones la escuela diferenciada está muy presente, tanto en la red pública como privada, fundamentándose en otra perspectiva —más prag-

mática— enfocada a los resultados, y en ocasiones fundada en cierto biologismo esencialista de las diferencias de sexo; asimismo, el desarrollo de las oportunidades de las mujeres ha sido uno de los potenciadores de escuelas femeninas (Park, Behrman y Choi, 2013).

La generalización de la escuela mixta se dio, en los países occidentales, con rapidez y por motivos no propiamente educativos o de igualdad (Fize, 2003; Riordan, 1990; Sadker y Sadker, 1995). Un número de escuelas pequeño, pero no despreciable, mantuvieron la separación de los sexos; no han sido estudiadas las razones. Esas escuelas, por minoritarias, se vieron en la necesidad de mostrar su efectividad (Riordan, 1990) a través de estudios cuantitativos que la comparaban con la escuela coeducativa.

Los pocos estudios cualitativos existentes sobre la escuela diferenciada se han centrado principalmente en el plano competencial de los alumnos y alumnas (Pahlke et al., 2014; Shmurak, 1998; Streitmatter, 1999; Svartoién-Conway, 2000) o bien en los procesos de implementación de esas escuelas (Chadwell, 2010; Datnow, Hubbard y Woody, 2001; Datnow et al., 2002). Existen también algunas aproximaciones cualitativas que parten de las percepciones de los alumnos (Camps et al., 2015; Jackson, 2013).

Datnow et al. (2001) afirman que en la actualidad se valora la educación diferenciada como estrategia para mejorar la conducta en clase, eliminar distracciones y disminuir la presión de los pares. Este cambio de perspectiva, por lo menos en parte, fue originado por Gilligan

(1993), quien proponía unas *girl-friendly schools* que se adaptaran a las necesidades de ellas. De modo especial a partir de ese momento, se suceden las propuestas *single-sex* orientadas al empoderamiento de las chicas, al tiempo que empiezan a reconocerse las dificultades de los chicos.

Las investigaciones sobre las motivaciones de los directivos para llevar a cabo educación diferenciada se circunscriben al ámbito anglosajón. Datnow y otros (2001), en su estudio de escuelas de California, reconocen que para la mayor parte de directivos, las prácticas de coeducación reflexiva y de escolaridad diferenciada son un medio para afrontar las necesidades de los alumnos con dificultades, y no un fin en sí mismas; entre los educadores, es generalizada la opinión de que estas modalidades escolares contribuyen a mejorar la atención de los chicos y chicas, y al aumento de su autoestima; y reprochan a la falta de tiempo, medios y respaldo político, la posibilidad de implementarlas.

Para la mayoría de educadores, el hecho de separar los sexos manteniendo la misma calidad educativa es suficiente para garantizar la igualdad de oportunidades; sin embargo, los educadores no son conscientes de los sesgos de género en su trabajo, ni tampoco reciben ayuda para evitarlos. También se afirma que, en muchas ocasiones, el profesorado percibe que los espacios *single-sex* facilitan un trato franco y sincero con el alumnado, sobre sus preocupaciones y temas de interés, y favorece ofrecerles consejos (Datnow et al., 2001).

Pahlke et al. (2014) reconocen que quienes promueven e implementan escuelas o

clases diferenciadas suelen valorar las mayores posibilidades de aprendizaje de cada sexo, y el aumento de su interés por las materias. En su meta-análisis, presenta algunas categorías de conjeturas sobre esas prácticas escolares single-sex por parte de quienes las proponen.

En primer lugar, las de quienes suponen un mayor interés y desarrollo académicos de chicas y chicos en esas escuelas. Entre estos, se dan tres puntos de vista:

a) Aquellos que se centran en las diferencias bio-psicológicas referidas al aprendizaje (Gurian, 2010; James, 2007; Sax, 2005), los cuales inciden —por ejemplo— en las posibilidades de la separación para atenuar estereotipos y acercar a las chicas a la tecnología por medio de didácticas específicas.

b) Los que se aproximan al tema desde la perspectiva psicosocial y vislumbran los efectos negativos del sexismo en entornos coeducativos (Chaponière, 2010; Duru-Bellat, 2010).

c) Aquellos que partiendo de presupuestos biológicos y psicosociales reconocen una mayor efectividad de los entornos *single-sex* para las minorías o los alumnos en situaciones de desventaja debido a su entorno social (Hubbard y Datnow, 2005; Riordan, 2015).

En segundo lugar quienes, independientemente de la efectividad de la separación de los sexos, proponen hacer posible la elección de este tipo de educación para aquellas familias que la deseen (Chadwell, 2010; Liben, 2015; Martínez López-Muñiz, 2015).

Lingard y otros (2009) han descrito algunas motivaciones de directores de

escuela para implementar clases diferenciadas: las problemáticas de conducta y las dificultades académicas de los chicos, evitando que eso impacte en los demás alumnos; y facilitar entornos en que los chicos se motiven para aquellas materias que los estereotipos sociales muestran como más adecuadas para las chicas. Estos directores relacionan esas dificultades con la falta de modelos masculinos entre el profesorado.

Para Fabes et al. (2015), faltan estudios que permitan comprender las razones del incremento de escuelas *single-sex* en Estados Unidos en los últimos años por parte de quienes toman esas decisiones. Los resultados de su investigación confirman que los directivos escolares con experiencia en esa modalidad acostumbran a tener una actitud más positiva hacia ella, la perciben como más efectiva, y —con mayor frecuencia que los directores de escuela coeducativa— utilizan argumentos esencialistas.

Más en concreto, y siempre referido a escuelas públicas de Estados Unidos, Fabes (2015) detectó, principalmente, en los directores, motivaciones de mejora académica del alumnado para el establecimiento de su escuela como *single-sex*; unos pocos directores aducían también razones de mejora del comportamiento, ligadas al mejor desarrollo académico de los estudiantes. También describió cómo bastantes directores indicaban la influencia de los titulares de la escuela para que fuera diferenciada por sexos, seguido del interés por parte del profesorado o de las familias del entorno. La profusión de libros, congresos y talleres sobre la escuela diferenciada en Estados Unidos también

son citados como factores que ayudaron en la toma de la decisión. Algunos aspectos positivos citados frecuentemente por los directores, una vez transformada la escuela en *single-sex*, fueron la mejoría en la satisfacción de maestros y familias, en las relaciones entre alumnado y profesorado, y en el rendimiento académico. Un tercio de directores también comentaron que el cambio a escuela diferenciada había perjudicado algún aspecto, como por ejemplo el comportamiento en las clases de chicos. Algunos detectaron problemas organizativos debido al desequilibrio numérico de los sexos en algunos cursos.

Finalmente, se ha descrito la educación diferenciada como una práctica especialmente acorde con la llamada “educación personalizada”, modalidad escolar teorizada inicialmente por García Hoz. La separación de los sexos supondría, al mismo tiempo, una adaptación al modo de ser persona mujer o persona hombre (Ahedo, 2012), y una facilidad para conseguir los objetivos educativos que caracterizan a la escuela personalizada (Camps et al., 2015).

En España, aunque sin estudios que lo confirmen, algunos autores insisten en que las razones de la escuela diferenciada se encuentran en la política, la ideología o en cuestiones religiosas (Bonal, 1997; Subirats, 2010).

El marco que hemos ofrecido hasta aquí nos puede ayudar a categorizar las cuestiones que se proponen en esta investigación. Sin embargo, estos estudios citados difícilmente son extrapolables a lo que ocurre en nuestro entorno, tanto por las diferencias socioculturales como por el distinto paradigma educativo.

3. Preguntas de investigación

En España existen aproximadamente doscientas escuelas diferenciadas (EASE, 2016), todas ellas de iniciativa y titularidad privada. El debate –público y científico– y el desconocimiento que existe sobre esta modalidad escolar, nos han llevado a centrar nuestra atención en ella, dejando de lado las escuelas de coeducación reflexiva por su escaso número y la dificultad para reconocerlas como tales.

Más allá de efectividad académica y formativa, se pretende una investigación que dé respuesta a las siguientes cuestiones:

a) Cuáles son las razones y motivaciones –pedagógicas u otras– de la creación o mantenimiento de la separación de los sexos en las escuelas diferenciadas en España.

b) Cuáles son –en la opinión de los directivos– los resultados y buenas prácticas que llevan a cabo las escuelas diferenciadas, desde una perspectiva de género y aprovechando la separación de niños y niñas.

4. Metodología

En este estudio se ha optado por una metodología cualitativa, la cual nos permite observar la realidad a través de los ojos de los participantes, entrar en la subjetividad de los agentes educativos. La revisión bibliográfica muestra que perseguimos unos objetivos no abordados anteriormente en el contexto español, por lo que las razones y motivaciones de los directores presentados y analizados pueden diferir notablemente respecto a lo que reportan otras investigaciones en este campo realizadas en contextos diferentes.

La aproximación cualitativa supone así un primer acercamiento a una realidad inexplorada, y puede servir de base para futuros trabajos cuantitativos que permitan una generalización más fiable.

4.1. Participantes

Fueron entrevistados doce directores (ocho hombres y cuatro mujeres) de escuelas diferenciadas españolas. La edad media de los participantes fue de 48 años, en un rango de entre 40 y 61 años de edad. En promedio, tenían 13 años de experiencia en cargos directivos de escuela diferenciada, en un rango de entre 1 y 31 años. De las escuelas que dirigían los participantes, ocho eran masculinas y cuatro femeninas, con gran diversidad en los años de antigüedad de los centros (de 3 y 53 años) y en el perfil sociocultural medio de sus familias.

La selección de los participantes se realizó en dos de las comunidades autónomas españolas con más escuelas diferenciadas (Madrid y Cataluña); se obtuvieron los correos electrónicos de las escuelas o directores a través de las páginas web de los centros o de llamadas telefónicas. Se enviaron por correo electrónico —progresiva y aleatoriamente— mensajes solicitando la entrevista, exponiendo los objetivos y metodología del estudio, y finalmente concretando una cita con aquellos que respondían afirmativamente. Con la saturación teórica se detuvo el proceso de solicitudes de entrevista. De los diecisiete directivos a los que se llegó a solicitar entrevista, respondieron afirmativamente doce. Previamente a cada entrevista se entregaron de nuevo por escrito (correo electrónico) los objetivos del estudio, y se garantizó la confidencialidad de la iden-

tidad del entrevistado; al mismo tiempo se les informó de la necesidad de registro digital de la entrevista para su posterior transcripción y análisis. Las entrevistas se realizaron de mayo a julio de 2016.

4.2. Entrevistas

Se desarrolló con cada participante una entrevista en profundidad semi-estructurada. Todas las entrevistas tuvieron lugar en sus respectivas escuelas, con una duración de entre 60 y 80 minutos, y las realizaron directamente los autores con los participantes.

Al inicio de la entrevista se preguntaban aquellos aspectos de contexto que podían ser relevantes para una mejor comprensión del resto de la conversación (el nivel socioeconómico medio de las familias del centro, si el entrevistado había participado como alumno o profesional en centros coeducativos, etc.).

Para establecer una secuenciación de los temas sobre los que establecer las preguntas de las entrevistas, se tomó el esquema de Wharton (2012). Esta autora propone abordar las cuestiones de género desde tres grandes marcos, sobre los que pivotan las interpretaciones de distintas situaciones sociales:

- El individual, que incluye las concepciones sobre las diferencias entre los sexos y su origen.
- El de la interacción, que aborda el género desde los contextos en los que los individuos interaccionan.
- El institucional, el cual reconoce que las interacciones en muchas ocasiones se dan en organizaciones, las cuales tienen un papel relevante en los

roles, las posiciones y las expectativas que se dan sobre los individuos.

Partiendo de este esquema previo, el guion de los puntos a tratar en las entrevistas fue elaborado a partir de la revisión bibliográfica, y distribuido en temas y subtemas.

Para obtener el máximo de información, las preguntas establecidas se completaron con otras más específicas cuando la respuesta parecía escueta o poco comprensible («¿En qué aspectos lo ha observado?» «¿En qué edades se manifiesta especialmente?» Etc.).

Las entrevistas se realizaron en catalán o castellano dependiendo de la lengua materna o preferencia del participante y del entrevistador; se presentan todas las citas textuales en castellano, después de las convenientes traducciones.

4.3. Análisis

El análisis se ha llevado a cabo utilizando el programa informático Atlas.ti en su versión 7.5.10. A nivel textual, se han fragmentado los doce documentos primarios (transcripciones de las entrevistas) en citas que han sido compiladas con códigos previamente establecidos a partir de las dimensiones predefinidas, y algunos otros emergentes que han surgido durante el análisis. El corpus analizado contiene 630 citas y 33 códigos.

5. Resultados

5.1. Sobre el proyecto educativo

En todos los casos, los directores hablan de su escuela como institución con

voluntad de servicio social y con principios cristianos, aunque la mayor parte niega una confesionalidad oficial. También hay unanimidad en presentar, como aspectos centrales del proyecto educativo, la educación personalizada y la importancia de las relaciones entre escuela y familias. Aparecen en diversas entrevistas el trato personalizado con el alumnado y sus familias, la educación socioemocional, la educación integral, la trascendencia de la persona, la educación en las nuevas tecnologías, la importancia de las lenguas y la educación en valores.

Al hablar sobre el ideario y el proyecto educativo, solamente tres directores hacen referencia a la educación diferenciada, presentándola al final como práctica especialmente acorde al proyecto escolar: «No es el principal rasgo de nuestra escuela» (entrevista 1).

A pesar de esa posición no central de la escolarización separada de los sexos en el proyecto educativo, diez de los directores afirman que es un aspecto organizativo al que no renunciarían fácilmente: «es una de nuestras señales de identidad [...]. Es una cuestión de demanda por parte de las familias» (entrevista 1). Dos de ellos, en escuelas de reciente creación con algunos cursos coeducativos por falta de suficientes alumnos para implementar una segunda línea, reconocen que tienen como objetivo la separación de los sexos por clases siempre que sea posible.

Preguntados sobre la coincidencia de la escolarización diferenciada y el ideario cristiano, diez de los doce entrevistados no aprecian relación alguna; los que dan más explicaciones, concretan que las escuelas

privadas anteriores a la generalización de la coeducación tenían mayoritariamente ese ideario, por lo que les parece lógico que se mantenga la correlación entre esos dos aspectos; «si alguna vez ha habido esta concepción moral, lo que está claro es que en la actualidad no es en absoluto el fundamento de las prácticas de esta escuela (refiriéndose a la escolarización diferenciada)» (entrevista 2). De los dos que ven cierta posible relación, una directora comenta que quizás influya la consideración cristiana de la distinción entre hombre y mujer, aunque no lo presentan como motivo principal.

Todos afirman que el proyecto educativo de sus escuelas incluye aspectos de género; tanto la educación diferenciada, como aspectos de igualdad. Siete directores hicieron referencia explícita a la existencia en su escuela de un plan de formación sobre igualdad de género, específico o bien incluido en un plan de formación general.

En tres entrevistas aparece el concepto de *artificialidad* de la escuela. Con este término o con otros, once de los doce entrevistados hacen alguna referencia a que la escuela no puede ni debe reflejar la sociedad: «la misión de la escuela no es reflejar la sociedad. La escuela debe cambiar a las personas que cambiarán el mundo» (entrevista 2); muchos de ellos argumentan que esa artificialidad está necesariamente presente en la escuela en aspectos como separar por edades, etc.; o bien por la necesidad de distanciarse de los aspectos sociales negativos. Y algunos añaden que precisamente en esa artificialidad se encuentran algunas potencialidades de los centros educativos.

5.2. Desarrollo social y académico del alumnado

En las percepciones de las directoras y directores sobre la socialización, no existe una visión negativa de la cooperación y complementariedad intersexual que se da en las aulas mixtas. Algunos entienden esa intersexualidad escolar como imprescindible en épocas en las que no existía mixticidad social.

Todos hablan de la inexistencia de efectos negativos insalvables de socialización en la separación escolar de chicas y chicos, puesto que sus entornos extraescolares son mayoritariamente mixtos: «tengo la experiencia de que todas nuestras alumnas viven en el mundo real; en el colegio pasan unas horas al día, pero eso se complementa con la vida familiar que tienen, con sus relaciones fuera del colegio... El colegio no es la exclusividad de su vida» (entrevista 9). Algunos reconocen que la separación impide, en la escuela, un aporte bidireccional o de complementariedad, aunque aprecian las ventajas de la separación y la eficacia de las estrategias empleadas para subsanar ese déficit. Todos hablan, basándose en la experiencia, de la naturalidad y normalidad de las relaciones vitales que mantiene su alumnado con el otro sexo fuera de la escuela o en su vida post-escolar; varios directivos afirman que las familias que les confían a sus hijos no lo habrían hecho si percibieran efectos negativos. Dos directores y una directora explican que han preguntado con cierta frecuencia a los alumnos mayores o antiguos alumnos si tienen dificultades para relacionarse con el otro sexo, y coinciden en que la respuesta ante esa suposición es la risa.

En su valoración de la separación escolar de los sexos, todos consideran ciertas potencialidades de su modelo pedagógico que pueden convertirse en ventajas educativas. Dos aspectos se repiten en diversas entrevistas:

En primer lugar, se habla de la importancia de la consolidación de la identidad personal como imprescindible para la socialización; y presentan la separación como ventaja para ello: «al no tener a los chicos, una ventaja es que las alumnas crecen para tener una personalidad propia» (entrevista 8).

En segundo lugar, comentan la trascendencia psicosocial de la separación para crear un clima de naturalidad en las acciones, unas posibilidades expresivas libres de presiones de género, sin vergüenza, etc.; un director dice que muchos alumnos le han comentado que el hecho de que no haya chicas «hace que sea más yo mismo, y actúe con naturalidad» (entrevista 5); otro afirma que «permite un descubrimiento de la sexualidad más tranquilo... más sereno, con menos ensayo y error... También empodera a las chicas a descubrirse como chicas, su identidad, en no asociar que son mujeres y por tanto deben gustar y complacer a los demás» (entrevista 2). Todos los directores que hablan del tema afirman la facilidad de la escuela diferenciada para la educación afectivo-sexual, por la comodidad que supone para los alumnos tratar esos temas en aulas separadas.

Tres de los entrevistados hablan de la distracción que supone para el alumnado la presencia del otro sexo, a partir de cierta edad, lo que puede dificultar el aprendizaje o las amistades con otros del mismo sexo.

Han aparecido algunas explicaciones sobre acciones que se llevan a cabo para fomentar una socialización adecuada con el otro sexo. En diversas entrevistas aparece la tutoría individual, práctica común en las doce escuelas, como espacio de diálogo en el que se puede hablar de ello, y en el que se aconseja y orienta.

Preguntados los directores y directoras sobre la contribución de la escuela diferenciada a erradicar la violencia hacia las mujeres, de forma generalizada reconocen que sus escuelas contribuyen a la solución del problema, por fomentarse decididamente en sus centros el respeto al otro: «el hecho de que el trato con las chicas no sea tan frecuente y tan constante... hace que cuando se produce el encuentro sean más respetuosos» (entrevista 1); «las situaciones de violencia de los chicos hacia las chicas desaparecen» (entrevista 11). Sin embargo, no todos relacionan directamente ese respeto con la separación de los sexos en la escuela: «hay otras variables, que no tienen nada que ver con la educación mixta o diferenciada» (entrevista 4).

5.3. Formación docente y prácticas específicas

Sobre su formación específica para la educación diferenciada, todos los directores y directoras entrevistados —excepto dos— afirman haber leído diversos libros sobre la cuestión. Todos han leído artículos y asistido a congresos centrados en esta modalidad escolar. Sobre la formación que reciben sus profesores, todos confirman que algunas de las sesiones de formación previstas tratan sobre esta cuestión.

Hay unanimidad en que no existe particularidad alguna en el currículo por el hecho de ser una escuela diferenciada. Sobre la existencia de específicas estrategias docentes para cada sexo, prácticamente todos responden negativamente. Sin embargo, también comentan que puede haber diferencias conscientes o inconscientes por el hecho de adaptar su tarea educativa al alumnado que tienen en clase, que es de un sexo concreto.

Sobre el perfil del profesorado, en diez de las doce escuelas representadas el sexo del profesorado coincide siempre con el de los alumnos en las etapas obligatorias. Todos reconocen cierta incidencia del sexo del profesor en el plano educativo, y relatan diversos aspectos positivos de la coincidencia de sexos profesor-alumno: se elimina la facilidad de que una escuela de chicos acabara con casi solo profesoras y la falta de modelos masculinos derivada; la mayor confianza que se genera entre el alumnado y el profesorado.

5.4. Retos sociales y escolares de género

Respecto a los retos sociales de género a los que la escuela puede y debe contribuir, casi todos se refieren a la igualdad desde diversas perspectivas: igualdad de oportunidades, erradicar el sexismo y la violencia de género, eliminar estereotipos, etc.

Sobre los estereotipos en relación a la separación, las respuestas coinciden en algunos aspectos como la ya comentada existencia en muchos de los centros de planes de formación para la igualdad. Por otra parte, diversos entrevistados señalan el efecto limitador de los estereotipos, y la

ventaja de la separación para dar más libertad y oportunidades a cada sexo: «los estereotipos de género solo son negativos cuando encorsetan o limitan la libertad del individuo... Los estereotipos son las negaciones que se imponen a los hombres y las mujeres... No veo que la escuela diferenciada comporte una limitación de las posibilidades de elección, en el mundo académico o personal» (entrevista 2). Otro director comenta que «aquí hay chicos que participan en teatro, coro, hacen servicios a la comunidad, a los más pequeños en el comedor... y si hubiera chicas pensarían que es algo para chicas» (entrevista 5). Algunos directores y directoras concretan otras actividades dirigidas a combatir los estereotipos: «que tengamos enseñanza diferenciada no quiere decir que a las niñas les enseñamos a planchar y a los niños a arreglar enchufes; enseñamos a todos lo mismo, y aquí se enseña a los niños tareas domésticas y a las niñas labores de mantenimiento de la casa» (entrevista 6).

Entre las explicaciones de cómo la separación beneficia las oportunidades de chicas y chicos, de una parte destacan que la ausencia del otro sexo hace que cualquier tarea sea apropiada para el alumnado, independientemente de los estereotipos sociales: el hecho de ser un centro diferenciado «hace que (las chicas) se planteen que las ciencias es una asignatura más... igual que la educación física» (entrevista 8); diversos entrevistados hablan de las posibilidades de los entornos diferenciados, puesto que en ellos las asignaturas no son percibidas en clave de género, y son experimentadas con mayor naturalidad: «el condicional del sexo de algún modo desaparece, y únicamente

queda el condicionante académico; y facilita que otras cosas —como el rol habitual de sexo— desaparezca, y cada uno pueda desarrollarse con más tranquilidad» (entrevista 11). Y de otra parte, la coincidencia de sexo con el profesorado establece modelos de su sexo para todos los ámbitos. Muchas entrevistas se refieren a las opciones postobligatorias de su alumnado, como poco condicionadas por los estereotipos sociales sobre lo adecuado para cada sexo (en comparación con la escolarización mixta): «al haber solo chicas, está probado que el acceso a ingenierías o carreras de ciencias se refuerza» (entrevista 10).

5.5. Ventajas e inconvenientes de ambos modelos

Preguntados sobre la coeducación, todos los directivos reconocen que la escuela mixta puede educar con efectividad; uno de ellos explicita que «la escuela mixta ha sido muy positiva en dar un primer paso en la igualdad de la mujer» (entrevista 8). Casi todos reconocen también que ambos modelos tienen ciertas ventajas e inconvenientes; y que la presencia de un solo sexo o de ambos genera diferencias en el clima del aula que merecen una atención pedagógica.

Entre las problemáticas de la coeducación que perciben, aparece en dos ocasiones la dificultad para reconocer y tratar las diferencias entre chicas y chicos por parte del profesorado. Otros dos directivos mencionan también las dificultades de socialización entre el alumnado en sus relaciones afectivas, que se rompen y recomponen con otros alumnos de las mis-

mas aulas. Especialmente los que no han trabajado nunca en una escuela mixta, son muy prudentes en sus comentarios. En casi todos los casos, las explicaciones sobre las problemáticas de la coeducación son escuetas, algo superficiales y diferentes para cada entrevistado. Algunos directivos reconocen que es más sencillo educar en aulas de un solo sexo.

Entre las dificultades de la educación diferenciada, aparece en diversas entrevistas que las clases masculinas presentan un clima de mayor impulsividad y cierta indisciplina, mientras que las femeninas presentan con más frecuencia conflictos de tipo emocional y de competencia entre las alumnas; afirman —en muchos casos— que esas peculiaridades se resuelven con una gestión específica, y que no constituyen un problema.

Todos valoran las ventajas de la educación diferenciada, y no se plantean la posibilidad de convertirse en centros coeducativos excepto en un caso (por motivos organizativos de esa escuela concreta). Entre las ventajas, se destaca frecuentemente el potencial académico de la separación para reducir el fracaso escolar y su sesgo de género, creando un ambiente más académico y alejado de distracciones.

También todos reconocen la escuela diferenciada como beneficiosa para ambos sexos. Algunos añaden la facilidad que, tanto las aulas de chicos como las de chicas, suponen para el profesorado: «yo soy una persona de la escuela mixta. Cuando comencé a dar clase a chicos me di cuenta de la facilidad, de cómo esta distribución facilitaba la docencia y las prácticas docentes» (entrevista 2).

Preguntados en concreto por las razones por las que su escuela es de educación diferenciada, se repiten en casi todas las entrevistas tres aspectos:

— La experiencia les ha mostrado que se trata de una práctica pedagógica que funciona: «nuestra experiencia en primaria y secundaria ha sido buena; ¿para qué vamos a cambiar?» (entrevista 12).

— Esa experiencia positiva de las clases *single-sex* se relaciona con el modelo pedagógico de la educación personalizada; la separación de los sexos es un aspecto más, que contribuye muy positivamente a los objetivos y la eficacia de ese modelo escolar: «hay un tema capital, y es que la educación diferenciada favorece la personalización de la educación» (entrevista 12).

— Se ofrece escuela diferenciada porque es la opción de los padres que la han elegido: «si no interesase a los padres, no habría ningún colegio diferenciado» (entrevista 6).

5.6. Valoración de la escuela diferenciada por otros agentes

Solo para alguna de las escuelas los directivos aprecian que sea la separación el principal motivo de las familias para optar por ese centro educativo. El hecho de haber estudiado en una escuela diferenciada y conocer su funcionamiento es otro motivo importante para buscar uno de esos centros para sus hijos. Otras familias, en ocasiones presentan dudas que se desvanecen cuando conocen la escuela. Para todos los entrevistados, los resultados educativos y el clima escolar son la

gran motivación para las familias, aunque no los relacionen con la educación diferenciada.

Respecto al profesorado, los entrevistados son unánimes en afirmar que la inmensa mayoría de sus maestros valora muy positivamente la escuela diferenciada, mencionando algunos de ellos que esa valoración es compartida por los que habían trabajado en escuelas mixtas anteriormente.

En todos los aspectos descritos, no se aprecian diferencias significativas en función de si el entrevistado es hombre o mujer, o si la escuela es de chicas o de chicos.

6. Conclusiones y discusión

El primer objetivo de este estudio era ahondar en las razones y motivaciones de la creación o mantenimiento de escuelas diferenciadas en España. Parece confirmarse una estrecha relación entre la educación diferenciada y el modelo de escuela llamada de educación personalizada (Camps, 2015). Los directores coinciden en que, para las escuelas *single-sex*, la separación es una herramienta que se adapta a la pedagogía de la educación personalizada; y para ellos supone potenciar los objetivos de esta última, especialmente en lo que se refiere a la disminución de los estereotipos y la facilitación de la libertad y oportunidades del alumnado, de un modo semejante a como lo describe Lingard et al. (2009). En todas las entrevistas, los directores manifiestan la trascendencia de los aspectos de igualdad de género, y reconocen las posibilidades de la coeducación, pero aprecian las ventajas de la escolarización diferenciada recono-

ciendo —a su vez— algunas desventajas de esta. Otros motivos que aparecen con frecuencia son las ventajas en resultados escolares, así como la creación de un ambiente más académico (Riordan, 2009) y de confianza entre los agentes escolares (Datnow et al., 2001). No se aprecia que los directivos centren su motivación por la escuela diferenciada en argumentos esencialistas sobre las diferencias entre los sexos, como sí parece que ocurre en otros países (Fabes et al., 2015), ni tampoco en razones ideológicas, políticas o religiosas (Subirats, 2010), sino más bien en razones pedagógicas y psicosociales.

Se puede observar también, de una parte, un componente pragmático en las explicaciones; la comprobación del buen funcionamiento de la escuela, que atribuyen en parte a la separación de los sexos, les lleva a no plantearse otras opciones organizativas (Riordan, 2008). Por otra parte, el factor de la elección de las familias aparece con frecuencia como una constatación del buen resultado, así como el ofrecer una opción a los padres que la deseen para sus hijos.

Por lo que respecta al segundo objetivo —percepciones sobre los resultados y buenas prácticas de la escuela diferenciada—, destaca la unanimidad entre los directores entrevistados. Por un lado, se valoran los resultados académicos, que se relacionan en parte con la separación de los sexos (Blakesley, 2013; Datnow et al., 2001); y se valoran los resultados personales de socialización, de eliminación de estereotipos y la consecución de una mayor igualdad de oportunidades en las elecciones post-obligatorias (Duru-Bellat, 1995; Riordan, 2009). Por otro lado, todas las

escuelas representadas llevan a cabo formación específica del alumnado para potenciar la educación en la igualdad entre mujeres y hombres, y en el respeto mutuo. Para conseguir todo ello, los entrevistados comentan la formación que han recibido como directores, y que potencian entre el profesorado; especialmente entre los directores, existen diferencias significativas en su nivel de profundización y formación sobre las prácticas de educación diferenciada y los aspectos relacionados con la igualdad. Todos coinciden en que el currículo es idéntico en las escuelas de chicas y de chicos, aunque con variaciones didácticas por parte del profesorado que responden a la lógica adaptación al alumnado que tienen en clase, una de cuyas características es la coincidencia de sexo. También aparece con cierta frecuencia la necesidad de una gestión específica de las aulas diferenciadas de chicos para regular y aprovechar su mayor impulsividad en su propio beneficio (Blakesley, 2013); sin embargo, a diferencia de lo que describe Lingard et al. (2009), no hablan de la separación como una solución a los problemas comportamentales de los chicos.

Las facilidades de socialización que aportan las aulas *single-sex* —naturalidad en las relaciones, mayores posibilidades expresivas, etc.— que los entrevistados describen, coinciden con la investigación de Blakesley (2013) realizada en Canadá.

Existe unanimidad en reconocer aspectos positivos en la coincidencia de sexos profesor-alumno (Park et al., 2013).

Aunque con este estudio no podemos conocer la evolución en el tiempo de las percepciones de los directivos, sí se apre-

cia en ellos una generalizada actitud positiva hacia las aulas *single-sex*, tal como las reseñan Fabes et al. (2015) para Estados Unidos.

Mientras que Hubbard et al. (2005) y Riordan (2015) describen con claridad las mayores ventajas de la escuela diferenciada para el alumnado en riesgo y en situaciones sociales desfavorecidas, no existe unanimidad entre los entrevistados sobre un determinado perfil de alumno para el que la educación diferenciada suponga especiales beneficios. Esto podría ser debido a que cada directivo conoce básicamente su propia escuela, con un perfil de alumnado concreto, y puede resultarles difícil establecer comparaciones.

Los directivos entrevistados reconocen las diferencias entre los sexos como un aspecto a tener en cuenta —aunque con poca atención a las neurociencias—, pero con frecuencia terminan su argumentación con referencias a la posibilidad de elección de estilos pedagógicos por parte de la familia, tal como afirma en su estudio Liben (2015).

No se han podido establecer diferencias significativas en función del sexo del entrevistado, o del hecho que la escuela fuera masculina o femenina (Pahlke, Bigler y Patterson, 2014).

De acuerdo con los resultados obtenidos, parece que las escuelas diferenciadas españolas analizadas se corresponden con los modelos heurísticos 3 y 5 presentados por el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2012).

El principal aporte de este estudio es la exploración de las razones de los direc-

tivos de escuelas diferenciadas de España para crear o conservar centros con esta práctica organizativa, tema hasta el momento solo investigado en países anglosajones. Como perspectiva, se sugiere una mayor profundización en este tema de estudio desde las perspectivas del profesorado, del alumnado y de las familias, aspectos prácticamente inéditos en España.

Referencias bibliográficas

- Ahedo, J. (2012). Fundamento antropológico de la separación escolar de chicos y chicas. En E. Vierheller (Coord.), *Nuevo paradigma escolar* (pp. 39-60). Rosario: Logos.
- Blakesley, S. (2013). Single-sex Education in Northern Canada: A Case Study of Trapline Elementary School. *The Qualitative Report*, 18, 1-14.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Camps, J. (2015). *Inteligencia de género para la escuela*. Pamplona: Círculo Rojo.
- Camps, J. y Vidal, E. (2015). Marte y Venus en el aula: las percepciones del alumnado sobre los efectos psicosociales de la escolarización mixta y diferenciada. *revista española de pedagogía*, 73 (260), 53-71.
- Carrasco, J. B. (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Chadwell, D. (2010). *A gendered Choice*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Chaponière, M. (2010). La mixité, une évidence trompeuse. *Revue Française de Pédagogie*, 171, 69-75.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema educatiu (2012). *Diferències en els resultats educatius de nois i noies a Catalunya*. Barcelona: CSDA.
- Datnow, A., Hubbard, L. y Woody, E. (2001). *Is Single Gender Schooling Viable in the Public Sector? Lessons from California's Pilot Pro-*

- gram. *Final Report*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471051.pdf> (Consultado el 12-5-2016).
- Datnow, A. y Hubbard, L. (Eds.) (2002). *Gender in Policy and Practice. Perspectives on Single-Sex and Coeducational Schooling*. New York: Routledge-Falmer.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie*, 110 (1), 75-109.
- Duru-Bellat, M. (2010). La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts. *Revue Française de Pédagogie*, 171, 9-13.
- Fabes, R. A., Pahlke, E. Borders, A. Z. y Galligan, K. (2015). US principals' attitudes about and experiences with single-sex schooling. *Educational Studies*, 41 (3), 293-311.
- Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris: Presses de la Renaissance.
- García Hoz, V. (1977). *La educación personalizada*. Valladolid: Miñón.
- García Hoz, V. (Dir.) (1989). *Tratado de educación personalizada. El concepto de persona*. Madrid: Rialp.
- Gilligan, C. (1993). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gurian, M. (2010). *Boys and Girls Learn Differently!* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hornstra, L., Mansfield, C., Van der Veen, I., Peetsma, T. y Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors, *Learning Environments Research*, 18 (3), 363-392. doi: 10.1007/s10984-015-9189-y
- Hubbard, L. y Datnow, A. (2005). Do single-sex schools improve the education of low-income and minority students? An investigation of California's public single-gender academies. *Anthropology and Education Quarterly*, 36 (2), 115-131.
- Jackson, C. (2013). Can Single-sex Classes in Co-educational Schools Enhance the Learning Experiences of Girls and/or Boys? An Exploration of Pupils' Perceptions. *British Educational Research Journal*, 28 (1), 37-48.
- James, A. N. (2007). *Teaching the Male Brain*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Liben, L. S. (2015). Probability Values and Human Values in Evaluating Single-Sex Education. *Sex Roles*, 72 (9), 401-426.
- Lingard, B., Martino, W. y Mills, M. (2009). Single-Sex Classes and Schools for Boys. En B. Lingard et al. (Coords.), *Boys and Schooling* (pp. 86-118). New York: Palgrave MacMillan.
- Maccoby, E. E. (2003). *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mael, F. et al. (2005). *Single-Sex Versus Coeducational Schooling: A Systematic Review*. Washington: Policy and Program Studies Service, U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development.
- Martínez López-Muñoz, J. L. et al. (2015). *Legitimidad de los colegios de un solo sexo y su derecho a concierto en condiciones de igualdad*. Madrid: Iustel.
- Páez, D. (2004). *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson.
- Pahlke, E., Bigler, R. S. y Patterson, M. M. (2014). Reasoning About Single-Sex Schooling for Girls Among Students, Parents, and Teachers. *Sex Roles*, 71 (5), 261-271.
- Pahlke, E., Hyde, J. S. y Allison, C. M. (2014). The Effects of Single-Sex Compared With Coeducational Schooling on Students' Performance and Attitudes, a Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 140 (4), 1042-1072.
- Park, H., Behrman, J. R. y Choi, J. (2013). Casual Effects of Single-Sex Schools on College Entrance Exams and College Attendance: Random Assignment in Seoul High Schools. *Demography*, 50 (2), 447-469.

- Riordan, C. (1990). *Girls and boys in school. Together or separate?* New York: Teachers College Press.
- Riordan, C. (Dir.) (2008). *Early Implementation of Public Single-Sex Schools: Perceptions and Characteristics*. Washington, D. C.: US Department of Education.
- Riordan, C. (2009). The Effects of Single-Sex Schools. En *II Congreso Latinoamericano de Educación Diferenciada: Nuevos escenarios para la educación de mujeres y varones* (pp. 98-131). Buenos Aires: ALCED Argentina.
- Riordan, C. (2015). *Single-Sex Schools. A Place to Learn*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Sadker, M. y Sadker, D. (1995). *Failing at Fairness*. New York: Touchstone.
- Sax, L. (2005). *Why Gender Matters*. New York: Doubleday.
- Shmurak, C. B. (1998). *Voices of Hope: Adolescent Girls at Single Sex and Coeducational Schools*. New York: Peter Lang.
- Streitmatter, J. L. (1999). *For girls only: Making a case for single-sex schooling*. Albany, NY: Sunny Press.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3 (1), 143-158.
- Svartoién-Conway, J. I. (2000). *In search of connection: How graduates from all-girls high schools describe their leadership involvement at a coeducational university*. Universidad de Nebraska - Lincoln, USA.
- UNESCO (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. París: UNESCO.
- Wharton, A. S. (2012). *The Sociology of Gender*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Biografía de los autores

Jaume Camps es Profesor Titular de Teorías e Instituciones Educativas en el Departamento de Educación en la Universitat Internacional de Catalunya. Sus principales líneas de investigación se centran en las cuestiones de género en la escuela y en el desarrollo de la Educación Personalizada.

Elisabeth Vierheller es Vicepresidenta de la Asociación Latinoamericana de Centros de Educación Diferenciada Argentina. Tutora *online* y profesora de Educación Diferenciada. Doctoranda por la Universidad Nacional de Cuyo. Su principal línea de investigación es la educación diferenciada o *single-sex* en contextos sociales complejos.

Orientación, empleabilidad e inserción laboral en la universidad a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales

Career guidance, employability and entering the workforce at University through a Structural Equation Model

Dra. Pilar MARTÍNEZ CLARES. Profesora Titular. Universidad de Murcia (pmclares@um.es).

Dña. Cristina GONZÁLEZ LORENTE. Contratada Predoctoral FPU-MECD. Universidad de Murcia (c.gonzalezlorente@um.es).

Resumen:

En este trabajo se propone un modelo hipotético acerca de la valoración que presentan los universitarios sobre su actual preparación para hacer frente al proceso de inserción sociolaboral. Se trata de un modelo de regresión estructural que pone en relación diferentes variables relacionadas con la formación, la satisfacción, la información y la orientación profesional del estudiante, entre cuyos objetivos de investigación se encuentra determinar la bondad de ajuste del modelo, analizar las relaciones que se establecen entre las variables y contrastar el efecto de la Orientación Profesional sobre las mismas. Para ello, participan de forma anónima y voluntaria una muestra representativa de 931 estudiantes de último curso de Grado de la Universidad de Murcia y de la Universidad de Granada, distribuidos en diferentes titulaciones y ramas del conocimiento, a partir de la cumplimentación del *Cuestionario de Inserción y Orientación Laboral* (COIL), diseñado *ad hoc*. Para realizar el

análisis de los datos y estimar las relaciones que se establecen entre las diferentes variables del modelo, se utiliza el programa AMOS v21. Entre los principales resultados obtenidos, destacan los elevados índices de bondad de ajuste del modelo, que corroboran su diseño con los datos empíricos, así como las relaciones causales estadísticamente significativas en todos los casos analizados. Además, se produce un incremento en dichas relaciones causales al introducir la participación obligatoria y/o voluntaria en programas de orientación profesional como variable de agrupación. Unos resultados que enfatizan el rol de la orientación como eje vertebrador entre la formación superior y el empleo, en un momento de cambio y transición a la vida activa de los universitarios donde las dificultades no se miden tanto por los beneficios conseguidos, sino por la permanente configuración de un contexto social cambiante y ambiguo en el cual deben realizar dicha transición.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 21-09-2017.

Cómo citar este artículo: Martínez Clares, P. y González Lorente C. (2018). Orientación, empleabilidad e inserción laboral en la universidad a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 119-139. doi: 10.22550/REP76-1-2018-06

año LXXVI, n.º 269, enero-abril 2018, 119-139
revista española de pedagogía



Descriptores: educación superior, inserción laboral, transición a la vida activa, orientación profesional, empleabilidad, modelos de ecuaciones estructurales, universitarios.

Abstract:

This research presents a hypothetical model regarding university students' perceptions of their current preparation for entering the workforce that uses a structural regression model to connect various aspects regarding training, satisfaction, information, and career guidance programs. Its research objectives are to establish the goodness of fit of the model, analyse the relationships established among the variables, and compare the effect of career guidance on these variables. To this end, a representative sample of 931 final year undergraduate students from the Universidad de Murcia and the Universidad de Granada from a range of degrees and branches of knowledge participated anonymously and voluntarily by completing an *ad*

hoc questionnaire (named *COIL*). The AMOS v21 program was used to analyse the data and estimate the relationships established among the different variables of the model. Elevated model fit indexes stand out among the main results obtained, corroborating its design using the empirical data, as well as statistically significant causal relations in all cases analysed. In addition, introducing participation in professional guidance programs as a grouping variable strengthens these causal relationships. These results emphasize the role of career guidance as a key connection between higher education and employment at a time of change and transition to the workforce for university students where difficulties are not measured by the benefits achieved but rather by the permanent configuration of the changing and ambiguous social context in which they must make this transition.

Keywords: higher education, entering the workforce, school-to-work transition, career guidance, employability, structural equations models, undergraduate students.

1. Introducción

La transición a la vida activa de los jóvenes, apoyada en el principio de realidad y gestionada por las decisiones que la persona realiza sobre su proyecto profesional y vital (Santana Vega, 2010), adquiere hoy una relevancia crucial, tanto por las grandes oportunidades y alternativas que se le presenta a una generación más formada que décadas anteriores, como paradójicamente, por los grandes desafíos y complejidad que los acompaña dentro de una sociedad que autores como Bennett y Lemoine (2014) o Hemingway y Marquart

(2013), definen como *VUCA World*, por las siglas en inglés de sus cuatro características básicas: *volátil*, con cambios frecuentes e impredecibles; *incierto*, con un desconocimiento de posibles consecuencias significativas; *compleja*, por la ingente cantidad de información, relaciones y procedimientos interconectados; y *ambigua*, que impide hacer predicciones acerca de lo que se puede esperar.

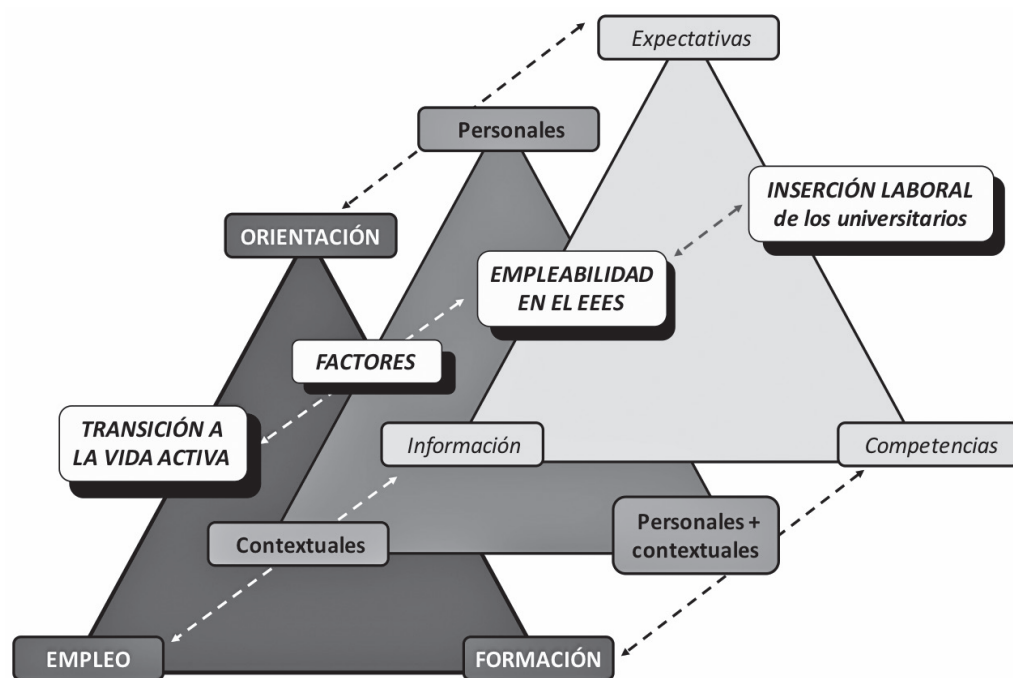
Este tránsito, en el colectivo universitario, debe producirse de forma acompasada y a fuego lento. Su adquisición implica

un aprendizaje específico que concierne a la globalidad de la experiencia universitaria en sus diferentes niveles y contextos, como afirman Coles (1995), Jones (1995, 2002) o Moreno (2008). Actualmente, los procesos de transición son heterogéneos, a largo plazo y se encuentran marcados por sucesivas discontinuidades y rupturas, de forma que los jóvenes los experimentan como reversibles y no lineales en sus itinerarios formativos y laborales.

La transición a la vida activa se convierte en uno de los fenómenos más decisivos para el desarrollo económico y laboral de nuestra sociedad y en una preocupación latente en el panorama nacional e in-

ternacional (Bathmaker y Thomas, 2009; García Moreno y Martínez Martín, 2012; Harris y Rainey, 2012; OCDE, 2016; Sissons y Jones, 2012; Svob, Brown, Reddon, Uzer y Lee 2013; Taveira, 2013), que se extiende y focaliza en la formación superior a partir de la implantación del espacio de convergencia europea y su apuesta por la empleabilidad de los egresados, en las numerosas comisiones celebradas durante la última década (Eslovenia, 2004; Lovaina, 2009; Londres, 2012, entre otras). Dicha transición queda ligada a un concepto tan amplio y presente como es la empleabilidad a través de los numerosos factores que canalizan, mediatizan e interfieren en su desarrollo (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Relación entre la transición a la vida activa, sus factores y el proceso de inserción laboral en el EEES.



Fuente: Elaboración propia.

Aunque son muchos y variados los estudios centrados en determinar cuáles son estos factores y su nivel de incidencia (Brown, Hesketh y Williams, 2002; Figuera, 1996; Stokes, 2015; Lent y Brown, 2013; Longhi y Taylor, 2011; Moreau y Leathhwood, 2006; Savickas, 2005), la mayoría de ellos coinciden en señalar la existencia de factores endógenos relacionados directamente con la persona (sexo, edad, nivel de maduración, identidad personal y social, etc.), junto con otros exógenos del contexto social, laboral y económico que actúan como condicionamientos externos, y un tercer grupo de factores, resultado de la interacción entre la persona y su contexto, como puede ser la formación recibida, el soporte social y familiar o las estrategias de planificación y búsqueda de empleo.

Como producto del intercambio continuo que se produce entre todos estos factores, el estudiante universitario se convierte en agente activo de su empleabilidad y no solo, en un mero receptor pasivo de los sucesivos cambios socioeconómicos (Figuera, 1996). Por ello, tan importante es conocer e identificar dichos factores, como atender y trabajar desde la educación superior la empleabilidad del universitario, entendida como un *cultivo lento* (Yorke y Harvey, 2005) cuyo desarrollo implica tanto un conjunto de competencias esenciales para la consecución de un empleo, como la orientación, información y actitudes necesarias para desempeñarlo y mantenerlo (Knight y Yorke, 2002; Van der Heijde, 2014).

Pese a la amplitud y complejidad de este concepto, la empleabilidad en el ámbito universitario se concreta e inicia, originalmente, en el proceso de inserción social y laboral del estudiante, que comienza

antes de finalizar su formación en la universidad. Momento coincidente no solo con grandes cambios sino también con presiones del entorno, donde las expectativas de futuro y creencias acerca de la mejor o peor preparación para enfrentarse al inicio de la carrera profesional, se sustentan en gran medida, de acuerdo con las aportaciones de Auberni (1995), en una información suficiente, en una actitud positiva y en la adquisición de competencias adecuadas.

Estudios como los realizados por Rodríguez Espinar, Prades y Basart (2007) o Rodríguez Espinar, Prades, Bernáldez y Sánchez (2010), ponen de manifiesto la relación que existe entre la información que recibe el alumnado sobre aspectos académico-profesionales de las titulaciones y la percepción más positiva ante la inserción laboral. Por su parte, Stevenson y Clegg (2011) o Tomlinson (2010), aluden a la información y orientación que recibe el alumnado universitario, como el elemento fundamental de compromiso y comprensión entre el aprendizaje académico y su empleabilidad. Salas (2003) destaca tanto la relación entre las decisiones y las estrategias que utilizan los universitarios de cara a su inserción, como la relevancia de que el estudiante cuente con una información de calidad sobre las principales características del mercado laboral en general, y de su ámbito profesional, en particular.

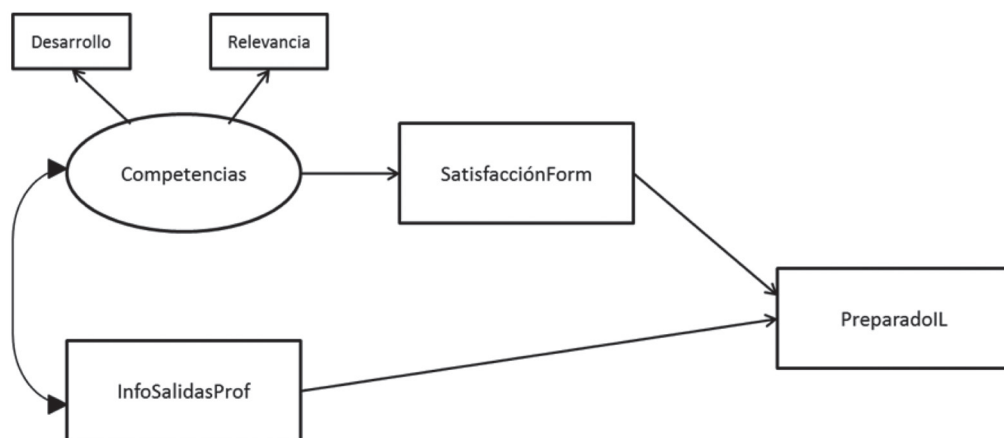
Una información que, sin embargo, no puede ir desligada del desarrollo de competencias que permita al alumnado una mejor adaptación y desempeño laboral en la sociedad VUCA descrita. Precisamente, es el nivel de desarrollo de estas competencias transversales y la relevancia que le concede el estudiante para su futuro profesional, lo que hace que la satisfacción

con su formación universitaria varíe y, en función de la misma, cambie también su percepción de cara a la inserción laboral. Esta relación queda reflejada en diversos estudios que inciden en la valoración de las competencias desarrolladas durante la formación universitaria (Conchado y Carot, 2013; Freire Seoane, 2007; Freire, Teijeiro y Pais, 2013; Villa y Poblete, 2007) y en su relevancia para la inserción laboral de los egresados (Humburg y Van der Velden, 2015; Humburg, De Grip y Van der Velden, 2012; Raybould y Sheedy, 2005; Suleman, 2016; Wilton, 2011). A lo largo de dichas investigaciones, se constata que el desencanto o insatisfacción con la formación universitaria viene acompañada de las exigencias desconectadas del mercado laboral, de la falta de aplicación de los conocimientos de sus respectivas

carreras y de un menor desarrollo de competencias clave o transversales para su correcto desempeño en el ámbito laboral.

A partir de estos planteamientos y antecedentes teóricos, el presente trabajo propone un modelo hipotético (Gráfico 2) sobre la valoración que tienen los universitarios acerca de su actual preparación para la inserción sociolaboral. Una percepción que, atendiendo a dicho modelo, depende tanto de la satisfacción con la formación recibida durante el Grado, en la que incide de manera directa el desarrollo de una serie de competencias transversales y la importancia que le conceden para su inserción en el actual mercado laboral, como la información y el conocimiento que el alumnado tiene acerca de las diferentes opciones y oportunidades laborales de sus respectivas titulaciones.

GRÁFICO 2. Modelo hipotético de la formación universitaria y su relación con la preparación para la Inserción Laboral desde la percepción del alumnado.



Fuente: Elaboración propia.

Estos componentes, que van a incidir de manera más o menos directa en la percepción del universitario de cara a sus posi-

bilidades de éxito en el proceso de inserción laboral, se especifican en los siguientes factores (o variables) del modelo presentado

en el Gráfico 2: *Competencias*, para aludir a una variable latente que atañe a la formación en competencias transversales y que incluye, tanto el *Desarrollo* a lo largo de la carrera universitaria de un conjunto de 19 elementos de competencia relacionadas con el componente más personal y participativo del estudiante, como la *Relevancia* que el estudiante le concede a cada uno de dichos elementos para acceder al mercado laboral; *InfoSalidasProf*, con el que se recoge la valoración sobre las principales líneas, aspectos y salidas profesionales de la carrera; *SatisfacciónForm*, que hace referencia a la satisfacción con la formación recibida a lo largo del Grado; y *PreparadoIL*, con la que se valora la percepción del estudiante respecto a sus posibilidades de éxito en el proceso de inserción laboral.

A tenor de este modelo hipotético y su fundamentación teórica, se plantean los siguientes objetivos:

a) Determinar el ajuste del modelo a los datos de la investigación.

b) Analizar las relaciones que se establecen entre las variables planteadas.

c) Contrastar el efecto de la Orientación Profesional sobre estas variables para establecer una posible relación causal.

2. Método

2.1. Muestra

En este trabajo participan un total de 931 estudiantes de diferentes estudios de Grado, distribuidos en cuatro grandes ramas de conocimiento tanto de la Universidad de Murcia (70%), como de la Universidad de Granada (30%). Su edad media se sitúa en torno a los 23 años ($DT=4.174$), con una mayor representación femenina que alcanza el 75.3% de la muestra total, tal y como se recoge en la Tabla 1.

TABLA 1. Distribución de la muestra por sexo, universidad y rama del conocimiento.

		n	%
TOTAL		931	100.0
Sexo	Hombre	230	24.7
	Mujer	701	75.3
Universidad	Universidad de Murcia	652	70
	Universidad de Granada	279	30
Rama del conocimiento	Ciencias sociales y jurídicas	701	75.3
	Ciencias de la salud	105	11.3
	Ciencias	52	5.6
	Arte y humanidades	73	7.8

Nota: (n) número de estudiantes de último curso de Grado; (%) porcentaje de estudiantes sobre el total de la muestra.

Fuente: Elaboración propia.

Se trata de una muestra representativa obtenida a través de un muestreo aleatorio por conglomerados, al considerar que la población objeto de estudio (estudiantes de último curso de Grado) es de 6896 y estimando un nivel de confianza del 99% ($K=2$), con un ± 3.93 de margen de error y $Z=1.96$, desde la condición más desfavorable ($p = q = 0.5$).

2.2. Instrumento

Para la realización de este trabajo, se aplica la técnica de encuesta con el Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral (COIL), diseñado *ad hoc* para una investigación más amplia de la que forma parte dicho trabajo. La elaboración de este instrumento permite recabar información cuantitativa y cualitativa, desde la visión

del estudiante de último curso de Grado, sobre su próxima salida al mercado laboral.

Este instrumento se estructura en cinco grandes bloques de contenidos que abarcan:

- i) Los datos personales y académicos.
- ii) La experiencia académico-profesional.
- iii) La formación en el Grado.
- iv) Las expectativas y creencias hacia el empleo.
- v) Los recursos y servicios que pueden utilizar para favorecer su inserción laboral.

El presente trabajo se centra en el tercer y quinto bloque, donde se incluyen las variables que aparecen en la Tabla 2, con las que se pretende analizar el modelo hipotético planteado en el Gráfico 2.

TABLA 2. Variables del COIL a analizar, según número de ítems y análisis de su consistencia interna.

Variable	Ítems (n)	Consistencia interna	
		Alfa de Cronbach (α próximo a 1)	Otros índices (± 1)
V1. Valora las siguientes competencias transversales según se hayan desarrollado a lo largo de tu carrera y su relevancia para la inserción en la vida laboral	19	Desarrollo $\alpha = .897$ Relevancia $\alpha = .896$ Escala Global $\alpha = .898$	
V2. ¿Qué grado de información tienes sobre cada uno de los siguientes aspectos relacionados con las salidas profesionales de tu carrera?	9	Escala Global $\alpha = .880$	
V3. ¿Cuál es el grado de satisfacción con la formación que has recibido a lo largo de tu carrera?	1		Asimetría = $-.274$ Curtosis = $.208$
V4. ¿Te sientes preparado para afrontar tu próxima salida al mercado laboral?	1		Asimetría = $-.154$ Curtosis = $.080$

Nota: (n) número de ítems que componen la variable.

Fuente: Elaboración propia.

Todas estas variables son valoradas por los estudiantes a partir de una escala tipo Likert de 1 a 5, en la que 1 = nada y 5 = mucho. Además, como muestra la Tabla 2, dichas escalas se han sometido a un proceso de validación de constructo (Martínez Clares y González Lorente, 2018), que ha permitido analizar su consistencia interna según las propias características

de las variables. En el caso de las dos primeras variables explicadas en la Tabla 3, se opta por utilizar el estadístico de Alfa de Cronbach debido al número elevado de ítems, mientras que para las dos variables siguientes, se analiza la distribución muestral a partir de los índices de asimetría y curtosis para obtener evidencias de validez.

TABLA 3. Ítems que conforman las variables 1 y 2 del cuestionario a analizar.

V1. Valora las siguientes competencias transversales según se hayan desarrollado a lo largo de tu carrera y su relevancia para la inserción en la vida laboral	V2. ¿Qué grado de información tienes sobre cada uno de los siguientes aspectos relacionados con las salidas profesionales de tu carrera?
1. Conciencia de uno mismo	1. Organizaciones laborales donde poder desempeñar mi profesión
2. Análisis, síntesis y crítica	2. Vías de acceso a los diferentes puestos
3. Organización y planificación	3. Funciones a desempeñar en diferentes ocupaciones
4. Habilidades de comunicación	4. Medios y procedimientos para llevar a cabo esas funciones
5. Responsabilidad y perseverancia	5. Competencias participativas y personales
6. Toma de decisiones	6. Competencias técnicas y metodológicas
7. Orientación a las personas	7. Posibilidades de promoción en los diferentes ámbitos y organizaciones
8. Trabajo en equipo y cooperación	8. Prospectivas de empleo
9. Capacidad de aprendizaje y adaptación	9. Conocimiento del estilo de vida (<i>dedicación horaria, condiciones de trabajo, posibilidades de combinación con otros intereses...</i>)
10. Flexibilidad y orientación al cambio	
11. Motivación por el logro	
12. Compromiso con la organización	
13. Capacidad para trabajar bajo presión	
14. Resolución de conflictos y técnicas de negociación	
15. Búsqueda de la excelencia	
16. Innovación	

V1. Valora las siguientes competencias transversales según se hayan desarrollado a lo largo de tu carrera y su relevancia para la inserción en la vida laboral	V2. ¿Qué grado de información tienes sobre cada uno de los siguientes aspectos relacionados con las salidas profesionales de tu carrera?
17. Emprendimiento	
18. Liderazgo	
19. Capacidad de resiliencia y tolerancia a la frustración	

Fuente: Elaboración propia.

2.3 Diseño metodológico y procedimiento

Para dar respuesta a los diferentes objetivos de este trabajo, se adopta un enfoque metodológico cuantitativo, con un diseño de investigación *no experimental*, *exploratorio* y *transversal*, tipo encuesta o *survey*, mediante un cuestionario elaborado *ad hoc*.

El procedimiento a seguir en esta investigación se resume en las siguientes fases:

1) Búsqueda bibliográfica en profundidad y concreción de los objetivos de investigación.

2) Diseño del instrumento de recogida de información, el cuestionario COIL diseñado *ad hoc*.

3) Validación cualitativa de contenido del cuestionario mediante la técnica de juicio de expertos.

4) Recogida de información a lo largo del curso académico 2015-2016, entre los estudiantes de último curso de Grado de distintas titulaciones con carácter voluntario, anónimo y confidencial.

5) Análisis de datos con el programa estadístico SPSS v23 y validez de

constructo del COIL, para delimitar la consistencia interna y fiabilidad de este instrumento de recogida de información.

6) Elaboración de un modelo de regresión estructural desde la fundamentación teórica y los datos analizados, que pretende profundizar en la valoración que hacen los universitarios sobre sus sensaciones y creencias de preparación para enfrentarse a su inserción sociolaboral durante el último curso de formación inicial en la universidad.

7) Análisis y presentación de los resultados de dicho modelo que constituyen este trabajo.

2.4. Análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos y estimar las relaciones que se establecen entre las diferentes variables del modelo planteado, se utiliza el programa AMOS v21. Se diseña un modelo de regresión estructural para realizar, de acuerdo con las aportaciones de Bazán, Sánchez, Corral y Castañeda (2006), un análisis simultáneo de variables latentes y manifiestas. En relación a la primera categoría, este

modelo presenta una variable latente, *Competencia*, compuesta por dos indicadores o variables manifiestas, como son el *Desarrollo* y *Relevancia* de un conjunto de elementos de competencias previamente validados. La relación que se establece entre estas variables es unidireccional y de tipo causal, al igual que ocurre con el resto de variables observables del modelo, representadas dentro de un rectángulo: *InfoSalidasProf*, *SatisfacciónForm* y *PreparadoIL*.

A excepción de la primera de estas variables, *InfoSalidasProf*, que actúa como variable independiente (o exógena) a través de una relación bidireccional con la variable latente y su correspondiente covarianza, el resto de variables observables reciben el efecto de otra variable y, como consecuencia, actúan como dependientes (endógenas), con un error de predicción asociado. Además, se considera en el modelo de regresión estructural, la asistencia o participación obligatoria y/o voluntaria en programas de orientación profesional por parte del universitario como variable de agrupación, según la clasificación de variables aportada por Ruiz, Pardo y San Martín (2010). De esta manera, se utiliza una variable categórica que va a representar dos subpoblaciones diferentes de estudiantes a comparar en función de su participación o no en programas de orientación profesional durante su formación universitaria.

Para la estimación de todos los parámetros, se aplica el método de máxima verosimilitud (ML), al considerarse el más adecuado para variables normales multivariantes (Oliver, Tomás, Hontangas, Cheyne y Cox, 1999; Zurita, Castro, Álva-

rez, Rodríguez y Pérez, 2016). Tras esta estimación y análisis de la significación de los parámetros análogos a los coeficientes de regresión (Cupani, 2012), se comprueba la bondad de ajuste del modelo, tanto para el total de participantes del estudio como en los parámetros obtenidos tras aplicar la variable de agrupación, a partir de los siguientes índices:

a) Índices de ajuste absoluto, como el estadístico chi-cuadrado, cuyos valores asociados a p no significativos indican un buen ajuste.

b) Índices relativos como el CFI (índice de ajuste comparativo), el IFI (índice de incremento de ajuste) o el NFI (índice de ajuste normalizado), cuyos valores próximos a la unidad se corresponden con un ajuste idóneo (Hu y Bentler, 1999; Kline, 1998).

c) El error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), considerado bueno si es inferior a 0.05 y aceptable si no supera el valor 0.08 (Browne y Cudeck, 1993).

3. Resultados

Los resultados obtenidos en la evaluación de la bondad de ajuste del modelo a los datos empíricos de la investigación se resumen en la Tabla 4. Pese al valor asociado significativo de p en el estadístico de Chi-cuadrado ($p=.000$), debido en parte a la gran sensibilidad de dicho estadístico con el análisis de muestras elevadas, el resto de índices se corresponden con un buen ajuste del modelo. Así, los índices de ajuste relativos o de comparación están muy cercanos a la unidad, mientras que el RMSEA, con un valor de .069, se establece como un ajuste adecuado.

TABLA 4. Coeficientes e índices de bondad de ajuste del modelo.

Chi-cuadrado	CFI	IFI	NFI	RMSEA
21,496 gl=4 p = .000	.950	.952	.942	.069

Fuente: Elaboración propia.

Comprobada la bondad de ajuste del modelo, se procede al estudio de las relaciones causales presentes entre las diferentes variables a través de la valoración técnica de los parámetros estimados. Estos parámetros presentan unas magnitudes adecuadas, con unas relaciones estadísticamente significativas y sin

varianzas negativas como se recoge en la Tabla 5. Todos los niveles de significatividad de las relaciones establecidas alcanzan una $p=.005$, con la excepción de la relación causal que ejerce la preparación ante la inserción laboral sobre la satisfacción con la formación recibida, cuya significatividad es aún mayor con $p=.002$.

TABLA 5. Peso de regresión (P.R.) y pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre variables.

Relación entre variables			P.R.				P.E.R.
			Est.	S.E.	C.R.	p	Est.
Satisfacción Form	<---	Competencia	.702	.101	6.968	***	.423
Desarrollo	<---	Competencia	1,000				.799
Relevancia	<---	Competencia	.288	.046	6.231	***	.324
Preparado IL	<---	Satisfacción Form	.115	.037	3.111	.002	.101
Preparado IL	<---	Información Grado	.262	.041	6.337	***	.205
Información Grado	<-->	Competencia	.122	.013	9.403	***	.404

Nota: P.R.=Pesos de Regresión; P.E.R.=Pesos estandarizados de Regresión; Est.=Estimaciones; S.E.=Estimación del error; C.R.=Ratio Crítico; p=nivel de significatividad (***=.005).

Fuente: Elaboración propia.

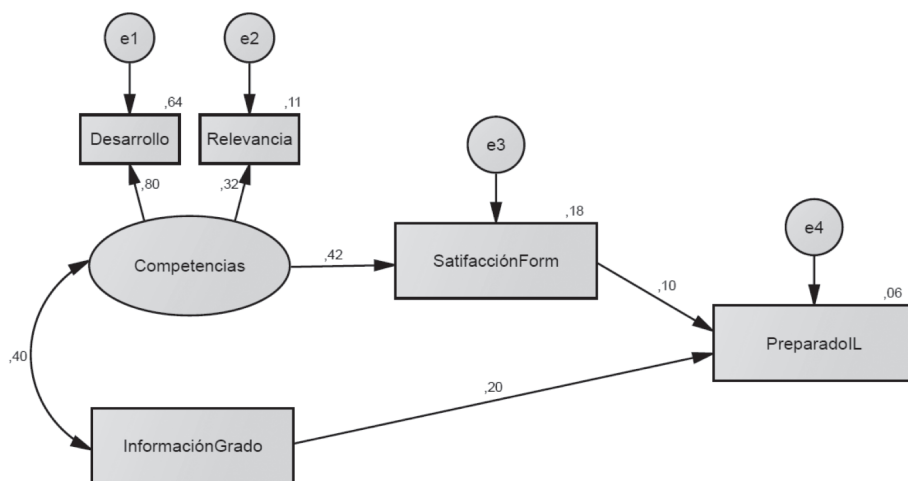
Estos resultados también se pueden comprobar de forma más visual y esquemática en el Gráfico 3 con los pesos de regresión estandarizados, es decir, expresados en unidades de desviación estándar. Entre ellos, la variable latente representada con una elipse está correlacionada con sus dos indicadores, *Desarrollo* y *Re-*

levancia, con unos pesos de regresión de 0.80 y 0.32, respectivamente. Estos pesos de regresión elevados también están presentes en la relación causal que se establece entre el constructo de *Competencias* y su efecto en la satisfacción que el alumnado tiene con su formación (0.42). Por el contrario, los pesos de regresión estanda-

rizados disminuyen en las relaciones que se establecen directamente con la variable *PreparadoIL* sobre las expectativas o creencias que tiene el universitario acerca de su preparación para la inserción labo-

ral, y que por lo tanto, ni la satisfacción con la formación (0.10), ni la información obtenida durante el Grado (0.20), presentan una relación causal fuerte a considerar con dicha variable.

GRÁFICO 3. Modelo de ecuaciones estructurales estandarizado.



Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar la relación bidireccional entre la variable latente y la variable observable independiente (*InformaciónGrado*), con un adecuado peso de regresión estandarizado que alcanza un valor de 0.404 (Gráfico 3). No obstante, dicho parámetro representa a diferencia de los casos anteriores, la covarianza existente entre estas dos variables y, por lo tanto, aun siendo un valor óptimo, en este caso, el P.R.E. tan solo indica la existencia de correlación sin llegar a determinar la dirección de la causalidad.

Resulta interesante comparar los parámetros que se obtienen una vez aplicada la variable de agrupación, consistente en analizar los datos en función de la par-

ticipación del estudiante en programas de orientación profesional a lo largo de su paso por la universidad. Dichos resultados denotan en un primer momento, un aumento de la covarianza que se establece entre el constructo de las Competencias y la variable observable e independiente relacionada con la información recibida sobre aspectos vinculados con las salidas profesionales de los respectivos Grados cursados (Tabla 6). Si en el caso anterior la fuerza o peso de regresión estaba en torno a 0.40, al tener en cuenta la variable de agrupación, dicho parámetro se incrementa entre los estudiantes que han participado en alguno de estos programas (0.545), mientras que disminuye entre quienes no asistieron (0.382). No obstan-

te, y a pesar de esta diferencia, la relación entre ambas variables se mantiene estadísticamente significativa al nivel de .005 con solo un 5% de probabilidad de error.

TABLA 6. Peso de regresión (P.R.) y pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre la variable latente y la observable independiente.

Relación entre variables			Variable de agrupación - Orientación Prof.	P.R.				P.E.R.
				Est.	S.E.	C.R.	p	Est.
Información Grado	<-->	Competencia	Si	.163	.039	4.215	***	.545
			No	.116	.014	8.396	***	.382

Nota: P.R.=Pesos de Regresión; P.E.R.=Pesos estandarizados de Regresión; Est.=Estimaciones; S.E.=Estimación del error; C.R.=Ratio Crítico; p=nivel de significatividad (***=.005).

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, las relaciones que se establecen entre el resto de variables observables también sufren alteraciones al aplicar la variable categórica en cuestión. Tal y como se recoge en la Tabla 7, la relación causal entre la satisfacción con la formación en la universidad y la creencia del estudiante sobre su preparación para enfrentarse a su inserción laboral aumenta considerablemente, hasta poder

considerar la existencia de relación causal con un P.E.R.=0.378 en el caso de asistir o participar en programas de orientación profesional, frente a los pesos de regresión obtenidos en el caso de no participar o no tener en cuenta dicha variable de agrupación, en los que la relación era muy débil y se consideraba la existencia de otras variables no observadas en el modelo.

TABLA 7. Peso de regresión (P.R.) y pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre las variables observables.

Relación entre variables			Variable de agrupación - Orientación Prof.	P.R.				P.E.R.
				Est.	S.E.	C.R.	p	Est.
Satisfacción Form	<---	Competencia	Si	.728	.242	3.010	.003	.415
			No	.692	.111	6.528	***	.421
Desarrollo	<---	Competencia	Si	.100				.745
			No	.100				.808
Relevancia	<---	Competencia	Si	.344	.123	2.804	***	.372
			No	.283	.050	5.631	***	.321

Relación entre variables			Variable de agrupación - Orientación Prof.	P.R.				P.E.R.
				Est.	S.E.	C.R.	p	Est.
Preparado IL	<---	Satisfacción Form	Si	.455	.102	4.458	***	.378
			No	.230	.045	5.100	***	.178
Preparado IL	<---	Información Grado	Si	.058	.091	.631	.528	.054
			No	.124	.040	3.107	.002	.108

Nota: P.R.=Pesos de Regresión; P.E.R.=Pesos estandarizados de Regresión; Est.=Estimaciones; S.E.=Estimación del error; C.R.=Ratio Crítico; p=nivel de significatividad (***=.005).

Fuente: Elaboración propia.

No ocurre lo mismo en el caso de la relación entre la información recibida durante el Grado y su preparación para enfrentarse a la inserción laboral, ya que los resultados de la Tabla 7 demuestran nuevamente, cómo esta relación disminuye aún más al considerar la participación o no en programas de orientación profesional. En ambos casos, no existe apenas relación con unos pesos de regresión muy bajos, e incluso, con un valor de $p=.528$ que hace que dicha relación no tenga significatividad estadística cuando se considera a la subpoblación de estudiantes que asistieron a algún programa de orientación.

Para el resto de variables analizadas en la Tabla 7, las relaciones causales se mantienen estadísticamente significativas con unos pesos de regresión muy próximos a los obtenidos para la pobla-

ción objeto de estudio en su globalidad. En estas relaciones por tanto, la variable de agrupación no tiene un efecto considerable que altere la fuerza o incidencia de una variable sobre otra.

Por último, la Tabla 8 recoge de nuevo los principales índices que denotan la bondad de ajuste del modelo pero, en este caso, tras realizar la comparación de los datos empíricos a partir de la variable de agrupación. Aunque se trata de datos similares, con unos valores para los índices CFI, IFI y NFI muy elevados y próximos a 1 que demuestran el buen ajuste del modelo, en este caso destaca el incremento del RMSEA hasta alcanzar un valor de 0.047, representando un buen ajuste del modelo, a diferencia del dato obtenido anteriormente para el análisis de la muestra total, que con un RMSEA=0.069, indicaba un ajuste más moderado.

TABLA 8. Coeficientes e índices de bondad de ajuste del modelo con la variable de agrupación.

Chi-cuadrado	CFI	IFI	NFI	RMSEA
24,731 gl=8 p=.002	.952	.955	.935	.047

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Este trabajo aporta entre sus principales conclusiones, un modelo estructural sobre la relación que mantienen diferentes variables en el difícil y siempre complejo proceso de inserción sociolaboral del universitario antes de finalizar su formación inicial. Un modelo construido desde la fundamentación teórica y cuyos índices de bondad de ajuste globales e incrementales, corroboran su diseño con un buen ajuste a los datos empíricos. Dicho modelo está en consonancia con otros estudios presentados con anterioridad (Bridgstock, 2009; Figuera, 1996; Forrier y Sels, 2003; Fugate, Kinicki y Ashforth, 2004; Hogan, Chammorro-Premuzic y Kaiser, 2013; Knight y Yorke, 2004; Moreau y Leathwood, 2006; Stokes, 2015; Thijssen Van der Heijden y Rocco, 2008) que tratan de abordar desde diferentes enfoques, la complejidad de la transición a la vida activa de los jóvenes con formación desde una dificultosa red tejida con numerosos factores personales y contextuales.

En este entramado tan presente en la actualidad, la novedad de este modelo de regresión estructural reside en la posibilidad de analizar de forma conjunta, las relaciones que se producen entre variables latentes y manifiestas, al tiempo que se introduce el efecto que puede producir en dichas relaciones otras variables como la participación en programas de orientación profesional. En todos los casos, las relaciones causales resultan estadísticamente significativas, en consonancia con el planteamiento propuesto en el modelo hipotético presentado.

Entre las relaciones estudiadas, destaca aquella que se establece para medir un

constructo esencial en la Educación Superior, como es la formación basada en competencias. Una variable no directamente observable, que tanto en este como en otros trabajos (Smith, Ferns y Russell, 2014), se mide a través de diferentes indicadores, considerados básicos para el desarrollo de ese *cultivo lento* que representa la empleabilidad (Yorke y Harvey, 2005). Los altos pesos de regresión estandarizados obtenidos en este sentido son afines a otros estudios (Allen, Ramaekers y Van der Velden, 2003; Humburg y Van der Velden, 2015; Jackson, 2013; Knight y Yorke, 2004; Lantarón, 2014; Smith, Ferns y Russell, 2014, 2016; Wesselink, De Jong y Biemans, 2010), en los que se pone en valor la identificación de una serie de competencias transversales, su relevancia para la inserción laboral del estudiante y su puesta en práctica durante la formación universitaria, para favorecer la empleabilidad del estudiante desde la Educación Superior e incrementar la satisfacción general con su formación, como elemento clave en la calidad percibida de la misma (González Zamora y Sanchís Pedregosa, 2014; Sirgy, Grezeskowiak y Rahtz, 2007).

Igualmente, es importante la correlación que se establece entre la formación basada en competencias y la información que el universitario recibe durante sus estudios sobre las diferentes salidas profesionales y prospectivas de empleo relacionadas con su titulación. La fuerza de esta relación alcanzada en los resultados del modelo estandarizado, señalan que la información es un aspecto fundamental en el desarrollo de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje y más aún, cuando se pretende formar a universitarios au-

tónomos y críticos en la selección y gestión de información útil para la búsqueda de empleo. Así se manifiesta en los trabajos realizados por Robinson, Meyer, Prince, McLean y Low (2000) o más recientemente, por Koys (2017), que subraya un aumento significativo en la conciencia profesional del estudiante y de sus competencias, a partir de un mayor acceso a información relevante sobre las salidas y opciones laborales que ofrece su carrera en el mercado laboral actual y futuro.

En contraposición y pese a las aportaciones de otras investigaciones (Salas, 2003; Stevenson y Clegg, 2011; Tomlinson, 2010), los resultados obtenidos denotan una relación causal más débil en el efecto que produce esta variable relacionada con la cantidad de información útil para la inserción sociolaboral y la impresión personal del alumnado de estar más preparado para enfrentarse a dicho proceso. Lo mismo sucede en la relación que ejerce la variable de satisfacción con la formación, que no presenta unos índices de regresión elevados sobre la creencia del estudiante de estar más o menos preparado ante su inserción laboral.

En definitiva, pese a que se trata de relaciones estadísticamente significativas, parece que en esta percepción de carácter más personal, existen otros factores o variables no contempladas en el modelo presentado y que pueden estar incidiendo de forma más directa y en mayor proporción en su desarrollo, como puede ser la iniciativa personal del estudiante (Gamboa, Lerin, Ripoll y Peiró, 2007), sus características socio-demográficas (Rothwell y Arnold, 2007), el campo de estudio o la experiencia laboral previa.

Este es el caso de la variable de agrupación introducida en el estudio, cuyos resultados ponen de manifiesto un incremento en dichas relaciones causales sobre la creencia de poder experimentar una adecuada inserción laboral al término de la formación inicial en la universidad entre los estudiantes que han participado de forma voluntaria y/u obligatoria en algún programa de asesoramiento y orientación profesional. Unos resultados que coinciden con las aportaciones de Popovic y Tomas (2009) o Dobrea y Staiculescu (2016), quienes relacionan la visión más optimista en la transición a la vida activa cuando el alumnado explora e identifica sus recursos personales, enfatiza sus talentos y comienza a poner en acción, su proyecto profesional y de vida, en continua revisión y actualización. En esta misma línea, Winters (2012) resalta cómo los programas de orientación profesional tienen un efecto positivo sobre las competencias y opciones de carrera de los universitarios.

La orientación profesional incide en la construcción de estos proyectos, convirtiéndose en el elemento diferenciador de la formación superior, en el eje vertebrador del triángulo básico formación-orientación-empleo. Por ello, sería favorable reenfocar la dirección de la orientación y su función dentro de las universidades, para mejorar los procesos de asesoramiento y orientación profesional como cuestión capital para favorecer la motivación y la construcción de la carrera académico-profesional del estudiante, porque como ha quedado reflejado en la influencia positiva de la participación en programas de orientación profesional dentro del modelo hipotético, de nada sirve aislar la formación universitaria de aspectos del desarrollo

personal y social, en el camino por impulsar la empleabilidad de los universitarios dentro de un mundo laboral adverso e imprevisible (McArthur, 2011).

Las universidades deben gestionar la inserción y empleabilidad a través de un conjunto de acciones encaminadas a fomentar en los estudiantes, las competencias específicas y transversales, así como mejores prácticas para promover la relación con empresas o contextos laborales, acceder a oportunidades laborales y de prácticas pre-profesionales y, construir una proyección profesional.

Una de las limitaciones de este estudio se sitúa en la recogida de datos unilateral por parte del alumnado protagonista de su proceso de inserción laboral. No obstante, los interesantes resultados obtenidos a lo largo del mismo se convierten en un incentivo para continuar con esta línea de investigación y aportar nuevas perspectivas y enfoques que profundicen en la identificación de los grandes factores personales, formativos, sociales y profesionales, así como en la relación que entre ellos se establece. Así se podrá continuar, en la línea que plantea el EEES, con la producción de un mayor análisis y un mejor conocimiento sobre la empleabilidad de los futuros egresados y su transición a la vida activa, como proceso que trasciende los límites de la economía de aprendizaje y que por tanto, compete a la globalidad de la experiencia universitaria, en sus diferentes niveles y contextos (Alcoforado, 2013).

En la actualidad, las dificultades de la transición de los jóvenes a la vida activa no son tanto los beneficios más o menos conseguidos por éstos, sino la permanente configuración de un contexto social cam-

biante y ambiguo en el cual éstos deben realizar dicha transición.

La educación superior debe ajustarse y responder a las nuevas exigencias del mercado laboral, cada vez más versátil y líquido, por esta razón, debe aportar un mejor conocimiento de la realidad para así, transformarla y mejorarla. Con esta intención, todos los esfuerzos se han de dirigir en ofrecer a los estudiantes universitarios una formación y capacitación de calidad que dote a los mismos de las competencias necesarias para poder tomar decisiones sobre las alternativas profesionales más acordes con su formación. La orientación ha de ser un factor de cambio que potencie esa calidad y se ha de convertir en un proceso de igualdad y equidad en una sociedad sostenible.

Referencias bibliográficas

- Allen, J., Ramaeker, G. y Van Der Velden, R. (2003). La medición de las competencias de los titulados superiores. En J. Vidal (Coord.), *Métodos de análisis de la Inserción Laboral de los Universitarios* (pp. 31-54). Salamanca: Kadmos.
- Alcoforado, L. (2013). Estrategias, retos y recursos para los orientadores en el escenario de la educación y la formación a lo largo de la vida. En P. Figuera (Coord.), *Orientación Profesional y Transiciones en el Mundo Laboral. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 21-50). Barcelona: Laertes.
- Auberni, S. (1995). *La orientación profesional*. Barcelona: Institut Municipal d'educació.
- Bathmaker, A. M. y Thomas, W. (2009). Positioning themselves: An exploration of the nature and meaning of transitions in the context of dual sector FE/HE institutions in England. *Journal of Further and Higher Education*, 33 (2), 119-130.

- Bazán, A., Sánchez, B., Corral, V. y Castañeda, S. (2006). Utilidad de los modelos estructurales en el estudio de la lectura y la escritura. *Revista Interamericana de Psicología*, 40, 85-93.
- Bennett, N. y Lemoine, G. (2014). What VUCA really means for you. *Harvard Business Review*, 92 (1/2). Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=2389563> (Consultado el 12/03/2017).
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28 (1), 31-44.
- Brown, P., Hesketh, A. y Williams, S. (2002). Employability in a knowledge-driven economy. En P. Knight (Ed.), *Notes from the 13th June 2002 'Skills plus' conference, Innovation in education for employability held at Manchester Metropolitan University* (pp. 5-25). Recuperado de <http://www.open.ac.uk/vqportal/Skills-Plus/documents/13%20June.pdf> (Consultado el 22/02/2017).
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long, (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). Beverly Hills, USA: Sage.
- Conchado, A. y Carot, J. (2013). Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 429-446.
- Cupani, M. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 1, 186-199.
- Dobrea, R. C. y Staiculescu, C. (2016). Next manager. Academic Background versus Labor Market Requirements. *Risk in Contemporary Economy*, 244-252.
- Figuera, P. (1996). *La inserción socio-profesional del universitario/a*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Forrier, A. y Sels, L. (2003). The concept employability: a complex mosaic. *Human Resources Development and Management*, 3 (2), 102-124.
- Freire, M. J., Teijeiro, M. M. y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41.
- Freire Seoane, M. J. (2007). *Competencias profesionales de los universitarios*. Consello Social Universidade da Coruña, Universidade da Coruña.
- Fugate, M., Kinicki, A. J. y Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.
- Gamboa, J. P., Lerin, F. J., Ripoll, P. y Peiró, J. M. (2007). La empleabilidad y la iniciativa personal como antecedentes de la satisfacción laboral. *Documentos de trabajo: Serie EC* (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas), 1.
- García Moreno, J. M. y Martínez Martín, R. (2012). Ser joven hoy en España. Dificultades para el acceso al mundo de los adultos. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 14, 29-40. doi: 10.20932/barataria.v0i14.99
- González Zamora, M. M. y Sanchís Pedregosa, C. (2014). Satisfacción de los egresados con la formación recibida en el Máster de Estudios Avanzados en Dirección de Empresas. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 5, 33-48.
- Harris, R. y Rainey, L. (2012). Learning pathways between and within vocational and higher education: Towards a typology? *Australian Educational Researcher*, 39, 107-123.
- Hartshorn, C. y Sear, L. (2005). Employability and Enterprise: Evidence from the North East. *Urban Studies*, 42 (2), 271-283.
- Hemingway, A. y Marquart, J. (2013). Uncertainty is opportunity: Engage with purpose. *Edelman*. Recuperado de <https://www.edelman>.

- com/post/uncertainty-is-opportunity-engage-with-purpose/ (Consultado el 02/04/2017).
- Hogan, R., Chamorro-Premuzic, T. y Kaiser, R. B. (2013). Employability and Career Success: Bridging the Gap Between Theory and Reality. *Industrial and Organizational Psychology*, 6, 3-16.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Humburg, M. y Van der Velden, R. (2015). Skills and the graduate recruitment process: Evidence from two discrete choice experiments. *Economics of Education Review*, 49, 24-41.
- Humburg, M., De Grip, A. y Van der Velden, R. (2012). Which skills protect graduates against a slack labour market? *International Labour Review*. doi: 10.1111/j.1564-913X.2015.00046.x
- Jackson, D. (2013). Student Perceptions of the Importance of Employability Skill Provision in Business Undergraduate Programs. *Journal of Education for Business*, 88 (5), 271-279. doi: 10.1080/08832323.2012.697928
- Kline, R. B. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York, USA: The Guilford Press.
- Knight, P. T. y Yorke, M. (2002). Employability through the curriculum. *Tertiary Education and Management*, 8 (4), 261-276. doi:10.1023/A:1021222629067
- Knight, P. y Yorke, M. (2004). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- Koys, D. J. (2017). Using the Department of Labor's «My Next Move» to Improve Career Preparedness. *Journal of Management Education*, 41 (1), 94-117.
- Lantarón, B. S. (2014). La empleabilidad en la Universidad Española. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (2), 272-286.
- Lent, R. W. y Brown, S. T. (2013). Social Cognitive Model of Career Self-Management: Toward a Unifying View of Adaptive Career Behavior Across the Life Span. *Journal of Counseling Psychology*, 60 (4), 557-568.
- Longhi, S. y Taylor, M. (2011). Explaining differences in job search outcomes between employed and unemployed job seekers. *IZA Discussion Paper*, 5860, 1-29.
- Martínez Clares, P. y González Lorente, C. (2018). Validez de contenido y consistencia interna de un cuestionario sobre el proceso de inserción socio-laboral desde la mirada del universitario. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 33-50 (pendiente de publicar).
- McArthur, J. (2011). Reconsidering the social and economic purposes of higher education. *Higher Education Research & Development*, 30, 737-749. doi: http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2010.539596
- Moreau, M. y Leathhwood, C. (2006). Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19 (4), 305-324.
- OCDE (2016). *Panorama de la educación 2016. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Fundación Santillana.
- Oliver, A., Tomás, J. M., Hontangas, P. M., Cheyne, A. y Cox, S. J. (1999). Efectos del error de medida aleatorio en modelos de ecuaciones estructurales con y sin variables latentes. *Psicológica*, 20, 41-55.
- Popovic, C. y Tomas, C. (2009). Creating future proof graduates. *Assessment, Learning and Teaching Journal*, 5, 37-39.
- Raybould, J. y Sheedy, V. (2005). Are Graduates Equipped with the Right Skills in the Employability Stakes? *Industrial and Commercial Training*, 37 (5), 259-263.
- Robinson, N. K., Meyer, D., Prince, J. P., McLean, C. y Low, R. (2000). Mining the internet for career information: A model approach for co-

- llege students. *Journal of Career Assessment*, 8, 37-54.
- Rodríguez Espinar, S., Prades, A., Bernáldez, L. y Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Rodríguez, S., Prades, A. y Basart, A. (2007). Accions per facilitar la inserció laboral. En A. Serra (Ed.), *Educació superior i treball a Catalunya* (pp. 329-368). Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).
- Rothwell, A. y Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36 (1), 23-41.
- Ruiz M. A., Pardo A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31, 34-45.
- Salas, M. (2003). *Educación superior y mercado de trabajo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Santana Vega, L. (2010). La transición a la vida activa. *Revista de Educación*, 351, 15-21.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. En S. D. Brown y R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). New Jersey, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Sirgy, M. J., Grezeskowiak, S. y Rahtz, D. (2007). Quality of College Life (QCL) of Students: Developing and Validating a Measure of Well-Being. *Social Indicators Research*, 80 (2), 343-360.
- Sissons, P. y Jones, K. (2012). *Lost in transition? The changing labour market and young people not in employment, education or training*. London: The Work Foundation.
- Smith, C., Ferns, S. y Russell, L. (2016). Designing work-integrated learning placements that improve student employability: Six facets of the curriculum that matter. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17 (2), 197-211.
- Smith, C. D., Ferns, S. y Russell, L. (2014). Conceptualising and measuring «employability» - lessons from a national OLT project. En K. Moore, (Ed.), *Work integrated learning: Building capacity* (pp. 139-148). Gold Coast, Qld, Australia: Australian Collaborative Education Network.
- Stevenson, J. y Clegg, S. (2011). Possible selves: students orientating themselves towards the future through extracurricular activity. *British Educational Research Journal*, 37 (2), 231-246.
- Stokes, P. J. (2015). *Higher Education and Employability: New Models for Integrating Study and Work*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Suleman, F. (2016). Employability Skills of Higher Education Graduates: Little Consensus on a Much-discussed Subject. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 169-174.
- Svob, C., Brown, N. R., Reddon, J., Uzer, T. y Lee, R. (2013). The transitional impact scale: Assessing the material and Psychological impact of life transitions. *Behavior Research Methods*, 46, 448-455.
- Taveira, M. C. (2013). Promover la empleabilidad profesional en la vida adulta. El papel de los seminarios de gestión personal de la carrera. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional y transiciones en un mundo global* (pp. 161-192). Barcelona: Laertes.
- Thijssen, J., Van der Heijden, B. y Rocco, T. (2008). Toward the employability link model: current employment transition for future employment perspectives. *Human Resource Development Review*, 7, 165-183.
- Tomlinson, M. (2010). Investing in the self: structure, agency and identity in graduates' employability. *Education, Knowledge and Economy*, 4 (2), 73-88.

- Van der Heijde, C. M. (2014). Employability and Self-Regulation in Contemporary Careers. En M. Coetzee (Ed.), *Psycho-social Career Metacapacities* (pp. 7-17). London, UK: Springer.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Wesselink, R., De Jong, C. y Biemans, H. J. A. (2010). Aspects of competence-based education as footholds to improve the connectivity between learning in school and in the workplace. *Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education*, 3 (1), 19-38.
- Wilton, N. (2011). Do employability skills really matter in the graduate labour market? *Work, Employment and Society*, 25 (1), 85-100.
- Winters, A. (2012). *Career learning in vocational education: Guiding conversations for career development*. Leuven: KU Leuven.
- Yorke, M. y Harvey, L. (2005). Graduate attributes and their development. En R. A. Voorhees y L. Harvey (Eds.), *Workforce development and higher education: a strategic role for institutional research* (pp. 41-58). (New directions for institutional research; No. 128). San Francisco: Jossey-Bass.
- Zurita, F., Castro, O. M., Álvarez, J. I., Rodríguez, S. y Pérez, A. J. (2016). Autoconcepto, actividad física y familia: Análisis de un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología del Deporte*, 25 (1), 97-104.

Biografía de los autores

Pilar Martínez Clares es Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Ha realizado investigaciones y publicaciones en orientación e inserción sociolaboral y formación profesional.

Cristina González Lorente es estudiante de doctorado. Contratada predoctoral por el Programa de Ayudas a la Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Ha sido beneficiaria también de una beca de investigación en la Unidad de Apoyo a la Dirección General de Formación Profesional en el MECD.

La enseñanza de la Historia: innovación y continuidad desde Rafael Altamira

Teaching History: innovation and continuity since Rafael Altamira

Dra. Olga DUARTE PIÑA. Profesora Interina. Universidad de Sevilla (oduarte@us.es).

Resumen:

La enseñanza de la Historia en sus metodologías, proyectos y materiales de enseñanza ha ido variando desde Rafael Altamira, en el tránsito finisecular y primer tercio del siglo XX, a los grupos de innovación formados por profesores durante el último tercio del mismo.

En este trabajo se muestran los cambios y las continuidades en propuestas de enseñanza de la Historia, las coincidencias y las diferencias. La finalidad es exponer una historia de la innovación sobre la enseñanza de la disciplina porque, aunque la innovación ha sido discontinua y se ha manifestado con mayor o menor intensidad dependiendo de las circunstancias y los agentes que la han promovido, siempre su retorno mantiene la misma intensidad de lo originario. Así pues, consideramos necesario hacer este recorrido por la innovación, analizando propuestas destacadas, para dejar constancia de los intentos de cambio y mejora y tenerlos como referente a la hora de entender y comprender las actuales iniciativas.

Descriptores: historia de la educación contemporánea, enseñanza de la Historia, innovación educativa, material didáctico, desarrollo de la educación.

Abstract:

The teaching of History (methodology, projects, materials), has undergone many changes from Rafael Altamira's research over the end of the nineteenth century and first third of the twentieth century through to research by innovation groups comprising teachers in the last third of the twentieth century.

This paper shows the changes and continuities in history teaching models, as well as coincidences and differences. Its aim is to present a history of innovation concerning the teaching of the discipline because, although innovation has been discontinuous and has been more or less present depending on the circumstances and the actors who have promoted it, its return always maintains the intensity of the original expression. Consequently, we believe that this overview of innovation, analysing noteworthy proposals, is needed to record attempted changes and improvements and ensure they are available as a reference point when attempting to understand current initiatives.

Keywords: history of contemporary education, History teaching, educational innovation, teaching materials, educational development.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-09-2017.

Cómo citar este artículo: Duarte Piña, O. (2018). La Enseñanza de la Historia: innovación y continuidad desde Rafael Altamira. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 141-155. doi: 10.22550/REP76-1-2018-07

año LXXVI, n° 269, enero-abril 2018, 141-155
revista española de pedagogía



1. Introducción

En el análisis de los procesos de innovación hay que atender a los planos donde la actividad innovadora es posible. Por ello, y en un marco más amplio de esta investigación¹, hemos estudiado el contexto político-educativo y cultural, la legislación, las corrientes de pensamiento histórico, los agentes y las *agencias productoras de discursos*², y en relación con esto, las características que presenta la innovación en métodos y proyectos de enseñanza, el valor social y la utilidad formativa otorgados al conocimiento histórico, los materiales didácticos publicados y, fundamentalmente, las repercusiones en el sistema de enseñanza, categorizadas como cambios o continuidades. Las fuentes de dicha investigación son las obras de una serie de autores del primer tercio del siglo XX, que constituyen el origen de la enseñanza de la Historia innovada, y se han elegido en función de su carácter performativo y del nivel de difusión de las mismas. Además, están los cuestionarios y entrevistas a profesores que participaron en grupos de innovación durante el último tercio del siglo XX, sus publicaciones en el ámbito académico y los materiales editados para las aulas.

Podría decirse que para que la innovación educativa sea posible, tendría que darse un contexto político y cultural propicio, pero que no dándose, esta surge porque es immanente a la enseñanza y no necesariamente ha de ir unida a un proceso de reforma educativa, aunque si ambas confluyen, es decir, innovación y reforma, se consigue amplificar y cualificar la primera. Con todo, las innovaciones depen-

den de quienes las promueven, los profesores, y de la difusión de sus propuestas de enseñanza, siendo ellos quienes las sostienen y desarrollan ante las continuidades del sistema educativo, aunque este cambie, como también cambia la sociedad en la que se inserta y a la que instruye. La innovación surge desde procesos de revisión, reflexión y creación, pero encuentra límites a su extensión en la tradicional estructura de la escuela, si bien algunas de las propuestas acaban incorporándose al sistema educativo, con lo que el sistema no siempre es el mismo tras la incidencia de la innovación.

Teniendo en cuenta los planos de la actividad innovadora anteriormente mencionados, es posible establecer varios momentos en la innovación para la enseñanza de la Historia. Un origen que comienza en 1895, con la publicación de la obra *La enseñanza de la Historia* de Rafael Altamira, y llega hasta 1935; otro periodo denominado de *continuidad soterrada* (1935-1975); un tiempo en el que retorna la innovación en el seno de grupos de profesores (1975-1995) que publican y difunden sus materiales para la enseñanza en el Bachillerato; y un último periodo, que se inicia en 1996 y llegaría a la actualidad, donde los discursos y proyectos de los profesores que han intervenido en el periodo anterior toman otros cauces. Todo ello se analizará en este trabajo, ofreciendo una panorámica de un extenso periodo en el que se destacarán los momentos más significativos, a los que podríamos llamar los *impulsos de la innovación*, particularmente en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria.

2. Primeras propuestas e iniciativas de cambio para enseñar Historia

En el Bachillerato fue necesario crear la Historia como asignatura y su presencia en el currículo se remonta al periodo que va de 1836 a 1838. Sin embargo, para que la enseñanza de la Historia se concibiera por primera vez como ciencia social y como proyecto educativo innovador, hay que avanzar casi sesenta años, en el tiempo que va de 1891 a 1923. En este periodo concreto desarrolla Rafael Altamira parte de su obra y publica *La enseñanza de la Historia* —cuya segunda versión ampliada y mejorada aparece en 1895—, *Valor social del conocimiento histórico* (1922) e *Ideario pedagógico* (1923). Con estos ensayos, la enseñanza de la Historia se concibe originariamente como hecho social transformativo, acción práctica y actividad útil para la formación de los individuos y los pueblos.

Si Rafael Altamira va a ser considerado iniciador de un proceso de renovación de la Historia como ciencia y didáctica, es oportuno realizar un adentramiento en sus precedentes intelectuales y recoger algunos momentos y autores que constituyen el origen de la innovación como proyecto de creación educativa y de formación del individuo, ya que en la obra de Altamira se aúna lo que sobre la ciencia y la pedagogía se venía gestando tiempo atrás.

Dice Marías (2005, p. 339) que a lo largo de todo el siglo XVIII en nuestro país «no hay filosofía creadora», y no aparecerá hasta finales del XIX con Unamuno y Ortega y Gasset. A mediados de este siglo, se constata un cambio en las ideas y en el talante de los liberales españoles. Más allá

del terreno político, el cambio alcanza a la educación, al arte, a la literatura o a la religión. El tipo humano que surge en esta dinámica es llamado por Millán Chivite (1975) «el hombre nuevo de la Generación de 1868», una generación compleja en su composición y sustantiva en la diversidad de tendencias político-culturales. De la generación del *hombre nuevo*, una generación que hace la revolución, nos interesa destacar a los «demócratas de cátedra»³: discípulos o admiradores de Julián Sanz del Río y marcados por el krausismo.

Pedagogía y reformismo se convirtieron desde entonces en las premisas de la acción de los krausistas. A principios de los sesenta, algunos de los discípulos de Sanz del Río (Francisco de Paula Canalejas, Emilio Castelar, Miguel Morayta), las adoptaron como guía para la acción política. Aunque la «joven democracia» atraiga desde entonces a un sector de los krausistas, estos, como señala el propio Canalejas, no eran agitadores sino profesores [...]. Los Krausistas no hicieron la revolución, como bien señala Gil Cremades, pero la revolución del 68 se acordó de ellos, al confiarles las tareas claves de su política educativa. (Ruiz Torres, 2001, p. 65).

Fracasada la revolución, quienes confiaron en el perfeccionamiento del hombre a través de la educación no abandonan su proyecto y con el restablecimiento de la monarquía en 1874, que supone una vuelta al positivismo y el rechazo del proyecto educativo gestado durante el Sexenio revolucionario, fundan la Institución Libre de Enseñanza en 1876.

A la Institución Libre de Enseñanza (ILE)⁴ se irán vinculando pensadores, pro-



fesores y artistas. Rafael Altamira está entre ellos, una élite entusiasmada con la necesidad de renovar el sistema educativo, desarrollar las ciencias y las artes e impulsar la investigación. «La enseñanza de la historia era, por lo tanto, esencial para la meta de la ILE de criar una nueva generación de jóvenes españoles que constituirían la base de una nación moderna y democrática» (Boyd, 2001, p. 873).

Unido a ello, aparecen nuevas instituciones y reformas estructurales que sitúan a la educación en la vanguardia de la intervención política para regenerar el país. Para ilustrar este proceso (cfr. Mainer, 2009, pp. 51-52), mencionamos los principales momentos de un periodo de creación de instituciones que se inicia en 1900 con la fundación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Un año después se establece un curso de Pedagogía General en el Museo Pedagógico Nacional; este curso es el precedente de la cátedra de Pedagogía instituida en la Universidad Central en 1904. La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas será creada en 1907, dos años después la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y, en 1910, se funda el Centro de Estudios Históricos.

Del conjunto de nuevas instituciones, es preciso distinguir aquellas caracterizadas como *agencias productoras de discursos*, «espacios todos ellos donde comenzarán a producirse los primeros atisbos de una profesionalización renovada» (Mainer, 2009, p. 61): el Museo Pedagógico Nacional, la cátedra de Pedagogía Superior, la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas⁵, la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio y el

Centro de Estudios Históricos, favorecedoras de la difusión de las nuevas teorías educativas y las nuevas prácticas.

Hay que referir el impulso y el conocimiento científico y pedagógico expresados en estos espacios en los que participan historiadores, catedráticos de universidad o institutos, profesores normalistas, inspectores o maestros, considerados artífices de un discurso y unas prácticas renovadoras. Y es preciso distinguirlos, también, como autores de obras en las que originariamente se conciben nuevas metodologías para enseñar Historia, teniendo en cuenta su perfil profesional, su implicación en las *agencias productoras de discursos* y el nivel de divulgación de su obra. En este albor de la Historia innovada, destacan el catedrático de universidad Rafael Altamira, los catedráticos de instituto Rafael Ballester y Castell y Antonio Jaén Morente y los profesores de la Escuela Normal Teófilo Sanjuán Bartolomé, Daniel González-Linacero y Gloria Giner de los Ríos García. Una elección que los reivindica como primeros referentes de la transformación didáctica de la Historia, cuyas ideas, mucho tiempo después, volverán a aparecer como hallazgos de otros profesores innovadores a partir de mediados de los años 70.

El grupo de «padres fundadores» (Mainer, 2009) de la didáctica de la Historia lo conforman Rafael Altamira con su obra *La enseñanza de la Historia*⁶, y el catedrático de instituto Rafael Ballester con *Clío. Iniciación al estudio de la Historia (parte primera y segunda)*, cuya primera edición fue en 1913 y la séptima y última en 1945⁷. El libro de Altamira es un ensayo sobre la situación de la enseñanza de la Historia en las principales universidades

europeas, con ideas y orientaciones para su didáctica; el de Ballester es un manual para la enseñanza en el Bachillerato que prescinde de relatos ampulosos, extensos o difusos y se diseña como una guía para el periodo de aprendizaje hacia el que está dirigido, con entidad suficiente para orientar los estudios posteriores que quiera emprender el alumno y en el que se le instruye en la ciencia histórica, sus ciencias auxiliares y el oficio del historiador.

Siguiendo a estos *padres fundadores* están sus continuadores. Teófilo Sanjuán publica *Cómo se enseña la historia*, obra impresa en 1923 y reeditada cinco veces hasta 1933 en la colección «Serie Metodológica» de la *Revista de Pedagogía* destinada a maestros en formación⁸. En los planteamientos de su metodología, la enseñanza de la Historia aparece como síntesis orgánica, educadora del intelecto y formadora del ciudadano; incorpora el uso de la Literatura como ciencia auxiliar de la disciplina y aconseja utilizar los objetos reales para clarificar e ilustrar la enseñanza. Pero destaca, en este autor, la organización de los contenidos a partir de elementos que sintetizan la evolución humana, lo que denomina *líneas de asociación*, y que vienen a ser hitos conceptuales de una civilización y eslabones a nuevos conocimientos, quedando su gradación a criterio del maestro, quien ha de trazar el recorrido de cada civilización. Evidenciando las coincidencias de la innovación hay que decir que, sin conocer esta propuesta metodológica, el proyecto curricular del Grupo Cronos, a principios de los años 90, organizará los contenidos de la Historia en *tareas o funciones básicas de la vida social*, también llamadas *facetas*,

y *nociones sociales básicas*. Estos núcleos organizadores tienen un «doble valor: analítico y pedagógico» (Grupo Cronos, 1995, p. 18) y permiten concretar el conocimiento escolar.

Los trabajos del profesor en la Escuela Normal de Palencia, Daniel González Linacero, *Mi primer libro de Historia* (1933, 2ª edición 1935) y *Mi segundo libro de Historia* (1934)⁹, son libros para la enseñanza en las escuelas primarias, dedicados a un relato de la Historia que parte del entorno inmediato del niño, contada sencillamente para que sea comprensible, interpelando al alumno desde lo más cercano a su propia vida.

Los manuales de Antonio Jaén Morente, *Lecturas históricas (Iniciación)* y Gloria Giner de los Ríos, *Cien lecturas históricas*, se editan en 1935. El libro del catedrático de instituto presenta sintéticos relatos de la Historia atendiendo a lo sustancial del conocimiento con la intención de hacer sentir la Historia y «formar espíritus, no examinandos» (Jaén Morente, 1935, p. 5). Rafael Ballester también apela, en su manual *Clío*, a una Historia simplificada y no eclipsada por nombres, fechas y episodios secundarios. Igualmente, pero con otras palabras, lo dice González Linacero para hacer una Historia útil y alejada de «bambolla y efectismo» (González Linacero, 1999, p. 33). El libro de la profesora de Escuela Normal es una original composición de fragmentos de textos literarios a modo de fuentes para el aprendizaje de la Historia. La *Literatura auxiliar de la Historia* como propusiera Altamira¹⁰.

A grandes rasgos, esta etapa se caracteriza por la importancia dada al aprendi-

zaje en la primera y segunda enseñanza con la finalidad de que el alumno desarrolle un conocimiento general sobre la disciplina, periodo que Altamira denomina *de cultura general*. Y en este periodo hay una serie de cambios que definen las nuevas propuestas de enseñanza. Por un lado, las nuevas conceptualizaciones: el concepto de civilización y de historia interna que comprendería todos los órdenes de la vida, frente al hecho político como organizador de los contenidos; el de sujeto social frente al personaje o héroe histórico; la Historia en su sentido orgánico en la recíproca influencia de todas sus partes y contraponiéndose a la Historia particular y excluyente. Por otro lado, están las finalidades de su enseñanza en la relación consustancial y regeneradora entre el pasado y el presente y, ligado a ello, su capacidad para formar a las personas. Finalmente, la importancia del aprendizaje del método histórico para el desarrollo intelectual del alumnado frente al ejercicio exclusivo de la memoria.

El periodo de estas publicaciones se extiende desde 1895 hasta 1935 porque este es el último año de las publicaciones seleccionadas con carácter innovador y porque en dicho tiempo se producen los principales cambios en los discursos y la enseñanza de la Historia de este primer periodo; también porque las propuestas educativas se pueden equiparar en igualdad de condiciones intelectuales y pedagógicas a las que se realizan en el ámbito europeo.

Durante la II República, hubo confluencias entre lo que Escolano (2002) denomina la «cultura político-institucional» y la «cultura pedagógica», pero los cambios

y mejoras en la amplitud de las prácticas escolares no se generalizaron porque la empresa de cambio e innovación responde al *principio de multiplicidad*¹¹ pero no es masiva. Hubo cambios en los ámbitos y las prácticas en los que se difundieron y en las que los profesores innovadores se implicaron: el Museo Pedagógico Nacional, la cátedra de Pedagogía Superior, la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio y el Centro de Estudios Históricos, y quedan las publicaciones como ejemplos de un discurso metodológico sobre la enseñanza de la Historia con un nuevo ideario pedagógico.

No hay que inferir, al concluir este apartado, que la innovación está abocada al fracaso, sino más bien, a un constante *recomienzo*¹², que se verá en los apartados que siguen.

3. La continuidad soterrada

Aunque por causa de la Guerra Civil se ha pretendido certificar la desaparición de todo el saber pedagógico y didáctico construido y defendido, autores como Laín Entralgo y Seco Serrano (1998, p. 17) argumentan que hubo «una continuidad subterránea, afectada pero no destruida: muchas cosas que parecían anuladas siguieron existiendo, ciertamente de otra manera, con distinto puesto en la vida, que adquirió con ello una nueva configuración». Bien es cierto que gran parte de los intelectuales y profesores que propiciaron el cambio en los planteamientos de la enseñanza y en sus prácticas, desde el último cuarto del siglo XIX, habían sido expulsados de sus cátedras, depuradas

sus funciones en el magisterio, pero no todos salieron del país, quedó una minoría que, aun limitadas sus funciones, mantuvo ese saber atesorado para darle vida cautelosamente¹³.

Desde 1939, los manuales para la enseñanza de la Historia volvieron a contener los tradicionales cánones del relato político de los héroes y sus hazañas, dispuestas para el ejercicio de la memoria estudiantil. «El franquismo hizo lo imposible por estatizar, controlar y vigilar la difusión y práctica de las innovaciones en la escuela» (Mainer, 2008, p. 7) y creó instituciones para tal fin como el Centro de Documentación Didáctica (1954) para la Enseñanza Media y en 1958 el Centro de Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria. No obstante, hubo una estrecha vía de superación de los discursos ideológicos y prácticas educativas impuestas por el régimen. La revista *Vida Escolar* (1958)¹⁴ va a ser soporte de expresión e intercambio de ideas en el que empezarán a aparecer teorías de innovación didáctica anteriores: referencias a las metodologías activas, al uso de los medios audiovisuales y reflexiones en torno a la función docente. En 1965, el Servicio de Investigación y Experimentación Pedagógica viene a confirmar la progresiva apertura del sistema educativo.

Sin embargo, es en el ámbito universitario donde, principalmente, se impulsa en la década de los 50, una renovación historiográfica que tendrá un claro reflejo en la enseñanza de la Historia. Jaume Vicens Vives en su labor de actualización y transformación de la historiografía española, en su dedicación a la docencia y a la edición de obras didácticas, concibe

la enseñanza de la Historia desde el rigor científico y el compromiso social¹⁵. En este periodo van a ser principalmente los catedráticos de universidad los que recuperen el paso perdido de la historiografía y de la enseñanza de la Historia. Así, y para sostener la hipótesis de una continuidad de los planteamientos de renovación e innovación en la enseñanza de la Historia, pudiera trazarse una línea de maestros a discípulos que empieza en Rafael Altamira y Rafael Ballester, pasa por José Deleito y Pere Bosch-Gimpera, y llega a Jaume Vicens, continuando después en Joan Reglà, Miquel Tarradell, Emili Giralt, y prolongándose hasta Josep Fontana¹⁶, para enlazar con los que, ya como profesores de instituto, crearán Grupo Alemania 75, Grupo Historia 13-16 y Grupo Cronos. Esta línea conserva aquellos paradigmas centrados en dar continuidad a la ciencia histórica y su enseñanza innovadora.

En las universidades de los sesenta de Valencia, Barcelona, Salamanca o Madrid, los estudiantes de Filosofía y Letras conocen las nuevas corrientes historiográficas, principalmente de influencia francesa, de la Escuela de Annales al Materialismo histórico, corrientes que permitirán cambiar la enseñanza de la Historia en el Bachillerato Unificado Polivalente y defender una nueva didáctica, planteando una renovación metodológica y una selección de los contenidos a la luz de estas escuelas de pensamiento histórico.

4. La nueva aventura innovadora o el retorno de una tradición

A mediados de la década de los setenta, coincidiendo con la reforma educativa ins-

tada por la Ley General de Educación de 1970, surgen grupos de profesores, a partir de experiencias previas individuales, que serán la base de un nuevo cambio educativo. Algunos de estos profesores viajarán a Inglaterra y Francia para conocer la enseñanza de la Historia en esos países y plasmarán las nuevas concepciones didácticas en sus proyectos y materiales para el aula, oponiéndolas al anquilosamiento educativo de las aulas del tardofranquismo. De nuevo, están los viajes al extranjero como acicate para la formación de los profesores y la incorporación de modelos educativos y experiencias innovadoras, esto recuerda a lo que hicieran Altamira y otros profesores coetáneos a través de la Junta para la Ampliación de Estudios.

En 1975, el mismo año de la publicación del Plan de Estudios del Bachillerato y de la primera edición de las *Pruebas Iniciales* de Germanía 75, se funda la revista *Cuadernos de Pedagogía*. El nº 7-8 de julio y agosto recoge un artículo de Gonzalo Zaragoza —quien luego formará parte del Grupo Historia 13-16—, titulado «Algunas ideas sobre la nueva historia», y el historiador Josep Fontana escribe, en el número del mes de noviembre, «Para una renovación de la enseñanza de la Historia». Josep Fontana, que fuera alumno y discípulo de Vicens Vives, y apoyo intelectual del Grupo Germanía 75, propone en su texto una revisión de los contenidos y de los esquemas tradicionales de la enseñanza de la Historia, para todos los niveles de instrucción, con los que el alumnado alcance a reflexionar críticamente sobre la sociedad en la que vive.

No es azarosa la relación que acabamos de hacer sino sintomática. Podría

decirse que *recomienza* un nuevo impulso para la innovación didáctica¹⁷, alumbrado por una transición educativa, social y cultural, debida a una Ley General de Educación y con la programación de nuevas asignaturas para la Historia en el Bachillerato y en la Formación Profesional. Las asignaturas darán curso a proyectos de enseñanza nuevos. También con la Ley de 1970 se crean los Institutos de Ciencias de la Educación, importantes órganos para dar cobertura y difundir los nuevos planteamientos e ideas para el cambio educativo. Huelga decir que desde fines de los años 60 están activos los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) y las Escuelas de Verano, que retoman el modelo de las que se celebraron durante la II República.

Si en el inicio de este artículo nombramos las *agencias productoras de discursos*, ahora son los Institutos de Ciencias de la Educación, los Centros de Profesores, los Colegios de Licenciados y Doctores y las Escuelas de Verano, los nuevos espacios de comunicación y difusión de los proyectos y materiales innovadores.

Entre mediados de los setenta y primeros años ochenta, Adara Editorial y los grupos Germanía 75, Historia 13-16, Grupo de Humanística y Cronos inician un nuevo periodo para la innovación. La enseñanza de la Historia, en tanto que estudio de las civilizaciones y formación humanística, encuentra su desarrollo en las aulas, que se vuelven talleres donde el alumno maneja las fuentes seleccionadas en carpetas o cuadernos de trabajo y en los que se recrea el método científico para el conocimiento de lo histórico. Lo que ya se propusiera en el primer cuarto de siglo

vuelve en mentes de los profesores, en este periodo de cambio, sin tener la certeza de que esto ya había acontecido.

Adara Editorial resulta tras una experiencia docente en el colegio jesuita Santa María del Mar de La Coruña entre 1969 y 1974. Constituida la empresa, en 1977, sus editores elaboran y publican *Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales y Taller de documentos*. El proyecto proponía el estudio del pasado a través de las fuentes históricas y a través de un proceso de investigación guiado para los alumnos. Coinciden en el tiempo con Germanía 75, que introduce una renovación radical de los contenidos basados en los postulados del materialismo histórico, así como una renovación metodológica y del valor formativo otorgado al conocimiento de la Historia que procuraba la transformación social. A fines de esta década, los integrantes del Grupo Historia 13-16 anteponen a los contenidos, el aprendizaje del método del historiador como fundamento para la comprensión histórica, trasladando el *Schools History Project* aplicado en las escuelas inglesas. Desde principios de los años 80, Grupo Humanística plantea un estudio de la Historia del presente hacia el pasado en un proyecto de enseñanza de la Historia regresivo, y Grupo Cronos decide ofrecer al profesorado una selección de textos históricos, a partir de los problemas historiográficos más relevantes de la disciplina, que sostengan un programa renovado de enseñanza con la intención de contribuir al sentido crítico del docente y a su desarrollo intelectual, para propiciar una enseñanza de la Historia en la que los alumnos, a partir de fuentes y documentos

historiográficos, lleguen a reconstruir el proceso histórico en sus líneas generales y adquieran hábitos y técnicas de trabajo intelectual.

La difusión de los proyectos didácticos y las publicaciones de los grupos por todo el territorio nacional fue amplia, dando un giro cualitativo y amplificado a la práctica de la enseñanza de la Historia en las enseñanzas medias. Las experiencias y los materiales, no solo constituyeron proyectos de cambio metodológico, fueron también propuestas de cambio historiográfico e ideológico y de impugnación del sistema educativo y político vigentes.

Los materiales que editaron los grupos Germanía 75 e Historia 13-16, o las carpetas de documentos de Adara Editorial sirvieron para profesores noveles que se iniciaban en la innovación, tomando el ejemplo de estos grupos y sus propuestas de enseñanza. Por su nivel de difusión, continuaron y aparecieron otras experiencias innovadoras. Así lo han contado algunos profesores entrevistados¹⁸ de Aula Sete, Ínsula Barataria o Gea-Clío. Y, sucesivamente, los planteamientos de innovación y cambio de estos profesores influyeron en otros grupos de profesores.

En 1990 y antes de la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), el 31 de enero (BOE de 1 de marzo), el Ministerio de Educación y Ciencia convocó un concurso para la elaboración de materiales curriculares para la Reforma. En la resolución del 23 de octubre de ese mismo año, son seleccionados Grupo Cronos (Salamanca), Ínsula Barataria (Zaragoza), Aula Sete (Santia-

go de Compostela) y Bitácora (Barcelona). También surgieron en esa coyuntura temporal, Pagadi (Navarra), Espacio y Sociedad (Navarra), Investigación y Renovación Escolar (Sevilla), Plataforma Asturiana de Educación Crítica (Asturias), Kairós y Gea-Clío (Valencia) y círculos de profesores que se animaron a innovar en sus aulas.

Los proyectos curriculares planteados por estos grupos de innovación fueron propuestas teóricas basadas en la investigación, la experimentación y la formación docente que llevaban aparejados libros para el profesorado y cuadernos para el alumnado, diferenciándose de los materiales publicados por Germanía 75, Adara o Historia 13-16, que se concibieron como propuestas metodológicas para transformar directamente la práctica de aula.

Hay tres cuestiones que serán clave en el impulso innovador de este periodo: la ampliación del conocimiento histórico al vincularse a otras Ciencias Sociales, el valor formativo desde la perspectiva crítica de análisis de la realidad y la conexión y el estudio de los problemas del mundo en el que se vive en los que se buscará su trascendencia histórica. Sin embargo, a la par se desarrollan nuevos parámetros políticos, educativos y culturales: la restauración democrática, el proceso de diferenciación autonómica y el desarrollo de un periodo iniciado a mediados de los sesenta que R. Cuesta (1998) llama *modo de educación tecnocrático de masas*.

Las circunstancias sociopolíticas, que nos pudieran permitir una comparación con el movimiento innovador de principios del siglo XX, ya no son las mismas.

No estamos ante un estado centralizado sino en una descentralización progresiva iniciada con el proceso autonómico español y de cesión de competencias. Si aquellos programas de enseñanza pretendían forjar personas capaces de comprender e identificarse con una patria para regenerarla, y las transformaciones fueron propuestas desde arriba, en la democracia recién estrenada, a pesar de que el movimiento innovador había tomado la iniciativa, su protagonismo pronto empezaría a ser interrumpido por la gestión política de la Reforma, encargada finalmente a expertos ajenos a la realidad de las aulas, y no a profesores¹⁹. Los proyectos curriculares que ganaron el concurso, convocado por el Ministerio, no se tuvieron en cuenta y el proceso de experimentación curricular en los centros escolares que concebía «la reforma como algo que habría de generalizarse una vez experimentado» (Rozada, 2003, p. 37) fue ignorado, dejando al margen todas las propuestas de innovación que hubieran podido transformar un sistema educativo que conocían en su teoría y su práctica.

Cuando aquellos grupos elegidos por Orden Ministerial se percataron del cambio de rumbo en la política educativa, promueven el «I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria» que se celebra en 1991 en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, coordinado por Grupo Cronos. En estos encuentros, que se sucederán hasta 1995, concurren gran parte de los grupos mencionados, con ideas y debates sobre el diseño y

la experimentación de sus propuestas curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales; los resultados han quedado publicados en las Actas de los encuentros. En 1995, Cronos, Asklepios, Ínsula Barataria, IRES (Investigación y Renovación Escolar), Aula Sete, Gea-Clío y Pagadi constituyeron la Federación de Grupos de Innovación *Icaria* (Fedicaria), que reunía el movimiento innovador, recogiendo el testigo de la investigación didáctica en el ámbito de las Ciencias Sociales y en el de la formación del profesorado. Esta federación —lejos de debilitarse, incluso con el rumbo que tomaba la enseñanza de la Historia tras el «Debate de las Humanidades» de 1997 y las reformas educativas de 2002 (que no se llegó a aplicar) y 2006 con las que se vuelve a una enseñanza de la Historia enciclopedista, factual, eurocéntrica y memorística—, fue trabajando en torno a los principios de un pensamiento crítico fundamentado en una *crítica de la didáctica* y una *didáctica crítica*, una intrahistoria de la enseñanza, con nuevas fuentes principalmente de la sociología y filosofía francesa y alemana.

A través de los encuentros anuales y de la revista *Con-ciencia Social* se consiguió ir fraguando una teoría educativa innovadora en base a las nuevas corrientes de pensamiento dejando la historiografía de marcar la pauta didáctica.

En síntesis, fue entre la década de los 70 y la de los 90, el periodo de máxima difusión de las propuestas innovadoras, de cambio, transición y asentamiento del nuevo sistema político, de desencadenamiento de transformaciones sociales y defensa de nuevos valores educativos. Pero

la voluntad inicial inclinada al cambio y a la constitución de un nuevo sistema educativo, surgida de la necesidad innovadora, ya a fines de la década de los 90 se había agotado, pues no tuvo el necesario apoyo de las élites políticas que no encauzaron su voluntad innovadora hacia la mejora de la educación.

La suerte que corrieron los grupos de innovación desde fines de los noventa, pasó de nuevo al plano individual o a una forma original en federación de grupos como los que acabamos de comentar, pero también se halla en la asociación sobre cine e historia *Sine Nomine* y en la *Fundación 10 de marzo*, en las que participa Ramón López Facal del desaparecido Aula Sete o en los libros dedicados a la enseñanza de la Historia publicados por Raimundo Cuesta de Grupo Cronos. Hoy nos quedan Investigación y Renovación Escolar y Gea-Clío como únicos testigos de todo el segundo periodo innovador.

Podría resumir este apartado con dos ideas: hubo un periodo de cambio legislativo en 1970 con una reforma educativa que permitió la innovación aunque no la fomentara oficialmente porque el contexto político no era favorable; y hubo un periodo de reforma propicio para la innovación pero esta acabó institucionalizándose y siendo controlada por las instancias políticas y los expertos en educación sin docencia, siendo este el que empezó en 1983 y culminó en 1990. Tras esta fecha, «desprestigiados los movimientos de reforma y anulados los grupos de experimentación, el sistema se quedó inválido de ideología y carente de racionalidad práctica.» (Gimeno Sacristán, 2007, p. 27).

5. Conclusión

La actividad innovadora recorre la historia de la educación porque la innovación no caduca, pues se sitúa al margen del tiempo cronológico-histórico de las reformas afirmando siempre su novedad. Si ocurre que las propuestas innovadoras dejan de tener vigencia, pues se elaboran en un contexto determinado, empero, los postulados de la innovación retornan siempre con un sentido original, en un retorno que no hace nunca volver lo mismo.

Afirmamos que hay un *devenir-innovador*, inmanente al proceso de enseñanza, y una contraposición de tiempos: *Aiôn* frente a *Cronos*, la innovación como *acontecimiento* frente a la reforma que fija las cosas y las personas, que «desarrolla una forma y determina un sujeto» (Deleuze y Guattari, 2010, p. 265).

La innovación introduce una *multiplicidad* en sus formas diferentes de renovar y va cambiando, no solo por los contextos y los agentes, también en las propuestas didácticas y los proyectos editoriales. Es un proceso de cualificación continua que no conforma estructura ni jerarquía. Estas multiplicidades cambian de naturaleza al conectarse con otras y pueden interrumpirse, pero siempre recomienzan, como se ha ido exponiendo a lo largo de este trabajo.

En todo este recorrido por la innovación, encontramos coincidencias en los deseos de mejorar y cambiar una enseñanza de la Historia centrada en los hechos políticos y en la memoria como ejercicio estudiantil, pero se distinguen las propuestas donde el estudio del pasado venía a regenerar la ligazón humana con

la patria, de aquellos proyectos de enseñanza de la Historia que quisieron explicar el presente y sus problemas sociales, aunque en ambos se quería contribuir a la transformación de la realidad y formar ciudadanos. Por ello, en todo momento interesó el valor formativo y social de la disciplina y se pone al alumno en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. También en este recorrido hubo instituciones que dieron cabida y difundieron los discursos, pero las primeras instituciones desaparecieron con la dictadura y las nuevas instituciones se acabaron convirtiendo en agencias meritocráticas en las que perdieron valor el discurso y las prácticas. Con todo, ha sido fundamental la difusión de las propuestas a través de la edición y publicación de materiales, para realizar esta aproximación histórica al proceso de cambio e innovación educativa, pues quedan como testimonios del extenso periodo analizado.

Hoy en día, la innovación tiene dos vertientes: una institucionalizada que tiene sus propios parámetros para registrar innovación; y otra que se desarrolla al margen y con verdadera vocación de cambio en la enseñanza de la Historia.

Notas

¹ Este artículo es una síntesis de la investigación llevada a cabo en mi tesis doctoral, titulada *La enseñanza de la Historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad*, dirigida por el Dr. D. Javier Merchán Iglesias y defendida en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla el 6 de noviembre de 2015.

² En Mainer (2009) encontramos esta definición para caracterizar a aquellas instituciones que dieron cabida y difusión a los discursos sobre la didáctica y la innovación educativa.

- ³ Según Millán Chivite (1979, p. 39) esta expresión fue acuñada por Marcelino Menéndez y Pelayo en su *Historia de los heterodoxos españoles*. «Se llaman demócratas, porque todos ellos aceptan los principios democráticos o secundan las consecuencias de sus postulados, aunque militen en otros movimientos políticos. Y 'de cátedra', porque desempeñan funciones docentes en la universidad de Madrid; algunos también en universidades de provincias o en institutos».
- ⁴ «De orientación europeísta e internacionalista, los institucionistas reproban el patriotismo 'quietista y voluptuoso' de los que se contentaban con descansar sobre sus laureles de antiguo imperio mundial. El verdadero patriotismo suponía la crítica a la vez que la reverencia al pasado, y el respeto a la innovación junto con la conservación» (Boyd, 2001, p. 873).
- ⁵ Los profesores y pensionados del Museo Pedagógico y de la Junta para Ampliación de Estudios tuvieron la posibilidad de viajar a «lo que podríamos denominar 'santuarios de la pedagogía europea': bien centros de formación del profesorado —la Escuela Normal Superior de St. Cloud de París, el Instituto Rousseau de Ginebra y la Normal de Bruselas—, bien instituciones y actividades docentes consideradas modélicas por el movimiento de la Escuela Nueva —por supuesto, el complejo de centros entregados a la fe del Dr. Decroly, la labor de inspectores como Cousinet o Dottrens, las escuelas ligadas al movimiento cooperativo dirigido por Freinet o las escuelas del norte de Italia» (Mainer y Mateos, 2007, p. 205).
- ⁶ «En el prólogo de 1895 se nos advierte que la primera edición de 1891, se formó con las lecciones impartidas sobre el tema que nos ocupa en el madrileño Museo de Instrucción Primaria —posteriormente Museo Pedagógico Nacional— entre 1890 y 1891; fue el éxito cosechado por esta primera versión [...], unido a la prosecución de las investigaciones sobre los asuntos historiográficos, desde una doble perspectiva profesional y pedagógica, lo que determinó a su autor a elaborar una segunda edición considerablemente reformada y ampliada» (Mainer, 2009, 130-131). Según Aróstegui (2002, p. 377), la primera edición de *La enseñanza de la Historia* no se puso a la venta sino que circuló entre sus colegas.
- ⁷ Datos de la publicación y sus reediciones tomados de Mainer (2009, p. 787).
- ⁸ Afirma Mainer (2009, p. 146) que la obra «fue citada hasta la saciedad al menos hasta bien entrados los años sesenta y llegó a convertirse en una auténtica vulgata del género de la didáctica de la historia».
- ⁹ Aun siendo para la primera enseñanza, los he incluido por el sin par planteamiento didáctico y porque estaba ya en imprenta *Historia* (mi tercer libro) dedicado a los bachilleres, «...pero como precintaron la casa y se llevaron todo, no sabemos qué habrá sido de ellos, al igual que de su biblioteca». Estas son las palabras de María Paz González Perotas, la hija de Daniel González, que Josep Fontana transcribe de la carta que ella le dirige mientras preparaba la introducción del libro *Enseñar Historia con una Guerra Civil de por medio* (1999, p. 12).
- ¹⁰ Todas estas obras han sido catalogadas por Mainer (2009, pp. 759-761 y pp. 787-791) en su anexo 4 en el lugar de los «Textos declarativos de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Primer orden» y en la categoría de «Textos-manuales para la escuela» (2009, pp. 787-791) y a partir de esta categorización y del número de ediciones han sido seleccionados.
- ¹¹ El principio de multiplicidad definido por Deleuze y Guattari (2010, pp. 13-14) en relación a los caracteres del rizoma, puede ser traducible aquí al considerar a la innovación como rizoma. La multiplicidad genera dimensiones y conexiones, no se somete a la unidad o a un modelo estructural, ni a la lógica de la reproducción, sino que crea, experimenta, se multiplica sin volver nunca a ser igual.
- ¹² Siguiendo a Deleuze y Guattari (2010, p. 15) introduzco la noción de «recomienzo» para explicar que la innovación puede ser rota, interrumpida, «pero siempre recommienza según esta o aquella de sus líneas, y según otras».
- ¹³ «La cultura liberal subsistió, a veces con la tenue intensidad de un mero runrún, otras discretamente ocultada o maquillada, pero nunca permaneció inactiva ni mucho menos extinguida» (Mainer, 2009, p. 478).
- ¹⁴ Aunque se cite esta revista por la difusión que tuvo, hubo otras anteriores como *Consigna* (1940), *revista española de pedagogía* (1943), *Estudios Pedagógicos* (1949) o *Bordón* (1949) (cfr. Mainer, 2008, p. 6).
- ¹⁵ Ilustra esta cuestión una publicación de 1960 en la editorial Teide, un librito titulado *Metodología para la enseñanza de la Historia* realizado por Montse-

rrat Llorens y dedicado a quien fuera su profesor y maestro.

- ¹⁶ Es una línea de maestros a discípulos, de discípulos que serán maestros, y así, sucesivamente, hasta llegar a un núcleo revelador que coincide en la Universidad Literaria de Valencia donde discípulos de Vicens Vives tendrán alumnos que, luego, llegarán a ser profesores de instituto y formarán el grupo Germanía 75, paradigma del nuevo periodo innovador y referente para los docentes de Enseñanzas Medias de fines del franquismo y primeros años de la democracia. En esta sucesión de profesores hay que contemplar a Pierre Vilar como continuador de Vicens Vives y maestro de Josep Fontana.
- ¹⁷ «La Ley General de Educación de 1970, a pesar de estar inspirada en el espíritu cristiano de su época, tenía una gran virtud, era un marco muy flexible, que daba mucha autonomía a los profesores» (Delval, 2007, p. 77).
- ¹⁸ Entrevistados durante el desarrollo de la investigación de la tesis doctoral referenciada al inicio de este trabajo.
- ¹⁹ «... la Administración estimó que hacían falta instrumentos más operativos para organizar y poder presentar a la sociedad algo que pudiera ser reconocido como una reforma educativa. [El trabajo de César Coll] ofreció en bandeja a la Administración del momento la posibilidad de salir del atolladero. Una Administración que para entonces ya había acumulado suficiente desconfianza hacia los sectores progresistas de las pedagogías académica y alternativa. El trabajo de Coll era en sí mismo un ejemplo del orden y del rigor [...]. Se necesitaba concreción y el modelo ofrecía tres niveles de la misma perfectamente articulados, [...] que permitían organizar paso a paso un curriculum» (Rozada, 2003, p. 38).

Referencias bibliográficas

- Altamira, R. (1997, reedición de 1895). *La enseñanza de la Historia. Estudio preliminar a cargo de R. Asín Vergara*. Madrid: Akal.
- Aróstegui, J. (2002). La teoría de la Historia en Francia y su influencia en la historiografía española. En B. Pellistrandi, *La historiografía francesa del siglo XX y su acogida en España* (pp. 365-402). Madrid: Collection de la Casa de Velázquez.
- Ballester y Castell, R. (1933). *Clío. Iniciación al estudio de la Historia*. Tarragona: Editorial Rafael Ballester y Castell.
- Boyd, C. (2001). El pasado escindido: la enseñanza de la Historia en las escuelas españolas, 1875-1900. *Hispania*, LXI/3 (209), 859-878. Recuperado de <http://hispania.revistas.csic.es/index.php/hispania/article/view/280/281> (Consultado el 27/07/2012).
- Castán, G., Cuesta R. y Fernández, M. (1995). *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Guía para el profesorado*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Delval, J. y Valera, J. (2007). Para aprender es necesario actuar. En *Las reformas educativas a debate (1982-2006)* (pp. 75-94). Madrid: Ediciones Morata.
- Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fontana, J. (1975). Para una renovación de la enseñanza de la Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 11, 1-5, Edición Digital 33 Años contigo. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Fontana, J. (1999). *Enseñar Historia con una Guerra Civil de por medio*. Barcelona: Crítica.
- Gimeno, J. y Valera, J. (2007). Una visión desde dentro y desde fuera. En *Las reformas educativas a debate (1982-2006)* (pp. 19-44). Madrid: Morata.
- Grupo Cronos (1995). *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Guía para el profesorado*. Madrid: Ediciones de la

- Torre/Ministerio de Educación y Ciencia; Proyecto Didáctico Quirón.
- Jaén, A. (1935). *Lecturas históricas (Iniciación)*. Madrid: Imprenta de Salvador Quemades.
- Laín, P. y Seco, C. (Eds.) (1998). *España en 1898. Las claves del Desastre*. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.
- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Mainer, J. (2008). *La renovación pedagógica en España: Crónica de una pertinaz desmemoria (1945-1990)*. Recuperado de <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/09/RENOVACI%C3%93N-PEDAG%C3%93GICA-2008.pdf> (Consultado el 27/05/17).
- Mainer, J. y Mateos, J. (2007). Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, número extraordinario 2007, 191-214. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3090.pdf> (Consultado el 6/06/2012).
- Marías, J. (2005). *España inteligible. Razón histórica de las Españas*. Madrid: Alianza.
- Millán-Chivite, J. L. (1979). *Revolucionarios, reformistas y reaccionarios: aproximación a un estudio de la generación de 1868*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Millán-Chivite, J. L. (1975). *El hombre nuevo de la generación de 1868. Resúmenes de tesis doctorales y tesinas de licenciatura*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Rozada, J. M^a (Coord.) (2003). *Las reformas escolares de la democracia*. Oviedo: Federación Icaria, Plataforma Asturiana de Educación Crítica y KRK Ediciones.
- Ruiz, P. (2001). *Política y ciencia de la Historia en la Universidad de Valencia entre 1868 y 1939*. Zaragoza: Biblioteca Virtual IFC, Institución Fernando el Católico. Recuperado de <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/22/93/04ruiz.pdf> (Consultado el 4/06/2012).
- Zaragoza, G. (1975). Algunas ideas sobre la nueva historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 7-8, Edición Digital 33 Años Contigo. Barcelona: Wolters Kluwer.

Biografía de la autora

Olga Duarte Piña es Profesora de Didáctica del Patrimonio Cultural y formadora en el Programa de Formación del Profesorado Universitario del Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad de Sevilla. Participa en el proyecto de investigación, «La formación docente del profesorado universitario. Progresos y obstáculos de los participantes en un programa basado en ciclos de mejora de su práctica».

Evaluación de las necesidades afectivas en niñas y niños adoptados: manifestaciones en su expresividad psicomotriz

Evaluating the affective needs of adopted children: demonstrations of psychomotor expressiveness

Dra. Josefina SÁNCHEZ RODRÍGUEZ. Profesora Titular. Universidad de La Laguna (jsrodri@ull.edu.es).

Dra. Talía Cristina MORILLO LESME. Profesora Laboral Interina. Universidad de La Laguna (tmorillo@ull.edu.es).

Dra. Concepción RIERA QUINTANA. Profesora Contratada Doctor. Universidad de La Laguna (cquinta@ull.edu.es).

Resumen:

La adopción supone un proceso de creación de nuevos vínculos emocionales, un encuentro en el que construir unos lazos que posibiliten al niño o a la niña disponer de un sostén que le permita crecer en las diferentes áreas del desarrollo. Este artículo pretende mostrar los resultados obtenidos en un estudio colectivo de casos realizado con 21 menores en situación de adopción, en el que se describen las manifestaciones referidas a la expresividad emocional, corporal y verbal. Para ello, se han realizado observaciones narrativas de las sesiones de evaluación en Psicomotricidad Relacional, entrevistas biográficas realizadas a las familias y análisis de los informes previos de los menores. El análisis de los datos se realizó con la utilización del paquete estadístico SPSS, tras la identificación previa de un listado de categorías.

Los resultados y conclusiones hacen referencia a la detección tanto de las necesidades como de las competencias de los niños y niñas

de este estudio, destacando las manifestaciones emocionales derivadas de la falta (o ruptura) de un sostén primario.

Descriptores: adopción, psicomotricidad, empatía, vínculo familiar, protección a la infancia.

Abstract:

Adoption is a process of creating new emotional bonds, an encounter in which bonds are built that make it possible for the child to have the support to enable it to grow in different developmental areas. This article sets out to present the results obtained from a collective case study with 21 adopted children which describes their manifestations relating to emotional expressiveness, body language, and verbal language. To do this, narrative observations of the relational psychomotricity evaluation sessions were made, biographical

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 24-07-2017.

Cómo citar este artículo: Sánchez Rodríguez, J., Morillo Lesme, T. y Riera Quintana, C. (2018). Evaluación de las necesidades afectivas en niñas y niños adoptados: manifestaciones en su expresividad psicomotriz. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 157-173. doi: 10.22550/REP76-1-2018-08

año LXXVI, n.º 269, enero-abril 2018, 157-173
revista española de pedagogía



interviews with the families carried out, and previous reports on the children analysed. The data were analysed using the SPSS statistics package, following prior identification of a list of categories.

The results and conclusions refer to the detection of both the needs and of the capaci-

ties of the children in this study, with particular attention to the emotional manifestations deriving from the absence (or rupture) of a primary support.

Keywords: adoption, psychomotricity, empathy, family bond, child protection.

1. Introducción

La adopción es, fundamentalmente, un proceso de separación y re-vinculación a unas nuevas figuras de apego. El objetivo fundamental de la adopción es convertir al niño, privado de un medio familiar que le aporte cuidado y seguridad, en hijo de una familia en la que encuentre de nuevo el afecto, la atención y la confianza para poder desarrollarse con unos nuevos vínculos que le afiancen en sus competencias como persona merecedora de atención y le sirva de modelo para relacionarse con los demás. El modo en que se establezca o se reconfigure la relación de apego en la familia adoptiva predice el bienestar en la vida futura.

Los sufrimientos invisibles de los niños y niñas antes de la adopción, configuran respuestas desajustadas en las relaciones consigo mismo, con los otros y con el entorno que les rodea. Autores como Barudy (2010), Loizaga (2010) y Múgica (2010) ponen de manifiesto cómo las situaciones de negligencia, malos tratos y abandono que viven los niños y niñas en sus familias biológicas antes de ser declarados en desamparo, generan desorganización y fallos en el funcionamiento del sistema límbico y en la organización y desarrollo de la corteza prefrontal.

Los efectos de tales desorganizaciones, producto del dolor, el miedo y la falta de afecto y cuidado, repercuten en los trastornos sensoriales manifestados por algunos de estos niños y niñas, en el reconocimiento y manejo de las emociones y en las dificultades para mostrar empatía.

Las huellas de displacer y abandono se generan desde el período uterino, en donde ya se puede vivir el rechazo a través de las señales nerviosas y químicas producidas por el estado emocional de la madre en relación con su hijo no nacido. También es fundamental la etapa que va desde el nacimiento hasta los seis primeros meses, etapa donde los recuerdos inconscientes quedan grabados de manera somatopsíquica, manifestándose en expresiones psicomotoras de angustia (Barudy, 2010; Aucouturier, 2004).

La falta de sostén y cuidado físico adecuado, así como la vivencia de experiencias estresantes pueden generar dificultades en la organización y funcionamiento de las zonas prefrontales, las cuales desempeñan un papel fundamental en la regulación de la atención, la capacidad de planificación, el control de la impulsividad y la capacidad reflexiva (Barudy, 2010,

Loizaga y Múgica, 2010). Las dificultades para sostener la frustración y para manejar los sentimientos de ansiedad, miedo o contrariedad, frecuentes en estos niños pueden ser debidas entonces a la falta de experiencias de contención primaria.

Los niños y niñas que llegan a las familias adoptivas requieren de una reestructuración de los modelos internos de apego, lo cual es para muchos de ellos, que han sido profundamente dañados, un proceso complejo y lento que necesita de un tiempo significativo posterior a la adopción. En algunos casos, no es posible una total resiliencia y la consiguiente reestructuración, existiendo fallas en la construcción de la identidad psíquica que marcan la conducta durante toda la vida, provocando la presencia de trastornos mentales o actitudes delictivas en la etapa adulta (Amenábar, 2014).

El sentimiento de pérdida es un elemento que se repite a lo largo de la vida de cualquier persona adoptada. La elaboración de la primera pérdida —la familia biológica— será una construcción que marca la identidad de estas personas y que se expresa y elabora de diferente manera a lo largo de la vida. Los problemas de comportamiento y las dificultades emocionales que presentan los niños adoptados son una manifestación del dolor por esta pérdida. La irritabilidad, los trastornos del sueño, la desmotivación, la ira, la ansiedad..., son manifestaciones de un estado interno de malestar que se asocia a las huellas que ha provocado el hecho de sentirse abandonado. Tener afecto y relación es una cuestión vital para el ser humano; cuando esto deja de existir, como mostró Spitz hace muchos años con

menores institucionalizados, se puede llegar incluso a la muerte (Spitz, 1965). La capacidad que tenemos las personas de ser resistentes, de tratar de encontrar mecanismos de defensa para sobrevivir y acallar estos sentimientos, genera corazas o armaduras para protegerse. Entre estas manifestaciones podemos citar, como aspectos comunes de los menores adoptados, la actitud desafiante, el rechazo afectivo, las respuestas huidizas, la actitud prepotente o la demanda continua de afecto.

En la atención a los menores que proceden de adopción o acogimiento, hemos elaborado un protocolo propio de evaluación desde la psicomotricidad relacional. Está basado en la propuesta y análisis de las dificultades y competencias del niño a partir de su desenvolvimiento en una situación lúdica de interacción con un psicomotricista, que desarrolla un sistema de intervención basado en la disponibilidad corporal para involucrarse en el juego con el niño, la escucha y el análisis del sentido de los juegos desde el establecimiento de una relación empática. Esta sesión de evaluación nos permite un análisis global y complejo de la expresividad infantil, que alcanza todo su apogeo en el juego libre con un adulto que le acompaña y se convierte en *partenaire*, incluyendo momentos de separación, exploración de los materiales con sentido vincular y generación de juegos simbólicos y manipulativos de carácter proyectivo. Siguiendo a diversos autores que han profundizado en la expresión de la historia afectiva desde la psicomotricidad (Aucouturier, 2004; García, 2007; Lapierre, 2015), podemos detectar como a través de las angustias corporales arcaicas, los jue-

gos presimbólicos y simbólicos repetitivos y la inhibición o impulsividad motriz, se manifiesta la historia de la falta de sostén primario vivido por estos niños y niñas, así como sus competencias, miedos y dificultades actuales para el establecimiento de las relaciones con los demás. En este sentido, este modelo de evaluación basado en la psicomotricidad relacional nos posibilita realizar una detección de las dificultades y potencialidades que presenta cada niño, y contrastarlo con las vivencias que tiene la familia, indagando sobre su historia de vida.

2. Método

2.1. Objetivos

Este trabajo se ha realizado con la finalidad de analizar cuáles son las necesidades afectivas que presentan los niños y niñas en situación de acogimiento o adopción, mediante la reconstrucción de su historia de vida y a través del juego y

del análisis de la expresividad psicomotriz que desarrollan durante una sesión de evaluación.

2.2. Selección de casos

Se ha desarrollado un estudio de casos colectivo (Álvarez y San Fabián, 2012). La elección de los casos se llevó a cabo siguiendo criterios de tipo teórico (edad escolar) y de tipo práctico (niños y niñas derivados por el Equipo de Adopción de la Dirección General del Menor del Gobierno de Canarias, cuyas familias mostraran disponibilidad para colaborar con el proyecto, considerando que sus hijos presentaban algunas dificultades que podían ser objeto de evaluación).

La muestra ha estado formada por doce niñas y nueve niños. En la Tabla 1 se muestran los datos relativos a la edad y el estado actual del proceso de adopción en que se encuentran los veintidós menores que han sido objeto de estudio.

TABLA 1. Edad de los menores y estado actual del proceso de adopción.

Edad (años)	Frecuencia	Porcentaje
3 a 4.9	6	28.6
5 a 8	8	38.1
8.1 a 12	7	33.3

Estado Actual	Frecuencia	Porcentaje
Adopción plena	14	66.7
Pre-adopción	6	28.6
Acogimiento profesional	1	4.8

Fuente: Elaboración propia.

En el momento de la adopción, ocho fueron considerados menores de características especiales, lo que implicaba la

presencia de factores de riesgo al haber convivido en situaciones de violencia familiar, presentar discapacidad parental

o situaciones de adicción. El porcentaje de características especiales (38.1%) nos hace pensar como la declaración temprana en desamparo y la respuesta institucional ajustada, pueden aminorar las consecuencias de las condiciones desfavorables iniciales. Además, tres de los casos de estudio tomaban medicación debido a manifestaciones de hiperactividad, impulsividad y agresividad.

Del total de los casos, dieciséis pasaron por instituciones y cinco contaron con acogimiento por parte de familia ajena. El tiempo de permanencia de los menores en las instituciones fue de menos de un año para tres niños, mientras que trece permanecieron más de dos años. Este tiempo institucionalizado es importante en la medida en que los niños pasan un período más largo desarraigados de una familia y viven de nuevo un duelo y una separación, al haber establecido vínculos con los profesionales y niños del centro, a los que vuelven a perder con el paso a la familia (Berástegui, 2010). Muchos de los menores continúan recibiendo visitas de su familia hasta que se procede a las medidas de adopción. Algunos de los niños evaluados continúan hablando de los amigos y personas que les cuidaron en las instituciones en las que estuvieron antes de ser adoptados. Varias de las familias entrevistadas comentaron que sus hijos no recuerdan a sus familias biológicas, por haber sido pequeños en el momento de la separación, pero sí recuerdan a las personas del centro. Un total de ocho menores pasaron por acogimiento en familia ajena antes de ser adoptados, oscilando el tiempo que duró esta medida entre dos meses y dos años.

Sobre la edad en que los menores fueron separados de su familia biológica y considerados en desamparo, podemos señalar que el 38.1% de los casos fue considerado en desamparo antes de los 6 meses, el 19% de los seis a los dieciocho meses, el 23.8% entre los dieciocho y treinta y seis meses y el 19% con más de treinta y seis meses. Estos datos nos llevan a considerar que generalmente la detección de situaciones de desprotección social se realiza de manera temprana, lo que genera mejores condiciones de adaptabilidad en los menores.

La mayoría de las familias que han formado parte de este proyecto llevan ya más de cuatro años con sus hijos adoptivos, mientras que solo dos provienen de una adopción reciente, habiendo transcurrido de uno a dos años desde la misma. Contamos pues para este proyecto, con una mayoría de familias cuyos vínculos se encuentran más consolidados.

2.3. Instrumentos

Los procedimientos utilizados para la recogida de información han sido los siguientes:

- Observación narrativa (previa grabación en vídeo) de las sesiones individuales de evaluación, realizadas a cada uno de los menores por parte del Servicio de Psicomotricidad de la ULL. Estas sesiones se llevan a cabo siguiendo los principios de la intervención en psicomotricidad relacional propuesta por Lapierre (Lapierre, Llorca y Sánchez, 2015). La estructura de la sesión de evaluación queda recogida en la Tabla 2.

— Entrevistas biográficas a los familiares tutores de los menores. Los contenidos que se abordan en estas entrevistas son los siguientes: características del menor, situaciones vividas con anterioridad al proceso de adopción, características de la familia de acogida, período de adaptación, rela-

ciones con las personas de su entorno inmediato, contexto escolar y evolución del menor.

— Análisis de los informes elaborados por la Dirección General del Menor, donde se recoge la historia del menor y su familia biológica, y las medidas de atención aplicadas.

TABLA 2. Estructura de la sesión de evaluación.

BIENVENIDA AL NIÑO Y A SU FAMILIA:	
Presentación del equipo, charla con el niño sobre su entorno escolar, intereses y amistades. Propuesta de juego libre presentándole los materiales de la sala. La familia permanece presente durante la evaluación.	
PROPUESTA DE MATERIALES PARA EL JUEGO ESPONTÁNEO Y SUSCITADO POR EL/LA PSICOMOTRICISTA:	
Materiales para el juego sensoriomotor: colchonetas, cojines de goma espuma, espaldaras y plinto. Finalidad: ver las competencias motrices del niño y la presencia o no de angustias arcaicas y acciones repetitivas.	
Disposición de materiales para el juego espontáneo: cojines circulares en los que contenerse, dos pelotas, 2 o 3 telas con las que poder cubrirse o modificar su cuerpo, 2 palos de goma espuma, dos aros, dos cuerdas, muñecos y juguetes que representen escenas de comida y cuidado (por si no acceden al juego simbólico con los materiales anteriores).	
MOMENTO FINAL DE REPRESENTACIÓN:	
Se le propone realizar un dibujo y elaborar una historia con la técnica de la <i>caja de arena</i> .	
CONSIDERACIONES SOBRE LA INTERVENCIÓN:	
— Se anima al niño a conversar sobre sus relaciones con los iguales y se le da la posibilidad de preguntar al psicomotricista las dudas que le suscite la evaluación. — El psicomotricista observa y participa del juego con el uso que hace el niño/a de los materiales y propone la exploración de aquellos que espontáneamente no utiliza. — Creación durante el juego de dinámicas afectivas de colaboración, ayuda, intercambio y provocación. — Se generan situaciones donde el niño pueda llegar a la relación corporal con el psicomotricista, tanto desde la afectividad y el cuidado como desde la oposición. — Se toma por momentos distancia del juego, observando la respuesta y su iniciativa para entablar de nuevo la relación. — Durante la sesión de evaluación se hace presente otro psicomotricista teniendo en cuenta la capacidad del niño para jugar y mantener relaciones con dos personas de diferente sexo, observando si la complicidad, el reconocimiento, la afirmación o la relación afectiva es diferente con las dos figuras por separado y cómo se sitúa cuando estas figuras co-intervienen, representando una pareja de referencia.	

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Análisis de datos

El estudio ha contemplado un total de nueve dimensiones (historia anterior a la adopción, características de las familias, proceso de adaptación, preocupaciones de la familia, expresión afectiva, expresión corporal y verbal, relaciones con las personas de su entorno inmediato, contexto escolar y evolución del menor). Para cada una de ellas se definieron indicadores, mediante un análisis pormenorizado del contenido de las transcripciones de las entrevistas, de los relatos obtenidos a partir de las observaciones y de los informes facilitados por la Dirección General del Menor.

Una vez obtenidos los indicadores para cada dimensión, estos se transformaron en variables que nos permitieron establecer el perfil de cada uno de los menores estudiados mediante un análisis cuantitativo del contenido. Por ejemplo, para la dimensión expresión corporal y verbal, se establecieron los siguientes indicadores: problemas de expresión oral, tratamiento logopédico, nivel expresivo, nivel conversacional, respuesta ajustada en diálogos, dificultad de escucha, y comprensión. Cada uno de estos indicadores se transformó en una variable con diferentes opciones de respuesta, teniendo en cuenta el análisis de contenido realizado (por ejemplo, para el indicador relativo al nivel expresivo, se registraron las siguientes opciones: callado/reservado, callado hasta que coge confianza, hablador o excesivamente hablador).

Posteriormente, se realizaron análisis descriptivos y correlacionales de los datos obtenidos para las variables objeto de análisis. En este artículo presentamos los resultados relativos a dos de las dimensio-

nes analizadas: la expresión afectiva y la expresión corporal y verbal.

3. Resultados y Discusión

La metodología empleada está sujeta a los sesgos del observador (aunque se ha contado con la mirada de varios profesionales para establecer un consenso sobre la información obtenida), al propio sistema de evaluación basado en la expresividad psicomotriz (no validado) y de la teoría interpretativa utilizada apoyada en la fundamentación teórica de la intervención psicomotriz.

Los resultados de esta investigación tienen un carácter descriptivo y se han organizado de acuerdo con las categorías establecidas para la entrevista y el análisis de la sesión de evaluación.

3.1. La expresión afectiva

El contacto corporal es fundamental en el establecimiento del vínculo y el desarrollo de un apego seguro, pues permite al niño establecer lazos afectivos sanos. Para los niños y niñas de adopción, la probabilidad de haber vivido experiencias afectivas previas es baja, teniendo en cuenta que muchos de ellos han sufrido cuidados negligentes o inconsistentes, lo que ocasiona dos reacciones diferentes en la manifestación afectiva. Un alto porcentaje de niños y niñas se convierte en altamente demandante de afecto, de manera indiscriminada y excesiva, mientras que otros rehúyen el contacto corporal afectivo y se vuelven desconfiados, como mecanismo de defensa y proyección de los sentimientos de rechazo afectivo vividos en su familia biológica (Sagarna, 2010).

En el análisis de las entrevistas encontramos que dieciséis niños y niñas (76.2%) aceptan bien el contacto corporal, comentando varias familias que sus muestras de afecto son excesivas. Además, en trece niños (61.9%) se hace referencia a la expresión de afectividad indiferenciada hacia personas cercanas y ajenas a la familia, lo que supone un estado interno de «mendigación» por la búsqueda del afecto en todas las personas. Esta situación pone en alerta a las familias quienes temen que a sus hijos les pase algo por la confianza excesiva en personas extrañas.

Tres de los casos de esta investigación (14.3%) se mostraban reacios al contacto corporal, uno con respuestas ambivalentes y dos con respuestas selectivas, permitiendo el acercamiento con una figura parental pero no con la otra. A pesar de

ello, todas las familias excepto una, consideran que sus hijos se muestran afectivos, a pesar de las tensiones y dificultades relacionales que puedan estar presentes.

Contrastando estos datos con las sesiones de evaluación que hemos desarrollado con los menores, como puede verse en la Tabla 3, hemos podido observar que siete casos (33.3%), presentaron dificultad para mantener relaciones corporales, sobre todo las de tipo afectivo, rehuendo la cercanía del adulto. Once menores (52.4%) mostraron inicialmente desconfianza a la relación corporal, pero la fueron adquiriendo a lo largo de la sesión, y aceptaron la propuesta de situaciones de encuentro corporal que realizó el/la psicomotricista. Tres de ellos (14.3%) buscaron la relación corporal con el adulto y la vivieron con placer.

TABLA 3. Relación corporal con el adulto y afectividad iniciada por el menor.

Reconocimiento	Frecuencia	Porcentaje	Estado Actual	Frecuencia	Porcentaje
Displacer, evita	7	33.3	No inicia	17	81.0
Placer, acepta	11	52.4	Afectividad con familia	1	4.8
Placer, busca relación	3	14.3	Afectividad con familia y psicomotricista	3	4.3

Fuente: Elaboración propia.

La desconfianza interna vivida por los niños adoptados se manifiesta corporalmente en sus dificultades para dejarse sostener físicamente por los otros o dejarse cuidar, observando cómo estas conductas continúan presentes en las dinámicas relacionales que los niños establecen en la sala de psicomotricidad, que nos hablan de la persistencia de un modelo interno inseguro de apego que no se ha podido sustituir tras la adopción (Román y Palacios, 2010). En las situaciones de evaluación propuestas, observamos una alta relación entre la confianza mostrada por los niños y niñas para dejarse soste-

tricidad, que nos hablan de la persistencia de un modelo interno inseguro de apego que no se ha podido sustituir tras la adopción (Román y Palacios, 2010). En las situaciones de evaluación propuestas, observamos una alta relación entre la confianza mostrada por los niños y niñas para dejarse soste-

ner y la posibilidad de entrar en relaciones donde puedan ser cuidados por el adulto ($r_{\rho} = .714$; $p = .000$).

Para estos niños, implicarse en una relación afectiva de reciprocidad, exige entregar un control y una autonomía que les ha permitido sobrevivir en un entorno de negligencia emocional, lo cual puede resultar muy amenazante (Berástegui, 2010). La mayoría de los menores de esta investigación (81%), no iniciaron relaciones de afectividad con los psicomotricistas durante la situación de juego; solo cuatro de los casos se acercaron a los psicomotricistas o a sus familias para tener una muestra de afecto de manera espontánea.

Para analizar el tipo de apego, un indicador importante es la facilidad o dificultad para separarse de sus familias, siendo un indicador la facilidad para irse con otras personas extrañas y la ignorancia hacia las figuras parentales en los primeros momentos en los que se produce la separación (quedarse por primera vez con otras personas, en un centro infantil, en la escuela). Consideramos que esta reacción hace referencia a la falta de vínculos, mientras que la separación difícil guarda más relación con un apego inseguro. En nuestra investigación, en el análisis de la entrevista a las familias, nos encontramos que solo cuatro niños (19%) no mostraron dificultades para separarse, y cinco (23.8%) presentaron un alto nivel de angustia ante estos momentos. Siguiendo la teoría del vínculo, estos niños y niñas estarían situados dentro de una construcción de un vínculo de tipo inseguro.

Durante la sesión de evaluación, recreamos, de forma adaptada, la situación

propuesta por Ainsworth (1989) para identificar el tipo de apego, observando cómo, estando presentes sus familias, los niños y niñas son capaces de separarse de ellas, para comenzar a interactuar con una persona extraña (el psicomotricista), bastándole o no la presencia de las figuras parentales como referentes de seguridad. Para siete de los niños, un 33.3%, la separación de sus padres fue difícil, necesitando tiempo para iniciarla, y consiguiéndola solo por momentos; según la teoría de Bowlby (1998), esto correspondería a un apego inseguro de tipo ansioso. El 47.5% de los niños (diez casos) acudieron a su familia cuando sentían miedo en alguna situación de la evaluación o buscaban reconocimiento por lo que hacían, y solo cuatro de ellos no se acercaron en ningún momento de la sesión (19%). Acudir a su familia en una situación de miedo o en busca de algún reconocimiento nos permite pensar que las familias son un referente de seguridad para el niño, quien las busca para solicitar ayuda o compartir algún logro. Los niños que no han acudido a su familia durante la sesión de evaluación han mostrado a lo largo de la misma actitudes prepotentes, probablemente como una forma aprendida de protegerse al haberle faltado referentes de seguridad en su primera infancia. Este tipo de respuesta es planteada por autores como Lapierre (2015) desde la psicomotricidad relacional, que explica la respuesta del niño onnipotente como aquel que carece de una relación vincular, y las actitudes prepotentes como manifestaciones del niño dañado y frágil que se refugia en esta actitud huyendo de la gran demanda afectiva que tiene. Nos encontraríamos ante un apego de tipo evitativo.

En referencia a la prepotencia, partimos de la premisa de que, confiar en el otro es asumir que uno no puede con todo solo, y que los adultos de referencia se encuentran disponibles para ayudarnos. En este sentido, nos llama la atención como los niños y niñas adoptadas han mostrado una tendencia durante la sesión de evaluación a no solicitar ayuda o hacerlo con poca frecuencia: trece de los niños (61.9%) no piden ayuda en ningún momento de la sesión y ocho lo hacen solo en una ocasión, dirigiéndose al psicomotricista (38.1%). Estos valores aumentan si tenemos como referencia a la familia, observando que el 76.2% de los casos (dieciséis niños) no solicitó ayuda a su familia durante la sesión de evaluación, probablemente por contar con la atención del psicomotricista.

El 66.7% de los niños ha buscado sentirse reconocido tanto por su familia como por los psicomotricistas, mostrándose un 23.8% (cinco casos), muy pendientes de obtener este reconocimiento (Ver Tabla 4). Esta demanda frecuente guarda relación

con un bajo autoconcepto y autoestima del niño adoptado, a la que hacen alusión autores como Mirabent y Ricart (2012) cuando señalan que, en la construcción de la identidad del niño adoptado, el tomar conciencia de que ha sido abandonado puede traer aparejado sensaciones de no valer mucho. Cuando uno siente que vale poco, requiere que, externamente, se le reconozca a menudo por lo que hace, reasegurándose de este modo de que no va a volver a ser abandonado. El 28.6% de las familias (seis de ellas) opina que sus hijos tienen un autoconcepto bajo o malo, afectándoles excesivamente el juicio de valor que se pueda emitir sobre ellos. En el análisis de los datos observamos que son los niños y niñas que muestran inseguridad los que necesitan acudir durante toda la sesión en busca del reconocimiento ($\chi^2=12.131$; $gl=6$; $p=.05$; $C=.605$). Estos resultados pueden guardar relación con la necesidad de encontrar un locus de control externo cuando se parte de una pobre percepción de las competencias propias.

TABLA 4. Búsqueda de reconocimiento y frecuencia de la búsqueda.

Reconocimiento	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia búsqueda	Frecuencia	Porcentaje
No lo busca	3	14.3	No lo busca	4	19.0
Solo padres	2	9.5	Solo una vez	2	9.5
Solo psicomotricista	2	9.5	Algunas veces, ante logros concretos	10	47.6
Busca padres y psicomotricista	14	66.7	Bastantes veces, dependiente del reconocimiento	5	23.8

Fuente: Elaboración propia.

La inseguridad parece ser pues, una de las características que define al niño adoptado. En las sesiones de evaluación pudimos ver muestras de esta inseguridad en catorce de los niños evaluados, estando acompañadas en ocho casos de expresiones corporales como agarrarse la ropa o contenerse y agarrarse sus manos (38.1%). Estas manifestaciones físicas nos hablan de la dificultad del niño para construirse un continente psíquico, una personalidad segura, lo que se manifiesta en un cuerpo autocontenido emocionalmente por la piel (Anzieu, 2002). A ocho de las familias entrevistadas les preocupaba la inseguridad mostrada por sus hijos.

En las sesiones de evaluación observamos como la afirmación frente al adulto en juegos de oposición o enfrentamiento fue inexistente en cinco de los niños evaluados (23.8%), mientras que catorce (66.7%) lo intentaron pero mostraron miedo, necesitando que el adulto se volviera frágil de manera simulada. La capacidad del niño para entrar en juegos de oposición y afirmación nos habla de su seguridad interna y del logro de la autonomía de las figuras de referencia. Un juego que se inicia en los niños en torno a los dos o tres años, cuando entran en el estadio del oposicionismo (Wallon, 2000; Lapierre y Lapierre, 1997).

Estos datos confirman que muchos de los niños y niñas de adopción, tras su aparente extroversión y dinamismo, presentan una estructura de personalidad insegura y dependiente. En la sesión de evaluación, quince menores de los veintinueve evaluados utiliza la provocación (71.4%), tratando de encontrar en este juego una posibilidad para mantenerse en la rela-

ción con los adultos y lograr afirmarse, aunque solo dos se muestran capaces desde los primeros intentos. Son los niños con más iniciativa, aquellos con un ritmo motor más alto, los que tienen cierta tendencia a mostrarse con mayor capacidad para entrar en estos juegos de provocación y afirmación ($r_{rho}=.446$; $p=.049$).

Para ocho de las familias entrevistadas (38.1%), sus hijos se muestran generalmente dependientes, necesitando de la aprobación explícita de sus acciones, lo que nos indica de nuevo la presencia de inseguridad.

Otro de los rasgos que define esta inseguridad lo encontramos en las dificultades que muestran los niños para enfrentarse con situaciones nuevas. Siete de los casos evaluados (33.3%) muestran resistencia, negación o miedo ante situaciones desconocidas y nuevas, siendo frecuente la necesidad de controlar lo que va a suceder (66.7% de los casos). Esta necesidad de control puede ser el mecanismo de defensa que han encontrado los menores para no entrar en vivencias de angustia, respondiendo de este modo a una necesidad importante de situarse alerta, por la huella inconsciente que ha quedado de que su integridad puede verse amenazada. Conscientes de esta situación, la mayoría de las familias (76.2%), utilizan la anticipación para tranquilizar a sus hijos.

En las sesiones de evaluación, observamos la misma tendencia al control mostrada por los menores ante las dificultades de dejarse sorprender y llevar por las propuestas del psicomotricista. A través de sus juegos e interacciones se va observando un tono imperativo, en ocasiones tirano, donde los niños y niñas se reaseguran de

que nada malo puede pasar, si ellos marcan la pauta de lo que va sucediendo en el juego. El análisis de los resultados refleja que son aquellos niños que tienen un buen autoconcepto, los que muestran una mejor adaptación y respuesta a las situaciones novedosas ($\chi^2=3.97$; $gl=1$; $p=.046$; $C=.623$).

3.1.1. Tolerancia a la frustración:

Durante los juegos simbólicos de oposición, así como en la dinámica general de la relación durante la sesión de evaluación, ante la presencia de límites por parte del psicomotricista, observamos reacciones inadecuadas de comportamientos desafiantes y conductas agresivas solo en dos de los menores (9.5%).

Para diez de las familias entrevistadas (47.6%), es difícil poner límites a los niños porque no escuchan, necesitando que estos límites y normas se repitan a menudo en doce casos (57.1%). La respuesta de los niños suele ser en un 47% desajustada (diez de los casos), mostrando rabietas y enfados que nos hablan de la dificultad de estos niños para asumir la frustración. Nueve de los menores (42.9%) abandona o se obceca en su deseo cuando algo no sucede como ellos esperan. Tomando como referencia el sexo de los menores, observamos que, en esta investigación, las explosiones de rabia y agresividad están presentes en los niños y no en las niñas ($\chi^2=8.750$; $gl=1$; $p=.003$; $C=.685$).

3.1.2. Temor a la pérdida:

Uno de los problemas más importantes de los niños y niñas adoptados es su dificultad para elaborar los sentimientos de pérdida y dolor (Loizaga, 2010). En

este sentido, preguntamos a las familias cómo vivían los niños y niñas situaciones que tenían que ver con la muerte de alguna persona o animal, la pérdida de objetos o la enfermedad. También en relación con estos sentimientos preguntamos cómo vivían las separaciones.

El análisis de las entrevistas mostró que a cinco de los menores (23.8%) les da miedo y les cuestan las separaciones cuando deben quedarse fuera de la casa, y siete de ellos (33.3%), necesitan llevar objetos para sentirse más seguros. No ocurre lo mismo al tener que ir a la escuela, ya que el hábito y la rutina diaria hacen que la mayoría viva esta separación con normalidad. La ansiedad por la separación muestra como todavía estos sujetos no han podido construir un modelo interno de apego seguro. El encuentro tras la separación muestra la ansiedad vivida por algunos niños y niñas, mostrándose muy efusivos en cuatro de los casos estudiados (19%), o con enfados y reacciones problemáticas en dos menores (9.5%).

La preocupación por la muerte de los padres y familiares es común en los menores adoptados, que reflejan a través de esta actitud su temor a volver a ser abandonados. Seis de los niños y niñas de esta investigación (28.6%), hablan de la muerte a menudo, mostrando cuatro de ellos (19%) preocupaciones y angustia con una difícil recuperación cuando un animal o un familiar fallecen. En este sentido, nos parece significativo que en nueve de los casos (42.9%) se dé una preocupación excesiva por el estado de salud de la familia cuando alguno de sus miembros se enferma.

La actitud ante la pérdida de objetos puede ser también un indicador de angus-

tia. Para cinco de los menores (23.8%), se da una excesiva afectación cuando alguno de sus objetos se pierde o se rompe.

3.2. Expresividad corporal y verbal

Las vivencias de abandono, la falta de un sostén afectivo adecuado y las rupturas en las relaciones tienen su expresión en angustias corporales arcaicas y en alteraciones de la expresividad psicomotriz (Aucouturier, 2004). En esta investigación hemos encontrado que los menores muestran con mayor frecuencia la angustia arcaica de separación, doce de los casos (57.1%), con manifestaciones como chuparse los dedos, llevar los puños cerrados o la necesidad de unir las manos. Diez de los niños evaluados (47.5%), han presentado la angustia de falta de límites, que encuentra su expresión en correr sin parar y la falta de conciencia del espacio y el cuerpo, no registrando si se hacen daño. El 19% de los menores ha presentado angustia de caída, producida por la falta de sostén y contención primaria, lo que ocasiona que los niños busquen seguridad aferrándose a

un objeto, un sonido o una actividad rítmica, o a recurrir a constantes estimulaciones bucales. El resto de angustias arcaicas analizadas (explosión, rotura, licuefacción, etc.) solo han estado presente en uno o dos menores, no siendo tan significativas.

Doce de los menores de esta investigación (57.1%), han presentado durante la sesión de evaluación acciones repetitivas; como puede verse en la Tabla 5, las más frecuentes han sido las acciones sensoriomotoras (42.9%), entre las que destacamos subir a lo alto de las espalderas y saltar, sintiendo de este modo sus límites corporales como forma de autocontención. También han sido frecuentes los desplazamientos por el suelo, que guardan relación con la falta de seguridad y la búsqueda de sensaciones regresivas. De acuerdo con los planteamientos de Aucouturier (2004), ponerse de pie supone un acto de afirmación y separación de la figura materna; arrastrarse o desplazarse en cuadrupedia hace referencia a la demanda inconsciente de un sostén primario que ha faltado o ha sido insuficiente.

TABLA 5. Acción repetitiva predominante y sensación que más busca.

Acción repetitiva	Frecuencia	Porcentaje	Sensación que más busca	Frecuencia	Porcentaje
Sensoriomotor	9	42.9	Subir a lo alto	3	14.3
Manipulativa	1	4.8	Arrastrarse	2	9.5
Lenguaje	2	9.5	Sentirse al saltar	5	23.8
Juego simbólico	2	9.5	Sentirse sobre suelo	5	23.8
Juego presimbólico	2	9.5	Subirse a lo alto y saltar	2	9.5

Fuente: Elaboración propia.

En las sesiones de evaluación hemos observado también que un 19% de los menores, ha presentado movimientos estereotipados, fruto de la dificultad para contener sus emociones. Entre los movimientos más observados destacamos el puntilleo, que guarda relación con la inseguridad y la falta de una base segura.

El tono corporal de la mayoría de los menores es normal, presentando cuatro de ellos un tono corporal más rígido producto de su estado de alerta y defensa ante las relaciones con su entorno.

La expresividad facial ha sido ajustada a las demandas del entorno. Muchos de los casos se muestran sonrientes y alegres ante la posibilidad de jugar con un adulto en la sala de psicomotricidad. Solo tres de los niños evaluados (14.3%) muestran una expresividad plana y contenida.

Respecto a la expresión oral, al iniciarse la adopción, catorce niños (66.7%) presentaban dificultades en la capacidad para hablar, si bien transcurrido un tiempo de convivencia con las familias adoptivas, estas dificultades han ido desapareciendo, pasando a un 38.1% (ocho casos).

Al preguntar a las familias cómo es la expresión oral de sus hijos, la mayoría son considerados habladores (81%), destacando que, en ocasiones, esta expresión se vuelve verborreica, con dificultades para callar. En los análisis realizados observamos que se establece una clara relación entre el elevado ritmo motor y el alto ritmo al hablar ($r_{\text{rho}}=.684$; $p=.001$), y como también parecen ser los niños más habladores los que muestran mayor capacidad de iniciativa ($r_{\text{rho}}=.527$; $p=.017$),

siendo además los que más solicitan ayuda al psicomotricista durante la sesión de evaluación ($r_{\text{rho}}=.478$; $p=.028$).

También son diecisiete los menores que son capaces de mantener una conversación, mientras que solo un 19% de los casos (cuatro niños) cambia de tema con frecuencia, mostrando dispersión en el discurso verbal. Los rasgos de impulsividad y demandas de atención se ven reflejados en el alto porcentaje de menores que muestra dificultad para dejar hablar a los demás y escuchar (42.9%). Según sus familias, prácticamente todos los menores presentan una comprensión adecuada. Los resultados de esta investigación muestran que esta capacidad comprensiva guarda relación directa con la posibilidad de llevar a un buen ritmo de aprendizaje ($r_{\text{rho}}=.581$; $p=.007$).

Durante la sesión de evaluación observamos que, en ocasiones, el ritmo al hablar refleja las dificultades de inhibición o impulsividad de los menores, encontrando cuatro niños con un ritmo rápido, y dos para los que es tan alta la ansiedad que se hace difícil entenderles por su manera de hablar atropellada. Solo tres menores mostraron un ritmo lento en su expresión verbal, lo que puede hablarnos de su estado de inhibición.

Respecto al tono de voz, observamos que un 33.3% de los menores empleaban un tono bajo a la hora de dirigirse al psicomotricista; además, en cinco de los casos (23.8%), aparece una pobre elaboración de frases y un lenguaje infantil. Los análisis realizados muestran que las dificultades en la expresión oral han sido más frecuentes en los niños y niñas adoptados con me-

nos de 4 años, mientras que los niños que son adoptados con mayor edad manifiestan menos dificultades en la producción oral ($\chi^2=13.067$; $gl=6$; $p=.042$; $C=.619$).

El uso de la mirada como reflejo de la implicación e interés por lo que nos llega del otro estuvo presente en casi la totalidad de los niños, y solo en uno de los casos evaluados faltaba en la mayoría de los encuentros. A pesar de esto, observamos que un alto porcentaje, el 61.9%, mantenía la mirada desde la distancia o en las situaciones estructuradas, pero esta se volvía esquiva en los momentos de mayor implicación afectiva, acercamiento corporal y reconocimiento.

4. Conclusiones

Teniendo en cuenta las características de la muestra que ha conformado este estudio de casos, podemos extraer las siguientes conclusiones:

Respecto a la expresión afectiva podemos destacar que:

- Los niños y niñas adoptados son en su mayoría inseguros a pesar de que lleven tiempo con sus familias adoptivas. Esta inseguridad les lleva a tener actitudes de control y dificultades para afirmarse frente a los demás. Tras su aparente extroversión y dinamismo presentan una estructura de personalidad insegura y dependiente.

- Un alto porcentaje de niños y niñas adoptados presentan dificultades para situarse en relaciones corporales y afectivas, lo que genera un comportamiento ambivalente entre la búsqueda de afecto y el temor a recibirlo.

- Un alto porcentaje de niños y niñas adoptados presentan gran demanda de reconocimiento, poniendo de manifiesto un bajo autoconcepto.

- El temor a la pérdida sigue presente después de la adopción, pudiéndose observar a través de la preocupación excesiva por el estado de salud de los familiares o la pérdida de objetos.

En la expresividad corporal y verbal de los menores adoptados podemos destacar que:

- Las vivencias de abandono y la falta de un sostén afectivo primario pueden observarse en la presencia de angustias corporales arcaicas como la angustia de separación y la de falta de límites. Estas huellas de abandono se encuentran también presentes en las acciones repetitivas de tipo sensoriomotriz que permiten descargar la ansiedad.

- Es muy frecuente la presencia de un ritmo motor alto que, en ocasiones, viene aparejado a la tendencia a hablar rápido. En esta investigación, los menores con más iniciativa son aquellos que presentan un ritmo motor más alto.

- En la forma de desplazarse durante el juego podemos destacar que en los menores adoptados es frecuente la búsqueda de sensaciones regresivas y de autocontención.

- La expresión oral de los menores evoluciona favorablemente tras la adopción, aunque en muchos de ellos persiste la verborrea, con rasgos de impulsividad y demandas de atención, con dificultades para dejar hablar a

los demás. También encontramos con frecuencia la presencia de un tono de voz bajo que denota inseguridad, y una tendencia al lenguaje infantilizado.

Referencias bibliográficas

- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44 (4), 709-716. doi: 10.1037/0003-066X.44.4.709
- Álvarez, C. y San Fabián J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), artículo 14.
- Amenábar, J. (2014). *Cómo hacer de un niño un psicópata: claves psicológicas de la violencia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Anzieu, D. (2002). *El yo piel*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Barudy, L. J. (2010). Los desafíos de la adopción: el impacto de los contextos de malos tratos en el desarrollo infantil. En F. Loizaga Latorre (Coord.), *Adopción hoy. Nuevos desafíos, nuevas estrategias* (pp. 177-202). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Berástegui, P. A. (2010). Relaciones afectivas familiares: apego y adopción. En F. Loizaga Latorre (Coord.), *Adopción hoy. Nuevos desafíos, nuevas estrategias* (pp. 109-138). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Bowlby, J. (1998) *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós.
- García, O. D. (2007). El proceso de separación y adaptación a la escuela infantil mediante la intervención psicomotriz. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 25, 69-82.
- Lapierre, A. y Lapierre, A. (1997). *El adulto frente al niño de cero a tres años: relación psicomotriz y formación de la personalidad*. Madrid: Ed. Dossat.
- Lapierre, A. M. (2015). *La omnipotencia y el sadismo en los niños*. Conferencia impartida en el Seminario de Formación Permanente de Psicomotricidad (Inédito). Universidad de la Laguna.
- Lapierre, A. M., Llorca, M. y Sánchez, J. (2015). *Fundamentos de la psicomotricidad relacional*. Málaga: Aljibe.
- Loizaga Latorre, F. (Coord.) (2010). *Adopción hoy. Nuevos desafíos, nuevas estrategias*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Mirabent, V. y Ricart, E. (2012). *Adopción y Vínculos familiares*. Barcelona: Herder.
- Múgica, F. J. (2010). Claves y recursos narrativos para el abordaje de la condición adoptiva de niños, niñas y adolescentes. En F. Loizaga Latorre (Coord.), *Adopción hoy. Nuevos desafíos, nuevas estrategias* (pp. 399-428). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Román, M. y Palacios, J. (2010). Los modelos internos de apego en niños y niñas adoptados. En Loizaga Latorre F. (Coord.), *Adopción hoy. Nuevos desafíos, nuevas estrategias* (pp. 203-228). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Sagarna, G. (2010). La adaptación psicológica de niños y niñas adoptadas. En F. Loizaga Latorre (Coord.), *Adopción hoy. Nuevos desafíos, nuevas estrategias* (pp. 255-277). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Spitz, R. A. (1965). *El primer año de vida: un estudio psicoanalítico de desarrollo normal y anormal de relaciones de objeto*. Nueva York: Prensa de Universidades Internacional.
- Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Grupo Planeta.

Biografía de los autores

Josefina Sánchez Rodríguez es Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa (área

de Didáctica y Organización Escolar) de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Coordina el grupo de Investigación PSICOREL (Psicomotricidad Relacional) y el Servicio de Psicomotricidad de la ULL. Sus líneas principales de investigación son la psicomotricidad y atención a las necesidades específicas de apoyo educativo.

Talía Cristina Morillo Lesme es Doctora en Pedagogía por la Universidad de La Laguna y profesora del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Facultad de Educación de la ULL. Miembro del Servicio de Psicomotricidad de la ULL y del grupo de Investi-

gación PSICOREL. Sus líneas principales de investigación son la psicomotricidad, la detección y atención a las necesidades educativas y la adopción y acogimiento institucional.

Concepción Riera Quintana es Doctora por la Universidad de La Laguna y Profesora del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa (área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Es miembro del grupo de investigación PSICOREL (Psicomotricidad Relacional), y participa también en el Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de La Laguna.



Reseñas bibliográficas

Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payá, M.
La educación, en teoría (Juan Luis Fuentes).

Sarramona, J. *Conservadores e izquierdistas
frente a la educación* (José Antonio Jordán).

Buxarrais, M. R. y Burget, M. (Coord.) *Aprender a ser.
Por una pedagogía de la interioridad* (Gema Pilar Sáez Suanes).

Musaio, M. *Realizzo me stesso. Educare i giovani
alla ricerca delle possibilità* (Carmen Urpí Guercia).

Pérez-Pérez, C. *Educación en valores para la ciudadanía.
Estrategias y técnicas de aprendizaje* (José L. González-Geraldo).

Reseñas bibliográficas

Martínez, M., Esteban, F. Jover, G. y Payá, M. (2016).

La educación, en teoría.

Madrid: Síntesis. 219 pp.

Escribir un libro de teoría de la educación con sencillez no es una tarea sencilla. Es por ello que este texto resulta original, tanto por su clara estructura, su lenguaje directo —en términos generales— muy comprensible y elocuente, como por su atención a cuestiones clásicas de esta disciplina relacionadas con problemas educativos actuales. Así las cosas, los autores, catedráticos y profesores de teoría de la educación de las Universidades de Barcelona y Complutense de Madrid, proponen un texto dirigido a académicos, profesionales de la educación y al público en general.

Sus cuatro partes y doce capítulos se encuentran engarzados entre sí a través de ejemplos reales, imaginarios, literarios y cinematográficos que sirven de base para los análisis teóricos realizados. Las diferentes partes dan respuestas diversas, complementarias e incluso, en algu-

nos casos, enfrentadas a las cuestiones que se plantean, proporcionando así una riqueza de perspectivas de gran interés para el lector.

Se distancia de los manuales al uso de teoría de la educación en que no aborda las ideas de los grandes pensadores ni escudriña los problemas actuales a la luz de sus planteamientos, sino que, como los propios autores afirman, trata de plantear retos a la teoría de la educación desde la práctica, buscando acercar el espacio entre estas dos caras de la moneda educativa, pero sin desprestigiar las aportaciones de los grandes teóricos de la educación. Asimismo, es notable, como los propios autores reconocen al final del libro (p. 212), la especial atención prestada a la dimensión moral de la educación, lo que no es extraño por las líneas de investigación que vienen desarrollando desde hace años, y que permiten abordar el tema con la garantía de la experiencia y la profundidad en el análisis.

La primera parte se centra en la figura del educador y, partiendo del ejemplo de

Germain y Camus, se elogia su determinante papel en la vida de los estudiantes. Según explican, posee una influencia de crucial relevancia con carácter personal e inexcusable, imprescindible, inevitable, fuera de su elección. En la línea de algunas investigaciones recientes y clásicas en educación moral, afirman que los profesores buenos son algo similar a los buenos profesores, por lo que el buen desempeño profesional tiene que ver con la forma de vida del profesor y su excelencia personal, que está caracterizada por:

1) La vivencia del deseo de saber, de enriquecerse culturalmente con lo mejor que se ha producido en la historia de la humanidad.

2) El trato personal con el alumno, que requiere respeto, pero implica ir más allá, y supone promover el compromiso con proyectos personales autodeterminados y guiados al mismo tiempo por el profesor.

3) La creación de espacios de aprendizaje únicos, donde estos fluyan de manera natural y se realicen con placer, con una forma y sentido particulares.

Acertadamente, critican la despersonalización que la racionalidad instrumental produce en la acción educativa y, para ello, confrontan la perspectiva educativa tradicional, focalizada en los contenidos, con la progresiva, centrada en el alumno, afirmando que, si bien el centro de atención se modifica en el cambio de modelo, la cientificación de la relación pedagógica se mantiene en ambos. El reconocimiento de la invalidez de estos planteamientos ha tornado la mirada hacia la influencia

personal del profesor y nos acerca a una relación de amistad, y aunque no puede igualarse con ella, ambas comparten el respeto como elemento esencial, al que la educación añade la confianza y el optimismo. Ahora bien, ello no exime a la educación de su elemento personal, que no puede ser meramente funcional, pero que es intencional, pues su objetivo reside más allá de ella misma y se centra en el propio alumno y su libre orientación al mundo.

Analizan también la influencia y la intencionalidad educativas mediante preguntas esenciales como el por qué y el para qué educar, a lo que responden por la obligación moral y social que ello supone en el camino hacia el ser humano, de donde se deriva la importancia de la acción educativa y los educadores. Además de estar abierta a diferentes espacios y tiempos, me parece significativo destacar su concepción más allá del crecimiento lineal, en cuanto que se dirige también al reconocimiento de las propias limitaciones, superar dificultades, etc. Siguiendo al pedagogo alemán Spranger, realizan una interesante definición de educación como «favorecer la *captación íntima* de los productos culturales y estimular su *ampliación* teniendo como directriz *lo que se debería hacer*» (p. 51). Y, junto a ello, en la línea de lo planteado anteriormente, definen a los educadores como «personas que han colocado lo pedagógico en el centro de sus vidas, que han hecho en sí mismas la experiencia de la completa humanización» (p. 53), por lo que no es suficiente, como reza el título del capítulo, con buenas intenciones, sino que es necesario un desarrollo propio como persona para llegar a ser educador.

La segunda parte aborda los contenidos escolares y, más concretamente, se centra en su estrecha concepción utilitarista actual, donde la eficacia y la eficiencia marcan la pauta para su selección. En consecuencia, explican que está teniendo lugar un arrinconamiento de la cultura considerada clásica, al percibirla ajena a la realidad actual e identificarla con el aprendizaje memorístico, sin comprender que no solo nos permite subirnos a hombros de gigantes, sino que nos llama al conocimiento de la realidad y de nosotros mismos. Esto nos lleva a uno de los debates más importantes en los actuales sistemas educativos, donde las dos posturas se ejemplifican en las ideas de Dewey, por un lado, y de Oakeshott, por otro, contraponiéndose la continuidad de la experiencia entre generaciones al aprendizaje dialógico del mundo humano que permite al individuo elevarse sobre sus circunstancias. Este debate ha llegado también a la universidad, donde la cultura, según Dewey, debe servir funcionalmente a la situación actual, manteniendo así la continuidad entre el pasado y el presente. Afirman los autores que la dimensión profesional de la educación debe ser propiamente educativa, vinculada a las técnicas y a sus fundamentos, a su historia y su lugar en el mundo, manteniendo un equilibrio entre las necesidades sociales y la participación en la conversación sobre el sentido de la existencia humana.

La tercera parte torna la mirada hacia el aprendiz e identifica dos formas de concebir a los alumnos fundadas en el pensamiento liberal y comunitarista, respectivamente. Los autores del libro abogan por una combinación de ambas concepciones

frente a la posición actual que prima la primera frente a la segunda, lo que tiene graves consecuencias para la dimensión moral de la educación, como la promoción de la indiferencia hacia el alumno, la concepción de la moral como un mercado o buffet de valores con diferentes opciones pero sin criterio de elección, o la irrealista aspiración a la neutralidad moral sin comprender que esta es también una opción moral. En este sentido, es muy interesante también el análisis antropológico que realizan del alumno, tomando como referencia la tensión paradigmática existente entre el caso de Víctor de Aveyron y la filosofía naturalista de Rousseau. Como alternativa a estos dos enfoques fallidos proponen los autores conocerse a sí mismo, pero manteniendo el compromiso con el mundo, ser consciente de sus posibilidades ayudándose del reflejo de los otros.

El capítulo 9 introduce una perspectiva distinta al análisis del alumno y, partiendo de planteamientos posmodernos, advierte de la necesaria prudencia y humildad a la hora de educar, evitando los errores del positivismo y el tecnicismo en la educación, dejando espacio para lo imprevisible en el aula. Siguiendo a Arendt, definen al estudiante como una novedad radical que exige una nueva vivencia educativa en el educador que se concreta en infinitas posibilidades de actuación, que demandan apertura, flexibilidad y renovación ante el nuevo comienzo. Las consecuencias de este planteamiento son la plena horizontalidad con el alumno que pasa a ser así el principal protagonista del proceso educativo.

La cuarta y última parte se refiere al entorno en el que tiene lugar la educación.

La multiplicidad de recursos no sirve de mucho si se carece de un sentido educativo que los oriente, lo que, a juicio de los autores, ha ocurrido en los últimos tiempos en el ámbito educativo. En este sentido, identifican tres tendencias perniciosas consistentes en:

a) Una necesaria pero excesiva apertura de la escuela a la realidad que olvida la orientación ética de los alumnos.

b) Un desmedido protagonismo del alumno sustentado en la sobrevaloración de sus capacidades, aunque en proceso de desarrollo, aún inmaduras para la determinación de la práctica educativa, lo que a su vez redundará en una dejadez de funciones esenciales por parte del profesor.

c) La relación familia-escuela ha pasado de la confianza ciega en la labor docente al cuestionamiento y la sospecha constante, enturbiando la conversación y el clima educativos. Como consecuencia de lo anterior, reclaman la colaboración entre la escuela y otros agentes sociales para la calidad de la educación, pues aisladamente no le es posible cumplir sus objetivos. De esta forma, los límites clásicos entre la educación formal, no formal e informal, tienden a desaparecer, estableciéndose dinámicas de retroalimentación y sinergia muy necesarias hoy, que ayudan a comprender el éxito educativo más allá de las tradicionales metas escolares.

El último capítulo tiene un carácter diferente a los anteriores y realiza un mapa histórico-disciplinar de la teoría de la educación, prestando atención a sus orígenes

en España y a sus fuentes internacionales que manan de las tradiciones alemana, francesa e inglesa. Me parece interesante destacar los retos actuales de esta disciplina que se apuntan en el libro, que son esencialmente dos: su relación con la práctica y la técnica sin que ello suponga renunciar al conocimiento teórico, y su desarrollo en el paradigma posmoderno que llega a negar incluso la posibilidad de su existencia, fundamentalmente por su dimensión normativa, lo que a juicio de los autores puede solventarse con propuestas que mantienen la tensión en la esfera moral entre lo universal y lo local.

Junto a todo lo anterior, este libro proporciona una clara evidencia de que la teoría de la educación no es, como en algunos foros se dice del latín y del griego clásico, una *lengua muerta*, sino que en el panorama utilitarista actual, la teoría educativa tiene mucho que decir y está llamada a jugar un papel crucial, vinculado a la práctica, pero con entidad propia. Más que nunca, resulta pertinente recordar la idea kantiana de que «La práctica sin teoría es ciega y la teoría sin práctica es estéril».

Juan Luis Fuentes ■

Sarramona, J. (2017).

Conservadores e izquierdistas frente a la educación.

Barcelona: Horsori. 170 pp.

El diálogo ha sido siempre una virtud que cabe aplicar en todos los ámbitos de la vida y que es preciso fomentar en la educación. El diálogo supone escuchar y

argumentar, supone buscar sinceramente la verdad con los otros, porque «la verdad está muy repartida, nadie la tiene en exclusiva y, más bien, se puede descubrir mediante el diálogo franco con quienes piensan distinto».

La frase entrecomillada del párrafo anterior corresponde al prólogo, escrito por el mismo autor de la obra, Jaume Sarramona, que es objeto de la presente reseña. Esa frase resume perfectamente lo que supone y pretende la obra en cuestión, que presenta los argumentos que son esgrimidos por dos personajes enmarcados en los grupos que, de manera un tanto simplista, solemos calificar como de conservadores e izquierdistas. Y es que el propósito indudablemente didáctico del autor se vale de esos dos personajes para mostrar los argumentos que, con notoria frecuencia, suelen utilizarse para defender las posiciones que frente a los temas educativos esgrimen uno y otro grupo.

Quien conoce la larga trayectoria académica del ahora profesor emérito Jaume Sarramona, sabe de su claridad de formulación, de su equilibrio ideológico, sin dejar por ello de adquirir compromisos cuando lo ha considerado oportuno, pero siempre con el apoyo de argumentos que tienen en cuenta el pensamiento del otro, e incluso anticipándose a sus posibles planteamientos. Es de valorar el que, aunque defiende sus convicciones con firmeza, esta no le impide tener muy en cuenta siempre los puntos de vista ajenos; de manera que, si eso forma parte de lo que denominamos empatía, en las obras de Sarramona encontraremos una buena dosis de esta disposición tan valiosa.

Centrados en la presente publicación, *Conservadores e izquierdistas frente a la educación*, se advierte el esfuerzo por recopilar los argumentos que utilizan los dos personajes dialogantes, a quienes el autor no ha querido asignar nombre ni sexo, para dejar que sea el mismo lector quien lo haga. Ambos personajes, aunque claramente representativos de sus respectivos colectivos, se muestran medidos —dentro de la firmeza con que defienden sus ideas— y siempre respetuosos, sin excluir a veces una sana ironía, siempre en el marco de una sociedad democrática donde conviven opciones diversas. Hay que reconocer el esfuerzo del autor por no inclinar claramente la balanza hacia una u otra posición, aunque el lector avezado puede intuir donde está situado, especialmente si conoce otras de sus obras. En la presente, sin embargo, pretende que sea el lector quien se reafirme en sus convicciones o encuentre argumentos para matizarlas; esto es: que sea el lector quien reflexione y confronte ideas hasta determinar las suyas.

El libro resulta muy agradable de lectura, sin perder nunca el rigor en el lenguaje y en los argumentos, puesto que los temas son analizados en sus múltiples facetas. Se capta fácilmente la atención del lector, al menos hasta el final del capítulo iniciado. Son nueve los capítulos con que se estructura la obra, abarcando una temática altamente atractiva para ser debatida desde perspectivas ideológicas y pedagógicas contrapuestas: la escuela como institución, la coeducación, premios y castigos, la evaluación, la educación del alumnado inmigrante, la dirección escolar, la investigación en ciencias sociales,

la profesionalidad docente... Todos ellos son tratados con rigor, a la vez que induce a la mente del lector —que se acerque a su lectura sin rígidos prejuicios— a encontrar argumentos que, casi con toda seguridad, le lleven a reflexionar o, con no poca probabilidad, a tambalear algunos criterios previos. Porque las convicciones personales más firmes precisan ser sometidas a debate para ponerlas a prueba; algo fundamental, porque, de lo contrario, se tratarían más bien de «pre-juicios», que dirían poco de la capacidad reflexiva de la persona. Jaume Sarramona nos quiere ofrecer esa posibilidad de contraste, poniendo a prueba de debate aquello que pudiera parecer más obvio y que luego resulta no serlo tanto.

Pocos autores se atreven a escribir una obra donde se presenten, no solo los propios criterios, sino también los contrarios. Existe amplia tradición pedagógica en la defensa del diálogo entre maestro y alumno, pero tal diálogo no suele ser más que una técnica para llevar al que no sabe por el sendero que previamente se determina como deseable; sin duda ese tipo de diálogo resulta válido y atractivo, desarrolla la capacidad de reflexión del discente y la habilidad dialéctica del docente; es el modelo denominado «socrático». Y es que, en general, nos sentimos fuertes cuando silenciamos las posibles objeciones nacidas de una convicción y reflexión previa. Tendemos a reafirmarnos en nuestras creencias y opiniones, a refugiarnos con quienes piensan igual que nosotros... y a silenciar —incluso interiormente— a los contrarios. El mundo universitario, pero también los otros niveles educativos, proporcionan ejemplos de ese sectarismo intelectual,

contrario a la esencia de la intelectualidad abierta y deseosa de avanzar en la búsqueda de la verdad. No es ese el tipo de diálogo que utiliza Sarramona, sino una abierta confrontación de ideas elaboradas y maduras que se confrontan abiertamente, poniéndose mutuamente a prueba. Este es el gran mérito de la obra que nos ocupa.

Para terminar esta breve reseña, nada mejor que la reproducción de los párrafos finales del epílogo de la obra que resumen perfectamente el propósito de la misma (pp. 168-169):

I. ¿Me preguntas si he cambiado de parecer después de escuchar tus argumentaciones? Tú no has dicho que lo hayas hecho tras escuchar las mías. Te diré que, desde luego, no me he pasado a tu bando, pero con la misma sinceridad también te digo que me has hecho pensar y que, en adelante matizaré algunos de mis planteamientos. Considero que ha sido muy enriquecedora la oportunidad de establecer un diálogo franco y claro, el tener ocasión de conocer las razones de quien situamos en la trinchera de enfrente.

C. Con igual sinceridad que la tuya te confesaré que también ha sido para mí una experiencia sumamente enriquecedora el poder contrastar contigo ideas y argumentos de manera distendida y franca. Seguramente no somos dos casos radicales, de situaciones extremas que hagan imposible el diálogo y que, precisamente por ello, lo hemos llevado a cabo. También tendré presentes argumentos tuyos en mis propias reflexiones, como no puede ser de otra manera tratándose de personas que, manteniendo nuestras respectivas ideas, somos capaces de razonarlas y de escuchar otras opciones.

I. Tal vez podamos repetir la experiencia en otra ocasión y tal vez entonces nos diremos hacia dónde se han movido nuestros respectivos planteamientos.

C. Tal vez.

José Antonio Jordán ■

Buxarrais, M. R. y Burget, M.
(Coord.) (2016).

Aprender a ser.

Por una pedagogía de la interioridad.

Barcelona: Graó. 184 pp.

«Conócete a ti mismo».
Oráculo de Delfos.

Conócete a ti mismo y ocúpate de ti, entonces podrás ocuparte de los demás. Esta, quizás sea la máxima sobre la que se edifica el libro *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*. Su lectura es una continua invitación a mirar hacia el interior para conquistar nuestro propio ser, y desde allí, conectar con el mundo exterior.

Contemplar, meditar, hacerse preguntas, escucharse, son algunas de las sugerencias, comunes a los dieciséis capítulos que forman la obra, para cultivar lo anímico, lo espiritual, lo emocional y lo racional, esto es, nuestra interioridad.

Bajo diferentes nombres o títulos, tales como *Pedagogía de la interioridad*, *Habilidades para la vida*, *Autoconciencia*, *Yo místico*, etc., sus autores indagan sobre el poder de la educación como guía en el complejo proceso de aprender a ser.

Con el único objetivo de evidenciar la importante necesidad de establecer una pedagogía para la interioridad, el libro se divide en dos partes. Una primera donde se hace un recorrido por distintas ideas y reflexiones teóricas sobre el ser como concepto. Y un segundo bloque que presenta prácticas reales en educación, en diferentes contextos, etapas educativas, y con actividades muy diversas.

Necesariamente, las propuestas que este libro recoge llevan a pensar en el informe Delors de la UNESCO de 1996 *La educación encierra un tesoro*, y en dos de los cuatro pilares sobre los que se sustenta *Aprender a ser y aprender a vivir juntos*, proponiendo un desafío a la educación del siglo XXI.

El primer capítulo, trata de cimentar la estructura de la pedagogía de la interioridad proponiendo al mundo de la educación a valerse de herramientas tan poderosas como el arte o la belleza para movilizar al ser tendencial del hombre hacia el conocimiento. Según esta teoría, la persona «es divisible» en tres dimensiones: esencial, existencial y tendencial; siendo de este modo el ser esencialmente universal y existencialmente único. Pero además, es un ser tendencial, esto es, es un ser incompleto, con deseos de perfeccionarse. Recordando tal vez a la admiración y el asombro aristotélico, el texto comprende esta ambición, como un motor para conocer. Admiración que surge de que el ser humano, aun siendo parte de la realidad, tiene la capacidad de preguntarse por ella, y por consecuencia de querer conocerla. El valioso papel de la belleza, y del arte, como impulsores al conocimiento, ha de ser reconocido y utilizado por la educación.

Conocer la realidad supone también, tomar conciencia de uno mismo, autoco- nocerse. En el segundo capítulo del libro, apoyándose en las evidencias actuales de la neurociencia, apuesta por la autocon- ciencia o metaconciencia, distinta de la conciencia, una reflexión sobre nuestra propia mente, nuestros pensamientos y la realización de un análisis crítico y de nuestro propio ser.

Cuando se habla de autoconocimiento, se pretende dar un sentido que va más allá de lo meramente superficial. Este co- nocimiento ha de llevar necesariamente al cuidado ético de las personas; es decir, el cuidado de uno mismo, y por consecuen- cia el de los demás. Cuidar al prójimo en palabras de Gilligan (1982) es ayudarle a crecer. A su vez, ser cuidadosos, nos pue- de ayudar a encontrar nuestro verdadero ser, y ser impulso de nuestro propio de- sarrollo.

El cuidado ético, descrito en el tercer capítulo, es vital para el desarrollo del ser humano, un ser que según Simone de Beauvoir (1949) «nace, crece y alcanza la plenitud anclado en un entramado de re- des interpersonales afectivas». El contac- to con los demás, ha de llevar al cuidado de los otros y de nuestro propio ser. Sin duda, las aulas son la primera red social, más o menos estable, donde poner en práctica el cuidado ético.

Los capítulos cuatro y cinco, siguien- do con la idea de cuidado ético, ponen el foco en el acompañamiento del alumnado, para responder a sus necesidades, y aten- der a sus emociones. Aparece el concepto de eneagrama, que describiendo nueve tipos de personalidad, propone buscar el

perfil más cercano al alumno y aprove- char las potencialidades de cada uno. El eneagrama es una herramienta con gran potencial que muestra a cada alumno su «don» y le enseña lo mejor de sí mismo.

En los siguientes capítulos se insiste en un error frecuente en el que cae la educa- ción actual. La educación de hoy general- mente va «hacia fuera», para «cumplir el currículo», o responder a cierta ley que no contempla o impide el desarrollo de otra pedagogía. Sin embargo, la educación ha de ir «hacia dentro», y una vez allí, comen- zar a edificar puentes hacia el exterior, sin olvidar que la educación de la interioridad no está necesariamente limitada por el curriculum o por una ley concreta, puesto que se trata de un contenido que está pre- sente en el día a día de las aulas.

La segunda parte del libro, y quizás la más atractiva, recoge ejemplos y puestas en práctica cuyo objetivo es la educación del ser y su relación con la interioridad des- critas en distintas situaciones educativas.

La Universidad de Barcelona cuenta con una asignatura (Análisis de las rela- ciones educativas) en el Grado de Educa- ción Social, que fue creada sobre la idea de que para relacionarnos con los demás es necesario previamente relacionarnos con nosotros mismos, con nuestra intimi- dad. Los resultados e impresiones de los alumnos de esta asignatura van de la sor- presa a la gratitud.

Sin embargo, las propuestas más nu- merosas se enmarcan en la educación obligatoria. Una ellas es la del IES Anto- nio María Calero, que se propone la prác- tica del reconocimiento a través de ejer- cicios cotidianos que no se enmarcan en

ninguna ley o programa. Esta propuesta busca alcanzar la autoridad moral, en un escenario donde el rol docente se encuentra algo desdibujado. Busca la autoridad desde el reconocimiento del alumno, a través del saludo, del interés por sus sentimientos y sus preocupaciones.

Otras prácticas de interés, como la descrita en el capítulo nueve, ponen el acento en el ser corporal, cuyo conocimiento también resulta necesario para llegar al ser espiritual. La atención al cuerpo, a la postura, a nuestra motricidad, son quizás la antesala de la interioridad. El capítulo 10, presenta un taller que tiene como meta el descubrimiento del ser interior. El silencio, la atención sostenida, la respiración, la meditación, el *body scan*, son utilizadas en muchas de las prácticas que aquí se presentan como válidas para conectar con nuestro ser interior.

Merecen mención, por tener tintes diferentes al resto de prácticas expuestas a lo largo del libro, la actividad de mediación del Proyecto GAC «a l'escola» de Barcelona. O el proyecto personal de la escuela Cor de María-Sabastida, donde los educandos finalmente han de darse cuenta de que el mayor descubrimiento que van a hacer en la vida son ellos mismos.

En definitiva, conocernos a nosotros mismos es una tarea mucho más compleja de lo que podamos pensar *a priori*. Conocernos supone poner palabras a nuestros sentimientos y pensamientos, compartirlos, conectar interioridad y mundo exterior, escucharnos, cuidarnos y cuidar al prójimo, tomar un momento de silencio, ser conscientes de nuestro cuerpo, de nuestro ser corpóreo, de nuestra respiración, de

nuestro espíritu, de lo que somos, lo que creemos ser y lo que podemos llegar a ser.

El reto que este libro propone es una aventura complicada y desconocida, un viaje hacia el interior de uno mismo. La invitación que la lectura de *Aprender a ser* hace, surge quizás sobre la idea de Luis Magriña, que Ylla Janer recoge en el prólogo del libro: «Lo que tenemos no tiene ninguna importancia. Lo que somos siempre lo llevamos encima». Algo que nos acompañará toda la vida merece sin duda alguna ser conocido, cuidado, mimado y por qué no, trabajado para hacer de ello, como proponía Foucault, una obra de arte.

Gema Pilar Sáez Suanes ■

Musaio, M. (2016).

Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità.

Milano: Mimesis. 238 pp.

Pensar hoy el futuro de nuestros jóvenes es el reto que la autora del libro plantea dentro del ámbito académico y profesional de la actuación educativa, social y cultural; y lo hace desde la autoridad y el rigor de quien conoce el trasfondo filosófico, antropológico y psicológico que subyace a las cuestiones escogidas para abordar el tema. En seguida salta a la vista que, en su mayoría, se trata de cuestiones nucleares, no exentas de problematicidad, bajo un planteamiento que no se conforma con explicaciones simplificadoras de lo humano pero que también huye de sofisticadas argumentaciones. Lo esencial y nuclear se distingue a menudo por la paradoja de manifestarse con sencillez sin perder su

complejidad, y esta misma paradoja se va encontrando el lector a lo largo del libro que tiene entre manos.

Las nociones de educabilidad y promoción de lo humano son el punto de partida de todo el discurso antropológico y pedagógico que sostiene la autora, Marisa Musaio (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia), a lo largo de los tres amplios capítulos que, junto a la introducción, las conclusiones y la amplia bibliografía, completan el libro:

1. Reconocer a la persona como posibilidad.
2. Pedagogía como saber de las potencialidades educables.
3. Educar entre potencialidad y realización de sí.

A la pregunta sobre cómo promover un desarrollo que permita a cada uno llegar a ser cada vez más sí mismo, Musaio responde con una pedagogía que parte de la *educabilidad* intrínseca de cada persona por la cual el conjunto de sus potencialidades se despliega a lo largo de toda la vida para ser única, singular y nueva; pero no de un modo puramente autoafirmativo y aislado sino en relación con la realidad y con el otro, en el reencuentro con lo *humano* como elemento de unión (p. 89-90).

Mención aparte merece el prólogo de Concepción Naval (Catedrática de Teoría de la Educación en la Universidad de Navarra), bajo el título *Educación como praxis*, que adelanta ya el énfasis del libro en la esencia práctica del saber pedagógico, fundado en la libertad constitutiva de la acción humana, generadora de posibilidades válidas para la educación, aunque de ellas no puedan desprenderse fórmulas teóricas universales y necesarias (p. 16).

Uno de las cuestiones recurrentes y de especial relevancia en el conjunto del texto se encuentra en la mirada que Musaio, bajo la influencia de autores tales como Augé (2013), Bellingreri (2011), De Monticelli (2009), Hargreaves y Shirley (2012), Mancini (2008), dirige hacia jóvenes y adolescentes. Ellos son considerados como grupo generacional que posee sus peculiaridades pero que no queda determinado por ellas, ni siquiera encaillado en una etapa de tránsito hacia la madurez, incomunicado y distanciado del mundo adulto, el cual dejaría así de ser referencia válida para un futuro posible. Al contrario, a través del crecimiento adolescente, a través de las pruebas e hitos del desarrollo que el adolescente debe afrontar, el adulto de referencia (educador, padre, madre...) es llamado a interpretar su propio recorrido existencial, las pruebas propias de la vida en general: la tensión entre el deseo y el cansancio de vivir, entre la apertura a la vida y la aceptación del límite que nos impone, etc. (p. 97). Solo desde una escucha permeable a dicho cuestionamiento intergeneracional, es posible generar la «buena reciprocidad» de Mancini (2008) entre jóvenes y adultos, por la cual no solo el joven se presenta frente al adulto como futura «promesa», sino que el propio adulto también se constituye en «promesa» para el joven, en testimonio no limitado a la simple transmisión de conocimientos, normas o valores, sino abierto a la esperanza de que es posible labrarse un futuro a pesar de la incertidumbre, la precariedad o la fragilidad de la existencia, y que este futuro no es reducible a la supervivencia individual o a la satisfacción de necesidades personales (p. 212).

La cuestión del límite y de la fragilidad constitutiva de la persona resulta decisiva para la respuesta que la educación puede ofrecer al cumplimiento de lo humano. El recorrido existencial de cada uno se delinea en términos de potencialidad y de fragilidad, entendidos no de modo excluyente o contrario sino complementario y unificador. Cada persona puede «corresponder a la *forma* que le es propia, es decir, a su *vocación*, a la llamada que el mundo y el otro le apelan sin correr el riesgo de ser expropiada de sí misma» (p. 124). Esto solo es posible si se reconoce y se vive la propia fragilidad como elemento posibilitador de crecimiento humano, si no se esconde ni se evita como si de una debilidad se tratase. Esta capacidad para integrar la propia fragilidad es en parte lo que hoy se conoce bajo el término *resiliencia*, que permite transformar las experiencias difíciles en aprendizajes y adquirir así las competencias útiles para mejorar la propia vida y conseguir mayor autonomía (p. 172-173).

En este sentido, Musaio coincide con los esfuerzos de la psicología actual por promover la construcción de una identidad estable, a partir de la cual sea posible restablecer el núcleo de la propia interioridad y vivir la experiencia de salir fuera de sí para ir al encuentro de la alteridad (p. 190). El equilibrio entre fragilidad y resiliencia sobre el cual trazar el futuro de los jóvenes (y también de la vida adulta) está en aprender a experimentar la dimensión del otro en uno mismo, abriéndose a la confianza en lo posible a pesar de la incertidumbre, la duda, la adversidad, como motores de flexibilidad y de cambio. Una pedagogía así definida bajo

parámetros relacionales insta a abandonar los comportamientos educativos más ligados a la acumulación de logros, experiencias o actividades que alimentan una autorrealización ilusoria, basada en la autosuficiencia engañosa y en el falso individualismo. En cambio, se trata de promover una pedagogía que perciba las aspiraciones y los deseos profundos de los jóvenes como patrimonio de la humanidad que los adultos y las instituciones deben ayudar a realizar de modo tangible (p. 216); por tanto, se trata de una pedagogía más preocupada por atender los factores de riesgo y de protección en los procesos evolutivos, más centrada en descubrir el potencial y talento personal de cada uno y en generar posibilidades de creatividad e innovación, donde la vulnerabilidad de lo humano quede integrada en la confianza en uno mismo y en los otros.

En definitiva, para Musaio este vínculo entre generaciones debe construirse «bajo la insignia de la *generatividad*» (p. 216) como capacidad de ambas partes de dar vida a algo nuevo que proviene no tanto de la generatividad biológica sino de la relación reconocedora de lo humano. Después de *Pedagogia della persona educabile* (2010), en esta nueva publicación Musaio se adentra en la promoción de lo humano como tarea educativa que nos corresponde generar entre todos, si es que a todos corresponde en la vida realizar y compartir un camino personal y nuevo, por el cual «restituir simbólicamente» —en términos de Stoppa (2011)— cuanto se nos ha dado y hemos recibido de otros.

Carmen Urpí Guercia ■

año LXXVI, n.º 269, enero-abril 2018, 175-190
revista española de pedagogía



Pérez-Pérez, C. (2016).

Educación en valores para la ciudadanía.

Estrategias y técnicas de aprendizaje.

Bilbao: Desclée. 256 pp.

La premisa básica del libro que nos ocupa consiste en que no solamente es posible educar en valores, especialmente en valores morales, sino que dicha formación ha de ser prioritaria para el sistema educativo formal, situándola al mismo nivel que el aprendizaje de otros contenidos o la adquisición de competencias profesionales. Una tarea ardua y compleja, pero no por ello menos deseable, que nos acercará al perfil del buen ciudadano, necesariamente compatible, desde un punto de vista ético, con el de buena persona. Ante esta empresa, la educación juega un papel completamente esencial pues, tal y como afirma el autor: «la ciudadanía debe venir de la mano de una actuación prioritaria en la educación» (p. 17). La educación, por tanto, ha de prestar especial atención a la hora de planificar, diseñar, implementar y evaluar la educación en valores. No se trata de imponer dogmas o de limitar el espectro educativo al puro adoctrinamiento, sino de sembrar humanidad con la esperanza de cosechar un futuro más digno.

Estructurado en seis capítulos, la obra del profesor Pérez comienza aproximándose al concepto de valor, a sus raíces, orígenes y evolución, para después explicitar las dimensiones básicas que nos ayudan a comprender mejor su complejidad y así poder llegar a definir las características, tipos y sistemas de valores existentes. En esta primera parte es ciertamente interesante destacar los agudos comentarios que durante sus páginas realiza sobre el

cada vez más necesario pacto educativo, piedra angular para este tipo de educación, así como la distinción que realiza entre laicidad, laicismo y religión, llegando a la kantiana conclusión de que la moral que ha de existir en una sociedad plural solamente puede ser laica, es decir, autónoma respecto de las creencias religiosas, otorgando la suficiente libertad a las personas para decidir sobre su propia vida. Aspectos de interés que, como no podría ser de otra forma, un libro que versa sobre valores necesariamente ha de valorar. Por ello, la relación que existe entre religión y los valores morales —así como otros temas sensibles— está presente a lo largo de toda la obra.

No hay educación si no se educa en valores, asegura en la segunda parte. Y estos valores, embelesados por los propios de la postmodernidad —más cercanos a gratificaciones inmediatas casi tangibles: placer, presente, estética, individualismo, etc.— deben ser replanteados a la hora de ser trabajados. Así, frente a la postmodernidad, el autor defiende la enseñanza sistemática y planificada de ciertos valores éticos universales, una ética de mínimos, tanto como posibilidad como por necesidad. Tarea en la que, como acertadamente apunta entre otros aspectos, es imprescindible una mejora de la formación específica del profesorado y un mayor acercamiento a las familias, principal institución educadora en valores durante siglos.

Esta ética de mínimos ha de tratar aspectos que generen mayor bienestar y justicia para todos, que respeten la diversidad cultural y los contenidos de las constituciones de los países democráticos,

auspiciando por tanto valores como la libertad, la justicia, la igualdad, la honestidad, la solidaridad, el pluralismo y, en definitiva, todos aquellos que hacen más humana nuestra convivencia social. Siempre teniendo en cuenta, por supuesto, que de nada servirían las destrezas cívicas si no se construyen sobre un sistema moral pues «La educación de los ciudadanos no se puede llevar a cabo sin la formación de las personas» (p. 67).

Tras examinar en qué valores educar, la tercera parte del libro profundiza en cinco de las teorías sobre la educación de valores más señaladas: sociologistas, educación del carácter, filosofía para niños, desarrollo del juicio moral y clarificación de valores. Hemos de tener en cuenta que estamos ante un libro nacido en el seno de la Teoría de la Educación, con numerosas referencias a los miembros que componen el campo, y que por tanto, no podía faltar un asidero teórico que sustentara la práctica posteriormente desarrollada. Pero no debemos por ello pensar que estamos ante un libro eminentemente teórico, pues uno de sus puntos fuertes es la capacidad de progresar desde el discurso hasta la acción, desde la más sólida base teórica hasta las posibles implicaciones pedagógicas que de su lectura derivan.

No obstante, antes de aterrizar en la parte más práctica —capítulo quinto—, la obra se detiene para sopesar la situación actual y las posibilidades existentes en cuanto al papel de la educación para el ejercicio de la ciudadanía propiamente dicha. Una enseñanza criticada y criticable, sin duda, pero sobre la que también pende el peligro de perder las conquistas históricas alcanzadas si no se mantiene la ten-

sión y el esfuerzo que las ha visto nacer. Tal y como afirma el profesor Pérez «El sistema educativo no puede limitarse a las funciones instructivas que tradicionalmente ha tenido encomendadas y permanecer ajeno a las nuevas circunstancias del mundo actual» (p. 119). Reflexiones ciertamente pertinentes para comprender qué se entiende por ciudadanía hoy en día en nuestro país, en Europa y en el mundo —gracias a las TIC—, cuáles son sus dimensiones (legales, sociales, económicas, civiles, etc.), sus niveles de implicación y sus repercusiones educativas en el currículo escolar como, por ejemplo, a través del uso del Aprendizaje Servicio (ApS).

Tras este periplo, llegamos a una de las partes más interesantes de la obra: las estrategias y técnicas para el aprendizaje de valores. Sin ser exhaustivos, dependiendo del objetivo que pretendamos conseguir —clarificación de valores, desarrollo de la perspectiva social y la empatía, exposición a modelos valiosos, etc.—, el autor abre ante nosotros un abanico de estrategias disponibles: lista de valores, discusión de dilemas morales, fotopalabra, frase mural, asamblea de aula, etc. En cada una de ellas se realiza una exposición detallada de la actividad y sus objetivos, el desarrollo de la técnica, el papel del profesor e interesantes recomendaciones para su aplicación. Finalmente, todas ellas quedan clarificadas con un útil gráfico que resumen los pasos a seguir. Un capítulo didácticamente muy cuidado que guiará al interesado para que pueda aplicar sin problemas la técnica seleccionada. Páginas que hacen de este libro una precisa herramienta a la hora de ayudarnos a educar en valores.

Por último, defendiendo la creencia de que lo que no se evalúa se devalúa, el profesor Pérez cierra el libro con un capítulo sobre técnicas de evaluación igualmente aplicables y bien articuladas. Si la tarea evaluativa ya es de por sí compleja y farragosa, más todavía al tratar aspectos sensibles como son los valores, sobre todo los valores morales. En este sentido el autor es claro: «no tiene sentido dejar de evaluar estos procesos [...]». La evaluación es intrínseca al aprendizaje» (pp. 217-218). Estamos ante un capítulo controvertido, como lo es el libro dada su temática, donde el autor termina como

empezó, contribuyendo con su saber, y desde un punto de vista pedagógico alejado de la mera opinión, a la planificación, enseñanza y evaluación de una de las facetas más importantes, si no la más importante, de todo el proceso educativo. Gracias a su obra, los lectores que tengan a bien apreciarla, sin importar el nivel educativo en el que trabajen pero siendo especialmente interesante para los previos al universitario, podrán conseguir que sus clases sean más cívicas, más plenas, más humanas.

José L. González-Geraldo ■



Informaciones

Conferencia TEPE 2018 sobre «Reclutamiento y educación de los mejores docentes: política, profesionalismo y pedagogía».

I Congreso Internacional sobre «Educación del Carácter en Latinoamérica: Retos y Oportunidades».

IX Congreso Internacional de Psicología y Educación (CIPE) sobre «Psicología, Educación y Neurociencias. Construyendo puentes para el desarrollo humano».

V Congreso Internacional EDO (CIEDO) sobre «Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones».

Una visita a la hemeroteca (Eva Ramírez Carpeño).

Una visita a la red (David Reyero).

Instrucciones para los autores

Informaciones

Conferencia TEPE 2018 sobre «Reclutamiento y educación de los mejores docentes: política, profesionalismo y pedagogía»

Del 17 al 19 de mayo de 2018 va a tener lugar en la Universidad de Minho, Braga (Portugal), la conferencia TEPE (*Teacher Education Policy in Europe*) sobre «Reclutamiento y educación de los mejores docentes: política, profesionalismo y pedagogía».

Los objetivos centrales de la conocida red TEPE son: la investigación sobre la formación del profesorado en Europa, incrementar la movilidad y el conocimiento de la dimensión europea en la formación docente y mejorar la calidad educativa a través de la renovación de las culturas de evaluación en la formación docente.

El tema propuesto para la conferencia del año 2018 permite, según los organizadores, «la discusión de la política de formación docente en Europa. En muchos países, el trabajo de los docentes ha estado marcado por contextos escolares exigentes y a veces contradictorios caracte-

rizados por culturas performativas, pero también por la necesidad de satisfacer las expectativas y antecedentes cada vez más diversos de las poblaciones estudiantiles. Esto tiene implicaciones para la formación del profesorado que, a su vez, está relacionada con el entorno político y con el contexto social, cultural y económico más amplio en el que está inmerso. Deben tenerse en cuenta las diferencias culturales, las tradiciones y los factores históricos y sociales para comprender plenamente cómo ha evolucionado históricamente la formación docente en Europa en diferentes contextos».

Entre los ponentes se cuenta con la participación de Marilyn Cochran-Smith.

Para más información: <https://www.tepe2018.com/>

I Congreso Internacional sobre «Educación del Carácter en Latinoamérica: Retos y Oportunidades»

Los días 13 y 14 de junio de 2018 va a tener lugar en Pilar (Argentina) el I Congreso Internacional sobre «Educación del

Carácter en Latinoamérica: Retos y Oportunidades», organizado por la Universidad de Navarra.

Este Congreso está vinculado al proyecto «Investigar y promover la educación del carácter en las escuelas de secundaria de Latinoamérica» de la misma Universidad. Según los organizadores, «en las tres últimas décadas, las ciencias sociales han presentado un interés creciente por la formación personal y moral, especialmente en la infancia y adolescencia, con propuestas diversas para su puesta en práctica. Uno de los más recientes enfoques que ha destacado es el que se denomina “educación del carácter”. Con este Congreso se pretende impulsar la colaboración entre educadores latinoamericanos y del resto del mundo sobre el presente y futuro de la educación del carácter y la integración en la práctica en el aula. El Congreso se dirige a profesores, investigadores, responsables de políticas educativas, padres y madres y, en general, a todos los interesados en el ámbito de la educación moral y cívica».

Para más información: <http://www.unav.edu/web/educacion-del-caracter/congreso-retos-oportunidades>

IX Congreso Internacional de Psicología y Educación (CIPE) sobre «Psicología, Educación y Neurociencias. Construyendo puentes para el desarrollo humano»

Del 21 al 23 de junio de 2018 va a tener lugar, en Logroño, organizado por la Asociación Científica de Psicología y Educación el IX Congreso Internacional de Psicología y Educación sobre «Psicología,

Educación y Neurociencias. Construyendo puentes para el desarrollo humano».

Según los organizadores del Congreso, «el programa científico está concebido para ser un escenario compartido de comunicación científica, debate y aprendizaje que intenta recoger, interdisciplinariamente, los últimos avances y perspectivas en el ámbito del desarrollo humano, la neurociencia y la educación de la mano de científicos, académicos y profesionales relevantes que permitirá reflexionar sobre los temas más candentes y controvertidos de nuestra especialidad a través de las ponencias, paneles de expertos, debates, comunicaciones orales o tipo póster que le dan contenido y que os invitamos a presentar, participando en ellas».

Algunas de las líneas de trabajo del Congreso son: Neurociencia, Aplicaciones a la Psicología y la Educación; Neurodesarrollo y Atención Temprana; Orientación e Intervención en el Ámbito Educativo; Nuevas Tendencias; Metodología en Investigación Psicológica y Educativa; Nuevos Entornos de Aprendizaje; *Parenting* y Nuevos Contextos Familiares; Convivencia, Bienestar y Ajuste Emocional; Tecnologías Emergentes: Aprendizaje y Ética.

Para más información: <https://www.cipe2018.com/es>

V Congreso Internacional EDO (CIE-DO) sobre «Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones»

Los próximos 9, 10 y 11 de mayo de 2018 tendrá lugar, en Barcelona, el V Congreso Internacional EDO sobre «Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones», organizado por el Equipo de Desarrollo Or-

ganizacional (EDO) de la Universidad Autónoma de Barcelona, que dirige el Cat. Joaquín Gairín, junto con el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada de la Generalitat de Cataluña y la Escuela de Administración Pública de Cataluña.

Las líneas temáticas abordarán cuestiones como el liderazgo y la gerencia de la gestión del conocimiento, las metodologías y las estrategias para la gestión del conocimiento organizativo, la gestión del talento y del capital humano en las organizaciones, las redes sociales corporativas para la promoción del aprendizaje social, el aprendizaje en acción para el desarrollo profesional y la gestión del aprendizaje informal en las organizaciones.

Según los organizadores, el CIEDO pretende ser un espacio de encuentro para los profesionales de la administración pública y del sector privado, y académicos interesados en todas aquellas temáticas relacionadas con la creación y gestión del conocimiento, el aprendizaje informal y otros aspectos vinculados con las temáticas del Congreso.

Para más información: <http://edoserveis-uab.cat/congreso2018/>

Una visita a la hemeroteca

En esta visita a la hemeroteca vamos a añadir tres trabajos relacionados con la formación inicial del docente y Asia, especialmente China. El primero de los elementos, la formación del docente, ha sido ya considerablemente estudiado. Sin embargo, desde comienzos del siglo XXI el paraguas sobre el que incluir esta temática se ha hecho más amplio (educación en valores, interculturalidad, inclusión...) y,

el intercambio académico, los movimientos poblacionales o las nuevas tecnologías han renovado el interés por la formación de docentes desde perspectivas internacionales.

En este despegue, la formación inicial del docente como elemento central de la calidad de los sistemas educativos ha sido ampliamente documentada a nivel internacional. Son varias las publicaciones que han influido en el reconocimiento de este rol, entre las que podemos nombrar, por ejemplo, los famosos informes McKinsey (2007 y 2010), que ponían el foco en la necesidad de atraer, formar y retener a los mejores docentes o, los también mundialmente conocidos, *Education at a Glance* de la OCDE, que incluyen indicadores sobre la calidad del profesorado y resaltan su valor como pieza de cohesión de los sistemas educativos.

El auge a nivel mundial de la formación del docente es una de las consecuencias de la globalización, de la incidencia de organizaciones internacionales en contextos nacionales y de sus dinámicas tanto de evaluación como de estandarización de los sistemas educativos (PISA, *Education For All...*). De estas sinergias participan inevitablemente todos los países que están involucrados en el plano internacional, entre los que sobresale el papel emergente de China.

Así, el segundo componente, Asia, ha intensificado su participación en el ámbito internacional gracias a su crecimiento económico. El éxito de las economías asiáticas se empezó a subrayar en los años 60, con los considerados tigres o dragones asiáticos. China comenzó un poco más

tarde a participar en este crecimiento, con las reformas y apertura de 1978. Sin embargo, sus resultados posteriores han sido espectaculares, situándose actualmente como la segunda potencia económica del mundo. Por otra parte, parece que este continente se ha acomodado en la vanguardia educativa, al menos en cuanto a resultados académicos se refiere, tras las evaluaciones de PISA. En 2012 siete de los diez países con mejores resultados eran asiáticos, siendo el primero China-Shanghái, al igual que en PISA 2009.

En China, los recientes cambios políticos y económicos, así como su historia de aislamiento y posterior participación en el ámbito internacional, han tenido ciertas repercusiones en la formación de docentes. Esos eventos han tomado forma en relación a la arraigada cultura y tradición china, donde políticas comunistas se entrelazan con estrategias capitalistas, y donde los programas educativos luchan por armonizar valores de tradición confucionistas y resultados académicos competitivos. Como consecuencia, numerosas reformas han tenido lugar en esta última época. China ha intentado cubrir numerosos objetivos, como preservar su meritocrático sistema educativo mientras fomenta la creatividad (una de las grandes críticas al sistema chino), la formación de docentes para áreas rurales o la renovación de currículos mientras mantiene el carácter tradicional chino de la educación.

Las tres propuestas en esta temática tratan de ofrecer una visión amplia y culturalmente contextualizada de este contenido. Por este motivo se han incluido artículos que tratan a China en su totalidad y no en ciertas regiones exclusivamente

(como ocurre, debido a la extensión y diversidad, con la mayoría de los documentos). El primero (Starr, 2012) nos ofrece una visión básica sobre la herencia cultural de China y como esta se reproduce en los sistemas educativos actuales, imprescindible para comprender al gigante asiático. El segundo (Hu y Verdugo, 2015), hace un recorrido histórico sobre la evolución de la formación del profesorado en China, y nos facilita la comprensión del tercero (Chi-Kin Lee y Song, 2016), donde se analiza la formación del docente en relación a las culturas occidentales y orientales.

Starr, D. (2012).

China and the Confucian Education Model. *Universitas* 21, 1-27.

Conocer y entender el sistema educativo chino pasa inevitablemente por empezar a flexibilizar la propia cultura y visión tanto de la educación como de la sociedad. Starr nos ofrece una ventana muy valiosa y completa al mundo educativo en China. Este autor nos habla de Confucio y su concepto de educación, citándolo, por ejemplo, como el padre del currículo tradicional chino (estos libros son llamados los Cinco Clásicos de Confucio). El artículo no solo habla del pasado, sino que extiende su análisis a cómo se entendía la educación bajo esa perspectiva y las consecuencias en el sistema actual.

Quizá las partes más interesantes de este trabajo lleguen en los tres últimos epígrafes. En ellos, Starr se detiene sobre la paradoja del alumno chino (de indispensable comprensión para cualquier docente) donde examina las dificultades culturales y pedagógicas entre docentes y alumnos orientales y occidentales. La paradoja que

recalca el autor viene dada por los estándares occidentales de calidad, que difícilmente se cumplen en Asia, en contraposición a los resultados académicos de los alumnos de cada territorio, en particular haciendo referencia a la memorización y la comprensión. El autor continúa su análisis hasta alcanzar cierta concordancia entre las dinámicas chinas y occidentales, mostrando más similitudes que diferencias, si bien, con apariencia diversa.

Otra de las grandes aportaciones de Starr es la simplicidad y a la vez profundidad con las que describe los roles de alumnos y docentes en el contexto asiático. Por último, realiza una comparación entre China y otras naciones como Corea, Estados Unidos y Taiwán. Este último apartado da paso a las conclusiones donde se hacen unos últimos aportes sobre el valor de la familia, de la naturaleza humana, del concepto chino de jerarquía y armonía, y se sintetizan las diferencias que se trasladan a la educación desde el confucianismo y otras religiones.

Hu, A. y Verdugo, R. (2015).

An analysis of teacher education policies in China.

International Journal of Educational Reform, 24, 37-54.

Este artículo sobre políticas de formación de docentes en China muestra los puntos fundamentales para entender el sistema educativo actual. Ya hemos citado la reciente apertura de China al mundo y su impacto en el ámbito internacional. Sin embargo, de la mano de estos autores se puede conocer el impacto del mundo

en la educación en China desde finales del siglo XIX. El artículo se estructura de forma que, partiendo del desarrollo histórico, se puedan comprender las reformas en los programas, las instituciones, los objetivos y los currículos de la formación de docentes. Se explican las influencias extranjeras en China, principalmente la japonesa, la americana y la rusa, para alcanzar la última etapa, la actual, en la que China busca su propio sistema adaptando las demandas culturales e internacionales actuales.

Los autores acentúan cómo el cambio de modelo a lo largo de la historia ha influenciado el estatus, carácter y duración de los programas. Estas reformas se tratan desde un punto de vista oficial a partir de finales de los 90. Hu y Verdugo analizan las políticas del Ministerio de Educación, tanto las específicas de formación del docente como las genéricas de educación, por ejemplo, los planes quinquenales, y sus consecuencias en la formación de los docentes.

Para finalizar, se realiza un análisis crítico de uno de los puntos más controvertidos en las políticas actuales: la formación gratuita de docentes. Estas políticas tienen tanto detractores como propulsores, por lo que los autores tratan de reflexionar sobre ellas de forma objetiva. Mediante una serie de preguntas tienen como objetivo detectar cuáles son los orígenes reales de esta iniciativa, los conceptos clave, los objetivos y valores y, quién se beneficia realmente de ellas. Las conclusiones de este análisis subrayan el espacio de mejora de la formación de docentes, proponiendo modificaciones que surjan desde abajo (la sociedad) hacia arriba (las políticas), y no a la inversa,

ya que las últimas reformas han estado guiadas por necesidades políticas y económicas más que por un interés real en desarrollar programas de calidad o que cubriesen las necesidades sociales.

Chi-Kin Lee, J. y Song, H. (2016).

Teacher education in the Greater China Regions: Status, Issues and Prospects. En Chi-Kin Lee, J. y Day, C. (Eds.) *Quality and Change in Teacher Education: Western and Chinese Perspectives*, 39-57. Switzerland: Springer

Una de las obras recientes que pueden ofrecernos un mayor rango de conocimiento académico y cultural confrontando sociedades occidentales y orientales en relación a la formación del docente, es este libro editado por Chi-Kin Lee y Day. Los 19 capítulos que completan este trabajo examinan y comparan la formación del docente de naciones occidentales (principalmente Estados Unidos, Inglaterra y Australia) y China, incluyendo ejemplos de Hong Kong, Taiwán y China continental.

Cada capítulo hace hincapié en componentes esenciales, pero diversos, de la formación del docente. Resulta especialmente interesante la conjugación entre formación del profesorado y aspectos culturales que se realiza en el capítulo 3. Chi-Kin Lee y Song abarcan las dificultades, el estatus y las perspectivas de los docentes desde una doble influencia: el peso del confucianismo y las reformas educativas más recientes en China. Las propuestas de estos autores se dirigen hacia la creación de un docente que pueda

desenvolverse en el plano internacional. Las reformas que nombran ponen de relieve cierto código moral de conducta, no solo en la China continental, sino en otros lugares como Singapur y Taiwán.

Además, tras establecer las bases teóricas de estas reformas y su código de valores, los autores desarrollan un apartado para introducir prácticas innovadoras de formación del docente en Hong Kong, China continental y Taiwán. Parten de experiencias de inducción de docentes noveles en Shanghai para más tarde desarrollar las propuestas actuales del gobierno chino en materia de formación del docente (de 2011), abordan propuestas en Hong Kong sobre el uso de portafolios, la evaluación y el desarrollo profesional, o el uso de nuevas tecnologías en Taiwán.

Este capítulo termina ofreciendo unas sugerencias para la mejora de la formación inicial de los docentes. Algunas sugerencias son, por ejemplo, prepararlos para ser profesores «universales», es decir, concienciarles de las dimensiones internacionales de sus áreas, prepararles para enseñar a sus alumnos a analizar fuentes primarias de todo el mundo, a apreciar múltiples puntos de vista, detectar estereotipos, o fomentar en sus alumnos una capacidad cívica y responsable para actuar tanto dentro de sus comunidades como fuera de ellas.

Eva Ramírez Carpeño ■

Una visita a la red

La visita a la red de este número la vamos a dedicar a repasar varios centros de recursos educativos que tienen

algunas universidades y que a nuestro juicio resultan relevantes. Empezaremos con el Centro de Recursos Educativos que tiene la Universidad Johns Hopkins <https://cer.jhu.edu/> La página contiene mucha información útil en principio para los profesores de esa institución pero también válidos para cualquier docente. Destaca en la página el apartado dedicado a la enseñanza (*Teaching*) en el que podemos encontrar diferentes guías interesantes dedicadas a ayudar pedagógicamente a los profesores que quieren usar diversos medios tecnológicos en su clase, mejorar las presentaciones o repensar el diseño de la clase. También es atractivo el apartado de publicaciones y el blog del propio centro.

La Universidad de Stanford igualmente cuenta con un interesante Centro de Recursos Educativos: <https://teachingcommons.stanford.edu/> Especialmente atractivo es el apartado de Recursos (*Resources*), que ofrece una detallada descripción de lo que implica la enseñanza, el aprendizaje, la preparación de un curso, la mentoría, en qué consiste ser un buen

mentor o cómo realizar una escucha efectiva. Cuenta, también, con una sección de análisis de casos en los que aparecen problemas concretos con los que un mentor puede encontrarse en la Universidad de Stanford, y del que podemos aprender cómo llevar a cabo una buena mentoría.

Para terminar la visita acudimos al *Center for Teaching and Learning* de la Universidad de Berkeley <https://teaching.berkeley.edu/> De esta página que, como las ya citadas, ofrece información detallada e interesante para preparar la docencia, destacaré los recursos relativos a la evaluación de las clases por parte de otros colegas. Este es un método eficaz a modo de introducir a los profesores noveles en la actividad docente y mejorar su calidad. En esa página tenemos acceso a una guía con instrucciones para realizar la evaluación y también los formularios utilizados para seguir y registrar los aspectos relevantes en la forma de dar clase de los profesores observados.

David Reyero ■

Instrucciones para los autores

A. Objeto de la revista

La **revista española de pedagogía** se creó en 1943 y siempre ha sobresalido por su búsqueda de la excelencia. De hecho, ha sido la primera revista de investigación pedagógica en español que ha entrado en las bases de datos internacionales más relevantes. Acepta solo trabajos originales y de alta calidad, de cualquier parte del mundo, siempre que hagan avanzar el saber pedagógico, evitando las meras encuestas de opinión, y tengan un interés general. Los artículos deben seguir los criterios éticos comúnmente aceptados; concretamente, ante el plagio y la falsificación de datos, se penalizará al autor rechazando sus originales. Solo se aceptarán artículos con más de tres autores si se proporciona una razonada explicación, debiéndose certificar en todo caso la colaboración intelectual de todos los firmantes, no de mera recogida de datos. Publica tres números al año.

B. Idiomas usados en la revista

El idioma originario de la revista es el español, lengua culta que usan cientos de millones de personas en el mundo entero. Ahora bien, responder a los requerimientos de un mundo globalizado exige no limitarse al español sino usar también el inglés, para poner a disposición de la comunidad científica internacional los artículos que publicamos, del mismo modo que tradicionalmente hemos publicado algunos artículos en inglés. Por ello, la política de la revista es imprimirse en su totalidad en español y publicar en la web de la revista (www.revistadepedagogia.org) los artículos en español y en inglés. Los artículos se reciben en cualquiera de los dos idiomas. En el caso de que se acepte su publicación, se llegará a un acuerdo económico con los autores para instrumentar el procedimiento que garantice el uso en ellos de un correcto lenguaje académico, acudiendo a la traducción por expertos profesionales nativos de cada una de las lenguas.

C. Requisitos de los originales

C.1. La publicación de los artículos de investigación ha de ajustarse al *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA) (www.apastyle.org), de donde aquí recogemos algunos puntos básicos, que deben seguirse por los autores estrictamente.

1) La extensión de los originales, incluyendo todos los apartados, será entre 6000 y 7500 palabras, que se escribirán, a doble espacio, en folios numerados y fuente Times New Roman.

2) En la primera página se pondrá (en minúsculas) el título del artículo en español (en redonda, a 24 puntos y negrita) y en inglés (en cursiva a 18 puntos); el nombre del autor o autores (nombre en minúsculas y apellidos en mayúsculas), a 11 puntos y también negrita, antecedido por la abreviatura Dr., en caso de sea doctor, y seguido, en redonda, sin negritas, de su categoría profesional y su lugar de trabajo (Profesor Titular. Universidad de Valencia), así como su email, entre paréntesis, sin negrita y en cursiva. A continuación, se pondrá un Resumen a 10 puntos y negrita, seguido del cuerpo del resumen, de entre 200 y 300 palabras (letra 10, sin negrita, sangrando la primera línea) en español, ajustándose en lo posible al formato IMRYD (introducción, objetivo, método, resultados, discusión y conclusiones). Después se recogen los Descriptores (a 10 puntos y negrita), entre 5 y 8, a 10 puntos, minúsculas y sin negrita. Se recomienda acudir a Tesauros internacionales como el de la UNESCO o ERIC. A continuación se añadirá el resumen traducido al inglés (o al español, según el idioma de redacción del artículo), seguido por los descriptores también traducidos (*Abstract* y *Keywords*).

Conviene recordar la importancia que tiene estudiar bien el título y el resumen de los artículos. Después vendrá el texto del artículo, a 12 puntos.

3) El inicio de cada párrafo irá sangrado con 0,5 cm. El texto no irá justificado. Los epígrafes deben ir a 14 puntos en negrita, en minúsculas y en línea propia, no sangrados. Los subepígrafes irán a 12 puntos en negrita, en minúsculas y en línea propia, no sangrados. Por último, los subepígrafes de menor nivel se establecerán a 12 puntos en normal, en minúsculas y en línea propia, no sangrados.

4) Siguiendo el modelo APA, la lista de Referencias bibliográficas estará al final del artículo, por orden alfabético de apellidos, indicando el nombre de todos los autores hasta un máximo de siete, sangrando la segunda línea, y se escribirán del siguiente modo:

- Libros:

Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.

Taylor, C. y Pérez, J. (Eds.) (2001). *Multiculturalism*. Montreal: Delachaux.

- Artículos de revista:

Siegel, H. (2002). Philosophy of Education and the Deweyan Legacy. *Educational Theory*, 52 (3), 273-280.

- Capítulo dentro de un libro colectivo:

Mendley, D. M. (2005). The Research Context and the Goals of Teacher Education. En M. Mohan y R. E. Hull (Eds.), *Teaching Effectiveness* (pp. 42-76). New Jersey: Educational Technology Publications.

- Referencias de una página web:

OCDE (2000). *Methodology for Case Studies of Organizational Change*. Recuperado de <http://bert.eds.udel.edu/oecd/cases/CASES11.html>. Se debe poner entre paréntesis la fecha en que se recuperó.

En el caso de que el número de autores sea superior a siete, se pondrán los primeros seis autores en la referencia, puntos suspensivos y el último autor.

5) Las citas en el texto siguen un procedimiento abreviado, distinto del señalado para la lista de

Referencias bibliográficas, que incluirá todo lo citado en el texto. Concretamente, si la referencia es una cita literal, el texto se pone entre comillas y, generalmente a su término, se coloca entre paréntesis el apellido del autor, el año y el número de página donde se encuentra el texto: (Taylor, 1994, p. 93). Cuando la cita no sea literal, y por tanto no está entre comillas, se omitirá la página: (Taylor, 1994). Cuando el autor se incluye en el texto no se recogerá en el paréntesis: De acuerdo con Taylor (1994, p. 93), la cultura... Cuando una idea se apoye en varios autores, se separarán por punto y coma: (Taylor, 1994; Nussbaum, 2012).

Para citar varias obras de un mismo autor, se pondrán únicamente los años tras el autor, añadiendo letras, en su caso, para distinguir publicaciones del mismo año: (Taylor, 1994, 1996a, 1996b).

En las obras de 2 a 5 autores se citan todos en la primera ocasión, y únicamente el primero añadiendo et al., en las siguientes. Cuando son 6 o más autores se pondrá siempre el primer autor añadiendo: et al.

Las citas textuales irán en texto normal, si tienen menos de 40 palabras. Si la cita tiene 40 palabras, o más, se pondrán en párrafo separado, sin comillas, en una línea aparte, con sangría de 0,5 cm y en un cuerpo un punto menor. A continuación de la cita, se añade entre paréntesis el autor, el año y la página. Se reproduce textualmente el material citado, incluyendo la ortografía y puntuación.

Se procurará limitar el uso de notas a pie, que tendrán numeración correlativa, siguiendo el sistema automático de Word, y se situarán después del artículo y antes de la Bibliografía.

6) Cuando se quiera llamar la atención sobre alguna palabra, se usarán las cursivas, sin usar el subrayado ni la negrita.

7) Los números decimales deberán escribirse con punto y no con coma: ej. 8.1

8) Debe limitarse en el texto el número de listas, esquemas, tablas y gráficos, que recibirán el nombre de tablas o gráficos. En todo caso, será ne-

cesario que se encuentren en el lugar que ocupan en el artículo y siempre en blanco y negro. En las tablas, las columnas se alinean usando los tabuladores (y solo un tabulador por cada columna). Cuando se citen en el texto (p. ej.: «según vemos en el Gráfico 1 sobre materias troncales»), solo la primera letra irá en mayúscula, mientras que sobre la misma Tabla o Gráfico toda la palabra irá en versalitas, a 12 puntos y con números arábigos, seguida de un punto, poniendo el título en normal: p. ej.: GRÁFICO 1. Número de materias troncales.

El texto dentro de la Tabla llevará el mismo tipo de letra que el texto común, sin cursivas ni negritas ordinariamente y a tamaño 9. La fuente de la Tabla o Gráfico irá debajo de estas, sin espacio de separación, citando Fuente, dos puntos, apellidos, coma y año o elaboración propia.

Las ecuaciones aparecerán centradas, separadas del texto principal por dos espacios en blanco. Deben estar referenciadas en el texto indicando el número de ecuación; por tanto, se acompañarán de numeración arábiga alineada a la derecha y entre paréntesis en la misma línea.

C.2. Además de artículos de investigación, la **revista española de pedagogía** desea mantener el pulso de la actualidad publicando, en variados formatos, otros trabajos e informaciones relevantes en la ciencia pedagógica. Por ello publica reseñas de libros, noticias de actualidad, comentarios breves sobre problemas educativos, análisis de los lectores a los artículos publicados en el último año, etc. Todos ellos se mandarán a la revista según el procedimiento señalado en el próximo apartado. Las reseñas, siempre sobre libros recientes y publicados en editoriales relevantes, tendrán entre 1200 y 1700 palabras, y se enviarán junto con un ejemplar del libro reseñado. Irán encabezadas por los datos del libro según el siguiente modo:

Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. Madrid: Narcea. 190 pp.

Los Comentarios tendrán entre 600 y 1500 palabras, con una bibliografía máxima de cinco referencias. Los análisis de artículos publicados

tendrán un máximo de 600 palabras, y desde la revista se remitirán al autor del artículo analizado para que estudie una respuesta, que no tendrá más de 500 palabras.

D. Correspondencia con los autores y evaluación de los originales

Los trabajos se enviarán en papel y por triplicado al Director de la **revista española de pedagogía**, C/ Almansa, 101, 28040 Madrid. En dos de las copias no constarán los datos de la identidad del autor y se evitarán en ellas las autorreferencias que descubran el nombre del autor. En la otra se pondrá, además, una biografía del autor, de unas cuatro líneas. En esa biografía siempre estará: la máxima cualificación académica obtenida y la universidad donde la consiguió, el nivel académico actual y la institución donde trabaja, junto con algún otro dato que considere muy relevante, así como el email y teléfono de contacto para la revista. El envío se comunicará a la siguiente dirección de email: director@revistadepedagogia.org una semana después de haberse realizado, y en este email se adjuntará un archivo de Word con el texto que se ha enviado en papel, sin datos de autoría. Junto con el archivo, se enviará un documento de declaración de autoría y cesión de derechos, que puede descargarse en la web de la revista. Este email será respondido en el plazo de unos quince días. No se admite el envío de ningún original solo por email.

El sistema de evaluación busca la objetividad y la neutralidad. Por ello se sigue el principio del «doble ciego», de forma que no se da a conocer a los evaluadores la identidad del autor del artículo que enjuician, ni se comunica al autor el nombre de los evaluadores. En el proceso de evaluación se recurrirá a evaluadores externos para garantizar un juicio experto.

Debido al elevado número de originales recibidos, y para evitar demoras innecesarias que podrían dificultar la publicación en otras revistas de los trabajos no aceptados, se realizará una primera valoración, basada en la adecuación de los trabajos recibidos al objeto de la **revista española de pedagogía**, anteriormente expuesto. En caso de que esta adecuación no alcance el nivel requerido, los autores recibirán una notificación en el

plazo aproximado de un mes para que puedan disponer del trabajo. La ausencia de esta notificación significará que el artículo ha iniciado el proceso completo de valoración según el procedimiento ya señalado. Ordinariamente la revista no publicará artículos del mismo autor en un plazo de dos años, ni en ese plazo volverá a tocar temas que se hayan tratado en un número monográfico.

El plazo establecido para la finalización de este proceso de valoración es de tres meses, a contar desde el email de recepción del artículo. Si pasado este plazo no se ha comunicado la aceptación del artículo, el autor podrá dar otro uso al trabajo. Conviene tener en cuenta que los expertos evalúan no a autores, cuya identidad desconocen, sino artículos concretos. Ello significa que un autor cuyo artículo no ha sido seleccionado puede volver a presentar otros trabajos más adelante. No se volverán los artículos recibidos.

Cuando un artículo es aceptado, el autor enviará en papel el texto definitivo del trabajo, adjuntando una explicación de cómo ha incorporado las observaciones que, en su caso, se le hayan hecho llegar por la revista, junto con la cesión de derechos de autor. Al email ya señalado, *director@revistadepedagogia.org*, mandará un archivo en Word, editable, con el texto enviado.

La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna. Es necesario el permiso de la revista para cualquier reproducción. Los autores recibirán 20 separatas de su artículo y un ejemplar del número. Los autores de las reseñas de libros recibirán tres separatas y un ejemplar del número. Estas separatas pueden enviarse a otros autores especialistas en la materia, como medio eficaz para la difusión y el avance del conocimiento pedagógico.

E. Difusión de los trabajos publicados

Una vez publicados los trabajos en la **revista española de pedagogía**, los autores pueden contribuir a las tareas de difusión, tanto apoyando las que realiza la propia revista como mediante sus propias iniciativas. Concretamente:

La **revista española de pedagogía** cuenta con perfiles en las principales redes sociales (Facebook, Twitter y LinkedIn), donde difunde los trabajos que en ella se publican, por lo que es recomendable que los autores sigan a la revista en estas redes y compartan sus publicaciones.

<https://www.facebook.com/revistadepedagogia>

<https://twitter.com/REPedagogia>

<https://www.linkedin.com/company/revista-espanola-de-pedagogia>

Asimismo, nuestra revista forma parte del blog académico Aula Magna 2.0 (<http://cuedespyd.hypotheses.org/>), donde se publican periódicamente entradas sobre temas de interés para la investigación educativa, así como reseñas de artículos, que contribuyen a su difusión.

Es también recomendable la utilización de las redes sociales académicas (ResearchGate, Academia, repositorios de las universidades, etc.), subiendo los artículos cuando el periodo de embargo (un año) haya transcurrido.

Los artículos tienen un periodo de embargo antes de su disponibilidad libre en la web. Estos artículos pueden ofrecerse inmediatamente en abierto, tras un acuerdo económico con la revista.

(Versión enero, 2018)