

sumario

table of contents

Estudios

Studies

Antonio Bernal Guerrero y

Katterina Luz König Bustamante

Percepciones de adolescentes sobre
la educación según la identidad personal

*Adolescents' perceptions of education according
to personal identity*

181

José Luis Álvarez Castillo, María Jesús Martínez

Usarralde, Hugo González González

y Mariana Buenestado Fernández

El aprendizaje-servicio en la formación del
profesorado de las universidades españolas

*Service-learning in teacher training
in Spanish universities*

199

Pedro Aramendi Jauregui,

Rosa Arburua Goienetxe y

Karmele Bujan Vidales

Los procesos de aprendizaje de los estudiantes
en riesgo de exclusión educativa

*The learning processes of students
at risk of exclusion from education*

219

Rafael Sáez Alonso

La prioridad del método
en la investigación pedagógica

The priority of method in pedagogical research

239

Enrique G. Gordillo

Educación diferenciada y coeducación:
continuar el debate y proteger la ciencia

*Single-sex schooling and coeducation: the continuation
of the debate and the defence of science*

255

Notas

Notes

Esther Luna González, Berta Palou Julián

y Marta Sabariego Puig

Reflexiones sobre el proceso de integración
de la juventud extranjera en Cataluña:
un enfoque socioeducativo

*Analysing the integration process of migrant youth
in Catalonia: a socio-educative approach*

275

**Ana Eizagirre Sagardia, Jon Altuna Urdin
e Idoia Fernández Fernández**

Prácticas de éxito en el desarrollo de competencias
transversales en centros de Formación
Profesional del País Vasco

*Successful practices in developing cross-curricular
competences in vocational training centres
in the Basque Country*

293

Ana M^a Romero-Iribas y Consuelo Martínez Priego

Topografía de las relaciones interpersonales
en la postmodernidad: amistad y educación

*Topography of interpersonal relationships
in postmodernity: friendship and education*

309

**Irsa Cisternas, Marisol Henríquez
y Jorge Osorio**

Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la
comunicación oral: un análisis del currículum
chileno, a partir del modelo teórico declarado

*Emphasis and limitations of teaching oral communication:
an analysis of the Chilean curriculum based
on its stated theoretical model*

323

Elvira Martínez Besteiro y Ana Julián Quintanilla

Relación entre los estilos educativos parentales o
prácticas de crianza y la ansiedad infanto-juvenil:
una revisión bibliográfica

*The relationship between parenting styles or parenting
practices, and anxiety in childhood and adolescence: a
systematic review*

337

Informaciones

1. Actividades pedagógicas

V Congreso Internacional de Docencia
Universitaria. CINDU 2017. III Congreso
Internacional de Educación Mediática y
Competencia Digital. Congreso Internacional
de Pedagogía Social sobre Pedagogía Social
y Desarrollo Humano. XIV Congreso
Internacional de Teoría de la Educación.

355

2. Reseñas bibliográficas

Ibáñez-Martín, J. A. *Horizontes para los
educadores. Las profesiones educativas y la
promoción de la plenitud humana* (Fernando Gil).

Pring, R. *Una filosofía de la educación
políticamente incómoda* (Vicent Gozávez).

Grupo SI(e)TE. Educación. *Repensar las ideas
dominantes en la Educación* (María Julia Diz López).

Marina, J. A. *Despertad
al diplodocus. Una conspiración educativa para
transformar la escuela y todo lo demás* (Aída Valero).

Esteban F. y Román, B. *¿Quo vadis, Universidad?*
(Jordi Planella). **Una visita a la hemeroteca**
(Carlos de Olagüe Smithson). **Una visita a la red**
(David Reyero).

359

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

381



ISSN 0034-9461 - Depósito legal: M. 6.020 - 1958
e-ISSN 2174-0909 Rev. esp. pedagog. (Internet)
INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid



Estudios

Antonio Bernal Guerrero y Katterina Luz König Bustamante

Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal

**José Luis Álvarez Castillo, María Jesús Martínez Usarralde,
Hugo González González y Mariana Buenestado Fernández**

El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas

Pedro Aramendi Jauregui, Rosa Arburua Goienetxe y Karmele Bujan Vidales

Los procesos de aprendizaje de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa

Rafael Sáez Alonso

La prioridad del método en la investigación pedagógica

Enrique G. Gordillo

Educación diferenciada y coeducación: continuar el debate y proteger la ciencia

Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal

Adolescents' perceptions of education according to personal identity

Dr. Antonio BERNAL GUERRERO. Catedrático. Universidad de Sevilla (abernal@us.es).

Dra. Katterina Luz KÖNIG BUSTAMANTE. Asociación Muralista de Sevilla (katterina.konig@gmail.com).

Resumen

El proceso de configuración de la identidad personal encuentra un periodo significativo en la adolescencia y, particularmente, en momentos de transición educativa. Uno de estos se halla al término de la Educación Secundaria Obligatoria y señala un balance biográfico relevante de la trayectoria escolar realizada. Un factor que parece fundamental en dicha trayectoria está constituido por la dinámica de las relaciones humanas. Focalizando nuestra atención en los estudiantes, hemos indagado sobre sus percepciones al respecto, matizadas por su nivel de madurez personal, vinculado al conocimiento de su estatus o estilo de identidad. Se ha utilizado un enfoque biográfico-narrativo, en una muestra de 121 estudiantes, utilizando técnicas e instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo (cuestionario EOM-EIS-II, relatos autobiográficos, entrevistas y grupos de discusión). Constatamos diferencias en las percepciones de los jóvenes según su nivel de madurez. Al mismo tiempo, relacionando el conjunto de percepciones, la familia (principal agencia para la construcción de la identidad) y el grupo de iguales constituyen los ámbitos mejor valorados, por encima de la

escuela. Los procesos educativos de calidad parecen reclamar la existencia de cuidadosas relaciones interpersonales, independientemente de los ámbitos en los que se desarrollen. La corroboración de deficiencias diversas en las relaciones humanas, mediante las percepciones de los adolescentes, nos alertan precisamente sobre su gran relevancia. Asimismo, se revela la necesidad de hallar fórmulas de convergencia, necesariamente contextualizadas, entre los ámbitos principales donde se desenvuelven nuestros estudiantes. De este estudio se desprende la identificación de ciertos elementos que participan en el desarrollo del logro de la identidad personal, a los que conviene atender si se pretende mejorar el desarrollo de la madurez personal durante las etapas obligatorias de nuestro sistema escolar.

Descriptor: Educación secundaria, adolescentes, relaciones interpersonales, madurez, identidad personal, educación obligatoria.

Abstract

Adolescence is an important period in the process of constructing personal identity,

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-12-2016.

Cómo citar este artículo: Bernal Guerrero, A. y König Bustamante, K. L. (2017). Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 181-198. doi: 10.22550/REP75-2-2017-01

revista española de pedagogía
año LXXV, n° 267, mayo-agosto 2017, 181-198



particularly at times of educational transition. One such transition occurs at the end of compulsory secondary education and it results in an important biographical assessment of the school career that the adolescent has pursued. One factor that appears to be fundamental in this career is the dynamic of human relations. Focusing our attention on students, we have examined their perceptions of this matter, shaped by their level of personal maturity and linked to their awareness of their identity status or style. A biographical-narrative approach was used with a sample of 121 students, using quantitative and qualitative techniques and instruments (EOM-EIS-II questionnaire, autobiographical accounts, interviews and discussion groups). We have observed differences in young people's perceptions depending on their level of maturity. At the same time, by comparing their perceptions as a whole, we can see that their family (the main agent in

the construction of their identity) and peer group, more than school, are the most highly valued areas. Quality educational processes appear to require careful interpersonal relationships, regardless of the areas in which they are developed. Corroborating various deficiencies in human relationships through adolescents' perceptions alerts us to their importance. The need to find suitably contextualized models for convergence between the main areas in which our students develop is also shown. This study involves the identification of certain elements that play a role in advancing the process of achieving personal identity. These require attention if the development of personal maturity during the compulsory stages of our school system is to be improved.

Keywords: Secondary education, teenagers, interpersonal relationships, maturity, personal identity, compulsory education.

1. Introducción

Las relaciones educativas adoptan un protagonismo indiscutible para la configuración de la identidad personal, singularmente durante las primeras etapas de la vida en las que dichas influencias adquieren una significativa relevancia, incrementada en la adolescencia. Durante esta etapa de la vida, el sujeto ha de tomar decisiones para hacer frente a las exigencias y expectativas de la sociedad, desde las fragilidades de su incipiente identidad, cimbreada por los cambios del ambiente y los propios del crecimiento individual, incorporando valores y creencias y adoptando ciertos roles sociales.

Toda relación educativa es aquella en la que se genera «algo valioso», como resultado de esa interacción. Su noción ha evolucionado paralelamente al pensamiento y a las razones históricas que se han ido proyectando en las diferentes prácticas (Jover, 1991; Sánchez, Lledó y Perandones, 2011). En este recorrido se ha producido un giro guiado por el progresivo protagonismo conferido al educando.

Profundizamos, en esta investigación, en la complejidad de los múltiples modos de relación educativa que se dan en los diversos contextos de aprendizaje, centrándonos en la idoneidad e influencia de

los ámbitos próximos más significativos para el desarrollo de la identidad en la adolescencia.

1.1. La adolescencia como transición

Manifiestamente diferenciada de la infancia, en la adolescencia se experimenta una suerte de nuevo nacimiento biológico y social. En ella se produce, como conjunción de factores, lo que bien podría considerarse el «nacimiento de la intimidad» (García Hoz, 1950), es decir, el presupuesto necesario para la genuina vida interior. En otras palabras, la diáfana emergencia de esa «bipartición íntima» de las relaciones con el otro, con el que inicialmente está confundido en una simbiosis de «sociabilidad sincrética» (Wallon, 1959), el paso de la «conciencia primaria de comunidad psíquica», sumida en la confusión con quienes nos rodean, en términos vygotskianos, a la comunidad psíquica abstracta, elaborada, individual pero múltiple, que constituye, en última instancia, nuestra identidad.

Los sistemas educativos están estructurados, por lo general, en torno a diferentes periodos del ciclo vital de los individuos: primera infancia, infancia intermedia y tardía, y adolescencia. Esta última se corresponde con los años propios de la *educación secundaria* (desde los 12 hasta los 16 y 18 años). A los dieciséis años concluye la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y, con ella, se cierra una trayectoria de diez años de escolarización. Supone un momento biográficamente importante para los adolescentes, que culminan un recorrido en el que pasan de la infancia a la edad que les faculta para

incorporarse a la vida laboral y continuar estudios de carácter postobligatorio. Puede considerarse una situación idónea para hacer un balance de lo aprendido y vivido, para valorar sus capacidades intelectuales, de razonamiento, emocionales, espirituales, relacionales.

1.2. Percepciones de los adolescentes sobre la relación educativa

Las percepciones engloban sensaciones psíquicas de hechos al tiempo que conocimientos e ideas, opiniones, sentimientos y juicios acerca de algo o alguien que nos los suscita. El *locus* de toda «teoría implícita», o conjunto de percepciones, es el sistema representacional de un sujeto y se construye mediante las capacidades de cada individuo, pero los contenidos de dichas representaciones están socialmente normativizados, dentro de un contexto cultural. Se trata de representaciones individuales conformadas en la interacción social (Zacarés y Serra, 1998). Consecuentemente, las percepciones de los propios adolescentes se convierten en un foco del mayor interés para la investigación educativa.

Podríamos decir que la autopercepción del adolescente, en líneas generales, no suele ser disonante con su comportamiento observable y público (Bisquerra y Pérez, 2007). Se ha vinculado la conducta ansiosa y la inestabilidad emocional con la insatisfacción personal percibida (Garaigordobil y Maganto, 2011), así como los sentimientos de soledad, de aislamiento y de insatisfacción con la propia vida con conductas agresivas (Moreno, Ramos, Martínez y Musitu, 2010). Des-

de una perspectiva diferencial por sexos, se ha asociado frecuentemente a las chicas con una mayor atención y preocupación por sus sentimientos y experiencias emocionales que a los chicos, al igual que por compartirlas (Singh-Manoux, 2000). Generalmente, las percepciones autoevaluativas en adolescentes relacionan autoestima, autoeficacia y satisfacción vital (Reina, Oliva y Parra, 2010). La indagación sobre la naturaleza de la adolescencia se ha complementado asimismo desde varias perspectivas, incluida la de los propios adolescentes (Casco y Oliva, 2005).

Por otra parte, conocemos investigaciones sobre percepciones de adolescentes relacionadas con el ámbito familiar: unas, vinculadas a las personas de edad avanzada (Santamarina, 2010), otras, acerca del clima social familiar (Moral y Ovejero, 2013), y sobre las relaciones familiares mismas (Domínguez y Rodríguez, 2003). Igualmente, se han realizado estudios sobre los valores percibidos por los adolescentes en los medios de comunicación (Sevillano, 2001).

Circunscribiéndonos al ámbito de la educación formal, nos encontramos con trabajos, ya clásicos, relacionados con las percepciones de los adolescentes acerca de los cambios longitudinales en la adaptación académica y psicológica (Roeser y Eccles, 1998), y del papel mediador de los objetivos en el entorno de la institución y su vinculación al comportamiento de los jóvenes escolares (Roeser, Midgely y Urdan, 1996). Se ha indagado también en las ideas de los estudiantes sobre la convivencia en los centros educativos (Rodríguez-Muñoz, 2007) y la calidad de la educación (Marchesi, Lucena y Ferrer, 2006).

Contamos con un bagaje notable de investigaciones sobre percepciones de los adolescentes en diversos ámbitos y contenidos específicos. No obstante, parece necesario profundizar en estudios que exploren sus teorías implícitas de la relación educativa, en sus diversas esferas y distintos alcances. El estudio de las relaciones de orden educativo en la perspectiva de la construcción de la identidad personal presenta una gran complejidad y revela un conocimiento disponible insuficiente, aunque hay algunas investigaciones que han relacionado los estatus de identidad personal con competencias educativas, y han analizado, desde un punto de vista autobiográfico, trayectorias escolares y competencias del profesorado y del alumnado (Bernal, 2014). En esta investigación pretendemos conocer las percepciones de adolescentes del último curso de la ESO respecto de la dinámica de la relación educativa, considerando su estatus de identidad (nivel de madurez).

2. Método

Nuestra investigación, de carácter exploratorio, es cualitativa, orientada al conocimiento descriptivo y a la comprensión, desde el principio de la interacción social (Denzin y Lincoln, 2013). El enfoque metodológico es biográfico-narrativo (Bolívar, 1998), puesto que proporciona las herramientas necesarias para descubrir los significados que surgen de las experiencias vividas por las personas. Este enfoque nos ha permitido averiguar cómo los adolescentes elaboran su imagen del mundo mediante sus vivencias en térmi-

nos relevantes (Bogdan y Bilken, 2007). Siguiendo los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación (Bisquerra, 2004), controlamos los elementos espurios mediante la triangulación metodológica, el muestreo teórico (intencional), la descripción minuciosa de los informantes y la delimitación del contexto (edad, sexo, estatus de identidad, lugar), y las comprobaciones de los participantes (contraste de la información con los informantes).

2.1. Diseño

El diseño metodológico (Flick, 2015) es trifásico, vinculado a la selección final de la muestra conforme a los criterios de búsqueda del estudio. El trabajo de campo se desarrolla en tres momentos distintos: *Time 1*, *Time 2* y *Time 3*, correspondientes, respectivamente, al inicio de la investigación, al primer año y al segundo.

Las fases son:

- 1) *Time 1* (T1): cuantitativa (q) y cualitativa (Q1).
- 2) *Time 2* (T2): cualitativa (Q2).
- 3) *Time 3* (T3): cualitativa (Q3).

El modelo adoptado se representa así: T1 (q + Q1) → T2 (Q2) → T3 (Q3).

2.2. Participantes

El muestreo es intencional (Ruiz, 2012). Se seleccionaron 121 estudiantes de cuarto curso de la ESO de un centro educativo público andaluz. El conjunto inicial de la muestra fue segregado progresivamente en las distintas fases de la investigación: 121 (T1), 53 (T2) y 25 (T3).

2.3. Instrumentos y procedimiento

En la primera fase (*Time 1*), se aplicó el cuestionario EOM-EIS-II (Adams, Bennion y Huh, 1989) para clasificar a los sujetos según su estatus de identidad personal. Entre las medidas objetivas superadoras significativamente de las inicialmente creadas por Marcia (1966), utilizamos la versión más difundida, el Cuestionario Objetivo de los Estatus de Identidad II (*Extended Objective Measure of Ego Identity Status II*), más conocido como EOM-EIS-II. Según las decisiones adoptadas en función de si hay o no un periodo de búsqueda y crisis, así como del grado de compromiso asumido con ciertos valores, con una ideología determinada y con un proyecto profesional específico, podemos hallar diferentes niveles, estatus, formas o estilos de identidad. Surgen así cuatro estatus diferenciados: a) *identidad lograda*, consecuencia de la existencia de crisis y búsqueda, así como del establecimiento de un compromiso axiológico, ideológico y con un proyecto de futuro profesional; b) *identidad en moratoria*, distinguida por no haberse adquirido aún compromisos al estar en búsqueda activa, explorando, indagando; c) *identidad difusa*, definida por compromisos adquiridos y, en cierto modo, por una renuncia a la búsqueda, sin causar mayor inquietud, sumiendo al sujeto en una patente dispersión; y d) *identidad hipotecada (aceptación o cerrazón)*, reconocida por manifestarse un evidente compromiso con determinados valores y proyectos, sin que haya existido proceso alguno de crisis ni de búsqueda (prototípica de adolescentes proclives a la conformidad y vinculados a ciertos grupos

étnicos, a determinadas subculturas o a familias autoritarias).

Considerando las causas originarias de los diversos estatus o estilos de identidad, podemos establecer, una correlación entre estos y el nivel de madurez personal. De este modo, la *identidad lograda* sería la identidad madurada (mayor nivel de madurez) y la *identidad difusa* una identidad amorfa sin expectativa de transformación (menor nivel de madurez). Entre ambas, situamos la *identidad en moratoria*, cuando aún no se ha establecido un compromiso axiológico claro, pero se está en proceso de crisis identitaria y de búsqueda, y la *identidad hipotecada*, caracterizada por un compromiso ideológico y con valores, pero sin pasar por un periodo crítico ni por una búsqueda a conciencia. Aún podría hablarse de otro estatus, el de *identidad en moratoria de bajo perfil*, constituido por sujetos situados en el nivel de identidad en moratoria, pero de un modo escasamente nítido, compartiendo similitudes con sujetos pertenecientes al nivel de identidad hipotecada, pudiendo considerarse un grupo aparte por presentar ambivalencias que dificultan su inequívoca ubicación en el resto de niveles identitarios. De manera que los diferentes estatus de identidad podrían agruparse en dos bloques (como hemos realizado), según el grado de madurez (Meeus, 1996): los sujetos pertenecientes a los estatus de identidad lograda y en moratoria se incluirían en el bloque de estatus «activos», asociados a características de mayor

madurez, mientras que los pertenecientes a los estatus de identidad hipotecada y difusa se configurarían en el de estatus «pasivos», vinculados a características de menor nivel de madurez.

Asimismo, en esta primera fase se adoptó una técnica cualitativa: el relato autobiográfico. Analizamos las narrativas personales de los estudiantes adolescentes, con el propósito de conocer sus percepciones acerca de su interacción social (Fivush y Haden, 2003), principalmente con sus familiares, amigos, profesores y compañeros, mediante relatos autobiográficos de extensión libre, con unas breves indicaciones sobre los contenidos objeto de nuestro interés. Del total de participantes, se admitieron 102 relatos, desechándose el resto por carencias relevantes conforme a las instrucciones dadas. De entre ellos, fueron seleccionados para la siguiente fase 53 sujetos, atendiendo al estatus de identidad obtenido en el EOM-EIS-II (logro, 17%; moratoria, 4%; moratoria de bajo perfil, 41%; cerrazón, 36%; difusión, 2%), en función de equilibrar la muestra según el criterio de sujetos «activos» (Grupo A, GA) y sujetos «pasivos» (Grupo P, GP), como se puede comprobar en la Tabla 1. Aunque suele ser un grupo descartado en las investigaciones, incluimos un tercer grupo, el de sujetos en estatus de *moratoria de bajo perfil* (GMBP), dada la alta representatividad alcanzada en la muestra, por si sus aportaciones ofrecían algún interés específico.

TABLA 1. Grupos de sujetos «activos», «pasivos»
 y de «moratoria de bajo perfil» para la segunda fase (Time 2).

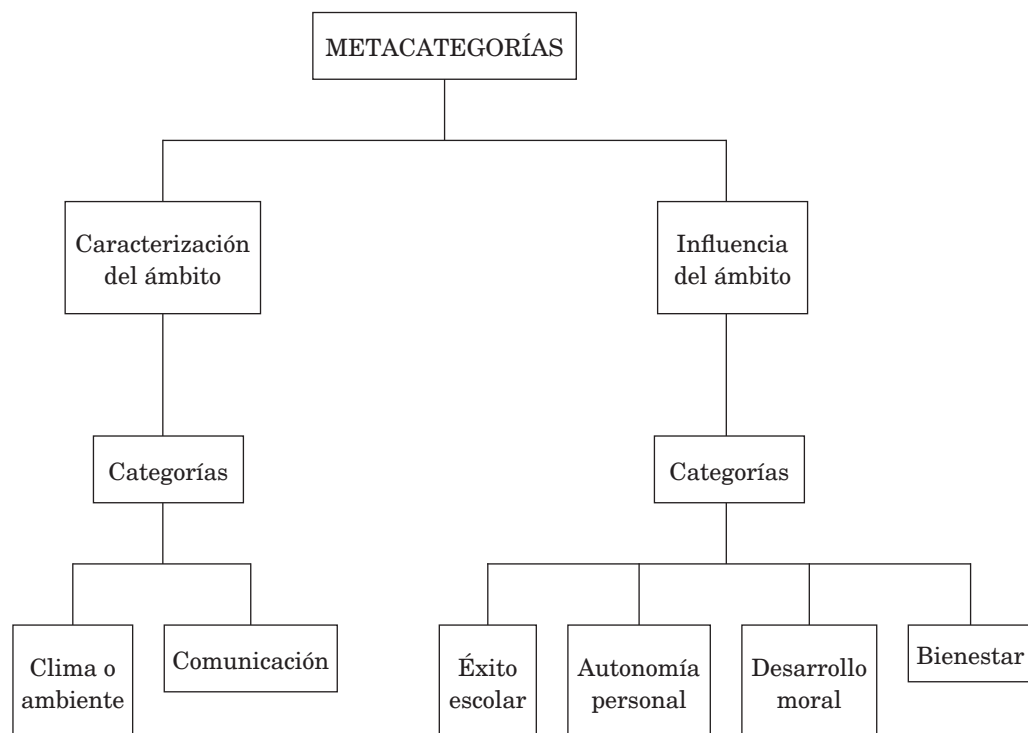
GA	Identificación del sujeto (núm.)	GP	Identificación del sujeto (núm.)	GMBP	Identificación del sujeto (núm.)
Logro	15, 18, 23, 25, 28, 29, 37, 48, 84, 97, 98, 99, 113, 119	Cerrazón	16, 38, 44, 45, 64, 66, 67, 68, 71, 76, 77, 86, 87, 90, 91, 102, 107, 120, 121.		46, 59, 74, 75, 79, 83, 85, 105, 114, 115, 117.
Moratoria	19, 54, 62, 65, 92, 96, 101, 118	Difusión	95		
Totales	22		20		11

Fuente: Elaboración propia.

En la segunda fase de la investigación (Time 2), se elaboró el guión de la *entrevista semiestructurada en profundidad* (Witzel y Reiter, 2012), realizada a los sujetos seleccionados. Las categorías que conformaron el guión se extrajeron por una doble vía: inductiva, de la información emergente de los relatos autobiográficos de Time 1; y deductiva, del conocimiento disponible mediante el estudio del estado de la cuestión. El guión fue sometido para su validación a la técnica de juicio de expertos (Gómez, Rodríguez e Ibarra, 2013). Conforme a las aportaciones y recomendaciones de los ocho expertos en relación al diseño, claridad y comprensión del guión, se elaboró el definitivo, con una previsión de duración de 45 minutos. El diseño de categorías quedó conformado por dos metacategorías (véase Gráfico 1): *caracterización del ámbito e influencia del ámbito* (distinguimos tres ámbitos: familia, escuela y grupo de iguales). La primera metacategoría está subdividida en dos

categorías: «Clima o ambiente» y «Comunicación». La segunda está configurada por las categorías: «Éxito escolar», «Autonomía personal», «Desarrollo moral» y «Bienestar». Cada una de ellas contempla tres dimensiones transversales, vinculadas al tiempo vital: «Percepciones sobre la trayectoria biográfica», con el fin de evocar y acceder a los recuerdos; «Percepciones actuales», con el propósito de acceder al presente; y «Percepciones proyectivas», con la intención de penetrar en el futuro. La información obtenida fue analizada mediante el programa NVIVO10, respetándose los criterios de verticalidad (contribución estructural de cada relato) y de horizontalidad (comparación de perfiles para observar convergencias y divergencias) (Kvale, 2011). La codificación de los sujetos se hizo considerando el grupo de pertenencia y el número asignado a cada participante (por ejemplo: sujeto número 101 perteneciente al grupo activo, GAS101).

GRÁFICO 1. Categorías objeto de investigación a través de la entrevista.



Fuente: Elaboración propia.

Finalizado *Time 2*, se procedió a una nueva selección de sujetos para *Time 3*. En esta última fase se utilizó la técnica de los *grupos de discusión* (Barbour, 2013). Se constituyeron cuatro grupos de discusión (GD1, GD2, GD3, GD4), con un total de 25 participantes. La composición de los grupos obedeció a criterios de homogeneización según los estados de madurez, y la selección de los integrantes se efectuó en función del compromiso y la calidad de la información aportada en las entrevistas. En la Tabla 2 puede observarse la caracterización de cada grupo. En las sesiones llevadas a cabo, superiores a la hora de duración, partiendo de un breve documento motivador facilitado por nosotros para

susitar las intervenciones, se profundizó en los contenidos vinculados a las metacategorías implicadas en las entrevistas, atendiendo a una doble perspectiva crítica: realidad e idealidad de la relación educativa. El análisis de la información obtenida se realizó igualmente mediante el programa NVIVO10, tratando de lograr la mejor indagación posible de las conversaciones mantenidas (Rapley, 2014). La codificación de los sujetos se formalizó considerando el grupo de discusión de pertenencia y el número asignado a cada participante (por ejemplo: sujeto número 98 perteneciente al grupo de discusión 2, GD2S98).

TABLA 2. Características constitutivas de los grupos de discusión.

Grupo de Discusión	Número de sujetos	Polaridad según estatus de madurez	Edad	Polaridad según repetición de curso	Polaridad según configuración familiar
Grupo de discusión N°1 (GD1)	7	Pasiva	15 años = 57% 17 años = 29% 16 años = 14%	No repetidor = 57% Repetidor = 43%	Vive con ambos padres = 71% Vive con un progenitor = 29%
Grupo de discusión N°2 (GD2)	6	Activa	15 años = 25% 17 años = 50% 16 años = 25%	No repetidor = 75% Repetidor = 25%	Vive con ambos padres = 75% Vive con un progenitor = 25%
Grupo de discusión N°3 (GD3)	6	Pasiva	15 años = 83% 17 años = 14%	No repetidor = 83% Repetidor = 14%	Vive con ambos padres = 50% Vive con un progenitor = 50%
Grupo de discusión N°4 (GD4)	6	Equilibrada	15 años = 83% 17 años = 14%	No repetidor = 83% Repetidor = 14%	Vive con ambos padres = 67% Vive con un progenitor = 33%

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados y discusión

Una sucesión de esferas permeables de flujos y reflujos ejerciendo su acción combinada y conjuntamente sobre el desarrollo del sujeto constituiría una representación útil de los contextos delimitadores de la configuración de la identidad personal, como ha argumentado el modelo ecológico de explicación del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987). La familia y la escuela conforman dos *microsistemas* característicos (marcos inmediatos en los que se encuentra la persona y en los que acontecen sus experiencias significativas), diferenciados pero no completamente independientes entre sí. Entre uno y otro, el círculo de amigos constituye otro ámbito

específico, particularmente interesante durante la adolescencia. Adoptamos un nivel de análisis «mesosistémico», relativo a las conexiones, similitudes y diferencias entre los microsistemas.

Según los estatus de identidad, las percepciones de los adolescentes muestran diferencias (véase Tabla 3). Relacionando el conjunto de percepciones de los distintos ámbitos, tanto la familia como el grupo de iguales son los mejor valorados, por encima de la institución escolar. El grupo activo (GA) encuentra en la familia la mayor capacidad de influencia educativa, así como el grupo pasivo (GP) halla equivalente poder de influencia en los distintos ámbitos. Los sujetos pertenecientes al

grupo de moratoria de bajo perfil (GMBP) presentan un comportamiento irregular, como era previsible, descubriendo en los pares el ámbito más propicio y, en cambio, la mayor capacidad de influencia formativa en la familia.

La familia es percibida por los adolescentes como la principal agencia para la construcción de sus identidades. Considerando sus manifestaciones, al margen de los niveles de identidad, advertimos que en la familia se transmiten normas, valores, creencias y formas de comportamien-

to propios de la cultura de pertenencia. La socialización familiar presenta un efecto importante en el desarrollo y ajuste social de la identidad. Igualmente, dicho proceso socializador debería entenderse como un proceso bidireccional, dinámico y más complejo de lo considerado tradicionalmente. Habría que prestar atención particular, en este aspecto, a la socialización que incide en la comunicación de expectativas y aspiraciones, junto al compromiso participativo con el centro educativo y a la supervisión y refuerzo del trabajo académico.

TABLA 3. Valoración de las percepciones de los adolescentes (+, valoración globalmente positiva; -, valoración globalmente negativa; =, valoración globalmente ambivalente).

Microsistemas o ámbitos	Clima	Comunicación	Éxito escolar	Autonomía personal	Desarrollo moral	Bienestar	Niveles de madurez
Familia	+	+	+	+	+	+	GA
	+	-	+	-	+	+	GP
	=	-	+	=	+	=	GMBP
Escuela	-	=	=	-	-	-	GA
	=	+	+	+	+	=	GP
	-	=	=	-	+	-	GMBP
Pares	=	=	=	=	=	+	GA
	+	+	+	-	+	+	GP
	+	+	=	=	=	+	GMBP

Fuente: Elaboración propia.

Los adolescentes, con matices propios de su dinámica evolutiva, encuentran en los amigos y compañeros un conjunto de

agentes susceptibles de influir en su desarrollo moral, cognitivo, afectivo y autónomo. La conformidad con el grupo suele

ir descendiendo conforme elaboran sus propias opiniones y desarrollan su sentido crítico. El peligro de la conformidad, así como ciertos niveles de inseguridad y de riesgo, parecen disminuir con las oportunidades generadas por acciones educativas favorecedoras del proceso de personalización. Considerado un ámbito propicio para las relaciones humanas, el grupo de pares encierra virtualidades pedagógicas que no debemos desaprovechar, mediante prácticas dialógicas, cooperativas, inclusivas y participativas, reguladas éticamente, constituyéndose en un punto de intersección clave entre los ámbitos escolar y familiar.

La escuela no goza de buena imagen entre los adolescentes entrevistados, particularmente entre los de mayor nivel de madurez o más próximos a conseguirlo. El clima de los centros dista de ser el idóneo para despertar su interés. Atrapada entre prácticas a menudo obsoletas, escasamente personalizadas, la agencia escolar, sin olvidar sus funciones cultural y social, habrá de innovar en busca de prácticas pedagógicas del cuidado que renueven el sentido último de la educación, la formación completa de la personalidad. Hay aquí un campo de investigación que habrá de ser explorado y evaluado convenientemente, buscando fórmulas pertinentes de concertación entre la escuela y la familia.

Seguidamente, continuamos el análisis pormenorizado por ámbitos específicos del estudio.

3.1. Ámbito familiar

Las relaciones familiares son muy valoradas, en general, por todos los adoles-

centes, independientemente del grupo de madurez al que pertenezcan. El proceso de la adolescencia implica una crisis familiar ineludible por la conquista de la autonomía frente a las figuras de apego de la infancia, que siguen siendo fundamentales. Aunque se busquen nuevos ámbitos de confidencialidad en los iguales, con los que se canalizan nuevos deseos de comunicación, los jóvenes precisan de la incondicionalidad y disponibilidad de las figuras de apego para su propia seguridad (algo más evidente en situaciones patentes de vulnerabilidad) y para abrirse adecuadamente al ensanchamiento de nuevas relaciones humanas.

Desplegar la autonomía personal es un fenómeno que requiere esfuerzos por parte del joven. Aunque todos los sujetos manifiestan poseer confianza en sí mismos, independientemente del estatus de identidad, los pertenecientes a GP expresan menor capacidad de exploración y mayores dudas en sus posibilidades creativas que los pertenecientes a GA. Sirvan de muestra estos testimonios opuestos: «Normalmente, tomo la iniciativa en diversas actividades y siempre estoy dispuesto» (GAS29); y «no tengo imaginación y me cuesta llevar la iniciativa» (GPS45). Asimismo, se desprende de los discursos, con matizaciones, desde una perspectiva autobiográfica, la idea de que en la familia se favorece con mayor claridad el desarrollo de la responsabilidad como categoría ética (García, Escámez y Pérez, 2009), así como el florecimiento de las relaciones estructurales propicias para el despliegue de la espiritualidad (Dowling *et al.*, 2004).

Sin distinción de estatus de identidad, los entrevistados reconocen en la familia

el ámbito principal para la transmisión de los valores humanos y el área privilegiada de la relación educativa (Buxarraís, 2012), porque efectivamente, lejos de haberse resquebrajado, su poder se ha ido afianzando en la biografía individual y en el imaginario colectivo (Santos Rego, 2015). Todos afirman que la familia influye decisivamente en el éxito escolar. Ejemplos de ello son los testimonios siguientes: «la educación que tengas depende de tu familia» (GD1S46); y «...afecta mucho la comunicación y lo que tus padres piensen de ti» (GD2S98). Los sujetos con mayor madurez argumentan, con todo, que el éxito depende fundamentalmente del comportamiento personal, como reflejan las palabras de GD2S77: «al final, la decisión es tuya, independientemente del entorno».

Los modelos familiares se convierten en referentes identitarios capitales, aumentando su valoración con la práctica habitual del diálogo, asociada a los sujetos pertenecientes a GA. La intimidad, el apoyo y la seguridad emocional experimentada en el seno de la familia parecen generar las condiciones ideales para el establecimiento de relaciones personales satisfactorias (Domínguez y Rodríguez, 2003). Como se ha mostrado en otras investigaciones (Herrero, Estévez y Musitu, 2005), la existencia de una comunicación abierta con los padres influye positivamente en la autoestima escolar del adolescente, y la ausencia de la misma se relaciona con el malestar psicológico. Los problemas de comunicación en el contexto familiar pueden convertirse en dificultades de ajuste en el ámbito escolar.

3.2. Ámbito escolar

La institución educativa no despierta entusiasmo en los adolescentes, aunque deseen proseguir estudios postobligatorios. No solo se muestran críticos, sino decepcionados. Se reclama, en líneas generales, una sustancial mejora de las relaciones humanas. Las razones argüidas reiteran la importancia de un buen clima para la generación de un bienestar emocional que predisponga favorablemente hacia el estudio, el trabajo y la colaboración en diversas tareas, como han señalado otros autores (Cohen, 2006; Collins y Parson, 2010). El Modelo de desarrollo positivo adolescente (Pertegal, 2014) insiste en que el bienestar emocional no es únicamente un factor activo para la promoción del desarrollo personal, además puede prevenir el surgimiento de problemas.

Abundan los relatos de frustración cuando se evocan las experiencias escolares. Horarios mal diseñados, escasas habilidades sociales de los docentes, didácticas desmotivadoras, etc.: «Hay asignaturas que no nos gustan y a horas inoportunas...» (GD1S91); «los profesores a menudo llegan diciéndonos que han tenido una jornada dura con otros grupos, pero deberían pensar en lo que nos ha tocado vivir a nosotros durante el día... y tratar de motivarnos» (GD1S64)...

Cuando exponen sus ideas acerca de cómo debería ser la institución escolar, reclaman mayoritariamente un buen clima. Al enunciar las expectativas que albergan sobre los compañeros, los sujetos pertenecientes a GP y a GMBP manifiestan sentirse lastrados por experiencias desagradables de ciertos compañeros («no me siento comprendido en muchas ocasio-

nes, me gustaría que fuesen más cercanos y menos bruscos», relata GMBPS74), advirtiéndose en ellos ciertas fragilidades al respecto. Los pertenecientes a GA se muestran más confiados en los valores del diálogo y de la mediación, aunque también reconozcan experiencias poco edificantes, revelándose una problemática específica de esta etapa. En efecto, el tacto en las relaciones parece constituir un resorte fundamental para establecer dinámicas inclusivas, susceptibles de coadyuvar a los procesos de desarrollo personal de todos los escolares y, especialmente, de los más rezagados, mediante prácticas cooperativas y significativas que fomenten el compromiso, la autonomía y la responsabilidad (Vázquez, Escámez y García, 2012). Este fenómeno incluye al profesorado, tildado, en general, de no atender suficientemente las necesidades individuales y de no verbalizar expectativas positivas hacia el alumnado, siendo estas más bien de carácter reactivo, resultado de las calificaciones y del buen comportamiento. Así, GD1S64 nos dice: «si un profesor solo viene a dar su clase y ni siquiera nos mira ni nos pregunta nada...», abundando en las escasas habilidades interactivas docentes; y GD4S114, insiste: «aunque hay profesores que se muestran próximos, la mayoría no te hace ni caso». Todos consideran que el docente es una figura clave tanto para su motivación como para sus logros académicos. Los pertenecientes a GA asocian la calidad del aprendizaje a la calidad de su relación con el profesorado (al que le debe distinguir su vocación), siendo menos vulnerables a una relación de baja calidad o deficiente que los pertenecientes a los otros grupos. Escuchándoles, se advierte el enorme po-

der de influencia de los docentes: «si un profesor es bueno y nos atiende, le seguiremos confiados...» (GD1S121).

Al hacer balance de los años transcurridos en la escuela, los adolescentes menos maduros consideran, con matices, que la educación recibida puede ser suficiente para su adecuada integración moral y social. En cambio, los correspondientes a GA (especialmente, los de identidad de logro) asocian su valoración a las exigencias que la propia sociedad establece, abriendo sus expectativas a sustanciales mejoras capaces de incrementar la calidad educativa (Angelides y Ainscow, 2000). Así, incluyen entre los contenidos educativos que deberían promocionarse los conocimientos culturales correspondientes a las distintas áreas curriculares y el conjunto de valores que hacen de la formación una experiencia completa (formación integral), en un contexto de relaciones humanas de calidad.

Asumir responsabilidades en el proceso educativo es una demanda generalizada de los más maduros, que reivindican métodos que les permitan desarrollar su iniciativa personal y requieren una dinámica relacional propiciatoria del desarrollo autónomo, desplegando su sentido crítico y la formación de criterio propio (Ibáñez-Martín, 1991). Como asevera GAS92: «Que nos dejen expresarnos más, que nos pregunten nuestra opinión, que haya más debates, que nos hagan relacionarnos...». Mientras los escolares pertenecientes a GMBP insisten en que la enseñanza debe basarse en relaciones que promuevan la motivación principalmente, los pertenecientes a GP no aprecian la necesidad de cambios metodológicos.

Los menos maduros, a diferencia de los de mayor madurez, propenden a atribuir su aprendizaje a factores externos (profesores, medios, etc.).

Mayoritariamente, solicitan más participación en las tareas cotidianas y en la vida escolar, como se ha afirmado en otros estudios (Susinos y Ceballos, 2012). Ahora bien, se advierten diferencias en las demandas concretas: los integrantes de GA reclaman participar para desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de tomar decisiones («que nos permitan equivocarnos, que no haya miedo a errar...», GAS18); los pertenecientes a los demás grupos vinculan la participación a los estilos docentes (participan gustosamente si el profesor les hace sentirse bien), no encontrándola necesaria en todos los casos. En las prácticas participativas reconocen, en cualquier caso, un espacio educativo inclusivo que puede facilitar la búsqueda de la identidad personal, desarrollando la individualidad y la cooperación entre los jóvenes, potenciándose la influencia de los pares en la participación (Simons-Morton y Chen, 2009).

3.3. Círculo de los pares

Aunque las amistades no lleguen a conformarse en auténticas figuras de apego, pueden cumplir ciertas funciones similares. El grupo de iguales, al inicio de la adolescencia configurado por un solo sexo para pasar poco después a mixto, puede constituir un ámbito favorable o desfavorable para la construcción de la identidad (Molina, Inda y Fernández, 2009). En general, los participantes otorgan una alta valoración a la amistad, que consideran

necesaria para la construcción de sus propias identidades, añadiendo una matización diferencial: los sujetos pertenecientes a GA muestran mayor confianza en estos vínculos que el resto, aunque presentan un mayor potencial crítico, como ejemplifica GD2S119: «Los amigos influyen mucho. Antes sacaba buenas notas, aunque empecé a salir con quienes no debía y todo empeoró, pero las cosas cambiaron y conservo algunos buenos amigos».

El ideal de amistad se liga a una relación perdurable en el tiempo, en la que se sienta confianza, solidaridad e intimidad. Los escolares pertenecientes a GP y GMBP la consideran importante para la felicidad. Los estudiantes pertenecientes a GA, en cambio, relegan las relaciones de amistad a otro plano, después de sus primeras experiencias de noviazgo, conforme a patrones propios del desarrollo adolescente (Urbiola y Estévez, 2015). A mayor nivel de madurez, mayor relevancia parece que presentan los vínculos personales ligados a patrones propios de la adultez. Consecuentemente, los sujetos más maduros se hallan más abiertos al reconocimiento de la existencia de la enemistad.

Las actividades de ocio permiten explorar sus preferencias personales, elegir e implicarse a través de cierto compromiso personal hacia alguna de ellas, favoreciendo el desarrollo de la identidad, como expresa GD2S98: «A mí me influyen los amigos tanto o más que mis padres». En todos los estatus se indica cómo el estudio desplaza, generalmente, al tiempo de ocio, reservado para los amigos, que también puede afectar al estudio de distinto modo. La desmotivación y los problemas fami-

liares son las causas recurrentemente descritas para explicar el fracaso escolar (si bien los sujetos con identidad de logro añaden que las malas compañías, junto a cierta inmadurez, son también una causa relevante). Los iguales pueden incidir positiva o negativamente en la conducta del adolescente (Benson y Saito, 2000), ya que mediante sus relaciones se transmiten costumbres y conductas aisladas, se brinda o no apoyo emocional y, además, suponen un notable factor de regulación de la conducta personal cuando se interactúa en el grupo o pandilla.

El nuevo contexto de la sociedad red ha ampliado las posibilidades de interacción en lo relativo a la amistad a través de los contenidos multimedia, de los beneficios de la comunicación instantánea, del acceso a la información, de las posibilidades de configuración de una identidad virtual y del desarrollo de habilidades específicas para el uso de una red. Los pertenecientes a los estatus de madurez menos logrados son los que cuentan con mayor número de amigos en las redes sociales, mientras que los de identidad lograda son los que cuentan con menos. El cultivo de la amistad en la vida real, junto al cuidado y la formación en el ámbito familiar principalmente, como se desprende de las aportaciones de los más maduros, podrían ser un antídoto contra los riesgos de las relaciones entabladas en el mundo virtual, independientemente de las ventajas comunicativas que este entraña (Espinar y López, 2009).

4. Conclusiones

La familia es un marco fundamental para el bienestar y el ajuste psicosocial de

los adolescentes, que buscan construir y desarrollar su identidad. Además, la existencia de un funcionamiento familiar adecuado parece ayudar a prevenir conductas inconvenientes y de riesgo. Su coordinación con la influencia educativa ejercida en la escuela parece igualmente fundamental, aunque probablemente no haya fórmulas universales de coordinación y de concreción de sinergias. Se abre así un horizonte de exigencias formativas de índole comunitaria que trasciende estos ámbitos específicos.

Un proceso educativo de calidad implica una buena relación humana en el aula. Así lo revelan los adolescentes más maduros, pero también se advierte en las propias necesidades y deficiencias subrayadas por los de menor nivel de madurez, más vulnerables emocionalmente ante las relaciones que no son adecuadas u óptimas.

El profesorado puede cambiar vidas. Los sujetos menos maduros depositan en él sus esperanzas para hallar vías de motivación y perseverancia en su formación, reclamando una atención claramente personalizada. También los más maduros reconocen el poder que posee para impulsarlos hacia lo mejor, para ayudarles a encontrar su propio camino mediante el aprendizaje cotidiano.

Un currículo y un proyecto educativo fundados en el cuidado de las relaciones humanas pueden facilitar el desarrollo de una identidad lograda. Este complejo y difícil proceso requiere, desde la voz del alumnado: participación activa en la vida del centro y en las aulas; cultivo de la responsabilidad personal en todo

el proceso educativo; promoción de un aprendizaje significativo; impulso del diálogo como vehículo de comunicación y enriquecimiento personal, así como de superación de conflictos; refuerzo de los procesos motivacionales; y tacto para no descuidar el carácter personal de la educación.

Refugio y apoyo ante el logro de una progresiva autonomía de las relaciones familiares, el grupo de iguales adquiere una gran importancia en la adolescencia. Ahora bien, las relaciones con los pares son ambivalentes, pueden resultar adecuadas o perjudiciales: de gran ayuda para el aprendizaje y para afrontar acontecimientos propios de esta etapa, y como presión negativa de cara a la realización de comportamientos inconvenientes o antisociales. En la zona de confluencia de los principales microsistemas (familia y escuela), las relaciones con los pares constituyen un ámbito de interés inequívoco para una acción educativa encaminada a facilitar la madurez personal, tratando de establecer continuidades entre aquellos.

Finalmente, cabría considerar y experimentar cuidadosamente, entre otras, determinadas estrategias formativas con ánimo transversal o específico de dominio: asociar la exposición a situaciones de crisis con prácticas pedagógicas del cuidado; promover el reconocimiento de la complejidad emocional de la relación educativa y cultivar competencias prosociales; y suscitar la creación y realización de proyectos personales, ajustando aspiraciones y posibilidades, capaces de conciliar las exigencias de autorrealización con las demandas sociales.

Referencias bibliográficas

- Adams, G. R., Bennion, L. y Huh, K. (1989). *Objective Measure of Ego Identity Status: A Reference Manual*. Logan: Utah State University, Laboratory for Research on Adolescence.
- Angelides, P. y Anscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (2), 145-164.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Benson, P. y Saito, R. (2000). *The Scientific Foundations of Youth Development*. Minneapolis: Search Institute.
- Bernal, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 363, 384-411.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bogdan, R. y Bilken, S. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolívar, A. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Buxarraís, M. R. (2012). Cómo viven las familias la adolescencia. En M. Martínez (Ed.), *Adolescencia, aprendizaje y personalidad* (pp. 235-263). Barcelona: Sello Editorial.
- Casco, F. J. y Oliva, A. (2005). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22, 171-185.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for

- learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201-237.
- Collins, T. N. y Parson, K. A. (2010). School climate and student outcomes. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 3 (1), 34-39.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa: Las estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Domínguez, A. y Rodríguez, E. (2003). La percepción de las relaciones familiares por parte de los adolescentes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9, 375-386.
- Dowling, E., Gestsdottir, S., Anderson, P., Von Eye, A., Almerigi, J. y Lerner, R. M. (2004). Structural relations among spirituality, religiosity, and thriving in adolescence. *Applied Developmental Science*, 8, 7-16.
- Espinar, E. y López, C. (2009). Usos y riesgos de las nuevas tecnologías: análisis del discurso de jóvenes y adolescentes. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 16, 1-20.
- Fivush, R. y Haden, C. A. (Eds.) (2003). *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self. Developmental and Cultural Perspectives*. London: Lawrence, Erlbaum Associates Inc.
- Flick, U. (2015). *Diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (2), 255-266.
- García Hoz, V. (1950). *El nacimiento de la intimidad*. Madrid: C.S.I.C.
- García, R., Escámez, J. y Pérez, C. (2009). *La educación ética en la familia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gómez, M. A., Rodríguez, G. e Ibarra, M. S. (2013). COMPEs: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios. *Estudios Sobre Educación*, 24, 197-224.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28 (4), 81-89.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1991). El sentido crítico y la formación de la persona. En V. García Hoz (Dir.), *Enseñanza de la filosofía en la Educación Secundaria* (pp. 202-225). Madrid: Rialp.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Herder.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Marchesi, A., Lucena, R. y Ferrer, R. (2006). *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Meeus, W. (1996). Toward a psychosocial analysis of adolescent identity: An evaluation of the epigenetic theory (Erikson) and the identity status model (Marcia). En K. Hurrelmann y S. Hamilton (Eds.), *Social Problems and Social Contexts in Adolescence* (pp. 83-104). New York: De Gruyter.
- Molina, S., Inda, M. M. y Fernández, C. M. (2009). Explorando los rasgos de personalidad en adolescentes que manifiestan conductas problemáticas. *Educatio Siglo XXI*, 27 (1), 169-194.
- Moral, M. V. y Ovejero, A. (2013). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (2), 149-160.
- Moreno, D., Ramos, M. J., Martínez, B. y Musitu, G. (2010). Agresión manifiesta y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Summa Psicológica UST*, 7 (2), 45-54.
- Portegal, M. A. (2014). *Los Centros de Educación Secundaria como promotores del desarrollo*

- positivo adolescente. (Tesis doctoral. Universidad de Sevilla). Recuperada de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/2554/los-centros-de-educacion-secundaria-como-promotores-del-desarrollo-positivo-adolescente/>.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Reina, M. C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 1 (2), 47-59.
- Rodríguez-Muñoz, V. M. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 343, 453-475.
- Roeser, R. W. y Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middles school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.
- Roeser, R. W., Midgely, C. y Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, F. J., Lledó, A. y Perandones, T. M^a (2011). La relación educativa en contextos de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1 (3), 399-406.
- Santamarina, C. (2010). *Percepción en niños y adolescentes de las personas mayores*. Madrid: IMSERSO.
- Santos Rego, M. A. (Ed.) (2015). *El poder de la familia en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Sevillano, M. L. (2001). La percepción y evaluación de valores y antivalores en los medios de comunicación (periódicos, revistas y televisión) por estudiantes de 14-18 años. *Revista de Educación*, 236, 333-353.
- Simons-Morton, B. y Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society*, 41 (1), 3-25.
- Singh-Manoux, A. (2000). Culture and gender issues adolescents: evidence studies on emotion. *Psicothema*, 12 (1), 93-100.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Urbiola, I. y Estévez, A. (2015). Dependencia emocional y esquemas desadaptativos tempranos en el noviazgo de adolescentes y jóvenes. *Psicología Conductual = Behavioral Psychology. Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 23 (3), 571-587.
- Vázquez, V., Escámez, J. y García, R. (2012). *Educación para el cuidado: hacia una nueva pedagogía*. Valencia: Brief.
- Wallon, H. (1959). Le rôle de «l'autre» dans la conscience du «moi». *Enfance*, 12 (3), 277-286.
- Witzel, A. y Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview*. London: SAGE.
- Zacarés, J. J. y Serra, E. (1998). *La madurez personal: Perspectivas desde la psicología*. Madrid: Pirámide.

El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas

Service-learning in teacher training in Spanish universities

Dr. José Luis ÁLVAREZ CASTILLO. Catedrático. Universidad de Córdoba (jlvarez@uco.es).

Dra. María Jesús MARTÍNEZ USARRALDE. Profesora Titular. Universidad de Valencia (m.jesus.martinez@uv.es).

Dr. Hugo GONZÁLEZ GONZÁLEZ. Ayudante Doctor. Universidad de Córdoba (hugo.gonzalez@uco.es).

Dña. Mariana BUENESTADO FERNÁNDEZ. Becaria FPU. Universidad de Córdoba (m62bufem@uco.es).

Resumen

Tanto en Europa como en otras regiones se está generalizando una cultura de la formación del profesorado universitario en competencias docentes específicas. Una de las metodologías activas a la que se viene prestando interés durante los últimos años, tanto en la literatura pedagógica como en las prácticas de formación, es el aprendizaje-servicio. Con la intención de cuantificar y caracterizar su oferta formativa en las universidades españolas, se llevó a cabo un estudio *ex post facto* de carácter transversal, basado en el registro de información publicada en las webs institucionales, así como en una encuesta no estructurada. La evidencia pone de manifiesto la tendencia ascendente en la oferta formativa de la metodología docente de ApS, al tiempo que progresa la institucionalización de la misma. No obstante, se identifican también importantes limitaciones, que alejan la orientación práctica del ámbito de la formación y no favorecen la planificación coordinada de las ecologías del aprendizaje, lo que reduce considerablemente el impacto re-

flexivo, cooperativo y transformador que se le presume a esta metodología. A partir de este diagnóstico, se sugiere la inserción de las actividades formativas en planes plurianuales, la combinación de las orientaciones sociocrítica y práctica, y la potenciación del trabajo conjunto entre las universidades y las agencias comunitarias.

Descriptores: Aprendizaje-servicio, formación de profesorado, educación superior, desarrollo profesional, aprendizaje experiencial.

Abstract

A culture of training teaching staff in specific teaching skills is spreading throughout higher education in Europe and other regions. In recent years, service-learning has been one of the active methodologies that has attracted the most attention in educational literature and in training practices. This piece uses an *ex post facto* cross-sectional study to quantify and describe service learning training provision in Spanish universi-

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 01-06-2016.

Cómo citar este artículo: Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H. y Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 199-217. doi: 10.22550/REP75-2-2017-02

ties, using an information recording sheet to gather evidence from institutional websites and an unstructured questionnaire as a complementary data source. Our results support the claim that teaching training activities are growing and that there are some advances in the consolidation of this trend. However, significant limitations were identified, such as a lack of a practice-based orientation in teacher training and the lack of a coordinated plan to facilitate learning ecologies, something that is hindering the reflective, cooperative, and

transformative impact that is attributed to the service learning method. Based on this diagnosis, we suggest that training activities be incorporated into multi-year plans, and note that sociocritical and practical orientations would work better together, and that collaborative work between universities and community services should be strengthened.

Keywords: Service-learning, teacher education, higher education, professional development, experiential learning.

1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto, desde la firma de la Declaración de Bolonia en 1999, un reconocimiento de la docencia como tarea profesional máximamente relevante, para la que el profesorado necesita formación en competencias específicas. En esta línea, un informe redactado en 2013 por un grupo de expertos de alto nivel en educación superior, encargado por la Comisaria Europea de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud, recomienda que todo el personal docente de las instituciones europeas de educación superior cuente con formación pedagógica certificada en el año 2020 (McAleese, 2013; véase también McAleese, 2014). Este tipo de orientaciones se hallan presentes cada vez con mayor intensidad en la agenda europea para la modernización de la educación superior. Se trata con ello de superar la fusión existente en la identidad profesional entre la dimensión investigadora y la docente (Ruè, 2014), de tal forma que le sea otorgado un estatuto competencial propio

a la función de la enseñanza, con su correspondiente formación asociada.

De acuerdo con esta normatividad, la inmensa mayoría de las instituciones europeas de educación superior han puesto en marcha durante las últimas dos décadas programas de formación inicial y permanente de su profesorado, comenzando así a entender la docencia como una labor exigente y compleja. El recorrido de esta oferta formativa es aún más amplio en determinadas universidades, como es el caso de las anglosajonas (Chalmers y Gardiner, 2015). En España, la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001 conceptúa la formación docente como un criterio relevante en la determinación de la eficiencia profesional del personal académico (art. 33.3). A partir de esta norma, numerosas universidades iniciaron la puesta en marcha de planes de formación, alentadas asimismo por diferentes propuestas técnicas (por ejemplo, MEC, 2006), u orientadas a dar cumplimiento a las expectativas de cambio metodológico generadas por la nueva

ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Real Decreto 1393/2007). De este modo, y a pesar de las dificultades de los procesos de institucionalización de la formación (Zabalza, Cid y Trillo, 2014), Amador (2012) constataba que las 31 universidades de su estudio contaban ya con actividades de formación permanente, mientras que el 84% habían comenzado a implementar programas específicos para la formación del profesorado novel.

Con posterioridad a la fase de puesta en marcha, se han ido consolidando los marcos competenciales de la formación docente (Triadó, Estebanell, Márquez y del Corral, 2014), e incorporando nuevas metodologías y técnicas activas a los planes formativos, entre las que se encuentra el aprendizaje-servicio (conocida también por su acrónimo, ApS). El presente estudio, llevado a cabo en el contexto de un proyecto de investigación más amplio (Ref. EDU 2013-41687-R), se halla dirigido a desvelar el alcance y caracterización de la formación del profesorado universitario en esta metodología.

2. El aprendizaje-servicio como metodología docente activa y sociocrítica

El ApS se erige en herramienta estratégica en el proceso de consolidación de una cultura pedagógica democrática, solidaria, cooperativa, basada en la convivencia y eminentemente práctica (Alonso y Longo, 2013; Folgueiras, Luna y Puig, 2013; Jacoby, 2013), dado que hunde sus raíces en la resolución de problemas que ya evidenciara en su momento Dewey desde su pragmatismo pedagógico (Santos Rego, 2013).

Caracterizada como una metodología proactiva, cooperativa, problematizadora, relacional, reflexiva y transformadora (Martínez Usarralde, 2014; Santos Rego, Sotelino Losada y Lorenzo Moledo, 2015), la investigación sobre ApS testifica su progresivo fortalecimiento, tanto institucional como docente, durante el último decenio en el ámbito internacional (Jacoby, 2009, 2013; Jouannet, Montalva, Ponce y von Borries, 2015). En España, la institucionalización ha sido propuesta por la misma Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas en un documento técnico de apoyo al ApS como estrategia docente, en el contexto de la Responsabilidad Social Universitaria (CRUE, 2015).

Este reconocimiento es efecto de una intensa expansión en todos los niveles educativos, pero el universitario se erige en entorno privilegiado dada la franja etaria de sus estudiantes: estos adquieren competencias profesionales para la acción a través de la práctica de la solidaridad bien pergeñada, pero también para la reflexión crítica como ciudadanía global, mediante experiencias activas organizadas e integradas en el currículum, en asignaturas concretas o en cursos completos (Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll y García-López, 2016), e incluso consolidando proyectos holísticos a nivel de campus (Jouannet *et al.*, 2015).

En el marco de esta trayectoria, cada vez más sólida, el ApS se ha definido como una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas y ONGD (Piñeiro, 2013), asumiendo lo que significa «tomar partido» y

«comprometerse» de manera mucho más significativa que mediante los discursos y los textos (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011; Tande y Wang, 2013). Simultáneamente se favorece también la participación de los diferentes agentes sociales de la comunidad, convergiendo los espacios ciudadanos con los de educación profesionalizada (Batllé, 2013) y buscándose soluciones conjuntas para las necesidades identificadas en los trabajos que los propios estudiantes han escogido (Waldner, McGorry y Widener, 2012). El ApS otorga las oportunidades para que el alumnado «salga» al entorno de su comunidad e «investigue» cuáles son las necesidades reales existentes (Weiler *et al.*, 2013). Aquí queda implicado el concepto de sensibilización que, unido al de incidencia, resulta neurálgico en algunas asignaturas universitarias, como las relacionadas con Cooperación al Desarrollo y Educación. El ApS se integra, así, dentro de la educación experiencial (Rodríguez, 2014) y se caracteriza por: otorgar tácitamente el protagonismo al alumnado que participa de modo activo en el mismo; conceder atención a una necesidad real, buscada por ellos mismos; su evidente y necesaria conexión con objetivos curriculares; la ejecución del proyecto de servicio; y, finalmente, la reflexión y valoración de la propia actividad realizada (Chen y Chang, 2013).

El desarrollo del ApS se manifiesta dentro de la universidad en su estructura organizativa. Cabe destacar igualmente la emergencia de grupos y redes de ApS como lo son, dentro del Estado español, la Red Española de Aprendizaje Servicio y la Red Española de Aprendizaje Servicio

Universitario (ApS-U). En las Comunidades Autónomas sobresale el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio en Barcelona, que genera encuentros sobre ApS y Universidad; Ashoka y Zerbikas en el País Vasco; y ESCULCA en Santiago de Compostela. Todos ellos son una muestra de activismo en el ámbito universitario (algunos operan también en el entorno escolar) y, entre otras tareas, difunden publicaciones especializadas (un buen ejemplo lo constituye el libro de actas publicado en 2015 por la red española ApS-U).

En alusión al ApS como objeto de investigación, se observa asimismo un auge en el número de estudios, dado que son diversas las dimensiones de esta herramienta metodológica que suscitan interés. Entre las líneas de investigación más generalizadas cabe destacar la de la potencial fuerza estratégica del ApS sobre la enseñanza y el aprendizaje (Alonso, Arandia, Martínez-Domínguez, Martínez-Domínguez y Gezuraga, 2013; Fontana, Peláez y Del Pozo, 2015), la acción tutorial y su evaluación (Gezuraga y Malik, 2015); su relación con la acción local y comunitaria (Aramburuzabala, 2013; Larsen, 2016; Santos Rego *et al.*, 2015), su vinculación con la enseñanza de valores y compromiso cívico (Batllé, 2013; Lin, 2015), la adquisición de competencias socioprofesionales y relacionales (Ayuste, Escofet, Obiols y Masgrau, 2016; Ibarrola y Artuch, 2016), el impacto conseguido sobre los estudiantes (Russo, 2013; Torío y García-Pérez, 2015), los obstáculos y limitaciones que presentan estos proyectos y su vinculación con la formación de profesorado (He y Prater, 2014; Morin y

Waysdorf, 2013), así como la divulgación de las experiencias reconocidas de esta metodología en Estados Unidos, América Latina, Reino Unido y el resto de Europa (Folgueiras *et al.*, 2013; García López, Escámez, Martínez Martín y Martínez Usarralde, 2008; Rodríguez, 2014; Santos Rego, 2013), pero también en países asiáticos (Chui y Leung, 2014; Ho y Vivien, 2012).

La formación docente del profesorado universitario engrosaría las dimensiones del ApS susceptibles de investigación, pero en las que aún no se dispone de estudios sólidos. En esta línea, los objetivos y diseños de investigación dependerán de las tradiciones formativas. En principio, la orientación crítica o sociocrítica (Feiman-Nemser, 1990), basada en el compromiso ético y social, tendría un papel destacado en ApS (sin desconsiderar otros enfoques significativos, como lo es el práctico, fundamentado en la experiencia como fuente de conocimiento), puesto que es aquella desde la que se genera una necesidad más acuciante de adoptar estrategias formativas que vinculen el desarrollo profesional al servicio sociocomunitario. Por otra parte, esta orientación supone la expansión de la formación en espacios no académicos, de práctica comunitaria, lo que sugiere la interrelación sistémica de contextos formativos en el desarrollo de las competencias profesionales.

No obstante, apenas se dispone de evidencia sobre los ámbitos en los que se forma el profesorado universitario que aplica la metodología de ApS. Así, en España, aunque en la literatura se ha informado en diversas ocasiones sobre este tipo de

experiencias metodológicas (por ejemplo, Alonso *et al.*, 2013; Ayuste *et al.*, 2016; Folgueiras *et al.*, 2013; Fontana *et al.*, 2015; Gezuraga, 2014; Gil-Gómez *et al.*, 2016; Ibarrola y Artuch, 2016; Rodríguez, 2014; Santos Rego *et al.*, 2015; Torío y García-Pérez, 2015), no resulta habitual que se desvele cómo el profesorado de educación superior ha adquirido las competencias docentes que le permiten poner en práctica proyectos de ApS. En una de las escasas ocasiones en las que se ha recogido algún dato sobre formación, Gezuraga (2014), después de identificar 13 experiencias de ApS llevadas a cabo en la Universidad del País Vasco durante dos cursos académicos, cuestionó a los participantes (11 profesores, 154 alumnos, y 14 socios comunitarios) sobre la existencia de formación previa, recibiendo una respuesta afirmativa por parte del 50,3%. Concretamente, en el sector del profesorado, 6 de los 11 docentes aseguraron haber recibido formación, de los que 4 afirmaron que la universidad era la institución que se la había ofertado. Por otra parte, 8 de los 11 profesores demandaban más formación para poder afrontar futuros proyectos de ApS con mayores garantías de éxito. Asimismo, la formación del profesorado emergió como uno de los ámbitos que, según la valoración de referentes internacionales (responsables de gestión docente en instituciones extranjeras de educación superior), debía fomentarse como parte de la dimensión de implicación y apoyo a los docentes.

El hecho de que únicamente 4 de los 11 profesores universitarios de la investigación de Gezuraga (2014) reconocieran que su universidad les había ofertado forma-

ción estaría indicando que otros docentes habrían adquirido en otro tipo de entornos las destrezas necesarias para desarrollar esta metodología. No obstante, antes de emprender investigaciones sobre espacios formativos de carácter no formal e informal, conviene sistematizar la oferta de capacitación que tiene su origen en las instituciones universitarias —espacios formales—, con el objeto de comprobar si esta se ajusta a la necesidad de formación pedagógica demandada en la agenda europea para la modernización de la educación superior. La investigación propia de la que informamos en este artículo cumple con este cometido.

3. Método

3.1. Diseño

Se optó por un enfoque racionalista dirigido a cuantificar empíricamente la presencia y características de la metodología docente de ApS en la oferta de formación de profesorado universitario en España. Desde este paradigma, se articuló un diseño *ex post facto* de carácter transversal, basado en el registro de información publicada en las webs de las universidades españolas, así como en una encuesta no estructurada dirigida a los responsables de formación de profesorado universitario.

A pesar de la transversalidad del diseño, la información recogida estuvo referida a cuatro anualidades de la oferta de formación de profesorado universitario, y esto se hizo así con la intencionalidad de hacer posible el trazado de la evolución reciente de dicha oferta en relación con la metodología de ApS.

3.2. Muestra

La población del estudio estuvo integrada por todas las universidades españolas, relacionadas en la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (51 públicas y 34 privadas), haciendo coincidir inicialmente la muestra con la población. No obstante, en el momento de identificar las unidades muestrales específicas, que correspondían a los servicios, institutos, centros o unidades responsables de la formación del profesorado universitario, se prescindió de aquellas universidades que no contaban con dicho tipo de servicio en el momento de la recogida de datos (septiembre 2015), o bien este no disponía de una sección en la web institucional. En una de estas situaciones se encontraban 2 universidades públicas y 15 privadas, por lo que en la muestra final se incluyeron 49 universidades públicas y 19 privadas.

3.3. Instrumentos y procedimiento

Se utilizaron simultáneamente dos instrumentos, uno no interactivo y otro interactivo, con el fin de registrar la información sobre actuaciones que formaban en ApS:

1. Ficha de Registro de Acciones de Formación de Profesorado Universitario relacionadas con ApS: se aplicó al análisis de contenido de los sitios web de las unidades de formación de profesorado correspondientes a las 68 universidades de la muestra final y, en su caso, al de otros sitios a los que remitieron los primeros (servicios o programas adicionales, o bien centros que asimismo ofertaban formación docente al profesorado), con el fin de registrar

todas las acciones formativas que tenían como objetivo el entrenamiento docente en el uso de la metodología de ApS, así como el perfil de las actuaciones. Puesto que la información sobre actividades anteriores al año 2012 era marginal, se procedió a la caracterización de la formación llevada a cabo durante el intervalo 2012-2015.

2. Encuesta no estructurada a informantes clave (responsables de formación de profesorado universitario) por medio de correo electrónico. El objetivo de este medio de encuesta era complementar la información recogida con la ficha con el fin de incrementar el grado de fiabilidad de la evidencia. Se envió un mensaje de correo electrónico a los responsables de formación del PDI que incluían este medio de contacto en la web (53 de un total de 68: el 77,9% de la muestra final). En el texto del mensaje se les pedía que indicaran si, desde el instituto, servicio o unidad que dirigían, o bien desde cualquier otro servicio o centro de la universidad, se ofertaba alguna actividad de formación docente que incluyera componentes de la metodología de ApS.

La ficha de registro, que era la principal técnica de obtención de información, fue diseñada en dos fases:

1. Redacción de un primer listado de ítems por parte de un experto en formación de profesorado universitario con un cargo de responsabilidad en este ámbito, atendiendo tanto a la estructura y procedimientos de los planes, programas y distintos tipos de

actuaciones de formación de profesorado, como a la información sobre ApS demandada en una ficha previamente diseñada (Ficha de Registro de las Experiencias de Aprendizaje-Servicio), que había sido adaptada de Villa (2013). En la estructura general del instrumento se consideró la posibilidad de identificar tanto la formación asociada a ApS ofertada por servicios centralizados como la planificada desde los diferentes centros universitarios —en el caso de existir un programa de formación en centros o equivalente—. Este primer borrador de la ficha constaba de 26 ítems.

2. Validación aparente de la ficha por parte de dos expertas en formación de profesorado universitario con cargos universitarios de responsabilidad en este ámbito. Ambas juezas realizaron comentarios evaluativos que fueron revisados, a su vez, por el experto que actuó inicialmente en la redacción del primer borrador, con el fin de incorporar las mejoras pertinentes al instrumento. Finalmente, este constó de 23 ítems en los que se solicitaba la denominación de la universidad, los instrumentos centralizados de planificación de la formación del profesorado, la existencia de servicios o centros de la universidad que contaran con formación asociada a ApS, y los componentes de esta metodología que se hallaban asociados a las actuaciones formativas (profesorado al que iba dirigida la formación; elemento de la planificación en el que se vinculaba el aprendizaje al servicio a la comunidad; temática del servicio en las actuaciones formativas; competencias docen-

tes que eran objeto de formación; tipo de actuación formativa y año natural; créditos y horas presenciales de las actividades formativas con componentes de ApS; existencia de participación de agentes comunitarios; en su caso, tipo de agentes comunitarios que participaban en las actuaciones formativas; existencia de un sistema de evaluación del aprendizaje; y, en su caso, tipos de técnicas de evaluación del aprendizaje previstas).

3.4. Análisis de datos

Una vez obtenida la información, esta fue codificada en una tabla de SPSS con fines de cuantificación. En dicha tabla se reorganizó la información recogida con la ficha de registro, con el fin de presentar posteriormente los resultados con la mayor claridad y concisión posibles. Los análisis realizados tuvieron una naturaleza descriptiva, además de un carácter inferencial en el caso de una tabla de contingencia que combinaba el bienio de realización de las actividades con el carácter centralizado de la planificación.

Por su parte, la información proporcionada a través de la técnica interactiva (encuesta no estructurada) se utilizó, en el caso de las universidades que respondieron al mensaje de correo electrónico, para complementar los resultados descriptivos obtenidos a partir de la técnica no interactiva.

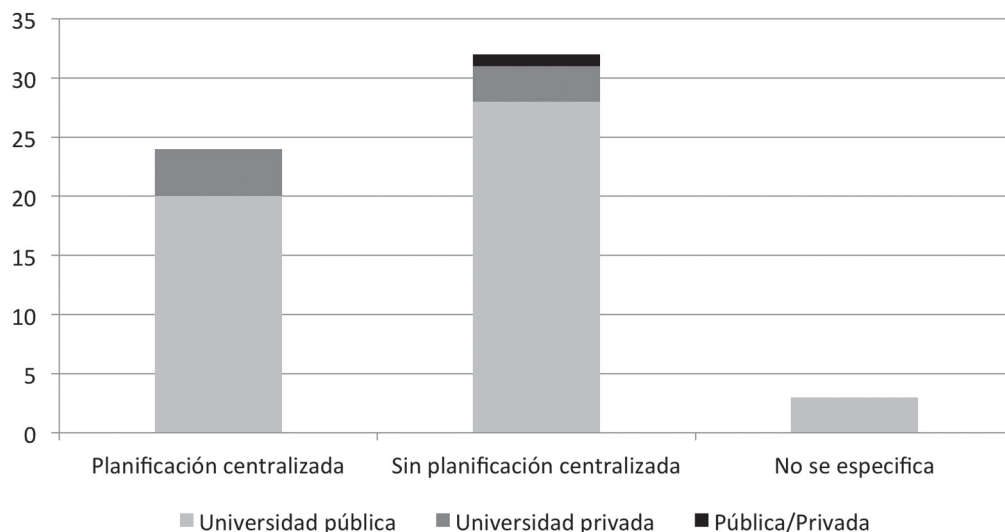
4. Resultados

En el Anexo 1 se resume la evidencia sobre la oferta formativa docente de las

universidades españolas que se encuentra relacionada con ApS, tal como se identificó en los sitios web institucionales. La información registrada con la ficha se agrupó en 20 criterios (no se incluye la temática del servicio realizado por los participantes porque únicamente se registró una actividad con servicio asociado).

En el total de las 68 universidades de la muestra final se encontraron 59 actuaciones formativas relacionadas con ApS, concentradas en 37 universidades (30 públicas y 7 privadas). Mientras que 48 de las actividades fueron ofertadas por una o varias universidades, 11 respondieron a algún tipo de partenariado (universidad y agente externo). Por otra parte, las unidades que dentro de las universidades organizaron actividades de formación sobre ApS fueron muy variadas, de tal forma que el instituto o servicio centralizado encargado de la formación del profesorado ofertó una minoría, aunque significativa, de dichas actividades (39%, elevándose al 44,1% al sumar las actuaciones coordinadas con otra unidad distinta). En el 79,1% de las ocasiones, las actividades organizadas por la unidad centralizada se enmarcaron en un plan o programa, asimismo centralizado, de formación de profesorado universitario, si bien la frecuencia de tales actividades no alcanzó la mitad de la oferta (40,7%) al tomar en consideración el conjunto de las unidades organizativas, sucediendo esto en 11 universidades (10 públicas y 1 privada). El Gráfico 1 muestra la frecuencia absoluta de este tipo de diseño centralizado junto a la de actividades sin planificación centralizada, según el tipo de universidad organizadora.

GRÁFICO 1. Frecuencia de actividades formativas en ApS con planificación centralizada y sin ella, según tipo de universidad organizadora.



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, se observa un incremento en la oferta de la formación a lo largo de los años comprendidos en el intervalo analizado. De las 6 actuaciones del año 2012 (10,2% del total) se pasó a las 21 del año 2015 (35,6% del total). En términos de horas, se detecta asimismo un ascenso. Aunque no se pudo conocer la duración en la totalidad de las actividades, sí se hizo en el caso de la mayoría de ellas (51 de 59). Agrupando por bienios estas actuaciones con el fin de obtener un resultado más fiable, se comprueba que durante los años 2012 y 2013 se implementaron 174,1 horas de formación en ApS, mientras que la duración se elevó a 634,3 horas durante el bienio 2014-2015.

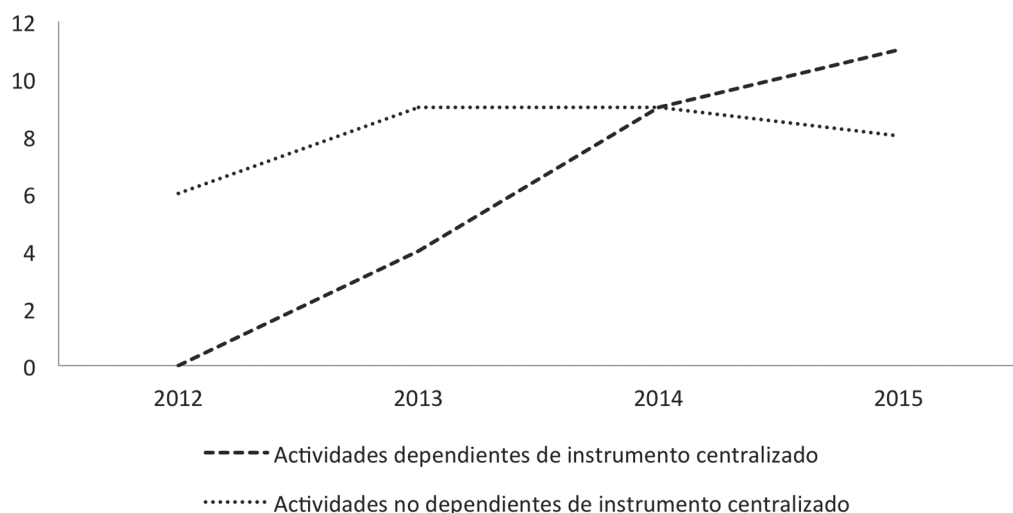
Junto a la mera cuantificación global por bienios, que señala una tendencia al alza de las actividades formativas sobre ApS, resulta aún de mayor interés obtener

algún indicador de institucionalización. Si se toma como tal la frecuencia con que las actuaciones de formación se insertan en planes, programas y títulos centralizados —instrumentos más estables que la mera organización ocasional de cursos o jornadas—, se observa que de las 56 actividades que pudieron identificarse como vinculadas o no a un instrumento centralizado, el número de las no vinculadas se mantuvo aproximadamente constante (15 en el bienio 2012-2013 y 17 en el bienio 2013-2014), pero las dependientes de un plan, programa o título ascendieron significativamente (4 en el bienio 2012-2013 y 20 en el bienio 2013-2014). La prueba Chi-cuadrado, incorporada la corrección por continuidad, confirma la significación estadística de la diferencia de frecuencias a través de los bienios, $\chi^2(1) = 4,317$, $p = 0,038$, aunque el valor del coeficiente de contingencia es de

magnitud limitada, $C = 0,301$ (el resultado de la prueba exacta de Fisher corrobora el rechazo de la hipótesis nula, $p = 0,024$,

significación exacta bilateral). El Gráfico 2 desglosa por años la evolución de la formación centralizada sobre ApS.

GRÁFICO 2. Evolución de la frecuencia de actividades de formación sobre ApS en función de su vinculación a instrumentos centralizados de planificación.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al tipo de actividades de formación, los cursos presenciales y las jornadas fueron los dos formatos dominantes (conjuntamente representaron el 61% de la oferta formativa), adoptando el resto de las actuaciones formativas diversas. Se trata de una estructura formativa clásica, cuya importancia se mantiene con el paso del tiempo: en el bienio 2012-2013, los cursos y las jornadas representaron el 60% de las actividades formativas, mientras que en el bienio 2014-2015 se observó una frecuencia similar (61,5%).

Por otra parte, la formación sobre ApS que ofertan las universidades se encuentra destinada a colectivos muy variados,

no solo a profesorado universitario, si bien el 61% de las actuaciones se hallan dirigidas en exclusiva a este grupo. Casi una cuarta parte de ellas (23,7%) se destinan, además de al PDI, a colectivos externos a la universidad. Este hecho suele estar asociado al carácter mixto de la organización de la formación. Ejemplos prototípicos vendrían dados por los encuentros, jornadas y congresos organizados por las redes en colaboración con las universidades (Red Española de Aprendizaje-Servicio y Red Universitaria Española de Aprendizaje-Servicio).

De forma inesperada, únicamente se registró una actividad que incluía un com-

ponente de servicio, correspondiendo este a una práctica realizada en un entorno comunitario de tipo socioeducativo. Una circunstancia relacionada con este hecho es la escasa duración de las actuaciones formativas, cuya media es de 15,8 horas. Concretamente, 47 de las 51 actividades con duración cuantificada se desarrollaron durante un intervalo que osciló entre las 3 y las 24 horas y, de las 4 actuaciones restantes, solo 2 superaron las 100 horas. Precisamente, la actividad en la que se identificó la prestación de un servicio es una de estas 2 actuaciones formativas de larga duración.

El número de actividades en las que participaron agentes comunitarios tuvo, sin embargo, una significación mayor (aproximadamente un tercio de las ejecutadas: 20). Además, en el 75% de estas 20 actuaciones participaron varios agentes, procediendo en su mayoría (nuevamente, en el 75% de los casos) de una combinación de entidades sociocomunitarias. Así, en 8 actuaciones participaron profesionales de 2 agencias, en 5 lo hicieron de 3, y en 2 participaron 4 entidades. Las agencias educativas fueron las que, sumando su participación en exclusiva a la combinada con otras entidades, tuvieron una mayor presencia en la formación (11 actividades de un total de 20), seguidas por las fundaciones (8 participaciones) y las asociaciones (6 participaciones).

A diferencia del número de unidades muestrales que finalmente se incluyeron en la recogida de información a través de los sitios web, las que participaron en la encuesta no estructurada fue mucho menor (10 responsables de formación de profesorado respondieron mediante correo electrónico). Por consiguiente, a la

evidencia recogida en esta segunda fase se le atribuye un carácter complementario. Además, una parte significativa de los datos se solaparon con los de las webs institucionales. No obstante, se destacarán cuatro resultados novedosos:

1. Cinco universidades públicas, en las que ya se habían identificado actividades formativas de ApS a través de sus webs, informaron sobre el funcionamiento de colectivos de profesorado (asociación, red, grupos de innovación docente, seminario permanente de innovación educativa) que trabajaban activa y cooperativamente, como estrategia de formación, en la extensión de la metodología de ApS en la docencia.

2. Dos universidades públicas informaron sobre 5 actividades formativas que no habían sido recogidas mediante la ficha de registro. Ambas desarrollaron estas actuaciones a partir de un plan centralizado (una de estas instituciones no figuraba en el listado de 37 universidades ofertantes de formación en ApS).

3. Dos universidades públicas aún no habían ofertado formación sobre ApS a su profesorado, pero ya se encontraban planificando estrategias formativas en este ámbito.

4. Una universidad pública citó diversos programas promovidos desde la Dirección de Cooperación al Desarrollo, aunque no especificó si estos incluían una dimensión formativa. Se menciona este dato, no obstante, porque refuerza la idea sobre la importancia de las unidades de voluntariado y cooperación al desarrollo en la promoción de la metodología de ApS.

5. Discusión y conclusiones

La evidencia recogida pone de manifiesto la tendencia creciente en la oferta formativa de la metodología docente de ApS en las universidades españolas, al tiempo que progresa la institucionalización de la misma, tal como se desprende de la evolución del número de actuaciones formativas vinculadas a instrumentos centralizados de planificación. Estas serían las dos conclusiones más positivas del estudio basado en el registro de información a través de las webs institucionales. Por tanto, las políticas universitarias de formación estarían respondiendo a las directrices normativas de ámbito europeo sobre desarrollo profesional docente, emanadas de la Declaración de Bolonia y de las recomendaciones asumidas por la Comisión Europea (McAleese, 2013, 2014), así como, a nivel nacional, de la LOU y, en el caso particular de la metodología de ApS, de la propuesta realizada por la CRUE (2015) sobre institucionalización del ApS.

Por otra parte, la información complementaria obtenida a través de la encuesta no estructurada confirma el movimiento expansivo e institucionalizador de la formación en ApS, al tiempo que apunta a los grupos de trabajo, formalizados bajo distintos formatos, como estrategia significativa de formación. La capacitación en redes, desglosada en diversas actuaciones que han sido recogidas mediante la ficha de registro (jornadas, encuentros, congresos), sería otra expresión aún más clara y de consolidación del trabajo cooperativo de los profesionales, quedando reflejados así los nuevos modos de trabajar y de formarse en un mundo interdependiente (Álvarez, 2007).

Es probable que la reacción ante las directrices normativas no sea el único fenómeno explicativo del auge de la formación como dimensión de la institucionalización del ApS, sino que paralelamente se vislumbraría un cierto avance de la conciencia educadora de los profesionales de la docencia universitaria, que incluiría una representación de rol que desborda las funciones meramente transmisoras de la ciencia y la tecnología, estrechamente vinculadas a las tareas de investigación, para asumir la responsabilidad de la creación de oportunidades de un aprendizaje y desarrollo más holístico. Aquí quedaría comprendida, por ejemplo, la educación para la participación comunitaria y, en general, para la ciudadanía (Gil-Gómez *et al.*, 2016; Hébert y Hauf, 2015; Puig *et al.*, 2011), pero también otras competencias personales y sociales sobre las que el ApS ha demostrado efectos positivos (véase el metaanálisis de Yorío y Fe, 2012). Los aprendizajes específicamente profesionales, en relación con los que asimismo se ha evidenciado una mejora significativa cuando se emplea la metodología de ApS (véanse los metaanálisis de Novak, Markey y Allen, 2007; y Warren, 2012), no serían ya, por tanto, el único foco docente.

Junto con la modificación de rol, ha de valorarse también el potencial motivacional de una metodología que se basa en el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), que hunde sus raíces en el pensamiento de William James y John Dewey, así como la efectividad de la reflexión crítica sobre la acción contextualizada socialmente (Deeley, 2015), de la que Paulo Freire es un referente fundamental. Estos rasgos metodológicos, junto con el amplio abanico competencial cuyo desarrollo facilita el

ApS, pueden finalmente generar diversos beneficios en términos de empleabilidad (Matthews, Dorfman y Wu, 2015), además de los ya citados en relación con el compromiso cívico. En este contexto se comprende mejor la extensión progresiva del ApS en la educación superior, así como la consiguiente demanda de formación pedagógica que Gezuraga (2014) constata.

No obstante, las universidades españolas aún se encuentran lejos de la implantación generalizada de una oferta formativa docente en metodología de ApS que sea consistente, como ya se ha empezado a ensayar en determinadas entidades de otros países con el fin de garantizar su institucionalización (Jouannet *et al.*, 2015). El formato de sus actividades sigue siendo muy clásico (prevalecen los cursos presenciales y las jornadas); apenas se organizan actividades que incluyan un servicio, lo que las priva de créditos formativos realmente prácticos; y solo en un tercio de ellas intervienen agentes sociocomunitarios. Por consiguiente, el avance de la orientación sociocrítica es limitado y, además, se encuentra casi ausente el paradigma práctico, que es el que potencialmente puede suscitar una reflexión en profundidad sobre la propia actividad docente en interacción dinámica con el conocimiento pedagógico (Nevgi y Löfström, 2015), además de representar el humus favorecedor de las ecologías del aprendizaje (Jackson, 2013). Aunque el aprendizaje ecológico se genere inevitablemente sobre las decisiones que los docentes toman acerca de los contextos, metas, procesos y relaciones en las que se implican durante su trayectoria profesional, la coordinación planificada entre estos elementos podría potenciar de

una manera efectiva el desarrollo profesional docente, particularmente en metodologías proclives a la interrelación sistémica, como es el caso del ApS.

En resumen, en un momento en el que un buen número de universidades españolas comienzan a comprometerse con el ApS en la formación del profesorado (atendiendo a los datos recogidos en este estudio con ambos instrumentos, 38 instituciones lo están haciendo y 2 más se hallan involucradas en tareas de planificación), tal vez sea el momento de dar un paso al frente para cualificar la oferta y, así, garantizar el impacto reflexivo, cooperativo y transformador que se le presume a esta metodología (Martínez Usarralde, 2014; Santos Rego *et al.*, 2015). En relación con esta dimensión cualitativa, podría ser relevante la inserción de las actividades formativas en planes plurianuales, superando el carácter ocasional de las mismas; la apuesta por la combinación, al menos, de las orientaciones sociocrítica y práctica; y la potenciación del aprendizaje cooperativo y ecológico. De estos dos últimos criterios se derivaría la necesidad de incrementar la relación con las agencias comunitarias, acercando estas a la universidad y aproximando a los formadores y, sobre todo, al profesorado en formación a los ámbitos de servicio comunitario, lo que exigiría la participación de los agentes externos en las actuaciones formativas, así como la inclusión de un servicio en todas ellas. Una vez materializados estos requisitos, sería ya el momento de poner en marcha una evaluación sistemática de la transferencia y el impacto, cuya necesidad es ampliamente reconocida (Chalmers y Gardiner, 2015; Feixas, Lagos, Fernández y Sabaté, 2015).

ANEXO 1. Frecuencia absoluta y relativa de actividades de formación docente universitaria relacionadas con ApS, según 20 criterios clasificatorios.

CRITERIO	CATEGORÍAS	fa	fr
Agencia ofertante	<i>Universidad</i> (actividad organizada por el órgano encargado de la formación del profesorado universitario —FPU— u otra unidad dentro de una o varias universidades)	48	81,4%
	<i>Mixta</i> (actividad organizada por una o varias universidades junto con una Consejería de la administración autonómica, una red u otro tipo de agente externo)	11	18,6%
Tipo de universidad ofertante	<i>Pública</i>	51	86,4%
	<i>Privada</i>	7	11,9%
	<i>Mixta</i> (actividad coorganizada por universidades públicas y privadas)	1	1,7%
Unidad organizativa ofertante	<i>Órgano competente FPU</i> (ICE, unidad, sección o centro de FPU)	23	39,0%
	<i>Mixto</i> (actividad organizada por el órgano competente de la FPU, junto con otros que no tienen competencia)	3	5,1%
	<i>Otros</i> (Vicerrectorados, oficinas, grupos docentes, etc., que no tienen competencia en FPU)	33	55,9%
La oferta formativa se encuentra enmarcada en un instrumento de formación de profesorado universitario	<i>Sí</i>	24	40,7%
	<i>No</i>	32	54,2%
	<i>No se especifica</i> (actividad organizada por un centro, unidad o servicio de FPU, pero no se especifica si está incluida en un plan o programa)	3	5,1%
Tipo de instrumento	<i>Plan</i>	14	58,3%
	<i>Programa</i>	5	20,8%
	<i>Título</i>	4	16,7%
	<i>No se especifica</i>	1	4,2%
Tipo de actuación	<i>Curso presencial</i>	22	37,3%
	<i>Curso virtual</i>	2	3,4%
	<i>Seminario</i>	3	5,1%
	<i>Taller</i>	4	6,8%
	<i>Jornadas</i>	14	23,7%
	<i>Encuentro</i>	7	11,9%
	<i>Congreso</i>	5	8,5%
	<i>Conferencia</i>	2	3,4%

CRITERIO	CATEGORÍAS	fa	fr
Año en el que se ha impartido dicha actuación formativa	2012	6	10,2%
	2013	14	23,7%
	2014	18	30,5%
	2015	21	35,6%
Horas de formación	Nº horas	808,4	
Destinatarios de la actuación formativa	PDI	36	61,0%
	PDI novel	1	1,7%
	Comunidad educativa universitaria	4	6,8%
	Profesionales de la educación (cualquier etapa del sistema educativo)	2	3,4%
	Varios (combinación de diversos tipos de profesionales, universitarios o no)	12	20,3%
	No se especifica	4	6,8%
Actuación formativa que incluye objetivos relacionados con ApS	Sí	33	55,9%
	No	19	32,2%
	No se especifica	7	11,9%
Actuación formativa que incluye competencias relacionadas con ApS	Sí	2	3,4%
	No	49	83,1%
	No se especifica	8	13,6%
Actuación formativa que incluye contenidos relacionados con ApS	Sí	51	86,4%
	No	1	1,7%
	No se especifica	7	11,9%
Actuación formativa que incluye una metodología relacionada con ApS	Sí	46	78,0%
	No	6	10,2%
	No se especifica	7	11,9%
Actuación formativa que incluye un procedimiento de evaluación del ApS	Sí	50	84,7%
	No	2	3,4%
	No se especifica	7	11,9%
¿Cuántos tipos de evaluación tiene?	Uno	25	50,0%
	Varios	25	50,0%
Tipos de evaluación	Asistencia	24	48,0%
	Participación en actividades y/o entrega de memoria, proyecto o trabajos diversos	26	52,0%
Los participantes realizan algún servicio sociocomunitario	Sí	1	1,7%
	No	51	86,4%
	No se especifica	7	11,9%

CRITERIO	CATEGORÍAS	fa	fr
Los agentes comunitarios participan en la actuación formativa	<i>Sí</i>	20	33,9%
	<i>No</i>	35	59,3%
	<i>No se especifica</i>	4	6,8%
Número de agentes comunitarios que participan en la actuación formativa	<i>Uno</i>	5	25,0%
	<i>Varios</i>	15	75,0%
Tipos de agentes comunitarios que participan	<i>Fundación</i>	3	15%
	<i>Asociación</i>	1	5%
	<i>Entidad Educativa</i>	1	5%
	<i>Otros (combinación de 2 o más tipos de agentes: ONG, fundación, asociación, institución educativa, organización ciudadana, entidad pública, organización política, institución religiosa, etc.)</i>	15	75%

Fuente: Elaboración propia.

El estudio sobre el que se informa en este artículo se ha llevado a cabo en el contexto del Proyecto de I+D+I titulado «Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un Programa para la Mejora del Rendimiento Académico y el Capital Social de los Estudiantes» (Ref. EDU 2013-41687-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Toda la información referida a dicho proyecto se encuentra accesible en la web www.usc.es/apsuni.

Por otra parte, ha de destacarse que, en la fase de implementación del método del presente estudio, los dos primeros autores eran los responsables de la formación del profesorado universitario en sus instituciones de afiliación.

(2013). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (2), 195-216.

Alonso, N. y Longo, N. V. (2013). Going global: re-framing service-learning in an interconnected world. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17 (2), 111-135.

Álvarez Castillo, J. L. (2007). Los procesos de convergencia de la educación en el contexto de la sociedad red. *revista española de pedagogía*, 65 (236), 5-25.

Amador Campos, J. A. (Coord.) (2012). *La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/24cuaderno.pdf>

Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (2), 5-11.

Referencias bibliográficas

Alonso, I., Arandia, A., Martínez-Domínguez, I., Martínez-Domínguez, B. y Gezuraga, M.

- Ayuste, A., Escofet, A., Obiols, N. y Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-Servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón*, 68 (2), 169-183.
- Batlle, R. (Coord.) (2013). *60 buenas prácticas de aprendizaje servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social. Fundación Zerbikas*. Recuperado de http://apsrioja.unirioja.es/index.php/banco-de-experiencias/item/download/5_3daa53b1fb8d3e30d6cb-23b679250f1a
- Chalmers, D. y Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 46 (3), 81-91.
- Chen, Y. H. y Chang, D. (2013). Exploring service-learning curriculum roots & benefits. En Th. Chang (Ed.), *3rd International Conference on Information, Communication and Education Application (ICEA 2012). Advances in Education Research* (pp. 275-280). Singapore: University of Singapore.
- Chui, W. H. y Leung, E. W. Y. (2014). Youth in a global world: attitudes towards globalization and global citizenship among university students in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 34 (1), 107-124.
- CRUE (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Recuperado de http://www.crue.org/Documentos_compartidos/Recomendaciones_y_criterios_tecnicos/2.APROBADA_INSTITUCIONALIZACION_ApS.pdf
- Deeley, S. J. (2015). *Critical perspectives on service-learning in higher education*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-223). New York, NY: MacMillan.
- Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I. y Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias de investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educación*, 51 (1), 81-107.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Fontana, M., Peláez, C. y del Pozo, A. (2015). Los proyectos de Aprendizaje Servicio Solidario (ApS) en la Universidad. En F. Gil-Cantero y D. Reyero (Eds.), *Educación en la universidad de hoy: propuestas para la renovación de la vida universitaria* (pp. 50-66). Madrid: Encuentro.
- García López, R., Escámez, J., Martínez Martín, M. y Martínez Usarralde, M. J. (2008). Aprendizaje de ciudadanía y Educación Superior. En S. Valdivieso y A. Almeida (Eds.), *Educación y ciudadanía* (pp. 81-118). Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones.
- Gezuraga, M. (2014). *El aprendizaje servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). En el camino hacia su institucionalización*. Tesis Doctoral, UNED.
- Gezuraga, M. y Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el Aprendizaje-Servicio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (2), 8-25.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O. y García-López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 53-73.
- He, Y. y Prater, K. (2014). Writing together, learning together: teacher development through community learning service. *Teachers and Teaching*, 20 (1), 32-44.

- Hébert, A. y Hauf, P. (2015). Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education*, 16 (1), 37-49.
- Ho, S., Lee y Vivien, M. (2012). Toward integration of reading and service learning through an interdisciplinary program. *Asia Pacific Education Review*, 13 (2), 251-262.
- Ibarrola, S. y Artuch, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos Educativos*, 19, 105-120.
- Jackson, N. J. (2013). The concept of learning ecologies. En N. J. Jackson y G. B. Cooper (Eds.), *Lifewide learning, education and personal development*. London: Lifewide Education. Recuperado de http://www.lifewidebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a5.pdf
- Jacoby, B. (2009). Civic engagement in today's higher education. An overview. En B. Jacoby (Ed.), *Civic engagement in higher education. Concepts and practices* (pp. 5-30). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jacoby, B. (2013). Democratic dilemmas of teaching service-learning: Curricular strategies for success. *Journal of College Student Development*, 54 (3), 336-338.
- Jouannet, C., Montalva, J. T., Ponce, C. y von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en Educación Superior. *RIDAS-Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 112-131.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Larsen, M. (2016). International Service Learning: Engaging Host Communities. En M. Larsen (Ed.), *International Service Learning. Engaging Host Communities* (pp. 9-16). London: Routledge.
- Lin, A. (2015). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research. *Educational Review*, 67 (1), 35-63.
- Martínez Usarralde, M. J. (2014). Otras metodologías son posibles... y necesarias. Cuando la cooperación al desarrollo encontró al ApS (aprendizaje servicio). En Centro de Cooperación al Desarrollo (Ed.), *Universidad y Cooperación al Desarrollo. Contribuciones de las universidades al Desarrollo Humano* (pp. 135-154). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Matthews, P. H., Dorfman, J. H. y Wu, X. (2015). The impacts of undergraduate service-learning and post-graduation employment outcomes. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 3 (1). Recuperado de <http://journals.sfu.ca/iarslce/index.php/journal/article/view/109>
- McAleese, M. (Coord.) (2013). *Report to the European Commission on 'Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions'*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf
- McAleese, M. (Coord.) (2014). *Report to the European Commission on 'New modes of learning and teaching in higher education'*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities_en.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: MEC-Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas de la Universidad.
- Morin, L. A. y Waysdorf, S. L. (2013). Teaching the reflective approach within de service-learning model. *Journal of Legal Education*, 62 (4), 600-611.

- Nevgi, A. y Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation*, 46 (3), 53-60.
- Novak, J. M., Markey, V. y Allen, M. (2007). Evaluating cognitive outcomes of service learning in higher education: A meta-analysis. *Communication Research Reports*, 24 (2), 149-157.
- Piñeiro, L. (2012). Identidad y aprendizaje personal del estudiante universitario en el cumplimiento del servicio comunitario. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7 (12), 125-139.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje Servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 347, 45-67.
- Rodríguez, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 95-113.
- Ruè, J. (2014). La universidad española, sus desafíos y su capacidad de agencia. *Educación*, 50 (nº especial), 9-31.
- Russo, N. (2013). Awareness raising in higher education through real-life project experiences. *Eurasian Journal of Educational Research*, 13 (53), 75-84.
- Santos Rego, M. A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda democrática fuerte? Educación, proceso de aprendizaje y compromiso cívico en los Estados Unidos. *Revista de Educación*, 361, 565-590.
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A. y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Tande, D. L. y Wang, D. J. (2013). Development an effective service learning program: Student perceptions of their experience. *Journal of Nutrition Education and Behaviour*, 45 (4), 377-379.
- Torío, S. y García-Pérez, O. (2015). Aprendizaje-Servicio, estrategia para la participación social en la Universidad. En G. Pérez Serrano (Coord.), *Pedagogía social, universidad y sociedad* (pp. 267-276). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Triadó I Ivern, X. M., Estebanell Minguell, M., Márquez Cebrián, M. D. y del Corral Manuel De Villena, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *revista española de pedagogía*, 72 (257), 55-76.
- Villa, A. (Ed.) (2013). *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Waldner, L., Mcgorry, S. y Widener, M. (2012). E-Service-learning: the evolution of service-learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16 (2), 123-150.
- Warren, J. L. (2012). Does service-learning increase student learning? A Meta-analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18 (2), 56-61.
- Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T. S., Krafchick, J., Henry, K. y Rudisill, S. (2013). Benefits derived by college students from mentoring at-risk youth in a service-learning course. *American Journal of Community Psychology*, 52 (3), 236-248.
- Yorio, P. L. y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11 (1), 9-27.
- Zabalza, M. A., Cid, A. y Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *revista española de pedagogía*, 72 (257), 39-54.

Los procesos de aprendizaje de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa

The learning processes of students at risk of exclusion from education

Dr. Pedro ARAMENDI JAUREGUI. Profesor Titular. Universidad del País Vasco (pello.aramendi@ehu.eus).

Dra. Rosa ARBURUA GOIENETXE. Profesora Titular. Universidad del País Vasco (rosamaria.arburua@ehu.eus).

Dra. Karmele BUJAN VIDALES. Profesora Titular. Universidad del País Vasco (karmele.bujan@ehu.eus).

Resumen

Los problemas de funcionamiento existentes en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) exigen una profunda reflexión sobre los diferentes aspectos curriculares y organizativos desarrollados en esta etapa. La investigación pretende evaluar la percepción de los estudiantes sobre el funcionamiento de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y compararlo con su anterior experiencia en la ESO. El estudio se plantea como un censo, es decir, el cuestionario es enviado a todos los alumnos y alumnas (N=1045 estudiantes) de los 89 grupos de alumnos de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de Gipuzkoa. La tasa de respuesta se situó en un 73,97%, tomando parte en el estudio 773 estudiantes. Los resultados indican que las puntuaciones de los alumnos y alumnas sobre los conocimientos aprendidos en los Programas de Cualificación Profesional Inicial son superiores a su anterior experiencia en la Educación Secundaria Obligatoria. Igualmente, la valoración que realiza el alumnado en relación con los procesos de enseñan-

za que desarrolla el docente de los PCPI es más satisfactoria que su experiencia con los docentes de la ESO. Algunos de los resultados de la investigación llaman poderosamente la atención. Los profesionales de los PCPI consiguen fomentar la ilusión y el interés por el trabajo de los estudiantes que asisten a estos centros. Parece curioso que docentes que, mayoritariamente, provienen de la formación profesional, sin una formación específica en ciencias de la educación, logren despertar el interés por el trabajo y la satisfacción de alumnos y alumnas que han fracasado de forma sistemática en la ESO.

Descriptores: Atención a la diversidad, inclusión educativa, fracaso escolar, procesos de enseñanza y aprendizaje, formación profesional básica, educación secundaria.

Abstract

The existing operational problems in Compulsory Secondary Education require in-depth reflection about the different cur-

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 01-09-2016.

Cómo citar este artículo: Aramendi Jauregui, P., Arburua Goienetxe, R. y Bujan Vidales, K. (2017). Los procesos de aprendizaje de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 219-237. doi: 10.22550/REP75-2-2017-03

ricular and organisational aspects in place in this stage. This research aims to evaluate students' perceptions of the operation of the Initial Professional Qualification Programmes and compare it with their previous experience in Compulsory Secondary Education. The study was performed as a census; the questionnaire was sent to all students (N = 1045 students) from the 89 groups of students of the Initial Professional Qualification Programmes in Gipuzkoa. The response rate was 73.97%, with 773 students participating in the study. The results show that the students' scores regarding knowledge acquired in the Initial Professional Qualification Programmes are higher than those for their previous experience in Compulsory Secondary Education. Similarly, the students' evaluation of the teaching processes performed by the teachers on the Initial Professional

Qualification Programmes is more satisfactory than their experience with Compulsory Secondary Education teachers. Some of the research results are very striking. The teachers on the Initial Professional Qualification Programmes manage to promote enthusiasm and interest in the work among students attending these schools. It seems strange that teachers who, in most cases, come from vocational training and do not have any specific training in educational science, can awaken students' interest in their work and improve their levels of satisfaction in the case of students who have systematically failed in Compulsory Secondary Education.

Keywords: Attention to diversity, educational inclusiveness, school failure, educational and learning processes, basic professional training, secondary education.

1. Introducción

Las finalidades de los sistemas educativos europeos definidos en la estrategia UE-2020 otorgan una gran relevancia a la prevención del fracaso escolar y al aprendizaje a lo largo de la vida (MECD, 2013). Uno de los objetivos que se pretende conseguir es la rápida adaptación de la ciudadanía a las nuevas situaciones económicas y sociales y, de esta manera, lograr mejores niveles de bienestar. Además, los sistemas educativos de la Unión Europea apuestan por promover estrategias que fomentan el interés por el aprendizaje y las medidas adecuadas para prevenir la exclusión académica y social.

En el contexto español, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la me-

jora de la calidad educativa, más conocida como la LOMCE, también hace referencia al fracaso escolar. Concretamente, en el artículo 28, cita los programas de mejora del aprendizaje y rendimiento que se desarrollan a partir de segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En el artículo 41 define las características de la Formación Profesional Básica (FPB), antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI, en adelante), destinada esta a los estudiantes que no logran un dominio suficiente de las competencias básicas. En el ámbito del País Vasco, el Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, desde el artículo 37 al 44 describe las medidas de respuesta a la diversidad en la enseñanza obligatoria. Los centros edu-

cativos establecerán mecanismos para la detección temprana del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Según Pérez, Poza y Fernández (2016), el colectivo de jóvenes en dificultad social se caracteriza por sus altas tasas de fracaso y abandono escolar. Una de las etapas educativas donde más se debe incidir en la prevención de este problema es la enseñanza secundaria obligatoria. Ferrer, Valiente y Castel (2010) ponen de manifiesto las enormes diferencias existentes entre comunidades autónomas en las pruebas PISA. Las cifras de fracaso escolar que genera el sistema educativo español en esta etapa son verdaderamente preocupantes (Aramendi y Vega, 2013). Bersani y Chappie (2007) opinan que el abandono y fracaso escolar son dos factores que marcan la transición de la adolescencia a la etapa adulta. Los resultados de su investigación muestran que el fracaso escolar funciona como un punto de inflexión en los adolescentes, influyendo de forma negativa en el curso de su vida. Creen que se debe superar el concepto de déficit en la educación compensatoria e incidir en el diseño de propuestas curriculares dirigidas a la zona de desarrollo potencial de todos los alumnos y alumnas. Las prácticas inclusivas deben garantizar un derecho, fomentar la equidad y evitar la segregación en la escuela (Feito, 2010; Arnáiz y Azorín, 2014).

Para ello se requiere un currículo más funcional, que impulse la interdisciplinariedad y la integración de los conocimientos. Como también una metodología activa y completamente alejada del academicismo conceptual, desarrollado en la inmensa mayoría de aulas de secundaria. Las materias más abstractas y teóricas de la edu-

cación secundaria obligatoria, impartidas con metodologías magistrales, también pueden generar procesos de exclusión. En este sentido, Domenech (2012), en un estudio realizado en la enseñanza secundaria, concluye que en esta etapa se desarrollan, fundamentalmente, estilos de enseñanza centrados en el docente y en la transmisión del conocimiento. Existe todavía una marcada dependencia del profesor/a, escasa vinculación con los conocimientos relacionados con la vida real y, frecuentemente, se asumen las prácticas escolares como recetas acabadas. El denominado modelo deductivo ha guiado la mayoría de los aprendizajes de la enseñanza secundaria. Este modelo se basa en el libro de texto y es presentado a los estudiantes de forma altamente estructurada y lineal (Renzulli, 2010). Se debe dar mayor impulso al aprendizaje inductivo y a la indagación en los centros escolares puesto que conceden a los estudiantes más oportunidades para aplicar y transferir el conocimiento aprendido (Tabaran, Box, Myers, Pollard y Bowen, 2007; Vilchez y Bravo, 2015). Además, se debe tener en consideración que los nuevos planteamientos pedagógicos están cambiando las finalidades de la educación. Como afirma Barba (2010), los conocimientos tienen fecha de caducidad, y la memoria, la capacidad más valorada en la escuela, va perdiendo progresivamente su relevancia. Es necesario que la escuela recapacite sobre el rechazo que genera en parte del alumnado. No puede inhibirse con el supuesto de que el problema del fracaso y del abandono tiene su origen en el alumnado y su familia.

Las políticas educativas y, concretamente, las decisiones tomadas por las ad-

ministraciones influyen de manera determinante en el abordaje de este problema (Alegre y Benito, 2012). Calero, Wasgraiss y Choi de Mendizabal (2010) realizan un estudio donde se presentan algunos factores que inciden en el fracaso escolar del alumnado. El nivel socioeconómico, el porcentaje de estudiantes inmigrantes, la autonomía presupuestaria y de gestión de personal de los centros, la distribución y el agrupamiento del alumnado, los recursos del centro y las labores de orientación y prevención a nivel escolar y comunitario inciden de forma importante en el fracaso de los estudiantes. Tampoco se debe olvidar, como afirman García, Quintanal y Cuenca (2016), la incidencia de factores como las malas compañías y los abusos en el consumo de drogas legales e ilegales.

Para mejorar las tasas de fracaso y abandono escolar también es necesario tomar decisiones de tipo interdisciplinar. Escudero y Martínez (2012) opinan que este problema debe ser abordado, en primera instancia, mediante pactos políticos y sociales, fortaleciendo la educación pública, revisando de forma profunda el currículo escolar, la gestión de los centros educativos y del profesorado y su desarrollo profesional. Recalcan el papel fundamental que juegan los profesionales de la Administración, las familias, la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto. Como afirman Muñoz (2012) y Palomares y López (2012), la intervención de la escuela debe coordinarse con medidas sociales de apoyo por parte de diversas instituciones. El abordaje de los problemas de los estudiantes pasa, fundamentalmente, por la articulación de actuaciones preventivas entre las diversas

administraciones, los centros escolares, las asociaciones sin ánimo de lucro y los servicios sociales de base.

2. El interés por el aprendizaje: un elemento clave para abordar el fracaso y el abandono escolar

El desarrollo de las competencias básicas en la educación obligatoria requiere abordar un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Arlegui e Ibarra (2010) opinan que la formación basada en competencias requiere la utilización de métodos docentes que promuevan el aprendizaje por indagación y la cooperación entre los estudiantes. Es necesario impulsar, desde la enseñanza primaria, procesos inductivos de aprendizaje para que el alumnado construya sus propios conocimientos mediante la exploración, la experimentación y la discusión de ideas. El docente debe conseguir una adecuada articulación entre la teoría y la práctica, pasando de ejercer un papel central a uno más periférico, pero no por ello menos importante. Andreu, Sanz y Serrat (2009) afirman que un contexto de aprendizaje adecuado debe captar la atención de los estudiantes y motivarlos para analizar diversas situaciones de la vida real. Se aprende ciencia a través de la indagación, la observación y la resolución de problemas.

La satisfacción con los estudios está estrechamente relacionada con los resultados escolares. El rendimiento académico se vincula de manera estrecha con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el rol del docente y el interés del estudiante (Poy, 2010). El alumnado, cuando se da cuenta de que fracasa continuamente en las diversas tareas escolares, experimenta el progresivo deterioro de su au-

toestima. Algunos entran en un ciclo de fracaso continuado que incita a la deserción y al abandono escolar. Por este motivo, es de vital importancia el ambiente de aprendizaje, que el alumnado se sienta a gusto trabajando en el aula con los demás compañeros y compañeras (Luedthe, Ribitzsch, Trautwein y Kunter, 2009). En un estudio de Tsai, Ho, Lyang y Lin (2011) se analizan las creencias sobre la asignatura de ciencias de los alumnos y alumnas de secundaria y su relación con el rendimiento académico. Los estudiantes que perciben el aprendizaje de las ciencias de forma constructiva, priorizando la utilización del conocimiento, logran mejores niveles de rendimiento que aquellos que dudan o mantienen altos niveles de incertidumbre sobre el aprendizaje y la utilización de las ciencias en la vida cotidiana.

Tulis y Ainley (2011) analizan los estados emocionales del alumnado que aprueba y suspende la asignatura de matemáticas en la educación secundaria. Concluyen que el fomento del clima de aula, la interacción y la ayuda mutua (tutorías entre iguales) pueden incidir de manera positiva en la participación igualitaria de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Pérez y Poveda (2008) creen que mediante el aprendizaje cooperativo es posible conseguir un ambiente de aula adecuado, es decir, que todo el alumnado participe sin exclusiones en los procesos de aprendizaje, asumiendo que son capaces de aprender colaborando, de manera creativa, interactiva y motivadora. El fomento de los factores psicosociales y emocionales son algunas de las ventajas del aprendizaje cooperativo. En este sentido, Studsrød y Bru (2011) analizan las percepciones

de los compañeros y compañeras de clase que actúan como agentes facilitadores del ajuste escolar de los estudiantes de la escuela secundaria de Noruega. Los resultados mostraron que las percepciones de los compañeros y compañeras de clase como agentes de socialización influyen de manera significativa en la adaptación del adolescente al sistema escolar.

Bonals (2007) subraya la importancia del rol del docente a la hora de impulsar la interacción y la cooperación entre los estudiantes en el aula. Sin embargo, en la educación secundaria española este rol no ha evolucionado de manera significativa hacia planteamientos socioconstructivistas. El profesorado de esta etapa no debe ser únicamente un mero transmisor de conocimientos. Aramendi y Vega (2011) afirman que en la educación secundaria obligatoria se fomenta un perfil docente especialista en la materia y que carece de la adecuada formación pedagógica. Ser docente en la enseñanza obligatoria exige «educar», es decir, dar respuesta al derecho de todos los alumnos y alumnas a lograr una capacitación básica para seguir sus estudios e insertarse en la sociedad. Al respecto, Solís, Porlán, Rivero y Martín (2012) afirman que, partiendo de los postulados constructivistas, la metodología docente ha de tener en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje, el punto de partida conceptual de los estudiantes y el clima de aula. Parece importante remarcar aspectos como la cooperación, la participación, la autorregulación del aprendizaje (Dignath y Buettner, 2008) y los elementos de carácter socio-afectivo y emocional (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011).

3. Método

La investigación pretende evaluar las percepciones de los estudiantes sobre el funcionamiento de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (en la actualidad Formación Profesional Básica) y compararlo con su anterior experiencia en la ESO. Se pretende analizar diferentes aspectos del currículum, la organización y la orientación educativa.

En la investigación se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Describir las características de los estudiantes participantes en el estudio.
- Analizar la percepción del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial en torno a sus actividades de aprendizaje (*qué aprenden*) y compararla con su anterior experiencia en la ESO.
- Conocer cómo se siente y cómo se ha sentido en el aula el alumnado de los PCPI y comparar sus percepciones con las experiencias vividas en la ESO.
- Analizar la valoración que realiza el alumnado en torno a la metodología y procesos de enseñanza que desarrolla el docente (*cómo enseña el docente*) en los PCPI y en la ESO.
- Analizar de qué manera le gusta aprender al alumnado consultado y comparar las puntuaciones obtenidas en función del sexo.

3.1. Muestra

Según los datos del Consejo Escolar de Euskadi (2014), en Gipuzkoa existen

89 grupos de PCPI con un total de 1045 estudiantes. El estudio se plantea como un censo, por ello el cuestionario es enviado a todos los alumnos y alumnas de los PCPI de Gipuzkoa. Se han obtenido 773 cuestionarios con una tasa de respuesta del 73,97%.

El alumnado consultado tiene 16 años (37,1%), 17 años (40%), 18 años (21,4%) y 19 años (1,5%). La media de edad es de 16,8 años. El 70% del alumnado consultado es chico y el 30%, chica. El 81,4% habla el castellano en casa, el 17,1% lo hace en euskera y el 1,5% lo hace en otro idioma. El 4,3% de los estudiantes consultados fue en su día alumnado de incorporación tardía. Es decir, ingresaron en el centro cuando ya había comenzado el curso. El centro al que asiste el alumnado es público (62,9%) y privado (37,1%). El 31,8% del alumnado es de origen inmigrante y el 68,2% es nacido en el País Vasco. Los estudios de los padres y madres son medio-bajos (84,3%) y medio-altos (15,7%). El 30,9% del alumnado afirma que sus padres-madres están separados y el 69,1% dice que viven juntos. La media de miembros del grupo de amistades es de 12 personas. Son grupos generalmente numerosos. De estos casi un promedio de 5,4 amigos y amigas han sufrido la experiencia de repetir algún curso.

3.2. Instrumentos

En la primera fase del estudio se elaboró el cuestionario. Para ello, se hizo una revisión de la literatura relacionada con el tema (Biggs, 1993; Alonso, Gallego y Honey, 1994 y 2012; Díez, 1999; Gimeno y Gallego, 2007; Martínez, 2007; Huber,

2008; Benarroch y Marín (2011); Aramendi y Vega, 2013). Estos autores, entre otros, han analizado la correspondencia entre los comportamientos de enseñanza del profesorado y los estilos de aprendizaje de los alumnos y de las alumnas. Martínez (2007) describe las tareas de enseñanza desarrolladas por los docentes y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. El autor identifica cuatro estilos de aprendizaje: activo (tendencia a la actividad), reflexivo (incide en la profundidad y la coherencia de los pensamientos), teórico (utilización de contenidos bien estructurados) y el pragmático (prioriza las actividades prácticas). Según Domenech (2012), en la enseñanza secundaria cada estilo de aprendizaje de los estudiantes se adapta, generalmente, a los comportamientos de enseñanza del profesorado.

Después de revisar la literatura, se realizaron seis entrevistas exploratorias a docentes (tres mujeres y tres hombres) de educación secundaria y, de esta manera, conocer sus puntos de vista sobre el tema. Para seleccionar las categorías se desarrolló un proceso mixto (inductivo y deductivo). Se plantearon a priori una serie de categorías basándose en la revisión bibliográfica y en la experiencia de los investigadores (procedimiento deductivo) y, posteriormente, se fueron ajustando las categorías a las informaciones recogidas en el estudio (procedimiento inductivo).

La prueba piloto fue administrada a 4 alumnos y 4 alumnas pertenecientes a dos centros de Vizcaya que no participaron en este estudio. Se seleccionaron a los estudiantes en función del curso y del sexo. Se modificó la redacción de 15 ítems y se matizaron diversos aspectos de las instruc-

ciones de la prueba. Esta fue validada por expertos de la Universidad del País Vasco y profesionales del Departamento de Educación que investigan este tema.

El cuestionario final contiene 128 ítems. En ellos se manifiesta el grado de acuerdo en una escala Likert (1: Nada de acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo).

Las principales variables de la investigación se clasificaron en las siguientes áreas:

- Datos generales de la muestra: edad, sexo, profesión y estudios de los padres-madres, amistades, utilización de videojuegos, internet... (ítem 1 a 22).

- Aprendizaje en la ESO y en los PCPI: respeto a las normas de convivencia, relación con los demás, utilidad de las asignaturas, resolución de conflictos, vida saludable... (ítem 23 a 40), haciendo un total de 18 variables (escala de Likert), ya que se consulta de forma diferenciada sobre la ESO y los PCPI.

- Cómo te has sentido en la ESO y en el PCPI: clima de aula, ayuda del docente, satisfacción... (ítem 41 a 56), haciendo un total de 16 variables (escala de Likert), ya que se consulta de forma diferenciada sobre la ESO y los PCPI.

- Cómo enseñan los docentes de la ESO y del PCPI: aprendizaje basado en problemas, actividades prácticas, participación en el aula, repasos... (ítem 57 a 88), haciendo un total de 32 variables (escala de Likert), ya que se consulta de forma diferenciada sobre ambas etapas.

— Cómo te gusta aprender en el colegio: compuesto por 39 ítems de escala de Likert, relacionados con el aprendizaje en general, resolución de situaciones y problemas, gestión de la información y aspectos emocionales del aprendizaje (ítems 89-128).

La fiabilidad del cuestionario es de 0.886 (Alfa de Cronbach). Al finalizar la recogida de información se procedió al análisis intensivo de los datos siguiendo el siguiente procedimiento (Lukas y Santiago, 2009):

— Reducción de la información: selección de la información, determinación de los objetivos del análisis, establecimiento de un sistema de categorías, estudio del sistema de categorías y codificación.

— Organización de la información recopilada.

— Análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

El cuestionario se administró entre los meses de mayo y noviembre de 2015. La aplicación de la prueba ha sido realizada por un coordinador o coordinadora de los docentes de los PCPI, siguiendo la asesoría de uno de los miembros del equipo de investigación designado a tal efecto. Previamente, se obtuvo el consentimiento informado de las familias.

3.3. Procedimiento

El diseño de la investigación es fundamentalmente descriptivo y comparativo. El proceso del estudio se desarrolló en varias fases:

— Fase de exploración inicial: en primer lugar, se realizaron 6 entre-

vistas a los docentes de los PCPI para adaptar los planteamientos teóricos a la realidad de la vida de los centros y elaborar el cuestionario.

— Fase extensiva: se recogió información mediante un cuestionario administrado al alumnado.

— Fase integradora y propositiva: se integraron las informaciones de las fases anteriores y se realizaron propuestas de mejora sobre los programas de iniciación profesional y la Educación Secundaria Obligatoria.

Los datos de la parte cuantitativa fueron tratados con el paquete informático SPSS 22.0 e ITEMAN, realizándose diversos análisis estadísticos (promedios, desviaciones típicas, porcentajes, análisis de diferencias de medias —Kruskal-Wallis y la prueba de U-Mann— y correlaciones de Pearson).

El desarrollo del estudio tuvo algunos problemas en su ejecución. La coordinación entre los investigadores y los docentes que administraron las pruebas no funcionó de forma adecuada, fundamentalmente, a la hora de lograr el consentimiento informado de las familias. Por otra parte, las fechas en las que se administró el cuestionario no fueron las más apropiadas teniendo en cuenta el calendario escolar.

4. Resultados

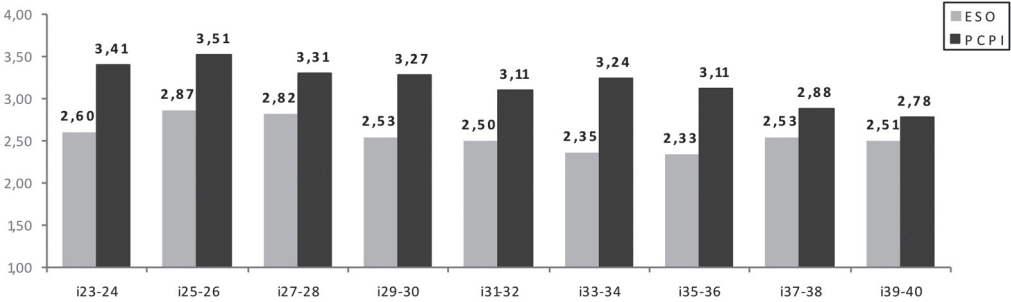
A continuación se muestran las puntuaciones otorgadas por el alumnado a los distintos ítems planteados sobre su experiencia formativa en la ESO y en los PCPI. Como se puede observar, se explicitan las puntuaciones promedio y las diferencias de medias entre los ítems relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en ambas etapas. Las

diferencias entre los valores de la ESO y el PCPI se han analizado mediante la prueba de Wilcoxon, prueba no paramétrica para muestras relacionadas. Se ha decidido la aplicación de esta prueba debido al incumplimiento de la hipótesis de normalidad.

¿Qué has aprendido en el PCPI y en la ESO?

Los estudiantes afirman que su experiencia de aprendizaje en la ESO y en el PCPI ha sido muy diferente.

GRÁFICO 1. Aprendizajes en el PCPI y en la ESO.



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 1. ¿Qué has aprendido en el PCPI y en la ESO?

Ítem	ESO Media	PCPI Media	Z	Sig. asintót. (bilateral)
23-24. A respetar las normas de convivencia del centro	2,60	3,41	-10,037	0,000
25-26. A respetar a los demás compañeros/as y docentes	2,87	3,51	-8,794	0,000
27-28. Cómo relacionarme con los demás de la manera adecuada	2,82	3,31	-7,904	0,000
29-30. A conocer mis derechos y obligaciones como ciudadano/a	2,53	3,27	-9,291	0,000
31-32. Asignaturas que son útiles para aprender a vivir	2,50	3,11	-8,605	0,000
33-34. Cómo sentirme a gusto conmigo mismo	2,35	3,24	-9,659	0,000
35-36. Cómo resolver conflictos	2,33	3,11	-10,285	0,000
37-38. A respetar la naturaleza y el medio ambiente	2,53	2,88	-5,820	0,000
39-40. A vivir de manera sana y saludable, a cuidarme	2,51	2,78	-5,007	0,000

Fuente: Elaboración propia.

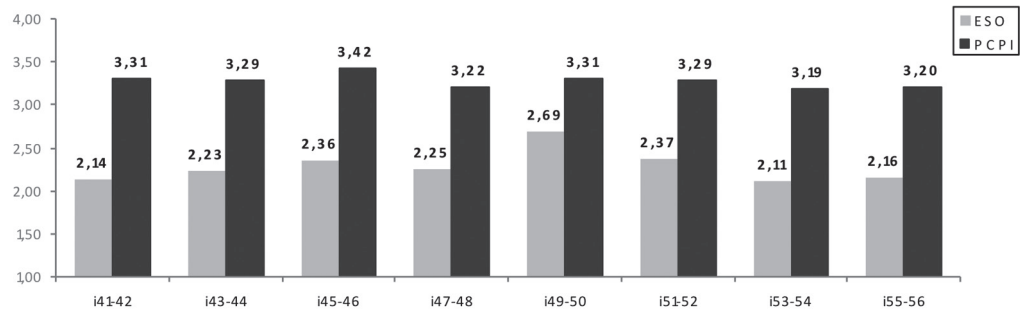
Las puntuaciones promedio de los procesos de aprendizaje desarrollados en el PCPI son superiores a los de la ESO. Según los estudiantes, aprenden conocimientos relacionados con el respeto a las normas de convivencia, a los compañeros y compañeras y docentes, cómo relacionarse con los demás, a conocer sus derechos y obligaciones como ciudadano/a, a resolver conflictos, a respetar la naturaleza y el medio ambiente y a cuidarse y vivir de manera sana y saludable. Además perciben

que las asignaturas aprendidas son útiles para la vida y se sienten a gusto consigo mismos. La prueba de Wilcoxon muestra diferencias estadísticamente significativas para todos los ítems planteados ($\text{sig}<0,05$) con valores más altos siempre en los PCPI.

¿Cómo te sientes y cómo te has sentido en el PCPI y en la ESO?

Las puntuaciones indican que los estudiantes se han sentido mejor en su estancia en el PCPI que en la ESO.

GRÁFICO 2. Satisfacción en el PCPI y en la ESO.



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 2. ¿Cómo te sientes y cómo te has sentido en el PCPI y en la ESO?

Ítem	ESO Media	PCPI	Z	Sig. asintót. (bilateral)
41-42. Me siento a gusto y motivado con los profesores/as	2,14	3,31	-11,570	0,000
43-44. El profesorado impulsa el buen ambiente en el trabajo	2,23	3,29	-11,458	0,000
45-46. El profesor/a me ayuda y orienta para preparar mi futuro	2,36	3,42	-11,094	0,000
47-48. Los docentes se dedican a enseñarme cosas útiles para la vida	2,25	3,22	-10,936	0,000
49-50. Los docentes saben enseñar	2,69	3,31	-8,206	0,000

Ítem	ESO Media	PCPI	Z	Sig. asintót. (bilateral)
51-52. Los docentes me han animado a aprender	2,37	3,29	-10,353	0,000
53-54. Me siento a gusto y motivado en clase	2,11	3,19	-10,589	0,000
55-56. Me siento parte de este centro	2,16	3,20	-10,890	0,000

Fuente: Elaboración propia.

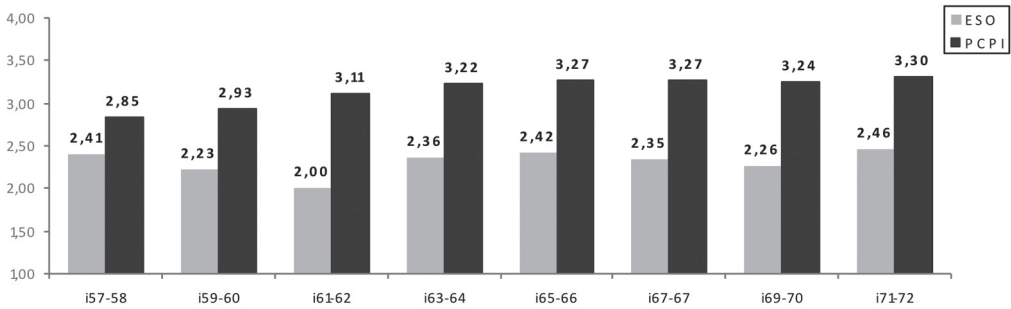
Las puntuaciones promedio de los estudiantes de los PCPI son superiores a los de la ESO. El alumnado de los PCPI se siente a gusto y motivado con los docentes, quienes impulsan el buen ambiente en el trabajo, ayudan y orientan a los estudiantes a preparar su futuro, enseñan conocimientos útiles para la vida, saben enseñar y animan a aprender. Los estudiantes también están a gusto en clase y se sienten parte de su centro. La prueba de Wilcoxon

muestra diferencias estadísticamente significativas para todos los ítems planteados ($\text{sig}<0,05$) con valores más altos siempre en los PCPI.

¿Cómo enseñan los docentes del PCPI y de la ESO?

Las puntuaciones sobre la forma de enseñar de los docentes de los PCPI son superiores en muchos ítems a los de la ESO, según la percepción de los estudiantes.

GRÁFICO 3. La enseñanza en el PCPI y en la ESO.



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 3. ¿Cómo enseñan los docentes del PCPI y de la ESO?

Ítem	ESO Media	PCPI	Z	Sig. asintót. (bilateral)
57-58. Las actividades que se realizan son creativas (visitas, tareas originales...)	2,41	2,85	-6,167	0,000
59-60. Trabajamos en equipo para generar nuevas ideas	2,23	2,93	-8,728	0,000
61-62. Improvisamos algunas formas de trabajar, hacemos cosas con libertad	2,00	3,11	-11,619	0,000
63-64. El docente nos anima a mejorar las tareas	2,36	3,22	-11,194	0,000
65-66. Realizamos muchos ejercicios prácticos en clase	2,42	3,27	-9,516	0,000
67-68. Trabajamos técnicas y actividades útiles	2,35	3,27	-10,934	0,000
69-70. Lo que aprendemos se relaciona con la vida diaria	2,26	3,24	-11,191	0,000
71-72. El docente nos dice para qué sirve lo que aprendemos	2,46	3,30	-10,528	0,000
73-74. Corregimos los ejercicios para saber si están correctamente realizados	3,14	3,48	-5,927	0,000
75-76. Planificamos previamente la tarea a realizar	2,53	3,10	-7,981	0,000
77-78. Analizamos problemas y casos al detalle	2,40	3,11	-8,852	0,000
79-80. El docente nos hace repasar lo aprendido	2,64	3,12	-7,118	0,000
81-82. Los alumnos/as estamos en silencio en clase	2,10	2,28	-1,981	0,048
83-84. El docente pasa mucho tiempo explicando contenidos teóricos	2,85	2,96	-1,505	0,132
85-86. Nos pasamos mucho tiempo sentados en clase	3,30	2,93	-4,324	0,000
87-88. Lo que se enseña en clase es muy teórico	3,13	2,96	-2,727	0,006

Fuente: Elaboración propia.

Las puntuaciones del PCPI son superiores a las de la ESO en todos los ítems menos en uno: «*Nos pasamos mucho tiempo sentados en clase*». Los estudiantes afirman que, en el PCPI, las actividades que se realizan en el aula son más creativas, trabajan más en equipo, realizan actividades con libertad, el docente les anima a mejorar sus tareas, realizan muchos ejercicios prácticos en clase, trabajan

técnicas y actividades útiles, lo aprendido se relaciona con la vida diaria, el docente les comenta para qué sirve lo aprendido, corrigen los ejercicios para saber si están correctamente realizados, planifican previamente la tarea a realizar, analizan problemas y casos al detalle, repasan lo aprendido, el alumnado está en silencio en clase y el docente pasa mucho tiempo explicando contenidos teóricos. La prueba

de Wilcoxon muestra diferencias estadísticamente significativas para todos los ítems planteados ($\text{sig} < 0,05$) excepto para el ítem «*El docente pasa mucho tiempo explicando contenidos teóricos*».

¿Cómo te gusta aprender en clase?

En este apartado se van a analizar y comparar las puntuaciones de los estudiantes sobre las estrategias de aprendizaje, en función del sexo. Para analizar las diferencias entre los diversos ítems utilizaremos pruebas no paramétricas debido al incumplimiento de la hipótesis de normalidad. Se utilizará la prueba de

U-Mann Whitney por ser variable dicotómica. Existen diferencias estadísticamente significativas en varios ítems. *Los chicos* puntúan más alto en los ítems 92 (*Me gusta utilizar máquinas y aparatos tecnológicos para aprender*), 103 (*Me gusta analizar una noticia y pensar qué solución se le puede dar*) y 119 (*Me gusta presentar trabajos oralmente*). *Las chicas* puntúan más alto en los ítems 110 (*Me gusta leer libros*), 111 (*Me gusta escribir textos en el ordenador*), 112 (*Me gusta subrayar lo importante de un texto*), 115 (*Me gusta que me pidan mi opinión en clase*) y 118 (*Me gusta presentar trabajos por escrito*).

TABLA 4. ¿Cómo te gusta aprender en clase?

Ítem	Chico Media	Chica Media	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót. (bilateral)
89. Me gusta moverme en clase mientras trabajo, tener libertad de movimientos en clase	3,26	3,18	9702	-1,711	0,087
90. Me gusta trabajar sobre cosas reales, de la vida real	3,51	3,62	10718	-0,735	0,463
91. Me gusta hablar con mis compañeros/as mientras trabajo, comunicarme con ellos-ellas	3,47	3,42	10780	-0,628	0,530
92. Me gusta utilizar máquinas y aparatos tecnológicos (ordenador, aparatos...) para aprender	3,42	3,16	9026	-2,827	0,005
93. Hay alumnos que lo hacen casi todo mal y por eso hay que ayudarles y animarles más que a los demás	3,16	3,10	10526	-0,359	0,720
94. Para aprender mejor debemos conocer las cosas que pasan en la vida real	3,44	3,50	10504	-1,030	0,303
95. Me gusta conocer problemas que suceden en la calle	3,18	3,31	10140	-1,175	0,240

Ítem	Chico Media	Chica Media	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót. (bilateral)
96. Me gusta ver documentales donde se analizan cosas que suceden en el mundo	2,96	2,98	10900	-0,272	0,785
97. Me gusta trabajar más en equipo que solo	3,21	3,06	10472	-1,008	0,314
98. Cuando trabajamos en equipo tienes más libertad para hablar, moverte... que cuando trabajas solo	3,28	3,26	10820	-0,399	0,690
99. Prefiero trabajar demasiado rápido que demasiado lento	2,66	2,48	9816	-1,610	0,107
100. Me gusta ayudar al compañero/a que no entiende algo en clase	3,26	3,34	10948	-0,215	0,830
101. Me gusta estar enterado de las noticias de la prensa	2,49	2,61	9948	-1,021	0,307
102. Cuanto más sabes en el colegio más sabes en la vida	2,65	2,82	9886	-1,224	0,221
103. Me gusta analizar una noticia y pensar qué solución se le puede dar	2,65	2,40	9518	-2,256	0,024
104. Me gusta analizar por qué suceden las cosas	2,84	2,74	10390	-0,968	0,333
105. Me gusta adivinar qué puede suceder cuando tengo un problema en la calle, en casa, con los amigos	2,98	2,94	10944	-0,212	0,832
106. Me gusta realizar resúmenes y esquemas (por escrito) de lo que leo	2,06	2,22	9934	-1,699	0,089
107. Me gusta clasificar mis archivos de texto en el ordenador	2,22	2,10	10212	-0,915	0,360
108. Me gusta buscar información en internet	3,01	2,98	10848	-0,477	0,634
109. Me gusta leer tebeos, revistas	2,27	2,26	11184	-0,021	0,983
110. Me gusta leer libros	2,07	2,56	8270	-3,807	0,000
111. Me gusta escribir textos en el ordenador	2,09	2,46	9088	-2,823	0,005
112. Me gusta subrayar lo importante de un texto	2,43	2,76	9432	-2,348	0,019
113. Me gusta decidir lo que debo hacer en clase	2,71	2,68	10874	-0,309	0,757

Ítem	Chico Media	Chica Media	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót. (bilateral)
114. Me gusta debatir en clase sobre un tema	2,89	3,02	10326	-1,052	0,293
115. Me gusta que me pidan mi opinión en clase	2,75	3,00	9252	-2,113	0,035
116. Me gusta que me pregunte el profesor/a	2,47	2,37	10260	-0,840	0,401
117. Me gusta que me escuche el profesor/a.	3,25	3,26	10714	-0,405	0,686
118. Me gusta presentar trabajos por escrito	2,67	3,02	9078	-2,488	0,013
119. Me gusta presentar trabajos oralmente	2,34	1,86	8378	-3,453	0,001
120. Me gusta sacar muy buenas notas en clase	3,59	3,54	10612	-0,895	0,371
121. Me gustaría ser de los mejores alumnos/as de la clase	3,18	3,14	10684	-0,711	0,477
122. Se aprende más cuando hay más afectividad entre docente y alumno/a	3,25	3,42	10070	-1,467	0,143
123. Se aprende más y mejor con profesores/as cariñosos, afectivos	3,14	3,38	9962	-1,592	0,111
124. Me gusta repasar las cosas	2,60	2,62	10962	-0,186	0,852
125. Me gusta autoevaluarme y no que me evalúen los demás	2,73	2,56	10136	-1,296	0,195
126. Me gusta que me feliciten cuando hago las cosas bien	3,25	3,39	10312	-0,818	0,413
127. El humor es necesario para aprender a gusto	3,47	3,50	10784	-0,463	0,643
128. Evaluar sirve para mejorar, cuanto más te evalúan más mejoras	3,16	3,32	10470	-0,880	0,379

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones y discusión

A modo de síntesis, se recogen a continuación las principales conclusiones de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación.

— Respecto al primer objetivo del estudio (*Describir las características de los estudiantes participantes en el estudio*), los estudiantes participantes en la investigación tienen una media

de edad de 16,8 años, la mayoría son chicos, la tercera parte es de origen inmigrante y sus padres-madres tienen estudios de niveles medios y básicos.

— En relación con el segundo objetivo (*Analizar la percepción del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial en torno a sus actividades de aprendizaje —qué aprenden— y compararla con su anterior experiencia en la ESO*), los estudiantes afirman que su experiencia en la ESO y en el PCPI ha sido muy diferente. Las puntuaciones promedio de los conocimientos aprendidos en los PCPI son bastante superiores a los de la ESO. Existen diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems, con valores más altos siempre en los PCPI.

— Respecto al tercer objetivo (*Conocer cómo se siente y cómo se ha sentido en el aula el alumnado de los PCPI y comparar sus percepciones con las experiencias vividas en la ESO*), el alumnado se siente mejor en el PCPI que en la ESO y, además, se siente a gusto y motivado con los docentes. La prueba de Wilcoxon muestra diferencias estadísticamente significativas para todos los ítems, siempre con valores más altos en los PCPI.

— Sobre el cuarto objetivo (*Analizar la valoración que realiza el alumnado en torno a la metodología y procesos de enseñanza que desarrolla el docente —cómo enseña el docente— en los PCPI y en la ESO*), la valoración que realiza el alumnado en relación con los procesos de enseñanza que desarrolla el docente de los PCPI es más satisfactoria que su experiencia con los docentes de la ESO.

— En relación con el quinto objetivo (*Analizar de qué manera le gusta aprender al alumnado consultado y comparar las puntuaciones en función del sexo*), se constatan diferencias estadísticamente significativas en varios ítems. Las chicas valoran en mayor medida la lectura, la escritura y los aspectos emocionales del aprendizaje y los chicos la resolución de casos y problemas y la utilización de la tecnología para aprender.

Algunos de los resultados de la investigación llaman poderosamente la atención. Los profesionales de los PCPI consiguen fomentar la ilusión y el interés por el trabajo de los estudiantes que asisten a estos centros. Parece curioso que docentes que, mayoritariamente, provienen de la formación profesional, sin una formación específica en ciencias de la educación, logren despertar el interés por el trabajo y la satisfacción de alumnos y alumnas que han fracasado de forma sistemática en la ESO. La importancia de la implicación, del apoyo personal y el impulso de los aspectos afectivos y emocionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje son de gran relevancia para el alumnado (Reschly, Huebner, Appleton y Antaramian, 2008; Greenberg *et al.*, 2010).

Evidentemente, el componente afectivo y emocional en la educación debe ir acompañado de un adecuado diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Suazo, 2013). Los estudiantes consultados en el estudio afirman que los docentes de los PCPI apuestan por el desarrollo de estrategias de enseñanza que fomentan el trabajo en equipo, el abordaje de casos y la resolución de problemas prácticos rela-

cionados con situaciones de la vida cotidiana. Cuando los estudiantes perciben la finalidad, la utilidad y la validez práctica de los conocimientos aprendidos en clase, su motivación e interés por el aprendizaje aumenta de forma considerable (Lee, Johanson y Tsai, 2008).

Las valoraciones de los estudiantes participantes en la investigación exigen una profunda reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la ESO, especialmente, en todo lo relacionado con la formación del profesorado, el rol del docente y la participación del estudiante en el aula (Santos Rego y Lorenzo, 2015). También parece preocupante el escaso impacto del máster de educación secundaria en la capacitación de los docentes de esta etapa (Benarroch y Marín, 2011). Sorprende bastante que los docentes del PCPI, aparentemente con escasa capacitación pedagógica, sean bastante más valorados por los estudiantes que sus homólogos de la ESO. Las causas de este fenómeno merecen ser analizadas en próximos estudios.

Referencias bibliográficas

Alegre, M. A. y Benito, R. (2012). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, número extraordinario, 65-92.

Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Madrid: TEA Ediciones.

Andreu, L., Sanz, M. y Serrat, E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior:

los pequeños grupos de investigación cooperativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 111-126.

Aramendi, P. y Vega, A. (2012). Los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿Una alternativa al fracaso escolar? **revista española de pedagogía**, 252, 237-255.

Aramendi, P. y Vega, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360, 436-460.

Arlegui, J. e Ibarra, J. (2010). El rol de los valores numéricos de las medidas experimentales en el aprendizaje por indagación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 255-264.

Arnaiz, P. y Azorín, C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245.

Barba, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la escuela rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos*, 18, 14-18.

Benarroch, A. y Marín, N. (2011). Relaciones entre creencias sobre enseñanza, aprendizaje y conocimientos de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 29 (2), 289-304.

Bersani, B. y Chappie, C. L. (2007). School Failure as an Adolescent Turning Point. *Journal: Sociological Focus*, 40 (4), 370-391.

Biggs, J. (1993). What do Inventories of student's Learning processes really measure? A Theoretical view and clarification, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.

Bonals, J. (2007). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.

Calero, J., Waisgrais, S. y Choi de Mendizabal, A. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso

- escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación*, número extraordinario 1, 225-256.
- Consejo Escolar de Euskadi (2014). *La educación en Euskadi, 2012-2013*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV (15-I-2016).
- Díez, E. J. (1999). Estrategias de intervención socioeducativa con alumn@s en conflicto en programas de garantía social. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 1, 13-28.
- Dignath, C. y Buettner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3 (3), 231-264.
- Domenech, F. (2012). Análisis de los estilos de pensamiento que utilizan los profesores españoles en el aula. *Revista de Educación*, 358, 497-522.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.
- Escudero, J. M. 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 1, 174-193.
- Feito, R. (2010). Escuela y democracia. *Política y Sociedad*, 47 (2), 47-61.
- Ferrer, F., Valiente, O. y Castel, J. L. (2010). Los resultados PISA-2006 desde la perspectiva de las desigualdades educativas: la comparación entre Comunidades Autónomas en España. *revista española de pedagogía*, 245, 23-48.
- García, J. L., Quintanal, J. y Cuenca, M. E. (2016). Análisis de la percepción que tienen los profesores y las familias de los valores en los jóvenes en vulnerabilidad social. *revista española de pedagogía*, 263, 91-108.
- Gimeno, M. y Gallego, S. (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de Psicología. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (1), 7-28.
- Greenberg, M. T., Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Lochman, J. E., McMahon, R. J. y Pinderhughes, E. (2010). The Effects of a Multiyear Universal Social-Emotional Learning Program: The Role of Student and School Characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78 (2), 156-168.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinario, 59-81.
- Lee, M., Johanson, R. E. y Tsai, C. (2008). Exploring Taiwanese high school students' conceptions of and approaches to learning science through a structural equation modeling analysis. *Science Education*, 92 (2), 191-220.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, 295, 10-XII-2013).
- Luedthe, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. y Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (2), 120-131.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza.
- Martínez, P. (2007). *Aprender y enseñar. Estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Mensajero.
- MECD-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo curso 2011-2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Muñoz, J. L. (2012). *Ayuntamientos y desarrollo educativo*. Madrid: Popular.
- Palomares, A. y López, S. (2012). La respuesta a la diversidad: de los programas de garantía social hacia los programas de cualificación profesional inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 249-274.
- Pérez, A. y Poveda, P. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 73-94.
- Pérez, G., Poza, F. y Fernández, A. (2016). Criterios para una intervención de calidad con jóvenes en dificultad social. **revista española de pedagogía**, 263, 51-69.
- Poy, R. (2010). Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 147-169.
- Renzulli, J. S. (2010). El rol del profesor en el desarrollo del talento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado-REIFOP*, 13 (1), 33-40.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J. y Antaramian, J. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 419-431.
- Santos, A. y Lorenzo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria. **revista española de pedagogía**, 261, 263-281.
- Solís, E., Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (2012). Las concepciones de los profesores de ciencias de secundaria en formación inicial sobre metodología de enseñanza. **revista española de pedagogía**, 253, 495-514.
- Studsørød, I. y Bru, E. (2011). Perceptions of peers as socialization agents and adjustment in upper secondary school. *Journal: Emotional and Behavioural Difficulties*, 16 (2), 159-172.
- Suazo, J. J. (2013). PCPI: del cajón de sastre al aprendizaje con sentido. *Cuadernos de Pedagogía*, 439, 30-34.
- Taraban, R., Box, C., Myers, R., Pollard, R. y Bowen, C. (2007). Effects of active-learning experiences on achievement, attitudes, and behaviors in high school biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 44 (7), 960-979.
- Tsai, C. C., Ho, H., Liang, J. C. y Lin, H. M. (2011). Scientific epistemic beliefs, conceptions of learning science and self-efficacy of learning science among high school students. *Learning and Instruction*, 21 (6), 757-769.
- Tulis, M. y Ainley, M. (2011). Interest, enjoyment and pride after failure experiences? Predictors of students' state-emotions after success and failure during learning in mathematics. *Educational Psychology*, 31 (7), 779-807.
- Vílchez, J. M. y Bravo, B. (2015). Percepción del profesorado de ciencias de educación primaria en formación acerca de las etapas y acciones necesarias para realizar una indagación escolar. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 33 (1), 185-202.

La prioridad del método en la investigación pedagógica

The priority of method in pedagogical research

Dr. Rafael SÁEZ ALONSO. Profesor Titular. Universidad Complutense de Madrid (rasaez@ucm.es).

Resumen

El artículo aborda la importancia del método en la investigación educativa. El método es necesario para llegar al fin de la investigación. Presentamos la complementariedad y complejidad metodológica y la correspondencia objetual como principios de investigación pedagógica. Porque la ciencia y la investigación descansan fundamentalmente y sin ningún género de discusión sobre el método. El campo de la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas y reclama una respuesta amplia que no puede ser restringida al conocimiento de la educación que proporcione una posición parcial. Según el tipo de problemas educativos que estemos planteando, necesitaremos conocimiento de la educación y aplicaremos la forma de conocimiento más adecuada al objeto de estudio tal como corresponde al uso adecuado de la complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica. El texto termina con una reflexión en torno a nuestra situación de educadores y la investigación.

Descriptores: Metodología de investigación, investigación educativa, pluralismo metodológico, investigación empírica.

Abstract

This article considers the importance of the method in educational research. The method is necessary for achieving the aims of research. We present methodological complementarity and complexity and the firm correspondence between them as principles of educational research since science and research are, without any question, primarily based on the method. The field of education is an area of reality that can be known in various ways and that requires a global approach that might not be limited to knowledge of education as this provides only a partial position. Depending on the type of educational problems under consideration, knowledge of education will be required and the form of knowledge that is most appropriate to the object of study will be applied as it corresponds to the proper use of methodological complementarity as a principle of pedagogical research. The text concludes with a reflection on our situation as educators and researchers.

Keywords: Research methodology, educational research, methodological pluralism, empirical research.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-10-2016.

Cómo citar este artículo: Sáez Alonso, R. (2017). La prioridad del método en la investigación pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 239-254. doi: 10.22550/REP75-2-2017-04

revista española de pedagogía
año LXXV, n° 267, mayo-agosto 2017, 239-254



1. Planteamiento del problema

Los criterios de rigor científico en la investigación pedagógica han ido evolucionando desde propuestas vinculadas a planteamientos positivistas, pasando por el establecimiento de criterios cualitativos, filosóficos y hermenéuticos hasta discurrir actualmente por vías de integración. Integración fundamentalmente de métodos, aunque se siga discutiendo sobre cuestiones epistemológicas.

Las distintas posturas relativas a la elaboración del conocimiento científico pedagógico se definen alrededor de dos cuestiones fundamentales a las que Eisner (1998) denomina *objetividad ontológica* y *objetividad de procedimiento*. La objetividad ontológica hace referencia a que los que investigan la educación quieren percibir, entender y verificar la realidad que está realmente ahí fuera eliminando la percepción subjetivista, las creencias, la fantasía, la ideología o el deseo del investigador. Y la objetividad de procedimiento propone una forma particular de objetividad a través del «desarrollo y utilización de un método que elimina, o aspira a eliminar, la incumbencia del juicio personal en la descripción y valoración de un estado de hechos» (p. 60). El autor resalta y admite que no son posibles una objetividad prístina ni una subjetividad pura. O sea, que la elaboración del conocimiento científico en educación va a navegar entre la Escila de la objetividad y el Caribdis de la subjetividad, sabiendo que aquella nunca será absoluta, ni esta, totalmente pura.

Si nos detenemos en la objetividad del procedimiento en la investigación a través del desarrollo y utilización del método, es verdad que el método va asociado

al desarrollo del conocimiento científico. Y la indagación sobre el método surge como consecuencia del progreso científico. Este progreso de los procedimientos metodológicos es un incremento en la verosimilitud de las teorías consiguiendo más verdad acerca del mundo. Y «lo que no logre la herramienta del método, tiene que conseguirlo, y puede realmente hacerlo, una disciplina del preguntar y el investigar, que garantice la verdad» (Gadamer, 2012, p. 585). Se refiere al rigor del dinamismo racional común al método. Pues el método ha de permitirnos elaborar un conocimiento cada vez más riguroso y profundo de la realidad, así como definir teorías donde no haya lugar para la contradicción. A lo que se puede añadir, y desarrollaremos esta idea en el punto del escepticismo metodológico, que conviene superar la idolatría del método, pues cuestiones ideológicas, políticas y morales impregnan su desarrollo (Orden y Mafokozi, 1999). Es decir, conviene evitar la tentación totalitaria de la metodología, como si debiera recibir culto por resolver todos los problemas científicos. No es así (Khun, 1982).

El hilo conductor que recorre toda la trama del artículo describe que el método científico es el resultado de una actitud especialísima del investigador científico ante el objeto que investiga. Esta actitud implica, entre otras cosas, la objetividad como aspiración, la claridad, el rigor y la honradez como imperativo, curiosidad impersonal, desconfiando de la opinión prevaleciente y una sensibilidad ante la novedad (Bunge, 2000).

Los procedimientos metodológicos configuran lo que se ha dado en llamar «mé-

todo científico» y es uno de los elementos fundamentales que la investigación científica especializada construye, aplicable a diversos campos de la actividad humana. «La coincidencia principal entre el método científico y el método en general está en la existencia de una manera ordenada de proceder» (González, 1988, p. 54). Reúne el método, al mismo tiempo, las posibilidades de la ciencia y de los principios epistemológicos (Kaplan, 1964). El método es el camino que permite alcanzar los objetivos planteados a los que se pretende llegar y así caminar directamente y sin rodeos al fin conocido de antemano, como el arquero apunta al blanco antes de disparar la flecha. Y todo ello concretado en la investigación pedagógica.

Todos los años se celebran congresos, seminarios y otros eventos donde se ofrecen afirmaciones de todo tipo sobre la educación. ¿Cuántas de estas cuestiones han sido abordadas con una metodología precisa? Igualmente se publican revistas especializadas en Educación, en Teoría de la Educación, en Pedagogía. ¿En cuántos artículos se manifiesta el rigor metodológico que deben cumplir para llegar a las conclusiones que presentan?

Se presentan, a continuación, algunos principios básicos sobre la metodología a tener en cuenta y que deben estar presentes en la investigación pedagógica con sus argumentos correspondientes:

1. La fuerza del conocimiento pedagógico está en el método.
2. El Principio Fundamental de la Metodología: correspondencia objetual como condición metodológica general.
3. El pluralismo metodológico.

4. El escepticismo metodológico para investigar la realidad de la educación.

Afirmamos, de inicio, que en investigación pedagógica el método es lo primero. Se quiere reflexionar en estas páginas sobre la importancia de defender la correspondencia objetual como condición fundamental general y la complementariedad metodológica como principio de la investigación pedagógica. Porque la ciencia descansa sobre el método y porque, en ciencia y en investigación, el método es casi todo. El método como conjunto de técnicas o procedimientos específicos que se emplean en una ciencia. El método como epistemología o como teoría del conocimiento. El método como disposición intelectual, como forma de pensar, como forma de reaccionar o como forma de actuar, como actitud para separar lo opinable y lo verdadero, instalándose en pensamientos sin prejuicios y abiertos al control y autocontrol de los hallazgos en las ciencias. El método como descripción, explicación y justificación de los métodos en general, y más expresamente, del método científico, entendido como procedimiento general de investigación en el campo de la ciencia (Kaplan, 1964).

2. La fuerza del conocimiento pedagógico está en el método

Al hablar de método nos referimos, por consiguiente, a una manera de plantear cuestiones y avanzar a las respuestas. El método científico lo será en la medida en que nos permita llegar a esclarecer el sentido y significado de la teoría, llegando a un mayor y profundo conocimiento de

la realidad. Como afirma Zubiri (1983), cuando nos preguntamos por la teoría, debemos preguntarnos por la realidad. Así, evitaremos caer en el error de reducir la ciencia a nuestro propio pensamiento, a la mera apreciación subjetiva, y nos abrazaremos a lo que caracteriza al conocimiento científico, la objetividad. Y, también, eludiremos que alguna ciencia —biología, física, matemáticas— puede o quiera monopolizar el método científico. Este puede extenderse a otras ciencias: las ciencias sociales y humanas.

Sin duda, el método resultó de importancia fundamental para asentar la mentalidad científica en la Edad Moderna. Con el tiempo se ha convertido el método en el pilar de la ciencia. Una de las grandes preocupaciones del periodo de la Revolución Científica a partir del siglo XVI y XVII fue la cuestión del método. La literatura sobre el tema refleja la conciencia de la nueva época, en la que se consideraba que los principios y procedimientos sólidos, propios del método, eran más importantes para el avance del conocimiento que la intuición y el intelecto.

Según Cohen (1989), «los tratados del siglo XVII en su mayoría, comienzan con una discusión sobre método o concluyen con una declaración metodológica» (p. 140). Incluso, una obra como *El discurso del método* de Descartes (1637) fue escrita y publicada como introducción a tres trabajos científicos. Lo mismo puede decirse de la obra metodológica «Escolio general» de Newton (1713), donde se analiza la naturaleza de la explicación y el papel de la hipótesis.

La crítica, a través del método, al conocimiento y la sabiduría basados en el

criterio de autoridad supondrá el punto de partida del pensamiento moderno. Es el periodo de auge de la investigación empírica de la naturaleza. Como afirma Cohen (1989), «en épocas anteriores el conocimiento era sancionado por las escuelas, los consejos, los sabios, y la autoridad de los santos, la revelación y las Santas Escrituras; en cambio, en el siglo XVII se sostenía que la ciencia se basaba en cimientos empíricos» (p. 140). Con el método, cualquiera que comprendiese el arte de realizar experimentos —formular hipótesis, explicarlas— podía poner a prueba las verdades científicas. El método apareció como el factor que introduce una diferencia fundamental entre la nueva ciencia y el conocimiento tradicional. Con el método científico el conocimiento no era ya posesión del gurú, chamán o iluminado de turno.

Por añadidura, el método, fácil de aprender, permitía hacer experimentos, realizar descubrimientos o hallar nuevas verdades. Y este factor introducía una diferencia fundamental entre la nueva ciencia y el conocimiento tradicional. Más aún, fue para este autor una de las fuerzas democratizadoras más poderosas de la historia de la civilización. «El descubrimiento de la verdad había dejado de ser una gracia concedida a unos pocos hombres y mujeres de dotes espirituales o mentales singulares» (Cohen, 1989, p. 140). El mismo Descartes (1993) en la presentación de su método afirmó: «Jamás he presumido de poseer una mente más perfecta en ningún sentido que la de un hombre común» (p. 41). Así pues, ningún aspecto de la ciencia ha sido tan revolucionario como el método y sus consecuencias.

En ciencia el método es casi todo. Sin método no hay ciencia Y, por tanto, queremos que nos acompañe en el campo de la investigación científica pedagógica.

La ciencia descansa fundamentalmente y sin ningún género de discusión sobre el método. El método nos asegura la validez y la fiabilidad de las conclusiones de la investigación científica y pedagógica. Porque, en la ciencia, el método es el que da eficacia y seguridad para la consecución de la meta, que es la característica y el anhelo de todos los hombres de ciencia. El método, en general, es el camino que recorre el pensamiento en la adquisición de la verdad. Pretendiendo la adquisición de la verdad con el método, se seguirá, sin más, su necesidad de adaptarse a las condiciones bajo las cuales la verdad se nos ofrece. Y cuando se trate no de cualquier verdad, sino de la verdad *científica*, el método habrá de ser adecuado a aquellas condiciones que hacen posible y real la ciencia.

En el caso de la investigación educativa de carácter empírico, deseamos, como pensadores de los fenómenos en el campo educativo (Bueno, 1995), alcanzar un conocimiento teórico apropiado para comprender y gobernar el campo de la educación. Y actualmente carecemos de ello. Sin duda, esto es debido a la complejidad de definir de modo preciso la educación como objeto de conocimiento y a las dificultades intrínsecas y extrínsecas de la misma. Como afirman Touriñán y Sáez Alonso (2015):

Elaborar una representación conceptual de la educación que explique los acontecimientos educativos y elaborar las es-

trategias de intervención adecuadas para producir cambios de estado educativos exige actuar ateniéndose a unas condiciones especiales que *la metodología* debe justificar en el ámbito disciplinar de competencia. La manera de investigar se inscribe en el contorno específico de cada ciencia. La teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación (Touriñán y Sáez Alonso, 2015, p. XVIII).

Y la investigación ha de estar vinculada a una teoría, de manera que esta es una fase de aquella. A medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan, en general, cada vez más por la teoría y, desde determinado punto de vista, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesan por la teoría.

Lo afirmado anteriormente nos conduce a pensar que la ciencia ha tenido mucho éxito a la hora de elaborar teorías. Estas evolucionan, cambian con el tiempo y hacen posible un progreso constante del conocimiento sobre el funcionamiento del mundo, y, en nuestro caso, del mundo educativo. Esto quiere decir que conviene demarcar el objeto y el método de la teoría de educación como área de conocimiento para generar conocimiento pedagógico, usando el método científico actual. La cuestión metodológica desempeña un papel importante en los cambios que se desean experimentar en la teoría de la educación.

El campo de conocimiento, la educación, es «objeto de preocupación intelectual que con autonomía funcional genera sus propios conceptos y pruebas» (Touriñán, 2016, p. 18). Igualmente sabemos

que el campo de la educación se halla sorprendentemente desprovisto de explicaciones sencillas. Y, no obstante, los educadores «deben construir sus propios principios y teorías educativas para aplicarlos a los seres humanos y deben tratar de construir principios y teorías de amplio poder y relevancia para los hechos educativos» (Novak, 1998).

La educación es un ámbito susceptible de ser conocido de diversas formas obteniendo conocimiento válido para explicar, comprender y transformar estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas y generar principios de educación y de intervención pedagógica. Para ello está la investigación pedagógica. Y todas las formas de investigación que tenga la educación como ámbito de realidad susceptible de ser conocido deben presentar su método. Para alcanzar el conocimiento de la educación se utilizan actualmente teorías filosóficas, psicológicas, sociológicas, teorías prácticas, investigaciones aplicadas. Cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación. Pero tendrá que decir qué metodología emplea. Nos encontramos, a veces, con afirmaciones concluyentes sobre educación muy fuertes y la pregunta que surge es: ¿con qué metodología se ha llegado a sacar esa conclusión?

Conocemos las dificultades del conocimiento y las enfermedades y propensiones tanto al error como a la ilusión que tiene el conocimiento científico humano (Bunge, 2000; Echeverría, 1999; Lakatos, 1974; Morin, 2014). Sabemos los riesgos permanentes de error y de ilusión que no dejan de parasitar al investigador (Popper, 1980; Feyerabend, 1981; Khun, 1982). Por

eso es necesario introducir y desarrollar la metodología apropiada para cada caso. Como afirma Morin (2015):

Existe un problema capital, siempre desconocido, que es el de promover un conocimiento capaz de captar los problemas globales y fundamentales para inscribir en ellos los conocimientos parciales y locales.

La supremacía de un conocimiento fragmentado según disciplinas torna a menudo imposible operar el lazo entre las partes y las totalidades y debe ceder su lugar a un modo de conocimiento capaz de captar sus objetivos en sus contextos, en sus complejos, en sus conjuntos.

Es necesario enseñar *métodos* [la cursiva es nuestra] que permitan captar la relación mutua e influencia recíprocas entre partes y todo en un mundo complejo (Morin, 2015, p. 77).

Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certidumbres, y también, en el curso del siglo xx, nos han revelado innumerables dominios de incertidumbre o de error (Degos, 2013). El reconocimiento de los errores permite superarlos. Aún más, el error es inseparable del conocimiento humano. El riesgo de error es inherente al conocimiento. Por eso, la teoría de la educación, que no es una doctrina, un mantra o un dogma, nos permite refutar, analizar, explicar, interpretar y descubrir los elementos para un nuevo conocimiento en y con la investigación empírica.

Si estos razonamientos son correctos, apostamos por investigar las decisiones políticas o las decisiones educativas y, en general, el campo-objeto de la educación y requerir todos los tipos de estudios, con las formas de conocimiento más adecua-

das para ello, de tal manera que seamos capaces de hacer frente a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación de la educación para generar conceptos específicos con significación intrínseca al ámbito de educación. Y lo iniciamos desarrollando el principio de correspondencia objetual como condición metodológica general.

3. El principio fundamental de la metodología: correspondencia objetual como condición metodológica general

Existen métodos de investigación en la educación. Y aquí estamos interesados en mostrar la potencia del método de investigación como componente fundamental para responder a los problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación desde la Pedagogía.

Y para ello recurrimos al principio fundamental de la metodología. Afirma González Álvarez (1947): «Toda ciencia, como producto humano que es, depende de dos factores fundamentales: *el objeto* sobre el que versa y *el sujeto* que la elabora. Ello implica esta verdad fundamental: el método de una disciplina debe ser congruente con la estructura noética del objeto que investiga y adaptado a la contextura cognoscitiva del sujeto que la recibe» (González Álvarez, 1947, p. 10).

Esta definición fundamenta que el método se muestra como guía en el estudio de la realidad, de la actualidad, de lo empírico, de la investigación empírica, de la investigación filosófica, de sus perspectivas y posibilidades que se pretenden conocer y del tipo de cuestión planteada.

Con otras palabras, que la correspondencia objetual es la condición metodológica general para toda investigación.

El principio básico de la metodología afirma que el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer, sea este en el campo de la investigación educativa, de la subjetividad del agente y lo que entiende por verdad educativa, del juicio educativo concreto, de la educación como acción o la educación como objeto sujeto a análisis e investigación. Esto quiere decir que cualquier método no sirve para cualquier investigación, ni empírica ni filosófica.

Si esto es así, confirmamos, por una parte, que cualquier método no sirve para cualquier investigación y, por otra, la necesidad de adaptarse a las condiciones bajo las cuales la verdad —educativa— se nos ofrezca. Y esto nos lo precisa Colbert (1969) para quien la correspondencia objetual debe ser una condición metodológica que está presente en cada acción metodológica, porque entre método, sujeto y objeto se establece una vinculación de dependencia: «El método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer, o sea, no se puede formular el método con anterioridad a comprender el estudio del objeto, porque un método descrito “a priori” suele ser inadecuado al objeto. Y tampoco se puede llegar lejos en el estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procederá de modo desorganizado» (Colbert, 1969, p. 667).

Con otras palabras, podemos afirmar que cuanto más preciso sea el conocimiento del objeto que se pretende conocer, mejor se delimitará el método adecuado para su estudio. Y esto vale tanto para la inves-

tigación empírica como para la investigación filosófica. Por eso, una metodología se elabora con tanta mayor facilidad cuanto más perfecto conocimiento se tiene del tipo noético de la ciencia correspondiente. La recíproca también es evidente: allí donde el conocimiento de la estructura de una ciencia no es aún perfecto, la metodología anda en tanteos y aproximaciones más o menos logradas, a la caza del método con el cual definitivamente se constituya (González Álvarez, 1947).

Por eso, ni prioridad ni paridad entre la filosofía de la educación y la investigación empírica educativa, por ejemplo, sino que el análisis del método que se emplea en ambos campos de conocimiento nos servirá de guía para afirmar si el método empleado es congruente con la estructura noética del objeto que se investiga y si es adaptado a la contextura cognoscitiva del sujeto que la recibe. Y esta guía metodológica nos confirmará si son aceptables o rechazables los resultados de la investigación, no la investigación.

A veces se leen artículos con argumentos de animadversión contra la investigación empírica en Pedagogía. ¿Qué tiene este pensamiento contra la investigación empírica científica educativa? ¿Acaso la investigación empírica estadística científica educativa no tiene un pensamiento discursivo, argumentativo y comprometido con la educación? Somos educadores conociendo lo que la investigación empírica científica educativa, entre otras ciencias, nos ofrece. Y ejerceremos como tales, con estos conocimientos.

Podemos afirmar, fuera de toda duda, que los métodos científicos son imprescin-

dibles para alcanzar conocimiento de la realidad, entendida esta, incluso en sentido transcendente, como un camino para la búsqueda y adquisición de la verdad. Así, podemos recordar a Spinoza (1971), para quien el método es el orden para recorrer un camino que nos conducirá a esa meta a la que tanto deseamos llegar: la Verdad.

El principio fundamental de la metodología obliga, pues, a que toda investigación pedagógica avance asumiendo la correspondencia objetual como una condición fundamental de la metodología, es decir, que el método debe adecuarse a los objetos que investiga. Como hemos afirmado anteriormente, el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer. Estamos obligados metodológicamente por el principio de correspondencia objetual a avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación, a focalizar la investigación pedagógica en el objeto *educación*.

Cabría suponer incluso que son tantos los métodos cuantas son las formas de pensar y de actuar. Mas el principio fundamental de la metodología no lleva a esta conclusión. Sí, en cambio, se deriva de este principio una consecuencia que define hoy la metodología de la investigación científica y, por consiguiente, pedagógica: el pluralismo metodológico, la pluralidad de métodos en la ciencia. La nueva situación en la ciencia es la de aceptación de un pluralismo de métodos, como describimos a continuación.

4. El pluralismo metodológico

De lo desarrollado en el punto anterior sobre el principio metodológico de co-

responsabilidad objetual, dirigimos nuestra atención a la investigación pedagógica en el objeto de conocimiento —educación— y deducimos la complementariedad metodológica, también, como principio de investigación pedagógica. Es un principio que está ajustado a la autonomía funcional, a la dependencia disciplinar y, también, a la complejidad del objeto de conocimiento *educación* (Touriñán, 2015). A la educación le conviene investigar tanto desde los métodos del actuar, de la acción, como desde los métodos del pensar, del pensamiento. Entre ambos hay interrelación, pues la misma acción ejecutada será motivo de nuevas reflexiones, así como también el pensamiento influye de raíz en la acción. Igualmente podemos añadir los métodos generales (métodos fenomenológico, semiótico, axiomático o métodos reductivos), así como los métodos particulares (Bochenski, 1981).

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas —por ejemplo, desde la filosofía especulativa, sistemática y positiva, entre otras (Ferraris, 2013, p. 179)— y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Esto nos recuerda a Dewey (1929) cuando afirma que «todos los métodos y todos los hechos o principios de cualquier materia que hagan posible tratar los problemas de la educación e instrucción de una forma mejor son pertinentes para ella» (Dewey, 1929, pp. 51-52).

La investigación, en cualquier ámbito de las ciencias humanas, ha pasado a ser no solo una aspiración teórica sino una necesidad práctica, realizada por profesionales que practican métodos y enfoques educativos científicamente avalados

por resultados basados en investigaciones. Por ello la comunidad de personas que trabajan el campo de la Educación, en cualquiera de sus áreas, desean producir un corpus de investigación fiable que no busque solamente probar cosas con las que los investigadores están ya comprometidos, sino, más bien, que utilice la investigación para refinar y desarrollar más allá la teoría y la práctica educativas.

La ciencia ha sido descrita como el proceso sistemático de generar y comprobar teorías, en el que tales teorías son evaluadas (Böhm y Schiefelbein, 2004). Muchos científicos niegan que haya un método científico claro en los procesos de la ciencia, señalando, por el contrario, que con lo que los científicos operan en realidad es con una orientación hacia la ciencia, es decir, trabajan con una actitud crítica hacia los hallazgos de su trabajo y mantienen una expectativa y una perspectiva de sus explicaciones científicas como si fueran solamente estadios tentativos en un proceso interminable de aproximaciones sucesivas. Pero siempre la investigación genera teorías y prueba hipótesis, formula leyes y modelos descubiertos en los hallazgos empíricos, descubre las relaciones matemáticas entre las variables, clarifica los conceptos científicos y la capacidad explicativa de las hipótesis que se están tratando, evalúa la consistencia de las leyes y examina a fondo los razonamientos. El análisis conceptual incrementa la claridad conceptual de una teoría. Y todo ello gracias al pluralismo metodológico empleado.

Estos métodos usados en el proceso científico se basan en principios clave de brevedad, consideración de hipótesis plau-

sibles y opuestas, replicación, cuidado y precisión en el pensamiento. El método en un proceso así abarca diversos principios, procedimientos, prácticas y técnicas relacionados con la conducta a investigar.

Si los argumentos o mejor comprensión de los debates conceptuales de una ciencia sobre otra se empecinan y no se fundamentan sobre la correspondencia objetual y la pluralidad metodológica en la investigación pedagógica, se acaban construyendo atalayas que son más baluartes fundamentalistas que oteros para apuntalar la apertura que siempre acompaña a la metodología de investigación. Por eso desde la atalaya del método se permite aconsejar a los educadores que los datos que ofrecen los estudios empíricos se deben interpretar a la luz de la metodología empleada. Eso les da certidumbre y significado para educar.

Hoy tenemos trabajos fundamentados que explican la diferencia entre conocer, enseñar y educar, entre diseño educativo y diseño instructivo, función enseñante y función de educador, asumiendo, en todo su sentido, que las leyes de educación establecen y se definen por fines de educación, no solo de enseñanza (es *educación* primaria, secundaria, profesional, no solo *enseñanza* primaria...). Por la misma línea de pensamiento no se puede confundir teoría filosófica de la educación con teoría de la educación, y lo cierto es que hay mucho interés en confundir el sentido filosófico de la educación con el sentido pedagógico que establece rasgos propios de toda educación, porque son inherentes a su significado. Los que se dedican al estudio teórico de la educación no les crea ansiedad trabajar con los métodos de in-

vestigación para entender los problemas educativos del momento. Al contrario, los datos científicos empíricos no les dan certidumbres absolutas sobre lo que significa educar, sino una clarificación crítica de cuestiones educativas para el desarrollo humanizador de las personas.

La teoría de la educación ha contribuido al desarrollo del campo de la pedagogía, magisterio, educación social. Y debe continuar así, ajustándose creativamente al espíritu de los tiempos actuales. Esto significa que deberán hacerse investigaciones que le permitan ocupar su sitio en la lista de enfoques empíricamente validados, de forma científica y sólida, brindándoles un nuevo respeto por esta área de conocimiento.

Quizá ha llegado el momento de una nueva generación de especialistas dedicados al campo de la investigación educativa en el área del conocimiento de teoría de la educación para que esta perspectiva no se quede atrás respecto a otras ciencias en las que está incrementándose el apoyo a la investigación. Los médicos operan tanto a humanistas como a liberales, socialistas, demócratas y republicanos, y la educación tiene que preparar igualmente a sus pedagogos para que los educandos aprendan a decidir, capacitándolos para elegir *su sentido* de vida. Esta es la clave de la capacidad de resolución de problemas que corresponde a la significación del conocimiento de la educación.

Por eso repetimos y apelamos a lo que hemos expuesto en estas páginas. El método es el camino que emplea la ciencia, «es la forma y la manera de proceder en cualquier dominio, es decir, de ordenar la

actividad y ordenarla a un fin» (Bochenski, 1981, p. 28). El método es una vía, un medio que tiene relación y que expresa una referencia al fin. La ciencia descansa totalmente sobre el método. En ciencia el método es casi todo. Sin método no hay ciencia ni investigación. Como afirma Gaviria (2015): «Por eso la ciencia descansa de modo tan incontrovertible sobre el método. El método nos permite estar seguros de que los supuestos auxiliares son aceptables en un contexto determinado y, por eso mismo, las conclusiones de la investigación válidas. En ciencia el método es casi todo. Sin método no hay ciencia. La inferencia estadística no es más que una modalidad de la inferencia causal para un tipo determinado de fenómenos, pero no es una alternativa a la ciencia como tal» (Gaviria, 2015, p. 502).

El método es necesario para llegar al fin, pero carece de significado por sí solo. No se agota en sí mismo. El método no tiene su razón de ser en sí mismo. Es un medio para dar cauce a procesos de pensamiento y procesos de acción. Es inherente al método, como afirmamos anteriormente, proceder con orden y coherencia, tener prefijado el fin que se persigue o actuar y recorrer un conjunto de etapas inscritas en un proceso.

Por eso en la investigación de la filosofía, en la investigación científica y en la investigación pedagógica, el método vale en tanto en cuanto es útil y sirve para lograr el fin propuesto. El método se encamina al logro de ese fin. El fin, es, pues, el límite buscado del método con el que no se confunde. No obstante, puede ocurrir que el fin no se alcance nunca de un modo absoluto, y entonces cabe hablar de suce-

sivos intentos, cada vez más depurados, para conseguirlo. En este sentido, el fin conoce realizaciones parciales.

Observamos en función de lo expuesto anteriormente que, a veces, se habla de método científico en singular y otras veces de métodos científicos. En nuestra concepción de la metodología de la ciencia y en el área de la Pedagogía se debe dar cabida a una pluralidad de métodos en la ciencia para la investigación y el conocimiento de la realidad educativa.

Hablar de pluralismo metodológico en una ciencia, aquí en la ciencia pedagógica, es aceptar que las realidades que trata la ciencia en cuestión pueden ser abordadas desde diferentes ángulos o perspectivas para investigar en el campo de la Educación. Este pluralismo tiene su origen en la naturaleza compleja del campo de estudio, en el tipo de cuestiones o problemas planteados al investigar y en las diversas concepciones en las que se basan y se justifican los métodos (M.E.C., 1989; Touriñán y Sáez Alonso, 2015).

Dar cabida al pluralismo metodológico es aceptar que las realidades sobre su objeto de estudio pueden ser abordadas con distintos métodos, que son hasta cierto punto independientes. La pluralidad de métodos no es incompatible con la existencia de ciertas constantes que aparecen en todos los métodos científicos (Popper, 1980).

La enumeración de los métodos mencionados —y otros que se pueden añadir en función de la dimensión temporal o de la modalidad de investigación— no significa instalarse en compartimentos separados; generalmente se da una imbricación de unos métodos con otros. Es decir, di-

fácilmente podríamos hablar de métodos puros (Bunge, 2012; Chalmers, 2000; Gómez Rodríguez, 2003).

En conclusión, el adoptar esta posición quiere significar apartarse de cualquier reduccionismo, por ejemplo, el reduccionismo del inductivismo ingenuo o el positivismo lógico, que establecían como modelo de conocimiento la ciencia física, postulando el monismo metodológico para todas las ciencias. (Monserrat, 1992; Blanco, 2001; Kimberly, 2014). Cada forma de conocimiento sobre la complejidad del objeto *educación* no solo tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones, sino que hacen realidad el principio de correspondencia objetual como condición metodológica y el principio de complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica. Cada método vale para resolver un determinado tipo de problemas y todos contribuyen a lograr la mejor evidencia y fundamentación de lo que afirmamos.

Para finalizar y para vacunarnos contra todo tipo de dogmatismo excluyente, se va a reflexionar en el punto siguiente sobre la necesidad de vestarnos de un cierto escepticismo metodológico para investigar empíricamente en el campo de la educación.

5. El escepticismo metodológico para investigar la realidad de la educación

Desde el escepticismo metodológico para investigar la realidad de la educación, también se defienden los principios de metodología de investigación pedagógica.

Por eso, cuánto nos enriquecería para desarrollar la claridad, el rigor y la honradez científicas adoptar y practicar la famosa duda metódica de Descartes. Es el recuerdo de los cuatro preceptos que deben regir su método y que están en el cartesiano *Discurso del método para dirigir bien la razón y buscar la verdad en las ciencias*, escrito en 1636 y publicado en 1637, y que Bunge los comenta de esta forma: «Se trata de una desconfianza inicial respecto de las percepciones, informaciones y pensamientos extraordinarios. No quiere decir que los escépticos cierran sus mentes a los acontecimientos extraños, sino que, antes de admitir que tales sucesos son reales, desean que se los controle por medio de nuevas experiencias o razonamientos» (Bunge, 2010, p. 101).

Los escépticos no aceptan ingenuamente la primera cosa que perciben o piensan. No son crédulos, pero tampoco son neofóbicos. Solo son críticos. Antes de creer, quieren ver pruebas. Y, como hemos afirmado anteriormente, los métodos propios de adquisición de conocimientos constituyen un componente esencial de cada ciencia. Los grandes avances científicos han ido unidos a cambios importantes, avances, en la metodología. Es decir, existe una correlación positiva entre ciencia y método.

La duda metódica es el núcleo del escepticismo metodológico (Descartes, 1993). Mi duda no es sobre la posibilidad de conocer la realidad educación, sino que abarca a muchas afirmaciones y consejos educativos. El mío es un *escepticismo metodológico* o científico, de duda metódica pero no sistemática. Como define perfectamente Bunge (2010): «El escepticismo

metodológico es una posición tanto metodológica como práctica y moral. En efecto, quienes lo adoptan creen que es tonto, imprudente y moralmente erróneo afirmar, practicar o predicar ideas importantes que no hayan sido puestas a prueba o, peor aún, que hayan mostrado de manera concluyente ser totalmente falsas, ineficientes o perjudiciales» (Bunge, 2010, p. 103).

Este tipo de escépticos (los escépticos metodológicos) no son crédulos, pero tampoco cuestionan todos los argumentos a la vez. Creen todo aquello que haya sido probado o haya mostrado tener un fuerte respaldo empírico, pero desconfían de todo aquello que choque con la lógica o con el grueso del conocimiento científico y sus hipótesis filosóficas subyacentes. Para Bunge:

El suyo es un escepticismo matizado, no indiscriminado. Los escépticos metodológicos sostienen numerosos principios y, sobre todo, confían en que los humanos harán progresar aún más el conocimiento de la realidad. Su fe es crítica, no ciega; se trata de la fe del explorador, no de la del creyente. En ausencia de pruebas pertinentes no creen en nada, pero están dispuestos a explorar las ideas nuevas y audaces si encuentran razones para sospechar que tienen alguna posibilidad (...). Son personas de mente abierta, no de mente en blanco; y son rápidas en el filtrado de la basura intelectual (Bunge, 2010, p. 128).

Esto es adoptar la famosa duda metódica de Descartes y el escepticismo metodológico. No es dudar sobre la posibilidad de conocer y de investigar. Por el contrario, en estas se confía. Es dudar sobre las

afirmaciones, principios, contenidos acerca de las cosas que no son comprobables.

Como aclaración de conceptos, conviene decir que la duda metódica es el núcleo del *escepticismo metodológico*. Y que hay que distinguir entre esta clase de escepticismo y el *escepticismo sistemático*. El escéptico sistemático niega la posibilidad de conocer y la posibilidad de todo conocimiento. Él supone, por ello, que la verdad es inaccesible y su búsqueda, vana.

Los escépticos de ambas clases, continúa Bunge, «critican la ingenuidad y el dogmatismo, pero mientras el escepticismo metodológico impulsa a investigar, el escepticismo sistemático obstaculiza la investigación y, por ello, lleva a los mismos resultados que el dogmatismo» (Bunge, 2010, p. 102).

6. Consideraciones finales: cada método vale para resolver un determinado tipo de problemas

Hemos hecho una aproximación conceptual a la prioridad del método para investigar la realidad de la educación, donde la educación es un ámbito de realidad que implica conocimiento y acción. Una vez asentado el principio metodológico de la correspondencia objetual, se puede entender mejor la explicación, comprensión, descripción, interpretación y transformación de los estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas.

Al ser la educación un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una actividad que se desempeña mediante la relación educativa, le convienen tanto los métodos de pensamiento como los métodos de acción.

Esta doble condición marca la complejidad del objeto «educación» para el conocimiento pedagógico, que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica. Y cada forma de conocimiento tiene sus peculiaridades, sus modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones, según su nivel metodológico. Cada método vale para resolver un determinado tipo de problema y, según cuál sea el problema, usamos uno u otro, y todos contribuyen a lograr la mejor evidencia y fundamentación de lo que afirmamos.

El método nos ofrece unas directrices derivadas de las condiciones metodológicas de apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica que colman las necesidades de la investigación pedagógica. El objeto «educación» requiere, por ello, todos los tipos de estudios para mejorar y aumentar el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad «educación», que es el objeto y la meta del quehacer pedagógico.

El pluralismo epistemológico actual, descrito y concretado en los paradigmas, da como fruto un pluralismo metodológico donde la complementariedad y sinergia son la vía más fecunda en la investigación de las realidades educativas. No hay una sola razón para prescindir de la investigación educativa empírica.

Sabemos que la realidad de la educación no es simple, ni como realidad, ni como práctica, ni como teoría. Por eso afirmamos que debe ser abordada desde la complejidad del ser humano y de todos los elementos que la constituyen: personas, inteligencia, emociones y valores, elementos que no pueden ser considera-

dos de forma aislada, en compartimentos estancos, sino como estructura total e integrada.

Por eso, la pluralidad de paradigmas, métodos y técnicas concretados en la investigación empírica nos permiten no caer en el simplismo de afirmar que un paradigma, un método o una técnica valen para investigar todo el campo de la educación o son prioritarios. Como hemos afirmado a lo largo de estas páginas, ninguna disciplina es prioritaria sobre otra. No es ese el planteamiento correcto.

Y ningún paradigma puede explicar totalmente la realidad educativa. Es insuficiente, aunque tiene su peso y su papel, necesarios, y se requiere que estén presentes. Es insuficiente, pues cada investigación estudia una realidad, la educación, pero no ven las mismas cosas o, mejor, no las ven de la misma manera. Esto nos sitúa ante la tarea ineludible de profundizar en la descripción metodológica en cada situación de investigación, de un marco de referencia conceptual potente y comprehensivo, empíricamente fundamentado, suficientemente complejo y, a la vez, suficientemente flexible y objetivo, desde el cual se puedan pensar e investigar los ámbitos de la educación, como aproximación limitada y parcial a lo real.

Elaborar una investigación educativa de carácter científico que explique los acontecimientos educativos nos exige actuar ateniéndonos a unas condiciones especiales según los campos de estudio que la metodología debe justificar. Son los métodos los que nos permiten estar seguros de la validez y fiabilidad de las conclusiones de la investigación, abriéndonos un abanico

de posibilidades. Lo contrario es dar unos mensajes catastrofistas, peligrosos y oscuros sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa. Si esto se produce se debe, la mayoría de las veces, al mal uso de las herramientas, de los métodos.

Somos educadores. Todas las investigaciones son necesarias y nos ayudan a ejercer como tales. Y cuanto más se afine la medida de una investigación, más se iluminarán las otras. Y utilizamos la investigación para desarrollar y refinar la teoría y la práctica educativas. Todo ello descansa de modo incontrovertible sobre el método, es decir, sobre el procedimiento, o conjunto de procedimientos, que sirven de instrumento para alcanzar los fines de la investigación.

La investigación empírica educativa, por consiguiente, es un gran aliado educativo, es decir, tiene un peso específico para abordar y comprender el fenómeno educativo. Y sabemos que no va a proporcionar certezas dogmáticas a la Pedagogía. Su papel va a depender de la metodología y de los métodos sobre los que se sustente. Su presencia ofrece una nueva fortaleza para el desarrollo del conocimiento en la Pedagogía.

Referencias bibliográficas

- Blanco, R. (2001). Guerras de la ciencia, imposuras intelectuales y estudios de la ciencia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 94, 129-152.
- Bochenski, I. M. (1981). *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: Rialp.
- Böhm, W. y Schiefelbein, E. (2004). *Repensar la educación*. Bogotá: Editorial Pontificia Javeriana.
- Bueno, G. (1995). *¿Qué es la ciencia?* Oviedo: Pentalfa.
- Bunge, M. (2000). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (2010). *Las pseudociencias. ¡Vaya timo!* Pamplona: LAETOLI.
- Bunge, M. (2012). *Filosofía para médicos*. Barcelona: Gedisa.
- Chalmers, A. F. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XX.
- Cohen, I. B. (1989). *Revolución en la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Colbert, J. G. (1969). Método. *Gran Enciclopedia Rialp*, 667-669.
- Degos, L. (2013). *Éloge de l'erreur*. Paris: Le Pommier.
- Descartes, R. (1993). *Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente*. Madrid: Espasa.
- Dewey, J. (1929). *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Echeverría, J. (1999). *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX*. Madrid: Cátedra.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ferraris, M. (2013). *Manifiesto del nuevo realismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Feyerabend, P. (1981). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.
- Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Gaviria, J. L. (2015). Filosofía de la educación e investigación empírica: ¿Prioridad o paridad? **revista española de pedagogía**, 73 (262), 499-518.
- Gómez Rodríguez, A. (2003). *Filosofía y metodología de las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- González Álvarez, A. (1947). El principio fundamental de la Metodología, **revista española de pedagogía**, 5 (17), 7-23.
- González, W. J. (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación científica*. Murcia: Universidad de Murcia.

- Kaplan, A. (1964). *The Conduct of Inquiry. Methodology for Behavioral Science*. San Francisco: Chandler Publishing Company.
- Kuhn, T. S. (1982). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kimberly, W. (2014). *Doing Research to Improve Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Lakatos, I. (1974). Historia de las ciencias y sus reconstrucciones sociales. En I. Lakatos et al., *Historia de las ciencias y sus reconstrucciones racionales* (pp. 9-77). Madrid: Tecnos.
- M.E.C. (1989). *Plan de investigación educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: M.E.C.
- Monserrat, J. (1992). *Epistemología evolutiva y teoría de la ciencia*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Morin, E. (2014). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Novak, J. B. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Orden Hoz, A. de la y Mafokozi, J. (1999). La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 7-29.
- Popper, K. R. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Spinoza, B. de (1971). *La reforma del entendimiento*. Buenos Aires: Aguilar.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. y Sáez Alonso, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, Metodología y Focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía General. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Zubiri, X. (1983). *Inteligencia y razón*. Madrid: Alianza.

Educación diferenciada y coeducación: continuar el debate y proteger la ciencia

Single-sex schooling and coeducation: the continuation of the debate and the defence of science

Enrique G. GORDILLO. Investigador Adjunto. Universidad Católica San Pablo, Perú (egordillo@ucsp.edu.pe).

Resumen

En el contexto del debate actual sobre la superioridad de un modo de agrupación escolar frente a otro (educación diferenciada vs. coeducación) han aparecido algunos artículos científicos emblemáticos, de parte de defensores de la educación mixta, que implícitamente han llevado a proponer que la discusión debería ser cerrada, y la investigación al respecto, concluida. El presente trabajo busca rebatir la argumentación conjunta de dichos artículos desde consideraciones metodológicas y empíricas, y demostrar que el debate y la investigación no deben darse por concluidos sino, al contrario, impulsarse. Al mismo tiempo, el ensayo identifica ciertas características en los artículos mencionados que conllevan el riesgo de desnaturalizar la ciencia al acercarla a argumentos de carácter ideológico, destacando el problema que esto representa para el debate mismo y para la ciencia en general. El artículo no busca defender la educación diferenciada; únicamente, la necesidad de más investigación al respecto.

Descriptores: Coeducación, educación diferenciada, investigación educativa, resultados educativos, organización escolar.

Abstract

In the context of the current debate regarding the best school setting (single-sex schooling v. coeducation) several advocates of coeducation have published emblematic papers that implicitly suggest that the debate should be considered as finished and that further research regarding this topic is not needed. This essay aims to refute the combined arguments of those articles using methodological and empirical facts, and show that the debate about this question and research into it should not be seen as complete, but instead should be promoted. At the same time, the essay identifies certain features in the aforementioned articles that present a risk of distorting science by moving towards arguments of an ideological nature, and it underlines the problem this represents for the debate itself and for science in general. The article does not seek to defend single-sex education, only the need for further research into it.

Keywords: Coeducation, single-sex schooling, educational research, outcomes of education, school organization.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10-12-2016.

Cómo citar este artículo: Gordillo, E. G. (2017). Educación diferenciada y coeducación: continuar el debate y proteger la ciencia. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 255-271. doi: 10.22550/REP75-2-2017-05

año LXXV, n° 267, mayo-agosto 2017, 255-271
revista española de pedagogía



En las últimas décadas ha cobrado fuerza en el mundo pedagógico el debate sobre la superioridad de un modo de agrupación escolar sobre otro: educación separada por sexos (segregada o diferenciada) vs. coeducación (o educación mixta).¹ Este debate ha logrado rebasar el ámbito propio de los actores educativos y penetrar en la arena pública (Aréchaga, 2013; Rodríguez-Borlado, 2011), suscitando un alto grado de polarización (Bigler, Hayes y Liben, 2014). Esto es preocupante porque es común que al gran público lleguen primero los argumentos ideológicos y opinables antes que la evidencia científica (Riordan, 2011). Respecto al tema que nos ocupa, las probabilidades de que esto ocurra son mayores debido no solo a que el debate tiene todavía muy poco de científico y más de opinión política, religiosa y de otra índole (Mael, Alonso, Gibson, Rogers y Smith, 2005), sino porque incluso las investigaciones científicas que lo abordan están comenzando a teñirse de características menos relacionadas con lo científico que con lo ideológico, como veremos más adelante.

En ese contexto, el debate ha visto la aparición de cuatro artículos científicos que han buscado convertirse en una suerte de hito que marque la proximidad de su final. Me refiero, en concreto, a los siguientes (en orden de aparición):

— El publicado por Diane Halpern y sus colaboradores (Halpern *et al.*, 2011), titulado «The Pseudoscience of Single-Sex Schooling» (o «La seudociencia de la educación diferenciada»). Tras una brevísima revisión de la literatura, los autores concluyen que la educación diferenciada no ha logrado demostrar efectos educativos positivos

por sí misma. Este texto es relevante por haber aparecido en *Science*, uno de los *journals* más importantes del mundo, y porque está firmado por los fundadores y directivos del American Council for CoEducational Schooling, organización estadounidense sin fines de lucro que defiende la coeducación.

— El estudio de Margaret Signorella y sus colaboradoras (Signorella, Hayes y Li, 2013), que al reproducir la influyente revisión sistemática de Mael *et al.* (2005) —que concluye con una ligera ventaja a favor de las escuelas diferenciadas a partir de un conteo de votos²—, no solo descubre gruesos errores en ella, sino que muestra que con un metanálisis es posible encontrar resultados diferentes.³

— El metanálisis de Erin Pahlke y sus colaboradoras (Pahlke, Hyde y Allison, 2014), que, tras procesar información de 184 estudios de todo el mundo con más de 1,6 millones de estudiantes, concluyó que la educación diferenciada mostraba tener «muy poca o ninguna superioridad» sobre la coeducación (Pahlke *et al.*, 2014, p. 1065).

— El acucioso ensayo de Rebecca Bigler y sus colaboradoras (Bigler *et al.*, 2014), quienes pasan revista a virtualmente la totalidad de los argumentos propuestos por los defensores de la educación diferenciada —sean o no científicos— y los rebaten individualmente utilizando la evidencia empírica y teórica disponible hasta el momento.

Algunos especialistas han comenzado a interpretar la aparición de estos trabajos como el punto final de la discusión

(véase Trahtemberg, 2014). Es razonable suponer que si esta es la impresión de especialistas, la reacción del gran público podría ser menos ordenada. La situación es preocupante cuando se tiene en cuenta que hay quienes pensamos que los artículos mencionados no son suficientes para marcar el final de la discusión; todo lo contrario, dejan en claro la necesidad de un mayor esfuerzo de investigación.

El propósito del presente ensayo es demostrar que el debate y la investigación sobre la superioridad de un modo de agrupación sobre otro no deben darse por terminados, y que las razones propuestas en dichos trabajos son insuficientes para acabar la discusión y la investigación al respecto. Para ello, pasaré revista a las que considero las dos ideas principales que se desprenden de la lectura de dichos artículos en conjunto, e intentaré rebatirlas con consideraciones metodológicas y empíricas. Al hacerlo, veremos que determinadas formas de argumentación en alguno de los bandos constituyen una amenaza en ciernes sobre el mundo científico, frente a lo cual pretendo también lanzar una voz de alarma.

1. «La educación diferenciada no ha podido probar su superioridad»

Es cierto que la educación diferenciada no ha podido probar con contundencia su eventual superioridad sobre la mixta (Mael *et al.*, 2005; Pahlke *et al.*, 2014; Riordan, 2011). Sin embargo, que no lo haya hecho *hasta ahora* no significa que no la posea; tan solo significa que no ha podido ser demostrada a día de hoy. Las razones para ello son de diversa índole.

Una —y una de las principales críticas que se le hacen a la educación diferenciada— está en relación con la ausencia de demostrados argumentos teóricos (o *rationales*) que expliquen su supuesta efectividad (Bigler *et al.*, 2014; Signorella *et al.*, 2013). Sin embargo, que la educación diferenciada carezca de *rationales* teóricos es únicamente cierto a medias. Estos existen. Ya en 1994, Cornelius Riordan —uno de los investigadores que más ha profundizado en el tema— proponía 8 argumentos sociológicos explicativos de la superioridad de la educación diferenciada en ciertos contextos (Riordan, 1994a), lista que, posteriormente aumentaría hasta 12 (Riordan, 1998); hoy, a partir de su trabajo y de la evidencia disponible, considera un repertorio de 10 (Riordan, 2015). También se pueden considerar como argumentos explicativos de su eventual superioridad las ideas propuestas por algunos sobre las estrategias pedagógicas diferenciadas aplicadas en el aula, es decir el trabajo del docente al respecto (James, 2014; Sax, 2014). En concreto, pienso que la labor del docente, sus estrategias, estilo y personalidad, pueden ser variables moderadoras importantes en investigaciones sobre este tema, y han sido dejadas de lado por la literatura (Bedoya, 2006; Camps Bansell, 2015; Camps Bansell y Vidal Rodá, 2015; McNamara y Jolly, 1994).

En el caso propio, atendiendo a hallazgos específicos como el mayor grado de indisciplina que encontramos en aulas mixtas (Gordillo, 2013), o a la medición de eventuales diferencias en la autoestima adolescente en ambos tipos de agrupamiento (Gordillo, Cahuana Cuentas y Rivera, 2016), hemos también propuesto

algunos *racionales* basados en evidencia empírica y teórica.

No obstante, lo indudable es que estos *racionales* no han sido sistematizados orgánicamente para poder ser luego puestos a prueba con estudios apropiados y específicamente diseñados para probar teorías (véase Riordan, 2011). Lo que se ha venido haciendo es tomar ciertos resultados de algunas investigaciones empíricas y utilizarlos para abonar en favor o en contra de determinados postulados teóricos, lo cual, si bien contribuye a reforzar su prestigio o conferirles cierto grado de solidez, carece de valor probatorio sólido.

Ciertamente, una de las principales razones para que no se hayan probado satisfactoriamente dichos argumentos teóricos pasa por las dificultades metodológicas que exige un estudio de esta naturaleza. Los expertos coinciden en que para obtener evidencia con valor probatorio y causal es necesario un diseño experimental o cuasi-experimental, longitudinal, multicéntrico, aleatorio y ciego o, en su defecto, que controle variables confusoras (Estol, 2009; Halpern *et al.*, 2011; Mael *et al.*, 2005; Pahlke *et al.*, 2014; Riordan, 2011). Naturalmente, en el mundo educativo esto es complicado por razones prácticas, financieras e incluso éticas, si bien en algunas ocasiones ha tenido lugar (Riordan, 2015).

Aun así, existen estudios que cumplen con varios de los requisitos propuestos y que presentan resultados favorables a la educación diferenciada, pero no suelen ser tenidos en cuenta en el debate. Con estudiantes coreanos, Park y sus colaboradores, por ejemplo, hallaron evidencia fa-

vorable a la educación diferenciada (Park, Behrman y Choi, 2013). Estos resultados son relevantes debido a que entre los años 1974 y 2009 Corea asignaba aleatoriamente a sus estudiantes de escuela media y secundaria a diversos centros educativos, ya sean públicos o privados, diferenciados o mixtos. Al margen de las consideraciones éticas al respecto, el estudio realizado con dicha población es un experimento natural, aleatorio y multicéntrico, por lo que sus resultados pueden tenerse por fiables, más aún cuando los relacionamos con la *performance* de este país en la prueba PISA de los años 2006 y 2009 (como se citó en Riordan, 2011). Si bien este estudio fue tenido en cuenta por Pahlke y su equipo en su metanálisis, no fue considerado por Halpern y sus colegas en su ensayo (véase Park, Behrman y Choi, 2012). No obstante, es necesario decir que el estudio de Park y sus colegas debe ser contrastado con el realizado por Pahlke, Hyde y Mertz (2013), también en Corea, que concluye que no hay diferencia en el rendimiento en ciencias y matemáticas de estudiantes de octavo grado de uno y otro tipo de agrupamiento.

Otro estudio con características similares es el experimento natural llevado a cabo en Suiza por Eisenkopf y sus colaboradores (Eisenkopf, Hessami, Fischbacher y Ursprung, 2015). Su estudio, aleatorio y longitudinal, encontró ventajas para la educación diferenciada respecto al rendimiento de adolescentes mujeres en matemáticas, así como a su autoconfianza en el propio rendimiento, si bien su muestra era relativamente pequeña ($n = 808$) y no representativa. Este estudio tampoco fue tomado en cuenta, quizá debido a su novedad.⁴

Nosotros mismos, en el año 2008, llevamos a cabo estudios en el Callao y en Arequipa (Perú), en los que buscamos comparar a los estudiantes de secundaria de ambos tipos de agrupamiento escolar en sus niveles de indisciplina y autoestima (Gordillo, 2013; Gordillo *et al.*, 2016). El diseño de dichos estudios incluyó el control estadístico y metodológico de variables confusoras, y fueron realizados en escuelas públicas, población pocas veces estudiada en este tema (Riordan, 2007a). En el primero de dichos estudios encontramos evidencia notoriamente favorable a la educación diferenciada, aunque en el segundo no hallamos diferencia entre los grupos comparados.

Ahora bien, los autores de los estudios mencionados como emblemáticos al inicio de este trabajo afirman que, a pesar de que no se cuente con un número ideal de estudios de alta calidad para obtener conclusiones válidas y representativas, se cuenta con un número suficiente para extraer conclusiones (Pahlke *et al.*, 2014, p. 1064; Signorella *et al.*, 2013), y que la primera que se puede obtener es que los efectos favorables a la educación diferenciada son inexistentes o demasiado débiles (Pahlke *et al.*, 2014; Signorella *et al.*, 2013).

Que los efectos de las intervenciones escolares suelen ser bajos no es novedad (Hattie, 2015). Ya el Informe Coleman (Coleman, 1966, como se citó en Murillo Torrecilla y Román Carrasco, 2011) señalaba que los efectos de la escuela sobre los resultados académicos siempre serán pequeños, en particular frente a los de covariables de origen como, por ejemplo, el nivel socioeconómico de los padres o su nivel educativo. En América Latina, por

ejemplo, se ha calculado que los efectos de la escuela alcanzan a explicar, en promedio, tan solo el 19.95% de los resultados de los alumnos (Murillo Torrecilla y Román Carrasco, 2011).

En particular, en el caso de los estudios que comparan los efectos de la educación diferenciada con los de la coeducación, algunos expertos afirman que los resultados siempre arrojarán un tamaño de efecto demasiado cercano al cero —llamado a veces *nulo*— para cada tipo de agrupamiento (Riordan, 2009, 2015). Riordan afirma que esto ocurre por motivos conceptuales, metodológicos y matemáticos:

1. Aparentemente, la educación diferenciada solo beneficia a algunos estudiantes, sobre todo a aquellos en desventaja social y que pertenecen a minorías (Ferrara, 2010; Riordan, 2007b, 2011). En un aula se encuentran estudiantes sobre quienes esta modalidad tiene un efecto positivo alto junto a otros sobre los cuales no; cuando se promedia el efecto que ambos grupos reciben, se obtendrá un resultado matemáticamente bajo (Riordan, 2015).

2. La variable independiente (el agrupamiento escolar) es dicotómica necesariamente (coeducación vs. educación diferenciada). Esto condiciona poca variabilidad matemática, pues la desviación estándar de una variable dicotómica siempre será pequeña. Este hecho terminará afectando al cálculo del tamaño del efecto (Riordan, 2011).

3. Cuando la asignación aleatoria es imposible, el control de variables confusoras es un método apropiado para evitar conclusiones espurias en

un estudio que mide el impacto de una intervención (Riordan, 2015). Un investigador educativo tenderá a controlar todas las variables (nivel socioeconómico, habilidad previa, etc.) que pudiesen afectar a la relación de las que le interesan. La paradoja está en que cuantas más covariables se controlen, el efecto resultante irá reduciendo su tamaño. Adicionalmente, el reto es distinguir —conceptual, pero sobre todo matemáticamente— las variables potencialmente productoras de resultados espurios de aquellos mismos *outcomes* de la educación diferenciada que se desean medir (Riordan, 2009).

4. La mayoría de investigaciones que calculan tamaños de efecto para cada una de las modalidades de agrupamiento son cortes transversales en el tiempo (*i. e.*, no son longitudinales), por lo que los efectos que obtendrán serán siempre pequeños (véase Riordan, 1994b, 2015).

Cuando se afirma que las investigaciones muestran que los efectos de la educación diferenciada son poco significativos o nulos, en realidad no se está afirmando algo diferente de lo que la evidencia actual muestra respecto a otras intervenciones consideradas popularmente exitosas (Riordan, 2009), como reducir el tamaño de la clase, el aprendizaje basado en problemas o la capacitación de docentes (véase Hattie, 2015). Por esa razón, Riordan considera que los resultados nulos de las investigaciones que comparan a la edu-

cación diferenciada con la mixta no son necesariamente tales; de hecho, opina que si en un trabajo como el de Mael *et al.* (2005) la mayoría de estudios favorecía a la educación separada por sexos, y había un número alto de resultados nulos, estos últimos deberían ser sumados a la cantidad de estudios que favorecen a aquella debido a las consideraciones mencionadas respecto a los condicionamientos que siempre harán bajo el tamaño del efecto de esta modalidad en estas circunstancias (Riordan, 2011, p. 10).

Este fenómeno es precisamente el que se puede apreciar en la revisión sistemática de Mael y su equipo (Mael *et al.*, 2005) con los 40 estudios que lograron recolectar y procesar. En él, la conclusión a la que llegaron los investigadores se puede ver en la Tabla 1.

La Tabla 1 debe leerse con ciertas precauciones, anotadas por los propios investigadores: los estudios considerados no poseían la calidad suficiente para un metanálisis —razón por la que el objetivo de llevar a cabo uno se desestimó—; tras rebajar el estándar de calidad considerado, el número de estudios finalmente comprendidos (40 cuantitativos y 4 cualitativos⁵) fue bastante reducido (Mael *et al.*, 2005). Con ello en mente, podemos apreciar que los resultados dan una ligera ventaja a la educación diferenciada sobre la mixta. Si a esos resultados «pro SS» agregamos los nulos —según la tesis de Riordan descrita líneas arriba—, esta superioridad aumenta.

TABLA 1. Resumen de los hallazgos de Mael *et al.*, 2005.

Tipos de <i>outcomes</i> ^a contemplados	Total de resultados	Número y porcentaje de resultados							
		Pro SS ^d		Pro CE ^e		Nulos		<i>Mixed</i> ^f	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Rendimiento académico <i>transversal</i> ^b	43	15	35%	1	2%	23	53%	4	10%
Adaptación y desarrollo socioemocional transversal ^c	49	22	45%	5	10%	19	39%	3	6%
Total	92								

^a Un *outcome* es un resultado educativo concreto. La Tabla debe leerse así: para la categoría de *outcomes* «rendimiento académico transversal» hubo 43 resultados provenientes de los 40 estudios cuantitativos contemplados (un mismo estudio podía contener más de un resultado, por ejemplo, si analizaba un *outcome* en estudiantes de distintos grados o si analizaba más de un *outcome*); de estos resultados, un 35% era unívocamente favorable a la educación diferenciada en comparación con la mixta en cuanto a rendimiento académico; el 2% era unívocamente favorable a las mixtas en comparación con las diferenciadas; el 53% de los resultados no hallaba diferencias significativas entre ambas modalidades; y el 10% presentaba resultados que favorecían tanto a una como a otra modalidad (véase la nota f).

^b Incluye *outcomes* como los siguientes: resultados en pruebas de matemática, resultados en pruebas de ciencia, resultados en pruebas verbales, promedio general de calificaciones, resultados en pruebas de ciencias sociales.

^c Incluye *outcomes* como autoconcepto, autoestima, *locus* de control, aspiraciones educativas, actitudes frente a la escuela, etc.

^d SS = educación diferenciada.

^e CE = coeducación

^f Un resultado se clasificó como *mixed* si favorecía en parte a la educación diferenciada y en parte a la mixta (por ejemplo, un estudio podía hallar que la educación diferenciada favorecía a los varones en rendimiento matemático, pero perjudicaba a las mujeres en ese mismo *outcome*).

Fuente: Adaptado de Riordan, 2011, con los datos de Mael *et al.*, 2005.

Como ya se mencionó, este estudio fue analizado por Signorella y sus colaboradoras, quienes encontraron errores metodológicos tan graves⁶ que terminaron «(...) poniendo en cuestión la validez de sus conclusiones» (Signorella *et al.*, 2013, p. 438). Las investigadoras parten de una crítica al método utilizado por Mael y su equipo: para ellas, una interpretación narrativa de los resultados (como lo es el conteo de votos) es poco fiable por sí

sola y en comparación con un metanálisis. Por ese motivo, tras conseguir el paquete de estudios del trabajo original, corregir los errores metodológicos y calcular tamaños del efecto para los estudios que lo requerían, realizaron sendos metanálisis para únicamente tres de los *outcomes* que contemplaba la revisión original, pues les resultó imposible hacerlo con los demás. Los resultados de dichos metanálisis se pueden apreciar en la Tabla 2.

TABLA 2. Resultado de los trabajos procesados por Signorella *et al.*, 2013.

Outcomes medidos	ES ^a de SS ^b según metanálisis	Total de efectos calculados	Número y porcentaje de efectos					
			Pro SS ^b		Pro CE ^c		Nulos	
			N	%	N	%	N	%
Rendimiento transversal en matemáticas	$g = 0.03^e$	24	4	17%	2	8%	18	75%
Rendimiento en habilidades verbales	$g = 0.18^f$	13	6	46%	0	0%	7	54%
Autoestima y autoconcepto ^d	$g = -0.02^h$	17	5	29%	5	29%	7	41%
Total		54	15	28%	7	13%	32	59%

^a ES = tamaño del efecto. Un valor positivo es favorable a la educación diferenciada; uno negativo, a la coeducación

^b SS = educación diferenciada

^c CE = coeducación

^d Ambas variables fueron agrupadas en una sola por Signorella *et al.*, 2013

^e 95% CI = -0.03 a 0.09, $p = .32$

^f 95% CI = 0.10 a 0.26

^h 95% CI = -0.12 a 0.08

Fuente: Elaboración propia a partir de Signorella *et al.*, 2013.

Como se puede ver, dos de los metanálisis (sobre rendimiento en matemáticas y sobre autoestima-autoconcepto) arrojan efectos nulos para ambos tipos de agrupamiento, aunque el tercero (sobre habilidades verbales) arroja un efecto pequeño pero significativo ($g = 0.18$) a favor de la educación diferenciada.

En mi opinión es discutible que las investigadoras realizaran metanálisis con estudios con los cuales los autores originales —a pesar de sus equivocaciones— concluyeron que era «casi imposible» (Mael *et al.*, 2005, p. xvii). De hecho, es llamativa la complejidad matemática en la que debieron incurrir las expertas con el afán de llevarlos a cabo, lo que también podría lle-

var a dudar, hasta cierto punto, de la propiedad de sus resultados.⁷ Por esa razón me pareció oportuno —una vez limpios los datos por las autoras— realizar un nuevo conteo de votos para los tres *outcomes* que lograron clarificar. Para ello me basé en los resultados presentados por ellas en sus Tablas 1, 2 y 3 (Signorella *et al.*, 2013, pp. 432-433, 435 y 436-437, respectivamente), y registré cuántos de los efectos calculados⁸ favorecían a la educación diferenciada; cuántos, a la mixta; y cuántos estudios ofrecían resultados nulos. Estos resultados también pueden verse en la Tabla 2, y ofrecen una clara ventaja a favor de la educación diferenciada en dos de los tres *outcomes* considerados; en el tercero hay una suerte de empate. Ténga-

se en cuenta, sin embargo, la precaución expresada por las propias autoras sobre que las correlaciones entre los efectos obtenidos y las covariables de origen (nivel socioeconómico, rendimiento académico previo, etc.) eran bastante altas en la mayoría de los casos (Signorella *et al.*, 2013), precaución tanto más importante cuanto que se trata de estudios no controlados.

Por su parte, el metanálisis de Pahlke y sus colaboradoras (Pahlke *et al.*, 2014) se trata, lógicamente, de un estudio bastante comprensivo. Las investigadoras lograron procesar 184 estudios, se supone que todos con una calidad apropiada, visto que tan solo 7 años antes⁹ Mael y su equipo apenas pudieron encontrar 40 —aunque hay que tener en cuenta las graves fallas que tuvieron estos últimos incluso durante el proceso de selección¹⁰ (Signorella *et al.*, 2013)—. Los estudios seleccionados comprendían una muestra de más de 1.6 millones de estudiantes de todo el mundo.

Las investigadoras concluyen que virtualmente no existen diferencias significativas favorables a la educación diferenciada cuando se toman en cuenta los mejores estudios (los que cumplen en una u otra medida los estándares descritos más arriba), y que las pocas diferencias que favorecen a esta modalidad son muy pequeñas y no significativas. Estos resultados, naturalmente, no sorprenden por lo expresado líneas atrás.

Particularmente interesantes son sus resultados sobre estereotipos de género, pues contradicen uno de sus presupuestos teóricos (véase Pahlke *et al.*, 2014, p. 1065), y tanto las muestras estadouni-

denses como las del resto del mundo ofrecen resultados favorables a la educación diferenciada (Pahlke *et al.*, 2014, véase Tabla 2 en p. 1058; Tabla 3 en p. 1059).

En conclusión, desde la óptica propuesta es posible concluir que la revisión sistemática de Mael *et al.*, que ha sido calificada por los expertos como uno de los más comprensivos estudios en la literatura *single-sex* vs. educación mixta (Bigler *et al.*, 2014), e incluso como el mejor (Riordan, 2011, p. 18; 2015, p. 36 y ss.), sigue mostrando —a pesar de las críticas, y luego de corregir sus errores— una ligera ventaja a favor de la educación diferenciada, la que debe ser leída dentro del contexto metodológico y científico descrito líneas arriba. Con respecto al metanálisis de Pahlke *et al.* (2014), otro de los estudios más comprensivos (Bigler *et al.*, 2014), considero que también podría ser interpretado bajo el mismo criterio: los efectos encontrados son bajos y cercanos a la hipótesis nula; bajo las tesis de Riordan, abonan también —de alguna manera— a favor de la educación diferenciada. Por lo tanto, no es totalmente cierto que la educación diferenciada carezca de evidencia que la sostenga.

2. «Es mejor quedarnos con la educación mixta»

Este argumento aparece explícitamente —apoyado en diversas razones— en más de uno de los trabajos señalados (Bigler *et al.*, 2014; Halpern *et al.*, 2011). Sin embargo, es importante señalar que, si bien la educación diferenciada no ha podido probar hasta ahora su superioridad, la educación mixta tampoco lo ha hecho

(Riordan, 2011). Ya en 1998, Mael señalaba para esta muy pocos efectos superiores a los de la diferenciada, a diferencia de los que mencionaba en sentido inverso (Mael, 1998), y siete años más tarde su revisión sistemática (Mael *et al.*, 2005), incluso corregida por Signorella y sus colaboradoras (2013), no arrojaba muchos más (véase Tablas 1 y 2). La última y mejor revisión disponible, el metanálisis de Pahlke *et al.*, tampoco le ofrece resultados favorables (2014).

A pesar de ello, esta modalidad parece gozar no solo de la simpatía y consenso de la mayoría (ya sea o no público especializado), sino que, a decir de algunos, está rodeada por una suerte de «halo protector» (Riordan, 2009, p. 102) que le proporciona legitimidad de manera acrítica. Así, se ha instalado en el discurso de lo políticamente correcto en la sociedad contemporánea, de modo que cuestionar sus presupuestos o sus consecuencias es considerado ir contra el sistema democrático, contra los avances en pro de los derechos de la mujer o contra el ideal de igualdad entre sexos o géneros (Altarejos, 2006; Ibáñez-Martín, 2007; Riordan, 2007b; Salomone, 2006). Sin embargo, el surgimiento y afianzamiento de la coeducación como modo de agrupamiento casi universal hoy en día (Riordan, 2011) se debe a razones prácticas y económicas, y su popularidad, a razones de índole sociológica, política o ideológica (Ibáñez-Martín, 2007); en otras palabras, a razones alejadas de constatación científica empírica (Bigler *et al.*, 2014; Riordan, 2011). Creemos que esta carencia de sustento empírico en su origen y afianzamiento justifican legítimamente someterla a un debate científico (Gordillo, 2015).

Algunos defensores de la educación mixta parecen haber percibido esta carencia y han abandonado la práctica de defender a la coeducación por razones no científicas para —como hemos visto— evidenciar la falta de efectos positivos de la opción contraria. En ese sentido, algunos admiten la carencia de efectos demostrados de ambos modos de agrupación (Pahlke *et al.*, 2014), pero argumentan que es mejor permanecer con la coeducación (el modo más difundido) nuevamente por razones prácticas: es muy caro implementar la educación diferenciada en un sistema mayoritariamente coeducativo¹¹ (Bigler *et al.*, 2014, p. 226; Pahlke *et al.*, 2014, p. 1043), así como difícil y *perturbador*¹² (Signorella *et al.*, 2013, p. 423). De este modo, califican implícitamente a la educación diferenciada como una intervención no rentable en términos de costo-beneficio.

Creemos que esta argumentación trae consigo dos problemas. El primero es considerar que las intervenciones educativas deben evaluarse según criterios económicos, entendiendo aquí *económico* en un sentido amplio. Debido a que el fenómeno educativo lidia directamente con el ser humano, es claro que existen intervenciones o políticas que deberán ser implementadas aunque su costo sea alto o no rentable. No afirmo que la educación diferenciada sea una de ellas, pero sí afirmo que la instalación de una mentalidad que no tome en cuenta este hecho podría desnaturalizar a la propia educación.

Junto con ello, el juicio de considerar poco rentable a la educación diferenciada porque se afirma que sus efectos son *indistinguibles* de la mixta —y, por lo tanto, son equivalentes— constituye también un

acercamiento sesgado a la realidad. En efecto, no es del todo cierto que la educación diferenciada y la mixta sean equivalentes e indistinguibles en sus efectos, pues la literatura ha encontrado efectos negativos para esta última. Por ejemplo, como resultado de su propio estudio, Pahlke *et al.* hallan un efecto ponderado mediano ($g_w = -0.57$) que perjudica a las niñas de escuelas coeducativas en términos de estereotipos de género: la probabilidad de sostener prejuicios de género es mayor en las alumnas de escuelas mixtas que en las de las diferenciadas. Este resultado lo obtienen tras procesar los mejores estudios de su metanálisis (con control de variables confusoras y con ponderación de estas); sin embargo, advierten que hay que ser cautelosos con la cifra, pues el tamaño del efecto no ponderado es, paradójicamente, no significativo, aunque favorable a las escuelas mixtas (Pahlke *et al.*, 2014). Otro estudio realizado con una muestra bastante amplia ($n = 3.450$) encuentra una correlación positiva entre la cantidad de compañeros del propio sexo y diversos *outcomes* académicos y no académicos de un estudiante, así como una correlación negativa entre la cantidad de compañeros del sexo opuesto que se posee y dichos *outcomes* (Martin, 2009, como se citó en Riordan, 2011). Si bien es cierto que este hallazgo no se debe a una investigación a propósito sobre educación mixta vs. diferenciada, es razonable suponer que el agrupamiento mixto podría ser el ambiente propicio para la aparición de la segunda correlación. Halpern y sus colaboradores presentaron evidencia de lo contrario: según algunos estudios, los varones que pasan tiempo con otros varones tienden a comportarse de modo más agresivo y a tener más problemas de comporta-

miento, mientras que las niñas que hacen lo propio tienden a encajar más en estereotipos de género (Martin y Fabes, 2001; Fabes, 1997, como se citó en Halpern *et al.*, 2011). Sin embargo, algunos han señalado que dichas investigaciones fueron realizadas con muestras pequeñas, por lo que carecerían de representatividad (Park *et al.*, 2012).

El segundo problema del argumento presentado es el de la ideologización del debate: la coeducación se impuso en Occidente por razones extracientíficas (Gordillo, 2015), y parece ser que hoy en día se busca defenderla por las mismas razones. Esta falta de recurso a la evidencia empírica para sostener los beneficios de un sistema es característico de creencias de índole diversa al conocimiento científico y más bien propia del fenómeno ideológico (Doig, 1991).

Tememos que estas aproximaciones hayan llegado al debate, y terminen por arrancarle el cariz científico que tanto ha costado imprimirle. Precisamente, varios han denunciado ya que el debate ha adolecido de falta de rigor científico (Mael *et al.*, 2005). En ese sentido, es preocupante no solamente el título en cierto modo ofensivo del artículo de Halpern *et al.* (que califica de *seudociencia* a la educación diferenciada o a sus presupuestos), sino incluso algunos de sus argumentos, como cuando afirma que combatir el sexismo mediante la segregación por sexos se asemeja a aplicar la segregación racial para combatir el racismo —ergo, identificando de algún modo el mal del racismo con la educación diferenciada, como hace notar un observador (Ford, 2012)—, o como cuando un comentarista anota que

las afirmaciones de los autores respecto a que sin estudios aleatorios, ciegos y con control de covariables es imposible juzgar la efectividad de la educación diferenciada (Halpern *et al.*, 2011, p. 1706) son similares a las utilizadas por las tabacaleras, que durante años afirmaron que sin estudios causales era imposible demostrar la creencia de que fumar cigarrillos es perjudicial para la salud (Kalkus, 2012). Halpern y todos los firmantes del artículo de *Science* terminan solicitando al Gobierno estadounidense la revocatoria de las nuevas regulaciones del «Title IX» de 1972 (*Nondiscrimination on the Basis of Sex in Education Programs or Activities Receiving Federal Financial Assistance* [NBSE], 2006), con lo que quedaría prohibido nuevamente el financiamiento público para la educación diferenciada en Estados Unidos (véase el apéndice). En países como este es común que la investigación científica esté bastante vinculada con la toma de decisiones políticas. Sin embargo, actitudes como las señaladas no dejan de ser sorprendentes, y preocupan en un contexto en que podrían perjudicar, más que a la educación diferenciada, a la ciencia en general.

3. Conclusión

Espero haber podido demostrar que no existen suficientes razones —entre las propuestas por ciertos trabajos académicos influyentes— para dar por finalizado el debate científico y la investigación sobre la superioridad de uno u otro modo de agrupación escolar en cuestión. No es cierto que la educación diferenciada carezca de evidencia empírica y teórica que la respalde. Tampoco es cierto que la

coeducación haya demostrado su propia superioridad o que deba ser el modelo canónico de la educación occidental debido a razones extracientíficas.

Para finalizar, me interesa dejar claro que de ninguna manera pretendo decir que la educación diferenciada es superior a la mixta. De hecho —y como creo que ha quedado suficientemente expuesto—, un consistente volumen de literatura ha encontrado resultados significativamente nulos o demasiado cercanos al cero al comparar sus efectos con los de la coeducación (Bigler *et al.*, 2014; Gordillo *et al.*, 2016; Gordillo, Rivera y Gamero, 2014; Pahlke *et al.*, 2014; Riordan, 2011; Signorella *et al.*, 2013). Mi única intención con este trabajo es proveer argumentos metodológicos y empíricos que contradigan la presunción de algunos de que el debate está cerrado o es ya innecesario; al contrario, coincido con los mejores expertos en que todavía es muy poco lo que sabemos respecto a este tema, y que la investigación sobre él está en sus inicios (Riordan, 2011).

Apéndice. La educación pública diferenciada en Estados Unidos y el impacto de la revisión sistemática de la literatura de Mael *et al.*, 2005

Hasta antes de la década del 2000, en Estados Unidos casi no había escuelas públicas diferenciadas (Dee, 2006). La razón para ello está en relación con el título IX de una ley educativa promulgada hace más de cuatro décadas (Title IX of the Education Amendments, 1972), que prohibía discriminar personas debido a su sexo en la participación de cualquier programa educativo que recibiera fondos

federales. Apparently, the document had as its objective to combat the discrimination of female personnel in the teaching positions of higher education in the country (Sandler, 2000). The typical interpretation of the document was based, during decades, on the regulations issued in 1975 by the then Department of Health, Education and Welfare; these prohibited the differentiated public education by sex.

This interpretation would persist until January of the year 2002, when President George W. Bush promulgated a new education law (No Child Left Behind, 2002), whose chapter V (redacted by the senators Hillary Clinton, democrat, and Kay Bailey Hutchinson, republican) proposed the release of federal funds for schools or differentiated classes (Cable and Spradlin, 2008). The novelty with respect to the previous position generated enthusiasm in the public opinion, to the point that in May of the same year the Office for Civil Rights, of the Department of Education, saw in the obligation to elaborate guidelines to orient this possibility in the public sector (*Single-Sex Classes and Schools: Guidelines on Title IX Requirements*, 2002), at the time that it proposed a national public consultation on the characteristics that it should have this regulation in a topic «complex and sensitive» (*Nondiscrimination on the Basis of Sex in Education Programs or Activities Receiving Federal Financial Assistance*; Proposed Rule [Notice of Intent to Regulate], 2002, p. 31.098). This led to the appearance of some experiences of differentiated public education, as well as to a strong debate.

In the following year, the United States Government, through the Department of Education, would request, as relates Arms (2007), a descriptive study of the new experiences of differentiated public education recently appeared (study that finally will see the light in the work of Riordan *et al.*, 2008), as well as (as relate the authors of the own work) a meta-analysis of the comparative studies of differentiated and mixed (which will be converted, finally, in the study of Mael *et al.*, 2005). Apparently, these works should serve as input for the elaboration of the new regulations to «Title IX» already mentioned.

Mael and his collaborators could not perform a meta-analysis due to the scarcity of investigations of quality (Mael *et al.*, 2005, p. xvii). Instead of that, they opted for a count of votes with the studies collected, with which they concluded that there was a slight superiority of the differentiated education in some of the educational results contemplated. And so, given the context in which it appeared this investigation —great national interest in the topic, numerous articles and books appeared, more than 5,000 comments collected in the public consultation (Arms, 2007)—, it reached great relevance and was cited with profusion by defenders of differentiated education.

In the following year, the Office for Civil Rights published the new regulations for «Title IX», which this time proposed an interpretation favorable to the public financing of the differentiated programs, under certain conditions (NBSE, 2006). From then on, it would take the place of what has been called by al-

gunos como un *boom* de esta modalidad educativa (Pahlke *et al.*, 2014, p. 1044).

Ocho años después, Signorella, Hayes y Li (2013) reprodujeron el emblemático trabajo utilizando el mismo conjunto de estudios, y se propusieron realizar el metanálisis que aquel no pudo hacer. El impacto de este nuevo estudio se basa no solo en que su metanálisis llevó a las autoras a desestimar las conclusiones del trabajo original, sino también en que demostraron los numerosos y graves errores de este, sembrando importantes dudas sobre su validez.

Notas

- ¹ En este trabajo tomaremos como sinónimos los términos *coeducación* y *educación mixta*, a pesar de que algunos especialistas encuentran diferencias entre ellos (véase Bartolomé, 1980; Breuse, 1972).
- ² El conteo de votos o *vote-counting method* consiste en contar cuántos estudios favorables o contrarios a determinada intervención se hallan en un cuerpo de investigaciones seleccionadas.
- ³ Véase el apéndice para una descripción del contexto social y político en el que apareció la revisión de Mael *et al.*, de modo que se pueda comprender mejor su importancia, así como la del trabajo que se está comentando.
- ⁴ El artículo fue publicado en julio de 2015, si bien estuvo disponible en línea en algunas bases de datos, como documento en prensa, desde agosto de 2014.
- ⁵ La Tabla 1 solo presenta los resultados de los estudios cuantitativos.
- ⁶ Algunas de esas fallas fueron la inadvertencia de haber procesado estudios repetidos, el uso del mismo conjunto de datos —y, por tanto, de la misma muestra— en estudios que se consideraban distintos pero que medían los mismos *outcomes*, errores de juicio al interpretar la naturaleza de las investigaciones procesadas (i. e., clasificaron como comparación educación diferenciada vs. coeducación a una investigación que no lo era), exclusión

injustificada de algunos estudios que cumplieran con los estándares requeridos, etc. (Signorella *et al.*, 2013).

- ⁷ En todo caso, Signorella y su equipo no aducen las razones por las cuales pensaron que sí era conveniente y posible.
- ⁸ Se trata de efectos de estudios no controlados; Signorella y su equipo dejan en claro que, debido a las circunstancias, prefirieron trabajar con estos en vez de con los controlados (Signorella *et al.*, 2013, p. 431). Un mismo estudio podía producir varios efectos; por ejemplo, si arrojaba resultados independientes para niños y para niñas, se tendría dos efectos. No se registraron resultados «mixed», como en el estudio original de Mael *et al.*, porque se calcularon efectos individuales y no estudios (que podían incluir varios efectos) y porque Signorella y sus colegas tampoco lo hicieron.
- ⁹ Mael *et al.* buscaron investigaciones que abarcaran desde 1988 «hasta el presente» (Mael *et al.*, 2005, p. 3) (tengamos en cuenta que su revisión sistemática fue publicada en el 2005); mientras tanto, Pahlke *et al.* buscaron estudios hasta el año 2012, incluyendo los de Mael y su equipo (Pahlke *et al.*, 2014, p. 1045).
- ¹⁰ Esto es razonablemente posible debido a que, con la explosión de escuelas de educación diferenciada descrita, surgió también una gran variedad de estudios al respecto (véase Pahlke *et al.*, 2014).
- ¹¹ Esto quizá solo se cumpla en algunos países como EE.UU. En otros, como el Perú, por ejemplo, la educación diferenciada es relativamente común, incluso en el nivel público (véase Gordillo, 2013; Gordillo *et al.*, 2016).
- ¹² «Disruptive».

Referencias bibliográficas

- Altarejos, F. (2006). La lógica del debate. Educación diferenciada-coeducación. En E. Vidal (Ed.), *Diferentes, iguales, juntos? Educación diferenciada* (pp. 225-252). Barcelona: Ariel.
- Aréchaga, I. (2013). La otra enseñanza diferenciada. Recuperado de <http://blogs.aceprensa.com/elsonar/la-otra-ensenanza-diferenciada/>
- Arms, E. (2007). Gender Equity in Coeducational and Single-Sex Environments. En S. S. Klein,

- B. Richardson, D. A. Grayson, L. H. Fox, C. Kramarae, D. S. Pollard y C. A. Dwyer (Eds.), *Handbook for Achieving Gender Equity Through Education* (2 ed., pp. 171-190). Mahweh (New Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Bartolomé, M. (1980). *La coeducación*. Madrid: Narcea.
- Bedoya, E. (2006). *Estilos de disciplina docente*. Tesis de licenciatura en Educación Inicial, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Bigler, R. S., Hayes, A. R. y Liben, L. S. (2014). Analysis and Evaluation of the Rationales for Single-Sex Schooling. En R. S. Bigler, I. S. Roberts y L. S. Liben (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 47, pp. 225-260). Burlington: Academic Press.
- Breuse, É. (1972). *La coeducación y la enseñanza mixta*. Madrid: Marova.
- Cable, K. E. y Spradlin, T. E. (2008). Single-Sex Education in the 21st Century. *Education Policy Brief*, 6 (12).
- Camps Bansell, J. (2015). *Inteligencia de género para la escuela. Las paradojas de la coeducación*. Pamplona: Círculo Rojo.
- Camps Bansell, J. y Vidal Rodá, E. (2015). Marte y Venus en el aula: las percepciones del alumnado sobre los efectos psicosociales en la escolarización mixta y diferenciada. **revista española de pedagogía**, 73 (260), 53-71.
- Dee, T. S. (2006). The Why Chromosome: How a teacher's gender affects boys and girls. [Peer-reviewed article]. *Education Next*, 6 (4), 68-75.
- Doig, G. (1991). *Las ideologías*. Conferencia presentada en el V Encuentro Nacional de Laicos: Desafíos de la nueva evangelización en una nueva cultura, Lima.
- Eisenkopf, G., Hessami, Z., Fischbacher, U. y Ursprung, H. W. (2015). Academic performance and single-sex schooling: Evidence from a natural experiment in Switzerland. *Behavioral Economics of Education*, 115, 123-143. doi: 10.1016/j.jebo.2014.08.004
- Estol, C. (2009). *Varones y mujeres: una mirada desde la neurociencia*. Conferencia presentada en el II Congreso Latinoamericano de Educación Diferenciada, Buenos Aires (Argentina).
- Ferrara, M. M. (2010). A Chat with a Passenger about Single-Gender Learning. *Advances in Gender and Education*, 2, 34-38.
- Ford, B. (2012). Single-Sex Education: Unequal to Segregation. [Carta al editor]. *Science*, 335 (6065), 166. doi: 10.1126/science.335.6065.166-c
- Gordillo, E. G. (2013). Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao. *Educación*, 22 (43), 91-112.
- Gordillo, E. G. (2015). Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), 107-124. doi: 10.19053/01227238.3814
- Gordillo, E. G., Cahuana Cuentas, M. y Rivera, R. (2016). *Conductas disruptivas y autoestima en escuelas mixtas y diferenciadas de Arequipa*. Arequipa: Fondo Editorial de la Universidad Católica San Pablo.
- Gordillo, E. G., Rivera, R. y Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y Educadores*, 17 (3), 427-443. doi: 10.5294/edu.2014.17.3.2
- Halpern, D. F., Eliot, L., Bigler, R. S., Fabes, R. A., Hanish, L. D., Hyde, J., ... Martin, C. L. (2011). The Pseudoscience of Single-Sex Schooling. *Science*, 333 (6050), 1706-1707. doi: 10.1126/science.1205031
- Hattie, J. (2015). *What Doesn't Work in Education: The Politics of Distraction*. Londres: Pearson.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2007). Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones. **revista española de pedagogía**, 65 (238), 479-516.

- James, A. N. (2014). *The Art of Teaching Boys and Girls: What Teachers Need to Know*. Conferencia presentada en el 4.º Congreso Internacional Educación Diferenciada por Sexos: Antropología y Neurociencias, Guadalajara (México). Video recording recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=d0D8o8AeM6Y>
- Kalkus, O. A. (2012). Single-Sex Education: Results One-Sided. [Letter to the Editor]. *Science*, 335 (6065), 165. doi: 10.1126/science.335.6065.166-c
- Mael, F. A. (1998). Single-Sex and Coeducational Schooling: Relationships to Socioemotional and Academic Development. *Review of Educational Research*, 68 (2), 101-129.
- Mael, F. A., Alonso, A., Gibson, D., Rogers, K. y Smith, M. (2005). *Single-Sex versus Coeducational Schooling: a Systematic Review*. (DOC #2005-01). Washington D. C.: U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation and Policy Development Policy and Program Studies Service. Recuperado de <http://www.ed.gov/rschstat/eval/other/single-sex/single-sex.pdf>
- McNamara, E. y Jolly, M. (1994). Assessment of the Learning Environment. The Classroom Situation Checklist. *Therapeutic Care and Education*, 3 (3), 277-283.
- Murillo Torrecilla, F. J. y Román Carrasco, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado*, 15 (3), 27-50.
- No Child Left Behind (NCLB), Act of 2001, Pub. L. N.º 107-110 § 115 (2002).
- Nondiscrimination on the Basis of Sex in Education Programs or Activities Receiving Federal Financial Assistance. Final Rule (2006).
- Nondiscrimination on the Basis of Sex in Education Programs or Activities Receiving Federal Financial Assistance; Proposed Rule [Notice of Intent to Regulate] (2002).
- 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. doi: 10.1037/a0035740
- Pahlke, E., Hyde, J. S. y Mertz, J. E. (2013). The effects of single-sex compared with coeducational schooling on mathematics and science achievement: Data from Korea. *Journal of Educational Psychology*, 105 (2), 444-452. doi: 10.1037/a0031857
- Park, H., Behrman, J. R. y Choi, J. (2012). Single-Sex Education: Positive Effects. [Carta al editor]. *Science*, 335 (6065), 165-166. doi: 10.1126/science.335.6065.166-c
- Park, H., Behrman, J. R. y Choi, J. (2013). Causal effects of single-sex schools on college entrance exams and college attendance: random assignment in Seoul high schools. *Demography*, 50 (2), 447-469. doi: 10.1007/s13524-012-0157-1
- Riordan, C. (1994a). Single-Gender Schools: Outcomes for African and Hispanic Americans. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 10, 177-205.
- Riordan, C. (1994b). The Value of Attending a Women's College: Education, Occupation and Income Benefits. *The Journal of Higher Education*, 65 (4), 486-510.
- Riordan, C. (1998). The Future of Single-Sex Schools. En S. Morse (Ed.), *Separated by Sex: A Critical Look at Single-Sex Education for Girls* (pp. 53-62). Washington D. C.: American Association of University Women Educational Foundation.
- Riordan, C. (2007a). *La educación diferenciada como modelo de atención a la diversidad*. Conferencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Educación Diferenciada: El tratamiento del género en la escuela, Barcelona.
- Riordan, C. (2007b). Single-Sex Schools. En G. Ritzer (Ed.), *Blackwell Encyclopedia of Sociology Online*: Blackwell Reference Online.

- Riordan, C. (2009). *The Effects of Single-Sex Schools*. Conferencia presentada en el II Congreso Latinoamericano de Educación Diferenciada, Buenos Aires (Argentina).
- Riordan, C. (2011). *The Value of Single Sex Education: Twenty Five Years of High Quality Research*. Conferencia presentada en el III International Congress of Single-Sex Education «Success in Education», Varsovia (Polonia).
- Riordan, C. (2015). *Single-Sex Schools: A Place to Learn*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Riordan, C., Faddis, B. J., Beam, M., Seager, A., Tanney, A., DiBiase, R., ... Valentine, J. (2008). *Early Implementation of Public Single-Sex Schools: Perceptions and Characteristics*. Washington D. C.: Office of Planning, Evaluation and Policy Development. Recuperado de <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/other/single-sex/characteristics/characteristics.pdf>
- Rodríguez-Borlado, F. (2011). La crisis de los chicos y la escuela diferenciada. *Aceprensa.com*. Recuperado de: <http://www.aceprensa.com/articles/la-crisis-de-los-chicos-y-la-escuela-diferenciada/>
- Salomone, R. C. (2006). Una opción por la igualdad. En E. Vidal (Ed.), *Diferentes, iguales, juntos? Educación diferenciada* (pp. 81-116). Barcelona: Ariel.
- Sandler, B. R. (2000). «Too Strong for a Woman». *The Five Words that Created Title IX. Equity & Excellence in Education*, 33 (1), 9-13. doi: 10.1080/1066568000330103
- Sax, L. (2014). *Why gender matters: What teachers and school principals need to know about the new science of gender differences*. Conferencia presentada en el 4.º Congreso Internacional de Educación Diferenciada por Sexos: Antropología y Neurociencia, Guadalajara (México).
- Signorella, M. L., Hayes, A. R. y Li, Y. (2013). A Meta-Analytic Critique of Mael et al.'s (2005). Review of Single-Sex Schooling. *Sex Roles*, 69 (7-8), 423-441. doi: 10.1007/s11199-013-0288-x
- Single-Sex Classes and Schools: Guidelines on Title IX Requirements (2002).
- Title IX of the Education Amendments, Pub. L. No. 92-318 § 1681 (1972).
- Trahtemberg, L. (2014). Cuál es mejor: ¿coeducación o por géneros separados? *Correo*. Recuperado de <http://diariocorreo.pe/opinion/cual-es-mejor-coeducacion-o-por-generos-sep-43182/>



Notas

Esther Luna González, Berta Palou Julián y Marta Sabariego Puig

Reflexiones sobre el proceso de integración de la juventud extranjera en Cataluña:
un enfoque socioeducativo

Ana Eizagirre Sagardia, Jon Altuna Urdin e Idoia Fernández Fernández

Prácticas de éxito en el desarrollo de competencias transversales
en centros de Formación Profesional del País Vasco

Ana M^a Romero-Iribas y Consuelo Martínez Priego

Topografía de las relaciones interpersonales en la postmodernidad:
amistad y educación

Irsa Cisternas, Marisol Henríquez y Jorge Osorio

Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral:
un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado

Elvira Martínez Besteiro y Ana Julián Quintanilla

Relación entre los estilos educativos parentales o prácticas de crianza
y la ansiedad infanto-juvenil: una revisión bibliográfica

Reflexiones sobre el proceso de integración de la juventud extranjera en Cataluña: un enfoque socioeducativo

Analysing the integration process of migrant youth in Catalonia: a socio-educative approach

Dra. Esther LUNA GONZÁLEZ. Profesora Ayudante. Universidad de Barcelona (eluna@ub.edu).

Dra. Berta PALOU JULIÁN. Profesora Ayudante. Universidad de Barcelona (bpalou@ub.edu).

Dra. Marta SABARIEGO PUIG. Profesora Titular. Universidad de Barcelona (msabariego@ub.edu).

Resumen

Este artículo presenta un diagnóstico del proceso de integración de la juventud migrada de entre 14 y 18 años en Cataluña. Para ello se ha realizado un estudio por encuesta y las aportaciones de cuatro grupos de discusión desde la doble perspectiva de los extranjeros y del resto de jóvenes. Los resultados obtenidos fundamentan un modelo de integración basado en cuatro dimensiones básicas: estructural, cognitiva-cultural, social y de identidad. Estos resultados nos confirman la necesidad de que una sociedad plural en sus creencias, en sus convicciones y en sus manifestaciones debe quedar reflejada en los sistemas democráticos y en unas políticas sociales y educativas basadas en un concepto de integración como reciprocidad, y las bases de la integración, entendida como principio fundamental para la gestión de la diversidad.

Descriptor: Integración, jóvenes, inmigración, racismo, diversidad.

Abstract

This paper presents an analysis of the process of integration among migrant young people in Catalonia aged from 14 to 18. For this purpose, a study was made, using a survey and four discussion groups probing the points of view of both the migrant and native youth. Results are organised around a model of integration based on four core dimensions: structural, cognitive-cultural, social and of identity; and confirm that a society which is plural in its beliefs, convictions and forms should be reflected in democratic systems and social and educational policies based on a concept of integration as reciprocity and understood as a fundamental principle in the management of diversity.

Keywords: Integration, youth, immigration, racism, diversity.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 17-11-2016.

Cómo citar este artículo: Luna González, E., Palou Julián, B. y Sabariego Puig, M. (2017). Reflexiones sobre el proceso de integración de la juventud extranjera en Cataluña: un enfoque socioeducativo. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 275-291. doi: 10.22550/REP75-2-2017-06

1. Introducción

Este artículo¹ responde a la necesidad de entender el proceso de integración del colectivo de jóvenes migrados procedentes del Magreb en Barcelona. Por su ubicación en el marco mediterráneo europeo, esta ciudad y su ámbito territorial más amplio (Cataluña y el Estado español) constituyen una zona de ruptura y de contacto (Nair, 2006) con una gran diversidad de personas inmigradas, especialmente procedentes del continente africano (Idescat, Padrón municipal de habitantes en Cataluña, 2015).

La inmigración y la movilidad humana del último medio siglo han conllevado una transformación estructural en nuestra sociedad, económicamente avanzada, socialmente compleja y diversa y, en estos momentos, con una profunda crisis que refiere a su propia identidad ideológico-política. No obstante, no podemos considerar que dicha transformación haya sido y siga siendo siempre de signo positivo para desarrollar una óptima integración de los inmigrados y una normativa acorde con los principios y valores fundamentales de los derechos humanos (Cachón, 2009; Essomba, 2012).

En este contexto y al hilo de los *Principios Básicos Comunes para la política de integración* (PBCI) acordados por el Consejo de la Unión Europea (Consejo Europeo, 2004 y 2009), en este artículo se parte de un marco teórico que vincula de forma positiva migraciones, desarrollo y ciudadanía para la gestión exitosa del fenómeno migratorio desde una perspectiva intercultural de diálogo e intercambio (Aparicio y Tornos, 2000; Favell, 2001; Borgström *et al.*, 2002; Torres, 2002; Palou, 2011a; Portes, Celaya, Vickstrom y Aparicio, 2011; Essomba, 2012; Pérez y Sarrate, 2013).

En la actualidad, el aumento de los flujos migratorios coincide en el tiempo con una fuerte transformación en los criterios con que las sociedades europeas definen sus propios criterios de cohesión. El desarrollo del proceso de globalización neoliberal determina cambios decisivos en este punto: el Estado pierde gran parte de su capacidad de control sobre los mercados de trabajo (Beck, 2002; Sassen, 2001) y todo ello se traduce en un cambio fundamental en los criterios de cohesión de las sociedades, donde el compromiso con los valores cívicos aparece como factor estratégico para la vertebración social y la canalización de la participación política, al menos en el ámbito normativo. Cualquier política de integración de este tipo supone una idea de quiénes somos nosotros, qué es lo que nos mantiene unidos y, por tanto, qué es lo que los potenciales nuevos ciudadanos deberían compartir para que la integración tenga éxito (Innerarity, 2016, p. 41). Favorece el desarrollo de políticas de integración que giran primordialmente en torno a la idea de un modelo intercultural, que pretende superar tanto el monismo cultural del asimilacionismo como la imposibilidad de diálogo del multiculturalismo cerrado (Consejo de Europa, 2008).

España no es una excepción y se observa un interés creciente por estas normativas de gestión de la diversidad cultural. Así, en estos momentos asistimos a unas políticas públicas que se han diseñado para atender la integración de la población migrada tanto a nivel estatal (el II Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014) como, más específicamente, en el contexto de Cataluña

(el quinto plan cuadrienal, Pla de ciutadania i de les migracions: horitzó 2016), que comparten el reto de impulsar un «concepto de ciudadanía que incluya la población no nacional» fortaleciendo el capital humano y la igualdad de oportunidades en la acción pública, hacia un estatus más conforme con los derechos humanos y la cohesión social. Tal y como se afirma en el último *Informe sobre la integración de las personas inmigradas en Cataluña 2015* (Generalitat de Catalunya, 2016) se trata de incorporar la lógica de la diversidad en estos servicios no solo para mejorar la convivencia y la participación social, sino también para garantizar la pertenencia a un proyecto de país y hacerlo viable.

Esta realidad normativa a nivel global europeo y a escala estatal se sustenta en un concepto de integración con el cual coincidimos, al entenderlo como un proceso voluntario que presupone la igualdad de oportunidades acompañada de un acceso efectivo a una cultura pública común, donde «el otro» es reconocido en su diferencia así como en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social (Bilbeny, 2010; Samper, Moreno y Alcalde, 2006; Torres, 2002):

La integración democrática es el proceso por el cual individuos o colectivos etnoculturales forman parte, voluntariamente, de una sociedad con igualdad de oportunidades y de acceso real a los derechos y las obligaciones, bienes y servicios, responsabilidades y cargos; en esta sociedad participan, en reciprocidad igual, de una cultura pública común y reciben el reconocimiento y el soporte de sus demandas diferenciales (Bilbeny, 2010, p. 77).

Se trata de formar parte y no solo «ser una parte» de la sociedad. Implica participar en condiciones de reciprocidad, compartir bienes y servicios, derechos y cargos, conjuntamente con las obligaciones y las responsabilidades, desde el respeto, el reconocimiento y el apoyo en la diversidad cultural. La integración no es incorporación sin más en un estado; tampoco se reduce a la identificación con una tradición cultural en particular. Integraremos en la medida que todos tomemos parte y nos sintamos parte de una sola sociedad que nos incluya y que, a la vez, vayamos construyendo con nuestra aportación y respeto a las reglas comunes de trabajo y de convivencia.

Desde la realidad de la dinámica social, la interpretación de la «cuestión migratoria» en España y en la Unión Europea ya desde finales de 2008 se ha encontrado con nuevos riesgos al son de los actuales tiempos de crisis económica, con sus efectos sobre todo en el empleo, los peligros de exclusión social y los (relativamente) nuevos discursos sobre la inmigración en las sociedades europeas en el «clima de miedo» (por utilizar la expresión de Wole Solinka) que es el germen de nuevos retos en la filosofía política con la que se deberían abordar las políticas de integración en las sociedades migradas (Cachón, 2009). Como advierte Essomba (2012, p. 139), existe un «gap» discursivo, «una tensión entre las políticas de inclusión dirigidas a la inmigración —cuando existen— y las prácticas sociales de la ciudadanía en general, puesto que la mayoría autóctona que recibe directamente el impacto de la llegada de los nuevos vecinos (normalmente perteneciente a clases me-

dias-bajas) siente la amenaza subjetiva de pérdida de derechos y bienestar».

En estas coordenadas de la vida social y considerando la perspectiva socioeducativa desde la que planteamos el presente artículo, nos proponemos argumentar algunas reflexiones para avanzar en las políticas en general, y las socioeducativas en particular, a partir de los datos obtenidos en el diagnóstico efectuado sobre el proceso de integración de la juventud migrada en Cataluña. Con este propósito consideramos de máximo interés el planteamiento de Martínez (2006), que estructura un proceso exitoso de integración en un modelo multidimensional con cuatro elementos clave y sus respectivos factores explicativos para su consecución práctica:

La *dimensión estructural*, referida a la participación del individuo en las actividades profesionales, instituciones sociales y políticas según el principio de igualdad de oportunidades. Las variables de esta dimensión son la situación legal (ciudadanía y residencia), el estatus dentro de los sistemas de educación y cualificación y la posición en el mercado laboral, los recursos económicos, el acceso a la vivienda y a los sistemas del bienestar. El *Informe sobre la integración de las personas inmigradas en Cataluña 2015* (Generalitat de Catalunya, 2016) también aborda las dimensiones laboral, económica y política para valorar la situación de la integración en Cataluña. Y concluye que, entre los factores clave que favorecen este proceso, el empleo es un eje nuclear, pues la mayoría de las personas inmigradas llegan por razones laborales y económicas, de modo que el acceso al trabajo es crucial y ofrece los recursos básicos para iniciar el proceso integrador.

La *dimensión cognitivo-cultural*, que engloba el aprendizaje de habilidades cognitivas y el manejo de la cultura de la sociedad receptora. Las variables de este grupo son el conocimiento del idioma, los valores políticos, los valores y normas culturales, las creencias religiosas y los estilos de vida. En el informe mencionado (Generalitat de Catalunya, 2016) se afirma que para la construcción de una sociedad integradora el dominio de la lengua social y vehicular (catalana y española) es el primer paso hacia la integración.

La *dimensión social*, referida a las relaciones sociales del individuo dentro o fuera de su comunidad y la facilitación de cauces de participación. Las variables de esta dimensión son la extensión e identidad de las relaciones familiares, el contacto con los miembros de la propia comunidad, los contactos con el vecindario, las relaciones de amistad y la vinculación a asociaciones y entidades. La dimensión social, como etiqueta para referirse a los efectos positivos de la sociabilidad, pone de relieve la función más común atribuida al capital social que es la fuente de beneficios mediados por una red más allá de la familia inmediata (Bourdieu, 1980). En los procesos de integración, las relaciones sociales adquieren un papel central, junto con el aprendizaje del idioma y el trabajo. Asimismo, se evidencia en el *Informe sobre la integración de las personas inmigradas en Cataluña 2015*: «La incorporación a redes sociales mixtas que permitan la relación con la población autóctona favorece la integración, si bien es verdad que el acceso a dichas redes no es sencillo para las personas migradas» (Generalitat de Catalunya, 2016, p. 126).

La *dimensión de identidad*, que incluye los aspectos subjetivos de pertenencia e identificación personal con la comunidad. Las variables de este grupo son la percepción subjetiva de pertenencia (nacional o cultural), las actitudes de los inmigrantes hacia la sociedad de acogida y de esta hacia ellos, la clase y grado de identificación con la misma y la orientación de la sociedad de acogida hacia las relaciones interculturales (Martínez, 2006). Para que la integración sea efectiva y las personas inmigradas se sientan realmente parte de la sociedad de acogida es fundamental sentirse valorado y reconocido también en la propia identidad de origen (Esteve *et al.*, 2008).

Desde este modelo y en el plano de la gestión socioeducativa, se nos reta a reconstruir un discurso de la diversidad público y compartido que la entienda como parte de nuestro capital cultural, que debe valorarse y promoverse mediante: respuestas abiertas, que contemplen y visibilicen los diferentes referentes culturales; respuestas inclusivas que posibiliten la equidad entre todos los ciudadanos; y respuestas democráticas que faciliten la participación cívica de toda la ciudadanía en la construcción del conjunto social (Bartolomé y Cabrera, 2003).

El escenario presentado, con una política global europea y estatal positiva para la integración, necesita de mecanismos efectivos para la solución de los problemas que se plantean en la acción educativa y sociocomunitaria. El diagnóstico realizado proporciona reflexiones de presente y futuro, básicamente desde el ámbito socioeducativo, que pueden complementar los indicadores y dimensiones identifica-

dos para valorar la situación de la integración, y soslayar esta distancia entre política pública y praxis administrativa en el ámbito estatal y regional (European Commission, 2013 y Council of Europe, 1997). Nunca se insistirá lo suficiente en el papel fundamental de la escuela como vector de integración social y cultural de las personas inmigradas.

2. Metodología

El propósito de este trabajo es aportar reflexiones para avanzar en este reto a partir del diagnóstico del proceso de integración de la juventud migrada en Cataluña; específicamente, de la juventud de entre 14 y 18 años. Este propósito se operativiza en dos objetivos más específicos:

1. Identificar los elementos clave del estado de la integración de la juventud migrada en Cataluña mediante un estudio por encuesta desde una doble perspectiva: la de los jóvenes de origen extranjero y la del resto de jóvenes.

2. Profundizar en los aspectos que favorecen o dificultan la integración, así como los entramados del proceso de integración de estos jóvenes en el contexto catalán, a partir de las dimensiones claves de la integración (Martínez, 2006, y Palou, 2011b).

Para poder dar respuesta a estos objetivos, difícilmente una única aproximación metodológica podría haber sido suficiente. Siguiendo a Sabariego (2004), los nuevos interrogantes en la investigación educativa y social generan nuevas formas de investigar que articulan diferentes tradiciones de investigación. De esta manera,

para el estudio descriptivo-comprensivo, se ha combinado el trabajo de datos cualitativos y datos cuantitativos en función del objeto a valorar, bajo una lógica de complementariedad (Bericat, 1998).

En relación al primer objetivo, se ha realizado un muestreo intencional de centros educativos en Cataluña, dado que este es un contexto privilegiado de convivencia natural para los jóvenes de entre 14 y 18 años, constituyendo un espacio heterogéneo de gran diversidad de personalidades, caracteres, culturas, tendencias, etc. Es necesaria una muestra extensa (3.830 jóvenes) que se ha calculado teniendo en cuenta las frecuencias poblacionales del colectivo de jóvenes en el que se centra este estudio.

Dentro de la muestra se respetan las proporciones de jóvenes por procedencia, siguiendo las proporciones de la población para cada uno de los grupos de estudio.

Una investigación de diagnóstico en profundidad ha sido básica para identi-

car los elementos clave del estado actual de la integración de los jóvenes migrados a Cataluña, y nos ha permitido definir los elementos constitutivos y entramados del proceso de la integración de esta juventud en el contexto catalán, desde la doble perspectiva de los jóvenes de origen extranjero y el resto de jóvenes.

Para conseguir el segundo objetivo se han hecho cuatro grupos de discusión con jóvenes, con la finalidad de analizar en profundidad cómo viven ellos el proceso de integración y cuáles consideran que son los elementos clave que favorecen esta integración.

A continuación se describe con más detenimiento el proceso de recogida de datos establecido y las condiciones derivadas del propio diseño:

— Para el estudio por encuesta se ha aplicado una adaptación del «Cuestionario de cohesión social entre jóvenes» (Palou, 2010) a una muestra de las siguientes características:

TABLA 1. Descripción general de la muestra.

Elementos	Total
N. de protocolos	3.830
Edad	14-18 años
Centros educativos	52 — ESO 72% — Bachillerato 24% ²
Origen alumnado	— Cataluña 73% — Magreb 10% — Latinoamérica 9% — Otros lugares de Europa, de Asia y de África subsahariana 3% — Otros lugares de España 3%

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario pasó un proceso de validación a través de jueces, evidenciando la validez interna y de contenido. Este instrumento tiene 41 ítems que contemplan las variables más relevantes del estudio que integra la *escala de conocimiento de la diversidad cultural* obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.715. Dada la naturaleza de las variables, se han realizado pruebas de contraste de Chi-cuadrado y en la *escala* se han efectuado pruebas de contraste no paramétricas.

— Los grupos de discusión se han efectuado en dos de los espacios educativos más importantes para la configuración de las relaciones sociales e interculturales entre adolescentes migrados y jóvenes de origen autóctono: dos institutos de Educación Secundaria (obligatoria y postobligatoria) y dos centros educativos no formales. El muestreo de los participantes ha sido intencional y los grupos de discusión estuvieron dinamizados por dos miembros del equipo investigador (un moderador y un responsable de su registro narrativo y grabación literal).

En este contexto empírico, el proceso de investigación se ha desarrollado en tres fases principales que vertebran el diseño del estudio:

Primera fase: selección y acceso a las fuentes de información por parte del grupo investigador.

Segunda fase: recogida de datos por parte del equipo a través de los cuestionarios y los grupos de discusión.

Tercera fase: análisis de los datos obtenidos por parte del equipo investigador y elaboración de las conclusiones como base para efectuar propues-

tas favorecedoras para la convivencia y la cohesión social.

Con respecto al rigor científico de esta investigación, en el diseño hemos presentado de forma ordenada los planteamientos de la investigación diagnóstica descriptiva-comprensiva y se ha justificado su carácter multimétodo, combinando las aproximaciones cuantitativa y cualitativa, bajo una lógica de complementariedad metodológica que nos permite también la triangulación de los resultados, los cuales se presentan a continuación.

3. Resultados

Seguidamente se presentan los resultados del diagnóstico efectuado en cuatro apartados, correspondientes a las cuatro dimensiones del modelo de Martínez (2006) para describir el proceso de integración social de los jóvenes extranjeros en Cataluña: la dimensión estructural, la dimensión cognitiva y cultural, la dimensión social y la dimensión identitaria de la integración.

3.1. Dimensión estructural

Los aspectos normativos de la integración se abordan desde la opinión que los encuestados tienen sobre quién puede ser considerado ciudadano. El 31,3% de los jóvenes participantes consideran que los ciudadanos son quienes tienen los «papeles en regla», seguido de un 30,8% que dicen que los ciudadanos son quienes «viven y trabajan aquí». Este concepto de la ciudadanía, asociada al estatus o a la situación administrativa «legalizada» para ser considerado ciudadano, se complementa con

un imaginario social del colectivo migrado en tanto que la categoría social es connotada aún más por el actual contexto de crisis económica-financiera. Se confirman representaciones sociales sesgadas y visiones, imágenes y actitudes negativas hacia la inmigración mediante una lógica de la diferenciación excesiva (Delgado, 1998) para problematizar al diferente que opera a un doble nivel:

1°. *El discurso del alarmismo social*. Casi la mitad de las personas nacidas aquí, cuando se les pide que digan qué piensan sobre las personas migradas y qué creen que piensa la sociedad, dicen que son vistos como ladrones, delincuentes, conflictivos, problemáticos, malos, violentos, provocan peleas, traen problemas, son irrespetuosos y complican la convivencia: «A mí me da igual que vengán (...), lo que me molesta es (...) que los que vienen vengán a robar...»; «y no nos damos cuenta de que (...) hay de todo en todos los sitios (...), normalmente sí que es verdad que se asocia la inmigración con el vandalismo, en general...» (alumnado autóctono, 1º Bachillerato).

Además, el alumnado de origen extranjero confirma esta percepción de la inmigración socialmente construida y asociada a la pobreza, al bajo nivel cultural, y a una visión uniforme (todos son iguales) y estereotipada: «Este es colombiano, este será un macarra de estos; este es chino, este será callado y tímido que se deja hacer de todo. Entonces la gente lo ve así...» (alumna de origen uruguayo, 1º Bachillerato).

2°. *El discurso de la competencia*: la inmigración se asocia a la pérdida de recur-

sos (vivienda, trabajo y acceso a los servicios sociales) que empeoran el rechazo ante los flujos migratorios. Así los jóvenes autóctonos afirman mayoritariamente que la sociedad actúa mejor con los migrados (les regalan asistencia social, subvenciones y becas, reciben más ayudas que el resto, se les encuentra trabajo y hogar, etc.). Esta crítica hacia el tratamiento a favor del colectivo inmigrado (discriminación positiva) es uno de los factores que más dificultan su integración.

En cuanto a los *proyectos migratorios*, llama la atención que el alumnado, tanto autóctono como migrado, aun manifestando una percepción estereotipada de la inmigración, coincide en reconocer los mismos factores como expectativas y motivos que originan los procesos migratorios: uno de los principales motivos para emigrar es la posibilidad de mejorar la calidad de vida (mejora económica relacionada con el incremento salarial): «Aquí hay muchas cosas que no hay en nuestros países: servicio social, salud, trabajo...» (alumno magrebí, centro abierto); «son personas que emigran a otro país por diferentes razones. Por ejemplo, por un futuro mejor» (alumno autóctono, 3º ESO).

3.2. Dimensión social

Esta dimensión se refiere a las relaciones sociales de la juventud, el desarrollo de las mismas dentro o fuera de su comunidad y a la posibilidad de participación en dos contextos específicos: el centro educativo y el espacio público. El estudio por encuesta efectuado y los datos aportados por los grupos de discusión confirman el siguiente perfil de resultados en función de dos contextos.

3.2.1. Centro educativo

La juventud autóctona participa más en actividades de aula y de centro, incluidas las de una cierta responsabilidad, mientras que los jóvenes de origen extranjero son más activos en actividades de barrio. El 32% de los jóvenes han hecho de delegados, el 31% interviene en diversas asambleas escolares y el 24% participa en actividades organizadas para hacer fuera del centro y en colaboraciones diversas de solidaridad. Sin embargo, los jóvenes migrados son más participativos en todas las actividades de fuera del centro ($X^2=10'02$, $p=0'007$, $\alpha=0'05$) y participan en menor medida como delegados de curso ($X^2=10'6$, $p=0'005$, $\alpha=0'05$) y en asambleas escolares ($X^2=62'4$, $p=0'000$, $\alpha=0'05$). En general, los adolescentes no consideran la escuela como el mejor terreno para integrarse y se sienten más cómodos en actividades extraescolares, de carácter lúdico, que respondan más a sus necesidades, confirmando así los resultados de otros estudios previos (Palou, Rodríguez y Vilà, 2013).

Entre los espacios más habituales de la comunidad que favorecen esta convivencia intercultural destacan los grupos de teatro ($X^2=17'4$, $p=0'000$, $\alpha=0'05$) y la danza ($X^2=121'4$, $p=0'000$, $\alpha=0'05$) como referentes de las chicas, y los grupos deportivos, escogidos preferentemente por los chicos ($X^2=450'4$, $p=0'000$, $\alpha=0'05$).

3.2.2. Espacio público

En cuanto a la convivencia intercultural en el espacio público, el 53% de los jóvenes participantes afirman que «no me importa que en mi barrio vivan personas de diferentes culturas si cada uno va a la suya», dando pie a la aceptación de la diversidad cultural y del hecho migratorio desde una visión de coexistencia, sin el reconocimiento que supondría un paso más para la convivencia y que, únicamente, el 17% de los jóvenes lo plantea. Paralelamente, un preocupante 13% afirma abiertamente: «no me gusta que en mi barrio vivan personas de diferentes culturas a la mía».

TABLA 2. Aceptación y reconocimiento del hecho migratorio.

	% ACEPTACIÓN			
	TOTAL	Cataluña	España	Otros países
Latinoamericanos	39,8%	37,2%	36,5%	49,1%
Países del este	26,3%	24,7%	23,8%	31,5%
Países europeos	66,1%	68,0%	63,5%	60,8%
Catalanes	77,9%	84,4%	68,3%	59,4%
Espanoles no catalanes	80,4%	85,0%	88,9%	65,4%
Magrebíes	25,8%	19,2%	27,0%	46,1%
Asiáticos	28,8%	27,2%	30,2%	33,9%
Africanos	25,6%	24,7%	26,2%	28,7%
Gitanos	21,7%	22,3%	28,6%	19,3%

Fuente: Elaboración propia.

Si profundizamos en la aceptación y el reconocimiento del hecho migratorio, es necesario analizar las opiniones sobre la coexistencia con colectivos de orígenes específicos. En este sentido, mientras que el 80% de la muestra acepta tener vecinos españoles en el barrio, solo el 22% aceptaría a vecinos de etnia gitana tal y como se resume en la Tabla 2. Por orden de frecuencia, de más aceptados a menos, encontramos: españoles no catalanes², catalanes, europeos, latinoamericanos, asiáticos, procedentes de países del este, magrebíes, africanos y gitanos³.

Paradójicamente, la percepción de rechazo social en los espacios multiculturales solo aparece expresada por parte de los jóvenes migrados. En los grupos de discusión se relatan experiencias de falta de respeto, así como de problemas y dificultades de participación en condiciones de igualdad por parte de este colectivo de jóvenes: «Es que pienso que es diferente y por eso me relaciono con personas asiáticas, porque tuve una amiga española, pero siempre se burlaba de mí. Desde entonces no quise tener más amigos españoles porque yo no sabía hablar bien. Ella se burlaba y eso no me gustaba. Lo dejé con ella y siempre tengo amigas asiáticas» (alumno de Bangladesh, 1º Bachillerato).

En cuanto a las relaciones sociales, aunque en general la juventud manifiesta tener un tipo de relaciones bastante diversas, las respuestas evidencian diferencias estadísticamente significativas en función de su lugar de nacimiento. Así, mientras que los jóvenes catalanes y los procedentes de otras provincias españolas son quienes se relacionan más con

los autóctonos (se observa una cierta endogamia cultural), los jóvenes migrados son quienes, con mayor frecuencia, tienen amistades más variadas y se relacionan menos con autóctonos. Este patrón relacional se reparte tanto con las amistades del centro educativo ($X^2=562'2$, $p=0'000$, $\alpha=0'05$) como con las del barrio ($X^2=869'8$, $p=0'000$, $\alpha=0'05$).

En este sentido, un aspecto que dificulta la integración tanto por parte de los jóvenes migrados como de los autóctonos es la falta de redes sociales afectivas (la falta de capital social) y el encapsulamiento con personas de la misma comunidad, derivado de procesos de socialización primaria y espacios educativos etnocéntricos y monoculturales.

Se trata de factores propios de la dimensión social de la integración, la falta de los cuales no favorece las relaciones sociales ni la participación con otros miembros de la comunidad, tal y como afirma el siguiente alumno: «Si vienes y no conoces a nadie no puedes progresar. Porque si te encuentras que en un momento no hay nadie que te ayude porque no conoces a nadie...» (alumno de Camerún, centro abierto).

Es deseable que las relaciones cercanas y la posibilidad de identificar «modelos de rol» desempeñen un papel clave a la hora de dar forma a sus orientaciones y ambiciones de cara al futuro (Portes, Vickstrom y Aparicio, 2011). Más allá de estos aspectos contextuales, la juventud migrada indica que las cualidades personales (respeto, apertura, empatía, sociabilidad, extraversión) son aspectos favorecedores de la integración en el actual

contexto social: «Ser tú mismo. Primeramente, cambiar uno mismo, y también depende. Si tú quieres cambiar el mundo, cambia tú mismo en primer lugar. Si tú no quieres que haya racismo en el mundo o con los españoles, el primero que no tiene que ser racista eres tú» (alumno ecuatoriano, centro educativo no formal).

La juventud autóctona también reconoce la necesidad de acercamiento y empatía recíprocos que supone la integración: el reconocimiento del «otro» empieza por un interés y aceptación de su diferencia, confirmando así el carácter bidireccional, voluntario y dinámico de este proceso: «Yo creo que eso no depende de ninguna política ni nada. Depende de nuestra mentalidad y de su mentalidad. No nos podemos imponer aquí su mentalidad ni tampoco podemos imponer al que venga que se adapte» (alumna autóctona, 3º ESO).

3.3. Dimensión cognitiva-cultural

Esta dimensión corresponde a aquellos aspectos relacionados con el aprendizaje y uso de una lengua común, el conocimiento del entorno, la comprensión y juicio crítico de los problemas y asuntos públicos y la adopción de normas comunes. La realidad lingüística de los jóvenes no coincide con la realidad bilingüe que se vive en el contexto catalán. La mayoría de los jóvenes hablan solo en castellano tanto en el ámbito familiar como en el de las amistades (48% de habla castellana en familia y 7%, catalán y castellano indistintamente, con amistades).

Respecto a la realidad lingüística escolar, la tendencia es bastante diferente a estos contextos. Lo más frecuente es utili-

zar indistintamente el catalán y el castellano (47%), seguido de un 28% que dice hablar únicamente el catalán como lengua vehicular en la escuela y un 21% que manifiesta hablar siempre en castellano.

La lengua y, más concretamente, el aprendizaje de la lengua propia del país que acoge al migrado, es en el aspecto que toda la juventud ha coincidido en señalar como más importante para la integración en la sociedad de acogida: «Yo creo que eso pasa por el idioma, porque no es lo mismo que si viene uno de Latinoamérica, que allí hay variantes de lo que es el español, y nos entendemos igual porque sigue siendo castellano, sigue siendo español. Entonces, es mucho más fácil llegar y relacionarte porque te entienden. Pero si viene alguien de otro país en el que el idioma no se parece en nada, le va a costar muchísimo más, y parece que los que están más adaptados son gente de Sudamérica» (alumnado autóctono, 1º Bachillerato).

Además consideran que la no competencia en habilidades cognitivas y el manejo de la cultura de la sociedad de acogida (básicamente, el desconocimiento de la lengua) supone una barrera para la integración: «Mis padres tienen problemas todavía porque no saben hablar catalán ni lo entienden» (alumno magrebí, 3º ESO).

En este sentido, la gestión de la acogida (en clave de esfuerzos y disposición por parte de la población autóctona) y el establecimiento de acciones en la intervención educativa (en el aula de acogida, en las tutorías, en asignaturas como «Educación para la ciudadanía») y socioeducativa (en centro abierto, servicios sociales) desde los mismos centros educativos se consideran

fundamentales para facilitar el *contacto*, *la relación* y, *finalmente*, *la integración de los jóvenes migrados*: «Y bueno, si estás estudiando, pues también la forma de que te hablen los profesores, si te dicen “ah, si tienes dudas, pregúntame y eso”, esto también hace que te sientas mejor y que puedas hablar y preguntar e... integrarte en clase, por ejemplo» (alumnado autóctono, 1º Bachillerato).

Otra variable importante de esta dimensión es la comprensión y el juicio crítico de los jóvenes frente a los asuntos públicos. El diagnóstico efectuado nos sitúa ante una juventud más bien pasiva ante los problemas que afectan a su entorno pero cuya implicación correlaciona positivamente con la proximidad y significación del contexto en el que se den: así, el 53% de los jóvenes únicamente participarían en cuestiones del centro educativo si se les pide, frente a un 28% que afirman que siempre se implican. En el contexto del aula, más cercano y significativo para ellos, se observa la tendencia contraria: el 66% de los jóvenes dicen que siempre se implican, frente a un 31% que necesitan que se les pida.

En estos contextos, en cambio, el conocimiento y cumplimiento de las normas comunes de convivencia adquieren un importante relieve para el proceso de integración. Se trata de una variable clave que casi la mitad de los encuestados valora como muy importante y percibe como muy desfavorable su incumplimiento.

3.4. Dimensión identitaria

Esta dimensión hace referencia a los aspectos subjetivos de pertenencia y de

identificación personal de los jóvenes con la comunidad. En cuanto al sentimiento de pertinencia, la gran mayoría (49%) se sienten catalanes, mientras que un 17% se sienten españoles, un 16% de su país de origen y un 10% catalán y español al mismo tiempo.

Sin embargo, los jóvenes extranjeros mantienen dos referentes claves que reafirman su identidad étnico-cultural: la religión y la comida. Concretamente, el 76% de los jóvenes extranjeros señalan que están de acuerdo con las creencias religiosas mayoritarias de su país de origen y el 72% también señalan que optan por la comida típica de su país de origen. Las celebraciones, la música y la pareja también son elementos importantes en estos aspectos identitarios. Sin embargo, el 77% del alumnado extranjero prefiere la ropa del país de acogida.

Estos datos también tienen una lectura diferenciada en función del tiempo de residencia de los jóvenes extranjeros en Cataluña. Así, el 60% de los jóvenes extranjeros que hace menos de un año que viven en Cataluña dan más importancia a seguir las normas y conductas de su país de origen frente a los que llevan más tiempo (solo el 31% de alumnado extranjero que lleva entre cinco y diez años opina igual) ($X^2=19'6$, $p=0'003$, $\alpha=0'05$).

El factor tiempo es un aspecto clave que favorece su integración en el país de acogida. Los jóvenes extranjeros que llevan más de cinco años viviendo aquí son quienes, con mayor frecuencia, valoran la manera de ser de las personas tanto de su lugar de origen como del país de acogida; mientras que casi la mitad de los jóvenes

que hace menos de cinco años que han migrado valoran la forma de ser de su país de origen ($X^2=20'1$, $p=0'002$, $\alpha=0'05$). Estos elementos culturales más expresivos (comida de su país, frente a la forma de vestir de su país de origen, la música) pierden relevancia como referentes de la identidad cultural a medida que pasa el tiempo.

Finalmente, el sentimiento de pertenencia cívica (de dónde se siente ciudadano) de los jóvenes, mayoritariamente, está vinculado al lugar donde se vive. Concretamente, el 71% de los jóvenes nacidos en Cataluña se siente del lugar donde viven, mientras que únicamente el 37% de los extranjeros se siente del lugar de residencia ($X^2=335'6$, $p=0'000$, $\alpha=0'05$).

4. Conclusiones y discusión de los resultados

Los resultados presentados a la luz de las cuatro dimensiones de la integración nos confirma la necesidad de que una sociedad plural en sus creencias, en sus convicciones y en sus manifestaciones debe quedar reflejada en los sistemas democráticos y en unas políticas sociales y educativas basadas en la reciprocidad y que sepan gestionar la diversidad.

La integración de las personas migradas es un proceso social recíproco que plantea exigencias tanto a la sociedad de acogida como a ellas mismas. El punto de partida de esta propuesta nos recuerda la idea de Maalouf (1999) cuando apunta que el lugar de acogida está en construcción. Es importante adaptarse, prepararse, acomodarse a determinadas nuevas condiciones: aprender la lengua, la historia y

la política del país de acogida. Pero adaptarse no es adoptar ni dejar de ser uno mismo. Por su parte, y siguiendo el principio de reciprocidad, es necesario que la población autóctona (adultos y jóvenes) no solo tolere sino que reconozca la práctica de las tradiciones y costumbres propias de la población inmigrante para una convivencia auténticamente democrática en un nuevo espacio social intercultural (Bartolomé 2002; Siguán 2003; Chaib, 2005). La interculturalidad significa proyecto de convivencia, de realización: ir más allá de lo que existe (el pluralismo cultural) para construir y compartir un proyecto social y político caracterizado por la igualdad y la justicia de sus prácticas en la diversidad.

En el presente artículo, hemos querido profundizar en el proceso de la integración de los jóvenes en los contextos educativo y comunitario más cercanos —el barrio, el municipio—, siendo algunos retos fundamentales los siguientes:

a) Considerar la educación formal como un ámbito social privilegiado para construir espacios favorables a la convivencia intercultural, modular procesos sociales y formas de relación transferibles. Es un espacio idóneo para facilitar el acercamiento y la comprensión de la sociedad receptora, reducir los prejuicios, y enseñar a ser de manera autónoma y crítica, a convivir rechazando todas las formas de discriminación, a participar en la vida pública de manera libre y cooperativa.

Este ejercicio de la ciudadanía exige un conjunto de conocimientos, pero, sobre todo, de habilidades, valores y actitudes que conforman una manera de actuar

acorde con los desafíos que tiene planteados hoy nuestra sociedad.

La educación en estos valores para el ejercicio de la ciudadanía es, por lo tanto, una preocupación central de los profesionales de la educación que ocupa, y que sin ninguna duda debería ocupar, con toda la cobertura en materia de política educativa, una parte importante de su actividad en la atención educativa de todo el alumnado sin excepción.

b) En el ámbito comunitario necesitamos consolidar propuestas y promover nuevas iniciativas que nos ayuden a dibujar una nueva geografía de la convivencia a partir de:

1) La igualdad real y efectiva de derechos y responsabilidades a la hora de compartir y acceder en condiciones de igualdad a un mismo proyecto (dimensión política). Como hemos comprobado en los resultados, el barrio y el municipio son contextos de participación de máximo interés e importancia para favorecer el encuentro, la construcción social real de espacios comunes, y estos, junto con las asociaciones de vecinos y de comerciantes, realizan una labor fundamental para facilitar la participación y la convivencia (Chaib, 2005).

2) El tratamiento social equitativo y la lucha permanente contra cualquier forma de discriminación (dimensión socioeconómica). A pesar de que la diversidad cultural es una realidad natural y legítima de lo social, la inmigración sigue siendo una categoría social connotada, establecida en el imaginario colectivo mediante repre-

sentaciones sesgadas, visiones, imágenes y actitudes negativas que se han detectado en el estudio efectuado con los jóvenes. Su persistencia nos reta en el doble sentido de erradicar las ideologías de la exclusión (Delgado, 1998) y favorecer su proceso de integración social.

3) El derecho a la diferencia, desde la aceptación y el reconocimiento de la diversidad cultural (dimensión cultural). Se trata de que todos los ciudadanos puedan desarrollar libremente su cultura, siempre respetando a los demás y el entorno en el que se vive, pero con la voluntad de acercamiento a la sociedad.

4) La creación de la unidad en la diversidad, de la convivencia en espacios multiculturales, lo cual implica construir la cohesión social desde la participación equitativa en la cultura pública común, entre todos (colectivos inmigrados, sociedad civil autóctona, gobiernos locales, regionales, nacionales y europeos, empresas, escuela, agentes sociales, entidades religiosas), y asumiéndola voluntariamente (desde el valor de una solidaridad operativa).

Tanto las políticas de integración contempladas en el II Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-14 (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración) del gobierno central como en el quinto plan cuatrienal, *Pla de ciutadania i de les migracions: horitzó 2016*, marcan una hoja de ruta favorable a la gestión de la diversidad cultural y a la participación social desde estos principios más conformes con los derechos humanos.

La complejidad y la pluralidad progresivas de la sociedad en estos momentos requieren construir un modelo social de integración, capaz de hacer prevalecer la idea de una cultura pública común basada en la pluralidad como dos elementos básicos de un proyecto social, político y cultural atento a las diferencias.

Notas

- ¹ Los resultados que se presentan surgen de la investigación «Diagnóstico en profundidad sobre la integración de los y las jóvenes de 14 a 18 años migrados en Cataluña», financiada por la Generalitat de Cataluña en la convocatoria de 2010 de ayudas para incentivar la investigación aplicada y la formación universitaria en materia de inmigración en Cataluña (ARAFI), en la que las autoras han sido investigadoras principales.
- ² El resto de jóvenes son de ciclos formativos y centros de educación no formal.
- ³ El grupo «españoles no catalanes» se configura por todos los jóvenes que son del resto del Estado español.
- ⁴ El grupo de gitanos se incluye en el estudio, pues se trata de un grupo cultural tradicionalmente presente en nuestro contexto y sigue siendo el clásico de los «excluidos».

Referencias bibliográficas

Aparicio, R. y Tornos, A. (2000). *Immigration and Integration Policy: Towards an Analysis of Spanish Integration Policy for Immigrants and CIMs*. EFFNATIS Working paper 32. Recuperado de http://www.mmo.gr/pdf/library/Spain/Paper32_UPCO.pdf (Consulta el 17-11-2015).

Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identitat y societat. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). *Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y*

ciudadanía multiculturales. *Revista de Educación*, número extraordinario Ciudadanía y Educación, 33-57.

- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Bericat, E. (1998). *La integración cuantitativa y cualitativa en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bilbeny, N. (2010). *Què vol dir integració? Nouvinguts i establerts a les nacions europees*. Barcelona: La Magrana.
- Borgström, M., Van Boxtel, R., Brouwer-Vogel, L., Casanova, M. A., Fleck, E., Gundara, J., ... Taylor, M. (2002). *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la interculturalidad*. Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/informes/europa-respuestas-educativas-interculturalidad?documentId=0901e72b809c4517> (Consultado el 10-10-2016).
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: notes provisoires. *Actes Rech. Sci. Soc.*, 31, 2-3.
- Cachón, L. (2009). En la «España inmigrante»: entre la fragilidad de los inmigrantes y las políticas de integración. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, 1. Recuperado de <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/45.pdf> (Consultado el 15-10-2016).
- Consejo Europeo (2004). *Principios básicos comunes para la integración*. Documento n°14615/04, de 19 de noviembre de 2004. Bruselas: Prensa del Consejo de la Unión Europea.
- Consejo Europeo (2009). *Proyecto de conclusiones sobre la integración de la población gitana*. Documento n°10394/09, de 28 de mayo de 2009. Bruselas: Prensa del Consejo de la Unión Europea.

- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*. «Vivir juntos con igual dignidad». Estrasburgo, 7 de mayo de 2008. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf (Consultado: 29-09-2016).
- Council of Europe (1997). *Measurement and indicators of Integration*. Strasbourg: Council of Europe.
- Chaib, M. (2005). *Ètica per una convivència*. Barcelona: L'Esfera dels Llibres.
- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- Essomba, M. A. (2012). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 24 (2), 137-148. doi: 10.1174/113564012804932074
- Esteve, J. M., Ruiz, C. y Rascón, M. T. (2008). La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes. **revista española de pedagogía**, 66 (241), 489-508.
- European Commission (2013). *Using EU Indicators of Immigrant Integration*. Brussels: European Commission.
- Favell, A. (2001). Integration policy and integration research in Europe: a review and critique. En T. Aleinikoff y D. Klusmeyer (Eds.). *Citizenship Today: Global Perspectives and Practices* (pp. 349-399). Washington DC: Brookings Institute/ Carnegie Endowment for International Peace.
- Generalitat de Catalunya (2014). *Pla de ciutadania i de les migracions: horitzó 2016*. Recuperado de http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/05immigracio/03politiquesplansactuacio/pla_ciutadania_immigracio/pcm_2013-2016.pdf
- Generalitat de Catalunya (2016). *Informe sobre la integració de les persones immigrades a Catalunya 2015*. Recuperado de http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/immigracio/dades/informe-integracio-2015/
- Innerarity, C. (2016). Ciudadanía, integración y universalismo: análisis y evaluación normativa de los programas de integración cívica en Alemania y Francia desde una perspectiva liberal. *Revista Española de Ciencia Política*, 41, 39-66. doi: <http://dx.doi.org/10.21308/recp.41.02>
- Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT) (2016). *Padrón municipal de habitantes en Cataluña*, 2015. Recuperado de <http://www.idescat.cat/pub/?id=pmh>
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, J. (2006). Ciudadanía, religión e integración social. En F. Vidal y J. L. Martínez. *Religión e integración social de los inmigrantes: La prueba del ángel* (pp. 64-85). Valencia: CeiMigra.
- Naïr, S. (2006). *Y vendrán. Las migraciones en tiempos hostiles*. Barcelona: Planeta.
- Palou, B. (2010). *Cuestionario Cohesión social entre jóvenes*. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/34192> (Consultado el 12-10-2016).
- Palou, B. (2011a). *La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes i Diagnòstic en Educació. Recuperado de <http://tdx.cat/handle/10803/2363> (Consultado el 12-10-2015).
- Palou, B. (2011b). Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 181-195.
- Palou, B., Rodríguez, M. y Vilà, R. (2013). Convivencia y participación de jóvenes en Sant Boi de Llobregat (Barcelona). *Revista de Educación*, 361, 252-278.
- Pérez, G. y Sarrate, M^a. L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XX1*, 16 (1), 85-104.

- Portes, A., Vickstrom, E. y Aparicio, R. (2011). *Coming of Age in Spain: The Self-identification, Beliefs and Self-Esteem of the Second Generation*. Recuperado de <http://www.princeton.edu/cmd/working-papers/ilseg-papers> (Consultado el 05-11-2015).
- Portes, A., Celaya, A., Vickstrom, E. y Aparicio, R. (2011). *Who Are We? Parental Influences on Self-identities and Self-esteem of Second Generation Youths in Spain*. Recuperado de <http://www.princeton.edu/cmd/working-papers/ILSEG%20Papers/wp1102eWhoAreWeCorrectedSept2011.pdf> (Consultado el 05-11-2015).
- Sabariego, M. et al. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, 329-366. Madrid: La Muralla.
- Samper, S., Moreno, R. y Alcalde, R. (2006). *Polítiques locals d'integració a la província de Barcelona. Actuacions dels serveis municipals davant de les demandes de la població estrangera*. Barcelona: ICPS-CIL i Diputació de Barcelona.
- Sassen, S. (2001). *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Siguán, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.
- Torres, F. (2002). La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea. En J. de Lucas y F. Torres (eds.), *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (pp. 49-73). Madrid: Talasa Ediciones.

Prácticas de éxito en el desarrollo de competencias transversales en centros de Formación Profesional del País Vasco

Successful practices in developing cross-curricular competences in vocational training centres in the Basque Country

Dra. Ana EIZAGIRRE SAGARDIA. Profesora Agregada. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (a.eizagirre@ehu.eus)

Dr. Jon ALTUNA URDIN. Profesor Adjunto. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (jon.altuna@ehu.eus).

Dra. Idoia FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ. Profesora Titular. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (idoia.fernandez@ehu.eus).

Resumen

En la actualidad, los enfoques basados en competencias se están convirtiendo, paulatinamente, en el eje orientador de las políticas generales de educación de la Unión Europea, así como de la práctica educativa en los diversos niveles de enseñanza. Sin embargo, es necesario analizar y comprender en profundidad cómo se están materializando en la práctica todas las orientaciones prescriptivas generales que fácilmente identificamos en el nivel normativo. Este estudio presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo ha sido analizar y caracterizar las prácticas de éxito en el desarrollo de las Competencias Transversales en los centros de FP del País Vasco. Se ha trabajado metodológicamente desde el estudio de caso en el que se ha llevado a cabo una aproximación cuantitativa (cuestionario al profesor) y, posteriormente, un acercamiento

cualitativo a través de entrevistas y grupos de discusión a equipos directivos, alumnado y profesorado. El análisis de los resultados revela tres casos tipo basados en las formas y modos de institucionalización de las CT: a nivel de profesorado individual, donde el desarrollo de las CT está en manos del profesorado de forma aislada y difusa; a nivel de ciclo, donde el profesorado de ciclo en conjunto es quien dirige el proceso dentro de un contexto de cambio metodológico; a nivel de centro, donde el desarrollo de las CT se convierte en una característica institucional que implica a todo el profesorado del centro. Cada uno de ellos produce una comprensión particular del concepto mismo de CT, así como maneras diversas de materializarlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los resultados aportan claves que posibilitan la reflexión crítica sobre la transición de experiencias individuales a modelos más colegiados de

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 03-11-2016.

Cómo citar este artículo: Eizagirre Sagardia, A., Altuna Urdin, J. y Fernández Fernández, I. (2017). Prácticas de éxito en el desarrollo de competencias transversales en centros de Formación Profesional del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 293-308. doi: 10.22550/REP75-2-2017-7

año LXXV, n° 267, mayo-agosto 2017, 293-308
revista española de pedagogía



trabajo institucional y docente para el desarrollo de las CT en la Formación Profesional.

Descriptores: Competencias transversales, competencias básicas, empleabilidad, educación, formación profesional, País Vasco.

Abstract

At present, competence-based approaches are gradually becoming the main axis of the European Union's general education policies and of pedagogical practice at several educational levels. Nonetheless, it is important to analyse how the various general prescriptive directions that can easily be identified at the normative level are being put into practice in order to establish an in-depth understanding of them. This study presents the results of a research project with the aim of analysing and describing successful practices in the development of Cross-curricular Competences (CCC) in VET centres in the Basque Country. The methodology used is case studies in which a quantitative approach (a questionnaire for teachers) is used, followed by

a qualitative approach comprising interviews and focus groups with management teams, students, and teachers. Analysis of the results reveals three typical cases relating to the forms and modes of institutionalization of CCCs: at the level of individual teachers where the development of CCCs is in the hands of teachers in an isolated and diffused way; at the cycle level where the teachers of a cycle as a group direct the process within a context of methodological change; and at the centre level where the development of CCC becomes an institutional feature involving all of the centre's teachers. Each of these cases results in a particular understanding of the concept of CCCs as well as diverse ways of materializing them in teaching-learning processes. The results provide key information that enables critical reflection on the shift from individual experiences to more collaborative institutional and teaching models for developing CCCs in vocational training.

Keywords: Cross-curricular competences, basic skills, employability, vocational education and training, Basque Country.

1. Introducción

Desde que los organismos europeos generaron el concepto de «alfabetización funcional» (Unesco, 1970), se ha puesto de manifiesto la necesidad de replantear los niveles suficientes de capacitación que posibiliten a las personas una socialización adecuada en un contexto de cambio acelerado y global. Esta reflexión ha traído consigo el surgimiento del concepto de competencia, así como el establecimiento de una serie de competencias clave, y transversales o genéricas (Perrenoud, 2004; Gimeno-Sacristán, 2008; Monereo, 2009; Poblete, Bezanilla,

Fernández-Nogueira, Campo, 2016; Villardón, 2015), convertidas paulatinamente en el eje orientador de la práctica educativa en los diversos niveles de enseñanza (Bolívar, 2008) y de las políticas generales de educación de la Unión Europea (Informe Delors, 1996; proyecto OCDE DeSeCo, 2005; European Commission, 2012).

Tanto las competencias clave como las transversales, suponen la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que una persona pone en juego en una situación concreta demostrando que es capaz de resolverla. A pesar de lo ambiguo

de su conceptualización (Van der Klink, Boon, Schlusmans, 2007), la competencia se afianza como un concepto útil para profundizar en el espacio existente entre la formación académica y los requerimientos formativos reclamados en el mercado de trabajo (Prahalad y Hamel, 1990; Mulder, 2007; Rué, 2009). A su vez, se considera un soporte clave sobre el que construir una nueva educación-formación que haga posible la transformación social en la sociedad del conocimiento (Hargreaves, 2003). El más reciente concepto de empleabilidad redunda en esta idea y presupone que los individuos que han desarrollado este tipo de competencias son más susceptibles y están más preparados para responder a las necesidades de un mercado laboral cambiante y, en cierta medida, imprevisible (Knight y Yorke, 2003; Rodríguez, 2012).

En el ámbito de la Formación Profesional (FP) el concepto de competencia tiene asimismo una plasmación notable. En el número monográfico que la *Revista Europea de Formación Profesional* dedicaba a la formación profesional basada en competencias, Peter Grootings (1994) concluía que el paradigma basado en competencias había surgido de las nuevas formas de organizar el trabajo, por lo que se hacía necesario integrar este enfoque en los programas de formación profesional. En la misma línea, Antonio Arguelles y Andrew Gronczi (2000) constataban que esta perspectiva se estaba convirtiendo, en cada vez más países, en el modelo a seguir para solucionar los problemas de la formación profesional. La FP basada en competencias se convertía también en uno de los ejes de trabajo centrales del CEDEFOP (Descy y Tessaring, 2001). A partir del 2000, el Education and Com-

petence Studies Group de la Universidad de Wageningen (Holanda) destaca en su análisis comparado de países como Reino Unido, Alemania, Francia y Países Bajos que, con diferentes enfoques y énfasis, el sistema se ha extendido y convertido en el eje de las políticas de FP (Mulder, 2014).

Esta nueva orientación llegó también a España en 1999 creándose el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL). Los marcos normativos acompañaron esta iniciativa a través de la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, y posteriormente a través de la Ley 2/2011 de Economía Sostenible. Ambas leyes intentan desarrollar la formación reglada, ocupacional y continua y trazar itinerarios laborales para los trabajadores, permitiendo un reconocimiento de competencias adquiridas y facilitando la movilidad en la formación y en el empleo.

En el País Vasco la FP basada en competencias ha observado un significativo crecimiento, favorecida por las políticas desplegadas a través del Instituto Vasco de las Cualificaciones y Formación Profesional (Decreto 119/1998, de 23 de junio) y la Agencia Vasca para la Evaluación de la Competencia y de la Calidad de la Formación Profesional (Decreto 62/2001, de 3 de abril). En 2005 inició su andadura el centro Tknika¹ de innovación para la formación profesional y el aprendizaje permanente, jugando un papel fundamental en la dinamización de la innovación metodológica y poniendo especial atención en el desarrollo de las competencias transversales. Su aportación se une así a la realizada por la Asociación de Centros de Formación Profesional (HETEL, 2008) que definió diez competencias básicas en el desarrollo de

los ciclos formativos, dando orientaciones para su desarrollo metodológico y evaluación. La Confederación Empresarial Vasca Confebask (2010) destacó trece competencias en las personas trabajadoras vascas reforzando esta misma idea, haciendo suya la importancia de involucrar a los agentes económicos en la construcción de este proceso (Weigel, Mulder y Collins, 2007).

No obstante, junto a las valoraciones positivas atribuidas a los enfoques basados en competencias, también hay quien subraya los riesgos que comporta su puesta en práctica, tal y como lo ha puesto de manifiesto más de una voz crítica nacional e internacional (Gimeno-Sacristán, 2008; Barnett, 2001; Coll, 2007). La pérdida de saberes y adquisición de conocimientos, el riesgo del uso descontextualizado de las competencias sin tener en cuenta los aspectos más socioculturales, o las dificultades derivadas de la evaluación, son algunos de los problemas que se han puesto sobre la mesa y que ineludiblemente se tienen que afrontar.

Así, el enfoque basado en competencias debe poner en cuestión los contenidos del currículum y el proceso de enseñanza-aprendizaje, resaltando la necesidad de innovaciones pedagógicas que lo faciliten (Eurydice Report, 2012). Cobran especial importancia las tareas de aprendizaje porque deben integrar conocimientos, destrezas y actitudes, y estar dotadas de un carácter de autenticidad, es decir, ser relevantes, reflejar la complejidad de la realidad, y anclar con tareas de mayor envergadura. Surgen de este modo nuevas propuestas metodológicas (activas), a menudo interdisciplinarias, donde el alumnado es el centro del proceso formativo, superando así el sistema tradicional de enseñanza basado en

la docencia de las disciplinas (Imbernon y Medina, 2006; Moya, 2008).

Por lo tanto, diseñar y materializar una FP basada en competencias se presenta como una tarea compleja para la que se propone superar escollos como la diversidad en la percepción sobre el concepto de competencia, la excesiva tendencia a la estandarización, la problemática relación escuela-empresa, el diseño e implementación de corte tradicional, la evaluación, el nuevo rol del profesorado, y el rediseño de la organización y gestión de los centros (Biemans, Wesselink, Gulikers, Schaafsma, Verstegen y Mulder, 2009).

La conclusión es que el modelo basado en competencias se ha convertido en una tendencia, pero todavía no hay suficientes líneas de orientación, instrucciones y ejemplos que ayuden a comprender las claves que subyacen en las prácticas más efectivas y exitosas. Los escollos que presentan su materialización práctica son la punta de un iceberg que necesita ser investigado con profundidad de manera que las políticas, programas y prácticas se sustenten sobre bases más sólidas y científicas.

Con este marco se plantean los interrogantes matrices de esta investigación: ¿qué está ocurriendo en los centros de FP respecto a las competencias transversales (CT)? ¿Hasta qué punto el profesorado y los centros vascos están materializando prácticas en las que las CT se desarrollen de manera adecuada? ¿Cómo son estas prácticas y qué lecciones se pueden extraer de ellas? El proyecto de investigación Gaitasunez² ha tenido como objetivo analizar y comprender en profundidad el modo en el que las orientaciones prescriptivas generales sobre CT de marcos inter-

nacionales, estatales y/o autonómicos se están llevando realmente a la práctica en los centros de FP del País Vasco.

Entre 2012 y 2015 se llevó a cabo el análisis detallado de las buenas prácticas detectadas dentro del estudio de caso de la FP vasca, desde una perspectiva abierta, conscientes del carácter complejo y multidimensional de la propia expresión de «buena práctica» (Escudero, 2009). Considerando que las prácticas están llamadas a ser interpretadas y reconstruidas por las personas en sus contextos y que están lejos de ser aplicadas linealmente y menos impuestas por decreto, se han distinguido tres casos tipo que ofrecen un modelo de buenas prácticas que ayude al profesorado a situar su realidad, reflexionar y proponer procesos de cambio y mejora. El objetivo concreto de este artículo es presentar las características pedagógicas generales que caracterizan los tres casos tipo identificados.

2. Metodología

El punto de partida fue la red de centros de FP del País Vasco y diseñar una estrategia que permitiera un análisis pormenorizado de sus centros. Se optó por realizar un estudio de caso que permitió explorar en profundidad el fenómeno en sus escenarios naturales (Stake, 1998; Vázquez y Angulo, 2003) y comprender en detalle las diferentes realidades educativas (Yin, 2003) y sus particularidades. El caso lo constituyen, por tanto, todos los procesos particulares de desarrollo de competencias transversales que se articulan en los centros de FP del País Vasco.

La aproximación al contexto y a las prácticas de éxito se llevó a cabo, en prime-

ra instancia, a través de técnicas cuantitativas, con el objetivo de realizar un mapa de situación que ayudara a identificar los centros que trabajan las CT de forma sistemática. A partir de esta primera aproximación, se trabajó con técnicas cualitativas, escuchando de cerca las voces de los protagonistas (profesorado y alumnado) y captando los matices que nos ayudaron tanto en la detección como en la caracterización e interpretación de las prácticas de éxito.

2.1. Sujetos participantes de la investigación

La selección de centros y participantes de la investigación fue variando en función de las fases del proyecto. En la primera fase de identificación de centros participaron 473 profesores y profesoras (de una población finita de 5500), de 48 de los 61 centros de FP, que contestaron a un cuestionario (online) sobre las CT trabajadas en sus centros educativos.

En la segunda fase participaron 177 estudiantes de 16 centros previamente seleccionados, sus respectivos equipos directivos y 21 profesores y profesoras (pertenecientes a un núcleo más reducido de 7 centros) en grupos de discusión, entrevistas grupales y relatos comunicativos, técnicas que nos permitieron registrar sus experiencias y opiniones sobre cómo se desarrollan las CT a nivel de centro, familia, ciclo, ámbito y asignatura. La representación del alumnado abarcó un total de 33 ciclos formativos (medio, superior, primer y segundo curso) de casi la totalidad de las familias profesionales. Se tuvo cuidado en mantener también la diversidad de género en la constitución de los grupos.

2.2. Fases del proyecto y técnicas de recogida y análisis de datos

Las fases de la investigación surgieron de la necesidad de identificar las prácticas de éxito y de ubicar aquellas que fueron consideradas como tales. Se redujo la población inicial (todo el profesorado de FP del País Vasco) a un número mucho menor de profesores y profesoras que, según las fuentes de contraste (equipos directivos y alumnado), fueron considerados sujetos de prácticas de éxito.

La primera fase conjugó la revisión teórica con la investigación empírica a través de un cuestionario online (*google.docs*), con 36 preguntas, algunas cerradas y otras de carácter abierto relacionadas con la formación recibida en relación con las CT, nivel en que se desarrollan dichas competencias con el alumnado, uso de metodologías activas y técnicas de evaluación, y la relación con procesos de innovación educativa. Los datos cuantitativos se analizaron con SPSS para Windows (versión 21). Se llevó a cabo un análisis de frecuencias donde se examinaron todas las preguntas que guardan relación con los temas y objetivos de la investigación, de manera que pudimos conocer en qué profesorado, en qué niveles y en qué grupos de alumnado se ha producido un desarrollo sistemático de las CT.

La segunda fase profundizó en la identificación y caracterización de las prácticas de éxito utilizando técnicas cualitativas. En concreto:

- Entrevistas grupales a los equipos directivos de los centros objeto de estudio, seleccionados en primera instancia (Bisquerra, 2012), para contrastar resultados del cuestionario y conocer el planeamiento institucional que cada centro tiene para las CT.

- Grupos de discusión con el profesorado de aquellos centros en los que el trabajo en CT cuenta con un marco de apoyo institucional y pedagógico, bien a nivel de ciclo o de centro. Se generó un discurso grupal en el que identificar, contrastar y debatir distintas tendencias y regularidades en sus opiniones sobre el desarrollo de las CT (Krueger, 1991).

- Entrevistas en profundidad al profesorado cuyas prácticas fueron consideradas de éxito (por ellos y ellas mismos, el equipo directivo y el alumnado) pero que, sin embargo, no contaban con un marco institucional más global. Fueron narraciones reflexionadas que sirvieron tanto para detectar aspectos del presente y pasado como expectativas de futuro respecto al objeto de estudio (Gómez, Latorre, Sánchez, Flecha, 2007).

Entre ambas fases se llevaron a cabo los grupos de discusión con el alumnado con objeto de validar los datos derivados del cuestionario (y provocar el descarte de los centros en los que las percepciones de profesorado y alumnado no fueron coincidentes) e interpretar igualmente los datos cualitativos producidos en la caracterización de las prácticas de éxito.

Se establecieron unas dimensiones generales que guiaron las entrevistas y los grupos de discusión, preparándose un guión semiestructurado específico para cada colectivo, donde se recogían cuestiones relacionadas con las formas de percibir y definir las CT, formas de concebir la enseñanza, las relaciones con el alumnado, las dificultades a la hora de trabajar las CT y las claves y factores de éxito, etc.

Para codificar y analizar los datos se utilizó el programa «NUD-IST Vivo» (versión 10). El programa facilitó el manejo y organización de datos cualitativos (Sánchez Gómez y García Valcárcel, 2001), así como la construcción del sistema categorial. Se realizaron matrices de intersección de cada una de las dimensiones en función de los atributos de los participantes.

Se trabajó con criterios de credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad y ética (Guba y Lincoln, 1985). Los aspectos éticos se gestionaron a través de un protocolo de consentimiento informado, con todas las personas participantes, en el que se explicaba la finalidad investigadora y su posterior tratamiento de acuerdo con la Ley de Protección de Datos de carácter personal del 13/XII/1999. Se ha mantenido el anonimato de los participantes en todo el proceso de la investigación.

3. Resultados

En este artículo expondremos los resultados cuantitativos y cualitativos que permiten dibujar las prácticas de éxito en el desarrollo de las CT, analizando las características relacionadas más directamente con cuestiones pedagógicas, como son la conceptualización, los niveles de sistematización e institucionalización y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1. Conceptualización de las CT

Entre el profesorado, el alumnado y los equipos directivos de los centros no hay una única forma de entender ni de definir las CT. No obstante, este carácter difuso no impide que este sea un término generalizado en la FP del País Vasco.

En todos los centros están presentes de alguna manera las CT, puesto que son llevadas a la práctica y evaluadas. Según los resultados obtenidos a través de la encuesta, prácticamente todo el profesorado trabaja las tres CT recogidas en el cuestionario, es decir, «aprender a aprender», «trabajo en equipo» y «pensamiento creativo e innovador». Tan solo el 1,7% del profesorado afirma no trabajar «nada» dichas competencias.

El «trabajo en equipo» es la competencia más trabajada, con un 40% del profesorado que dice trabajarla «bastante», seguida de la competencia «aprender a aprender», con un 29%. La competencia que menos se trabaja es la de «pensamiento creativo e innovador», siendo un 29% el profesorado que reconoce trabajarla «regular».

El alumnado corrobora, ahora de manera cualitativa, los datos apuntados por el profesorado en relación con la presencia y conciencia de la importancia de las CT en la formación profesional. Este colectivo señala como importantes el trabajo en equipo, la comunicación, el ser autónomo, saber «fallar», etc. He aquí un par de ejemplos:

«...en el mundo laboral, trabajar en equipo es fundamental. O sea, si no trabajas en equipo, pues te dedicas a plantar lechugas, que no te demanda nadie, pero yo creo que en cualquier sitio necesitas, dependes de otra persona o aunque no sea de la misma empresa, siempre trabajas una referencia externa de otra persona, de otra empresa, pues al final es trabajar en equipo también. Porque buscas un objetivo común» (Estudiante 3).

«La puntualidad, el trabajo en equipo y también el saber hablar, porque al final puede ser un obstáculo para el trabajo» (Estudiante 5).

Cabe decir con cierta solidez que en los centros de FP las CT están presentes en la práctica del profesorado y muestra de ello es que el alumnado tiene igualmente conciencia de su valor para el futuro profesional.

3.2. Nivel de sistematización e institucionalización de las CT

En este estudio se han considerado prácticas de éxito aquellas en las que pro-

fesorado, alumnado y equipos directivos, de forma independiente, coinciden en afirmar que las CT se trabajan intencionalmente. Sin embargo, estas prácticas de éxito son muy diversas. Un estudio profundo y detallado nos permite diferenciar tres niveles de sistematización y desarrollo institucional de las CT que perfilamos en los siguientes casos tipo:

GRÁFICO 1. Casos tipo en las prácticas de éxito en el desarrollo de las CT en los centros de FP.



Fuente: Elaboración propia.

Caso tipo 1. A nivel de profesorado individual: casos en los que el alumnado reconoce un trabajo de CT en algún módulo o con algún/a profesor/a en concreto. Se producen de forma más o menos aislada y difusa ya que no hay una política explícita de centro encaminada al desarrollo de las CT.

En este contexto se entiende que las CT son específicas de asignaturas como FOL

(Formación y Orientación Laboral), EIE (Empresa e Iniciativa Emprendedora) porque se «prestan» a estas temáticas, pero que no «afectan» y no son tan atendidas por el resto del profesorado. Así, las CT están presentes, pero no se «transversalizan», se quedan ancladas en un nicho curricular aislado donde el profesorado trabaja de forma individual. La mayoría de los centros entrevistados responden a esta tipología.

Caso tipo 2. A nivel de ciclo, en el que todo el profesorado está inmerso en su desarrollo. La inmersión se da en un entorno de cambio metodológico más general de aprendizaje basado en retos. En este nivel, el equipo de profesores decide las competencias que considera fundamentales desarrollar y se implica a fondo en su materialización. Es difícil establecer cómo se produce el tránsito de formas de trabajo individuales a otras más colegiadas y, muy probablemente, no hay un único patrón, pero en el plano más operativo el profesorado de ciclo comienza a trabajar las CT en función de criterios como el que sean fáciles de puntuar en el día a día y ser valoradas en todos los módulos. En algunos casos los ciclos están en centros en los que existe una política explícita de desarrollo institucional de las CT, pero la mayoría carece de la misma. Una cuarta parte de los centros entrevistados respondería a esta tipología. La mayoría de las veces el caso tipo 2 está vinculado actualmente al programa de Ciclos de Alto Rendimiento dirigido por Tknika.

Caso tipo 3. A nivel de centro, en los que se explicita cierto grado de sistematización de las CT a aplicar en todo el centro. Estos centros se caracterizan por tener una política de centro en relación con el desarrollo de las CT, de manera que se ha convertido en una característica institucional. En estos centros conviven Ciclos de Alto Rendimiento junto con ciclos y profesorado que mantienen una estructura organizativa y una práctica pedagógica más tradicional. En este caso tipo, los equipos directivos han sistematizado el trabajo pedagógico con las CT, estableciendo un orden y una jerarquía entre las mismas para todo el centro, y el profesorado asume y hace suya dicha clasificación.

Si bien varían entre centros y profesores, todos ellos engloban, más o menos, las siguientes competencias: trabajo en equipo, resolución de problemas, autoaprendizaje, responsabilidad, asistencia y puntualidad, organización, relación con los demás, y comunicación (lenguaje verbal y no-verbal). Así lo explica un profesor:

«Es decir, nosotros, yo creo que todos, trabajamos en base a las mismas competencias, más o menos, que son: las competencias técnicas de cada asignatura, ¿vale?, esas las valoramos con un 50% de la nota global, si trabajamos en base a retos. Y luego hay otras tres que son estratégicas, que son las que he comentado antes: trabajo en equipo, resolución de problemas y autoaprendizaje. Y luego tenemos otras competencias básicas o transversales, que son: la responsabilidad, la organización, la relación con los demás, y luego el lenguaje verbal y no verbal. Por ejemplo, en el Ciclo de Alto Rendimiento también hemos trabajado esas competencias con mayor profundidad. ¿Por qué? Porque eso es luego lo que te van a pedir fuera» (Profesor 1, tipo 3).

Los casos tipo 3 presentan gran actividad en torno a la evaluación de las CT, donde hay una ponderación en la nota, se construyen rúbricas adaptadas al perfil profesional y se intensifica el control de las evidencias.

3.3. Características de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Según los datos obtenidos en la encuesta al profesorado, las metodologías más habituales para el desarrollo de las CT son: el aprendizaje basado en proyectos (22,5%), el aprendizaje basado en pro-

blemas (17,5%), las simulaciones (17,5%), el estudio de casos (15%), el aprendizaje cooperativo (10,5), el método de análisis (9%), otros (1%), no utilizan ninguno (7%). En la evaluación se mantienen las estrategias más tradicionales, pero aparecen asimismo otras que pueden ir constituyendo vías alternativas más acordes con un planteamiento de formación basado en competencias. En concreto señalan que usan «bastante» el examen escrito el 49,5% y «mucho», el 27,5%; examen práctico lo usan «bastante» el 48% y lo utilizan «mucho», el 27%. La presentación oral lo usan de forma «regular» un 35% y el dossier escrito lo han usado un 41%.

En términos generales podemos afirmar que una característica común de estas prácticas es que se orientan fundamentalmente al aprendizaje activo y basado en proyectos y/o retos. Aun así, tenemos que hacer una clara distinción entre el sentido y la forma que adquieren en cada uno de los tres niveles, como veremos a continuación.

3.3.1. Proyectos en el caso tipo 1: aprendizaje práctico, aprender haciendo y aprendizaje experiencial

En este caso, el profesorado tiene tendencia a organizar pequeños proyectos, retos, actividades, etc., que tienen como eje al alumnado y su aprendizaje. El profesorado intenta estructurar su docencia para hacerla más participativa, activa y constructiva, guiados por la idea de poner al alumnado en una situación similar a la del mundo real. Se trabaja con ideas como: acercar el contenido a la realidad; construcción por parte del alumnado, acercar-

se a la realidad que conoce el alumnado, utilizar su lenguaje, sus referentes, adaptarse a los ritmos particulares; asegurar cercanía relacional con el alumnado, impulsar la motivación y capacitarlos para entornos reales, a través de prácticas, de aprender haciendo y del aprendizaje experiencial, donde el alumnado se convierte en el centro de la metodología y del aprendizaje. En palabras de un profesor:

«... Al final tú intentas ser alguien que crea una situación, un espacio, dirigir un tiempo para que esas personas coincidan. Pero son ellas las que tienen que tener protagonismo, son ellas las que tienen que verse, son ellas las que tienen que re-fijarse, son ellas las que tienen que metabolizar» (Profesor 3, tipo 1).

En este contexto el profesorado habla de proyectos, aunque adquieren en muchos casos un carácter de ejercicio. Se interpreta como un trabajar por un objetivo, y lo prioritario es seguir el ritmo del alumnado y hacer suya la actividad.

«Y entonces lo que intento y me planteo siempre es sobre todo, tienen que estar muy a gusto, tienen que tener el convencimiento de que el proyecto que vamos a hacer sea bueno, malo, regular, como sea, que es de ellos, porque como no lo sientan como propio, lo siento, no puede ser el mío. Que el proyecto que haga sea de ellos, lo sientan como propio aunque a mí me parezca una aberración» (Profesor 2, tipo 1).

El profesorado del caso tipo 1 pone un gran énfasis en la relación educativa, en tender un puente entre ellos, el módulo y el alumnado, de manera que se produzca un encuentro intenso que dé lugar a un aprendizaje significativo.

3.3.2. Proyectos y retos en el caso tipo 2: estructurando el aprendizaje y generando situaciones

En este caso, las CT se ubican dentro de un marco más general de innovación metodológica de ciclo en cuyo centro está el aprendizaje colaborativo basado en retos. Es el caso de los Ciclos de Alto Rendimiento (ETHAZI)³. El profesorado ve la necesidad de modificar la metodología para poder enfrentar un proceso de aprendizaje coherente y acorde con el desarrollo efectivo de las CT, entendiendo siempre que eso es lo que las empresas del entorno demandan. Un reto no es un ejercicio, es una situación abierta que permite múltiples cierres y que mantiene a todas las partes implicadas en una situación de cierta incertidumbre. Así lo explica este profesor:

«O sea, tú sabes dónde y cómo vas a empezar, pero un reto no sabes cómo lo vas a terminar y cuándo lo vas a terminar; un buen reto, claro. Un reto que lo diseñas en un momento, al final no es un reto, es un ejercicio, y no se trata de diseñar ejercicios, sino diseñar retos que tengan distintas alternativas, distintas duraciones. Que un grupo pueda llegar a una solución, y otro grupo, igual, llega a otra completamente distinta igual de bueno, igual de fácil» (Profesor 2, tipo 2).

En este caso el esfuerzo del profesorado se desplaza hacia la capacidad de resolver problemas. El reto lo conciben, tanto el alumnado como el profesorado, como un entorno natural de aprendizaje para el desarrollo de las CT, en el que el alumnado va adquiriendo cada vez mayores niveles de autonomía.

En los Ciclos de Alto Rendimiento no hay una forma única de generar y desa-

rollar el reto. Cada ciclo tiene su «vida propia» al calor del contexto. Trabajar con retos supone perseguir objetivos comunes y superar diversas fases. Cada ciclo diseña qué fases va a tener el proyecto y cómo se van a trabajar, así como la forma en la que se va a puntuar. No hay una guía que se pueda replicar en uno y otro lugar y función. Por el contrario, hay unas pautas comunes muy generales y algunas claves que se repiten en todos los casos estudiados. En concreto: visión de ciclo y de la construcción de un lenguaje común, desarrollo de retos reales con productos finales tangibles, espacios de aprendizaje flexibles y capacidad de autogestionar el tiempo, asegurar un compromiso por parte del alumnado.

En definitiva, estamos ante una situación en la que la atención se ha desplazado del desarrollo «fragmentado» de las CT al desarrollo de la capacidad de resolver retos, como una capacidad aglutinadora del resto de competencias. El profesorado se da cuenta de que la clave se condensa en un cambio metodológico que crea las condiciones para que el alumnado desarrolle una actividad, el reto, que tiene un carácter profesional muy marcado y que le acerca de forma constante al mundo laboral.

3.3.3. Proyectos y retos en el caso tipo 3. Diversidad y decisiones metodológicas a nivel de centro

En este caso las CT se trabajan con estrategias mixtas. Normalmente conviven prácticas de tipo 2 a nivel de determinados ciclos que optan por una metodología basada en retos, con prácticas de tipo 1 más «locales» e individuales, pero enmarcadas dentro de una política explícita de desarrollo sistemático de las citadas com-

petencias. Estamos hablando, por tanto, de un caso en el que las estrategias metodológicas varían según ciclos, módulos, profesorado, etc.

Dos centros presentan este perfil de caso tipo 3 y constituyen un buen ejemplo empírico del que extraer conocimiento. Como característica específica merece mencionar el uso de diversas estrategias globales de desarrollo de CT, como son «El reto cero» y lo que hemos denominado «la unidad metodológica mínima».

El reto cero es una situación-ensayo donde se trabaja de manera conjunta en todo el centro. Sobre todo se experimenta como iniciación general al trabajo en grupo, pero tiene el efecto de asignar un tiempo conjunto (profesorado-alumnado) para trabajar en torno a un reto.

La que hemos denominado estrategia de «unidad metodológica mínima», por su parte, intenta asegurar que en cada asignatura se trabaje al menos una unidad didáctica en formato de reto. Según reconoce el profesorado, en estos casos el límite de la programación se siente mucho más fuerte a la hora de trabajar con el reto, de forma que hace que este resulte más forzado y menos natural. Testimonio de un profesor:

«Esto es lo que se definió hace años a nivel de centro, que cada asignatura tuviera una unidad didáctica, al menos una, en formato de reto, en formato de evaluación por competencias, etc., y esto es lo que cumplo. Posiblemente, me gustaría hacer más cosas, pero también está la realidad de la programación, ¿no?, es decir, al final yo creo que es una metodología muy válida, también es cierto que no para todos los alumnos, por-

que de la misma manera que hay alumnos que me han dicho que disfrutaban una barbaridad con esto de los retos, hay otros que me han dicho, oye, cuándo volvemos a las clases normales. [...] Creo que si tuviéramos un poquito de flexibilidad en cuanto a objetivo y cumplir el 100% de la programación, etc., eso posiblemente fomentaría el que no hiciéramos la unidad didáctica que establece la norma tal, sino que pudiéramos plantear más retos y con un poco más de naturalidad» (Profesor 4, tipo 3).

La reflexión de este profesor pone un punto final muy interesante sobre las prácticas a nivel individual y aquellas que ya han transitado a formas nuevas de currículo a nivel de ciclo. Ambas existen y pueden convivir, la cuestión es cuánto tiempo y para qué. Revela en cierta medida la tensión que existe en el tránsito de una práctica individual de asignatura a una práctica colegiada de ciclo. Las prescripciones curriculares oficiales, que se entienden de manera predominante como contenidos que se enumeran y trabajan sucesivamente en el tiempo de forma analítica, conviven con una estrategia didáctica global y sintética, el reto, que requiere tiempo, maduración, creatividad, además de conocimiento técnico específico. Resulta difícil conjugar ambas dentro de una unidad mínima como es la asignatura. El tránsito solo es posible, según los casos analizados, cuando el profesorado del ciclo, en las circunstancias y por las razones que fuere, decide asumir la responsabilidad global del proceso de enseñanza y aprendizaje y lo gestiona de forma autónoma y creativa. El papel de los equipos directivos de los centros ha sido en estos casos de apoyo y cobertura. Sin esta doble relación «bottom up» y «top down», el proceso de cambio no sería posible.

4. Discusión y conclusiones

El impulso, a nivel europeo, de amplias políticas de formación basadas en competencias está teniendo un impacto perceptible en la FP del País Vasco a nivel de profesorado, alumnado y equipos directivos, como ponen en evidencia los resultados de esta investigación. No obstante, las orientaciones prescriptivas que emanan de los diferentes niveles legales, normativos y profesionales se traducen de manera particular y contextual, y en este sentido, cabe corroborar que no hay una idea común que dé significado al concepto de competencia, ni al de competencia transversal, tal y como se apunta en la literatura (Biemans *et al.*, 2009; Mulder, 2007; Riesco, 2008). No hay unas CT universales y válidas para todos, sino lecturas contextualizadas y particularizadas a cada perfil profesional y contexto docente (Weigel *et al.*, 2007). En este sentido, las experiencias analizadas ponen de relieve una labor activa por parte del profesorado en la reinterpretación de las competencias con base en los perfiles, la tipología del alumnado y también la tradición y cultura docente, que muestra, a su vez, una perspectiva dinámica y abierta en relación a la labor docente y la planificación didáctica.

Este carácter difuso subyacente al concepto de competencia no impide que esta sea un término generalizado en la FP vasca. Podemos decir que en los centros las CT «están»: suscitan interés, son seleccionadas, llevadas a la práctica, y evaluadas por parte del profesorado. Asimismo, el alumnado percibe la presencia de las CT en su formación. El trabajo en equipo aparece de forma predominante. La creatividad y la innovación, y las habilidades para

el aprendizaje se perciben de forma más débil y necesitan de una mayor atención.

Aun así, el estudio revela una multiplicidad de «traducciones», formas diferentes de superar los escollos apuntados por Biemans *et al.* (2009), y nos permite caracterizarlas como prácticas de éxito: a nivel individual, donde el docente opta por desarrollar las CT de forma intencional; a nivel de ciclo, en el que el equipo docente se responsabiliza de forma colegiada en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma global; y a nivel institucional, en el que una política explícita de centro ampara y orienta el desarrollo de CT.

Estas prácticas de éxito conviven dentro del sistema vasco pero, incluso, pueden manifestarse de forma simultánea en un mismo centro. Desde nuestro punto de vista deben ser interpretadas como diferentes «estados» del desarrollo de las CT, que no tienen por qué ser sucesivos ni lineales, sino la plasmación de lo que es posible producir en un contexto concreto.

Donde la decisión de trabajar las CT está más orquestada y acompañada por el equipo docente y/o por el equipo directivo, es en los casos tipo 2 y 3. Se alcanza un mayor nivel de sistematización y profundización conceptual, metodológica y relacional, así como una mayor conciencia y percepción del valor de las CT en el alumnado. En concreto el tipo 3 juega un rol relacionado con la creación de condiciones favorables (materiales, organizativas, relacionales y de status) para el desarrollo de las CT.

El caso tipo 1 es el más extendido y con mucha probabilidad está presente en todos los centros, aunque es difícil de de-

tecar de forma minuciosa. Es la semilla desde la que se impulsa el crecimiento y tránsito hacia otras formas alternativas de currículum en el ciclo.

Siguiendo los principios del modelo de desarrollo del aprendizaje basado en competencias presentado por Wesselink, Biemans, Mulder y Van den Elsen (2007), Wesselink (2010), Sturing, Biemans, Mulder y De Bruijn (2010) y Mulder (2012), podemos decir que las claves que caracterizan la tipología de ciclo son las más relevantes en aspectos relacionados con la definición de competencias, el diseño del currículum en relación con problemas profesionales, la relación aprendizaje-vida real, el rol del profesorado como formador y experto, la actitud hacia el aprendizaje y la identidad profesional. Sin embargo, necesitan todavía de un mayor desarrollo aspectos como el de la evaluación y la autorresponsabilidad del alumnado en la gestión del aprendizaje y del conocimiento.

Los resultados en términos de aprendizaje avalan la consideración de la tipología de ciclo y, en particular, la experiencia de los Ciclos de Alto Rendimiento como de mayor relevancia y significación desde el punto de vista de las CT. Aun así, consideramos que los niveles de satisfacción recogidos en nuestro estudio deberían ser completados, a futuro, con un análisis más exhaustivo de los grados de consecución de competencias, en términos de resultados de aprendizaje, y sobre todo desde la perspectiva de los empleadores y/o empresas colaboradoras con los centros.

Por último, cabe señalar la importancia que adquiere el proceso paulatino y pro-

gresivo de experimentación innovadora por parte del docente, que posibilita la reflexión crítica sobre formas curriculares y didácticas muy arraigadas, y la transición de experiencias individuales a modelos más colegiados. De la misma manera, se evidencia la necesidad de la colaboración y apoyo activo de las direcciones de los centros, e incluso del entramado institucional (Escudero, 2012), como el ofrecido por Tknika y la propia Viceconsejería de FP.

Notas

- ¹ TKNIKA es un centro impulsado por la Viceconsejería de Formación Profesional y Aprendizaje Permanente del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno vasco. A través del trabajo en red, y con la implicación del profesorado de Formación Profesional, este Centro desarrolla proyectos de innovación relacionados con los ámbitos tecnológicos, formativos y de gestión.
- ² Proyecto Gaitasunez: «Buenas prácticas en el desarrollo de competencias clave en los centros de FP de la CAV», financiado por la Universidad del País Vasco, dentro de la convocatoria Universidad-Sociedad (US12/15), y cofinanciado por Ikaslan (Asociación de Institutos Públicos de Formación Profesional). Desarrollado dentro del Grupo de Investigación IkasGura (GIU 14/08).
- ³ El programa ETHAZI es uno de los pilares sobre los que se asienta la línea de actuación en materia de innovación pedagógica, recogida en el IV Plan Vasco de Formación Profesional aprobado por el Gobierno Vasco en diciembre de 2014: <http://fpuskadinews.com/es/index.html>

Referencias bibliográficas

- Arguelles, A. y Gonczi, A. (2000). *Competency Based Education and Training: a world perspective*. México: Conalep/Noriega.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaa-fsma, S., Verstegen, J. y Mulder, M. (2009). Towards competence-based VET: dealing with pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 61 (3), 267-286.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*. Monográfico 6 (2), 1-23.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Confebask (2010). *Una apuesta decidida por la formación*. Recuperado de <http://issuu.com/confebask/docs/revista-confebask-2010-n1/1> (20-5-2016).
- Descy, P. y Tessarin, M. (2001). *Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Luxembourg: Cedefop.
- Delors, J. (1996). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- European Commission EACEA EURYDICE (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 107-141.
- Escudero, J. M. (2012). La colaboración docente, una manera de aprender juntos sobre el trabajo cooperativo con el alumnado. En A. Torrego y A. Negro, (Coord.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (pp. 269-289). Madrid: Alianza Editorial.
- Gimeno Sacristán, J. (Coord.) (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2007). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Grootings, P. (1994). De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla? *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 5-8.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- HETEL (2008). *Competencias clave en la Formación Profesional: Aportaciones sobre cómo trabajarlas y cómo evaluarlas*. Recuperado http://www.hetel.org/documentos-es/doc_innovacion-es (20-5-2016).
- Imbernon, F. y Medina, J. L. (2006). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: Octaedro.
- INCUAL (2002). *Consejos y programas de formación profesional. Colección informes*. Madrid: INEM.
- Knight, P. y Yorke, M. (2003). Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 8 (1), 3-16.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Monereo, C. (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Curriculum*, 21, 57-78.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40 (1), 5-24.
- Mulder, M. (2012). Developing comprehensive competence-based education and training

- some practical guidelines. *Journal of Agricultural Education and Extension*, 18 (3), 305-314.
- Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. En S. Billett, C. Harteis y H. Gruber (Eds.). *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (pp. 107-137). Dordrecht: Springer.
- OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave (DeSeCo). Resumen ejecutivo. Traducción en versión electrónica, pp. 1-20. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.D> (29-1-2016).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Poblete, M., Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D. y Campo, L. (2016). La formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educator*, 52 (1), 71-91.
- Prahalad, C. K. y Hamel, G. (1990). *The core competence of the corporation*. Harvard: Business Review Press.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EESS y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Rodríguez, A. (2012). *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad*. Repositorio de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/9591/files/TE-SIS-2012-101.pdf> (20-5-2016).
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Sánchez Gómez, M. C., García-Valcárcel Muñoz y Repiso, A. (2001). La función docente del profesorado Universitario. *Bordón*, 53 (4), 581-595.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- Sturing, L., Biemans H. J. A., Mulder M. y De Bruijn E. (2010). To What Extent are Vocational Courses Competence-Based? Evaluation of a Model for Self-Assessing Competence-Based Vocational Education. En *European Conference on Educational Research*, Helsinki, Finland, August 26.
- Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Málaga): Algibe.
- UNESCO (1970). *La alfabetización funcional. Cómo y por qué*. París: Unesco (COM.70/11./31).
- Van Der Klink, M., Boon, J. y Schlusmans, K. T. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40 (1), 74-91.
- Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid: Narcea.
- Weigel, T., Mulder, M. y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. *Journal of Vocational Education and Training*, 59 (1), 53-66.
- Wesselink, R., Biemans, H., Mulder, M. y Van Den Elsen, E. (2007). La formación profesional basada en competencias vista por los investigadores neerlandeses. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40 (1), 42-57.
- Wesselink, R. (2010). *Comprehensive competence-based vocational education: the development and use of a curriculum analysis and improvement mode*. Wageningen: University and Research Center, Wageningen.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods (Third Edition)*. London: SAGE.

Topografía de las relaciones interpersonales en la postmodernidad: amistad y educación

Topography of interpersonal relationships in postmodernity: friendship and education

Dra. Ana M^a ROMERO-IRIBAS. Profesora Visitante Lectora. Universidad Rey Juan Carlos (ana.romero.iribas@urjc.es).

Dra. Consuelo MARTÍNEZ PRIEGO. Profesora Contratada Doctora. Universidad Panamericana, México (mcmartine@up.edu.mx).

Resumen

Este artículo considera la amistad como cauce para la acción educativa y fin de la misma, ya que constituye un ingrediente necesario de la vida lograda. Ello requiere estudiar previamente las relaciones interpersonales en el contexto postmoderno, atendiendo a sus posibilidades y riesgos. El objetivo de este estudio es realizar una topografía de dichas relaciones analizando textos de destacados autores de las últimas cuatro décadas. El resultado del análisis es el eje de la exposición: cuatro categorías parecen articular las características de las relaciones postmodernas y son relevantes en la educación: el cuestionamiento del individuo; la aparición de Internet; la recuperación de las emociones; y la ampliación del espacio femenino. Se concluye que todas tienen carácter ambivalente, lo que obliga a reconsiderar cuestiones educativas centrales: la conciencia y regulación emocional; la nueva configuración de la identidad y la intimidad en la red; las relaciones mujer-hombre, más allá de la esfera sexual, y la prevención de la violencia en ellas; o educar

para la cooperación en una sociedad individualista.

Descriptor: Educación cívica, amistad, Internet, emociones, relaciones interpersonales, postmodernidad.

Abstract

This article considers friendship as a channel for education and as one of its objectives, as it is a necessary ingredient for a fulfilled life. This requires an initial study of interpersonal relationships in the postmodern context, considering their opportunities and risks. Our aim is to draw a topography of these relationships by analysing texts by major thinkers of the last four decades. The result of this analysis is the core of the article, namely, that there are four categories which seem to give a proper account of the characteristics of interpersonal relationships in postmodernity and are relevant in education: 1) the questioning of the individual; 2) the appearance of the internet; 3) the re-

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 03-01-2017.

Cómo citar este artículo: Romero-Iribas, A. M. y Martínez Priego, C. (2017). Topografía de las relaciones interpersonales en la postmodernidad: amistad y educación. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 309-322. doi: 10.22550/REP75-2-2017-08

año LXXV, n° 267, mayo-agosto 2017, 309-322
revista española de pedagogía



covery of emotions; and, finally, 4) the extension of the feminine space. As a conclusion, they may all be said to have an ambivalent character that requires central issues in education to be reconsidered: the awareness and emotional regulation; the new constitution of identity and intimacy on the internet; education for male-female relationships, which now

exist outside the sexual sphere, and preventing violence in these relationships; as well as how to educate for cooperation in an individualistic society.

Keywords: Civics, friendship, internet, emotions, interpersonal relationships, postmodernism.

1. Introducción

La acción educativa se entiende y justifica a sí misma atendiendo a dos variables: las necesidades y posibilidades intrínsecas a la persona —que está llamada a crecer— y las necesidades y posibilidades propias del contexto social y cultural en el que cada una se desarrolla. Ambas se exigen mutuamente, puesto que el ser humano es de índole social. Más precisamente, las relaciones interpersonales están en la base de la existencia humana (Winnicott, 1981) y son el horizonte en el que esta puede alcanzar su plenitud propia, puesto que la persona sola no se entiende (Rof Carballo, 1987). De este modo, el fin de la acción educativa mira, no al individuo aislado, sino sobre todo a su logro, que está intrínsecamente vinculado a las relaciones interpersonales (Romero-Iribas y Martínez Priego, 2011). Entre ellas, la amistad tiene un papel muy destacado.

Las tradiciones filosóficas que han considerado la amistad como un elemento esencial de la vida plena son bien conocidas: desde la propuesta aristotélica (Aristóteles, 1994), pasando por Kant (1979), hasta investigaciones contemporáneas como las de May (2012). Por otro lado, hay

estudios recientes que destacan las posibilidades educativas de la amistad como un vínculo de fuerte carácter ético (Welch, 2013), y también como relación con un potencial social importante. Como sostiene Devere: «se invoca a la amistad como un modelo que podría arrojar luz sobre asuntos relacionados con la comunicación, la ciudadanía, las relaciones internacionales, la identidad étnica y cultural, el conflicto y la paz» (Devere, 2013, p. 5). En este sentido, asistimos a un resurgimiento del concepto de amistad cívica, directamente vinculado a la educación cívica.

Las relaciones entre educación y amistad pueden tratarse desde diversos puntos de vista, pero cabría señalar dos grandes perspectivas: la amistad como medio para mejorar y desarrollar la acción educativa (Albrecht-Crane, 2005), o bien la educación orientada a establecer y mantener relaciones de amistad, aspecto que parece tener mayor trascendencia que el primero. Tanto en un caso como en otro, el vínculo de amistad tiene una intrínseca dimensión temporal y, por tanto, histórica y cultural. Esto implica que «a medida que el contexto social y cultural de la amistad cambia con el tiempo, cam-

bia también el significado de lo que es ser un buen amigo» (Pahl, 2003, p. 14). Por ello, todo estudio riguroso en torno a la relación educación-amistad requiere que se enmarquen histórica y socioculturalmente las relaciones interpersonales, que son su presupuesto. Dicho en términos lógicos, son el *género próximo* al que el concepto de amistad pertenece: la amistad es un vínculo interpersonal situado histórica y socioculturalmente y, como tal, debe ser abordado.

De acuerdo con ello, el objetivo de este estudio es, precisamente, mostrar un plano que dé a conocer la *topografía* de las relaciones interpersonales en la postmodernidad, en la medida en que estas son *condición de posibilidad* de la amistad. El análisis de algunas de las más destacadas propuestas sociológicas y filosóficas de la segunda mitad del siglo xx y los primeros años del siglo xxi ofrece un interesante panorama de los vínculos humanos en la actualidad. Desde ellos, es más fácil entender el sustrato sociológico y antropológico en el que se vive ahora la relación de amistad, y así poder formular sus implicaciones educativas.

Se ha llevado a cabo una revisión de la literatura de referencia en estos campos analizando críticamente y poniendo en diálogo propuestas de pensadores señalados (Bauman, 2005; Giddens, 2008; Hochschild, 2008; Illouz, 2009; Nussbaum, 2008; Sennet, 2006), y también de autores que han profundizado sobre la amistad a partir de 1975: Blanchot (2007), Bloom (1993), Derrida (1998), Lane (1991, 2000), MacIntyre (2001), May (2012) o Pahl (2003). Esto ha permitido identificar, en primer lugar, rasgos en las relaciones

interpersonales que, una vez sistematizados, muestran la existencia de cuatro grandes categorías. Sin ser estas de carácter absoluto, aportan una visión panorámica a partir de la cual se podrá discutir cómo son posibles, y en qué condiciones, los vínculos de amistad en el mundo contemporáneo. Esto abrirá la posibilidad de realizar otros estudios sobre la relación amistad-educación.

Puesto que no es posible desarrollar aquí en su integridad el proceso metodológico —de selección de textos, identificación de notas y, por último, establecimiento de categorías—, en este escrito solo serán objeto de exposición los resultados del estudio. Es decir, lo que se muestra en el presente trabajo es el momento de síntesis: describiremos las categorías que marcan el *topos* de las relaciones interpersonales, señalando también algunas de sus notas descriptivas.

El interés de este estudio es claro desde el punto de vista educativo, atendiendo tanto al hecho de que la relación de amistad permite e impulsa el desarrollo personal y social, como al más novedoso punto de vista de que esta relación tiene un importante potencial como agente social. En efecto, la amistad parece ser ingrediente necesario del logro personal (Aristóteles, 1994; Llano, 2002) y es, a un tiempo, resultado y foco de libertad (Lewis, 2000). Además, la dimensión social de la amistad tiene gran relevancia en orden a la educación por: su capacidad para promover e impulsar cambio social, su potencia creativa, su actual papel como elemento de cohesión social (Pahl y Spencer, 2006) o su fuerza humanizadora (Arendt, 1968). Aspectos, todos ellos, de gran interés, que

no podrán ser abordados aquí y que abren nuevas perspectivas educativas en torno a la amistad cívica¹.

2. Postmodernidad y relaciones interpersonales: educación y amistad

En las sociedades occidentales de los siglos XX y XXI se están produciendo cambios sociales, económicos, geopolíticos y culturales de gran magnitud: un ritmo de cambio acelerado y universal; una clara conciencia de vivir en marcada disparidad con el pasado; o la aparición de una nueva agenda social y política donde preocupaciones ecológicas y movimientos sociales tienen una importancia creciente (Giddens, 2011). Se vive una fuerte convicción de que nada puede saberse con certeza y se ha desvanecido «la gran narrativa» (Lyotard, 1987); por eso asistimos a la descalificación de la razón y el triunfo del relativismo. Y a ello hay que añadir otros aspectos como la globalización, la fuerte presencia e influencia de las redes sociales y la consolidación de la era de la información. Para muchos, la complejidad de los problemas, su interconexión, es exponencialmente más alta que en otros períodos, con el consiguiente auge del pensamiento sistémico (Morin, 2011; Polo, 2003). Estos cambios, que afectan a todos los ámbitos del vivir humano, incluyendo la educación, han tenido especial repercusión en las relaciones interpersonales.

De este modo, la postmodernidad supone un cambio suficientemente agudo como para que se haga imprescindible repensar radicalmente la educación (Bauman, 2007), y puede afirmarse que existe algo así como una «educación postmoder-

na» (Barrio, 2008) o una *postmodernización* que afecta radicalmente a la educación (Bernal Guerrero, 2011). También es cierto que hay quien ha considerado poco consistente el aporte postmoderno a la teoría de la educación (Yuste y Trilla, 2005). Por otro lado, se estima que «hay algo en la esencia de la amistad que parece quintaesencialmente postmoderno. Posee abrumadoras connotaciones de libertad, posibilidad de elección, individualidad, y fundamentalmente, subversión» (Pahl, 2003, p. 199).

3. Descripción categorial de las relaciones interpersonales en la postmodernidad

De acuerdo con el análisis de textos llevado a cabo acerca de las relaciones interpersonales en la postmodernidad, se han encontrado cuatro categorías que dibujan la topografía de esas relaciones y que afectan directamente a la vivencia y comprensión de la amistad en la medida en que esta es una relación humana. Se trata de: el cuestionamiento del *individuo*, cuyo protagonismo empieza a desvanecerse. Con esta categoría están relacionados: el individualismo, la mercantilización, la fragilidad de los vínculos, la soledad y la desconfianza. La segunda categoría es la aparición de *Internet* como un nuevo escenario de las relaciones y a la que se ligán la transformación de la intimidad, el exhibicionismo en la red y la confusión público-privado. La recuperación del papel fundamental de la *emoción* en la vida humana es la tercera categoría, que lleva aparejada la emotivización de las relaciones como nota más destacada. Y finalmente, el *espacio femenino* y su in-

fluencia, que integra el crecimiento y la feminización de las relaciones y la pervivencia del imaginario romántico. A continuación se expondrá brevemente cada una de estas categorías, a partir de los descriptores encontrados en el análisis.

3.1. El individuo, cuestionado

Una de las herencias más fuertes que hemos recibido de la modernidad es el carácter marcadamente individualista. La ruptura moderna entre razón y naturaleza se traduce en el plano social en que el ser humano pasa de ser considerado de un animal político —Aristóteles— a un individuo emancipado —Kant—. La sociabilidad no es algo natural, sino consecuencia derivada de la necesidad de equilibrar los egoísmos personales, y la libertad pasa a considerarse, sobre todo, como independencia de todo lo que no es uno mismo. Las personas se convierten en potenciales enemigas del propio crecimiento y, como consecuencia, cada individuo vela por sus propios intereses (Innerarity, 1990).

Sin embargo, mientras que la modernidad impulsó con fuerza la individualidad, en la postmodernidad se ha ido configurando una «nueva sensibilidad» (Llano, 2002) hacia la alteridad (Lèvinas, 2004), también desde el punto de vista educativo (Ortega Ruiz, 2016). Propuestas como las de Lane o MacIntyre apuntan a que la realización del ser humano está íntimamente ligada a las relaciones personales. MacIntyre argumenta que toda persona pasa en la vida por momentos de dependencia —niñez, ancianidad, enfermedad— y, de acuerdo con ese hecho, se deben organizar la estructura de la sociedad y el concepto

del bien común. En efecto, el ser humano se encuentra ubicado en una red de relaciones de reciprocidad, en la cual lo que cada uno puede dar depende en parte de lo que ha recibido, y puede dar en la medida en que ha recibido (MacIntyre, 2001). Por otro lado, los bajos niveles de cohesión social y felicidad personal registrados en sociedades occidentales también ponen en cuestión ese ideal. Por ello, Lane propone un cambio de paradigma para pasar de una «sociedad individualista», que basa su bienestar en el incremento de los ingresos y en el tener más, a una «sociedad amigable» (Lane, 2000, p. 77), regida por el sentido de pertenencia y la *companionship*.

Con esto parece haberse abierto el camino para establecer relaciones interpersonales fluidas, capaces de cristalizar en verdaderos lazos de amistad. El individualismo, la primacía del individuo sin vínculos, está siendo cuestionado, y con ello se pone también en tela de juicio el naturalismo pedagógico roussoniano (Altarejos y Naval, 2000). Educativamente, se abre una posibilidad no exenta de riesgos, ya que algunas de las notas que acompañan el desarrollo de las relaciones interpersonales muestran claras ambivalencias. Describiremos tres de ellas que ayudan a matizar el posible optimismo en torno a la superación del individualismo: la mercantilización de los vínculos, su fragilidad y la soledad.

Un peligro que acecha a sociedades individualistas es el de convertirse en comunidades en las que unos y otros se utilicen mutuamente: si el ser humano es alguien cuya realización depende solo de sí mismo y que se halla en competencia con otros individuos, los demás se convier-

ten en posible instrumento para la propia autorrealización. De esta forma, se puede introducir en las relaciones interpersonales una lógica de funcionamiento que cosifica a las personas en la medida en que las considera medios para los propios fines. Esto es lo que se ha denominado *mercantilización de las relaciones*.

La influencia del mercado en las relaciones humanas de la vida contemporánea es un tema ampliamente tratado: el radicalismo de Tiqqun (2001), el capitalismo emocional de Illouz (2009), el humanismo, la sociología constructivista, etc. Según Bauman, las relaciones interpersonales parecen estar equiparadas a las mercantiles, de intercambio; por ello, se les dedica tiempo, esfuerzo y dinero, esperando recibir a cambio seguridad, cercanía, ayuda, compañía o consuelo (Bauman, 2005). Estamos ante una relación comercial más, en la que las personas pasan a ser objetos de consumo: uno se vincula con ellas en la medida en que le aportan beneficio, y se abandonan cuando este desaparece o se encuentra otro *producto* —relación— que lo proporciona mayor.

Junto a esta postura, en la línea de ambivalencia que señalamos, hay autores como Lane, May o Pahl que consideran que «la crítica a la influencia del mercado en las relaciones humanas es ampliamente injustificada» (Lane, 1991, p. 205) porque, pese a todo, las relaciones interpersonales se sustraen, por propia naturaleza, a esa lógica de funcionamiento. Así, May (2012) considera que el hecho de que existan relaciones como la verdadera amistad, que es esencialmente desinteresada, es en sí mismo un reto al neoliberalismo dominante en nuestro tiempo.

Por otra parte, la importancia que el individualismo concede a la autonomía personal tiene como efecto que las relaciones se entienden como pérdida de libertad y no como vía de logro personal, por lo que *los vínculos se vuelven frágiles*, pierden firmeza. El compromiso se ve como algo aherrojante, que cercena la propia libertad, y aparece el miedo a depender de otro. Estamos ante lo que Bauman denomina gráficamente *relaciones líquidas*, que describe así:

Por no tener vínculos inquebrantables establecidos para siempre, el héroe [de nuestra sociedad líquida] debe amarrar los lazos que prefiera usar como eslabón para ligarse con el resto del mundo humano, basándose exclusivamente en su propio esfuerzo (...) Suelos, deben conectarse (...) sin embargo, ninguna clase de conexión (...) tiene garantía de duración. (Bauman, 2005, p. 7).

Otra consecuencia derivada de una sociedad de vínculos interpersonales lábiles es *la soledad*, sombra que se cierne sobre el mundo occidental. Ya Simmel (1977) dedicó su atención a la soledad del hombre de hoy y, más cercanamente, Giddens (2008) afirma que las personas se desarrollan aisladamente. Desde el ámbito americano y las sociedades avanzadas de Occidente también se constata que la soledad hace mella en ellas. Y no solo en los mayores, sino también en la gente joven: hay evidencias de que mucha gente se siente sola (Bloom, 1993).

Ciertamente, la cultura dominante de egoísmo, búsqueda de la comodidad o del propio interés dificulta el establecimiento de relaciones personales duraderas y

profundas —como los vínculos familiares o de amistad—, que son un alivio para la soledad. «La soledad tiene una causa más específica y subjetiva: la ausencia de intimidad. La falta de alguien en quien confiar y con quien compartir los propios problemas y sentimientos se experimenta como soledad» (Lane, 2000, p. 85).

Otra de las consecuencias de unos vínculos frágiles y poco consistentes es que la confianza entre las personas queda herida. «La conciencia (...) generalizada, de que todas las relaciones son ‘puras’ (frágiles, fisíparas, destinadas a durar mientras resulten convenientes y por lo tanto con fecha de vencimiento) no es suelo fértil para que florezca y arraigue la confianza» (Bauman, 2005, p. 212).

Paradójicamente, cada vez se hace más necesaria la confianza para la vida social y personal, puesto que ya no viene dada por el contexto y porque, a nivel personal, se teme el compromiso, que además puede no ser correspondido.

En este marco, la cuestión que surge es si será posible la acción educativa, por ejemplo la relación profesor-alumno, en un contexto de desconfianza generalizada (Postareff y Lindblom-Ylänne, 2011). En efecto, la certeza que acaece junto a lo conocido comienza en el alumno con la confianza: primero dice *te creo* y luego dice *lo entiendo* (Altarejos, 1988).

3.2. Internet

Otra realidad, categoría en nuestra aproximación metodológica, que ayuda a dibujar y comprender las relaciones personales hoy, es Internet.

Gracias a la red, vivimos inmersos en un mundo de máxima conectividad y, simultáneamente, de absoluta falta de comunicación. Internet hace visible un mundo multicultural, poniendo en contacto formas de vida y pensamiento plurales que dan lugar a una nueva cosmovisión. Por otro lado, puede afirmarse que nunca ha habido tanta cantidad de información ni tanta facilidad en la comunicación, junto a tanta soledad y trivialización del contenido de la información. No es infrecuente encontrar que hoy muchos viven realmente desconectados de aquellos que tienen cerca, precisamente para estar virtualmente conectados a otros lejanos y tal vez conocidos solo virtualmente. Parece que «la *circulación* de mensajes, es el *mensaje*, sin que importe el contenido» (Bauman, 2005, p. 54).

Además, en Internet los vínculos se establecen con facilidad y rapidez, y su cantidad puede multiplicarse exponencialmente. Pero se trata de vínculos indirectos, mediados, y en los que se da una cierta descorporalización de los usuarios. Esto revela que se trata de un *nuevo escenario de relaciones* y que requiere reglas de juego inéditas. De hecho, condiciona el tipo de imaginación que se despliega, por ejemplo, en las citas cibernéticas. Internet no permite una imaginación intuitiva, sino prospectiva y «desconectada del conocimiento anterior, tácito, práctico e intuitivo» (Illouz, 2009, p. 222). Asimismo, es una imaginación marcada por la hegemonía del lenguaje verbal, puesto que las relaciones en las redes se sustentan sobre todo en la dimensión cognitiva apoyada casi exclusivamente en textos, fruto de la ausencia física. Queda mermada la

comunicación porque prescinde de la información proporcionada por el lenguaje no verbal.

La transformación de la intimidad es un asunto complejo y abordable desde diversos puntos de vista (Illouz, 2009; Guiddens, 2008; Baudrillard, 1985), que merece un estudio específico desde la óptica educativa. Hay dos aspectos especialmente destacables en las relaciones entre Internet y la intimidad: la sustitución de la autenticidad por la apariencia (Nubiola, 2013) y una nueva configuración de la propia identidad, que ha pasado de ser algo privado a convertirse en un asunto público y emocional, como afirma Illouz. Subir un perfil a la web supone convertir el yo en algo público y visible por todos. «En Internet, el yo psicológico privado se convierte en una representación pública» (Illouz, 2009, p. 170). Es una tecnología que presupone y pone en acto un yo y que logra que este yo emocional público preceda a las interacciones privadas y las configure.

Por otro lado, la consagración de la apariencia en la definición del propio yo se ve bien reflejada en el fenómeno del *postureo*, que consiste en adoptar una pose para impresionar a quienes nos ven, leen o escuchan. La mediatez de Internet permite acciones como la posibilidad de reflexionar antes de actuar o expresar algo. Por ello, da opción a velar la propia identidad o mostrar una imagen artificial de uno mismo. Eso se convierte en problemático cuando se establece una relación virtual, puesto que esta no se ha asentado sobre la realidad del *quién soy yo* sino sobre el constructo de *quién quiero que vean que soy*. La confusión entre el ser y el parecer

está servida, y la apariencia se convierte en el nuevo paradigma.

Finalmente, en Internet las *vidas privadas se hacen públicas* e incluso las lógicas de ambas esferas se invierten. Asistimos allí a un *exhibicionismo* constante, en el que lo sorprendente no es solo la *publicidad* de lo privado, sino sobre todo la necesidad de mostrar públicamente lo personal. Como señala Deresiewicz:

Lo más inquietante de Facebook es hasta qué punto la gente está deseando mostrar en público su vida privada (...) A lo mejor es necesario olvidar la idea de que el valor de la amistad reside precisamente en el espacio de intimidad que crea: no tanto por los secretos que puedan intercambiar dos personas como por el mundo único e inviolable que construyen entre ellos (...) Hay algo ligeramente obsceno en mostrar esa intimidad a todas las personas que conocemos (...) ¿Tan hambrientos estamos de aceptación? ¿Tan desesperados por demostrar que tenemos amigos? (Deresiewicz, 2009).

Sin embargo, la red abre también importantes oportunidades educativas. Especialmente destacable por su alcance es el papel de Internet en la formación y desarrollo de las virtudes cívicas (Naval y Arbués, 2015).

3.3. La recuperación de las emociones

Parece claro que la emoción es otra de las categorías que ayudan a dibujar el mapa de las relaciones interpersonales de hoy: por el redescubrimiento de su relevancia en la vida humana, su extensión al mundo masculino —antes se asociaban

casi exclusivamente al femenino—, e incluso porque ha pasado a considerarse un factor fundamental de las relaciones en el mundo de la empresa. Hochschild, fundadora de la sociología de las emociones, es una de las autoras contemporáneas que más ha puesto el acento en su relevancia en la vida humana.

Por otro lado, asistimos a la vez a una importante *emotivización* de la sociedad y las relaciones. Algunas consecuencias visibles de ello son el establecimiento del yo como algo emocional o la reducción de vínculos como la amistad a mero sentimiento, afecto o afinidad (Deresiewicz, 2009).

Interesa insistir en que el peso que ha recobrado la dimensión emocional de la persona enriquece la reflexión sobre ella y sus relaciones. No solo porque estas estén hoy fuertemente marcadas por las emociones (emotivismo) sino porque sociología, psicología y educación se preocupan activamente de estudiar este aspecto (Damasio, 2006; Hochschild, 2008; Illouz, 2009). Destacan estudios como los de Nussbaum, según el cual los diversos fenómenos de nuestra vida emocional se explican correctamente afirmando que las emociones son evaluaciones o juicios de valor, afirmación novedosa desde el punto de vista del racionalismo, pero con claros antecedentes filosóficos y psicológicos (Scheler, 2005; Lazarus, 1984).

Además, poco a poco, las emociones están pasando a formar parte reconocida del universo masculino. El estilo emocional que ha dominado el panorama cultural estadounidense a partir de 1920, y que tanta importancia ha tenido a la hora de proporcionar un lenguaje para el yo y las

interacciones sociales, ha influido en la redefinición de la masculinidad en el ámbito del trabajo. A día de hoy, incluso la competencia profesional en la empresa se evalúa en términos emocionales: capacidad de crear vínculos sociales y capacidad de aceptar y establecer relaciones empáticas con los demás. Como señala Illouz, los gerentes tuvieron que incorporar «la atención a las emociones, controlar la ira y escuchar de buena fe a los demás» (Illouz, 2009, p. 4), lo que implicó también una notable emotivización.

Parece innecesario señalar cómo esta categoría de las relaciones interpersonales ha marcado nuevos rumbos en la acción educativa, precisamente con el desarrollo de la educación emocional derivada, por ejemplo, de los estudios en torno a la *inteligencia emocional* (Mayer y Salovey, 1997; Bisquerra, 2013; Gil y Martínez, 2016).

3.4. El espacio femenino y su influencia

La última categoría que ayuda a dibujar una topografía de las relaciones interpersonales, y que afecta a la vivencia y comprensión de la amistad, es el *crecimiento del espacio femenino* y su influencia. Es patente que la nueva presencia de la mujer en la sociedad, a través de la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral y educativo, ha ampliado y reconfigurado las relaciones interpersonales, transformándolas, tanto en la sociedad como en la familia y otras relaciones íntimas.

La relación entre mujeres y hombres se da ahora tanto en la esfera privada como en la pública, y así, el espacio social

femenino ha crecido no solo por una mayor presencia y participación en el ámbito público, sino también por la ampliación del intraespacio de las mujeres en el ámbito de la familia y la esfera privada. El hecho de que mujeres y hombres se hayan igualado en muchos aspectos ha dado la oportunidad de enriquecer también las relaciones entre ellos en esa esfera. Una educación semejante, experiencia social similar y el peso de las relaciones profesionales en la vida de ambos han contribuido a crear un espacio de igualdad entre mujeres y hombres, que configura de un modo diferente sus relaciones. En concreto, la amistad entre mujer y hombre encuentra en la sociedad contemporánea un *humus* y unas posibilidades generalizadas que no se habían dado hasta ahora en la sociedad occidental, puesto que la amistad exige cierta igualdad, como afirma Aristóteles.

El fenómeno de amistad entre sexos carece hoy, sin embargo, de códigos para ser interpretado adecuadamente, y por lo tanto este es uno de los retos que se presenta en el siglo XXI. Los actuales resultan insuficientes para explicar esta realidad sin que —por ejemplo— esté mediatizada por la sexualidad, aspecto en el que puede verse todavía una fuerte influencia del *imaginario romántico*.

Otro aspecto a tener en cuenta en las relaciones del mundo contemporáneo es lo que se ha caracterizado como una cierta *feminización* del sexo masculino. Este término se refiere más a la apertura a diferentes experiencias, capacidades y roles —que inauguran una relación nueva tanto en el ámbito familiar como en el laboral y social—, que a una posible pérdida de

masculinidad, aunque quizá sí lo sea en el sentido de abandono de algunos de sus papeles o roles.

Se ha producido una redefinición de la masculinidad en el ámbito de trabajo, en la medida en que, como ya señalamos, desde 1920 se consideró que la gestión de las emociones formaba parte de la competencia gerencial, habiendo sido atribuidas tradicionalmente las emociones al mundo femenino. El psicólogo Mayo descubrió que la productividad aumentaba si las relaciones laborales tenían en cuenta los sentimientos de los trabajadores. Sin tener plena conciencia de ello, se inició a partir de ahí «un proceso en el cual las experiencias emocionales y personales de las mujeres quedaron incorporadas a los nuevos lineamientos de la administración de las relaciones humanas en el lugar de trabajo moderno» (Illouz, 2009, p. 42).

La antropóloga Cucó hace notar en un estudio sobre la amistad que «junto a la tendencia de la domesticación de la vida comunitaria parece haberse producido una cierta *feminización de los ámbitos de sociabilidad* y de amistad» (Cucó, 1995, p. 79). Desde finales del siglo XX las amistades masculinas, tradicionalmente creadas y reunidas en el espacio público, se han trasladado también al ámbito doméstico, como consecuencia de una nueva reorganización del trabajo y la vida en las ciudades.

4. Conclusiones y discusión

Las conclusiones que pueden derivarse del objetivo de estudio de estas páginas, es decir, de la realización de una topografía de las relaciones interpersonales en la postmodernidad —teniendo en cuenta

que son presupuesto de las relaciones de amistad y su papel en la educación—, tienen un cierto carácter ambivalente, como la postmodernidad misma.

En efecto, la modernidad puso el acento en el sujeto y derivó en la vivencia y teorización en torno al individuo autónomo y aislado. En ese contexto, las relaciones interpersonales, y con ellas la amistad, entran en crisis. La postmodernidad hizo un importante esfuerzo de superación, pero no parece conseguirlo en la medida en que subsisten la mercantilización de las relaciones, la fragilidad de los vínculos y la consecuente desconfianza y soledad. Internet ha supuesto una ampliación del mundo, por lo que las relaciones interpersonales, y con ellas la amistad, tienen un mayor espacio; sin embargo, en este nuevo escenario de relaciones, la rapidez, la descorporalización de los usuarios o cómo queda comprometida la intimidad en el espacio cibernético, son cuestiones críticas. El imperio de la razón instrumental se está viendo superado por la recuperación de las emociones; y, sin embargo, el emotivismo, reducción de los vínculos humanos a mera emoción, dificulta establecer relaciones duraderas. Por último, el crecimiento del espacio femenino —tal vez la más positiva de las categorías en términos absolutos—, favorecido por la justa presencia de la mujer en los diversos ámbitos del vivir humano, ha hecho que se redefinan algunas relaciones como la de amistad entre hombre y mujer.

Cada una de estas categorías, ligadas al vínculo de amistad como uno de los fines de la educación, en cuanto es ingrediente de la vida lograda y como factor de desarrollo social, abre importantes cam-

pos de reflexión a la Teoría de la Educación y para la acción educativa concreta. Algunos de ellos ya se han apuntado y otros se desprenden de la descripción categorial realizada hasta aquí.

1. El necesario diálogo de la postmodernidad con el naturalismo pedagógico y la necesidad de superar el concepto de *emancipación*, en cuanto implica desvinculación. El intento de articular la emancipación, entendida como carencia de vínculos, y la íntima necesidad humana de relaciones interpersonales, conducen a tensar la existencia. La autonomía como ideal máximo de la educación —no como momento madurativo y rasgo de la personalidad— no es realista por dos motivos: primero porque la educación implica ser ayudado por otro, y segundo porque la autonomía radicalizada conduce a la soledad. Esa ausencia radical de vínculos también tiene influencia en la relación del hombre con lo sagrado, como se pone de manifiesto en la desacralización del mundo, en la desaparición de lo sacro.

2. Cómo educar para la cooperación y colaboración —referentes actuales en la formación de las nuevas generaciones— en una sociedad a un tiempo plural y multicultural, pero con una fuerte herencia individualista.

3. La urgencia de acometer de forma intencional y eficaz la educación de las emociones también desde los ámbitos educativos formales; es decir, fomentar en la escuela la conciencia y regulación emocional de los alumnos (Cabello González, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Extremera, 2006).

Eso incluye la conveniencia de superar, mediante intervención educativa, la reducción de la persona y sus relaciones a emotividad: mero sentimiento, afecto o afinidad.

4. El tratamiento educativo de los diversos retos que plantea Internet. Primero, la nueva definición de la propia identidad, que requiere conjugar apariencia y autenticidad, lo que orienta hacia la educación ética. Segundo, la transformación de la intimidad derivada de la conversión de la vida privada en pública en la red; es decir, educar en el valor y respeto de la intimidad (Martín Montilla, Pazos Gómez, Montilla Coronado y Romero Oliva, 2016). Tercero, la vida en un mundo altamente conectado y a la vez muy incomunicado, que plantea la necesidad de humanizar el ciberespacio. Cuarto, la mediatización de las relaciones que se produce en Internet y que pone frente a un nuevo modo de relacionarse donde la presencia corpórea no es plena ni inmediata, lo que influye directamente en la comunicación.

5. En relación con la *ampliación del espacio femenino* surgen cuestiones centrales como: la educación para la igualdad y la corresponsabilidad de mujeres y hombres en los espacios privado y público (Elósegui, 2003); la prevención de situaciones de violencia, y la educación del hombre para un mundo recientemente colonizado —aunque todavía solo en algunos ámbitos— por la mujer.

Junto a estos campos, se abren otras perspectivas importantes para la investigación. Por una parte, habrá que replan-

tearse la relación amistad-educación y ver cómo son posibles, y en qué condiciones, los vínculos de amistad en el mundo contemporáneo, teniendo en cuenta la importancia que pueden cobrar en el ámbito ético y cívico.

Además, la educación ha de reconsiderar las virtualidades de la amistad, pues superar teórica y efectivamente gran parte de los retos y ambivalencias de la postmodernidad aquí mostrados puede estar en manos de la amistad como vínculo interdependiente, que exige confianza, respeto, afecto mutuo y consistente, que se funda en la intimidad compartida y que realiza la cohesión social.

Notas

- ¹ Esta cuestión, que nace con Aristóteles, ha sido retomada en el contexto del republicanismo cívico por Philip Pettit o desde corrientes feministas —de gran visibilidad en el debate contemporáneo— como la propuesta de Sybil Schwarzenbach, que amplía, con la amistad cívica, los pilares del concepto de democracia occidental.

Referencias bibliográficas

- Albrecht-Crane, C. (2005). Pedagogy as Friendship. Identity and Affect in the Conservative Classroom. *Cultural Studies*, 19 (4), 491-514.
- Altarejos, F. (1988). Ética docente: una propuesta deontológica. En VV.AA., *Ética docente. Elementos para una deontología profesional* (pp. 87-118). Barcelona: Ariel.
- Altarejos, F. y Naval, C. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsu.
- Arendt, H. (1968). *Men in Dark Times*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Aristóteles (1994). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

- Barrio, J. M. (2008). Sobre la llamada educación postmoderna. *revista española de pedagogía*, 241, 527-537.
- Baudrillard, J. (1985). El éxtasis de la comunicación. En H. Foster (Ed.), *La posmodernidad* (pp. 187-199). Barcelona: Kairós.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bernal Guerrero, A. (2011). Postmodernización y educación. Notas para el debate de una narrativa pedagógica centrada en la identidad. *Educación XX1*, 14 (2), 283-300.
- Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Blanchot, M. (2007). *La amistad*. Madrid: Trotta.
- Bloom, A. (1993). *Amor y amistad*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Cabello González, R., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. y Extremera, N. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 155-166.
- Cucó, J. (1995). *La amistad*. Barcelona: Icaria.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Deresiewicz, W. (2009). Faux Friendship. *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado de <http://chronicle.com/article/Faux-Friendship/49308/>
- Derrida, J. (1998). *Políticas de Amistad*. Madrid: Trotta.
- Devere, H. (2013). The Academic Debate on Friendship and Politics. *Amity. The Journal of Friendship Studies*, 1, 5-33.
- Elósegui, M. (2003). *Las acciones positivas para la igualdad de oportunidades laborales entre mujeres y hombres*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Giddens, A. (2011). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (2008). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.
- Gil, P. y Martínez, M. (2016). Emociones percibidas, por alumnos y maestros, en Educación Física en 6º curso de primaria. *Educación XX1*, 19 (2), 179-204.
- Hochschild, A. R. (2008). Feeling Around the World. *Contexts*, 7 (2), 80. Recuperado de <http://contexts.org/articles/spring-2008/feeling-around-the-world/>. doi: 10.1525/ctx.2008.7.2.80
- Hochschild, A. R. (2008). *La mercantilización de la vida íntima*. Buenos Aires: Katz.
- Illouz, E. (2009). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- Innerarity, D. (1990). *Dialéctica de la modernidad*. Madrid: Rialp.
- Kant, I. (1979). *Filosofía de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lane, R. E. (1991). *The Market Experience*. New York: Cambridge University Press.
- Lane, R. E. (2000). *The Loss of Happiness in Market Democracies*. New Haven: Yale University Press.
- Lazarus, R. (1984). On the Primacy of Cognition. *American Psychologist*, 39 (2), 124-129.
- Lévinas, E. (2004). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Lewis, C. S. (2000). *Los cuatro amores*. Madrid: Rialp.
- Llano, A. (2002). *La nueva sensibilidad*. Madrid: Espasa Calpe.
- Liotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna*. Barcelona: Cátedra.
- MacIntyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- May, T. (2012). *Friendship in an Age of Economics: Resisting the Forces of Neoliberalism*. Plymouth, UK: Lexington Books.

- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. L. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Martín Montilla, A., Pazos Gómez, M., Montilla Coronado, M. V. C. y Romero Oliva, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: Las redes sociales. *Educación XX1*, 19 (2), 405-429.
- Naval, C. y Arbués, E. (2015). Del uso de Internet en la promoción de virtudes sociales. Un caso concreto: Parlamento Cívico, *Teoría de la Educación*, 27 (1), 33-52.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nubiola, J. (2013). Postureo vs. Autenticidad. *Filosofía para el siglo XXI*. Recuperado de <https://filosofiaparaelsigloxxi.wordpress.com/2013/12/03/postureo-vs-autenticidad/>
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ortega Ruiz, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. **revista española de pedagogía**, 264, 243-264.
- Pahl, R. (2003). *Sobre la amistad*. Madrid: Siglo XXI.
- Pahl, R. y Spencer, L. (2006). *Rethinking Friendship: Hidden Solidarities Today*. Woodstock: Princeton University Press.
- Pettit, P. (1999). *Republicanism: una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Polo, L. (2003). *Quién es el hombre*. Madrid: Rialp.
- Postareff, L. y Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and Confidence within Teaching in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 39 (7), 799-813.
- Rof Carballo, J. (1987). *Violencia y ternura*. Madrid: Austral.
- Romero Iribas, A. y Martínez Priego, C. (2011). Developing Leadership through Education for Friendship. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2248-2252.
- Scheler, M. (2005). *Esencia y formas de la simpatía*. Salamanca: Sígueme.
- Schwarzenbach, S. (2009). *On Civic Friendship: Including Women in the State*. New York: Columbia University Press.
- Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Simmel, G. (1977). La metrópolis y la vida mental. *Revista Discusión*, 2. Recuperado de http://www.bifurcaciones.cl/004/bifurcaciones_004_reserva.pdf
- Tiqqun (2001). *Premiers matériaux pour une théorie de la Jeune-Fille*. Paris: Mille et une nuits, Fayard.
- Welch, S. (2013). Social Freedom and the Value of Friendship. *Amity. The Journal of Friendship Studies*, 1, 53-68.
- Winnicott, D. W. (1981). *El proceso de maduración del niño*. Barcelona: Laia.
- Yuste, A. y Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336, 219-248.

Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado

Emphasis and limitations of teaching oral communication: an analysis of the Chilean curriculum based on its stated theoretical model

Dra. Irsa CISTERNAS. Profesora Asistente. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile (icisternas@ucsc.cl).

Dra. Marisol HENRÍQUEZ. Profesora Asistente. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile (mhenriquez@ucsc.cl).

Dr. Jorge OSORIO. Profesor Asistente. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile (josorio@ucsc.cl).

Resumen

El marco curricular chileno define tres ejes de enseñanza en lenguaje y comunicación: escritura, lectura y oralidad, los cuales se sustentan en el enfoque comunicativo. La revisión bibliográfica realizada da cuenta de la escasez de investigaciones que indaguen la coherencia entre el currículum y los marcos teóricos que sustentan la enseñanza de esta competencia. El presente trabajo examina los programas de estudio que orientan la enseñanza de la comunicación oral en el segundo ciclo básico, en el contexto chileno. Para ello, se analiza cada uno de los objetivos de aprendizaje de estos programas, contrastándolos con las categorías teóricas derivadas del modelo de competencia comunicativa. Los resultados evidencian que el diseño, pese a considerar las distintas competencias, desatiende los criterios de progresión y complejidad creciente. Esto se ve reflejado en la falta de dispositivos definidos y sistemáticos para

la enseñanza, así como en la sobrerrepresentación del género expositivo en las estrategias propuestas.

Descriptores: Currículum chileno, enseñanza de la oralidad, enfoque comunicativo, competencias, Educación Básica.

Abstract

The Chilean curricular framework defines three main areas for teaching language and communication: writing, reading, and oral performance, which are supported by the communicative approach. The lack of literature review carried out on this topic reveals a lack of research relating to the coherence between the curriculum and the theoretical frameworks that support the teaching of this competence. This study reviews the study programmes that guide the teaching of oral communication in level two of elementary

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15-06-2016.

Cómo citar este artículo: Cisternas, I., Henríquez, M. y Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 323-336. doi: 10.22550/REP75-2-2017-9

schools in Chile. To do so, each of the learning outcomes of these programmes was analysed and compared with theoretical categories from the communicative competence model. The results show that, while the design considers the different competences, there is still a lack of attention to the criteria of progression criteria and increasing complexity. This

is reflected in the absence of systematic and well defined teaching strategies as well as the over representation of the expositive genre in the proposed strategies.

Keywords: Chilean curriculum, teaching oral skills, communicative approach, competences, elementary education.

1. Introducción

Tradicionalmente, la enseñanza formal ha reservado un espacio al estudio y práctica de los discursos orales. Como herencia clara de la época clásica, ha sido corriente en las instituciones formadoras que se valore la capacidad para persuadir a las audiencias mediante discursos elaborados, con apego a algún tipo de lógica aceptada y ceñidos, casi exclusivamente, a contextos formales, en los que predominan las normas de cortesía verbal vigentes y una cuidada dicción. El cuadro descrito remite al modelo de oralidad más prominente que, con matices, ha influido tanto en el currículum como en las prácticas de enseñanza a lo largo de la historia. Este dato es aún más significativo si atendemos al hecho de que otras instituciones de relevancia social, tales como el parlamento, las iglesias y los medios de comunicación, no solo impulsaron este modelo, sino que se concebían a sí mismas como los escenarios obvios para el desempeño oral competente.

Tanto el modelo del buen orador (que es capaz de persuadir o convencer) como el del buen locutor (que exhibe una cuidada dicción) comienzan a relativizarse a fines del siglo XX, muy probablemente por la explosi-

va cobertura de los medios de comunicación y, específicamente, por el sello interactivo de estos: de pronto, la radio y la TV se pueblan de voces comunes y corrientes, nada impostadas; mientras, la retórica abandona paulatinamente los estrados públicos. En paralelo, los enfoques comunicativos, cuya aplicación en la enseñanza de segundas lenguas ya era intensiva, se extienden hasta la enseñanza de la lengua materna, corriente a la que se suma formalmente el currículum nacional chileno, a inicios de la década de 1990. Asimismo, desde principios de este siglo XXI, contemplamos la omnipresencia de las tecnologías de la información, que hace accesible las plataformas multimediales a cualquier persona, por lo que ya dejan de existir los filtros tradicionales relativos a un desempeño oral ideal: nadie controla la dicción ni evalúa el poder retórico de los locutores en estas plataformas. Así, no resulta extraño que se produzca un claro divorcio entre lo que se pretende enseñar en el sistema escolar y lo que, de hecho, ocurre en las otras esferas de interacción social.

Sin embargo, entre los especialistas persiste la necesidad de asumir una función activa en el desarrollo de las compe-

tencias comunicativas orales en el sistema escolar: «la escuela está obligada a proporcionar a sus alumnos los referentes comunes de su lengua que les permitan integrarse social y profesionalmente sin necesidad de abandonar por ello sus usos maternos» (Ruiz, 2000, p. 14). Concordando con esta visión, el currículum nacional chileno ha declarado como uno de sus ejes de enseñanza la comunicación oral, junto con la lectura y la escritura.

El desafío de desarrollar las habilidades comunicativas orales choca con dificultades diversas, algunas nada fáciles de superar. Una de ellas se relaciona con el conocimiento de los fundamentos de la lengua oral, su naturaleza, dinámica y sentido trascendente, más allá de la utilidad práctica. Ciertamente, la reflexión sobre estos tópicos no alcanza la centralidad necesaria, desplazada por el interés casi unánime por la lengua escrita: en una sociedad letrada, la expectativa es que los ciudadanos sean lectores y escritores competentes, y a ese fin se dirigen muchos de los esfuerzos de las políticas públicas en educación, constreñidas por la presión permanente de las pruebas estandarizadas, las cuales no solo excluyen la oralidad, sino que restringen el campo de la competencia comunicativa a algunos pocos usos funcionales.

Otra limitación, derivada en gran medida de la anterior, es el escaso conocimiento especializado respecto de la lengua oral, disponible en el campo de la pedagogía. A la escuela se le exige hacerse cargo del desarrollo de las competencias asociadas a la oralidad; sin embargo, no se cuenta con el conocimiento relevante, sistemático y aplicado que se requiere (Fernández, 2008; Pérez, 2009; Núñez y Hernández, 2011).

En esta misma línea, existe la creencia, en buena parte del profesorado, de que la comunicación oral sería una habilidad que se desarrolla de manera natural desde la primera infancia y, por lo mismo, no requeriría de un tratamiento sistemático, pues bastaría con reforzar ciertos aspectos formales (Garrán, 1999; Pérez, 2009). A esto se suma la percepción generalizada de los docentes acerca del escaso tiempo que se dispone para la enseñanza sistemática de estas habilidades en el aula y a la falta de interés de los alumnos por apropiarse de nuevas variedades lingüísticas distintas a las que traen de su comunidad de habla (Pérez, 2009). Esto, en cierta manera, evidencia el poco reconocimiento de una identidad didáctica de la oralidad, lo que trae consigo un tratamiento ocasional e intuitivo en la enseñanza y su aprendizaje.

Respecto de la formación inicial de los estudiantes de lenguaje, Jover (2014) advierte que la falta de bases teóricas y metodológicas de los profesores es también producto de su formación profesional. Al parecer, la academia no estaría entregando las herramientas necesarias para que los contenidos o marcos conceptuales propios de la disciplina sean didactizados de manera efectiva en el campo de la enseñanza de la comunicación oral. La incorporación de la lingüística del texto y del discurso, y de los aspectos sociolingüísticos implicados en el uso del lenguaje en la formación inicial docente (profesores de lenguaje) «no ha ido acompañada, en la mayor parte de los casos, de una experiencia práctica en la didáctica de las destrezas orales» (Jover, 2014, p. 75).

2. Aproximaciones a los estudios de la oralidad

En el contexto de las problemáticas anteriormente expuestas, resulta pertinente una mirada general a los estudios que abordan la comunicación oral. La revisión de este campo permite constatar tres ámbitos de producción: reflexiones sobre la comunicación oral, propuestas didácticas para su enseñanza e investigaciones que profundizan tópicos afines.

En el ámbito de las reflexiones, encontramos estudios que tratan tópicos relacionados con:

- Las problemáticas y tensiones que enfrentan los profesores cuando deciden incorporar la enseñanza de la comunicación oral en su práctica profesional (Vila y Vilá, 1994).

- La importancia de los saberes lingüísticos, textuales y pragmáticos que traen los escolares de su entorno familiar y sociocultural (Rodríguez, 1995).

- Las concepciones de los docentes respecto de la enseñanza de la oralidad para la intervención y la transformación de sus prácticas (Gutiérrez, 2008).

- El aporte de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el proceso de enseñanza de la comunicación oral en el aula (Guzmán, 2014).

Por su parte, dentro de las publicaciones que plantean propuestas de enseñanza para la comunicación oral, destacan aquellas centradas en:

- Un modelo didáctico para el desarrollo de las macrodestrezas orales (Núñez, 2002).

- Experiencias para el desarrollo de la competencia comunicativa oral, representada en sus componentes sociolingüísticos, estratégicos, discursivos y lingüísticos, a partir del trabajo de aula con diferentes géneros discursivos (Palou y Bosch, 2005).

- Dispositivos didácticos para la enseñanza de la lengua oral, basados en habilidades y estrategias comunicativas concretas y reglas básicas de la interacción comunicativa (Pérez, 2009).

- El desarrollo de tipologías textuales, a partir del intercambio conversacional y el funcionamiento de las interrupciones (Núñez y Hernández, 2011).

- El desarrollo de habilidades lingüísticas del alumnado a través de tres ejes: el registro lingüístico oral, la reflexión a través de la argumentación y la investigación (Vilá y Comajoan, 2013).

- Propuestas de autoformación docente en didáctica de la lengua oral, por medio de la investigación docente y el desarrollo de proyectos de evaluación formativa (Gutiérrez, 2013).

Por último, en el ámbito de las investigaciones se encuentran aquellas que indagán en tópicos tales como:

- Fases de la interacción comunicativa en textos orales de tipo argumentativo producidos por estudiantes (Marinkovich, 2007; Salazar, 2008).

- La presencia de estrategias gramaticales de expresión del significado evidencial en discusiones argumentativas orales (González y Lima, 2009).

- Las dificultades y tensiones que declaran los profesores sobre la oralidad como objeto de enseñanza (Gutiérrez, 2012).

— Los mecanismos conversacionales empleados por los alumnos en actividades de aula desde un enfoque sociocultural (García y Fabregat, 2013).

De acuerdo a la revisión efectuada, una buena parte de los trabajos coincide en ámbitos relacionados con la reflexión teórica y metodológica sobre la comunicación oral, y en propuestas para su enseñanza. Sin desconocer la relevancia de la información que proporcionan estas fuentes, estimamos necesario contar con investigaciones que profundicen de manera empírica en las diversas problemáticas que subyacen a la enseñanza y aprendizaje de esta competencia, así como también en los enfoques y creencias que sustentan la enseñanza de la comunicación oral, en las convergencias y divergencias entre el currículum y la práctica docente en relación con esta competencia y, necesariamente, en diagnósticos que muestren el estado de apropiación de esta habilidad por parte de los estudiantes.

Sobre la base del panorama descrito, el presente trabajo tiene como propósito indagar en la relación entre el currículum nacional chileno y los marcos teóricos que lo sustentan. Específicamente, nos hemos propuesto examinar los programas de estudio que orientan la enseñanza de la comunicación oral en el segundo ciclo básico (de 5° a 8°). Para ello, analizamos cada uno de los objetivos de aprendizaje de estos programas, contrastándolos con las categorías teóricas derivadas del modelo de competencia comunicativa.

La decisión de focalizarnos en este ciclo de enseñanza obedece a su relevancia en el proceso de apropiación de las habilidades de producción oral y escrita, que

posteriormente se esperan consolidar en la enseñanza secundaria.

3. La lengua oral en el contexto de las competencias comunicativas

El concepto de competencia, dentro del campo de los estudios del lenguaje y la comunicación, ha sido objeto de innumerables tratamientos, lo que se explica al menos por tres causas: 1) la fuerte controversia que surgió a partir de la crítica inicial a la perspectiva chomskiana, origen formal reconocido para la noción teórica de competencia en la lingüística; 2) el impacto que tuvo la reformulación del concepto en el campo de la comunicación, la sociología, la pedagogía y otras ciencias humanas; 3) la valoración del componente lingüístico y comunicativo en el ámbito del desarrollo profesional y laboral, por tratarse de una competencia indispensable.

Si bien esta controversia ha dado paso a reformulaciones muy distantes del compromiso chomskiano (Chomsky, 1965), resulta útil referirse brevemente a los alcances de la crítica señalada. La postulación de un sistema autocontenido (Taylor, 1989; Lakoff, 1991), que prescinde de la situación de habla y de prácticamente todos los factores pragmáticos y, obviamente, de la variación sociocultural, no da cuenta del conjunto de habilidades requeridas en la construcción de los significados y, en último término, no puede explicar cómo nos comunicamos efectivamente (Raiter y Zullo, 2004). Los modelos generativistas de la competencia lingüística son considerados, por lo tanto, modelos defectivos respecto de la naturaleza social del lenguaje y de las funciones comunicativas, de tal modo

que las corrientes de corte funcionalista y pragmático surgen como una alternativa de mayor poder explicativo, al amparo de definiciones epistemológicas que contradicen los planteamientos chomskianos.

La tensión entre la noción de competencia lingüística y la necesidad de dar cuenta del conjunto de fenómenos que operan en la comunicación da lugar a críticas relevantes a los estudios lingüísticos formales. Por ejemplo, Lyons (1997), al establecer la distinción entre gramaticalidad y aceptabilidad, llama la atención sobre fenómenos diversos que pueden implicar que un enunciado carezca de aceptabilidad por parte del oyente, aun cuando cumpla con las reglas constructivas. Por otra parte, el denominado «giro pragmático» (Rorty, 1990; Wittgenstein, 2003), expresado especialmente en la pragmática de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969), contribuye no solo a la crítica contra la visión generativa, sino que también, en el campo de la lingüística aplicada, a la consolidación de los enfoques comunicativos en enseñanza, especialmente de segundas lenguas.

A inicios de la década de 1970, D. H. Hymes comienza a definir un concepto de competencia comunicativa, es decir, un tipo de conocimiento que explica el uso lingüístico, más allá de la participación de las reglas sintácticas. Junto con proponer la integración de la teoría lingüística con una teoría de la comunicación y la cultura, Hymes (1971) discute la distinción entre gramaticalidad, factibilidad y adecuación de los enunciados lingüísticos, desde la perspectiva de los usuarios del lenguaje. Así, el autor estima que «competencia» es el término más general para un

amplio conjunto de capacidades humanas y que considera tanto el conocimiento tácito como la habilidad para usarlo.

Una formulación suficientemente descriptiva de competencia comunicativa, basada en estos postulados, es la que proporciona Niño Rojas:

Entendemos la competencia comunicativa como un saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicarlo, saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores (precondiciones, criterios, usos, reglas, normas, etcétera) que habilitan para realizar actos comunicativos eficientes, en un contexto determinado, según necesidades y propósitos. (Niño Rojas, 2011, p. 25).

A pesar del acuerdo bastante generalizado respecto de la extensión y naturaleza de este saber, los modelos propuestos para la descripción, enseñanza y evaluación de las competencias comunicativas difieren en algunas categorías. Bachman y Palmer (1996), por ejemplo, establecen la distinción entre conocimiento organizacional, compuesto por uno de naturaleza gramatical y otro textual, y el conocimiento pragmático. Por otro lado, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) proponen un modelo quinario que considera las competencias lingüística, estratégica, sociocultural, accional y discursiva.

En general, hay acuerdo en un tipo de competencia relacionada con el conocimiento del código lingüístico; otra que remite a la aplicación estratégica del conocimiento para desenvolverse en las diversas situaciones comunicativas; y una competencia relacionada con el conocimiento de todos los tipos de variación lingüística. Estos

planos ya aparecen diferenciados en la propuesta de Canale y Swain (1980), revisada por Canale (1983), que pretende responder a los desafíos de la enseñanza de segundas lenguas. Este modelo ha sido un claro referente en dicho campo, pero además ha extendido su influencia hacia la promoción de la enseñanza de la lengua materna, con un enfoque comunicativo. De ahí que no sorprenda su presencia en el currículum nacional chileno. El siguiente es el detalle de las competencias consideradas en el marco curricular para la enseñanza de la lengua:

1. Competencias gramaticales:

a. Competencia lingüística: es la capacidad de manejar los componentes gramaticales de su idioma.

b. Competencia discursiva: es la capacidad para construir textos, tanto orales como escritos.

2. Competencias pragmáticas:

a. Competencia funcional o ilocutiva: es la capacidad para distinguir las intenciones y fines comunicativos.

b. Competencia sociolingüística: de orden sociocultural, es la capacidad del hablante para distinguir los patrones de adecuación cultural al contexto, como registro y cortesía.

c. Competencia estratégica: que abarcaría el uso adecuado de estrategias persuasivas, elecciones formales para atenuar efectos indeseados. (Mineduc, 2009).

4. El eje de comunicación oral en el currículum nacional

La comunicación oral, junto con la escritura y la lectura, es declarada como uno de los ejes que articula el Marco Curricular y los Programas de Estudio para

la enseñanza básica y media en Chile. En efecto, de acuerdo a las bases curriculares, se considera el lenguaje oral como «uno de los principales recursos que los estudiantes poseen para aprender y participar en la vida de la comunidad: a través de él se comparte y se construye el conocimiento en conjunto con otros; es decir, crea una cultura común» (Mineduc, 2012, p. 10). En consecuencia, el desarrollo de esta competencia constituye un factor crucial en la formación de estudiantes autónomos, capaces de compartir y construir el conocimiento en una sociedad democrática.

Si bien es cierto que el marco curricular establece la importancia de la comunicación oral, al instalarla como uno de los tres ejes que articulan los programas de estudio de lenguaje y comunicación, también reconoce que es una de las áreas que presenta mayores debilidades en su tratamiento teórico y metodológico. En la sala de clase, la enseñanza de la comunicación se reduce a la transmisión unilateral de conocimiento por parte del docente y a la verificación por medio de preguntas de lo que los estudiantes saben y comprenden, en desmedro del desarrollo de habilidades comunicativas que fomenten la capacidad de reflexión y del pensamiento.

A continuación presentaremos el análisis de las competencias comunicativas del eje de comunicación oral presentes en los objetivos de enseñanza de los programas de estudio del currículum chileno de 5° a 8° básico, de acuerdo a la propuesta de Canale y Swain (1983), adaptada por Mineduc (2009). El foco de este examen está puesto en el tratamiento conceptual y metodológico de cada competencia, los énfasis y las limitaciones.

4.1. Competencia gramatical

4.1.1. Competencia lingüística

El análisis de los objetivos de 5° a 8°, referidos al desarrollo de la oralidad, evidencia que la competencia lingüística está asociada al manejo de elementos estructurales de los diferentes planos de la lengua. No obstante, se observa el lugar prominente que ocupa la enseñanza del vocabulario en todos los niveles. Con respecto a este componente, se promueve la adquisición progresiva de un vocabulario variado, preciso y formal, para lograr el propósito de expresarse de manera clara y adecuada frente a una audiencia. Incluso en 5° año se constata la existencia de un objetivo exclusivo para este componente estructural: «Incorporar de manera pertinente en sus intervenciones orales el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos» (Mineduc, 2012, p. 47). La importancia que en el ámbito escolar se le asigna al vocabulario puede estar sustentada en la creencia de que «un manejo amplio y preciso del léxico garantiza la posesión de destrezas comunicativas suficientes» (Núñez y Del Moral, 2010, p. 2); sin embargo, sin desconocer su relevancia, se debe señalar que este es un componente más de la competencia lingüística que debe integrarse en el conjunto de las habilidades comunicativas.

Además del desarrollo léxico, en los objetivos examinados se declara de manera explícita la enseñanza de la gramática. Los contenidos gramaticales que se focalizan en la enseñanza de la oralidad se relacionan concretamente con aspectos morfosintácticos como: conjugar correctamente los verbos, utilizar correctamente

los participios irregulares, privilegiar construcciones sintácticas variadas sobre las familiares o coloquiales, y con aspectos relacionados con la coherencia y cohesión de los textos orales, para lograr una expresión clara y efectiva. El concepto de «corrección» aparece asociado a lo gramatical, no así al léxico ni a los elementos fonético-fonológicos, en los cuales se señala expresamente la adecuación de estos al contexto comunicativo.

Otro elemento que se destaca en el desarrollo de esta competencia, a nivel declarativo, se relaciona con aquellos elementos fonético-fonológicos necesarios para el desarrollo de una expresión clara y efectiva, en intervenciones y exposiciones orales frente al público. Recursos tales como: volumen audible, entonación, pausa y énfasis adecuados a la situación comunicativa, al igual que la pronunciación clara, se consideran a lo largo de todos los niveles como elementos que influyen y configuran los textos orales. A este respecto, sería importante conocer de qué manera los docentes se hacen cargo de la enseñanza de estos contenidos o del desarrollo de estas habilidades comunicativas en sus estudiantes, pues para ello es necesario el manejo de contenidos disciplinares específicos de este plano lingüístico, por lo que su presencia en la formación inicial docente sería una necesidad.

4.1.2. Competencia discursiva

Esta competencia está relacionada con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito en diferentes géneros (Canale, 1983).

Esta competencia es la que aparece más representada en los programas de estudio, especialmente en los niveles de 5° y 6° básico. Esto indicaría que los énfasis están puestos en el desarrollo de habilidades orales para la construcción exitosa de diferentes tipos de textos según sus particularidades.

En estos mismos niveles, los objetivos de aprendizaje relacionados con esta competencia tienen como uno de sus propósitos principales el desarrollo de la comprensión por medio de la lectura de diversos textos: explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, entrevistas, testimonios, relatos, reportajes. Las sugerencias metodológicas promueven actividades relacionadas con expresar en forma oral o escrita la apreciación sobre lo escuchado o visto en clases, formular preguntas, opinar de manera fundamentada. Por otra parte, en 7° y 8° no hay mayor variación de los tipos de textos que se utilizan, pero sí en la finalidad que persiguen, puesto que se suman a la comprensión, la comparación y la evaluación de lo que informan estos textos.

Si bien se observa una gradualidad en los objetivos de enseñanza, no hay mayor variación en el tratamiento que se hace de los diferentes tipos de textos. Se asumen más bien como un medio para desarrollar la comprensión u otras habilidades. Al parecer se da por sentado que los estudiantes manejan aspectos claves para la comprensión de un determinado texto, como lo son la reconstrucción de su estructura y las regularidades que lo constituyen como tal.

Por su parte, la producción de textos orales se centra principalmente en la ex-

posición oral en todos estos cursos, con actividades orientadas a cautelar aspectos de orden discursivo como la estructura de la exposición, la coherencia y la cohesión en el momento de exponer. Sin embargo, no se entregan sugerencias metodológicas ni se proponen actividades previas para sustentar estos aspectos, lo que nuevamente supone de parte del estudiante conocimientos que permitan identificar las reglas que los configuran.

Otra habilidad presente en los objetivos de aprendizaje es la de dialogar. Se busca en los estudiantes debatir ideas y lograr acuerdos, actividades propias de la argumentación.

4.2. Competencia pragmática

4.2.1. Competencia funcional

También llamada ilocutiva, se entiende como la capacidad para distinguir las intenciones y fines comunicativos. De acuerdo a esta distinción, el análisis de los objetivos de aprendizaje nos da cuenta de una escasa preocupación por esta dimensión de la competencia pragmática. En 6° año, uno de los objetivos de aprendizaje incorpora como contenido la intención del emisor en los mensajes publicitarios, lo que parece vincularse directamente con esta competencia; sin embargo, el conocimiento previo que podría sustentar esta explicación no aparece consignado en el currículo de este nivel ni tampoco en el de 5°, donde no encontramos rastros explícitos asociados a esta competencia. Tanto en 7° como en 8° año, se declaran objetivos relacionados con las habilidades de comprensión y valoración, que implican

prácticas argumentativas, privilegiando la distinción entre hechos y opiniones. En la medida en que esta habilidad para asignar un valor argumentativo a algunos enunciados involucra la relación con un punto de vista sustentado por una persona (o autor), asumimos que contribuye, aunque de modo limitado, al desarrollo de la competencia funcional, según la cual el reconocimiento de las intenciones es requisito para una cabal comprensión de los mensajes.

4.2.2. Competencia estratégica

Esta competencia se compone del dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse por dos razones, principalmente: (a) compensar los fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real (por ejemplo, la incapacidad momentánea para recordar una idea o una forma gramatical) o a insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa; y (b) favorecer la efectividad de la comunicación, por ejemplo, hablar de forma lenta y baja deliberadamente con una intención retórica (Canale, 1983).

En todos los niveles se declaran objetivos de aprendizajes vinculados con la competencia estratégica. Dentro de las que desarrollan la capacidad expresiva oral, destacan actividades que favorecen la declamación, la representación, la exposición y la argumentación. Las estrategias que aquí se promueven se relacionan con el uso adecuado del lenguaje paraverbal y no verbal, tales como entonación, volumen de voz, gestualidad y uso del espacio.

En el caso de la argumentación, los estudiantes expresan acuerdos o desacuerdos, fundamentan con argumentos, cuestionan las opiniones expresadas, negocian acuerdos con los interlocutores; sin embargo, no se explicita qué estrategias deberían desarrollar los estudiantes para evitar, por ejemplo, efectos no deseados en su interlocutor.

En 7° y 8°, a través de obras de teatro o películas, se analiza el efecto que tienen en la audiencia los componentes para-verbales, como el cambio de tonos de voz, efectos de sonido, música, entre otros.

4.2.3. Competencia sociolingüística

El análisis de los objetivos de aprendizaje de 5° a 8° nos permite observar que esta competencia lingüística está asociada principalmente al manejo de los usos y registros más prestigiosos y formales, en conjunto con el uso progresivo de las fórmulas de cortesía. Específicamente, lo que se pretende y declara a través de los objetivos es que los estudiantes logren una mejora de la oralidad formal en el entorno escolar, pasando de los usos familiares y espontáneos a los usos y registros más formales, con el propósito de lograr una comunicación eficaz y contextualizada. Así, a lo largo de los diferentes niveles, se promueve la necesidad de que los estudiantes interactúen de acuerdo con las convenciones sociales en diferentes situaciones comunicativas y que desarrollen la capacidad de expresarse de manera clara y efectiva en exposiciones orales, demostrando dominio de los distintos registros y empleándolos adecuadamente a la situación.

Cuando se pretende que el estudiante sea capaz de usar conscientemente los elementos que influyen y configuran los textos orales, y que domine y utilice adecuadamente los diferentes registros, se está poniendo el foco en la capacidad de reflexión de los escolares sobre su instrumento de comunicación como una forma de actuación social. Esto debería traducirse en dejar de lado la tendencia prescriptivista que observamos, por ejemplo, en la enseñanza de la gramática, cuando se pone el foco en lo que es correcto y lo que no lo es. De este modo, se puede avanzar en mostrar al alumno lo que es adecuado y lo que no lo es, según el contexto comunicativo, pues uno de los roles de la escuela es brindar a los estudiantes diferentes situaciones de uso de la lengua que permitan reflexionar sobre formatos de habla alternativos y de mayor prestigio social, para que puedan desenvolverse en contextos más amplios y más formales (Rodríguez, 1995).

5. Conclusiones

Como ha sido planteado por diversos autores, el desafío de la enseñanza y la adquisición de habilidades comunicativas orales en la escuela es una tarea compleja, por diversos motivos. Los docentes no poseen las herramientas teóricas y metodológicas suficientes para enseñar estas habilidades de manera competente en el aula. Además, la creencia extendida de que esta competencia es connatural a la persona y que, por lo mismo, no requiere de una planificación y tratamiento sistemático, lleva a restringir la enseñanza a ciertos aspectos formales.

El marco curricular chileno es claro en definir tres ejes de enseñanza en el sector del lenguaje y la comunicación (lectura, escritura y oralidad), los cuales se presentan con igual estatus, bajo el mismo enfoque de enseñanza, el comunicativo. Sin embargo, esta declaración de equilibrio se diluye, al constatar que el énfasis está puesto en los ejes de escritura y lectura, en detrimento de la oralidad. A esta conclusión se llega al examinar detalladamente los objetivos de aprendizaje y reparar en una débil sistematicidad de los contenidos, y de su tratamiento, para el eje de oralidad. Por ejemplo, en el caso de la escritura se presentan de manera clara tanto el modelo de enseñanza como las estrategias metodológicas en el marco de la denominada «escritura de proceso». Esta claridad, aplicada en el eje de oralidad, podría contribuir a una apropiación más sólida, puesto que el docente contaría con dispositivos de enseñanza más definidos y sistemáticos. Por contraste, en el eje de oralidad no encontramos elementos del currículum que orienten su enseñanza en una dirección equivalente. Esta situación, evidentemente, contradice el marco normativo, cuando afirma que el desarrollo de las competencias orales está en la base de las demás competencias.

En cuanto al análisis específico de los programas de estudio del segundo ciclo, es posible observar que cada una de las competencias comunicativas orales está representada en los objetivos de enseñanza, a excepción de la competencia funcional, respecto de la cual no se encuentran rasgos explícitos en 5° año básico. Este hecho da cuenta de que la comprensión de las intenciones y los fines comunicativos,

componentes de esta competencia, no parecen ser materia preferente en este nivel de enseñanza.

En el panorama general, la competencia que tiene mayor representación es la discursiva, entendida fundamentalmente en un sentido estructural, derivada de la gramática del texto, en particular en las nociones básicas de coherencia y cohesión. En relación al conocimiento y dominio del código lingüístico, el léxico ocupa un lugar destacado en la formulación de los objetivos de aprendizaje, especialmente en 5° y 6°. Sin embargo, este perfilamiento sobre los demás componentes de la competencia lingüística (fonología, morfosintaxis) no está basado en una propuesta didáctica que garantice su aporte efectivo al desarrollo de la competencia comunicativa oral. En efecto, la restricción al plano estructural del lenguaje no permite

proyectar un adecuado desarrollo de las competencias comunicativas, en el sentido amplio del modelo propuesto.

Una de las características relevantes del enfoque comunicativo es su pretensión de considerar las diversas situaciones de comunicación a las que el hablante debe enfrentarse. En el plano metodológico, esto implica la apropiación de múltiples géneros discursivos. Efectivamente, en la propuesta curricular se declaran variados géneros, tanto monologales como dialogales y multimodales; sin embargo, es a través del texto expositivo donde se concreta la mayor parte de los procesos de producción, además de ser el soporte preferente en la evaluación de las habilidades comunicativas orales. Los otros géneros son, por lo general, considerados medios para evidenciar la comprensión del contenido textual.

TABLA 1. Desafíos para la enseñanza de la Comunicación Oral.

Competencia gramatical		Competencia pragmática		
Competencia lingüística	Competencia discursiva	Competencia funcional	Competencia estratégica	Competencia sociolingüística
Incorporar el léxico de manera más equilibrada, junto a los otros niveles de la lengua. Integrar las unidades y niveles de la lengua en el marco de una perspectiva comunicativa de enseñanza.	Aplicar un dispositivo metodológico y de evaluación pertinente para el tratamiento sistemático de los géneros discursivos.	Incorporar de manera explícita esta competencia, por lo menos desde 5° básico, y considerar los fines comunicativos más allá de las funciones argumentativas que predominan en los Programas de Estudio.	Orientar el desarrollo de las habilidades y actitudes a diversos tipos de interacciones comunicativas, considerando tanto el rol de hablante como de oyente.	Valorar las diversas variedades lingüísticas que traen los estudiantes e integrarlas en la enseñanza de la lengua estándar.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, una evaluación global de la propuesta curricular para el eje de la oralidad muestra una desatención a los criterios de progresión y de complejidad creciente en el logro de los objetivos declarados, lo que se explica probablemente por la ausencia de una estructura organizada que articule el conocimiento teórico y metodológico específico de las competencias orales para asegurar la apropiación del modelo por parte del docente y su posterior transposición en el aula.

A partir del análisis precedente, puntualizamos algunos de los desafíos generales para la enseñanza de la comunicación oral, en el contexto de las competencias declaradas en los Programas de Estudio para los niveles de 5° a 8° básico.

Referencias bibliográficas

- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Londres: Oxford University Press.
- Bachman, L. y Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Londres: Oxford University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En J. Richards y J. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Londres: Longman.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Turell, S. (1995). A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Fernández, C. (2008). La comunicación oral como competencia transversal de los estudiantes de pedagogía y magisterio: presentación del diseño metodológico de una innovación para su trabajo en el aula. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 26-38.
- García, M. y Fabregat, S. (2013). Interacción en el aula y formación inicial del profesorado: hacia la construcción compartida del conocimiento educativo. *Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 6 (3), 20-28.
- Garrán, M. (1999). Desarrollo de la lengua oral en la escuela: una visión pragmática. *Lenguaje y Textos*, 13, 107-120.
- González, C. y Lima, P. (2009). Estrategias de expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en sala de clases. *Revista Signos*, 42 (71), 295-315.
- Gutiérrez, Y. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Revista infancia e imágenes*, 7 (1), 24-29.
- Gutiérrez, Y. (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 223-239.
- Gutiérrez, Y. (2013). La compleja tarea de evaluar la oralidad: una propuesta de evaluación auto-formativa. *Revista Enunciación*, 18 (1), 109-117.
- Guzmán, M. (2014). Los desafíos de la enseñanza de la comunicación oral en las aulas escolares chilenas. *Varona*, 59, 36-40.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jover, G. (2014). El aprendizaje de la competencia oral. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la oralidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 69-83). México: Octaedro.
- Lakoff, G. (1991). Cognitive versus Generative Linguistics: How Commitments Influence Re-

- sults. *Language & Communication*, 11 (1-2), 53-62.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Signos*, 40 (63), 127-146.
- Mineduc (2009). *Fundamentos del ajuste curricular en el sector de lenguaje y comunicación*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2012). *Programa de estudio lenguaje y comunicación quinto año básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2012). *Programa de estudio lenguaje y comunicación sexto año básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2012). *Programa de estudio lenguaje y comunicación séptimo año básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2012). *Programa de estudio lenguaje y comunicación octavo año básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Núñez, M. (2002). Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. *Lenguaje y Textos*, 19, 161-199.
- Núñez, M. y del Moral, C. (2010). Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar. *Lenguaje y Textos*, 23, 91-97.
- Núñez, M. y Hernández, A. (2011). La interacción oral en la enseñanza de idiomas: aportaciones de una investigación sobre interrupciones conversacionales. *Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 16, 123-136.
- Niño, V. (2011). *Competencias en la comunicación: Hacia las prácticas del Discurso*. Bogotá: Ecoe.
- Palou, J. y Bosch, C. (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Pérez, C. (2009). La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 297-318.
- Raiter, A. y Zullo, J. (2004). *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Barcelona: Gedisa.
- Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, M. (2000). *Cómo analizar la expresión oral de los niños y niñas*. España: Aljibe.
- Rodríguez, M. (1995). Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 16 (3), 1-11.
- Salazar, J. (2008). Estrategias de cortesía verbal en interacciones argumentativas ocurridas en contexto escolar. *Alpha*, 27, 77-92.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, J. (1989). *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Vila, I. y Vilà, M. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 45-54.
- Vilà, M. y Comajoan, L. (2013). Aprender a investigar para argumentar sobre cuestiones lingüísticas. Los registros lingüísticos orales. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 62 (20), 97-109.
- Wittgenstein, L. (2003). *Investigaciones filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM.

Relación entre los estilos educativos parentales o prácticas de crianza y la ansiedad infanto-juvenil: una revisión bibliográfica

The relationship between parenting styles or parenting practices, and anxiety in childhood and adolescence: a systematic review

Dra. Elvira MARTÍNEZ BESTEIRO. Profesora Contratada Doctora. Universitat de València (elvira.martinez@uv.es).
Ana JULIÁN QUINTANILLA. Investigadora independiente (ajuquin@alumni.uv.es).

Resumen

La ansiedad es una de las patologías más comunes en la población infanto-juvenil y presenta una elevada comorbilidad que en ocasiones dificulta el diagnóstico y el tratamiento pertinente. Asimismo, tiende a persistir a lo largo del tiempo y provoca grandes dificultades en la vida diaria de los niños y adolescentes. En esta revisión se ha analizado la evidencia empírica sobre la relación de los estilos o prácticas de crianza con la ansiedad en la población infanto-juvenil a partir de una revisión bibliográfica basada en veintidós artículos. Se han encontrado evidencias bastante consistentes que relacionan el afecto, la calidez y la aceptación con menores niveles o síntomas de ansiedad o síntomas internalizantes en población generalmente europea; y el rechazo, el control psicológico, el excesivo control, la sobreimplicación, la disciplina rígida, el control hostil y el estilo autoritario, con mayores niveles de ansiedad o síntomas. También se ha puesto de manifiesto la necesi-

dad de desarrollar programas preventivos de educación familiar, e incluir las prácticas de crianza como elementos clave a trabajar en los programas de intervención y tratamiento de la ansiedad infanto-juvenil.

Descriptores: Estilos educativos, prácticas de crianza, ansiedad, infancia, adolescencia, revisión bibliográfica.

Abstract

Anxiety is one of the most common pathologies in the childhood and adolescent population and it has a high comorbidity that sometimes makes diagnosis and treatment very difficult. It also tends to persist over time, causing great difficulties in the daily life of children and adolescents. In this review the empirical evidence for the relationship between parenting styles and practices and anxiety in children and adolescents is analysed based on twenty-two articles. Rea-

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10-12-2016.

Cómo citar este artículo: Martínez Besteiro, E. y Julián Quintanilla, A. (2017). Relación entre los estilos educativos parentales o prácticas de crianza y la ansiedad infanto-juvenil: una revisión bibliográfica. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 337-351. doi: 10.22550/REP75-2-2017-10

sonably consistent evidence was found, based mainly on European populations, that lower levels of anxiety, or fewer anxiety symptoms or internalising symptoms were related to affection, warmth, and acceptance from parents. In contrast, higher levels or more of these symptoms were linked to authoritarian style, rejection, psychological control, excessive parental control, over-involvement, rigid

discipline, and hostile control. Furthermore, the review provided evidence of the need to develop preventive family education programmes and include parenting practices as an important part of the process for treating childhood and adolescent anxiety.

Keywords: Parenting, anxiety, childhood, adolescence, bibliographic review.

1. Introducción

La ansiedad es una problemática común en la población infanto-juvenil, presenta una alta comorbilidad, tiende a persistir a lo largo del tiempo y provoca grandes dificultades en el funcionamiento social, emocional y funcional del individuo.

Además, una de las características más relevantes de la infancia y la adolescencia es la denominada *determinación ambiental*, esto es, la dependencia de esta población respecto a los adultos, que les hace particularmente vulnerables a múltiples influencias que escapan de su control e influyen en su comportamiento y en el modo de afrontar situaciones específicas. Por lo tanto, los factores familiares adquieren un papel fundamental en el ajuste y desarrollo del menor. Más concretamente, se ha señalado el estilo educativo «como una de las variables que mayor influencia ejerce en el desarrollo emocional y social del niño» (Sala, 2002, p. 544).

Los estilos educativos, según Pérez y Cánovas (1996, citado en Aroca, Cánovas y Sahuquillo, 2014, p. 195) son «modelos o esquemas prácticos que simplifican las pautas de crianza y educación paterna

en determinadas dimensiones básicas que, cruzadas entre sí en diferentes condiciones, dan lugar a diversos y habituales tipos de educación familiar». Algunos autores, como Darling y Steinberg (1993), estiman necesario diferenciar entre los estilos y las prácticas de crianza. Para estos, el estilo educativo es definido como el conjunto de actitudes, metas y patrones de crianza que crean un clima emocional en la relación padres-hijos, mientras que las prácticas de crianza constituyen formas específicas de interacción de los padres con sus hijos en situaciones concretas.

Asimismo, en las aproximaciones teóricas sobre los estilos educativos se distinguen dos enfoques: el enfoque tipológico, que clasifica a los padres según su estilo educativo, definido a partir de la relación entre varias dimensiones; y el dimensional, que trata de poner en relación alguna de las variables o dimensiones más relevantes del estilo educativo, con variables referidas al ajuste o competencia de sus hijos (Oliva y Parra, 2004). No obstante, ambos enfoques pueden considerarse complementarios (Oliva, Parra, Sánchez-Queija, López, 2007) y están muy

relacionados, ya que «las dimensiones que los investigadores con más frecuencia han puesto en relación con el ajuste del adolescente son precisamente aquellas que sirven para constituir las tipologías de los estilos parentales» (Oliva y Parra, 2004, p. 109). Estas dimensiones son el afecto y el control. Como señalan Darling y Steinberg (1993), más allá de los modelos teóricos empleados, casi la totalidad de las investigaciones se han basado en estas dos dimensiones. Por lo tanto, la presente revisión se va a centrar en el análisis de estas dos dimensiones en aquellos estudios que adopten un enfoque dimensional.

La dimensión afecto se refiere a la calidez, el apoyo y cariño en la interacción, la capacidad de respuesta de los padres, la aceptación de los sentimientos y comportamientos de sus hijos y la participación en sus actividades. Esta dimensión aparece etiquetada en algunas investigaciones como aceptación, calidez o calor, atención, cuidado o apoyo. Algunos estudios también investigan el polo opuesto a esta dimensión: el rechazo, la crítica, la hostilidad o la negatividad (Bögels y Brechman-Toussaint, 2006; Luis, Varela y Moore, 2008; McLeod, Wood y Weisz, 2006; Wood, McLeod, Sigman, Hwang y Chu, 2003).

La dimensión control se define como el conjunto de límites y reglas, las regulaciones de los padres para canalizar el comportamiento de los hijos, el conocimiento de las actividades de los mismos y la exigencia de responsabilidades (Betancourt y Andrade, 2011; Oliva *et al.*, 2007). No obstante, la mayoría de los estudios hacen referencia al control en su polo más extremo, entendiéndolo como la excesiva regulación y restricción de las actividades y conduc-

tas de los menores, la implicación excesiva en la toma de decisiones de sus hijos y la limitación de la autonomía. Esta dimensión también aparece etiquetada en algunos estudios como restricción, exigencia, rigidez, sobreimplicación o disciplina. Su polo opuesto es la concesión o promoción de la autonomía (Aroca *et al.*, 2014; Bögels y Brechman-Toussaint, 2006; McLeod *et al.*, 2006; Wood *et al.*, 2003). Asimismo, algunos autores resaltan la necesidad de establecer una diferenciación entre el control psicológico y el conductual, ya que tienen implicaciones diferentes sobre el ajuste del menor. El control conductual define las conductas de «atención y supervisión de las actividades de los hijos, referido en varias investigaciones como supervisión o monitoreo» (Betancourt y Andrade, 2011, p. 28). El psicológico es un tipo de control más intrusivo, coercitivo y manipulador de los pensamientos y sentimientos de los hijos, que se manifiesta a través de estrategias como la inducción de la culpa o chantaje afectivo, la invalidación de sentimientos y la sobreprotección (Betancourt y Andrade, 2011; Oliva *et al.*, 2007).

Por otra parte, desde los modelos cognitivos explicativos de la ansiedad, diversos autores plantean hipótesis sobre cómo influyen ciertas dimensiones de los estilos educativos en la aparición, desarrollo y mantenimiento de la ansiedad. Así, por ejemplo, Chorpita y Barlow (1998) teorizan que el control excesivo por parte de los padres restringe al niño la capacidad de manipular y relacionarse con el medio ambiente, limitando las conductas para explorar nuevas situaciones de forma independiente. Igualmente, la falta de calidez, aceptación o cuidado hacen ver a los me-

nores que no cuentan con apoyo ante las nuevas situaciones y que sus acciones no tienen influencia sobre el entorno, de forma que pueden desarrollar un sentimiento de impotencia. Ambas prácticas pueden transmitirles una percepción del entorno como amenazante sobre el cual no tienen control. En la línea de estos autores, Dadds y Barret (2001), Hudson y Rapee (2001) y Rapee (1997) defienden que, en los niños con una vulnerabilidad genética a la ansiedad, el exceso de control o sobreprotección por parte de los padres puede reforzar dicha vulnerabilidad, reduciendo las oportunidades para desarrollar estrategias de afrontamiento, transmitiéndoles una percepción de inseguridad para conducir el entorno con éxito y aumentando la percepción de amenaza del entorno.

En definitiva, estos autores postulan que el exceso de control y la falta de afecto pueden hacer desarrollar a los niños una percepción de amenaza generalizada y un sentimiento de ineficacia personal o de incapacidad para afrontar los eventos amenazantes, siendo estos los principales componentes de la vulnerabilidad cognitiva o psicológica de los modelos cognitivos explicativos de la ansiedad. Según estos modelos, dicha vulnerabilidad interactúa con predisposiciones de personalidad y acontecimientos estresantes, explicando la aparición y desarrollo de la ansiedad (Chorpita y Barlow, 1998; Clark y Beck, 2012).

2. Objetivo

Con base en todo lo expuesto anteriormente, puesto que los estilos educativos son factores modificables sobre los cuales es posible actuar, y dados los altos índices

de prevalencia, comorbilidad y las fuertes implicaciones de la ansiedad en la población infanto-juvenil, en esta revisión se pretende analizar la bibliografía existente para determinar si hay evidencia empírica consistente sobre la relación entre los estilos educativos o prácticas de crianza y la ansiedad infanto-juvenil. Concretamente se abordan dos cuestiones teóricas:

- 1) ¿Es consistente la evidencia empírica que sugiere que determinados estilos educativos se relacionan con la ansiedad en niños y adolescentes?
- 2) ¿Es congruente la evidencia empírica que indica que determinadas prácticas de crianza específicas se asocian con la ansiedad en la población infanto-juvenil?

3. Metodología

3.1. Proceso de búsqueda

Durante los meses de octubre y noviembre de 2014 se llevó a cabo un proceso de búsqueda bibliográfica sobre artículos que analizaran la relación de los estilos educativos o prácticas de crianza parentales con la ansiedad de niños y adolescentes. En una primera fase, se efectuó una búsqueda inicial para tener una aproximación del volumen de información e identificar los términos clave o descriptores, así como los criterios de selección de los artículos. En una segunda fase, se realizó una búsqueda bibliográfica sistemática en las siguientes bases de datos electrónicas: Dialnet, Redalyc, PsycInfo y Medline. Los términos clave o descriptores empleados fueron los siguientes: *estilos educativos, prácticas de crianza, prácticas educati-*

vas, ansiedad, infantil, juvenil, infancia y adolescencia, para las bases de datos de lengua española (Dialnet y Redalyc) y *parenting practices, parenting styles, anxiety, childhood y adolescence* en las bases de datos de lengua inglesa (PsycInfo y Medline); los cuales fueron combinados de diversas formas para ampliar la búsqueda.

Estos descriptores produjeron un grupo inicial de artículos que fue reducido por etapas en función de los criterios de inclusión que se explicitan en el apartado siguiente. En una primera etapa se filtraron los artículos a partir del título y el resumen o *abstract* y, en una segunda, por el contenido del mismo. En total se seleccionó un artículo de la base de datos de Dialnet, cinco de Redalyc, quince artículos de PsycInfo y uno de Medline, comprendiendo un total de veintidós artículos que cumplían los criterios de inclusión.

3.2. Selección de artículos: criterios de inclusión

Los criterios de inclusión utilizados fueron los siguientes:

a) Artículos que incluyeran una medida directa y actual de los estilos educativos o de las prácticas de crianza de uno de los padres o de ambos.

b) Artículos que incluyeran una medida sobre la ansiedad de los niños, o bien estos contaran con el diagnóstico de, como mínimo, un trastorno de ansiedad.

c) Artículos en los que la asociación entre la ansiedad infanto-juvenil y las prácticas de crianza o estilos educativos parentales hubiera sido probada estadísticamente, y artículos que constituyeran revisiones bibliográficas.

d) Artículos en los que la edad de los niños y adolescentes de la muestra no fuera superior a los 18 años.

e) Artículos cuya fecha de publicación fuera posterior al año 2000.

f) Artículos publicados en inglés, español o catalán y de los que se tuviera acceso completo al texto.

Fueron excluidos, por tanto, los artículos que asociaban la ansiedad infanto-juvenil exclusivamente con el tipo de apego o, únicamente, con aspectos del funcionamiento o tipología familiar, así como estudios retrospectivos, ya que no utilizan medidas directas y actuales de los estilos educativos o prácticas de crianza. Igualmente, se excluyeron los artículos que analizaban la relación de los estilos o prácticas de crianza con la ansiedad infanto-juvenil cuando esta fuera consecuencia de una enfermedad médica.

3.3. Descripción de los artículos seleccionados

De los veintidós artículos seleccionados, tres de ellos (Bögels y Brechman-Tousaint, 2006; Cuervo, 2010; Wood *et al.*, 2003) son revisiones bibliográficas y, dos más, estudios de metaanálisis (McLeod *et al.*, 2006; Yap, Pilkington, Ryan y Jorm, 2014); el resto (diecisiete) son artículos de investigación. Respecto al diseño de investigación de los diecisiete estudios, dieciséis de ellos emplean un diseño transversal y el restante un diseño longitudinal (Muhtadie, Zhou, Eisenberg y Wang, 2013).

De estos diecisiete estudios, siete de ellos relacionan los estilos educativos o prácticas de crianza solo con la ansiedad (Erozkan, 2012; Hale, Engels y Meeus,

2006; Lindhout, Markus, Hoogendijk y Boer, 2009; Luis *et al.*, 2008; Varela, Niditch, Hensley-Maloney, Moore y Creveling, 2013; Varela, Sanchez-Sosa, Biggs y Luis, 2009; Woldfradt, Hempel y Miles, 2003); uno con la ansiedad y el trastorno de oposición desafiante (Hudson y Rapee, 2001); dos de ellos con problemas internalizantes (Laskey y Cartwright-Hatton, 2009; Muhtadie *et al.*, 2013); y siete de estos con síntomas internalizantes y externalizantes por separado (Betancourt y Andrade, 2011; Franco, Pérez y de Dios, 2014; García-Linares, Cerezo, de la Torre, Carpio y Casanova, 2011; Nunes, Faraco, Vieira y Rubin, 2013; Oliva *et al.*, 2007; Roelofs, Meesters, Teer-Huurne, Bamelis y Muris, 2006; Yahav, 2006).

Respecto a las medidas de los estilos educativos o prácticas de crianza, catorce de los artículos evalúan y analizan esta variable desde un enfoque dimensional (Betancourt y Andrade, 2011; Franco *et al.*, 2014; García-Linares *et al.*, 2011; Hale *et al.*, 2006; Hudson y Rapee, 2001; Laskey y Cartwright-Hatton, 2009; Lindhout *et al.*, 2009; Luis *et al.*, 2008; Nunes *et al.*, 2013; Oliva *et al.*, 2007; Roelofs *et al.*, 2006; Varela *et al.*, 2013; Varela *et al.*, 2009), dos artículos desde un enfoque tipológico (Erozkan, 2012; Muhtadie *et al.*, 2013), y un único estudio analiza esta variable desde los dos enfoques existentes (Wolfradt *et al.*, 2003).

4. Resultados

4.1. Enfoque tipológico

Por lo que respecta a los artículos que parten de un enfoque tipológico, solo se

observa consistencia en los resultados del estilo autoritario. Este se ha relacionado con mayores niveles de ansiedad (sensibilidad a la ansiedad y ansiedad rasgo) en dos artículos (Erozkan, 2012; Wolfradt *et al.*, 2003). En un tercer estudio (Muhtadie *et al.*, 2013) se observa que la interacción del estilo autoritario con bajos niveles de control voluntario (temperamento) de los niños predice los problemas internalizantes. En la revisión bibliográfica de Cuervo (2010) también se señala la existencia de evidencias que relacionan este estilo con comportamientos internalizantes.

En esta línea, la investigación de Lindhout *et al.* (2009) demuestra que altos niveles de afecto negativo (o rechazo) y bajos niveles de promoción de la autonomía (polo opuesto al control), conjuntamente, se relacionan con la presencia de trastornos de ansiedad. La interacción de altos niveles de control parental, con bajos niveles de manifestaciones afectivas, coinciden con la definición del estilo autoritario; de modo que estos hallazgos son congruentes con los artículos que analizan el estilo autoritario y podrían sumarse a las evidencias que relacionan este estilo con mayores niveles de ansiedad.

Sin embargo, para el estilo democrático o autoritativo los resultados son más ambiguos, ya que, mientras que dos artículos (Erozkan, 2012; Muhtadie *et al.*, 2013) demuestran que este estilo se relaciona con menores niveles de sensibilidad a la ansiedad o problemas internalizantes, en el tercero (Wolfradt *et al.*, 2003) se observa que se asocia con niveles moderados de ansiedad rasgo.

El resto de estilos educativos son diferentes en cada artículo, lo cual no permite establecer comparaciones entre los resultados.

4.2. Enfoque dimensional

Respecto a la dimensión afecto, observamos diferentes resultados dependiendo del origen geográfico de la muestra.

La mayoría de las investigaciones utilizadas para esta revisión ofrecen evidencias bastante consistentes sobre su relación con los niveles o síntomas de ansiedad o síntomas internalizantes en población europea generalmente. Más concretamente, el afecto o calidez se ha relacionado significativamente con menores niveles de ansiedad rasgo (Wolfradt *et al.*, 2003) y síntomas internalizantes (Oliva *et al.*, 2007); y el rechazo, como polo opuesto, se ha relacionado con mayores niveles o síntomas de ansiedad, o internalizantes, en siete investigaciones (Franco *et al.*, 2014; García-Linares *et al.*, 2011; Hale *et al.*, 2006; Hudson y Rapee, 2001; Nunes *et al.*, 2013; Roelofs *et al.*, 2006; Yahav, 2006).

No obstante, se han encontrado incongruencias en los artículos que utilizan muestras de familias latinoamericanas que han emigrado a los Estados Unidos. El estudio de Luis *et al.* (2008) obtiene resultados en dirección contraria a los anteriores, esto es, halla que la falta de calidez y aceptación se asocia con menores niveles de ansiedad. En este estudio la muestra la componen niños y adolescentes de familias europeas y mejicanas residentes en Estados Unidos, y niños y adolescentes mejicanos que viven en Méjico. Sin embargo, en otro estudio (Varela *et al.*,

2009) que utiliza una muestra similar (niños y adolescentes de familias mejicanas residentes en Méjico, y niños de familias europeas y latinoamericanas que viven en Estados Unidos), los resultados indican que la aceptación del padre se asocia con menores síntomas de ansiedad, mientras que la de la madre se relaciona con mayores síntomas de ansiedad para los grupos de niños latinos y europeos residentes en Estados Unidos, pero no con el grupo de niños mejicanos que viven en su país de origen. La tercera investigación, cuya muestra la forman familias latinoamericanas que han emigrado a los Estados Unidos (Varela *et al.*, 2013), no encuentra asociaciones entre esta dimensión y los síntomas de ansiedad infanto-juvenil. La inconsistencia de los resultados de los estudios, realizados con niños de familias latinoamericanas que viven en Estados Unidos, sugiere que es necesaria una mayor investigación para analizar las relaciones en este colectivo, ya que es posible que influyan características culturales, así como situacionales derivadas del proceso de migración o relacionadas con el contexto en el que viven estas familias, tales como posibles dificultades de acceso al trabajo, sanidad, educación, problemas económicos, asimilación cultural, etc. (Ramírez y de la Cruz, 2003; citado en Varela *et al.*, 2009). Esto podría explicar la discrepancia con los resultados del resto de artículos (con muestras europeas generalmente), los cuales encuentran evidencias bastante consistentes sobre la relación entre el afecto o rechazo con la ansiedad infanto-juvenil.

Por otra parte, los estudios de meta-análisis analizados también demuestran

que el rechazo se relaciona con mayores niveles de ansiedad. Así, en el estudio de Yap *et al.* (2014) se señala que la aversión se asocia con mayores niveles de ansiedad, con un tamaño del efecto medio; de manera similar, en el estudio de McLeod *et al.* (2006), se observa que la aversión se asocia con mayores niveles de ansiedad, y la calidez con menores niveles de ansiedad, pero con un tamaño del efecto pequeño, destacando que la aversión puede tener un gran impacto en la ansiedad más que la ausencia de crianza positiva.

Igualmente, las revisiones bibliográficas muestran evidencias de esta relación, pero indicando que la consistencia entre las investigaciones es menor que para la dimensión control en una de las revisiones (Bögels y Brechman-Toussaint, 2006), o solo resulta moderadamente consistente cuando se trata de estudios observacionales (Wood *et al.*, 2003).

En cuanto a la dimensión control, los resultados de los artículos incluidos en esta revisión son menos consistentes, entre otros aspectos, porque las evidencias dependen de la conceptualización y la operativización del constructo empleado. Pese a esto, se han encontrado una serie de constructos que proporcionan hallazgos bastante consistentes.

Así, para el constructo control psicológico se observan evidencias generalmente consistentes a través de los estudios. Exceptuando la investigación de Nunes *et al.* (2013), que no encuentra correlaciones con la ansiedad, el resto de investigaciones (Betancourt y Andrade, 2011; Hale *et al.*, 2006; Oliva *et al.*, 2007; Wolfradt *et*

al., 2003) muestran correlaciones positivas y significativas, indicando que dicho constructo se relaciona con mayores niveles o síntomas de ansiedad o síntomas internalizantes.

Asimismo, los estudios que analizan la sobreimplicación (Hale *et al.*, 2006; Hudson y Rapee, 2001), el excesivo control (Luis *et al.*, 2008) y el control hostil (Varela *et al.*, 2009; Varela *et al.*, 2013) también resultan bastante consistentes, demostrando que dichos constructos se relacionan con mayores niveles o síntomas de ansiedad o síntomas internalizantes. No obstante, cabría matizar que se manifiestan algunas diferencias, especialmente respecto al género de los progenitores y cuando intervienen factores culturales en dos de los artículos, tal y como se señala a continuación. En el estudio de Varela *et al.* (2009), mientras que el control de la madre se relaciona con los síntomas de ansiedad de los grupos de niños y adolescentes europeo-americanos y latinoamericanos, el control del padre solo se relaciona con los síntomas de ansiedad en el grupo de niños y adolescentes europeo-americanos. En el estudio de Luis *et al.* (2008), el control excesivo se asocia con mayores niveles de ansiedad para los niños y adolescentes mejicanos y europeo-americanos, pero con menores niveles de ansiedad para el grupo de niños y adolescentes mejicanos residentes en Estados Unidos.

Respecto al constructo disciplina rígida, dura o punitiva, los resultados coinciden en señalar su relación con mayores síntomas internalizantes (García-Linares *et al.*, 2011; Laskey y Cartwright-Hatton, 2009), aunque con distinta magni-

tud o fuerza de las asociaciones (siendo solo moderadas las asociaciones halladas en Laskey y Cartwright-Hatton, 2009), y con diferencias según el género del menor en uno de los estudios (en García Linares *et al.*, 2011, las magnitudes de las correlaciones son menores en el caso de las chicas).

Por otro lado, para los constructos control conductual, sobreprotección y disciplina laxa (baja o indulgente), los resultados son menos congruentes y concluyentes. Para la sobreprotección paterna, en uno de los estudios (Yahav, 2006) no se hallan diferencias entre la sobreprotección de los padres de niños y adolescentes con síntomas internalizantes respecto a los del grupo control, pero sí en comparación con sus hermanos sin síntomas. En el otro estudio (Roelofs *et al.*, 2006), se encuentran asociaciones positivas con los síntomas de ansiedad, pero la magnitud difiere según el género de los menores.

En relación con la disciplina laxa, baja o indulgente, uno de los estudios (Franco *et al.*, 2014) obtiene que se relaciona con mayores niveles de retraimiento social y ansiedad, otro (García-Linares *et al.*, 2011) halla asociaciones con los síntomas internalizantes pero solo para los chicos, y el tercero (Laskey y Cartwright-Hatton, 2009) no demuestra tales asociaciones.

Igualmente, las evidencias sobre el control conductual también son poco concluyentes, encontrando discrepancias en la magnitud de las asociaciones e incluso en la dirección de las mismas: Betancourt y Andrade (2011) obtienen que el control conductual materno correlaciona negativamente con todos los problemas

emocionales, y el del padre solo con dos de los problemas (depresión y lesiones autoinfligidas). Y en el estudio de Oliva *et al.* (2007), las correlaciones halladas son bajas o poco significativas, incluso encontrando una relación positiva con los problemas internos cuando el control conductual es ejercido por la madre.

En relación con los estudios de meta-análisis analizados (McLeod *et al.*, 2006; Yap *et al.*, 2014), ambos demuestran que la sobreimplicación se relaciona con mayores niveles de ansiedad, pese a que los tamaños del efecto no son muy grandes.

Respecto a las revisiones bibliográficas, estas destacan la consistencia de las evidencias que relacionan el control con mayores niveles de ansiedad en los estudios observacionales. No obstante, cuando se trata de investigaciones que hacen uso de medidas de cuestionario, las conclusiones difieren en las dos revisiones: Bögels y Brechman-Toussaint (2006) afirman que existen evidencias consistentes sobre dicha relación, pero Wood *et al.* (2003) señalan que los resultados no son concluyentes.

5. Discusión

Respecto a la primera cuestión planteada para esta revisión, se puede concluir que el estilo autoritario se ha relacionado consistentemente con la ansiedad infanto-juvenil a lo largo de los estudios, asociándose a mayores niveles de ansiedad o síntomas internalizantes. Estos resultados concuerdan con la afirmación de Aroca *et al.* (2014, p. 217), quienes señalan que las familias que adoptan este estilo «suelen forzar a los menores a realizar ac-

ciones que generan tensión y ansiedad en él». Asimismo, apoyan las evidencias que indican que este estilo provoca un impacto negativo sobre el ajuste y desarrollo del menor. El resto de estilos deben ser investigados con mayor profundidad.

En cuanto a la segunda cuestión, se han encontrado evidencias bastante consistentes que relacionan el afecto, la calidez y la aceptación con menores niveles o síntomas de ansiedad o síntomas internalizantes en población generalmente europea; y el rechazo, el control psicológico, la sobreimplicación, el excesivo control, la disciplina rígida y el control hostil, con mayores niveles o síntomas. El resto de constructos sobre la dimensión control no ofrecen datos suficientemente consistentes, ni permiten establecer conclusiones decisivas. Estos resultados coinciden con los planteamientos e hipótesis de los autores de los modelos cognitivos explicativos de la ansiedad, los cuales teorizan que el exceso de control y la falta de calidez pueden transmitir a los menores una percepción de amenaza generalizada y un sentimiento de ineficacia personal. Dichos componentes interactúan con predisposiciones de personalidad y acontecimientos estresantes, explicando la aparición y desarrollo de la ansiedad. Pese a que los resultados encajan con estos planteamientos, no constituyen pruebas empíricas de los mismos, esto es, no permiten demostrar tales hipótesis. Principalmente porque, aunque se analiza la relación entre estas prácticas y la ansiedad, no se examinan los mecanismos específicos que pueden mediar dicha relación (por ejemplo, los sesgos cognitivos de los menores: sesgo atencional hacia la información ame-

nazante, interpretación de la información ambigua como amenazante, evaluaciones subestimadas de los propios recursos de afrontamiento, etc.), en los cuales se basan las hipótesis anteriores. Asimismo, la gran mayoría de las investigaciones analizadas en esta revisión no contemplan ni el temperamento ni la personalidad de los menores, siendo estos componentes también relevantes para la explicación de la ansiedad en las teorías cognitivas. Sería interesante examinar los mecanismos específicos que puedan mediar la relación entre los estilos educativos o prácticas de crianza con la ansiedad infanto-juvenil, así como analizar la interacción del temperamento de los menores con los estilos o prácticas educativas y la ansiedad, e incluso, examinar los posibles efectos interactivos de otros factores (como la ansiedad de los progenitores, las creencias y cogniciones sobre su propia competencia parental y sus propios hijos, el funcionamiento y tipología familiar, etc.) en futuras investigaciones.

Por otro lado, esta revisión ha permitido detectar una serie de limitaciones en el campo de la investigación actual que cabe señalar. Es posible que estas limitaciones puedan explicar, al menos en parte, la falta de congruencia de los resultados de algunos de los estudios. A su vez, plantean nuevas vías de indagación o cuestiones que deben ser abordadas en la investigación futura sobre la temática.

En primer lugar, en este trabajo se han agrupado los resultados del enfoque dimensional en función de dos dimensiones (afecto y control), pese a que no todas las investigaciones utilizan los mismos términos o constructos para evaluarlas.

Además, cabe destacar que la mayoría de los estudios no definen las dimensiones o constructos evaluados. Esto resulta especialmente significativo en la dimensión control. Aunque en la dimensión afecto sí parece haber un mayor consenso entre los investigadores sobre su conceptualización, para la de control «los investigadores no se han puesto de acuerdo con respecto a los aspectos a incluir bajo esta etiqueta» (Oliva *et al.*, 2007, p. 49), lo cual implica una «diversidad de criterios y resultados poco consistentes» (Aroca *et al.*, 2014, p. 218), y de este modo, «resulta complicado saber cuál de ellas es la que realmente se relaciona con el ajuste de sus hijos e hijas» (Oliva *et al.*, 2007, p. 49). Por tanto, se hace evidente la necesidad de definir con precisión las dimensiones evaluadas en las investigaciones, bajo unos mismos criterios y constructos.

Similarmente, respecto a la variable ansiedad, en esta revisión se han incluido estudios que utilizan diferentes constructos y medidas sobre esta problemática. Además, aunque la mayoría de los estudios utiliza muestras de niños o adolescentes no clínicos, tres de las investigaciones parten de los diagnósticos de algún trastorno de ansiedad de los menores. Es posible que haya variaciones de los efectos de las prácticas de crianza en los menores que padecen algún trastorno de ansiedad respecto a la población no clínica, o que el estado diagnóstico de los menores repercuta en las prácticas de crianza de los padres.

Igualmente, el hecho de incluir estudios que examinan la relación de los estilos o prácticas de crianza con los síntomas internalizantes, impide concluir que los

hallazgos encontrados son específicos para la ansiedad. Gran parte de la literatura sobre esta temática se ha centrado en analizar la relación de los estilos educativos o prácticas de crianza con el ajuste interno del menor. De hecho, de las investigaciones seleccionadas, la mitad de estas examinan la relación con los problemas o síntomas internalizantes de forma conjunta.

Asimismo, pocas de las investigaciones revisadas, aparte de analizar la relación con la ansiedad, examinan la asociación con otras problemáticas, para comprobar si los resultados hallados son específicos para la ansiedad o comunes con otro tipo de problemáticas o para la psicopatología en general.

Consecuentemente, de cara a futuras investigaciones, sería conveniente examinar la relación de los estilos o prácticas de crianza con medidas de ansiedad en particular, e incluir grupos de niños o adolescentes con otras problemáticas, para comprobar si los resultados son específicos para la ansiedad o comunes con otras problemáticas.

En referencia a las características demográficas de las muestras de los estudios, cabe señalar, por un lado, que se han analizado los resultados de las investigaciones para la población infanto-juvenil sin diferenciar la etapa infantil de la adolescencia, puesto que gran parte de las investigaciones revisadas no realiza tal diferenciación. Es posible que los estilos o prácticas de crianza tengan un impacto diferente según la etapa del desarrollo del menor, o que los padres adapten sus estrategias o conductas según las características evolutivas de sus hijos. En esta línea, Yap *et al.* (2014) plantean que algu-

nos de los factores que son especialmente relevantes en la adolescencia difieran, probablemente, de los que son más importantes en la infancia temprana. Por tanto, parece oportuno analizar la relación de forma diferencial para cada una de las etapas del desarrollo.

Por otro lado, aunque la gran mayoría de las investigaciones analizadas utilizan muestras de procedencia europea, también se incluyen estudios de otras culturas. Es probable que la cultura modere la relación entre los estilos educativos o prácticas de crianza y la ansiedad. De hecho, para la dimensión afecto, se han observado importantes discrepancias en los estudios con muestras de familias latinoamericanas que han emigrado a los Estados Unidos. Igualmente, para la dimensión control, también se han apuntado ciertas diferencias culturales. Algunos autores defienden que el control o las prácticas autoritarias parecen tener efectos neutrales —o incluso positivos— en los niños latinoamericanos (Halgunseth, Ispa y Rudy, 2006; citado en Varela *et al.*, 2009). Dichas prácticas son valoradas en las culturas colectivistas (como la latina y asiática), en tanto que son vistas como un mecanismo para inculcar el respeto hacia la autoridad y a las necesidades colectivas o familiares frente a las individuales (Luis *et al.*, 2008; Varela *et al.*, 2009); por tanto, pueden no tener las mismas repercusiones que en las culturas más individualistas como la europea. De este modo, estas discrepancias sugieren la necesidad de investigar la relación de los estilos o prácticas de crianza en diferentes grupos étnicos y culturales, y de examinar las posibles diferencias transculturales.

Respecto al género de los progenitores, la mayoría de las investigaciones han analizado los estilos o prácticas de crianza de ambos padres como unidad. A pesar de esto, los estudios que han considerado las prácticas de ambos padres por separado han encontrado diferencias en los resultados en función del género del progenitor. Esto podría estar indicando que la repercusión de las diferentes prácticas de crianza varía según el género de los progenitores, lo cual manifiesta la necesidad de considerar los estilos o prácticas de ambos padres por separado y analizar la implicación de esta variable en las investigaciones. Asimismo, sería interesante tener en cuenta la implicación del género de los menores en los resultados, ya que es posible que los niños y las niñas respondan diferencialmente a las prácticas de crianza (tal y como se ha apuntado en algunos estudios analizados en esta revisión, como el de García-Linares *et al.*, 2011).

En cuanto a las medidas de evaluación, en esta revisión se han incluido investigaciones que han utilizado diferentes tipos de medidas. No obstante, excepto dos estudios, el resto ha empleado exclusivamente medidas de cuestionario para evaluar ambas variables, siendo medidas cuestionadas por varios autores. Por ejemplo, Holden y Edwards (1998; citado en McLeod *et al.*, 2006) critican estas medidas por su falta de validez convergente. Sería conveniente, en futuras investigaciones, emplear diferentes medidas de evaluación, así como hacer uso de múltiples informantes.

Para concluir con las limitaciones, si bien la revisión ha aportado evidencias sobre la relación de determinados estilos

o dimensiones con la ansiedad, la naturaleza de dicha relación no se ha podido demostrar, ya que, exceptuando un estudio, el resto se tratan de investigaciones de diseño transversal. Por ello, no es posible demostrar hipótesis causales que expliquen una posible direccionalidad de los resultados obtenidos: si ciertos estilos o prácticas de crianza, junto con otros factores, pueden explicar la aparición y desarrollo de la ansiedad infanto-juvenil; si las propias características o estados internos de los menores determinan los estilos o prácticas de crianza; si la relación es bidireccional, etc. Por tanto, un reto para la investigación futura sería emplear diseños de investigación longitudinales, y de este modo esclarecer la naturaleza o dirección de los efectos.

En definitiva, en esta revisión se han encontrado evidencias generalmente consistentes que relacionan el afecto, la calidez y la aceptación con menores niveles o síntomas de ansiedad o síntomas internalizantes en población mayoritariamente europea; y el rechazo, el control psicológico, el excesivo control, la sobreimplicación, la disciplina rígida, el control hostil y el estilo autoritario con mayores niveles o síntomas de ansiedad o síntomas internalizantes. También se ha evidenciado la necesidad de continuar con el campo de investigación para resolver las limitaciones y abordar las nuevas cuestiones emergentes. Aunque los resultados no pueden considerarse totalmente definitivos y, a falta de corroborarlos con otras evidencias empíricas más consistentes, estos podrían tener importantes implicaciones en el campo práctico y profesional. Concretamente, en el desarrollo de programas pre-

ventivos de educación familiar, centrados en orientar a los padres sobre el tipo de prácticas y conductas a desarrollar para evitar la aparición de problemas de ansiedad en sus hijos, y favorecer su desarrollo y bienestar; siempre, tratando de adaptar dichos programas a la singularidad de cada familia e individuo, y valorando la familia «como escenario de aprendizaje [a la vez que] medio educativo» (Torío, Peña y Rodríguez, 2008, p. 171). Igualmente, en el ámbito clínico, cabría incluir los estilos o prácticas de crianza parentales como elementos clave a trabajar en los programas de intervención o tratamiento de la ansiedad infanto-juvenil.

En conclusión, se hace evidente la necesidad de continuar la investigación en torno a esta temática y, de este modo, detectar los estilos o prácticas de crianza que constituyen factores de riesgo o protección para la ansiedad infanto-juvenil. Una vez identificados con una sólida evidencia empírica, el siguiente reto será desarrollar programas de prevención, e incluir dichos factores en el tratamiento e intervención de la ansiedad infanto-juvenil.

Referencias bibliográficas

- Aroca, C., Cánovas, P., y Sahuquillo, P. (2014). Los estilos educativos. En P. Cánovas y P. M. Mateo (Coords.), *Familias y menores: retos y propuestas pedagógicas* (pp. 189-230). Valencia: Tirant Humanidades.
- Betancourt, D., y Andrade, P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20 (1), 27-24.
- Bögels, S. M., y Brechman-Toussaint, M. L. (2006). Family issues in child anxiety: Attachment,

- family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical Psychology Review*, 26 (7), 834-856. doi: 10.1016/j.cpr.2005.08.001
- Chorpita, B. F., y Barlow, D. H. (1998). The development of anxiety: the role of control in the early environment. *Psychological Bulletin*, 124 (1), 3-21. doi: 10.1037/0033-2909.124.1.3
- Clark, D. A., y Beck, A. T. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6 (1), 111-121.
- Dadds, M. R., y Barrett, P. M. (2001). Practitioner Review: Psychological management of anxiety disorders in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (8), 999-1011.
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496. doi: 10.1037/0033-2909.113.3.487
- Erozkan, A. (2012). Examination of relationship between anxiety sensitivity and parenting styles in adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (1), 52-57.
- Franco, N., Pérez, M. A., y De Dios, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1 (2), 149-156.
- García-Linares, M. C., Cerezo, M. T., De la torre, M. J., Carpio, M. V., y Casanova, P. F. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema*, 23 (4), 654-659.
- Hale, W. W. Engels, R. y Meeus, W. (2006). Adolescent's perceptions of parenting behaviours and its relationship to adolescent Generalized Anxiety Disorder symptoms. *Journal of Adolescence*, 29, 407-417. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.08.002
- Hudson, J. L., y Rapee, R. M. (2001). Parent-child interactions and anxiety disorders: an observational study. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 1411-1427. doi: 10.1016/S0005-7967(00)00107-8
- Laskey, B. J., y Cartwright-Hatton, S. (2009). Parental discipline behaviours and beliefs about their child: associations with child internalizing and mediation relationships. *Child: care, health and development*, 35 (5), 717-727. doi: 10.1111/j.1365-2214.2009.00977.x
- Lindhout, I. E., Markus, M. TH., Hoogendijk, T. H. G., y Boer, F. (2009). Temperament and parental child-rearing style: unique contributions to clinical anxiety disorders in childhood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18 (7), 439-446. doi: 10.1007/s00787-009-0753-9
- Luis, T. M., Varela, R. E., y Moore, K. W. (2008). Parenting practices and childhood anxiety in Mexican, Mexican American, and European American families. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 1011-1020. doi: 10.1016/j.janxdis.2007.11.001
- McLeod, B. D., Wood, J. J., y Weisz, J. R. (2006). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27 (2), 155-172. doi: 10.1016/j.cpr.2006.09.002
- Muhtadie, L., Zhou, Q., Eisenberg, N., y Wang, Y. (2013). Predicting internalizing problems in Chinese children: The unique and interactive effects of parenting and child temperament. *Development and Psychopathology*, 25 (3), 653-667. doi: 10.1017/S0954579413000084
- Nunes, S. A. N., Faraco, A. M. X., Vieira, M. L., y Rubin, K. H. (2013). Externalizing and internalizing problems: Contributions of attachment and parental practices. *Reflexão e Crítica*, 23 (3), 617-625. doi: 10.1590/S0102-79722013000300022
- Oliva, A., y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia.

- En E. Arranz (Ed.). *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I., y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23 (1), 49-56.
- Rapee, R. M., (1997). Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression. *Clinical Psychology Review*, 17 (1), 47-67.
- Roelofs, J., Meesters, C., Teer-Huurne, M., Bamelis, L., y Muris, P. (2006). On the links between attachment style, parental rearing behaviours, and internalizing and externalizing problems in non-clinical children. *Journal of Child and Family Studies*, 15 (3), 331-344. doi: 10.1007/s10826-006-9025-1
- Sala, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la educación. **revista española de pedagogía**, 60 (223), 543-557.
- Torío, S., Peña, J. V., y Rodríguez, M^a C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178.
- Varela, R. E., Niditch, L. A., Hensley-Maloney, L., Moore, K. W., y Creveling, C. C. (2013). Parenting Practices, Interpretive Biases, and Anxiety in Latino Children. *Journal of Anxiety Disorders*, 27, 171-177. doi: 10.1016/j.janxdis.2012.12.004
- Varela, R. E., Sánchez-Sosa, J., Biggs, B. K., y Luis, T. M. (2009). Parenting strategies and socio-cultural influences in childhood anxiety: Mexican, Latin American descent, and European American families. *Journal of Anxiety Disorders*, 23, 609-616. doi: 10.1016/j.janxdis.2009.01.012
- Wolfradt, U., Hempel, S., y Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisations, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 524-532. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00092-2
- Wood, J. J., McLeod, B. D., Sigman, M., Hwang, W. C., y Chu, B. C. (2003). Parenting and childhood anxiety: theory, empirical findings and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (1), 134-151. doi: 10.1111/1469-7610.00106
- Yahav, R. (2006). The relationship between children's and adolescents' perceptions of parenting style and internal and external symptoms. *Child, Care, Health and Development*, 33 (4), 460-471. doi: 10.1111/j.1365-2214.2006.00708.x
- Yap, M. B. H., Pilkington, P. D., Ryan, S. M., y Jorm, A. F. (2014). Parental factors associated with depression and anxiety in young people: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 156, 8-23. doi: 10.1016/j.jad.2013.11.007



Informaciones

1. Actividades pedagógicas

V Congreso Internacional de Docencia Universitaria. CINDU 2017.

III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital.

Congreso Internacional de Pedagogía Social sobre Pedagogía Social y Desarrollo Humano.

XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación.

2. Reseñas bibliográficas

Ibáñez-Martín, J. A. *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana* (Fernando Gil Cantero).

Pring, R. *Una filosofía de la educación políticamente incómoda* (Vicent Gozávez).

Grupo SI(e)TE. Educación. *Repensar las ideas dominantes en la Educación* (María Julia Diz López).

Marina, J. A. *Despertad al diplodocus: Una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás* (Aída Valero).

Esteban F. y Román, B. *¿Quo vadis, Universidad?* (Jordi Planella).

Una visita a la hemeroteca (Carlos de Olagüe Smithson).

Una visita a la red (David Reyero).

Instrucciones para los autores

1

Actividades pedagógicas

V Congreso Internacional de Docencia Universitaria. CINDU 2017

Del 15 al 17 de junio de 2017 va a tener lugar en Vigo el V Congreso Internacional de Docencia Universitaria, CINDU 2017.

Según los organizadores, «el Congreso quiere ser un punto de encuentro para el intercambio de experiencias y de relación entre todas aquellas personas interesadas en la docencia universitaria. Es muy importante para la mejora de la docencia difundir las experiencias investigadoras y/o innovadoras realizadas por los profesores y profesoras. El intercambio de experiencias ayuda a pensar sobre el camino seguido, las dificultades y logros conseguidos, y a mejorar la práctica».

Para más información: <http://www.cindu2017.org/index.html>

III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital

Del 15 al 17 de junio de 2017 va a tener lugar en Segovia el III Congreso Interna-

cional de Educación Mediática y Competencia Digital, organizado por la Universidad de Valladolid.

Este III Congreso viene precedido de una fase virtual, a celebrar entre los días 1 y 31 de mayo de 2017, denominada II Congreso Virtual de Educación Mediática y Competencia Digital, en formato MOOC (*Massive Open Online Course*), que se celebra en la plataforma MOOC INTEF. El propósito de los organizadores es que «todos los asistentes o, en su caso, inscritos se planteen la necesidad de incluir la educación mediática en su práctica profesional, reflexionen sobre los aspectos clave de la educomunicación y la alfabetización digital, participen de un debate conjunto y colaborativo en torno a la educación en materia de comunicación y a la competencia digital docente en la sociedad de la información y, por último, adquieran o desarrollen las competencias profesionales contempladas en el Marco Común de Competencia Digital Docente».

Están previstos siete «ejes de trabajo»: políticas públicas sobre la educación

mediática y la competencia digital; educación mediática en contextos formales y no formales: situación actual, experiencias y perspectivas de futuro; *Ludoliteracy*: el juego digital en la educación formal y no formal; educación mediática, competencia digital e investigación educomunicativa; las pedagogías de la educación mediática y en línea, y educación y promoción de la salud, cultura de activos para la salud desde las TRIC.

Para más información: <http://www.educacionmediatica.es/>

Congreso Internacional de Pedagogía Social sobre Pedagogía Social y Desarrollo Humano

Del 7 al 9 de noviembre de 2017 va a tener lugar en la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla el Congreso Internacional de Pedagogía Social sobre Pedagogía Social y Desarrollo Humano y el XXX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social.

Según los organizadores, «este período de crisis inacabada nos ha mostrado cómo la preocupación por el bienestar de las personas no es un elemento principal en nuestras sociedades. (...) En general, el discurso económico se ha convertido en prioritario en nuestras sociedades. (...) Pero ese “mantra” no se extiende a otras cifras económicas —los niveles de desempleo, los contratos parciales de los trabajadores jóvenes y adultos, las diversas situaciones de explotación— o aquellas relacionadas, por ejemplo, con la educación: el de abandono escolar, las tasas de analfabetismo funcional, las cifras relativas al absentismo escolar en

barrios degradados, principalmente en las grandes ciudades, pero también en las zonas rurales acosadas por la pobreza y el desempleo. En este contexto, recuperar la noción de Desarrollo Humano que lanzó el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo a principios de los años noventa del siglo pasado nos parece una urgencia. Este concepto ligaba el desarrollo a la educación, a la salud, a la calidad del trabajo, a la integración social de los colectivos desfavorecidos social y económicamente».

El congreso está dividido en diferentes «ejes de trabajo»: pedagogía social y educación a lo largo de la vida; pedagogía social y territorio; educación de personas adultas para el desarrollo y estudiantes no tradicionales en la Educación Superior.

Para más información: <http://congreso.us.es/pedsoc17/index.htm>

XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación

El Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia y la red académica Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE) son los encargados de organizar el XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación: «La educación ante los retos de una nueva ciudadanía», que se celebrará en la Universidad de Murcia los días 21-23 de noviembre de 2017.

El XIV Congreso, de carácter internacional y con clara vocación interdisciplinar, se presenta como un espacio de debate, reflexión e intercambio sobre la capacidad de la ciudadanía y de la educación de responder a los retos inminentes que plantea la sociedad actual.

Desde las primeras décadas del siglo **xxi** hemos vivido cambios inimaginables que han alcanzado a todos los sectores de la sociedad. Aunque se han producido grandes avances en las condiciones de la vida en común, generado por la irrupción de nuevas realidades sociales de carácter global, en el mundo hay aún mucho sufrimiento. Los conflictos bélicos y el éxodo de millones de personas, la creciente desigualdad entre ricos y pobres, los problemas medioambientales o las continuas discriminaciones por razones de sexo, cultura o religión, han convertido a la vida ciudadana en un asunto de especial atención porque afecta a los distintos sectores

de la sociedad (familia, escuela, medios de comunicación, cultura y religión).

Las principales líneas temáticas del Congreso son tres: 1. Perspectivas ideológicas, políticas, culturales y religiosas de la condición ciudadana; 2. Implicaciones educativas del Tercer Sector en la construcción de la ciudadanía; y 3. El papel de la educación en la construcción de la ciudadanía.

Animamos a los distintos profesionales de la educación e interesados en estas cuestiones a participar con su asistencia y aportaciones en este encuentro, porque la ciudadanía es asunto de todos.

Para más información: <http://cite2017.com/>

2

Reseñas bibliográficas

Ibáñez-Martín, J. A. (2017).

Horizontes para los educadores.

Las profesiones educativas

y la promoción de la plenitud humana.

Madrid: Dykinson. 282 pp.

Una reseña debe empezar dando una visión panorámica del libro, para pasar luego a hacer un análisis más detallado de sus partes y capítulos. Pues bien, este libro habla de *la realidad educativa actual*, la describe, la analiza con profundidad y ofrece argumentos interesantes y de varios tipos. Es decir, quien lee este libro del profesor Ibáñez-Martín, Catedrático Emérito de la Universidad Complutense, sabe lo que este profesor ha estado haciendo durante todos estos años: estudiando.

El libro *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana* está estructurado en cuatro partes, más un prólogo y una introducción. Este trabajo, sin ser probablemente el último —ojalá siga escribiendo para los que aprendemos de sus textos—, sí que me atrevería a calificarlo como una obra monumental, de compendio de toda una vida aca-

démica, con 17 capítulos, 271 páginas, 413 notas y, por si fuera poco, 7 páginas de un índice de nombres, siempre muy útil, a dos columnas. En fin, un libro sin lugar a dudas muy importante y claramente con un largo futuro.

Me gustaría señalar todavía algunos aspectos formales de variado interés. En primer lugar, no sigue el conocido sistema *rodillo* de citación, lo que le permite decirnos —y lo hace en cada caso— la página, párrafo o línea precisa de su referencia, sea literal o no. Esta honradez intelectual ya casi nadie la tiene. Por otro lado, gracias a esa larga trayectoria de estudio serio, acumulativo, el profesor Ibáñez-Martín nos ofrece, en cada tema, un rastreo detectivesco con sus recorridos internacionales, subidas y bajadas de interés, hitos importantes, monográficos, congresos influyentes y, sobre todo, en todos los casos, los primeros autores que iniciaron los temas o las ideas de las que se esté tratando. Aquí la honradez se alía con la huida del estilo universitario picaflor siempre saltando de moda en moda o, mejor, de financiación en financiación.

Esta exploración trabajosa permite, en tercer lugar, destacar otro denominador común, muy relevante: todos los temas tratados, en sus respectivos capítulos, establecen un estado de la cuestión nacional e internacional, unas veces a través de un torrente de bibliografía cronológicamente presentada, y otras, las más, a través de una abundancia de párrafos en los que cada uno expresa los diferentes argumentos dominantes y más extendidos, acertados o no, luego se verá, sobre el tema central del capítulo. Es importante destacar que no es lo mismo un rastreo historiográfico sobre la cuestión a disputar, que la disputa en sí misma. Últimamente, con lo que más nos encontramos en la academia es que se confunde lo primero con lo segundo. Como si fuera lo mismo, por ejemplo, la historia de la universidad que el sentido ulterior de la misma o, por destacar el capítulo que más argumentos debate uno detrás de otro, como si fuera lo mismo la historia de la enseñanza de la religión católica que el objetivo educativo de su transmisión. Me parece de una gran altura académica que el profesor Ibáñez-Martín se esfuerce denodadamente en cada capítulo por diferenciar lo que las cosas son de lo que les ocurren, lo que permanece y lo que cambia.

Otra característica singularmente representada a lo largo de todos los capítulos y que el lector se va a encontrar al principio de cada uno, es que cada tema es un campo de batalla en el que, con la elegancia debida, lo primero que hace el autor es presentar, descriptivamente, todos los argumentos relevantes, los más extendidos y defendidos, para el caso que se esté tratando, vengan de donde vengan, bien

de lo que los demás han escrito, bien de las opiniones efímeras pero muy influyentes de las redes sociales en un momento dado o, en fin, de la anécdota de un acontecimiento y las lecciones ejemplares que se pueden derivar del mismo. Pues bien, una vez hecho esto —lo que nos permite volver a valorar la honradez intelectual, esta vez, del lado del rigor—, el profesor Ibáñez-Martín coloca, como si fuera un tablero de ajedrez, los argumentos más aceptados, según han ido apareciendo y extendiéndose, da lo mismo que sean de peón o de rey, para empezar a sacar su propio arsenal argumentativo, tratando de que el combate lo ganemos todos, al dar más claridad a los problemas presentados, y acercándonos un poco más al mejor argumento, al más verdadero. Eso sí, para que realmente ganemos todos, hay que dar algún jaque mate, y los da.

En último lugar, me gustaría destacar de este libro el empeño constante del autor en acentuar la perspectiva pedagógica del problema que se esté tratando. Para algunos esto puede considerarse una tontería de entretenimiento epistemológico más, pero no lo es. Tiene más enjundia que la clásica disputa sobre la identidad científica de la pedagogía. Me refiero a que lo que nos propone el profesor Ibáñez-Martín es la singularidad del interrogante pedagógico: qué es lo que un educador en cuanto educador debe preguntarse sobre la realidad y qué es lo que un educador como educador tiene que contestarse. Para quienes nos consideramos pedagogos y lo llevamos con orgullo, a pesar de los tiempos que corren, es una gran alegría leer, entre muchos otros ejemplos, que «la pedagogía está llamada a encontrar respuestas ra-

cionales a cuestiones esenciales» (p. 63) o que «la pedagogía (...) es un saber práctico en el sentido aristotélico de la palabra, un saber prudencial sobre lo que es bueno o malo para el ser humano, como individuo y como miembro de la sociedad, un saber que hoy tiene una especial dificultad, pues la pluralidad de requerimientos que en la actualidad se abaten sobre la educación —diversas poblaciones multiculturales, personas de edades muy variadas, demandas sociales cada vez más exigentes— convierten al saber pedagógico en una empresa erizada de dificultades» (p. 64) o, finalmente, que cabe decir, «estas tesis son educativamente irreprochables» (p. 190).

Pasemos a otros asuntos relacionados con el contenido, que es lo más importante. En el Prólogo no confunde al posible lector. En efecto, desde el principio el profesor Ibáñez-Martín nos advierte que este libro «no va dirigido a quien considera el trabajo educativo simplemente como un medio para ganarse la vida (...) sino al que aspira a una nobleza en su profesión, que le lleva a la plenitud vital y que le convierte en una persona atractiva para quienes están cerca, de forma que quienes le rodean puedan descubrir en él alguien que señala altas metas para la existencia y que, con su ejemplo, estimula el deseo de superación para alcanzarlas» (p. 12).

La Introducción, titulada «Educar para vivir con dignidad», es de imprescindible lectura para tener no solo, según es habitual, una panorámica ordenada de los temas a tratar, sino algunas ideas, esenciales, que constituyen el marco interpretativo básico sobre el que se va a sostener cada uno de los capítulos. Así, para el pro-

fesor Ibáñez-Martín, en contra de las proclamas bienpensantes de los organismos internacionales, principalmente la Unesco, el problema fundamental de la educación occidental no es un problema de escolarización, sino «un problema cultural» (p. 11). En diversos momentos del texto también acentúa esta idea, por ejemplo, cuando señala que hay que «sacar el debate educativo del nivel de lo cuantitativo» (p. 144) o que «la educación nunca se consigue simplemente por medios *mecánicos*» (p. 150, cursiva en el original). «El problema cultural de nuestros días no está en que falten puestos escolares ni en que no se transmitan conocimientos ni se enseñen habilidades. La cuestión central es que hemos orillado en la educación el análisis de algo complejo pero imprescindible, que es la discusión sobre los contornos de una *vida digna, examinada y lograda*, limitándonos a animar al sometimiento a la mentalidad contemporánea» (p. 19, cursiva del original). El profesor Ibáñez-Martín considera que esto se produce «de dos formas». En primer lugar, «mediante la descalificación de la idea de verdad, especialmente de la verdad acerca del concepto de humanidad, que habría de ser sustituido por la idea de la autenticidad o por el relativismo» (p. 21). «La segunda forma consiste en la magnificación de la importancia que tiene para el ser humano su grupo social originario, en el que crece» (p. 22).

La primera parte del libro se titula «El marco básico del quehacer educativo». Se compone de cinco capítulos a través de los cuales el lector va a encontrar una reflexión profunda sobre los objetivos de esta actividad en los que es necesario,

como nos recuerda el autor, saber articular las exigencias de la condición humana con los contextos actuales de la globalización. Pues bien, esto supone, siguiendo las tesis del profesor Ibáñez-Martín, reconocer nuevas responsabilidades acerca del compromiso ético que hoy se le exige a los profesores en su trabajo y en su relación con los estudiantes, lo que implica, a su vez, superar la figura de ser un «hábil enseñante» para pasar a constituirse en un auténtico «mentor», pues *«la educación no es un mero amaestramiento sino que es la consecuencia adecuada al descubrimiento de que el ser humano no nace en la plenitud, sino que va avanzando hacia ella gracias a su capacidad para comprometerse en lo que descubre como verdadero»* (p. 40, cursiva del original). Para alcanzar esa plenitud de los educandos, los educadores tienen que adoptar como principios rectores de su actividad, entre otros, promover una «pedagogía del deseo» (cap. 4) y «la excelencia en la educación» (cap. 3), lo que les va a exigir, en primer lugar, que «luchen por despertar en sus estudiantes el deseo de *defenderse y asistirse por sí mismo*, sin dejarse llevar por las apariencias sino buscando la verdadera sabiduría» (p. 98, cursiva del original) y, en segundo lugar, que se esfuercen por lograr el máximo rendimiento posible de cada uno de sus alumnos huyendo de la parálisis auto-complaciente que provoca el narcisismo y la sobreprotección.

Entre las numerosas e interesantes propuestas que hace en esta primera parte me gustaría destacar, con respecto a la articulación a la que nos estamos refiriendo, la necesidad de reflexionar seriamente «sobre las características que

deben orientar el ejercicio de la libertad promoviendo el libre desarrollo desde la también libre aceptación de la condición que le conviene como ser humano, y de las particularidades que esta condición tiene en cada persona» (p. 65). Otra propuesta interesante, a mi juicio, es cuando, tras analizar un conjunto de estrategias diversas para promover la excelencia, todas ellas de altísimo interés y muy bien argumentadas, termina concluyendo con la original propuesta de que «la excelencia plena solo se consigue cuando en la escuela todos sus miembros cuidan de los demás» (p. 86).

La segunda parte del libro se titula «Fanales para la tarea educativa», con otros cinco capítulos que abarcan múltiples temas: la educación intelectual, la educación moral, la educación religiosa, la enseñanza de la religión católica, la ética y deontología docente y las posibilidades y límites de los pactos educativos. El marco interpretativo común de todos ellos creo que es el ejercicio público de la libertad y su incidencia en el desarrollo personal frente a las múltiples presiones de la mentalidad dominante. En primer lugar, el lector se va encontrar el análisis del interesante caso de Emily Brooker y sus implicaciones para comprender el alcance profundo de la libertad intelectual. Por otra parte, el profesor Ibáñez-Martín nos va a prevenir contra otra forma de limitación de la libertad, esta vez, originada por la «política fáustica». El «político fáustico» es el que no se conforma con cuidar de la comunidad promoviendo el bien común, sino el que pierde el respeto a la naturaleza de las cosas y busca crear un *hombre nuevo* que responda a su forma de enten-

der el ser humano, para lo que se servirá de modos diversos, según el sistema político en el que se encuentre» (p. 135, cursiva del original). Frente a esta situación, el autor nos propone considerar que «los educadores estamos llamados a convocar a la ciudadanía contra los políticos fáusticos para que todos podamos gozar de la libertad de defender en la plaza pública nuestras propias ideas, del mismo modo que estamos obligados a huir del adoctrinamiento en las aulas, evitando suprimir evidencias o enseñando algo que no está basado en razones relevantes, pues de lo que se trata es de empoderar a la juventud y no de quitarle vigor» (p. 137).

Otro ámbito de análisis de la libertad lo va a plantear el profesor Ibáñez-Martín acentuando la idea de que «toda acción educativa es intrínsecamente un pacto» (p. 146) y de que, por tanto, «la democracia pluralista exige también una pluralidad de escuelas, que sean expresión natural de los deseos de los diversos grupos de pertenencia» (p. 145), sin perjuicio, desde una perspectiva pedagógica, de que se sostenga la necesidad, subraya el autor, de que dichos centros se organicen con finalidades educativas con independencia de los estilos particulares de cada centro.

Si en la primera parte del libro se refería al «giro ético en la actividad educativa», ahora va a pasar a analizar detenidamente el papel de la ética y deontología docente planteando directamente el problema de fondo: «es difícil hablar de la importancia del sentido crítico en la educación sin estar en condiciones de fundamentar un código ético, aparte de que la formación del docente no puede limitarse a memorizar lo que es bueno y lo que es

malo, sino que debe conocer el significado de la educación para el crecimiento humano y los modos mejores de transformar ese significado en las mejores metodologías pedagógicas» (p. 164). Por otra parte, está muy lograda la imagen en la que describe el trabajo docente «como un cordel de cuatro hilos, en el que el hilo rojo —la dimensión moral— tiene considerable importancia, pero no deja de tenerla el hilo verde —la eficacia de sus iniciativas pedagógicas—, el hilo azul —la oportunidad de sus intervenciones— y el hilo amarillo, la profundidad y la brillantez de sus elecciones» (p. 165).

Esta segunda parte finaliza con un capítulo titulado «Las formas de enseñanza escolar de la religión en una sociedad libre», dedicado a analizar los elementos básicos sobre los que puede haber acuerdo para el desarrollo teórico y práctico de un pacto sobre la educación. Tal vez sea en este capítulo donde el lector puede encontrar de forma más extensa y numerosa uno de los estilos característicos del pensamiento del profesor Ibáñez-Martín, al que hacíamos referencia al inicio de esta reseña, en el que va argumentando y contraargumentando diferentes posturas y planteamientos buscando el mejor juicio. La defensa de ampliar los márgenes de la libertad frente a la opresión de las mentalidades dominantes que caracteriza toda esta parte del libro le lleva a plantear, en este caso, que «(t)ampoco veo muy acertado defender que la superación del conflicto actual con la enseñanza de una concreta religión en la escuela solo cabe alcanzarlo con su completa eliminación de la escuela. Me parece que son precisas actitudes de mayor tolerancia, de mayor

imaginación y de más respeto a la Constitución y a las identidades y libertades de los ciudadanos» (p. 186).

La tercera parte del libro lleva por título «Las metas de una universidad educadora» y consta de cuatro capítulos. En el primero, muy interesante, abarca «el estudio de las características más profundas por las que toda Universidad debe definirse, aquellas que nunca pueden faltar, por distintas que sean las finalidades que cada Universidad aspire a alcanzar» (p. 195). El profesor Ibáñez-Martín está en contra de concebir la institución universitaria como una «escuela terciaria» o una «escuela de estudios profesionales». Las «aspiraciones» principales o «características esenciales» que identifica en el quehacer universitario son «la búsqueda de un ambiente de libertad y el deseo de verdad universal» (p. 197).

El siguiente capítulo es verdaderamente sorprendente por el alcance concreto de las propuestas prácticas que analiza al destacar los diferentes niveles de la competencia profesional del profesorado universitario con respecto a «La preparación para la docencia», «Los conocimientos del profesor», «Cómo se presenta el discurso del profesor», «Qué preocupación existe por implicar al alumno en la captación del discurso», «Qué consideración se presta a las características de la enseñanza realizada en grupo», «Qué iniciativas especiales se pueden poner en práctica para que el discurso captado adquiera raíces en los alumnos», «La comprobación de lo captado por el alumno», «La adecuación a las finalidades de la evaluación», «Las formas de conducir el proceso de evaluación», «Los medios para dar una proyección edu-

cativa a la evaluación». El lector puede encontrar algunas más del mismo tipo con respecto a la evaluación de la «Competencia investigadora del profesor de universidad». Que cada cual saque sus conclusiones acerca de por qué determinada forma de entender la investigación teórica de la educación permite a alguien, en este caso, además de formación filosófica de origen, pasar de largo a cierta pedagogía con afán tecnológico.

El tercer capítulo de esta parte está dedicado a «La específica contribución de la universidad a la paz». En este momento me interesa destacar, sobre todo, su propuesta acerca de cuáles pueden ser las contribuciones concretas de los profesores, no de las instituciones, que sitúa en tres preocupaciones principales: «la promoción, a través de la conversación y de la convivencia, de la confianza social, el fomento, en segundo lugar, de la solidaridad y la amistad entre personas distintas, así como el mantenimiento de un diálogo universitario deseoso de buscar y ofrecer la verdad que alimenta al alma, diálogo que es un auténtico don, completamente alejado de cualquier pretensión de dominio» (p. 231).

El último capítulo de esta parte lleva por título «La universidad: palabra y pensamiento crítico en la ciudad», donde analiza detalladamente diversos elementos necesarios para cultivar el pensamiento crítico del alumnado universitario, advirtiéndonos «que la imaginación a veces deslumbra por su forma atractiva, cuando lo que hemos de atender son las luces de la inteligencia, que tratan de penetrar en el hondón del ser de nuestros conocimientos» (p. 247).

El libro de una vida, de una vida académica, no podía terminar, desde esa honradez intelectual a la que hemos hecho referencia en varias ocasiones, sin lo que constituye la última parte que lleva por título, precisamente, «Los compañeros de un educador», con tres capítulos, en los que agradece la amistad, la ayuda y el ejemplo, de muy diversos tipos, recibidos del compañero maestro, el profesor Millán-Puelles, del compañero amigo, el profesor Eisner, y del compañero discípulo, el profesor Esteve.

Antes de acabar, me gustaría señalar algunas ideas que, si bien el profesor Ibáñez-Martín las menciona en el análisis de algún tema concreto en su capítulo correspondiente, me parece que trascienden un problema concreto para situarse en una perspectiva mucho más amplia, tanto que a mí como lector me provoca cierta resonancia, cierta amplitud o generalización porque, en realidad, es un *modo* de mirar la educación. Me parece importante así la observación de que «(n) estoy obsesionado por la idea del cambio, pero considero que es preciso cambiar todo lo que sea necesario para responder a los retos del presente» (p. 152). En la misma línea, pero con mucho más calado, es necesario destacar el profundo matiz de que «si la educación ha de desarrollar la humanidad del educando, el docente habrá de tener una posición razonable y razonada sobre el significado de la dignidad humana y sobre el sentido de la existencia humana, así como un conocimiento de las actuaciones pedagógicas que, teniendo esas ideas como orientaciones básicas en su trabajo —y como criterio para su evaluación—, hayan mostrado la

mejor operatividad. Esas ideas, por tanto, serán las que guíen todas las decisiones educativas, que van desde la forma de estructurar el sistema educativo y determinar el currículum, al modo de evaluar o a la decisión de aceptar o rechazar la educación en casa» (p. 164).

El libro del profesor Ibáñez-Martín constituye un texto reflexivo, documentado y argumentado de los principales temas que pueden interesar hoy a los educadores. Es un texto valiente, inconformista con la mayoría de las posiciones de la mentalidad dominante actual sobre la educación en la formación humana. El lector va a reconocer el origen de algunos textos y, por eso, también, en algunos casos, su interesante puesta al día. Pero, sobre todo, al ser leídos en su conjunto, y en el orden propuesto, se da uno cuenta de la diferencia entre un libro elaborado a lo largo de una vida académica de los escritos empujados por la urgencia del momento, la moda o el currículum. Y es que es un texto robusto, sólido, contundente, de estudio, no solo de lectura, claramente preparado, en fin, para ser un clásico en la formación de los educadores. Para los posmodernos de la teoría-literatura, que buscan algo más que las ideas, les diré que está muy bien escrito, con una cultura apabullante, con numerosas anécdotas, comentarios de noticias, relatos, referencias literarias y cinematográficas, y todo atravesado por un elegante sentido del humor. De hecho, esperamos que en próximas ediciones el autor nos desvele si vendió o no el libro de Campbell a Amazon y por cuánto.

Fernando Gil Cantero ■

Pring, R. (2016).

Una filosofía de la educación políticamente incómoda
(edición a cargo de María G. Amilburu).

Madrid: Narcea. 158 pp.

«¡Acordaos de Chicago!». Este aviso nos lo tendríamos que repetir una y otra vez los que nos dedicamos a la docencia e investigación universitaria en materia educativa. El Departamento de Educación de la Universidad de Chicago, fundado en 1895 por John Dewey, desapareció a pesar de su inicial prestigio. El departamento en cuestión optó por buscar excelencia científica y teórica en la investigación, al margen de la conexión con la docencia. Es decir, al margen de la formación del profesorado, de espaldas al aprendizaje que los investigadores universitarios pueden y deben extraer de los contextos prácticos de enseñanza en otros niveles (escuelas o institutos). En términos platónicos, los de Chicago decidieron refugiarse en la Isla de los Bienaventurados, entregados a la contemplación de las formas puras, sin arriesgarse ni esforzarse por bajar a la caverna de la práctica educativa diaria. Y así les fue: perdieron credibilidad en lo científico, proporcional al desprestigio que ganaron entre los profesionales y políticos, circunstancia que forzó su desaparición.

En este magnífico libro, que recoge diferentes trabajos publicados anteriormente por Richard Pring, el autor nos lanza señales de aviso como esta, al tiempo que nos ofrece un marco de reflexión para entender con mayor profundidad el fenómeno educativo en la actualidad. En suma, nos dibuja un panorama en el que está más que justificado que nunca el papel de la filosofía de la

educación, esa incómoda disciplina que se rebela ante el imperio de la cuantificación, la medición y el lenguaje de la evaluación educativa que domina en nuestros días.

Cierto es que, siguiendo con la tradición británica, Pring identifica *educación* con *educación formal*, destinada sobre todo a la enseñanza de conocimientos. Pero esta tarea, destinada a satisfacer una demanda plenamente humana, es inconcebible sin el aprendizaje moral. La visión de la educación que nos ofrece el autor explora el campo abierto por J. Dewey y R. S. Peters, entre otros, llegando a afirmar que posiblemente una persona educada no sea brillante a nivel académico, posiblemente no obtenga altos niveles de rendimiento en las cada vez más abundantes pruebas externas, o puede incluso que no tenga altas calificaciones en los exámenes internos del centro. Pero, eso sí: tendrá un sentido de la dirección que tomar en su vida, y será capaz de reflexionar amplia y críticamente acerca de lo que valora en ella, desde una comprensión humana y humanizante.

Esta es precisamente una de las misiones de la filosofía de la educación: preguntarse una y otra vez qué significa ser una *persona educada*, y en las respuestas han de colaborar, además de los expertos, las escuelas y las universidades, los centros educativos y la comunidad en general. Los que se dedican a la filosofía de la educación han de motivar tales reflexiones, han de recoger y sintetizar las respuestas más valiosas, profundizando en ellas desde un plano más general y abstracto y a partir también de teorizaciones previas. Pero no pueden arrogarse el derecho a ofrecer soluciones en régimen de exclusividad, aislados de la praxis.

Igualmente, por parte de los educadores (profesores en este caso) implicados, sería del todo desaconsejable llegar a ser solo dispensadores de un currículo impuesto desde arriba, o desde fuera. O convertirse en meros examinadores o, lo que es peor, en preparadores de exámenes oficiales con el fin de puntuar alto en los *rankings*. Por el contrario, como afirma Pring, el profesor debería ser un *pensador* y un *recreador* del currículo, y no solamente su *repartidor*. Y en este repensar se sitúa precisamente el valor de la *filosofía de la educación*, que, como decíamos, no ha de ser tarea exclusiva de los filósofos profesionales.

A lo largo del texto y tras su lectura, uno siente que está tomando el pulso a la realidad educativa actual, descubriendo problemas de fondo, como la obsolescencia de la reflexión acerca de los fines de la educación, ante la fuerza de una visión mercantilista de lo humano, con un nuevo discurso que gira alrededor de conceptos tan llamativos como *éxito*, *gestión*, *pruebas externas*, *rendimiento*, *rankings*, *competencia*, *evaluación*, *índices de calidad*... Ante lo cual se pregunta Pring: ¿es esto educar? ¿Cómo es posible llamar a esto educación? ¿Dónde están el crecimiento integral de la persona, la contribución ciudadana al bien común, la comprensión de lo real para su transformación ética, la relevancia de la participación para hacer de la democracia una auténtica forma de vida, o la celebración educativa de la diversidad para reeditar entre todos un espacio común de convivencia...?

Sin duda, responder a preguntas como estas es algo vital en nuestro tiempo, pues aunque los documentos oficiales de los gobiernos y ministerios de educación dicen que el objetivo es proporcionar una

educación para todos, en realidad, como afirma Pring, «no se ha logrado escapar a una visión reduccionista de la educación que solo garantiza el *éxito* a un reducido número de alumnos: a aquellos que logran un buen rendimiento en el marco de una consideración estrecha de la educación, limitada al marco *académico*» (p. 65).

En la cuidada edición de María G. Amilburu encontrará el lector estimulantes argumentos para desarrollar esta idea amplia de educación, de la mano de uno de los más prestigiosos filósofos de la educación, en cuyas reflexiones también hacen acto de presencia pensadores de la talla de Dewey, Peters, Oakeshott, Hargreaves, Kohlberg, Noddings, McIntyre, Ayer o Ryle, entre otros.

Es especialmente interesante la revisión de la figura de John Dewey, en un artículo con un título más que elocuente: «¿Fue Dewey el salvador de la educación norteamericana o peor que Hitler?». Más cercano a la primera de las opciones, Pring trata de desmontar las acusaciones que, desde R. M. Hutchins, aún pesan sobre el legado de Dewey y su propuesta para el desarrollo humano dentro de comunidades democráticas. Como afirma Pring, «asistimos a una revolución tanto en lo que afecta a los contenidos como al ejercicio práctico de la educación en los EE.UU. y en Inglaterra, caracterizada por el desprecio a la experiencia personal y la tradición profesional; por la transferencia de la responsabilidad educativa desde el sector público al privado, en concreto, a las empresas con ánimo de lucro; por un énfasis en la competitividad a expensas de la colaboración, la desprofesionalización de los profesores y una equiparación entre

lo que es digno de ser aprendido y lo que es medible y cuantificable» (p. 82). Los educadores, científicos y pensadores de la educación que cuestionen los beneficios de tal revolución, la cual traspasa ya las fronteras de EE.UU. e Inglaterra, pueden encontrar un buen fundamento en el pensamiento pedagógico de Dewey, el cual quizás no sea el gran salvador de la educación, pero sin duda alguna arroja luz sobre las sombras del panorama educativo actual.

Además del artículo mencionado, el libro se compone de una serie de escritos de Pring, sin duda bien seleccionados, que forman un todo coherente en torno a cuestiones como el significado de *educación* y *persona educada*, la relación entre escuela y comunidad (a propósito de la Escuela Común de Dewey), la necesidad de ampliar la noción mercantilista del ser humano y la educación, la importancia y los límites de las evidencias en la investigación educativa, las virtudes en relación con tal investigación, y el papel ineludible de las universidades en la formación del profesorado, las cuales, dicho sea de paso, han de mantener la tradición crítica que las caracteriza, por supuesto, pero no a costa de eludir la praxis y la inmersión en contextos educativos reales. ¡Acordémonos de Chicago!

Vicent Gozávez ■

Grupo SI(e)TE. Educación (2016).

Repensar las ideas dominantes en la Educación. Santiago de Compostela: Andavira. 189 pp.

en cuestión. Precisamente el Grupo SI(e)TE realiza un trabajo de revisión de algunas de estas ideas dominantes en nuestra sociedad, abordándolas desde una perspectiva de reflexión y compromiso con la labor educativa.

Esta obra está precedida de una dedicatoria a José Luis Castillejo Brull, cofundador del Grupo, fallecido en diciembre de 2016.

El libro aborda doce temas, cada uno de ellos centrado en una de las ideas dominantes en educación, y los agrupa en tres partes que giran en torno a los siguientes ejes temáticos: político, escolar y social.

La primera parte abarca desde el capítulo primero al cuarto y se centra en el análisis de ideas dominantes en la educación desde la perspectiva política. Las cuestiones tratadas son la transmisión de valores en educación, la obligatoriedad de la educación, la igualdad y la democracia en la escuela.

El primer capítulo de la obra nos propone ir más allá de la transmisión de valores, ya que el interés no radica en «hacer una pedagogía de la transmisión de valores, con técnicas y estrategias precisas, sino plantearnos cómo hacer posible una transmisión tal que partiendo de los valores que hay que transmitir puedan ser recreados, vividos y *radicados* por la ciudadanía» (Pérez Alonso-Geta, p. 24).

El profesor García Garrido se ocupa de desentrañar el asunto de la escolarización obligatoria en el capítulo segundo. Tras una revisión histórica del asunto y ante las reacciones que suscita en la actualidad, el autor se manifiesta «a favor de su flexibilización, de su adaptación a circunstancias diversas, de su apertura a

diferentes vías de educación formal y de diversidad tipológica de centros y programas formativos» (p. 37), que respondan a los intereses del alumnado y los deseos de sus familias. También se apuesta por el auspicio de *políticas integradas de educación* por parte de los poderes públicos.

«La igualdad se ha convertido en consigna política, en demanda social y en fundamento de las formas democráticas del Estado». Con estas palabras inicia Rodríguez Neira (p. 41) el capítulo tercero. Tras analizar las contradicciones y conflictos en los que ha derivado esta demanda social, el autor se centra en las repercusiones que el paradigma de la escuela antiautoritaria ha tenido en la educación, para concluir indicando que no existe educación sin autoridad, puesto que no existe educación sin responsabilidad de los maestros sobre el presente y el porvenir de sus alumnos (p. 51).

En el cuarto capítulo se formula la pregunta de si ha de ser democrática la escuela. Dicho asunto es desgranado por el profesor Sarrañana, quien indica que «la vinculación entre escuela y democracia no es menos compleja que la relación general entre sociedad y democracia» (p. 64). La moral democrática en el ámbito educativo requiere de una serie de condiciones: la existencia de una normativa clara, conocida por todos; que sea el resultado de un proceso participativo; que sea revisable; el escrutinio del currículum oculto como fuente de distorsión democrática y la presencia de un compromiso personal con el grupo y la institución.

La segunda parte del libro comprende desde los capítulos quinto al octavo y se ocupa de algunas ideas dominantes en

educación desde la perspectiva de los supuestos sociales imperantes en el quehacer educativo: el ideal de la excelencia, la educación dentro y fuera de la escuela, el saber y el saber hacer, así como el lenguaje de la educación.

El profesor Rodríguez Neira analiza la excelencia como ideal educativo en el capítulo quinto, partiendo de que se trata de un bien social y político, además de una realidad individual. «La excelencia es el único recurso que nos puede proporcionar el orgullo de ser y la única propiedad capaz de otorgar sentido a nuestro diario discurrir» (p. 75). Concibe esta como una obligación más que como una meta personal que la educación ha de facilitar.

El capítulo sexto es obra del profesor Colom Cañellas, y de su mano nos adentramos en el tema de «los diversos universos educativos»: la educación dentro y fuera de la escuela. El autor propone que debemos «tratar unitariamente los fenómenos educativos y comprenderlos y abordarlos desde un solo punto de vista», y aboga por el tratamiento desde la complementariedad que supone la existencia de una educación formal y otra informal, analizadas bajo el paraguas de una Teoría de la Educación unitaria.

El profesor Vázquez Gómez titula el capítulo séptimo con una pregunta: «¿Saber igual a saber hacer?». En el mismo afirma que «El enfoque del saber hacer, en el que se basa la formación según competencias, resulta poco útil para la comprensión y resolución de problemas complejos» (p. 100). La competencia humana no se reduce al saber hacer e implica «potencial de transferencia optimizadora», en palabras del propio autor.

Cierra esta segunda parte el capítulo octavo, en el que el profesor Touriñán se adentra en el tema del lenguaje en la educación. Con su habitual maestría pone en evidencia la realidad de que «(e)n el entorno de la educación, en ocasiones se usa, se elabora y se fabrica un lenguaje vacío de contenido, o con significado contrario, o incluso contradictorio» (p. 107). En su argumentación defiende la importancia de generar conceptos propios de la Pedagogía, así como huir de la «opinionitis» y de las trampas que nos tienden los lemas y las metáforas empleadas en educación. La solución a ese problema requiere construir pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es «educativa», porque: «1) se ajusta a los criterios de uso del término, 2) cumple la finalidad de educar en sus actividades y 3) se ajusta al significado real de esa acción, es decir, se ajusta a los rasgos de carácter y sentido que le son propios» (pp. 123-124).

La tercera parte de la obra analiza algunas ideas dominantes en la educación desde la perspectiva escolar (del capítulo noveno al duodécimo). Las cuestiones centrales son: la relación entre la organización escolar y la metodología didáctica, el papel innovador de las tecnologías, el significado de los medios educativos y las relaciones adaptativas de la educación a los alumnos en la propia institución escolar.

En el noveno capítulo, el profesor Colom aborda la relación entre organización escolar y métodos didácticos. Nos indica que «el desfase entre Organización Escolar y metodología didáctica es una constante que permanece a lo largo del tiempo en los más variados aportes ideológicos» (p. 139), y aboga por una nueva concepción

de la organización escolar que sea flexible y permeable a las necesidades metodológicas y de innovación del profesorado.

En el capítulo décimo, el profesor Touriñán mantiene que «cada acción educativa necesita medios para poder ser realizada. Y el primer medio necesario es el que nos permite pasar del conocimiento a la acción» (p. 147). El tema central de este capítulo son los medios como elementos estructurales de la intervención educativa en la que la elección de un medio implica el apoyo a una tecnología específica. Pero hemos de tener en cuenta que deben ajustarse siempre a la actividad y al significado de educación. Desde la complejidad de la tipología de medios, se hace hincapié en la distinción entre medios internos y externos, los primeros vinculados con las competencias, capacidades, actividades internas (pensar, sentir, querer, elegir-hacer...), y los segundos con las actividades comunes externas al agente (juego, trabajo, estudio...) y con las actividades instrumentales: lectura, dibujo, baile, cálculo, etc. La importancia de los medios no impide afirmar al autor que «la educación no es un problema de medios y más medios», ya que eso sería confundir su valor pedagógico (p. 162).

En el capítulo undécimo el profesor Vázquez Gómez dilucida el mito de la innovación educativa entendida como innovación tecnológica. Ya en su título se pregunta: «¿Se reduce la innovación educativa a la innovación tecnológica?» (p. 163), para afirmar que «este es uno de los mitos pedagógicos más dominantes en la actualidad». Para el autor, desde luego, la innovación educativa «supera con mucho ese reduccionismo tecnológico», puesto

que «toda innovación educativa comienza siempre por la introducción de una nueva idea, bien sea acerca de los fundamentos, de los procesos o de las finalidades de la educación» (p. 165).

Cierra esta tercera parte de la obra el duodécimo capítulo, en el cual el profesor Sarramona se ocupa de dar respuesta a si la educación debe adaptarse a las necesidades del educando. Su tesis es que «la escuela debe proporcionar el contexto en que tales necesidades se puedan desarrollar... fomentando hábitos de cooperación, entrega, colaboración... a través del aprendizaje compartido, la realización de tareas en grupo, la participación de actividades solidarias» (p. 179).

El Grupo SI(e)TE, cuyos miembros son los autores de este libro, ha repensado la educación, deconstruyendo ideas y mitos dominantes. Para nosotros queda el disfrute de esta obra que nos ayudará, sin duda alguna, a reflexionar de su mano sobre nuestros propios clichés educativos. Su interés pedagógico es incuestionable y su lectura necesaria para quien quiera mejorar su comprensión de los problemas educativos tratados en el texto.

María Julia Diz López ■

Marina, J. A. (2016).

Despertad al diplodocus.

Una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás.

Barcelona: Ariel. 219 pp.

¿Podríamos mejorar el sistema educativo español en poco tiempo? Esta es la pregunta a la que José Antonio Marina

trata de responder a lo largo de las páginas de este libro, en el que se compara el sistema educativo español con un gran diplodocus que está dormido y al que urge despertar. Para ello, es necesario hacer algo que solo es posible si conspiramos juntos, todos y cada uno de los ciudadanos de este país y no solo aquellos que nos dedicamos a la educación.

Es una llamada a la acción, a la movilización educativa, a unirnos para ir en una misma dirección en una época turbulenta en la que el aprendizaje tiene más importancia que nunca. Son 219 páginas de alegato a favor de la mejora de la educación de nuestro país, a emprender un cambio educativo a cinco años vista, perfectamente fundamentado a lo largo del primer capítulo. Un cambio que concibe un «experto en aprendizaje» como la profesión del futuro dentro de la aparición de una nueva ciencia «de la evolución cultural y el progreso pedagógico», que actuará como guía en el aprendizaje de la sociedad y la hará consciente de que tiene que seguir aprendiendo. La movilización educativa ya ha empezado; cada vez son más las iniciativas transformadoras de la realidad educativa, y está en nuestras manos aprovechar esta oportunidad de la mano de los profesionales de la educación; planear un proceso de reflexión compartida, debatida, e instaurar sus acciones a todos los niveles, pues de lo contrario acabarán encargándose otros a los que no les corresponde esa tarea.

A lo largo de sus páginas se muestra una gran recopilación de «recuadros de bibliografía vivida», llenos de experiencias educativas innovadoras, basadas en evidencias científicas, que ya se están

llevando a cabo en las escuelas de todo el mundo.

Si bien Marina se define como un «megálomano educativo» que reconoce su incapacidad para hacer su sueño realidad, sabe que la única manera de producir un fenómeno es aumentando las probabilidades de que ocurra. Es por eso que dedica los capítulos tres al siete a cada uno de los agentes del cambio que considera claves.

El primer capítulo aborda la complejidad de emprender un cambio educativo, así como de quién o quiénes deben gestionarlo. Se hace referencia a dos conceptos importantes: por un lado, al hecho de que un sistema está formado por distintos elementos y que cada uno de ellos tiene una influencia en el todo; y, por otro, que antes de nada hacen falta tres elementos para que se produzca un cambio: creer que es necesario, querer hacerlo y saber hacerlo. Por tanto, antes que dar soluciones, Marina trata de despertar fuerzas que impulsen dichas soluciones.

Pero la motivación no sirve de nada si no existen unas metas claras hacia las que dirigirse. Por ello, Marina propone cinco objetivos que podrían ser una guía coherente, realista e inspiradora para aquellos que quieran sumarse al cambio. En primer lugar, reducir el abandono escolar al 10% frente al actual 21,9%, subir 35 puntos en la clasificación PISA equiparándonos a países como Finlandia, aumentar el número de alumnos excelentes y acortar la distancia entre los mejores y los peores, favorecer que todos los estudiantes puedan alcanzar su máximo desarrollo personal con independencia de

su situación económica y, por último, fomentar la adquisición de habilidades del siglo XXI, tales como la inteligencia emocional.

En el capítulo segundo se propone un modelo de inteligencia para un cambio pedagógico, que no nazca de los aficionados sino de los expertos en la materia. En nuestra historia reciente la educación ha intentado ser trasformada a través de leyes de dudoso rigor, penoso acuerdo y poca utilidad para el siglo XXI. Frente a esta problemática debería surgir la anteriormente citada ciencia de la evolución cultural, que demuestre su capacidad para que la escuela alcance sus objetivos económicos, culturales, sociales y personales, aprovechando todos los descubrimientos científicos e integrándolos en nuestra cultura. Pero lejos de dar recetas, lo que más va a definir esta ciencia es su capacidad para enseñar a sus ciudadanos a gestionar su inteligencia y capacidades, para que puedan aprender y resolver problemas a lo largo de toda su vida.

A partir del tercer capítulo comienzan los agentes del cambio; el primero de ellos, la Escuela. Del valor que le demos a la educación dependerá la formación que recibirán los futuros maestros, y de los docentes que tengamos dependerá en su mayor parte el éxito del sistema educativo. En España, el magisterio no es una profesión de élite, como ocurre con la Medicina o las Ingenierías, y nuestro objetivo debería ser que lo fuese, al igual que sucede en los países que tienen los mejores sistemas educativos del mundo. En consecuencia, la relación entre la Escuela y la Universidad es inexorable.

Cada equipo directivo debe actuar como un verdadero equipo, de manera inteligente, otra vez en la misma dirección. Todos y cada uno de sus profesionales deben sentir que forman parte de un equipo que se ha constituido para un fin que está por encima de ellos mismos: facilitar el desarrollo integral de las nuevas generaciones. Definitivamente, deben convertirse en organizaciones que aprenden, y deben ser verdaderos aliados en favor de los alumnos, los cuales también tienen algo que decir en la transformación de los centros. No se pueden hacer cambios silenciando a sus verdaderos protagonistas.

El capítulo cuarto añade un aliado más, la Familia, «el segundo primer motor del cambio». Escuela y casa han de estar unidos, compartiendo una pedagogía que favorezca su cooperación, ayudándose mutuamente. Marina concibe la familia como un microsistema dentro del gran sistema en el que el niño se desarrolla física, afectiva, lingüística y cognitivamente, por lo que sin la implicación familiar lo que se haga en la escuela probablemente fracasará. Quizás, si nos planteamos que la mejora de la formación del docente es necesaria para el éxito educativo, deberíamos hacer lo mismo con el resto de agentes, y, si no es posible, la escuela debería compensar las carencias familiares.

Tanto profesores como padres y estudiantes viven en un entorno determinado, en un lugar que tiene asimismo influencia en todos y cada uno de ellos, y que por eso precisamente forman parte del sistema educativo. Hablamos de las Ciudades o el tercer motor del cambio, del que se relacionan sus implicaciones en el quinto capítulo. La ciudad, dice Marina, es un magnífi-

co ejemplo de inteligencia compartida, de equipo, y su éxito se debe a que favorece la felicidad de los que allí habitan. Si las ciudades contribuyen al bienestar intelectual, emocional, cultural y económico de sus ciudadanos, no es posible separar los objetivos de la escuela de los de la ciudad, sintiéndose ambas corresponsables del cambio y movilizándolo a toda la ciudadanía para alcanzarlos.

El sexto capítulo está dedicado a la Empresa o el cuarto motor del cambio, como organizaciones que aprenden, susceptibles de extrapolar su capacidad para impulsar el talento e invertir en él, para orientarse a resultados, definir su visión, misión y cultura, así como para trabajar en equipo, algo a lo que los responsables del sistema educativo no están acostumbrados. Además, si las escuelas son los lugares de los niños y las empresas los de los adultos, la transición del uno al otro será menos chocante.

Finalmente, el séptimo y último capítulo se refiere al último eslabón del sistema y motor del cambio, el Estado. Saber muy bien qué función es la que le corresponde al Estado y cuál al gobierno en la gestión del sistema educativo español vendría a solucionar la mayoría de los fracasos legislativos que caracterizan los últimos años. Un pacto de Estado sobre educación podría suponer el acuerdo que tanto tiempo llevamos esperando, si bien es necesaria una buena gestión de las nuevas medidas por parte de los agentes anteriores. El Estado debe promocionar la educación, financiarla, gestionarla y conseguir una verdadera sociedad del aprendizaje. La opinión de los expertos en dichas medidas, así como un aumento de

la financiación hasta que llegue a suponer un 5% del PIB, serían dos elementos claves que contribuirían a la calidad del sistema educativo.

En conclusión, y así acaba el libro, los grandes cambios se producen por la sinergia de pequeños cambios que, aunque no muy visibles a gran escala, proliferan cada vez más en las aulas españolas. Un profesor puede cambiar un aula, pero muchos pueden transformar el sistema. Esta obra es una brillante propuesta para hacerlo con el nuestro (eso sí, si conspiramos juntos).

Aída Valero ■

Esteban, F. y Román, B. (2016).
¿Quo vadis, Universidad?
 Barcelona: Editorial UOC. 258 pp.

Desde la firma de la *Magna Charta Universitatum* (1988) hasta la actualidad, se han sucedido vertiginosos cambios en las praxis y las formas de concebir la Universidad. Esos cambios no han dejado de estar acompañados por trabajos que se han posicionado de forma crítica con los mismos y por trabajos que no han hecho sino apología de algo que podríamos convenir en definir como tecno-didáctica y que se ha convertido en una de las formas hegemónicas de hacer universidad. El libro de Francisco Esteban y Begoña Román plantea otros caminos que transitan, tal vez, por algo que podría dibujarse como una tercera vía, que ofrece nuevos senderos y recupera desde la memoria otras concepciones de la Universidad. Se trata de otras vías para seguir pensando con plenitud el proyecto de una Universi-

dad que para los que trabajamos o estudiamos en ella nos atraviesa y atrapa.

Se trata de pensar y presentar dicha institución de forma amplia y conectada con la idea global de lo que significa «ser universitario» y de lo que se sustenta en la idea misma de Universidad (desde sus inicios hasta nuestros días). Es el sentido que le dio Karl Jaspers en un trabajo recientemente reeditado, *La idea de Universidad*. Allí plantea que «la Universidad desempeña la tarea de buscar la verdad en una comunidad de investigadores y alumnos». Una sencilla y escueta definición (que seguramente sería cuestionada por muchos universitarios) y que se encuentra en el centro del libro que reseñamos.

Se trata de un libro que originariamente fue presentado como tesis doctoral de uno de los autores (Francisco Esteban) en la facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona, y dirigida por la otra autora (Begoña Román). Estamos ante un trabajo maduro (para Esteban se trata de su segunda tesis doctoral —la primera fue en Pedagogía—) que entronca y encaja a la perfección con un amplio conjunto de autores y obras que a lo largo del tiempo han afrontado con meticulosidad el estudio de la Universidad. Entre otros queremos destacar a Manuel García Morente (*El ideal universitario y otros ensayos*), José Ortega y Gasset (*La misión de la Universidad*), John Henry Newman (*Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*), Étienne Gilson (*El amor a la sabiduría*) o la obra colectiva *La educación personalizada en la universidad*. La mayoría de estos libros han sido reeditados hace poco y forman parte de ese interés que muestran Esteban y Román por los

finés y el *ethos* escondido en el proyecto universitario. Ello se ha visto acompañado de algunas experiencias que apuestan con claridad radical por un proyecto de educación liberal (*Liberal Education*) en la Universidad y que pueden concretarse en el uso del *Greats Books* o del *Core Curriculum* (ejemplos como los del Thomas Aquinas College en los EE.UU. o de la Universidad de Navarra en España). Todo ello hace que *¿Quo vadis, Universidad?* se erija como una pregunta necesaria, de futuro, de resistencia, de orientación y guía entre situaciones de burocracia y demás.

El libro se estructura en cuatro grandes capítulos que presentamos seguidamente. El primer capítulo afronta la cuestión de la memoria y la universidad, y sirve, a modo de anclaje, para mostrar cómo desde la Edad Media hasta nuestros días algo permanece en dicha institución. Tal y como proponen los autores: «Aquello que identifica pues lo que se entiende por universidad no es solo la propia palabra. Una universidad, per se, no es más que una corporación de personas. Ahora bien, lo que hace que dicha corporación sea una universidad, y no otra cosa, es el hecho de que dicha corporación está conformada precisamente por maestros y estudiantes y, por lo tanto, por personas que encarnan y dan vida a una actividad particular dirigida hacia un fin especial: el desarrollo intelectual» (p. 23).

El segundo capítulo, no siempre presente en trabajos que abordan y tienen como objeto de estudio la Universidad, se centra en la «Filosofía de la educación universitaria». Partiendo del comunitarismo como marco de trabajo, los autores ahondan en la educación universitaria actual. Para ello han subdividido el capítulo en distin-

tos apartados que permiten afrontar con más detalles la cuestión deseada: a) consideraciones previas sobre la idea de universidad; b) pensadores que han abordado la temática de la idea de Universidad en sus investigaciones (Humboldt, Newman y Ortega y Gasset). En palabras de los autores: «Las tres filosofías de la educación universitaria presentan dos características comunes. La primera es que se han construido a partir de la génesis y evolución de las primeras universidades de la Edad Media. La segunda es su trascendencia, pues todavía están presentes en nuestra realidad universitaria europea» (p. 131).

El tercer capítulo expone las cuestiones que se vinculan con la crítica comunitarista y la educación moral universitaria. Después de exponer en el capítulo anterior cuestiones sobre la idea, el fin y la misión de la universidad, en este apartado se centran en la crítica comunitarista. Para ello revisan cuestiones vinculadas a la identidad de la persona y sus posibilidades formativas en la universidad. Así lo proponen: «La educación universitaria se ve interpelada por el aspecto aquí esbozado. En ella se reúnen maestros y estudiantes que, además de representar el papel que a cada uno le corresponde, tienen y manifiestan una determinada naturaleza moral» (p. 163). Dicho esto, la moral ofrece determinados recursos que sirven para ponerse al servicio del ideal universitario.

El último capítulo consiste en una buena y estructurada Pedagogía Prospectiva. Dicho capítulo no claudica fácilmente ante formas de entender la Universidad (en especial en su dimensión más utilitarista y mercantilista). Para ellos se trata de que «la utilidad ha tomado las riendas

de la educación universitaria» (p. 209). El hecho de que el estudiante (en la propuesta que nos hacen los autores del libro) pase a ser reconocido como un sujeto de aprendizaje moral da otra perspectiva distinta. Más allá de la instrucción en forma de competencias, rúbricas, portafolios y acreditaciones, aparece la idea de Formación (*Bildung*) que procura frenar la «planificación productiva» y la «programación rentable».

En definitiva, podemos afirmar que el libro es una lectura interesante para seguir pensando la Universidad y seguir ejerciendo el mandato original para el cual fue creada: el ayuntamiento de maestros y estudiantes. Una unión que debe seguir permitiendo la posibilidad de que quienes la habiten, transiten entre las posibilidades profundas de la *Paideía*, la *Humanitas* y la *Bildung* en pro de una Educación Liberal integral que les permita cultivarse como personas completas.

Jordi Planella ■

Una visita a la hemeroteca

La formación profesional ha sido, desde los inicios, una de las áreas que se ha considerado más importante para la construcción de una Unión Europea de los ciudadanos.

El Tratado de Roma, que creó en 1957 la Comunidad Económica Europea, afirma que el objetivo esencial de sus esfuerzos es la mejora constante de las condiciones de vida y del trabajo de su población. En su artículo 118, capacita a la Comisión para que promueva la cooperación en materia de formación profesional entre los estados

miembros. El artículo 128 establece que el Consejo es el responsable de establecer los principios generales, para crear una política común en formación profesional.

Estas buenas intenciones iniciales se encontraron con la resistencia al cambio ofrecida por los estados miembros. Hubo que esperar hasta 1975 para empezar a ver resultados concretos. El 10 de febrero de ese año, el Consejo de Ministros de la CEE anunció la creación del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, European Centre for the Development of Vocational Training - Cedefop. El artículo 2 de este anuncio 337/75/EEC detalla que los objetivos del CEDEFOP serán los de asistir a la Comisión en la promoción y desarrollo de la formación profesional, para lo que recopilará la documentación relevante. Así es como CEDEFOP comienza, a partir 1976, a generar estudios sobre formación profesional.

En 1978 se crea la red para la información y documentación de la educación europea Eurydice y en 1984, la red de Centros Nacionales de Información sobre Reconocimiento Académico, NARICs.

A finales de los años ochenta comienzan las acciones europeas que van a fomentar las acciones transnacionales mediante movibilidades en formación profesional. El 15 de junio de 1987, el Consejo de las Comunidades Europeas adopta el European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios) ERASMUS (87/327/EEC). Entre los años 1988 y 1994 se ejecutan los programas PETRA, EUROTECNET y FORCE,

con el objetivo de fomentar la cooperación europea en formación profesional.

Al finalizar estos programas se decide aglutinar las acciones de movilidades de formación profesional durante 1995 y 2006 en los programas LEONARDO I y II. LEONARDO pasa a formar parte del Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) en el periodo 2007-2013, y a integrarse definitivamente en el conjunto de acciones para la movilidad educativa en Erasmus+ durante el periodo actual 2014-2020.

Europa tiene actualmente el objetivo estratégico de convertirse en una economía basada en el conocimiento, tal y como se propuso en el año 2000 en la Agenda de Lisboa y se ha ratificado en las propuestas para el Horizonte 2020. El objetivo de la Europa del conocimiento está presente en las declaraciones para la cooperación en educación de Bologna, 1999, y Copenhaga, 2002.

La declaración de Bologna pone el foco en la educación superior y ha supuesto un hito importante que nos permite asegurar que se ha conseguido acercar los entornos universitarios europeos. No podemos decir lo mismo de los resultados de la declaración de Copenhague, enfocada en la formación profesional, ya que actualmente existen aún muchas diferencias entre los estudios de FP ofrecidos por los países de la Unión Europea.

Las tres publicaciones aquí propuestas pretenden ofrecer una panorámica general que permita al lector tener una visión general de la historia de la formación profesional en Europa (Psifidou, 2014), cómo se están realizando los programas de movilidad en formación profesional (EURO-

PEAN COMMISSION, 2012) y cómo es la formación profesional en cada uno de los países europeos (CEDEFOP, 2014).

Psifidou, I. (2014).

Evolución histórica de la formación profesional en Europa. *Historia de la Educación*, 33, 353-359. Obtenido de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/12642/12952>

Dentro del monográfico de 2014 «La construcción histórica de la formación profesional. Una mirada internacional» de la revista *Historia de la Educación* encontramos este artículo, que ofrece una visión general de la historia de la formación profesional en Europa.

Irene Psifidou describe en este artículo el trabajo resultante de la Primera Conferencia Internacional sobre «Historia de la formación profesional en Europa, en perspectiva comparativa», organizada por la Universidad de Florencia y el Instituto Universitario Europeo, y celebrada los días 11 y 12 de octubre de 2002 en Florencia. El Cedefop publicó un número especial de la *Revista Europea de Formación Profesional* (Cedefop, 2004) con motivo de esta conferencia, y el artículo de Irene Psifidou sintetiza los documentos aparecidos en esta revista.

Este texto ofrece una panorámica de la formación profesional en Europa. Comienza mencionando que durante la Edad Media el modelo de aprendizaje seguido por los gremios era bastante similar en toda Europa. El desarrollo de la Revolución Industrial y la evolución de los modelos de

pensamiento «liberalismo» y «puritanismo» hicieron que cada país desarrollara modelos de formación profesional diferentes. Wolf-Dietrich Greinert plantea la existencia de los tres modelos «clásicos» de la formación profesional: el modelo liberal de mercado (por ejemplo, Gran Bretaña), el modelo regulado por el Estado (por ejemplo, Francia) y el modelo corporativo y dual (por ejemplo, Alemania).

Para intentar de nuevo la convergencia, el desarrollo de una política europea de formación profesional común está siendo lento. Desde 2002 el proceso de Copenhague plantea desarrollar una estrategia global en la Unión Europea, pero, aunque este proceso ha sido eficaz para alinear las políticas europeas y nacionales en materia de FP, su efecto real está siendo limitado.

teriormente, con la excepción de alguna Agencia Nacional de países pequeños, se había realizado un informe con los esquemas de movilidad existentes para formación profesional, para jóvenes, educación escolar y de adultos.

Este documento proporciona información sobre las estructuras nacionales, destinadas a fomentar movilidades internacionales. Las estructuras consideradas en este estudio cumplen condiciones como el estar asignadas a una institución educativa, a un organismo público o a una empresa. Las movilidades analizadas son de personas físicas, transnacionales, y la mayor parte de la actividad se realiza en el extranjero, durante un tiempo limitado. Estas movilidades deben tener un objetivo de aprendizaje, que tiene que ser validado y consensuado por las partes intervinientes. Este aprendizaje tiene que tener un contenido estructurado y pedagógico. Para ser considerada una estructura de movilidad en el estudio, ha de tener el objetivo y la capacidad de funcionar a lo largo de varios años.

El estudio se realizó a lo largo de aproximadamente siete meses, durante los cuales había expertos de cada país que buscaban estructuras de movilidad relevantes. Un cuestionario en internet servía para recoger los datos de alrededor de las mil estructuras de movilidad que fueron detectadas.

European Commision (2012).

Study on Mobility Developments in School Education, Vocational Education and Training, Adult Education and Youth Exchanges. Luxembourg. Obtenido de <https://bookshop.europa.eu/en/study-on-mobility-developments-in-school-education-vocational-education-and-training-adult-education-and-youth-exchanges-pbNC3113988/>

Este estudio, creado en colaboración con ICON-INSTITUTE GmbH y CO KG Consulting Gruppe, supone, según mencionan en la página 58, la primera vez que se realiza un inventario de los esquemas de movilidad existentes en Europa e, incluso, en cada uno de los países. En ninguno de los 34 países analizados an-

El estudio no solo ofrece información cuantitativa, sino también información cualitativa, identificando las tendencias y políticas relativas a factores como el reconocimiento de la actividad, la interrelación de las estructuras de movilidad con las acciones de la Unión Europea y la movilidad como herramienta pedagógica.

CEDEFOP (2014).

VET-in-Europe country reports (ReferNet).

Obtenido de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/vet-in-europe-country-reports>

El referente en publicaciones sobre la formación profesional en Europa es el Cedefop. Dentro de la extensa variedad de títulos que genera esta institución, los informes nacionales sobre FP, *VET-in-Europe country reports*, proporcionan una información extensa, detallada y concreta de la situación de estos estudios en cada país.

Estos informes son creados y actualizados por la red ReferNet fundada en 2002 por el Cedefop y constituida por todos los estados miembros de la Unión Europea, Islandia y Noruega. El socio ReferNet en cada estado es una institución clave dentro de la estructura de FP de su país, por lo que puede ofrecer información actualizada y de primera mano sobre la situación y objetivos de su formación profesional.

Cada uno de estos informes proporciona información concisa sobre el estado de la formación profesional en cada uno de los países. Describe las relaciones del sistema de formación con su entorno social, económico, político y laboral.

La información proporcionada en estos informes es de sumo interés para investigadores y profesionales de la educación.

Cada uno de estos informes sigue una misma estructura proporcionada de forma centralizada por el Cedefop. Esto permite

realizar fácilmente estudios comparados, ya que se proporcionan los mismos tipos de datos actualizados, normalmente, en los mismos momentos.

La última versión general de estos informes está realizada en el año 2014 e incluye cuatro capítulos:

— Capítulo 1: «Factores externos que influyen en la FP». En este apartado se trata la influencia de la economía, el mercado laboral y las políticas de empleo, y se ofrecen datos relacionados, como la edad, el nivel de estudios y el empleo.

— Capítulo 2: «La formación profesional desde la perspectiva del aprendizaje permanente, a lo largo de la vida». Se ofrece la información sobre los estudios existentes de forma reglada, los estudios regulados por el estado y otros tipos de cursos, públicos y privados.

— Capítulo 3: «La creación de las cualificaciones en FP». Análisis de las necesidades futuras del mercado laboral, de los marcos de cualificaciones, evaluación y calidad.

— Capítulo 4: «Promoción de la participación en FP». Incentivos para los estudiantes, empresarios y las instituciones educativas.

En el caso de que el interesado quiera tener una visión resumida de la situación de la formación profesional en cada uno de los países europeos, en vez de utilizar los «*VET-in-Europe country reports*», puede consultar los documentos de Cedefop «*Spotlight on VET*», que ofrecen pequeñas fichas con los datos clave de cada uno de los países.

Carlos de Olagüe Smithson ■

Una visita a la red

Para este número vamos a buscar en la red algún tipo de ayuda a medio camino entre la especialización y la divulgación sobre el asunto de los deberes escolares, que en la actualidad resulta tan polémico. Nuestra idea es tratar de encontrar páginas que ayuden a los profesores en la tarea de orientarse en un mundo en el que reina la opinión más vociferante.

En primer lugar, visitaremos el blog «Mejor educados» (<http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/mejoreducados/>), que periódicamente publica reflexiones educativas y a veces ayuda a sus lectores a orientarse ante determinadas cuestiones de actualidad. El 30 de marzo de 2016, publicó sobre el tema una interesante y divulgativa entrada titulada «La pedagogía que funciona» (<https://goo.gl/Ri8GL1>). El texto repasa una iniciativa llamada «la caja de herramienta», *toolkit* (<https://goo.gl/j9PM2g>), creada en colaboración con la Universidad de Durham. El objetivo de la página es poner al servicio de los maestros los datos que la investigación empírica va descubriendo acerca del valor de las distintas prácticas educativas investi-

gadas: cuál es su impacto, cuál es su coste y bajo qué condiciones pueden funcionar.

Los deberes parecen tener un impacto positivo moderado con un coste muy bajo o prácticamente nulo (con la condición, evidentemente, de que se hagan bien). La entrada reseñada nos informa de algunas de las características implícitas en ese «hacerlo bien».

Otro importante suplemento educativo, *Teacher Network*, en este caso del periódico británico *The Guardian*, abordaba recientemente este mismo tema en el artículo titulado «Homework: is it worth the hassle?» (<https://goo.gl/1XuJWA>). Parece que no somos muy originales en generar polémicas, ni tan distintos a los demás.

El artículo hace referencia a un metaanálisis que corrobora también el valor de las tareas escolares si se hacen bien. Este artículo es más detallado a la hora de hacer observaciones en torno a las tareas que funcionan, y analiza cuáles son los requisitos de las tareas más exitosas en la escuela primaria y cuáles lo son en la escuela secundaria.

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, entre 5 y 8, a 10 puntos. Se recomienda acudir a Tesoros internacionales como el de la UNESCO o ERIC.

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, 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 Referencias Bibliográficas presentes al final del artículo responden a todo lo que se cita en el texto, a través de un procedimiento abreviado, distinto de las notas a pie de página. 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 en las siguientes: *et al.* 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) 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 necesario 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. e.: «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. e.: 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 revelen 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 devolverán 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:

1) 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>

2) 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.

3) 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.

4) 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 mayo, 2017)