

sumario

La cultura en la acción educativa

- Rafael Francesconi Latorre y Luz Stella Peña Escobar**
Diseñar, ¿requiere cultura? Evaluación de competencias culturales, en relación con el aprendizaje del diseño arquitectónico. 423
- María Isabel Alba Dorado**
La enseñanza de la Arquitectura. Iniciación al aprendizaje del proyecto arquitectónico. 445
- Fermín Ezpeleta Aguilar**
Pedagogía y novela en España: del Realismo a la Vanguardia. 461

Estudios y Notas

- Antonio Valle, Bibiana Regueiro, José C. Núñez, Natalia Suárez, Carlos Freire y Mar Ferradás**
Percepción de la implicación parental en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria. 481
- Aurora Bernal Martínez de Soria y Sarah Carrica Ochoa**
Educación para el desarrollo y enseñanza obligatoria. 499
- María D. Dapía Conde y M^a Reyes Fernández González**
La Búsqueda Activa de Empleo en el colectivo universitario: conocimientos y prácticas. 517
- Pablo Sánchez-Antolín, Carmen Alba Pastor y Joaquín Paredes Labra**
Usos de las TIC en las prácticas docentes del profesorado de los Institutos de Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid. 543
- Carolina Fernández-Salineró de Miguel y Beatriz de la Riva Picatoste**
La Pedagogía Laboral como especialidad profesional en el siglo XXI. 559

Informaciones

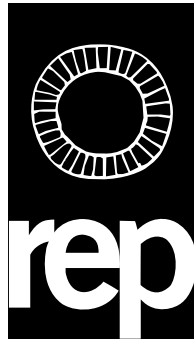
- 1. Actividades pedagógicas** 581
75º Aniversario de la *Revista de Educación*.
III Congreso Internacional Universidad y Discapacidad sobre «Una Universidad inclusiva para una sociedad incluyente». IX Conferencia Internacional de Educación, Investigación e Innovación (ICERI) sobre «Transformando la educación, transformando las vidas». XV Congreso Nacional de Educación Comparada sobre «Ciudadanía mundial y educación para el desarrollo. Una mirada internacional».
- 2. Reseña bibliográfica** 585
Santos Rego, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M.: *Aprendizaje-servicio y misión cívica en la universidad. Una propuesta de desarrollo* (Carlos Peláez Paz).
Topping, K., David Duran, D. y Van Keer H.: *Using Peer Tutoring To Improve Reading Skills. A Practical Guide For Teachers* (Francisco José Alegre Ansuategui y Lidón Moliner Miravet).
Belando-Montoro, M. R.: *La educación repensada. Dinámicas de continuidad y cambio* (Jorge Antonio Fernández de los Ríos).
Sugrue, C.: *Unmasking school leadership. A Longitudinal Life History of School Leaders* (Ernesto López Gómez).
Ragutt, F. y Zumhof, T. (eds.): *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren* (Josefa Ros Velasco).
Morón Marchena, J. A. (coord.): *Investigar e intervenir en educación para la salud* (Diego Galán Casado).
Una visita a la hemeroteca (Rocío Garrido Martos).
- 3. Libros recibidos** 609
Colaboran en este número 611
Requisitos de los trabajos que se deseen publicar 619
Índice del año LXXIV 623



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

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

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid



La cultura en la acción educativa

Rafael Francesconi Latorre y Luz Stella Peña Escobar

Diseñar, ¿requiere cultura? Evaluación de competencias culturales,
en relación con el aprendizaje del diseño arquitectónico.

María Isabel Alba Dorado

La enseñanza de la Arquitectura. Iniciación al aprendizaje del proyecto arquitectónico.

Fermín Ezpeleta Aguilar

Pedagogía y novela en España: del Realismo a la Vanguardia.

Diseñar, ¿requiere cultura?

Evaluación de competencias culturales, en relación con el aprendizaje del diseño arquitectónico

por Rafael FRANCESCO LATORRE
y Luz Stella PEÑA ESCOBAR
Universidad Piloto de Colombia

1. Introducción

«Un arquitecto es un albañil
que ha estudiado latín».
Loos, Adolf, 1972, 54

Este trabajo presenta los resultados de un experimento para aislar y medir competencias de cultura arquitectónica, así como para relacionarlas con el aprendizaje del diseño arquitectónico. Desde algunas concepciones, no resulta relevante preguntar si las competencias de cultura arquitectónica contribuyen al aprendizaje del diseño en esta disciplina. Por ejemplo, si este tipo de diseño se considera una forma de creación artística, obligada a una novedad radical, las competencias de cultura arquitectónica podrían ser interpretadas como un lastre. Algo semejante ocurriría si se concibe el diseño arquitectónico como resultante de un proceso reductible a algoritmos y, por lo mismo, automatizable. La presentación de los resultados de esta

tentativa para aislar, medir y relacionar dichas competencias con el aprendizaje en referencia, constituye una invitación a reflexionar sobre las concepciones anotadas, así como a reconocer la falta de evidencia empírica para establecer que tan necesario es el estudio de repertorios de obras de arquitectura, decantados por la historia, la teoría y la crítica de la disciplina, es decir, que tan necesario es adquirir competencias de cultura arquitectónica, en el aprendizaje del diseño arquitectónico. El suministro de evidencia empírica al respecto, permite avanzar en la comprensión de los procesos de aprendizaje de la disciplina, por lo cual, resulta relevante en el diseño de programas de arquitectura y, al mismo tiempo, contribuye en la discusión que busca esclarecer la naturaleza de esta clase de aprendizaje. Es, en consecuencia, con la necesidad de aportar evidencia empírica sobre la mencionada relación entre la adquisición de competencias culturales y el aprendizaje del diseño arquitectónico,

año LXXIV, n.º 265, septiembre-diciembre 2016, 423-444
revista española de pedagogía



que este artículo registra una tentativa para aislarlas, medirlas y relacionarlas con evaluaciones sumativas de cursos de diseño arquitectónico.

Para aportar evidencia empírica sobre la relación indicada, se realizó una evaluación formativa, es decir, una prueba cuyos resultados no tuvieron incidencia en las calificaciones de los estudiantes que participaron en la misma. Para la evaluación formativa se elaboró y aplicó pruebas escritas y gráficas, las cuales, de manera previa, fueron calibradas a partir de la distribución normal de sus resultados. Este instrumento de evaluación formativa se aplicó en dos ocasiones; la primera, al inicio de los cursos de diseño arquitectónico, y la segunda, al final. Con respecto a los resultados de la aplicación inicial del instrumento, calibrado hasta la obtención de una distribución normal, cuya media se situara en la cercanía del valor aprobatorio, se consideró como aprendizaje un incremento de la media y una disminución de la desviación estándar, en los valores obtenidos en su aplicación al final del periodo académico. La prueba calibrada se aplicó en cursos de diseño, correspondientes a ocho de los diez niveles del Programa de Arquitectura ofrecido por la Universidad Piloto de Colombia, con la expectativa de encontrar un crecimiento progresivo, con mayor dinámica en los primeros niveles, al mismo tiempo que un incremento menor, pero sostenido, de la mitad del programa de estudios hacia adelante. Los resultados de esta evaluación formativa fueron relacionados con los de la evaluación sumativa de los cursos de diseño del mismo periodo académico, adelantados por quienes participaron en esta evaluación formativa.

El presente trabajo combina tres tipos de fuentes. Un primer grupo corresponde a fuentes relacionadas con la discusión sobre el aprendizaje por competencias, que constituye su contexto más inmediato. Un segundo grupo, fue tomado de la tradición disciplinar, y se empleó para reconstruir el trasfondo que da sentido a la pregunta sobre la relación entre competencias de cultura arquitectónica y el aprendizaje del diseño arquitectónico. Entre tanto, el tercer grupo hace referencia a técnicas de evaluación del aprendizaje y tiene un interés metodológico.

2. Antecedentes inmediatos: aprendizaje por competencias

La formulación de currículos por competencias ha despertado el interés tanto de programas de arquitectura en Europa como en Latinoamérica. Este tema convocó en Lima, durante febrero del 2008, a representantes de la Red Europea de Decanos de Facultades de Arquitectura (ENHSA, por su sigla en inglés), con delegados de dieciocho países latinoamericanos. Esta reunión comenzó con la pregunta «¿hay que enseñar a proyectar o hay que enseñar arquitectura?» (Vélez González, Samuel, 2011, 20). La pregunta así formulada contrapone un saber que podría considerarse como productivo (*saber proyectar*) con otro que se puede considerar, hasta cierto punto, teórico (*saber arquitectura*), que remite a la distinción entre saberes teórico, práctico y productivo del Libro VI de *Ética Nicomachea* de Aristóteles (Aristóteles, 1996) retomada para el campo de la arquitectura en Sarquis (2003). Cabría esperar que, debido a la afinidad entre saber productivo y desarrollo de competencias, la primera

parte de la disyuntiva hubiera acaparado la agenda de la reunión. No obstante, según la fuente en referencia, solo la primera sesión de la reunión se destinó a *enseñar a proyectar*; mientras que las restantes se ocuparon de *enseñar arquitectura*, tema que «[...] orientó la cuestión de fondo [...]» y permitió el desarrollo de «[...] las temáticas orientadas a cuestionar las metodologías y los alcances en la formación de los arquitectos [...]» (Vélez González, Samuel, 2011, 20). Esta anotación sugiere que el modelo basado en el saber productivo, representado en la formulación de currículos por competencias, no puede prescindir de aquel saber concebido como teórico. Lo anterior confirmaría la vigencia de la discusión sobre la importancia de las competencias de cultura arquitectónica (*saber arquitectura*) para el aprendizaje del diseño arquitectónico (*saber proyectar*).

Un segundo escenario en el que se ha dado un diálogo entre Europa y Latinoamérica sobre la formulación de currículos por competencias es el Proyecto Tuning LA. Este proyecto se define a sí mismo como una red de comunidades de aprendizaje y como una metodología (Vélez González, Samuel *et al.*, 2014, 9), que ha sido aplicada en dos fases. La primera tuvo lugar entre 2004 y 2007 (p. 13). Su resultado fue el consenso en torno a la identificación de cincuenta y cinco competencias entre genéricas y específicas (p. 78). De las competencias iniciales, al menos dos de las específicas se puede considerar que incluyen alguna referencia a la adquisición de cultura arquitectónica: (a) «Conocimiento de la historia, teorías de la arquitectura, arte, estética y ciencias humanas» (p. 26) y (b) «Conocimiento, sensibilidad y com-

promiso hacia los problemas del actual debate arquitectónico local y global» (Ídem). Por su parte, la segunda fase desarrollada entre 2011 y 2013, se concentró en articular en diez *metacompetencias*, las cincuenta y cinco competencias identificadas en la primera fase. Con este propósito, se realizó, por parte de los académicos participantes, una ponderación de las competencias iniciales, cuyo resultado dejó en los últimos lugares a aquellas que pueden ser consideradas como de cultura arquitectónica. Sin embargo, la competencia (a) fue articulada en la primera de las diez metacompetencias, como especificación de la competencia genérica correspondiente al compromiso con la calidad, mientras que la (b) fue incorporada en la tercera, como desarrollo de la competencia genérica relacionada con la capacidad crítica y autocrítica. Lo anterior sugiere que, no obstante carecer de la simpatía general, sí se reconoció la importancia de las competencias que pueden ser consideradas como de cultura arquitectónica, en el contexto del aprendizaje del diseño.

En el contexto colombiano, la Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura (ACFA) ha buscado convenir las competencias que deben demostrar los egresados de los programas de pregrado en Arquitectura, de manera semejante a como se ha emprendido esta tarea en los escenarios de encuentro entre Europa y América Latina mencionados. En este sentido, el documento que recoge su propuesta (ACFA, 2011), presenta la síntesis de un proceso de dos años (2009-2011), resultado de «talleres de orden nacional, con académicos, decanos y expertos» (p. 2). Este documento expone acuerdos de la co-

munidad académica del país, en el campo de la arquitectura, en torno a siete competencias. Aunque el texto no manifiesta que su enumeración corresponda a un orden jerárquico, su semejanza con los resultados de este tipo de ejercicio en el escenario del antes mencionado Proyecto Tuning LA, sugiere una asignación de prelación. De acuerdo con lo anterior, la competencia más preciada sería: «Capacidad para proyectar creativa e integralmente espacios habitables arquitectónicos y urbanos, con el fin de dar respuesta a los requerimientos de la sociedad, valorando el contexto ambiental y cultural desde una perspectiva estética y técnica» (p. 3). Esta definición es bastante cercana a la primera de las metacompetencias planteadas por el Proyecto Tuning LA:

«La habilidad para diseñar desarrollos arquitectónicos o de planificación urbana, con sentido crítico (con preocupación completa por la situación en la cual la obra tiene lugar y una habilidad para actuar de manera apropiada y pensada) y de manera creativa, de tal manera que satisfaga en forma plena los requerimientos de la gente, la sociedad y su cultura, y del medio ambiente, al mismo tiempo que reconoce el valor del contexto y considera las exigencias estéticas y técnicas». (Vélez González, *et al.*, 2014, p. 29).

Lo anterior no es de extrañar puesto que el documento reconoce que en su elaboración «[...] fueron considerados los referentes de proyectos y propuestas internacionales que han avanzado en la misma línea, tanto en Latinoamérica, como en los Estados Unidos, Europa y Australia» (p.

2). También de manera análoga a la forma en la cual las competencias generales y específicas, identificadas al comienzo del Proyecto Tuning LA, fueron articuladas en metacompetencias, el documento de la ACFA asocia una serie de *capacidades* a cada competencia. Esta coincidencia permite comparar el lugar que, en cada caso, ocupan las que aquí se han llamado *competencias de cultura arquitectónica*, como muestra la Tabla 1.

De acuerdo con este paralelo, el conocimiento de la historia y la teoría de la arquitectura aparece, en ambos casos asociado a la metacompetencia o competencia más estimada. Por su parte, lo que en el Proyecto Tuning LA segunda fase hace referencia al *conocimiento, sensibilidad y compromiso hacia los problemas del debate arquitectónico local y global*, se encuentra articulado con la metacompetencia que ocupa el tercer lugar entre diez. En contraste, dentro de la propuesta de ACFA se presenta asociado a la séptima entre siete competencias. Además, el reconocimiento de autonomía para la disciplina, que se puede identificar en la referencia exclusiva al *debate arquitectónico* de su definición en el Proyecto Tuning LA segunda fase, se encuentra muy desdibujado en la propuesta de ACFA, por la forma en la que se presenta entretelado con el *debate social*. Esta diferencia sugiere una actitud contraria al reconocimiento de autonomía disciplinar en la propuesta colombiana. Una segunda diferencia entre las dos aproximaciones corresponde a la importancia que la propuesta de ACFA atribuye al patrimonio, para el cual reserva la tercera de sus siete competencias y a la que vincula el conocimiento de la historia y teoría de la arquitectura.

TABLA 1: *Comparación entre Proyecto Tuning LA segunda fase y Propuesta ACFA.*

Proyecto Tuning LA segunda fase	Propuesta ACFA
Metacompetencia 1 (entre 10)	Competencia 1 (entre 7)
«La habilidad para diseñar desarrollos arquitectónicos o de planificación urbana, con sentido crítico (con preocupación completa por la situación en la cual la obra tiene lugar y una habilidad para actuar de manera apropiada y pensada) y de manera creativa, de tal forma que satisfaga en forma plena los requerimientos de la gente, la sociedad y su cultura, y del medio ambiente, al mismo tiempo que reconoce el valor del contexto y considera las exigencias estéticas y técnicas». (Vélez González, <i>et al.</i> , 2014, p. 29)	«Capacidad para proyectar creativa e integralmente espacios habitables arquitectónicos y urbanos, con el fin de dar respuesta a los requerimientos de la sociedad, valorando el contexto ambiental y cultural desde una perspectiva estética y técnica» (Grupo de expertos de la Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura —ACFA, 2011, p. 3)
Competencia específica	Capacidad
«Conocimiento de la historia, teorías de la arquitectura, arte, estética y ciencias humanas» (p. 29)	«Conocer la historia, las teorías de la arquitectura, el arte, la argumentación estética y las ciencias humanas para valorar, proyectar e intervenir en el contexto arquitectónico y urbano» (p. 3)
	Competencia 3 (entre 7)
	«Capacidad de reconocer y valorar el patrimonio ambiental, urbano y arquitectónico, para preservarlo, consolidarlo y protegerlo, re-significando su importancia social y cultural» (p. 5)
Competencia específica	Capacidad
«Habilidad para reconocer, valorar, diseñar, e intervenir el patrimonio urbano y arquitectónico» (p. 29)	«Conocer la historia, las teorías de la arquitectura, el arte, la argumentación estética y las ciencias humanas para valorar, proyectar e intervenir en el patrimonio ambiental, arquitectónico y urbanístico» (p. 5)
Metacompetencia 3 (entre 10)	Competencia 7 (entre 7)
«Capacidad de crítica y autocrítica que contribuya a transformar las ideas en espacios, formas y edificios» (p. 30)	«Capacidad crítica y autocrítica frente al quehacer del arquitecto, para comprender las implicaciones éticas y actuar en el marco de la responsabilidad social y de las normas que orientan la disciplina» (p. 7)
Competencia específica	Capacidad
«Conocimiento, sensibilidad y compromiso hacia los problemas del actual debate arquitectónico local y global» (Vélez González, <i>et al.</i> , 2014, p.30)	«Emprender el trabajo autónomo y colaborativo en ambientes interdisciplinarios, para fortalecer el interés por los temas del debate social y arquitectónico» (p. 7)

Fuentes: Vélez González, y otros, 2014 y Grupo de expertos de la Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura —ACFA, 2011; elaboración propia.

Por su parte, el Programa de Arquitectura de la Universidad Piloto de Colombia no es ajeno a esta tendencia de formulación de currículos por competencias y se encuentra implantando un modelo de aprendizaje basado en éstas. El marco de referencia para la identificación de las competencias que se espera desarrollen quienes adelantan en este programa se encuentra en el Proyecto Tuning América Latina y en el ejercicio análogo adelantado por la Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura (ACFA), a los que se ha hecho referencia. Para apoyar este proceso, desarrolla proyectos de investigación en los campos del aprendizaje de la composición arquitectónica, como área específica del diseño arquitectónico y de la arquitectura sostenible (Perea Restrepo, Sergio Antonio, 2012). El presente trabajo recoge aportes metodológicos provenientes de la primera vertiente, así como los resultados de su aplicación en dicho campo.

En particular, dentro del ámbito más específico del aprendizaje de la composición arquitectónica, el presente trabajo tiene como antecedente inmediato el proyecto de investigación denominado *Estrategias de aprendizaje de la composición arquitectónica en relación con el emplazamiento urbano*. Este proyecto de investigación se propuso responder las preguntas ¿qué se aprende como composición arquitectónica? y ¿cómo se la aprende? Durante el proceso encaminado a responder estos interrogantes, se han identificado tres competencias: propedéuticas, de cultura arquitectónica y de creación arquitectónica (Francesconi Latorre, Rafael, 2012, 96). Aun cuando, en el curso de esa investigación, algunas experiencias

de enseñanza y aprendizaje fueron interpretadas en términos de dichas competencias, se indicó que se hacía necesario el desarrollo de instrumentos para aislarlas, medirlas y relacionarlas; tarea que asume el presente trabajo con respecto a las competencias de cultura arquitectónica y a su relevancia en el aprendizaje de la composición arquitectónica, en particular, y del diseño arquitectónico, en general, como parte del proyecto de investigación titulado *Registro y caracterización de prácticas habituales en el taller de diseño*, que adelanta el Programa de Arquitectura de la Universidad Piloto de Colombia, junto con los programas de esta disciplina de las Universidades Católica de Colombia, en Bogotá D. C., y Santo Tomás, en Bucaramanga (Colombia).

3. Antecedentes remotos: la discusión sobre la relevancia de la cultura arquitectónica

En la introducción se hizo referencia a posiciones desde las cuales sería, por lo menos irrelevante, por no decir desacertado, sostener la existencia de competencias de cultura arquitectónica. Los casos extremos de estas posiciones corresponderían a los dos prejuicios mencionados por Ernesto Nathan Rogers en *Experiencia de la arquitectura* (1965):

«El primero de ellos es la creencia de que los productos arquitectónicos son una sucesión mecánica de ecuaciones resolubles mediante la sola aplicación de la inteligencia; el segundo, inversamente, es el que sostiene que todo producto arquitectónico es el resultado repentino de una feliz intuición indivi-

dual sin raíces en la historia» (Rogers, Ernesto, 1965, 79).

En esta referencia se encuentra una aproximación para la cual la cultura arquitectónica es imprescindible, representada por Aldo Rossi, en contraste con otras dos, opuestas a su vez entre ellas, para las cuales es prescindible.

Un ejemplo del prejuicio que «considera que los productos arquitectónicos son un mecánico sucederse de ecuaciones resolubles con la sola aplicación de la inteligencia» se encontraría en las afirmaciones de Christopher Alexander en *Ensayo sobre la Síntesis de la Forma* (1976), con respecto a la imposibilidad actual para acudir al saber acumulado por la tradición y la necesidad que enfrentan los diseñadores de atenerse a su propio juicio, sin servirse de las opiniones de terceros. Este llamado de Alexander a los diseñadores se podría expresar en los términos en los cuales Kant define la ilustración como la capacidad de «servirse de su entendimiento sin ser guiado por algún otro» (Kant, Inmanuel, 2004, 83). Para superar el desafío que representa este servirse de la razón sin la ayuda de otros, sería necesario que reconozca que «la solución intuitiva de los problemas contemporáneos rebasa, simplemente, la capacidad de integración del individuo aislado» (Alexander, Christopher, 1976, 12) y busque nuevos medios que ofrezcan la capacidad de integración requerida, es decir, instrumentos computacionales para sintetizar la forma.

Aun cuando, el mismo Alexander en la serie de trabajos posteriores (1978, 1980 y 1981) habría desistido de este propósito

de sintetizar la forma arquitectónica, Patrick Schumacher (2011) encuentra en la primera de las obras aludidas un antecedente de la arquitectura paramétrica actual (Schumacher, Patrick, 2011, 44-45).

En el otro extremo, se encontraría el prejuicio al cual señala Ernesto Rogers, cuando en la misma obra citada indica que «se oye decir a menudo que la cultura es nociva para los artistas porque suaviza los instintos y disminuye su espontaneidad [...]» (Rogers, Ernesto, 1965, 42). Aun cuando en el medio académico, sería difícil que alguien se expusiera a quedar incurso en la sentencia del mismo texto, según la cual «[...] esta opinión es la autodefensa de los necios y de los ignorantes, porque resulta contradictorio pensar en un enriquecimiento del intelecto que sea causa por sí mismo de disminuciones espirituales» (Ídem), sí es posible encontrar reivindicaciones de la intuición y la espontaneidad. Esta sería la posición de Henry Van de Velde, en su controversia con Hermann Muthesius de 1914 (Wick, Rainer, 2007, 24).

Reivindicaciones de la espontaneidad creativa como esa, también habrían aparecido en los inicios de la Bauhaus, como lo sugiere una carta de Walter Gropius a Tomás Maldonado, de 1963, sobre la vuelta al ideal artesanal de la Edad Media del manifiesto fundacional de la Bauhaus estatal de Weimar, de 1919 (Wick, Rainer, 2007, 33).

La alusión al romanticismo en esta referencia sugiere el trasfondo de las reivindicaciones de la espontaneidad y la intuición, a las que se ha hecho referencia.

La concepción de genio, como la propone Kant en la *Crítica del juicio* (1990 [1790]): «[...] genio es la capacidad espiritual innata (*ingenium*) mediante la cual la naturaleza da la regla al arte» (Kant, Inmanuel, 1990, 262), coincide con algunas declaraciones de artistas de vanguardia, provenientes de las primeras décadas del siglo XX, como la siguiente:

«Kandinsky describe en *Rückblicke* (1913) el acto creativo intuitivo como aquel en el que todas las formas surgen espontáneamente: [...] “se disponían delante de mis ojos, y solo me restaba copiarlas, o se formaban a lo largo del trabajo, con frecuencia de manera sorprendente para mí”» (Wick, Rainer, 2007, 177).

No obstante estas reivindicaciones de la espontaneidad creativa asociadas a los movimientos de vanguardias, aún sus apologistas e historiadores toman distancia al respecto, como lo hace Bruno Zevi en *Arquitectura e historiografía* (1958 [1951]), quien no vacila en sentenciar:

«No existe gran arquitecto que no conozca íntimamente la historia de la arquitectura y no extraiga de ella alimento para su propia inspiración; sus preferencias podrán ser parciales o tal vez tendenciosas, pero el vínculo con la tradición es penetrante en cada espíritu selecto» (Zevi, Bruno, 1958, 7).

Desde los puntos de vista correspondientes a los dos prejuicios señalados en el texto de Rogers, se reconoce la posibilidad de una respuesta negativa a la pregunta con respecto a si diseñar requiere cultura.

En contraste, para otras posturas teóricas, la cultura arquitectónica es indisociable a la de la actividad proyectual. Tal es el caso del movimiento conocido como la Tendencia, con la que el mismo Rogers habría estado vinculado. Refiriéndose a la Tendencia, Daniele Vitale declara que: «La historia, como conjunto de todas las obras pensadas o construidas, es, respecto al proyecto, la materia misma de la arquitectura [...]» (Vitale, Daniele, 1983, 296).

Discusiones con respecto al balance entre inteligencia, intuición y cultura, como las reseñadas, subyacen en la valoración de las competencias asimilables a las de cultura arquitectónica, en escenarios como los de ENHSA, el Proyecto Tuning LA y la ACFA.

4. Metodología

Como se indicó, para lograr el propósito de suministrar una base experimental, sobre la relación entre la adquisición de competencias culturales y el aprendizaje del diseño arquitectónico, se aplicaron técnicas de evaluación formativa. Biggs, (2006 [1999]) distingue la evaluación formativa de la sumativa. De acuerdo con esta fuente, «evaluación formativa [es aquella] cuyos resultados se utilizan con fines de *retroinformación*» (Biggs, John, 2006, 178), mientras que «evaluación sumativa [es aquella] cuyos resultados se utilizan para calificar a los estudiantes al acabar una unidad o para la expedición del título o diploma al final de un programa» (p. 179). Con respecto a esta última, anota que «su finalidad consiste en comprobar hasta qué punto los estudiantes han aprendido bien lo que se supone que han aprendido»

(Ídem). Este concepto de evaluación sumativa es usual en el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que la idea de evaluación, en general, se asocia con los procesos de calificación y la aprobación de los cursos de un programa académico. En contraste con este concepto de evaluación sumativa, la formativa supone que «[...] los estudiantes deben sentirse libres para manifestar su propia ignorancia y los errores de su pensamiento [...]» (Ídem), por lo que se debe evitar que los resultados de la evaluación formativa tengan consecuencias negativas para ellos, puesto que «[...] si los resultados se utilizan para calificar, estarán muy motivados para ocultar sus posibles puntos débiles» (Ídem). De acuerdo con estas reflexiones, para la investigación a la que se refiere el presente escrito, se aplicó pruebas cuyos resultados no afectaron la evaluación sumativa de los cursos de diseño, desarrollados por los participantes evaluados.

Dentro de la evaluación sumativa, el texto en referencia distingue, a su vez, dos tipos, según hagan referencia a normas o a criterios. La evaluación referida a normas la asocia con los procesos de selección de aspirantes a programas de educación superior, por lo que su objetivo primordial sería la identificación de capacidades, las cuales tendrían una distribución normal, por corresponder a poblaciones conformadas de una manera cercana a la aleatoria (Biggs, John, 2006, 180-181). A diferencia de lo que cabe esperar de los resultados de una prueba de selección, es decir, que sigan una distribución normal, los resultados de evaluaciones aplicadas a quienes se encuentran desarrollando programas de formación, deberían registrar variaciones

(Biggs, John, 2006, 181). Las variaciones esperables en los resultados de la evaluación de quienes adelantan procesos de enseñanza y aprendizaje, con respecto a los de pruebas de selección se relacionan con la media y la desviación estándar. Es así, como resulta razonable esperar que las diferencias entre los individuos que hacen parte de la población seleccionada para su ingreso sean menores que las registradas entre la población de la cual fueron seleccionados, por el solo hecho de haber sido seleccionados con los mismos criterios. Por otra parte, es esperable que el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje reduzca aún más sus diferencias. Por lo anterior, el aprendizaje deberá incrementar la media de los resultados de las evaluaciones y disminuir la desviación estándar (Biggs, John, 2006, 182).

El aprendizaje registrado, en el contexto del proceso experimental al que se refiere el presente escrito, por un incremento de la media y una disminución de la desviación estándar, no solo es esperable en la comparación de los resultados de la prueba efectuada al final de cada curso, con respecto a los de la prueba inicial, sino también entre cada uno de los cursos y el siguiente. De acuerdo con esta anotación, el resultado esperado del proceso de aprendizaje, a lo largo del programa, se debería registrar como un incremento relativamente rápido de la media de los resultados de la aplicación de la prueba de evaluación formativa, en los primeros niveles, seguido por un incremento más lento, aunque sostenido en los niveles finales.

Tomando en cuenta las anotaciones anteriores, se puede puntualizar que

para aislar, medir y relacionar las competencias de cultura arquitectónica con el aprendizaje del diseño arquitectónico, se diseñaron, probaron y aplicaron pruebas específicas, cuyo resultado no hizo parte de la calificación de los cursos de diseño adelantados por los estudiantes que participaron en éstas, en este sentido se presentan los resultados de un proceso de evaluación formativa.

De acuerdo con lo anterior, la metodología para el proceso de experimentación, cuyos resultados recoge el presente escrito, incluyó los siguientes pasos:

1. Diseño de una prueba escrita y gráfica, para la realización de una evaluación formativa.

2. Calibración del diseño de prueba hasta obtener una distribución normal de los resultados de su aplicación, con una media cercana al valor de aprobación.

3. Aplicación de la prueba de evaluación formativa a una muestra de estudiantes de cursos de diseño arquitectónico, correspondientes a ocho de los diez niveles del programa de arquitectura de la Universidad Piloto de Colombia, en dos ocasiones, una al comienzo y otra al final del curso.

4. Comparación de los resultados de las pruebas finales, con los de las iniciales, con el fin de establecer si entre estas dos pruebas se registra un incremento de la media y una disminución de la desviación estándar, que se pueda considerar como aprendizaje.

5. Comparación de los resultados de las evaluaciones formativas con respecto a los de la sumativa de los cursos de diseño del mismo periodo académico, adelantados por quienes participaron en esta evaluación formativa.

6. Construcción de una serie correspondiente a la media de los participantes de cada nivel, que permite la comparación de los resultados con la expectativa de un rápido incremento de este indicador en los primeros niveles, seguido de un crecimiento más lento, pero sostenido en los finales.

Cabe anotar que, en el campo del diseño y las artes visuales, el uso de portafolios en los procesos de evaluación del aprendizaje constituye una práctica bastante extendida. Esta práctica incluso ha sido considerada como una alternativa a los sistemas convencionales de calificación, empleados en la educación básica (King, Sherry P & Campbell-Allan, Lauren, 2000 [1998]) y media (Allison, Paul, 2000). Sin embargo, en el contexto de este trabajo, en el que predominan las evaluaciones cualitativas, se consideró pertinente involucrar elementos cuantitativos.

5. Resultados

5.1. *Diseño de la prueba formativa*

Los criterios tomados en consideración para el diseño de la prueba formativa de competencias de cultura arquitectónica fueron los siguientes:

- a. Las competencias de cultura arquitectónica se refieren a la capacidad

para asimilar el legado de la historia, la teoría y la crítica de la disciplina y aplicarlo en operaciones de identificación, clasificación (agrupación) y ordenación.

b. El diseño de la prueba debía evitar que sus resultados dependieran de la memoria, es decir, la prueba debería solicitar al estudiante que efectuara operaciones de identificación, clasificación u ordenación, suministrándole al mismo tiempo la información necesaria, para que no requiriera de un conocimiento previamente adquirido. Esto implicó que la prueba fuera distinta de las evaluaciones usuales en los cursos de historia y teoría, en el sentido de que no debería pedir que el estudiante recordara datos correspondientes a hechos, autores, fechas o argumentos.

c. El contenido de la prueba debía evitar enfrentar al estudiante con la opinión de quienes participaran en su diseño, por esta razón los elementos, que se le pidiera identificar, y los criterios, con los que se le solicitara clasificar u ordenar dichos elementos, deberían ser tomados de textos de autores reconocidos en los campos de la historia, la teoría y la crítica.

d. En concordancia con los criterios anteriores, las pruebas combinaron contenidos gráficos, sobre los que se solicitó aplicar las operaciones, y escritos, a través de los cuales se suministró la información necesaria, para hacer prescindible el recurso de la memoria.

e. El diseño de la prueba asume que el estudiante cuenta con las competencias genéricas necesarias para desarrollar la prueba tales como *comunicación visual, leer, escribir y comunicación oral* (señaladas también en la iniciativa Tuning Latinoamérica).

Para cumplir con estos criterios, se identificaron obras de autores de las cuales se extrajeron los textos e imágenes pertinentes, y se diseñaron ejercicios de identificación, clasificación y ordenación.

El texto seleccionado para el diseño de la primera versión de la prueba formativa de competencias de cultura arquitectónica fue *Las variaciones de la identidad* (1993) de Carlos Martí Arís. Este autor presenta una serie ordenada para explicar la evolución tipológica del transepto. Con base en esta serie, se diseñó una pregunta que requería realizar operaciones de identificación y ordenación. La pregunta entregaba las ocho obras con las que el autor construyó esta secuencia tipológica, en desorden, y pedía la reconstrucción de la secuencia establecida en el texto de referencia.

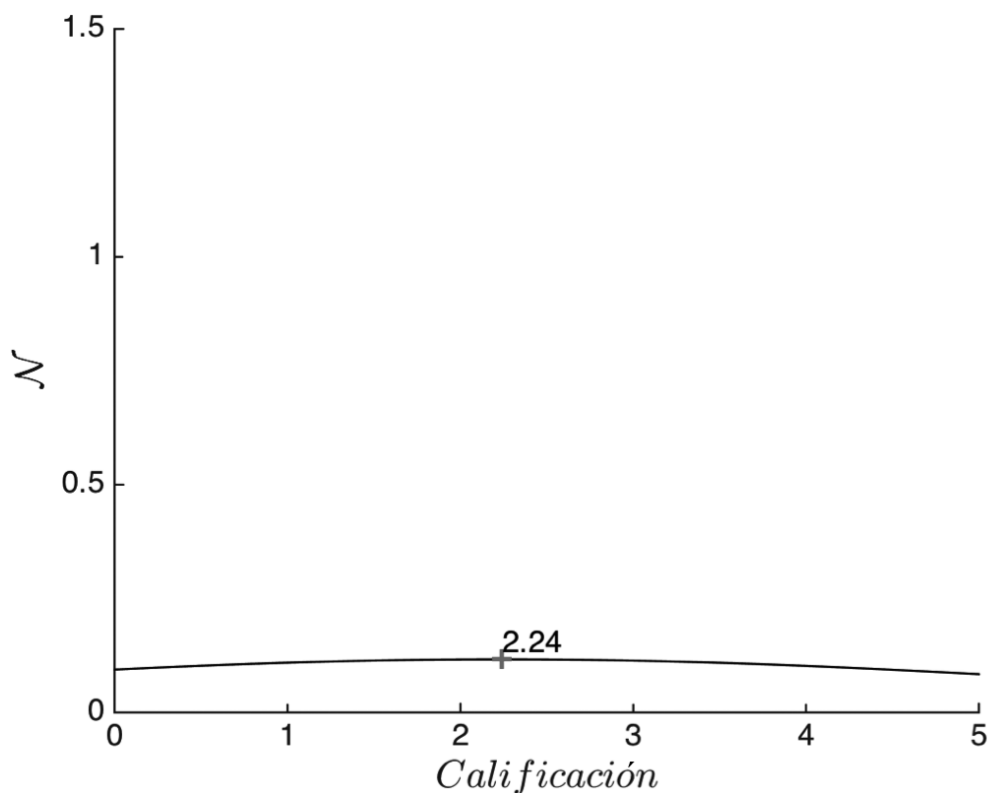
5.2. Calibración de la prueba

Este diseño inicial, construido de acuerdo con los criterios indicados, fue aplicado en dos muestras; una conformada por docentes del programa de arquitectura de la Universidad Piloto de Colombia, la otra por los estudiantes de un curso de diseño. De acuerdo con los criterios establecidos en el diseño metodológico, se esperaba que la distribución normal de los

resultados de esta aplicación, tuviera una media cercana al valor de aprobación. Sin embargo, la media de sus resultados se situó en 2.2, muy por debajo del valor de aprobación (3) y la desviación estándar, en 1.85, que se puede considerar demasiado alta según vemos en la Figura 1. Estos

resultados, en una población que incluía docentes, se interpretó como dificultad excesiva. Algunos participantes encontraron que la información suministrada con respecto al criterio de ordenación, había resultado insuficiente, y que esto había contribuido al pobre resultado.

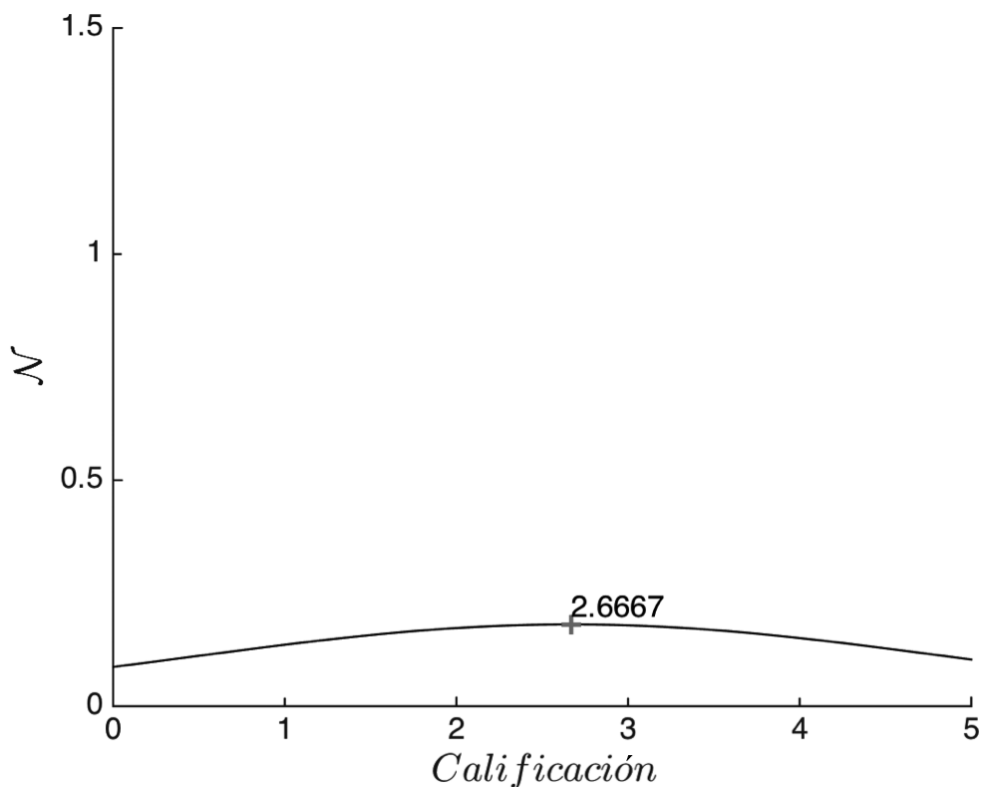
FIGURA 1: *Resultados prueba piloto.*



Con base en dichas consideraciones, se amplió la información con respecto al criterio de ordenación y se disminuyó el número de elementos que el participante debería ordenar, reduciendo así el nivel de dificultad de la prueba y dotando al participante de mejores herramientas para su desarrollo.

La prueba modificada se aplicó, obteniendo un aumento de la media (2,67) y una disminución de la desviación estándar (1,48), según vemos en la Figura 2, con lo que se consideró que se contaba con una pregunta calibrada, que podía ser aplicada en una muestra más amplia.

FIGURA 2: Resultados prueba modificada (Cuatro Elementos).



Con base en esta experiencia, se diseñó una segunda pregunta, que fue calibrada con el mismo procedimiento. En este caso se trató de la clasificación tipológica de algunos objetos arquitectónicos, tomada de la misma fuente. Estos objetos debían ser reconocidos y clasificados (agrupados) dentro de tres categorías: *Centralizado*, *lineal* y *fusión en un orden más complejo*.

Estas preguntas proveyeron la base para la construcción de la prueba que se aplicó al inicio del periodo académico. Para el final del mismo periodo, se diseñó una prueba de dos preguntas: la primera, de reconocimiento, entre el texto y la obra arquitectónica, y la segunda pregunta de

reconocimiento y clasificación, que pedía al estudiante leer el texto e identificar los elementos de la obra aludidos.

5.3. Aplicación de la prueba formativa

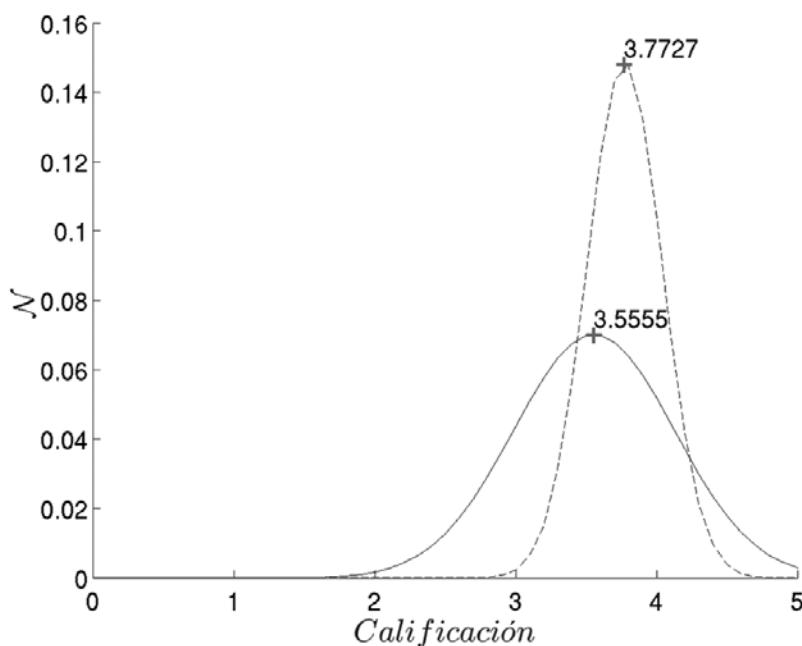
El Programa de Arquitectura de la Universidad Piloto de Colombia incluye diez cursos de diseño, uno en cada uno de los diez periodos académicos de un semestre, correspondientes a la duración prevista de dicho programa. Por lo anterior, se había considerado deseable aplicar la prueba entre estudiantes de estos diez niveles. Sin embargo, el mencionado programa ofrece el curso correspondiente al octavo nivel como

curso intersemestral, para permitir que los estudiantes realicen la práctica profesional, también prevista para este nivel, sin interferencia con otras actividades académicas (lo que les facilita realizar esta práctica en otra ciudad, incluso en otro país). Esta particularidad dificultaba la aplicación de las pruebas en dicho nivel, por lo que fue excluido de las mismas. Los estudiantes del programa desarrollan sus trabajos de grado en los cursos de diseño de los niveles noveno y décimo. En este último, el calendario incluye actividades de preparación para la presentación de dichos trabajos ante un jurado. Estas actividades impidieron la aplicación de la evaluación formativa de competencias de cultura arquitectónica a la terminación del curso, en los estudiantes del décimo nivel, por lo que no fueron incluidos en la muestra final.

Aun cuando el programa, en el que se aplicaron las pruebas inicial y final de evaluación de competencias de cultura arquitectónica, puede tener del orden de doscientos estudiantes por nivel, distribuidos para los cursos de diseño en grupos de cerca de veinte, se seleccionó un grupo por nivel para dicha aplicación.

La aplicación de la prueba se realizó con el apoyo de los docentes a cargo de los cursos de diseño en los ocho niveles incluidos en la muestra. Ellos fueron los encargados de aclarar a sus estudiantes que los resultados no afectarían las calificaciones del curso, para evitar la predisposición de los estudiantes a sentir miedo de expresar sus errores o su ignorancia (Biggs, John, 2006, 179).

FIGURA 3: *Resultados prueba de entrada y salida*
(este último representado en línea discontinua).

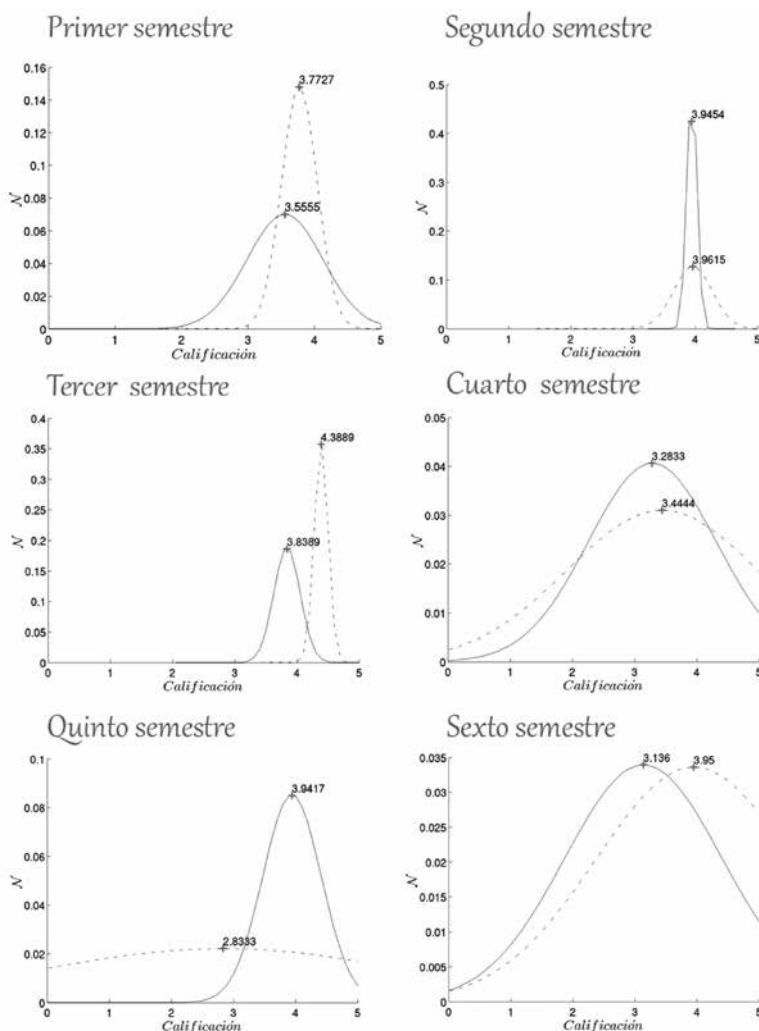


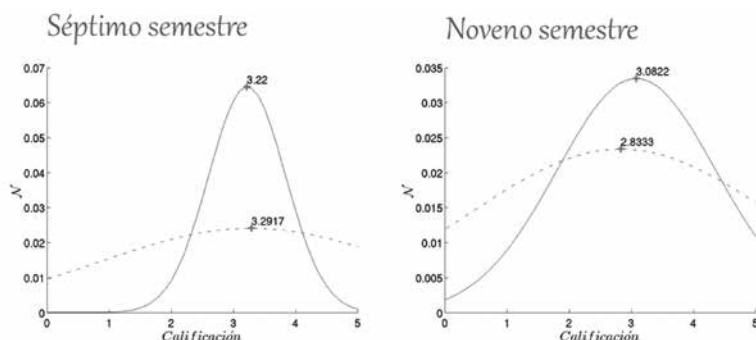
5.4. Comparación de resultados entre pruebas finales e iniciales

Para captar la variación de las competencias de cultura arquitectónica entre inicio y final de los cursos de diseño, se realizó la evaluación de competencias de cultura arquitectónica al comienzo y a la terminación del curso de diseño.

En seis de los ocho niveles, en los cuales fueron aplicadas las pruebas for-

mativas inicial y final, se registró un incremento de la media, entre 0.01 (en el segundo nivel) y 0.81 (en el sexto nivel). En dos de estos seis niveles, en los que se presentó un incremento de la media, también se encontró una disminución de la desviación estándar. Las disminuciones de la media en la prueba formativa final, con respecto a la prueba formativa inicial, fueron de 1.11 (en el quinto nivel) y 0.25 (en el noveno).





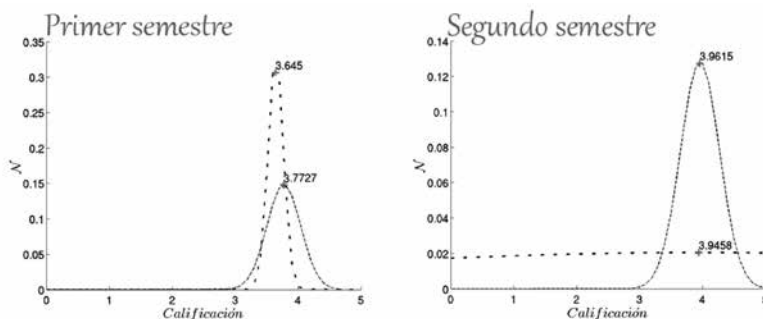
5.5. Comparación de resultados entre evaluaciones formativas y sumativas

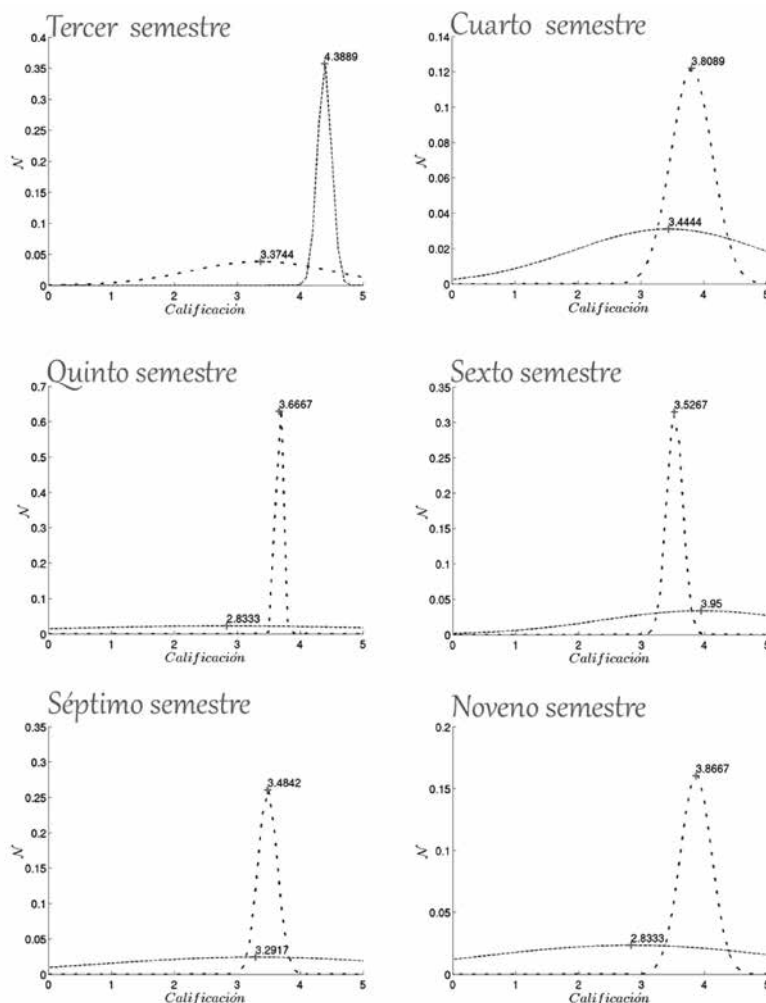
El coeficiente de correlación entre las series correspondientes a la ordenación de menor a mayor, de las calificaciones obtenidas por los estudiantes participantes de un mismo nivel, como resultado de la prueba formativa inicial de competencias de cultura arquitectónica y los de la evaluación sumativa, del respectivo curso de diseño, fue siempre positiva y se ubicó entre 0.58 y 0.95 (es decir, entre moderada y muy alta). En el caso de la comparación con la serie ordenada de menor a mayor de los resultados de la prueba formativa final, el coeficiente de correlación osciló entre 0.66 y 0.98. De acuerdo con estos valores, la serie ordenada de menor

a mayor de los resultados de la prueba formativa final mostró mayor correlación con la de los resultados de la evaluación sumativa de los cursos de diseño, lo que resulta consistente con la mayor frecuencia de diferencias positivas entre las pruebas formativas finales y las iniciales. Cabe anotar que el coeficiente de correlación fue mayor de 0.9, en cinco de los ocho niveles (62%), tanto para la comparación con la prueba formativa inicial, como para la final.

5.6. Salida vs. resultados de diseño

En las siguientes gráficas se representan las pruebas de salida, con línea discontinua, así como los resultados de Diseño, con línea-punto.





5.7. Construcción de la serie de la media por nivel

Se tenía la expectativa de que la comparación entre los resultados de los ocho niveles mostrara la progresión en la adquisición de competencias de cultura arquitectónica a lo largo del programa. Sin

embargo, los resultados muestran oscilaciones, en particular en los niveles intermedios. Más aún, tanto la tendencia para la media de los niveles evaluados, registrada en la prueba inicial, como en la final, fue decreciente.

FIGURA 4: *Inicial vs. final.*

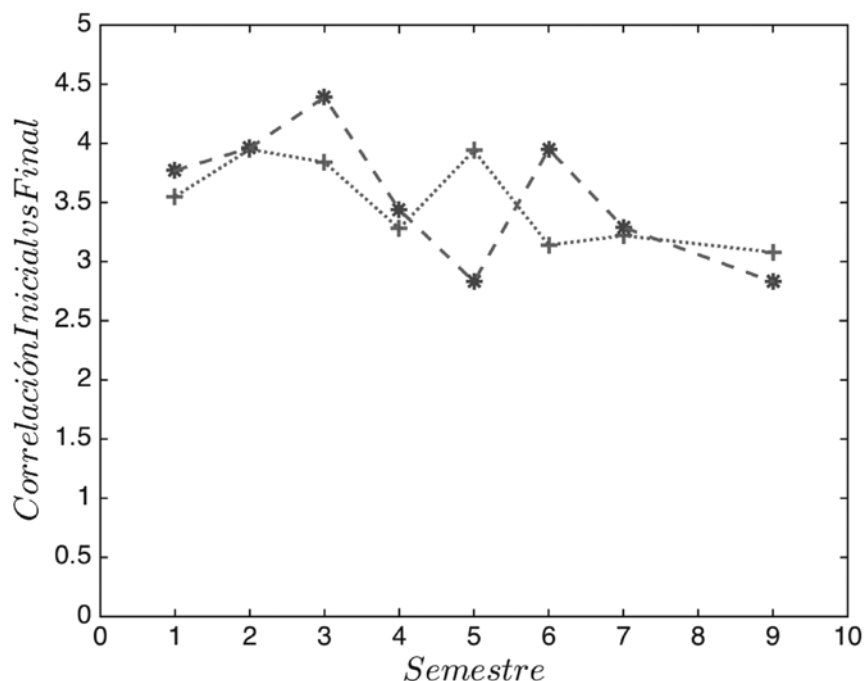
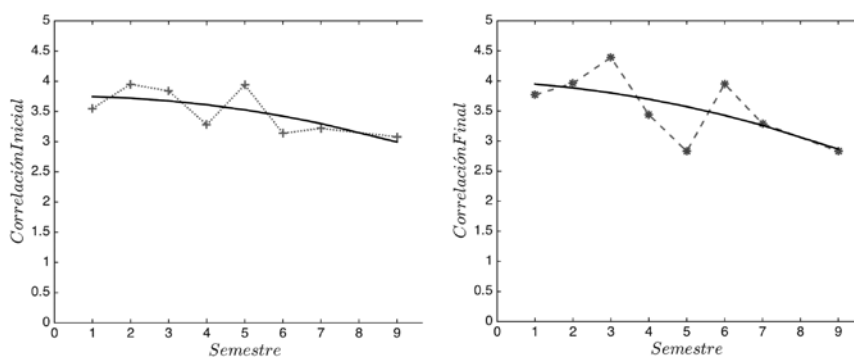


FIGURA 5: *Inicial y final.*



6. Discusión

En esta sección se presenta una comparación entre los resultados esperados y los obtenidos. Se esperaba (a) incremento de la media y disminución de la desviación estándar, entre la prueba

inicial y la final; (b) alta correlación entre las evaluaciones formativas, inicial y final, con la sumativa de los cursos de diseño; e (c) incremento sostenido de la media entre cada uno de los niveles y el siguiente.

En seis de los ocho niveles, en los que se llevó a cabo la evaluación de competencias de cultura arquitectónica, se encontró un incremento de la media, y solo en dos de estos seis, una disminución de la desviación estándar. La magnitud de las variaciones entre las pruebas inicial y final (entre 0.01 y 0.81) abre un interrogante con respecto a si las más bajas son efecto de la repetición, es decir, más que mostrar una mejora en las competencias de cultura arquitectónica, corresponden a un aprendizaje de cómo resolver pruebas del tipo que se empleó. También cabe preguntar si la frecuencia con la que concurren incrementos de la media y la desviación estándar corresponde a una menor dificultad en la prueba final con respecto a la inicial. Por su parte, el que la mayor variación entre la prueba inicial y la final corresponda a un valor negativo (-1.11) sugiere que la desvinculación total, entre los resultados de las evaluaciones formativas y la sumativa, pudo inducir desinterés entre los participantes en demostrar sus competencias.

Las correlaciones entre las series ordenadas de menor a mayor de los resultados de las pruebas formativas, tanto inicial como final, y los de la evaluación sumativa, del respectivo curso de diseño, osciló entre moderada y alta, con mayor frecuencia de esta última. No obstante: su cercanía con lo esperado, la comparación de series ordenadas de variables que tenderían a mostrar una distribución normal, admite reservas con respecto a si los valores encontrados constituyen una respuesta positiva a la pregunta con respecto a si diseñar requiere cultura arquitectónica. Una menor diferencia en la variación de la media entre las evaluaciones inicial

y final de las competencias de cultura arquitectónica, sumada a una tendencia positiva de los resultados de cada nivel con respecto al siguiente, habrían mitigado las reservas al respecto.

El resultado que más se distanció de lo esperado fue el incremento sostenido de las competencias de cultura arquitectónica. Con respecto a este resultado se puede discutir tanto cuestiones de fondo, como metodológicas. En relación con el fondo, pudo ser un error de partida asumir que el aprendizaje es un proceso acumulativo, y no reconocer que está sujeto a crisis, a partir de las cuales se resignifica el conocimiento adquirido. Desde el punto de vista metodológico, se puede anotar que la serie de observaciones correspondientes a los ocho niveles en los cuales se aplicó la prueba, no son el seguimiento a la trayectoria de un mismo grupo a lo largo de su tránsito por distintos niveles, sino de grupos diferentes.

7. Conclusiones

De manera razonable, se puede considerar que la investigación presentada logró el objetivo de aportar evidencia empírica con respecto a la relación entre la adquisición de competencias de cultura arquitectónica y el aprendizaje del diseño arquitectónico, así como un aporte en la tentativa de aislar y medir competencias de cultura arquitectónica, lo mismo que para relacionarlas con el aprendizaje del diseño arquitectónico. Sin embargo, dados los resultados, no se puede considerar que se haya respondido de manera inequívoca a la pregunta con respecto a si diseñar requiere cultura. Por lo anterior,

resulta pertinente terminar con algunas recomendaciones para futuras investigaciones sobre el tema.

En futuras aplicaciones de evaluaciones de competencias de cultura arquitectónica, parece razonable combinar los tres tipos de operaciones que demuestran la asimilación del legado de la historia, la teoría y la crítica de la disciplina: identificar, agrupar y ordenar. También es aconsejable mejorar la verificación de que las pruebas aplicadas tienen el mismo nivel de dificultad, de tal manera que se pueda descartar la atribución de mejoras en los resultados de las evaluaciones a menores grados de dificultad. Así mismo resulta deseable estandarizar el tiempo que se dedique a la resolución de las pruebas y mejorar el control durante su aplicación, para evitar que estas sean resueltas de manera colectiva, por ejemplo. Además, sería conveniente que los buenos resultados en las pruebas formativas constituyan parte de la calificación de los participantes.

Por otra parte, si bien aislar, medir y relacionar las competencias de cultura arquitectónica representaba un reto dentro de una serie de investigaciones cualitativas, resulta conveniente complementar los avances alcanzados, con el estudio de bitácoras y portafolios. Desde un punto de vista metodológico, puede ser de interés comparar los resultados con los de la evaluación de las competencias propedéuticas y de creación arquitectónica.

Dirección para la correspondencia:
Rafael Francesconi Latorre. Universidad Piloto de Colombia.
Email: r_francesconi_co@yahoo.com.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1. IX. 2015.

Bibliografía

- ALEXANDER, C. (1976) *Ensayo sobre la Síntesis de la Forma* (Cuarta ed.) (Buenos Aires, Ediciones Infinito).
- ALEXANDER, C. (1978) *Urbanismo y Participación. El caso de la Universidad de Oregón* (Barcelona, Gustavo Gili).
- ALEXANDER, C. (1981) *El modo intemporal de construir* (Barcelona, Gustavo Gili).
- ALEXANDER, C., ISHIKAWA, S., y SILVERSTEIN, M. (1980) *A pattern language / Un lenguaje de patrones. Ciudades. Edificios. Construcciones* (Barcelona, Gustavo Gili).
- ALLISON, P. (2000) Asumir la responsabilidad por nuestro trabajo, en ALLEN, D. *La evaluación de aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes* (G. Vitale, Trad., 1ª ed.) pp. 181-207 (Buenos Aires, Paidós SAICF).
- ARISTÓTELES (1996) Libro VI, en *ARISTÓTELES Ética Nicomaquea*, pp. 74-84 (México D. F., Editorial Porrúa).
- BIGGS, J. (2006) *Calidad del aprendizaje universitario* (Madrid, Narcea S. A. de Ediciones).
- FRANCESCONI LATORRE, R. F. (2012) Lo mismo muy de otra manera, sobre la relación entre proyecto y análisis en el aprendizaje de la composición arquitectónica, *Revista de Arquitectura*, 14, pp. 86-96.

- GRUPO DE EXPERTOS DE LA ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE FACULTADES DE ARQUITECTURA-ACFA (2011) Marco conceptual de la propuesta para la resolución de condiciones específicas que modifique la Resolución 2770 de 2003. Documento Preliminar, *Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura-ACFA* (Bogotá, D. C., Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura-ACFA).
- KANT, I. (1990) *Crítica del juicio* (Quinta ed.) (Madrid, Espasa-Calpe).
- KANT, I. (2004) ¿Qué es la Ilustración?, en KANT, I. *¿Qué es la Ilustración?*, pp. 81-118 (Madrid, Alianza Editorial).
- KING, S. P. y CAMPBELL-ALLAN, L. (2000) Los portafolios, los trabajos de los alumnos y la práctica docente, en ALLEN, D. *La evaluación de aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*, 1, pp. 213-235 (Buenos Aires, Editorial Paidós SAICF).
- LOOS, A. (1972) Ornamento y educación, en LOOS, A. *Ornamento y delito y otros escritos*, pp. 51-55 (Barcelona, Editorial Gustavo Gili).
- MARTÍ ARÍS, C. (1993) *Las variaciones de la identidad. Ensayo sobre el tipo y la arquitectura* (Barcelona, Ediciones del Serbal).
- PEREA RESTREPO, S. A. (2012) *Eco+pedagogía didáctica de la educación ambiental en arquitectura* (Bogotá D.C., Universidad Piloto de Colombia).
- ROGERS, E. N. (1965) *Experiencia de la arquitectura* (Primera ed. H. Crespo, Trad.) (Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión).
- SARQUIS, J. (2003) *Itinerarios del proyecto: Ficción epistemológica. La investigación proyectual como forma de conocimiento en arquitectura*, 1 (Buenos Aires, Nobuko).
- SCHUMACHER, P. (2011) Key Innovations: Place, Space, Field, en SCHUMACHER, P. *The Autopoiesis of Architecture. A New Framework for Architecture* (Chichester, West Sussex, United Kingdom, John Wiley & Sons Ltd.), 1, pp. 411-434.
- VITALE, D. (1983) Las escuelas de arquitectura. Presentación de algunos proyectos, en BONFANTI, E., BONICALZI, R., ROSSI, A., SCOLLARI, M. y VITALE, D. *Arquitectura racional*, pp. 283-301 (Madrid, Alianza Editorial).
- VÉLEZ GONZÁLEZ, S. (2011) La experiencia de la ENHSA: ¿cuál será el futuro de la formación de los arquitectos?, *Revista Dearq, Educación en arquitectura, Revista de arquitectura*, 9, pp. 18-29.
- VÉLEZ GONZÁLEZ, S., PRESMAN, I. J., MONJE MORANT, R., CALDANA, V., VALASSINA SIMONETTA, F., HERNÁNDEZ UREÑA, O. E. y otros. (2014) *Higher Education in Latin America: reflections and perspectives on Architecture*. Tuning Latin America Project (Bilbao, University of Deusto).
- WICK, R. (2007) *Pedagogía de la Bauhaus*, Quinta edición (Madrid, Alianza Editorial).
- ZEVI, B. (1958) *Arquitectura e historiografía* (Buenos Aires, Editorial Víctor Lerú).

Resumen:

Diseñar, ¿requiere cultura? Evaluación de competencias culturales, en relación con el aprendizaje del diseño arquitectónico

El aprendizaje basado en competencias suscita el temor de un desplazamiento de la formación humanística por un adiestramiento para el trabajo. Antes de que se hablara de competencias, en el campo de la arquitectura ya se habían instalado concepciones para las que diseñar no requiere cultura arquitectónica ni formación humanística. Frente a dichas teorías, este trabajo presenta resultados experimentales que aíslan y miden competencias de cultura arquitectónica, y las relacionan con resultados de evaluaciones sumativas de cursos de diseño arquitectónico. Este experimento encontró correlaciones entre moderadas y muy altas entre evaluaciones formativas de competencias de cultura arquitectónica y evaluaciones sumativas de cursos de diseño, que muestran que aún bajo la concepción de aprendizaje basado en competencias, diseñar requiere una cultura arquitectónica, en cuyo trasfondo se encuentra una formación humanística.

Descriptores: Aprendizaje, competencias, evaluación, cultura arquitectónica, diseño arquitectónico, metodología.

Summary:

Does one need culture to design?

This paper gives an answer from assessments of cultural competences in architectural design learning. Learning based on competences raises fears about a displacement of a humanistic education by job training. Even before the competences approach was adopted in the field of architectural design learning, from some points of view, neither architectonic culture nor formation in the humanities was considered necessary to design. Its introduction increases the awareness on the possibility to lose the humanistic content in the architectural training. As a counter position to these points of view, the following article shows the results of an experiment to isolate and measure competencies of architectural culture and relate them with assessments of architectural design courses. This experiment found moderate and very high correlations between the results of formative assessments of competencies in architectural culture and those obtained by the same students in the summative assessments of the architectural design courses. These results demonstrate that architectural design needs knowledge of the culture of architecture, whose background is a humanistic education.

Key Words: Learning, competences, assessment, architectural culture, architectural design, methodology.

La enseñanza de la Arquitectura. Iniciación al aprendizaje del proyecto arquitectónico

por María Isabel ALBA DORADO
Universidad de Málaga

1. Introducción

«El progreso de la arquitectura futura reside en el progreso de la enseñanza de la arquitectura, que condiciona el crecimiento de la nueva generación de arquitectos. (...) La formación arquitectónica ha de extender sus cometidos. Se debe establecer un sistema abierto de conocimiento. El objetivo de la enseñanza de la arquitectura es capacitar al estudiante para aprender, para investigar, para expresarse y para organizar. Todo estudiante debe ser educado para ser independiente, para utilizar los nuevos avances tecnológicos y para crear sobre la base del conocimiento profesional» [1].

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) nos abre a un nuevo escenario marcado por un modelo de formación cada vez más complejo y extenso en el tiempo que difiere considerablemente del que se ha venido realizando hasta ahora y que hace necesario volver a pensar la Universidad.

La construcción del EEES plantea la búsqueda de respuestas a los retos de un mundo globalizado caracterizado por su acelerado dinamismo y de una sociedad del conocimiento en continua evolución y con múltiples herramientas de acceso a la información que necesita de profesionales con nuevas competencias y habilidades. Todo ello hace inevitable que la docencia de la Arquitectura en España se posicione frente a los nuevos planteamientos, prestaciones y consideraciones que la sociedad europea demanda para el siglo XXI mediante la definición de estrategias y mecanismos de reflexión continuos y acordes con las expectativas del grado y el postgrado en nuestro país, de modo que le lleve a adaptarse a las nuevas situaciones cambiantes y a hacerlo, además, desde la calidad y la excelencia.

En este contexto, se precisa revisar el modelo de docencia de las actuales Escuelas de Arquitectura, reconsiderando las formas de enseñar y aprender, atendiendo no solo al *qué* se quiere enseñar, sino también al *cómo* se va a enseñar con el ob-

jetivo de pasar del modelo tradicional de transmisión de conocimientos del profesor al alumno, a un modelo basado en el desarrollo de competencias en el estudiante que hace que éste se convierta en el verdadero protagonista de su propia formación, participando de una forma mucho más activa en el proceso de aprendizaje de lo que lo hace actualmente.

Muestra de este cambio lo encontramos en la adopción del sistema europeo de créditos (ECTS) en el que se pasa de medir el trabajo del profesor (horas de clase) a medir el trabajo del estudiante. Este cambio esconde tras de sí un cambio profundo en el modelo docente: «Esta medida del haber académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas» [2].

Este cambio en el modelo docente hace necesario, además, pasar de un modelo tradicional en el que la institución educativa es considerada como el único canal de conocimiento, a un modelo basado en el desarrollo de competencias en el estudiante y donde la institución educativa pierde su exclusividad a la hora de transmitir conocimiento e información. Todo ello hace necesario que el alumno alcance la capacidad para adquirir todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que requerirá a lo largo de su vida en su formación académica o profesional, en definitiva, que aprenda a aprender.

El EEES contempla entre sus retos más importantes el aprendizaje a lo largo de

la vida; una formación, como se indica en el preámbulo de la LOMLOU, «no solo en el orden macroeconómico y estructural sino también como modo de autorrealización personal» y en la que deberán estar inmersos tanto alumnos como profesores. Se plantea la necesidad de definir un modelo formativo que vaya más allá de las titulaciones de grado, postgrado y doctorado, que impulse el desarrollo de una oferta de formación continua, amplia, flexible, innovadora y de calidad en respuesta a las nuevas necesidades de formación emergentes que demanda la sociedad.

Todo ello hace necesario repensar, reconsiderar, el modelo de enseñanza y aprendizaje de las actuales escuelas de Arquitectura con el objeto de diseñar una formación profesional universitaria de calidad que contemple, en palabras de Longworth, N. y Davies, W.K.:

«(...) el desarrollo del potencial humano a través de un proceso de apoyo continuo que estimule y ponga en manos de los individuos la capacidad para adquirir los conocimientos, valores, habilidades y actitudes que requerirán a lo largo de sus vidas y que aplicarán con seguridad, creatividad y placer en todos los papeles, circunstancias y contextos» [3].

Esta formación continua a lo largo de toda la vida (*Long Life Learning*) lleva implícita la necesidad de concebir nuevas estrategias docentes encaminadas a la creación de situaciones de aprendizaje. Se trataría, pues, de una docencia de la Arquitectura orientada más a mostrar una actitud frente al proyecto, a animar,

estimular e implicar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, ayudándoles a desarrollar su capacidad de *aprender a aprender* con el objetivo de abrir la educación a todas las edades de la vida. Esto hace necesario que la docencia de la Arquitectura defina itinerarios de aprendizaje más flexibles, que respalden una formación permanente desde las etapas más tempranas, sobre todo para un conocimiento que deja de ser estable para exigir su ampliación y actualización de forma constante en el tiempo. En este sentido, se reclama una docencia en la que prime la *formación* sobre la *información* con el objetivo de crear situaciones de aprendizaje que faciliten una posterior formación continua y que posibiliten un desarrollo intelectual más crítico y profundo que capacite para generar conocimiento.

Dice Kant que no se enseña Filosofía, se enseña a filosofar, por extensión podríamos decir que no se enseña *Proyectos*, se enseña a proyectar. Pero en Arquitectura no todo se puede enseñar, es preciso aprenderlo. *En-señar* se convierte en un dar señas de cómo hacer arquitectura. Por lo que se debe ofrecer un conocimiento básico y, al mismo tiempo, la posibilidad de ampliación de éste.

Así, en la docencia de la Arquitectura, más importante que la *información* es la *formación*.

«Y dado que no es posible enseñar por extensión la Arquitectura, es decir, mostrando al alumno todas las formas, todos los materiales, todas las tecnologías, todos los procesos... en el escaso tiempo de cinco años, es preciso confiar,

ahora más que nunca, en una enseñanza formativa, sustituyendo enciclopedismo por oficio y aptitud por actitud» [4].

En este sentido, la docencia de *Proyectos* debe situarse lejos de esa actitud que viene siendo frecuente en muchas Escuelas y que radica en someter al alumno a un entrenamiento casi militar, consistente en ofrecer una formación académica a partir de una simulación de la actividad profesional con el objetivo de que ésta le permita afrontar situaciones ya conocidas a partir de unos medios establecidos, aún siendo consciente de que tal simulación es falsa. Esta formación se centra más en la práctica que en la teoría y apenas va más allá de la búsqueda de una utilidad profesional [5].

Quizá por ello, como dice el profesor Iñaki Ábalos, «la idea rectora de lo que debe ser enseñar proyectos, sea enseñar a ser arquitecto más que enseñar arquitectura» y este *enseñar a ser arquitecto* pasa por mostrar, por enseñar una actitud, una disposición frente al proyecto, por generar situaciones de aprendizaje que tengan como objetivo la formación del alumno más que la acumulación de conocimientos objetivables.

Esto plantea desde la docencia de la Arquitectura, por un lado, la necesidad de ofrecer un mínimo de conocimientos arquitectónicos, operativos, universales y generales pero, por otro lado, la pertinencia de despertar en el alumno una actitud que le permita adquirir nuevas experiencias y conocimientos específicos e individuales, procedentes de distintos ámbitos y disciplinas que le lleven a acrecentar

su acervo cultural y le ayuden a crear un pensamiento sobre el que concebir el proyecto de arquitectura.

Se precisa de una docencia que contemple la complejidad del hecho arquitectónico y que conciba la enseñanza de *Proyectos* no como la transmisión de una enseñanza preestablecida o de una cultura arquitectónica cerrada y completa, que trate de agotar todas las vías del conocimiento, mostrando un método estricto e infalible; sino que, más bien, se precisa de una enseñanza activa y plural, basada en una investigación continua, participe de un discurso disciplinar abierto, flexible y dinámico. Una enseñanza que muestre una actitud investigadora como método, tanto para la transmisión efectiva de conocimientos como para el desarrollo de capacidades, que permita al alumno generar nuevo conocimiento a partir de la creación de situaciones de aprendizaje que estimulen su aprendizaje autónomo impulsándole a aprender a aprender. Pues, como expresará Teodoro de Anasagasti:

«No es el mejor profesor el que más aclara los conceptos, el que más verdades inconcusas dice. El que por mejor debe ser tenido es el que enseña a observar, a inquirir; el que incita a la rebusca; el que alecciona a valerse de uno mismo; el que desenvuelve la personalidad; el que siembra el interés, el ansia de perfeccionamiento, la inquietud» [6].

Pero, si en las líneas precedentes nos pronunciábamos acerca de la necesidad de que en la formación de todo arquitecto estén presentes aquellos conocimientos y

capacidades que a lo largo de la vida va adquiriendo, en el mismo orden de importancia estaría la necesidad de coordinar la enseñanza de *Proyectos* con otras materias que se imparten en la carrera con el objetivo de que el alumno vaya adquiriendo los conocimientos técnicos, constructivos, materiales, estructurales, territoriales, históricos, culturales... a medida que los vaya necesitando para su aplicación en la elaboración y definición de proyectos arquitectónicos.

En la actualidad, observamos cómo esta coordinación no se desarrolla con la eficacia e intensidad que debiera dando lugar a una formación, en la mayoría de los casos, especializada en distintos campos de la Arquitectura que para nada contempla la complejidad del hecho arquitectónico. Álvaro Siza nos comenta esta situación con las siguientes palabras:

«Se confunde a veces cuál debe ser la preparación del arquitecto. El currículum de la Escuela fomenta la tendencia diversificadora y especializadora. Por el contrario, creo que hay una necesidad de desarrollar sobre todo la capacidad de relacionar entre sí las disciplinas que integran la arquitectura. (...)

En muchas escuelas de las que tengo algún conocimiento, esta situación de especialización, de divorcio entre los distintos aspectos de la producción de la arquitectura ha conducido a una separación muy estricta. Por una parte, el aprendizaje conceptual, muy abstracto, basado en ejercicios de diseño, de composición, libres de problemas constructivos o funcionales, como diri-

gidos a una supuesta liberalización de la imaginación. Por otra parte, se impone luego una ligazón con el mundo material de la construcción, de la producción, de una forma completamente codificada. (...) Nunca los dos aprendizajes actúan juntos. Hay una distancia entre el proyectar y la realización, es decir, la parte material» [7].

Se precisa, además, favorecer desde la docencia una formación continua en todos sus ámbitos que lleve al alumno a involucrarse de una forma activa en su propia formación, incorporando a su proceso de aprendizaje experiencias adquiridas, tanto dentro como fuera del aula, con un contenido relevante y útil para el proceso de ideación y elaboración del proyecto arquitectónico. Y es que, la arquitectura, aún aprendida, siempre está por conocer, y este aprendizaje no se detiene en el ámbito de las clases, sino que continúa más allá en el tiempo y en el espacio, rebasando el ámbito del aula y extendiéndose hacia toda cultura arquitectónica en general.

En este sentido, sería necesario desde la docencia de *Proyectos* favorecer la influencia de expresiones artísticas pertenecientes a disciplinas afines a la Arquitectura y que no son ajenas a ésta, como es el cine, la pintura, la literatura, la escultura, la fotografía... Así pues, además de procurar la coordinación de la asignatura de *Proyectos* con el resto de asignaturas de la carrera con el objetivo de ofrecer una formación global y unitaria, no escindida por materias o especialidades, la enseñanza de *Proyectos* debe estar en contacto con aquellos otros ámbitos culturales afines a la Arquitectura, de modo

que contribuya a ofrecer una experiencia cultural amplia y diversa, que acreciente el acervo cultural del alumno, propiciando la construcción de un marco proyectual de referencia que complete y enriquezca con nuevas aportaciones a la cultura arquitectónica el ámbito disciplinar en el que el alumno debe desenvolverse a la hora de proyectar.

En definitiva, se trata de que los alumnos que se inician en el aprendizaje de *Proyectos* aprendan que este aprendizaje es un proceso complejo en el que confluyen diferentes y variados conocimientos y capacidades. Pues, como nos expresa Francisco Javier Sáenz de Oíza, en arquitectura se aprende de todo:

«El que quiere aprender, aprende de todo. No todo ha de ser un saber arquitectónico para que se pueda aprender arquitectura. A través de la geometría, de la física o del propio lenguaje también se puede aprender arquitectura. La construcción de una frase es igual que la secuencia de habitaciones dentro de una casa. En el fondo, hay una unidad tal en el cosmos que cualquier conocimiento es beneficioso para el saber concreto que uno ha elegido como profesión» [8].

Por ello, el alumno que se inicia en su formación como arquitecto debe aprender a realizar un esfuerzo importante por llegar a conseguir que todo aquello que le interese sea arquitectónico, por trasladar todo aquello que, en cierto modo, despierta su interés, ya sea procedente de distintos campos artísticos, culturales o autobiográficos, al terreno de la arqui-

itectura. Es necesario que aprenda a ser casi ininterrumpidamente arquitecto. De modo que, aquello que le rodea o de lo que forma parte se incorpore al proyecto, llevando a éste a trascender sus propios límites dentro de esta disciplina.

En este sentido, el alumno debe aprender que proyectar no solo se aprende en el taller que se desarrolla en la asignatura de *Proyectos*, coordinado con el resto de asignaturas de la carrera, sino que también se puede aprender a proyectar visitando edificios, viajando, estudiando las obras de otros arquitectos a través de sus proyectos, sus escritos o sus conferencias, leyendo un libro, viendo cine o visitando una exposición de fotografía pero, sobre todo, reflexionando acerca de todo ello desde un punto de vista arquitectónico.

Sin duda, son muchos los conocimientos y capacidades que el alumno que accede al primer curso de *Proyectos* debe empezar a adquirir y desarrollar. Son diversos los procesos de aprendizaje que de forma simultánea deben estar presentes en su formación y que, principalmente, como diría Alfonso Muñoz Cosme [9], podríamos agrupar en cinco: aprender a mirar, aprender a pensar, aprender a construir, aprender a comunicar y aprender a aprender.

2. Aprender a mirar

Si aceptamos que proyectar es aprender, el objetivo de la docencia del proyecto de arquitectura no es otro sino que el de aprender a aprender. Una acción que, como dirá Josep Quetglas, «empieza por aprender a ver, algo que nunca acaba» [10].

Educar la mirada, se convierte así en el primer objetivo de la docencia de *Proyectos*. El alumno que accede a primer curso debe aprender que la mirada que, hasta el momento, ha utilizado no le sirve para afrontar el proyecto de arquitectura. Debe aprender a mirar para aprender a proyectar. Pues su mirada superficial y pasiva como espectador es insuficiente. Debe desarrollar una forma de ver que le lleve a descubrir la esencia de las cosas para, desde el conocimiento y la interpretación, poder transformarlas. Precisa desarrollar esa mirada activa y transformadora del que es capaz de crear.

Aprender a mirar es algo fundamental. Este aprendizaje reclama la mirada como instrumento de conocimiento y análisis de la realidad que se propone transformar. Una forma de conocimiento que hace necesario no solo los ojos sino el resto de los sentidos. Esta forma de aprendizaje será la que Peter Zumthor proponga a sus alumnos. Así, como él mismo expresa, todos los trabajos de sus alumnos del primer curso de *Proyectos* parten de la sensualidad corporal y objetual de la arquitectura, de su materialidad. Estos trabajos tienen como objetivo la experimentación de la arquitectura de una forma concreta, mediante el tacto, la vista, el oído y el olfato lo que les lleva a conocer, descubrir sus cualidades para después tratar con ellas conscientemente.

Asimismo, es necesario aprender a trabajar con una mirada que no esté condicionada por un modelo racional de conocimiento, sino que se deje sorprender por el mundo que le rodea, para descubrir nuevos e insospechados matices. Mirar

con esa mirada de un niño, como quien ve algo por vez primera, con una mirada dotada de esa curiosidad infantil que nos descubre Saint-Exupéry en *El Principito* (1943). Pues, de ese ver y conocer, de ese mirar y admirar, surgirá todo lo demás.

De ahí la necesidad de que el alumno aprenda a «multiplicar sus instrumentos de visión y ensanchar sus límites» [11] con el objetivo de ver más y de forma diferente. Es preciso profundizar en la apariencia de las cosas con el fin de trascenderlas, desestimando lo superficial de éstas, para no aceptar como dado aquello que creemos conocer, alejándonos de la convencionalidad de nuestros conocimientos y de la aceptación acrítica de ideas que otros han pensado por nosotros, de modo que nos permita alcanzar nuevas cotas de percepción a partir de las cuales construir una mirada personal del mundo que nos rodea. Asimismo, es necesario trabajar con una mirada selectiva que, frente al exceso de datos o la invasión masiva de imágenes que la realidad aporta y que interfieren en la reflexión necesaria para la interpretación de ésta, haga posible la selección de aquellos datos que son esenciales y que deberían ser el objeto único de atención, alejándonos de aquellos otros que distraen y que resultan accesorios. Pues, mantenerse en ese plano superficial de lo que las cosas aparentan ser, en una descripción pormenorizada de una secuencia de hechos, objetos o situaciones, da forma a una mirada parcial, relativa y superficial que nos sitúa en una posición insuficiente a la hora de proyectar.

Es preciso, además, centrar la mirada no solo en la presencia física de las co-

sas que nos rodean, sino también en ese mundo que las trasciende. Trabajar con una mirada lenta que nos lleve a fijarnos en todo aquello que acontece a nuestro alrededor, haciendo que en esta percepción entren en juego otros sentidos y poniendo en marcha una *mirada interna*. Para ello debemos crear esta tensión de la que Walter Benjamín nos hablaba acerca de la producción de Baudelaire, entre una sensibilidad sumamente aguda y una contemplación sumamente concentrada.

Lanzar la mirada y, con ella, la mente más allá de lo visible. Definir un ir y venir entre lo que es visible y lo que es invisible, entre lo que es visto y lo que está a punto de desvanecerse. Pero sobre todo mirar insistiendo en lo que no se ve, en lo que está oculto, para superar lo que es visible y dotar de un cierto grado de transparencia a todo aquello que nos rodea, haciendo que el espesor y la realidad de las cosas no esté solo en éstas sino también en nosotros mismos. Vienen a la memoria los dibujos de Álvaro Siza, donde podemos reconocer este ir y venir de la mirada, entre lo que es inmediato y lo que se nos escapa de la vista a lo lejos:

«De pronto el lápiz o el *bic* empiezan a fijar imágenes: rostros en primer plano, perfiles desvaídos o pormenores luminosos, las mismas manos que lo están dibujando. Rasgos, rastros, rastros-riesgos, primero tímidos, rígidos, poco precisos, luego obstinadamente analíticos, por instantes vertiginosamente definidos, liberados hasta la embriaguez. Luego fatigados y gradualmente irrelevantes» [12].

Sus dibujos, en su mayoría, contienen una escena: objetos próximos ante nosotros, entre los que parecemos estar formando parte pero, simultáneamente, fugas rápidas a la lejanía a través de huecos donde la mirada se mueve libremente. Algo similar podemos reconocer también en su arquitectura donde la mirada no queda atrapada en un recinto sino que siempre se escapa o se escurre en sus espacios por alguna diagonal para dirigirse hacia aquello que hay más allá de ella o que permanece oculto.

En este sentido, la docencia del proyecto de arquitectura deberá contemplar como tarea fundamental la educación de la mirada como acción que lleve al alumno mientras dibuja, representa, construye una maqueta, escribe, viaja... y, por supuesto, proyecta, a aprender a trabajar con una mirada que se dirija a la realidad que le rodea, tanto física, emocional o intelectual, de una forma consciente y atenta; que supere, en cualquier caso, la anécdota, lo concreto, de modo que le procure esa información con la que trabajar a la hora de proyectar, procedente tanto de un mundo exterior, objetivo y racional como de un mundo íntimo y personal, mediante una mirada interna capaz de revelar imágenes almacenadas en la memoria que continuamente sean reinterpretadas haciendo más complejo y rico el proyecto. Asimismo, es necesario que aprenda a trabajar con esa mirada capaz de transformar la realidad. Pues, mirar es una forma de ver que, a la par, es una acción, una actividad contemplativa o una contemplación activa, que nos lleva a desarrollar de una forma creativa todo proyecto de arquitectura.

3. Aprender a pensar

Los alumnos que acceden a primer curso de *Proyectos* además de aprender a ver, deben aprender a pensar, a construir pensamiento propio. Pues, la forma de pensar habitual que, hasta el momento, han desarrollado no les es suficiente a la hora de enfrentarse a la creación arquitectónica. Deben aprender a educar no solo la mirada sino también la mente. Aprender a pensar es aprender a desarrollar mecanismos de pensamiento que les permita crear conceptos e ideas capaces de definir transformaciones de la realidad o nuevos elementos que antes no existían. Es aprender a generar un proceso de ideación que les lleve acometer de una forma creativa la labor de proyectar.

Para ello es necesario que aprendan a desarrollar un tipo de pensamiento que aúne todos aquellos razonamientos, factores, elementos, expresiones, interpretaciones, datos... ya sean éstos, objetivos o subjetivos, reales o abstractos, conscientes o inconscientes, científicos o perceptivos... que durante el desarrollo del proyecto entran a formar parte de éste, de modo que les lleve, mediante el establecimiento de un discurso claro y coherente, a definir el concepto generador del proyecto.

Este aprender a pensar conlleva aprender a desarrollar una forma de pensamiento en la que la mente debe adoptar una posición limítrofe que le permita oscilar constantemente entre los polos en los que debe moverse a la hora de proyectar, mirar con un rostro a lo objetivo, racional y real, y con otro, a lo subjetivo, personal e imaginario. Es necesario que los pensamientos reproduzcan esta posición li-

mítrofe si no queremos que lo demasiado subjetivo y personal acabe en lo etéreo, en lo irreal; y lo muy objetivo, cargado de sí mismo, se agote en lo racional.

Y es que, si afirmamos que proyectar es un ejercicio de construcción de pensamiento, éste, no debe ceñirse solo a un modo de pensar objetivo y racional sino que, además, debe incorporar esa porción más subjetiva del pensar que es el sentir.

«No se trata de sustituir nada por nada, solo se pretende dilatar nuestras certezas, hacer más tolerables nuestros criterios de interpretación sin reducir los de selección; no existe oposición entre pensar y sentir, ni tan siquiera una línea conductista entre ambos; así nuestra alternativa no es la de pensar o sentir, ni la de pensar para sentir; es necesario pensar y sentir al mismo tiempo» [13].

Es por ello que, a la hora de proyectar, es necesario que ambos se den de forma conjunta pues, como dirá Louis I. Kahn, «contar solo con el Sentimiento e ignorar el Pensamiento significa no realizar» [14].

De ahí la necesidad de que los alumnos aprendan a mantenerse a la hora de proyectar en un nivel lo suficientemente abstracto que haga que la acción de pensar y de sentir se dé de forma conjunta, que la distancia entre las ideas y su materialización sea mínima de modo que les permita transitar con el mínimo esfuerzo del pensamiento a la forma material. En esta situación, las ideas, los pensamientos, fluyen con total libertad haciendo posible la entrada en el desarrollo del pro-

yecto de nuevos referentes procedentes de un ámbito personal o autobiográfico o pertenecientes a distintos campos y disciplinas que hacen que nuestro pensamiento alcance una mayor profundidad y riqueza.

«Pues, aunque el proyecto de arquitectura se reconoce en unos medios de representación y se construye mediante unos sistemas y materiales, solo se concibe desde una estrategia de pensamiento y, como tal, su demora en un estado preformal contribuye a un mayor aprovechamiento de las condiciones iniciales, en las que la potencialidad metamórfica es máxima y los errores no existen (aún). (...)»

Por tanto, la arquitectura (también la literatura, la música, la pintura, la ciencia...) no se construye mediante materias referentes, sino con el pensamiento que se desenvuelve frente a un marco de referencias, a veces en oposición a éstas y, siempre, en una relación dialéctica. (...)

Sólo es posible emplear como referente la experiencia personal, casi biográfica, el conocimiento de tiempos y lugares concretos (en arquitectura esta experiencia es fundamentalmente visual), unido al conocimiento de pautas generales. Entrar en el juego de referentes ocultos y, a estas vivencias directas, añadir las visiones producidas en el sueño como fuente suplementaria de nuestra experiencia en el mundo.» [15]

De ahí la necesidad de prolongar este estado preformal durante el desarrollo del

proyecto el mayor tiempo posible, siendo conscientes de que no hay un único modo de resolverlo. Reconocemos en Louis I. Kahn esta preocupación más que por la forma resultante, que él llamará *diseño*, por lo que la origina y que, en unas ocasiones, denominará *forma* y, en otras, *pre-forma*.

La docencia del proyecto de arquitectura debería centrar su atención en esa fase todavía inicial del proyecto en la que es posible construir esa distancia donde las ideas fluyen con total libertad y en la que éste se encuentra, aún, en un momento aformal o pre-formal donde la liviandad de las propuestas formales o su intrascendencia hace posible que nuestras ideas y el conjunto de datos, referentes, imágenes... que entran a formar parte del mismo se mantengan en un mismo nivel de relación con éste, interviniendo en su desarrollo, haciendo que adquiera un nuevo sentido, se enriquezca, clarifique y consiga nuevos valores, llevando a que el propio proceso del proyecto juegue un particular protagonismo en su definición y en la materialización de las ideas.

Asimismo, es necesario que el alumno aprenda a trabajar mientras proyecta con maquetas de trabajo, ideogramas, esquemas... en definitiva, con objetos e imágenes abiertas que permitan la entrada de nuevos materiales y referentes al proyecto, así como, con elementos sin formalizar que contemplen la idea que rige al proyecto, que recojan esta contención formal pero que, al mismo tiempo, evoquen o intuyan sus condicionamientos materiales, constructivos, estructurales... incidiendo en el tránsito entre el pensamiento y su

formalización, apoyando la idea, facilitando su concreción formal y material y buscando la coherencia de cada una de las opciones de proyecto.

Es preciso que el alumno aprenda a trabajar con las manos. Nuestras manos, como nos propone Martin Heidegger, son órganos para el pensamiento. En el momento en que éstas no trabajan para conocer o aprender lo hacen para pensar. Dibujar, hacer maquetas, croquizar... es un *hacer* que se convierte en una forma de *pensar* en el que manos y pensamiento quedan unidos durante el desarrollo del proyecto. Es por tanto que el valor del dibujo reside en su función como instrumento de reflexión; recordemos la frase de Alejandro de la Sota:

«Pensaba..., pensaba... y, en un determinado momento, su lápiz, su trazador, emprende una fugaz y concisa concreción de esos pensamientos. Era, ese, el momento en que la idea estaba, ya, cabalmente concretada permitiendo que un par de imágenes comunicaran su esencia...» [16].

Proyectar nos lleva a pensar gráficamente, a materializar nuestras ideas a través del dibujo para trabajar con ellas, pensar sobre ellas y, de nuevo, volverlas a dibujar. Por ello, el proyecto no puede surgir a partir de la simple aplicación de un saber estático y definitivamente establecido, sino mediante un proceso dialéctico entre pensamiento y acción, mirada y manos que se mantiene siempre abierto.

Dibujar, escribir, hacer maquetas... en definitiva, trabajar con las manos de una

forma consciente, nos lleva a desarrollar una operación de pensamiento en la que mirada y manos trabajan conjuntamente. Desde la docencia del proyecto de arquitectura sería necesario reclamar esta acción como modo de hacer y de pensar.

4. Aprender a construir

Aprender a construir, éste es otro de los aspectos del aprendizaje del proyecto de arquitectura que el alumno debe adquirir. Aprender a construir es aprender a desarrollar esa síntesis creativa que haga posible que la idea generadora de un proyecto se materialice en una idea construida, se concrete en una documentación técnica que permita pasar a su construcción material y convertirse, de este modo, en arquitectura. Para ello es necesario que el alumno aprenda a definir estrategias de transformación que le lleven a recorrer ese camino que hacen las ideas hasta su incorporación al mundo de la realidad física de modo que, a partir de sucesivos ajustes, le lleve a materializar toda forma de pensamiento.

En este sentido, es necesario que los alumnos que acceden al primer curso de *Proyectos* aprendan a utilizar, en el desarrollo de todo proyecto, aquellos conocimientos técnicos que van adquiriendo en su formación como arquitectos. Si bien éstos, en un principio, suelen ser bastante básicos y escasos, deben considerarse suficientes en la medida que les permita avanzar en la materialización de sus ideas. Así pues, es necesario que el alumno aprenda en los inicios de su formación a reflexionar sobre la importancia que adquiere en la definición de todo

proyecto el dotarlo de una geometría y unas dimensiones adecuadas, un sistema constructivo y estructural correcto o una materialidad y unas instalaciones acordes que incidan en el tránsito entre el pensamiento y su formalización, que apoyen la idea generadora del proyecto, faciliten su concreción formal, material, constructiva y estructural, y busquen la coherencia de cada una de las opciones de proyecto.

De esta forma, el alumno poco a poco aprenderá a interiorizar estos aspectos técnicos y constructivos en su propia manera de pensar la arquitectura. De modo que éstos no aparezcan como un ingrediente que se introduce al final del proceso del proyecto, sino que haga que estas consideraciones estén implícitas en los comienzos de éste permitiendo que la idea inicial, a través de sucesivos ajustes, cristalice en una concreción arquitectónica lo más fiel posible a ésta.

Así pues, trabajar durante el desarrollo del proyecto con maquetas, ideogramas, croquis, fotomontajes... que desde su inicio evoquen o intuyan sus condicionamientos materiales, constructivos, estructurales... facilitará la tarea de materializar y concretar formalmente y constructivamente las ideas que rigen el desarrollo del proyecto de arquitectura. Es preciso que el alumno aprenda a trabajar con aquellos elementos o instrumentos que le permita relacionar aspectos ligados con las ideas en los comienzos del proyecto con aspectos relacionados con la técnica y la materia, permitiendo avanzar en la construcción de la arquitectura mediante la definición de un proceso en el que las acciones de pensar, realizar y construir se suceden continuamente.

5. Aprender a comunicar

En este proceso de aprendizaje es necesario que el alumno aprenda no solo a mirar, a pensar, a construir, sino también a transmitir y comunicar lo observado, lo interpretado, lo estudiado, lo pensado, lo ideado... y, en definitiva, lo proyectado, utilizando un lenguaje gráfico, material y verbal, preciso y específico del campo arquitectónico de una forma correcta y adecuada. Debe aprender a comunicar, no solo para que el proyecto pueda ser construido de una forma correcta, sino también para que pueda ser fácilmente interpretado y comprensible. Aprender a comunicar es algo crucial en el proceso de formación de todo arquitecto. En este sentido, la docencia de *Proyectos* deberá hacer hincapié no solo en las formas de representación de la Arquitectura, sino en un concepto más amplio, en sus formas de transmisión.

Es necesario que el alumno que se inicia en la tarea de proyectar sepa que esta comunicación se puede realizar de diversas formas: a través del dibujo, de maquetas, de infografías, de fotomontajes, de animaciones, de la palabra escrita o hablada... Por lo general, el alumno que accede a primer curso de *Proyectos* carece del conocimiento de un lenguaje arquitectónico adecuado y posee un escaso manejo o dominio de estos sistemas y medios de representación arquitectónica gráficos y manuales: una falta de destreza en el dibujo, desconoce el modo de construir maquetas e ignora el manejo de muchos de los programas de dibujo asistido por ordenador o de diseño gráfico. De ahí la necesidad de que aprenda a dominar estas técnicas para utilizarlas a su favor con el objetivo de poder comunicar en cada fase del proyecto aque-

llo que resulta esencial e imprescindible para comunicar un aspecto de éste o transmitir una idea o un pensamiento.

Es preciso, además, que el alumno aprenda a seleccionar el instrumento o herramienta adecuada en cada fase del proyecto que le permita comunicar aquello que considera esencial, expresar una idea o aproximarse a la realidad constructiva y material de la arquitectura. Reconocemos en Alejandro de la Sota esta búsqueda insistente del instrumento adecuado ya sea, un diagrama, como es el caso del Gobierno Civil de Tarragona, un ideograma, como ocurre en su casa en La Caeyra, o una sección, en el caso del proyecto del Gimnasio Maravillas.

Asimismo, es necesario que aprenda a realizar un uso adecuado de los sistemas y medios de representación arquitectónica. En la actualidad, la evolución de los medios informáticos ha hecho que cambien nuestros útiles de trabajo. Han aumentado los instrumentos de producción de imágenes, los medios de información y comunicación y, sin embargo, este avance tecnológico no siempre ha sabido llevar aparejado una mejora en el proceso de creación y comunicación de nuestros proyectos. Quizá porque no se ha sabido utilizar estos medios en todas sus posibilidades o no se ha trabajado con ellos de una forma idónea. Éstos son capaces de almacenar información que, en ocasiones, puede llegar a ser excesiva e indiscriminada conduciendo a la confusión y a una ambigua información y, en otras, ésta puede llegar a ser muy superficial, centrando su atención en aspectos periféricos, vacíos de contenido y significado que no permiten un

entendimiento profundo de la realidad. La utilización de estos medios informáticos en la aproximación de toda opción de proyecto puede incidir en aspectos de una forma inadecuada: llevarnos a la pérdida de control de escalas de referencia debido a la facilidad con la que resulta pasar de unas a otras eliminando una visión de conjunto o conducirnos a la realización de montajes de imágenes muy acabadas, aparentemente brillantes, y que sin embargo, dejan de lado aspectos importantes y básicos a la hora de entender el proyecto.

Es por tanto que, desde la docencia del proyecto de arquitectura, se debería explorar estos medios de modo que puedan ser utilizados de forma adecuada en relación a la fase en la que se encuentre su desarrollo y aquello que en cada momento se quiera transmitir o comunicar.

6. Aprender a aprender

Por último, el alumno que se inicia en esta carrera debe saber que la arquitectura, aún aprendida, siempre está por conocer, no se agota y tiene que seguir el camino de lo que se quiere aprender, tiene que seguir el camino de esa formación personal a la que cada uno debe dirigir su aprendizaje. En este sentido, el alumno no solo debe aprender, como hemos visto en las páginas precedentes, a mirar, a pensar, a construir y a comunicar sino que, además, debe aprender a valerse por sí mismo, debe aprender a aprender. Sólo de este modo, su aprendizaje no se detendrá en el ámbito de las clases, sino que continuará más allá en el tiempo y en el espacio, rebasando el ámbito del aula, proyectándose hacia el futuro y exten-

diéndose hacia otros escenarios y hacia toda la cultura arquitectónica en general.

El alumno que comienza su formación debe saber que el camino que inicia en el primer curso y que se prolongará durante su carrera universitaria solo vendrá a definir un primer tramo del recorrido de su aprendizaje, un tramo más de un trayecto del que posiblemente nunca alcance a conocer su fin pues, éste se prolongará durante toda su vida. De ahí la necesidad de favorecer desde la docencia de *Proyectos* una formación continua en todos sus ámbitos, una formación que acompañe al alumno a lo largo de su vida y que haga referencia a un aprendizaje de la arquitectura en el que confluyan diferentes conocimientos y capacidades adquiridas a lo largo del tiempo.

Para ello es preciso que el alumno adquiera, desde los inicios de su formación, unos hábitos y unos instrumentos de conocimiento que le permitan aprender siempre de todas las cosas y adaptar sus conocimientos a nuevos retos. En este sentido, en su formación debe estar presente no solo un mínimo de conocimientos arquitectónicos operativos, universales y generales sino, también, una actitud que le permita adquirir nuevas experiencias y conocimientos específicos e individuales procedentes de distintos ámbitos y disciplinas, adquiridas tanto dentro como fuera del aula, que le lleven a acrecentar su acervo cultural y le ayuden a crear un pensamiento sobre el que concebir y elaborar el proyecto. Así pues, la docencia de *Proyectos* debe ofrecer un conocimiento básico y, al mismo tiempo, la posibilidad de ampliación de éste.

En este sentido, la docencia de la arquitectura deberá estar orientada a la creación de situaciones de aprendizaje, a facilitar, animar y estimular el aprendizaje autónomo, motivando e incentivando al alumno en su búsqueda de la arquitectura e impulsándole a aprender a aprender. En definitiva, se trata de pensar en una docencia de la arquitectura que permita al alumno trazar, con su propia experiencia, un camino personal de aprendizaje que le lleve a tomar conciencia del papel principal que juega en su propia formación y a reconocer que parte del aprendizaje que recibe depende de él mismo.

Dirección para la correspondencia: María Isabel Alba Dorado. Departamento de Arquitectura. Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. C/ Pirineos, 55. 28040 Madrid. Email: malba@nebrija.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20. IX. 2015.

Notas

- [1] UIA (1999) *Carta de Pekín* (Beijing).
- [2] Real Decreto 1125/2003.
- [3] LONGWORTH, N. y DAVIES, W. K. (1996) *Lifelong Learning*, p. 22 (Londres, Kogan).
- [4] TRILLO DE LEYVA, J. L. (1993) *Razones poéticas en arquitectura. Notas sobre la enseñanza de proyectos*, p. 9 (Sevilla, Escuela Técnica Superior de Arquitectura, Departamento de Proyectos Arquitectónicos).
- [5] En este sentido, José Ignacio Linazasoro expresará las siguientes palabras:

«El hecho de señalar relaciones entre la actividad proyectual del profesor, a la que aludíamos anteriormente y que en su sentido positivo significa una cierta forma de ‘compromiso’, no significa confundir la impartición de la docencia con la experiencia de la profesión, ni reducir el trabajo docente a un reduccionismo o emulación de la misma.

El dominio exclusivo de la profesión por parte del docente no es garantía, lógicamente, de sus propias condiciones profesionales, pero además, plantear problemas estrictamente profesionales desde la docencia significaría presentar una situación falsa como punto de partida: en la Escuela no se produce la relación con el ‘exterior’ que caracteriza a la actividad profesional (el cliente), y, por tanto, replantear una situación de este tipo en el ámbito de la docencia sería absolutamente erróneo y empobrecedor.

La Escuela, en este sentido, como la Universidad en general, es ámbito de docencia e investigación y no de reproposición ficticia de relaciones profesionales que no existen.

Es, en todo caso, paradigma de los problemas ‘exteriores’ y reflexión sobre los mismos.

Unas relaciones ficticias entre clientela y profesional carecen de sentido, por lo que el repropo-
ner en la Escuela trabajos de ámbito profesional sería absolutamente erróneo.

Esto no significa que no abogemos por un abandono de la factibilidad de las propuestas en el ámbito de la disciplina -no hay que confundir disciplina con profesión en el sentido que aquí venimos dando a este último término-. LINAZASORO, J. I. (1984) *Apuntes para una teoría del proyecto*, p. 44 (Valladolid, Universidad de Valladolid Secretariado de Publicaciones).

- [6] ANASAGASTI, T. (1923) *Enseñanza de la Arquitectura: cultura moderna técnico artística*, p. 106 (Madrid, Sucesores de Rivadeneyra).
- [7] SIZA VIEIRA, Á. (1988) *Enseñanza y Proyecto, Quaderns*, nº 176.
- [8] Prólogo de Francisco Javier Sáenz de Oiza y extracto de la entrevista realizada por Ramón F. Reboiras, publicada en: REBOIRAS, R. F. (1993) *La Arquitectura. Hablando con Francisco Javier Sáenz de Oiza* (Madrid, Acento Editorial).
- [9] MUÑOZ COSME, A. (2008) *El proyecto de arquitectura. Concepto, proceso y representación*, p. 197 (Barcelona, Reverté).
- [10] QUETGLAS, J. (2006) *Respiración de la mirada*, en BERGER, J. *Mirar* (Madrid, Gustavo Gili).
- [11] BOSH, E. (2000) Prólogo, p. 7, en BERGER, J. *Modos de ver* (Barcelona, Gustavo Gili).
- [12] SIZA VIEIRA, Á. (2001) *Las ciudades de Álvaro Siza* (Madrid, Talis).
- [13] TRILLO DE LEYVA, J. L. (1993) o. c., p. 9.
- [14] KAHN, L. (1984) *Forma y diseño*, p. 8 (Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión).
- [15] TRILLO DE LEYVA, J. L. (2001) *Argumentos sobre la contigüidad en la arquitectura*, p. 56 (Sevilla, Universidad de Sevilla Secretariado de Publicaciones, Instituto Universitario de la Construcción).
- [16] DEL LLANO, P. (1998) *Dibujo y arquitectura: dos trayectorias paralelas*, *Arquitectura*, 313.

Resumen:

La enseñanza de la Arquitectura. Iniciación al aprendizaje del proyecto arquitectónico

En la actualidad observamos la necesidad de repensar el modelo de enseñanza y aprendizaje de las Escuelas de Arquitectura, reconsiderando las formas de enseñar y de aprender. En este sentido, la docencia del proyecto arquitectónico debe situarse lejos de esa actitud que aún viene siendo frecuente en muchas Escuelas, consistente en la transmisión de una enseñanza preestablecida o de una cultura arquitectónica cerrada y completa, que trata de agotar todas las vías del conocimiento, mostrando un método estricto e infalible. Se precisa, por el contrario, de una enseñanza activa y plural, que contemple la complejidad del hecho arquitectónico, basada en una investigación continua, partícipe de un discurso disciplinar abierto, flexible y dinámico. Una enseñanza que permita al alumno desarrollar capacidades y generar nuevo conocimiento a partir de la creación de situaciones de aprendizaje que estimulen su aprendizaje autónomo, faciliten su posterior formación continua y posibiliten un desarrollo intelectual más crítico y profundo. Sin duda, son muchos los conocimientos y capacidades que el alumno debe adquirir y son diversos los procesos de aprendizaje que de forma simultánea deben estar presentes en los inicios de su formación. Éstos se pueden agrupar en los siguientes: aprender a mirar, aprender a pensar, aprender a construir, aprender a comunicar y aprender a aprender. Ha sido objetivo de este artículo desarrollar cada uno de ellos.

Descriptores: Arquitectura, enseñanza, aprendizaje, proyecto arquitectónico.

Summary:

The teaching of architecture. Introduction to learning architectural design

Today we will see the need to re-think the teaching and learning models at Schools of Architecture, reconsidering the ways of teaching and learning. In this sense, the teaching of architectural design should step away from the attitude that is still prevalent in many schools, consisting of conveying predetermined teaching or a closed and complete architectural culture, which attempts to exhaust all the avenues of knowledge, showing a strict and infallible method. What is needed, though, is an active and plural education that considers

the complexity of architecture, based on ongoing research and part of an open, flexible and dynamic disciplinary discourse. An education that allows students to develop skills and generate new knowledge from the creation of learning situations which stimulate independent learning, facilitate subsequent ongoing training and enable a more critical and profound intellectual development. Undoubtedly, students must acquire lots of knowledge and skills, and there are many learning processes which must be simultaneously present at the beginning of their training. These can be grouped into the following: learning how to see, learning how to think, learning how to build, learning how to communicate and learning how to learn. The aim of this paper has been to develop each one of them.

Key Words: Architecture, teaching, learning, architectural project.

Pedagogía y novela en España: del Realismo a la Vanguardia

por Fermín EZPELETA AGUILAR
Universidad de Zaragoza

1. Pedagogía y literatura

No cabe duda de que literatura y pedagogía pertenecen a ámbitos humanísticos diferenciados. Y, sin embargo, desde siempre se han puesto en relación (piénsese, a título de ejemplo, en la fuerte carga pedagógica del diálogo clásico sujeto a la estructura dual de profesor y discípulo; en el apólogo medieval, en la revitalización de fábula en época neoclásica, o en la novela de tesis decimonónica). Por ello resulta normal que, en ocasiones, una disciplina entre de lleno en el dominio de la otra, de modo que algunos críticos para referirse a esta situación pueden acuñar expresiones como «pedagogías narrativas» (Trilla, 1994, 107-128) o «pedagogización de la novela» (Larrosa, 1996, 393-420).

La literatura entendida como comunicación presenta de entrada un ingrediente educativo, un mensaje del que se desprende enseñanza. Y, de todos los géneros, el narrativo difícilmente va a sustraerse a un *logos pedagógico* que gobierna la escritura. Es decir, el novelista puede observar en muchos momentos una actitud con

sus lectores similar a la que establece el maestro con sus alumnos. Aún más, la crítica literaria, cuando disecciona las obras narrativas, encuentra con mucha facilidad la adherencia pedagógica como tacha en el deber del resultado final del producto y no hace más que reclamar para la novela, sobre todo en los últimos tiempos, la eliminación de cualquier carga doctrinal.

Es verdad que en la nueva novela a partir del Modernismo se emiten mensajes con algún grado de *antipedagogismo*; pero también es cierto que la pedagogía de una novela está más en el efecto de lectura que en el texto mismo. En cualquier caso, el relato siempre «se da él mismo a leer, al menos en principio, de una u otra forma» (Larrosa, 1996, 410), en la medida en que el texto presenta en su interior una «ruta de lectura» o una jerarquía de funciones, y ahí reside precisamente la carga educativa.

Por otro lado, el género novela se convierte en un cauce apropiado para recrear realidades educativas, pues la eta-

año LXXIV, n.º 265, septiembre-diciembre 2016, 461-477
revista española de pedagogía



pa formativa es parte significativa de la realidad, susceptible de ser formalizada literariamente. Así, la novelística puede reflejar ese trozo de la vida por vía descriptiva, sirviéndose de recursos como la observación y la autobiografía. Ciertamente, no es infrecuente encontrar en las novelas realistas contemporáneas fragmentos que reflejan el tramo educativo del periodo académico: los trabajos de Lomas (2007 y 2008) exploran los usos y costumbres escolares tal y como se vierten en la literatura; los de Viñao Frago (1999 y 2009) hacen lo propio a través de los diarios, memorias y autobiografías.

Y, sin embargo, el estrecho vínculo entre pedagogía y literatura se corrobora sobre todo al constatar cómo el género narrativo modela tipologías novelísticas específicas en las que lo pedagógico es algo más que telón de fondo: es principio y motor de las ideaciones literarias. Puede decirse que una primera modalidad novelesca destinada expresamente a formalizar proyectos educativos es la novela pedagógica o novela de instrucción. Se trata de un género que surge de un *humus* tan *pedagogizado* como el que se da en época de la Ilustración, y que influye parcialmente en la novelística española. La estructura de este modelo se asemeja, en cuanto a su rigidez, al de la novela de tesis (Suleiman, 1983, 99), de ahí que la eclosión de la gran novela del siglo XIX contribuya a reconvertir ese esquema en otro más flexible que se identifica mejor con la novelística realista: el de la novela de formación o *Bildungsroman* [1], cuyo paradigma es *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, de Goethe, escrito un siglo más tarde que el *Telémaco* (1699) de

Fénelon, el canon de la novela de instrucción. La novela pedagógica, que tiene precedentes en la Antigüedad, coincide con la de formación en que también desarrolla un tema educativo, con la diferencia de que en aquella se traslada un programa pedagógico compacto a cargo de un profesor, mientras que en el *Bildungsroman* importa el proceso de autoconocimiento del aprendiz. El papel del personaje profesor es en suma más determinante en el modelo francés que en el alemán [2].

2. Presencia del personaje docente en la novela española

De manera que no resulta extraño que al personaje maestro, profesor o pedagogo se le conceda algún protagonismo en la novelística española de finales del XIX y primeras décadas del XX. En España, a diferencia de la mayoría de los países europeos, la generación de novelistas del Realismo está fuertemente mediatizada por una teoría filosófica de raíz educativa como es el *krausismo*, que tiene su plasmación inmediata en los proyectos desarrollados por la Institución Libre de Enseñanza a partir de 1876. Puede decirse que, en mayor o menor medida, este movimiento filosófico impregna la obra literaria de la generación realista y de las posteriores hasta los años de la Guerra Civil. En el plano estrictamente pedagógico estos idearios filosóficos de fuerte proyección educativa funcionan como materia prima de la ideación de los argumentos. Benito Pérez Galdós es el escritor que mejor explora este camino. Se conforma en el grueso de la novelística una dicotomía entre viejas pedagogías (coercitivas, inquisitoriales, memorísticas y maquinales), casi siempre impugnadas,

frente a nuevos modos educativos (intuitivos, lúdicos, racionales, armónicos), ponderados las más de las veces, pero eso sí, sometidos también a revisión y, en el caso de los mejores novelistas, observados con ironía y con sentido del humor.

En realidad, los periodistas y novelistas fatigan las prensas debatiendo en los primeros años ochenta del XIX el problema candente de la escuela. Este asunto se convierte en la verdadera cuestión palpitante, como queda atestiguado en los momentos de la celebración del Congreso Pedagógico Nacional de 1882 [3]. De ahí que la figura del maestro muerto de hambre pueda trasvasarse de la prensa y de la literatura menor a la gran narrativa realista, sin perder la carga humorística despectiva con la que es presentado el personaje por la tradición popular. Pero el tipo maestro de escuela adquiere el máximo nivel de intencionalidad de denuncia social en la llamada novela regeneracionista. En este subgénero puede tener cabida, con función secundaria o episódica, la figura del maestro o maestra, reservando para el rango de principal al personaje profesor o pedagogo regenerador, pertrechado de superior bagaje intelectual y destinado a arreglar los males de la patria por vía pedagógica.

Por otro lado, el proceso de ahondamiento intelectual inherente en la novelística de las generaciones del 98 y del 14 trae de la mano la exploración acerca de las claves educativas personales de los autores, o generales de todo un país. De tal manera que el personaje principal, confundido con el propio autor, se entrega a la aventura intelectual de mejoramiento

to interior, para lo cual se hace necesario contar con la ayuda del profesor-filósofo o del pedagogo. La brecha abierta por el *Bildungsroman* canónico alemán, caracterizado por la capacidad autorreflexiva del discurso novelístico, es aprovechada y perfeccionada por estos novelistas españoles, que subliman y mitifican el proceso autoformativo individual por medio de la intelectualización o de la metaficción, con producciones literarias adscritas a la novela de autoformación lírica (Rodríguez Fontela, 1996, 458).

En este camino de aventura interior no puede orillarse el componente religioso, traducido no pocas veces en una actitud anticlerical (en algunos novelistas de esas generaciones) que hace posible la radiografía del funcionamiento interno de los colegios religiosos, dando lugar a un grupo significativo de novelas autobiográficas de internados, que presentan además rasgos literarios comunes. La profesora, por otro lado, encuentra su acomodo en la narrativa de esa etapa histórica, en la cual se empieza a librar la batalla por la conquista del estatuto de nueva mujer, con la institucionalización del oficio de maestra de escuela o el acceso a la Universidad de las primeras estudiantes.

Nuestra mirada arranca de las novelas del escritor más representativo del Realismo español, Benito Pérez Galdós, y termina en torno a las fechas de la Guerra Civil, en las que se produce un nuevo rebrote de lo pedagógico en los distintos géneros literarios (*Juan de Mairena* de Antonio Machado y *Nuestra Natacha* de Alejandro Casona datan de 1936), incluido por supuesto el narrativo (Benjamín

Jarnés redacta su *Eufrosina o la Gracia* en 1938 aunque se publique posteriormente). Todo un periodo, conocido como *Edad de Plata* (Mainer, 1981) en el que la pedagogía se convierte en torcedor de enteros proyectos literarios. De la confrontación de este conjunto de novelas puede obtenerse una interpretación en clave de historia literaria, pero también pedagógica, pues algunos autores pueden proyectar en sus novelas idearios educativos personales. Sobre estos aspectos ha insistido la crítica, al indagar sobre la mentalidad colectiva de los españoles a través del reflejo literario de la realidad educativa del periodo estudiado (Cieza, 1989; Mínguez, 2000; o Ezpeleta, 2006).

3. Maestros y maestras de escuela

Se observa cómo es Benito Pérez Galdós el escritor que con más profusión y más originalidad da vida al personaje, tanto en su versión masculina como femenina, siempre dentro del cauce ancho del Realismo y partiendo de los rasgos distintivos que suministra la tradición popular. En las novelas galdosianas se verifica el perfil profesional y social diferenciado de los dos sexos, con alguna reflexión sobre el protagonismo de la mujer en la educación. Ello hace que el personaje maestra alcance el rango de protagonista en más novelas que el maestro, limitado este en la mayoría de los casos a un papel secundario, aunque aparezca insistentemente como centro de interés en los cuentos y relatos breves realistas [4].

En efecto, el novelista canario presenta en sus novelas al maestro de escuela como personaje secundario. En los *Epi-*

sodios Nacionales de la segunda serie, compuestos entre 1876 y 1877 (particularmente *El terror de 1824*), da cuerpo al personaje Patricio Sarmiento, un maestro loco que muere inmolado por el bien de la comunidad, al no abjurar de sus principios ante la autoridad política en época fernandina de la Década Ominosa. Es decir, se apunta una temática que se va a repetir en relatos y novelas posteriores de la literatura española, la cuestión política, pues el personaje transfiere su carga humanística o sus ideales a una militancia muy connotada en momentos históricos convulsos. Don José Ido del Sagrario, (en *El doctor Centeno*, 1883) es otro de los más expresivos personajes maestros [5] sobre el que el autor hace recaer otro rasgo caracterizador en el que insiste la literatura del momento: baja estima social. Condición siempre precaria, que oscila entre los altos ideales y el hostigamiento físico y moral de su persona por parte de todas las instancias sociales. En otras novelas tardías consideradas regeneracionistas (*El caballero encantado*, 1909; y *La razón de la sinrazón*, 1915), Galdós insiste en presentar estampas realistas de la penosa situación del maestro de escuela contemporáneo [6]. Aunque el personaje maestro de escuela encuentre acomodo en la novelística preferentemente con estatuto de secundario [7], pueden encontrarse novelas menores surgidas estrictamente del ámbito del magisterio en las que el maestro de escuela funciona con papel de protagonista principal [8].

El personaje maestra de escuela es modelado por Galdós en distintas novelas. Y así, en una obra que glosa el krausismo educativo como es *El amigo Manso* (1882)

no omite, al amparo de los nuevos idearios pedagógicos, el papel educador concedido de forma natural a la mujer, certificando el fracaso de la vocación pedagógica de una *maestra nueva*, educada en un establecimiento docente de la Institución Libre de Enseñanza como es la Escuela de Institutrices. El mismo escritor canario insiste en este personaje a través de un conjunto de maestras de escuela que cobran vida en varias novelas regeneracionistas de la etapa de vejez (*La Primera República*, 1911; y *Cánovas*, 1912, y sobre todo en *El caballero encantado*, 1909; y en *La razón de la sinrazón*, 1915), con papel relevante de la maestra *Atenaida* en la última de estas obras. A todas estas novelas de Pérez Galdós hay que añadir otras escritas por autores menos conocidos pero de indudable estirpe galdosiana. Por ejemplo, *Doña Mesalina* (1910) de José López Pinillos. En este caso se constata cómo la cuestión de la escuela en su dimensión pedagógico-social puede impregnar lo literario. El personaje maestra de escuela pugna aquí, en una peripecia con carga erótica, por un estatuto de protagonista: es una heroína que simboliza la emancipación femenina.

4. El profesor como personaje principal

Es abundante en la nueva novelística un personaje al que los escritores otorgan el rango de protagonista: el profesor o pedagogo. Hay que aludir una vez más a Benito Pérez Galdós quien en *El amigo Manso* (1982) invoca la pedagogía krausista como nutriente de la historia del profesor de Instituto, Máximo Manso. A partir de aquí al profesor le cabe desarrollar una tarea hercúlea para contrarrestar la iner-

cia del pueblo español al desgobierno. Y aparecen entonces los profesores regeneracionistas *pre Nietzsche*, como Justo de Valdediós [9], personaje principal de un proyecto novelístico del aragonés Joaquín Costa; o el pedagogo Pío Cid, protagonista del ciclo novelesco de Ángel Ganivet, quien apela al espíritu como motor de educación y regeneración [10]. Ni que decir tiene que la acción educativa se sale en estos casos del marco escolar convencional.

Las novelas de 1902, *Amor y pedagogía* de Unamuno y *La voluntad* de Azorín, conceden importancia al personaje profesor, bien es cierto que este se subordina a un discípulo que lucha por encontrar sentido a la vida. Se trata ahora de un *maestro total* al que fácilmente puede atribuírsele la condición de filósofo. En estas novelas queda esbozada lo que Grandroute (1985) denomina *pareja pedagógica* (profesor-alumno) como marca caracterizadora del subgénero de novela pedagógica, y como prueba de la importancia concedida a este personaje que ve rebajado su estatuto profesoral para convertirse en discente que anota en su camino de aprendizaje sinsabores y decepciones. En *La voluntad* no se desciende a la glosa de las disciplinas académicas convencionales, aunque al final de la novela se contrasten diferentes modelos pedagógicos europeos para ponderar la educación inglesa: enseñanza para la vida por encima de la enseñanza para el examen [11]. *Amor y pedagogía*, por otro lado, presenta entre líneas un mensaje *antipedagógico* que invoca un tratamiento personalizado del alumno y reprueba la enseñanza sistemática que, tal como se practica en España, resulta ineficaz [12].

Estas dos novelas básicas de principios de siglo tienen descendencia en narraciones de escritores de la siguiente promoción literaria. Así, la novelita de Eugenio d'Ors, *Magín. La previsión y la novedad* (1926), ajustada al modelo de relato pedagógico a la manera de Voltaire, transmite por medio del personaje maestro enseñanzas que tienen que ver con el sometimiento de los impulsos a la norma. O bien, la obra de Pérez de Ayala, *Los trabajos de Urbano y Simona* (1923). E, incluso, algunas novelas de Wenceslao Fernández Flórez, quien deforma grotescamente a sus personajes profesores, dentro de logrados esquemas narrativos de novelas de aprendizaje (*La procesión de los días*, 1914; *Silencio*, 1918; y *El secreto de Barba Azul*, 1923).

Algunas novelas representativas de Benjamín Jarnés colocan, en fin, al personaje profesor en el centro de interés narrativo (*El profesor inútil*, 1926; *Escenas junto a la muerte*, 1931; *Eufrosina o la Gracia*, 1948). Ahora el personaje principal es un alter ego del autor que invoca en sus lecciones a discípulas una educación vitalista basada en las concepciones filosóficas de Schiller pero también de Goethe. La voz profesoral jarnesiana se convierte aquí en un pedagogo *en mangas de camisa* que disuelve las enseñanzas de las disciplinas académicas en erotismo.

De modo que la figura del filósofo educador se erige en emblema de la novela moderna como vehículo de transmisión de una manera de ver el mundo en momentos de crisis. En una primera etapa se muestra rígido, ubicuo y seguro de la bondad de su ideario pedagógico; en una

segunda, héroe intelectual inseguro que da testimonio de la crisis de la contemporaneidad. Puede decirse, en fin, que el subgénero de la novela pedagógica, caracterizado por la presencia del profesor que adoctrina a un alumno, aparece en la serie literaria española de este periodo sometido a un proceso de quiebra, cuando no de demolición, evidenciando la dificultad de supervivencia del modelo pedagógico francés. Aun así, se conforma una red rica de novelas (*El amigo Manso*, *Amor y pedagogía*, *La voluntad*, *El profesor inútil*, *Escenas junto a la muerte*, *Eufrosina o la Gracia*), en las que, paradójicamente, se conservan las huellas de la *pareja pedagógica* a la vez que se flexibiliza como nunca el género narrativo.

5. Los profesores-clérigos en internados religiosos

Las novelas de internados religiosos, con protagonismo del profesor clérigo, aportan a la literatura española un número tan estimable de ejemplos que bien pudiera hablarse de un subgénero con marcas comunes. En cuanto a las órdenes religiosas o congregaciones que gobiernan los centros educativos, predomina la de los colegios de los Jesuitas y los Seminarios, por un lado, sobre los que recaen las diatribas más feroces. El resto de organizaciones religiosas da cuerpo asimismo a alguna novela en la que el narrador observa con mayor comprensión los modos docentes practicados.

El subgénero brota en el Naturalismo, con alguna muestra de narración antijesuitica escondida en los periódicos [13] (*Jesús. Memorias de un jesuita novicio*,

del periodista Dionisio Pérez, 1898) y con ejemplos más representativos debidos a la pluma de novelistas naturalistas radicales: *Criadero de curas* (1888) de Alejandro Sawa, y *Barrabás* (1890) de José Zahonero. Sin embargo, son las novelas de las primeras décadas del siglo XX las que marcan el nivel más alto de calidad literaria, dentro de la llamada novela lírica. El estudiante adolescente, protagonista siempre en estas narraciones, se esfuerza en sublimar la realidad, pues su sensibilidad especial se hace incompatible con los métodos educativos feroces que experimenta.

En todo este conjunto literario se evoca la frialdad de la escuela, las dependencias como el convictorio o departamento donde viven los educandos, el ambiente de grosería y de falta de disciplina, las clases de Gramática, los juegos infantiles, los paseos de los jueves siempre en ternas, los compañeros dispares abocetados con rasgos extremados y contrapuestos, la semblanza de los profesores (entre ellos se señala uno menos nocivo que establece algún puente con el escolar adolescente), las visitas trimestrales de los familiares o los ejercicios espirituales, siempre orientados hacia la reflexión sobre la muerte.

Los autores, que revisan sus experiencias autobiográficas colegiales, vierten tales rememoraciones en estructuras novelescas de anti-*Bildungsroman*, con derivación hacia los aledaños de la novela de artista. Y es que los modos expresivos de los que se valen los autores tienen que ver con la autobiografía, las memorias o la novela confesional. Es cierto que el personaje profesor se disuelve en un conjunto de maestros que funciona como bloque

oponente en el itinerario intelectual del discípulo. Azorín con *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1904) señala el camino de este tipo de novelas líricas de educación, seguido más tarde con afán de emulación, por Rafael Sánchez Mazas, autor en 1915 de *Pequeñas memorias de Tarín*; o por Manuel Azaña, autor de *El jardín de los frailes* (1927). En estas novelas se refleja, respectivamente, la acción educativa de los Escolapios, Sagrados Corazones y Agustinos.

La novela canónica de la serie jesuítica, *A.M.D.G.* (1910), firmada por Ramón Pérez de Ayala, se publica un año más tarde que *Los amores de Antón Hernando* de Gabriel Miró, (refundida con el título de *Niño y Grande* en 1922). Esta novela dialoga con algunos capítulos de las novelas del mismo autor, *Nuestro Padre San Daniel* (1921) y *El obispo leproso* (1926). Estamos, tal vez, ante las novelas mejores de la serie antijesuítica que, además, estimulan la ideación de otras obras menores, sujetas al mismo esquema literario. Es el caso de *Los caballeros de Loyola*, de Rafael Pérez y Pérez (1929), con réplica ideológica a lo que el autor considera *leyenda negra*; o antes *Mirando a Loyola* (1913) de Julio Cejador en la que, por el contrario, se eleva el listón de la diatriba a los modos educativos de la Orden Jesuita. Podría añadirse a la nómina Luis Astrana Marín, autor en 1915 de una novela, más bien informe novelado, con el título *La vida en los conventos y seminarios (Memorias de un colegial)*. En ella está presente un yo autobiográfico, testigo de lo que observa.

Las novelas de seminario se asimilan a las jesuíticas, en tanto que sus autores

insisten también en la coerción y ferocidad como manera de proceder de los pedagogos. La novela naturalista señalada de Alejandro Sawa tiene su continuación en una obra que aprovecha perfectamente las marcas con las que se constituye el subgénero: *Mario en el foso de los leones* (1925) de Federico Carlos Sainz de Robles. En un nivel literario superior, equiparable a las de Azorín, Miró o Pérez de Ayala, merece ser destacada la novela *El convidado de papel* (1928) de Benjamín Jarnés, ambientada en el seminario de Zaragoza.

En definitiva, el extraordinario rendimiento del *Bildungsroman*, en su versión negativa o anti-*Bildungsroman*, se pone de manifiesto de modo especial en la novela naturalista radical, algunas de cuyas producciones atestiguan cómo la novelística de internados religiosos de los Miró, Pérez de Ayala o Azaña beben directamente de fuente española, por más que puedan observar similitudes con otras narrativas europeas en función de un humus generacional común [14]. Este conjunto de novelas forma una red tan compacta, con marcas literarias comunes (Senabre, 1964, 27; Mainer, 1979, 13; Ezpeleta, 2006, 89-99), que puede generar respuestas novelísticas que ironizan sobre el propio modelo. Por ejemplo, los novelistas eróticos aprovechan la veta colegial para subvertir las marcas de este subgénero (*Los nietos de San Ignacio*, 1916, de Belda; *Los extraviados de Tony*, 1917, de Retana). Dentro de esta red textual, no es difícil percibir diálogos intertextuales entre todas estas novelas. Así, *Tarín*, de Sánchez Mazas, se acoge expresamente a la fórmula azoriniana de *Las confesiones de un pequeño filósofo*; Rafael Pérez y Pérez se alza contra Miró y

Pérez de Ayala; Cejador se siente impelido a complementar el trabajo que su discípulo ha hecho en *A.M.D.G.* En fin, dos novelas de seminario como *El convidado de papel*, de Jarnés, y *Mario en el foso de los leones*, de Sainz de Robles, pueden leerse de forma complementaria.

6. El profesor universitario

El subgénero de la novela de costumbres universitarias, claro antecedente de la más nueva novela de campus, se desarrolla asimismo a lo largo de todo este tramo histórico. En él se captan sobre todo los aspectos extra académicos, con subrayado del desarreglo de la vida universitaria. Ello comporta que se aparte el foco de la institución educativa y que se reduzca al personaje docente al nivel de tipo episódico que simboliza la parálisis académica. Con todo, se escriben algunas novelas de conceptos en las que sí es relevante el cuerpo doctrinal vertido por maestros, los cuales contraponen idearios pedagógicos viejos y nuevos. En esos casos se resalta el contenido educativo a través de la voz del personaje profesor.

Esta modalidad narrativa observa una trayectoria similar al grupo de novelas de internados, en tanto que encuentran también en el Naturalismo del XIX un caldo de cultivo que cristaliza en las primeras décadas del XX. Importa ahora apresar el ingrediente de costumbres escolares, con modos expresivos cercanos al viejo género de la picaresca española. A veces tiene cabida, dentro de este grupo de novelas y con modos expresivos cercanos a la novela de folletín, el protagonismo de la mujer universitaria, más como alumna que como profesora.

Hay que consignar la primera novela de Emilia Pardo Bazán, *Pascual López. Autobiografía de un estudiante de Medicina* (1879) y *El último estudiante* (1883) de Juan Armada y Losada (Marqués de Figueroa) [15], que puede considerarse el precedente naturalista de la popular *La casa de la Troya* (1915) de Alejandro Pérez Lugín. Las novelas con más contenido pedagógico son *El amor catedrático* (1910) de Martínez Sierra y *Un camarada más* (1921) de Cipriano Rivas Cherif, con glosa esta última de las prácticas educativas de la Institución Libre de Enseñanza. En las dos se incide en la cuestión del acceso a las aulas universitarias de las primeras mujeres. En todos los casos el costumbrismo y los guiños a la novela picaresca no suponen obstáculo para que las historias circulen por los esquemas narrativos de la novela de formación. Es decir, el bloque de novelas de costumbres universitarias evidencia una vez más el peso de la tradición literaria hispánica en la conformación de estructuras narrativas antiformativas.

Junto al descubrimiento de alguna novela representativa que fusiona erotismo y aprendizajes, como es el caso de *Camino de perversión, novela de vampiresas y estudiantes* (1914) de Ángel Requena, interesa resaltar la obra del profesor Esteban J. de Marchamalo (Fraguas), autor de *Los universitarios* (1902). Esta novela, netamente regeneracionista, lleva por subtítulo (*Novela de tipos y costumbres académicas de 1898*). En ella se entremezcla la tópica costumbrista estudiantil y la tesis pedagógica, pues se plantea como una obra en clave pergeñada por un profesor universitario, no muy perito en el arte literario, pero conocedor de los en-

tresijos de la vida académica en un año tan significativo como es 1898. Vuelve a reproducirse aquí la confrontación entre la vieja pedagogía (asociada al caciquismo) y la nueva (en la órbita de la Institución Libre de Enseñanza). Al igual que sucedía con *Escuela es amor*, en *Los universitarios* se vincula la cuestión social a la cuestión de la escuela. En fin, otra obra que presenta tesis ideológica es la novela *El amor pone cátedra* (1924), de Fernando Mora. Más interesante desde el punto de vista pedagógico que literario, evoca la batalla ideológica entre educación laica y confesional, con una protagonista, maestra normalista, que enseña en un contexto hostil politizado. El tema de las aspiraciones de emancipación de la nueva mujer va unido pues aquí al caciquismo y a los abusos sociales y políticos cometidos sobre esta figura femenina.

7. Conclusión

La novela de formación, que crece vigorosa en el ámbito alemán, penetra en el resto de las narrativas europeas a partir de la generación realista de la segunda mitad del XIX y alcanza su apogeo en la novelística de las primeras décadas del siglo XX. En España asistimos en ese periodo esplendoroso de la literatura, conocido como la *Edad de Plata*, a un proceso de *pedagogización* de la literatura. El sesgo educativo de este conjunto literario es compatible con el avance del género novela hacia la modernidad, pues no pocas obras quedan convertidas en hitos de la historia del género narrativo en la modalidad de novelas líricas de formación. Este cuerpo novelístico queda caracterizado por la presencia del personaje profesor

que encarna un ideario pedagógico, destinado a uno o a varios alumnos. Se constata en definitiva que el personaje maestro, profesor o pedagogo tiene un rendimiento extraordinario en la novelística del periodo estudiado y su presencia es síntoma del contenido pedagógico que encierra cada una de las novelas.

El examen de la tipología del personaje y de la institución educativa lleva a la separación de las cuatro modalidades narrativas, cada una de las cuales perfila la figura docente de una manera diferenciada. En primer lugar, los personajes maestros y maestras de escuela en la novela realista de estirpe galdosiana, con funciones secundarias en el caso del personaje maestro de escuela; y mayor protagonismo, sin embargo, para la maestra. En segundo lugar, el profesor como personaje principal tiene cabida en un grupo de novelas, algunas de ellas, obras maestras del periodo, en las que la acción educativa se sale del marco del establecimiento escolar convencional para practicar una pedagogía alternativa a la institucional, buscando el cuerpo a cuerpo con el aprendiz.

En tercer lugar, las novelas de internados religiosos, en las que la acción educativa se sitúa en institución religiosa. El profesor-clérigo aparece ahora formando parte de un bloque oponente en el que se integran los otros profesores del claustro. Estas novelas, ricamente representadas, conforman un subgénero con marcas comunes. La etapa dorada se sitúa en las primeras décadas de siglo XX, con producciones de alta calidad debidas a novelistas intelectuales representativos. En cuarto lugar, la novela de costumbres universitarias en

las que el personaje profesor tiene alguna presencia, aun cuando este quede relegado por lo general a un papel subsidiario: suele ser un tipo pintoresco que ilustra expresivamente la fosilización de los aprendizajes académicos universitarios.

Considerado el listado final de bibliografía primaria, se evidencia una estrecha relación entre los géneros narrativos y la pedagogía en un periodo en el que la literatura se *pedagogiza* como nunca, a la vez que el género novela, modelado por algunos de estos autores, alcanza un alto grado de modernidad. Los novelistas indagaban en la cuestión educativa a través de la exploración de modelos novelescos concebidos en su origen como vehículos de transmisión de valores formativos. Algunos autores son además profesores o testigos privilegiados de la cuestión educativa y proyectan en sus novelas idearios pedagógicos y, en definitiva, dejan constancia de la descripción de la escuela en sus diferentes niveles. Puede afirmarse, en fin, que este sector importante de la serie literaria difícilmente va a sustraerse al esquema de novela de formación o *Bildungsroman*, aunque pueda adoptar alguna marca de los otros géneros afines señalados.

Dirección para la correspondencia:

Fermin Ezpeleta Aguilar. Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Sociales. Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. C/ Pedro Cerbuna 12. 50009 Zaragoza. Email: ferminez@unizar.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 2. XI. 2015.

Notas

- [1] Michael Beddow entiende que el género *Bildungsroman* posibilita comprender la naturaleza humana, aspecto que no puede ser aprehendido por la mera exposición o argumentación ideológica o por una obra de ficción excesivamente mimética de la realidad (1982, 5-6).
- [2] La novela de formación alemana o *Bildungsroman* presenta a un héroe destinado a un razonable acoplamiento a la sociedad, dando por hecho que, a pesar de algunos desgarros en la aventura, la meta formativa de la integración es un bien necesario. Frente a esto, las novelas de formación del resto de los ámbitos de la literatura occidental presentan héroes cuya integración en la sociedad no es más que la constatación de la corrupción de los valores naturales (Hirsch, 1979, 296; Fernández Vázquez, 2002, 56-57).
- [3] El Congreso Nacional Pedagógico de 1882 funciona como caja de resonancia que hace llegar a la sociedad los agravios de los maestros y maestras. Por ejemplo, el sueldo de la maestra, que tradicionalmente era inferior al de su compañero, se equipara con la promulgación de la ley de seis de junio de 1883, como consecuencia de los efectos reivindicativos que produce ese encuentro pedagógico.
- [4] Desde los esbozos costumbristas de Pereda (1871), en los que da a conocer al maestro Canuto Prosodia, pasando por el relato de Alarcón *El maestro de antaño* (h. 1880); los cuentos de Clarín, en los que traza la semblanza del maestro superior que se vuelve loco (*Don Urbano*, 1896), o los de Pardo Bazán (*Ocho nueces*, 1897). En el cuento *La Pascua Florida y el Cuarto Ayunar* (1887), el padre Coloma modela el personaje anciano maestro de la Escuela Gratuita de María Inmaculada de una ciudad andaluza como un mártir político, como consecuencia del cambio educativo producido tras la Revolución del 68. Unamuno en *El maestro de Carrasqueda* (1903) supera el estereotipo del maestro rural despreciado por todos, a través de la sublimación de la misión evangélica que desempeña. Gabriel Miró compone *El señor maestro* (escrito hacia 1910), adornado de rasgos morales positivos.
- [5] El personaje aparece además en *Tormento*, *Lo prohibido*, *Fortunata y Jacinta*, *Amadeo I*, *La Primera República*, *De Cartago a Sagunto* y *Cánovas*.
- [6] Destaca don Alquiborontifosio de las Quintanas Rubias, en *El caballero encantado* (1909), al que Galdós asigna nombre humorístico de acuerdo con la tradición de las artes y la literatura populares, que azuzan sarcásticamente sobre esta figura.
- [7] Los grandes novelistas encuentran acomodo al personaje en sus novelas, con funciones secundarias o episódicas. El personaje secundario don Claudio de José (1885), de Palacio Valdés, queda caracterizado por su pusilanimidad; y don Joaquín de *La barraca* (1898), de Blasco Ibáñez, es un maestro pedante en ambiente de precariedad.
- [8] Así, la novela *Escuela es amor* (1911), de Tomás Lucas García, donde aparece como protagonista un maestro de escuela canónico. El exitoso autor de novelas populares Rafael Pérez y Pérez vierte en dos de ellas su experiencia de maestro en los años veinte: tanto en *Levántate y anda* (1925) como en *El último cacique* (1927) da cuerpo al personaje maestro y maestra con pretensión regeneradora en ambiente rural caciquil.
- [9] En el proyecto *Justo de Valdediós*, sometido a reconstrucción y análisis por Sánchez Vidal, se prefiguran las distintas modulaciones con las que puede conformarse el género narrativo regeneracionista. Se trata de un boceto de novela incubado entre 1874 y 1883. *Justo de Valdediós*

aspiraría a dar una síntesis krausista (Sánchez Vidal, 1981).

estudiantil) (1910); o *Matilde Rey. Novela de chulas madrileñas y estudiantes provincianos* (1911).

[10] Los cultivadores del género regeneracionista encuentran en Joaquín Costa el modelo de carne y hueso que puede inspirar las ideaciones literarias: eso sucede en *La ley del embudo* (1897) de Pascual Queral y Formigales, con un personaje, catedrático de Instituto, emanación de la figura de Costa.

[11] Yuste transmite doctrina al protagonista, Antonio Azorín, haciendo valer el modo expresivo del diálogo. El Padre Lasalde supone una segunda autoridad profesoral que invoca de modo intelectual la búsqueda religiosa, en sintonía con las enseñanzas de Renan.

[12] Don Avito Carrascal y don Fulgencio de Entrambosmares actúan como pedagogos del muchacho Apolodoro.

[13] Ver, para la literatura antijesuitica de ese periodo, Molina Martínez (1998), especialmente el apartado *Jesuitismo y Literatura*, dentro del capítulo cuatro.

[14] Moretti (1999) valora un grupo de novelas europeas de internado con rasgos comunes a las españolas formado por *Tonio Kröger* de Mann (1903); *Törless* (1906) de Musil; *Jakob von Gunten* de Robert Walser (1909); y *A Portrait of the Artist as a Young Man* (1916) de Joyce.

[15] Próxima a esta novela está *El estudiante* (1888) de José Fraguas, una evocación amarga de la vida estudiantil en Madrid con protesta final contra los jóvenes que hacen como que estudian y estafan a sus padres (Etreros, 1977, 131). La novela de costumbres universitarias de Felipe Trigo, *En la carrera* (1909), omite la presencia del personaje profesor. Otros títulos se deben a Andrés González Blanco: *Doña Violante* (novela de la vida pícaro y

Bibliografía

ALARCÓN, P. A. (1943 [h. 1880]) *Un maestro de antaño*, en *Obras Completas*, 7 (Madrid, Ediciones Fax).

ARMADA Y LOSADA, J. (Marqués de Figueroa) (1883) *El último estudiante* (Madrid, Imprenta y Fundición de M. Tello).

ASTRANA MARÍN, L. (1915) *La vida en los conventos y seminarios* (*Memorias de un colegial*) (Madrid, Sucesores de Rivadeneyra).

AZAÑA, M. (1981 [1927]) *El jardín de los frailes* (Madrid, Alianza Editorial).

AZORÍN (José Martínez Ruiz) (1997 [1902]) *La voluntad*. Ed. M. Martínez del Portal (Madrid, Cátedra).

AZORÍN (1994 [1904]) *Las confesiones de un pequeño filósofo*. Ed. J. M. Martínez Cachero (Madrid, Espasa-Calpe).

BAROJA, P. (1998 [1904]) *Aurora roja*, *Obras Completas, Trilogías II*. Ed. de J. C. Mainer (Barcelona, Círculo de Lectores).

BEDDOW, M. (1982) *The Fiction of Humanity. The Bildungsroman from Wieland to Thomas Mann* (Cambridge, Cambridge University Press).

BELDA, J. (1916) *Los nietos de San Ignacio* (Madrid, Biblioteca Hispania).

BLASCO IBÁÑEZ, V. (2000 [1898]) *La barraca*. Ed. J. Más y M^a T. Mateu (Madrid, Cátedra).

- BLASCO IBÁÑEZ, V. (1998 [1905]) *La bodega*. Ed. F. Caudet (Madrid, Cátedra).
- CEJADOR, J. (1913) *Mirando a Loyola. El alma de la Compañía de Jesús* (Madrid, Renacimiento).
- CLARÍN, (L. Alas) (2000 [1896]) Don Urbano, Ordalías, El número uno, en *Cuentos Morales*. Ed. Carolyn Richmond, en *Cuentos Completos*, 2 (Madrid, Alfaguara).
- COLOMA, L. (1952 [1887]) *La Pascua Florida y el Cuarto Ayunar, Obras Completas* (Madrid, Razón y Fe).
- COSTA, J. (1981) Justo de Valdediós, en SÁNCHEZ VIDAL, A. *Las novelas de Joaquín Costa, 1: Justo de Valdediós* (Zaragoza, Departamento de Literatura de la Universidad de Zaragoza).
- D'ORS, E. (1985 [1926]) *Magín. La previsión y la novedad* (Barcelona, Tusquets).
- ETREROS, M. (1977) El Naturalismo español en la década de 1881-1891, en AA.VV. *Estudios sobre la novela española del siglo XIX* (Madrid, CSIC) pp. 49-131.
- EZPELETA, F. (2006) *El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española* (Madrid, Biblioteca Nueva).
- FERNÁNDEZ FLÓREZ, W. (1954 [1914]) *La procesión de los días, Obras Completas*, I (Madrid, Aguilar).
- FERNÁNDEZ FLÓREZ, W. (1954 [1918]) *Silencio, Obras Completas*, I (Madrid, Aguilar).
- FERNÁNDEZ FLÓREZ, W. (1972 [1923]) *El secreto de Barba Azul* (Madrid, Espasa-Calpe).
- FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J. S. (2002) *La novela de formación. Una aproximación a la ideología colonial europea desde la óptica del Bildungsroman clásico* (Madrid, Universidad de Alcalá).
- FRAGUAS, J. G. (1889) *El estudiante. Novela de costumbres escolares* (Madrid, Juan Muñoz Sánchez, S.A.).
- GANIVET, A. (2001 [1896]) *La conquista del reino de Maya* (Madrid, Jaguar).
- GANIVET, A. (1983 [1898]) *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid*. Ed. L. Rivkin (Madrid, Cátedra).
- GONZÁLEZ BLANCO, A. (1910) *Doña Violante (novela de la vida pícaro y estudiantil)* (Madrid, Perlado, Páez y Compañía, editores).
- GONZÁLEZ BLANCO, A. (1911) *Matilde Rey. Novela de chulas madrileñas y estudiantes provincianos* (Madrid, Biblioteca Renacimiento).
- GRANDEROUTE, R. (1985) *Le roman pédagogique de Fenélon a Rousseau*, 2 vols. (Genève, Slatkine).
- HIRSCH, M. (1979) The Novel of Formation as Genre. Between Great Expectations and Lost Illusions, *Genre*, 12, pp. 293-311.
- JARNÉS, B. (1999 [1926]) *El profesor inútil*. Ed. D. Ródenas (Madrid, Espasa-Calpe).
- JARNÉS, B. (1979 [1928]) *El convidado de papel*. Ed. J. C. Mainer (Zaragoza, Guara Editorial).
- JARNÉS, B. (1931) *Escenas junto a la muerte* (Madrid, Espasa-Calpe).

- JARNÉS, B. (1948) *Eufrosina o la Gracia* (Barcelona, José Janés).
- LARROSA, J. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (Barcelona, Editorial Laertes).
- LOMAS, C. (2007) *Érase una vez la escuela: los ecos de la escuela en las voces de la literatura* (Barcelona, Graó).
- LOMAS, C. (coord.) (2008) *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (Barcelona, Graó).
- LÓPEZ PINILLOS, J. (1975 [1910]) *Doña Mesalina*, Ed. J. C. Mainer (Madrid, Turner).
- LUCAS GARCÍA, T. (1911) *Escuela es amor* (Madrid, Revista Ilustrada. Imprenta Artística).
- MAINER, J. C. (1981) *La Edad de Plata (1902-1939): ensayo de interpretación de un proceso de cultura* (Madrid, Cátedra).
- MARCHAMALO, E. D. (posible seudónimo de José García Fraguas) (1902) *Los universitarios (novela de tipos y costumbres académicas de 1898)* (Madrid, Biblioteca de la Educación Nacional).
- MARTÍNEZ SIERRA, G. (1910) *El amor catedrático* (Barcelona, Casa Editorial Maucci).
- MÍNGUEZ ÁLVAREZ, C. (2000) *La educación social a través de la literatura: familia, escuela e infancia en la literatura española a finales del siglo XIX* (Valencia, Nau Llibres).
- MIRÓ, G. (1953 [h.1910]) *El señor maestro*, en *Obras Completas* (Madrid, Biblioteca Nueva).
- MIRÓ, G. (1987 [1922] [1909]) *Los amores de Antón Hernando; y Niño y Grande*. Ed. C. Ruiz Silva (Madrid, Castalia).
- MIRÓ, G. (1988 [1921]) *Nuestro Padre San Daniel*. Ed. M. Ruiz Funes (Madrid, Cátedra).
- MIRÓ, G. (1989 [1926]) *El obispo leproso*. Ed. M. Ruiz Funes (Madrid, Cátedra).
- MOLINA MARTÍNEZ, J. L. (1998) *Anticlericalismo y literatura en el siglo XIX* (Murcia, Servicio de Publicaciones Universidad).
- MORA, F. (1924) *El amor pone cátedra* (Madrid, Sucesores de Rivadeneyra).
- MORETTI, F. (1999) *Il romanzo di formazione* (Torino, Einaudi).
- PALACIO VALDÉS, A. (1965 [1884]) *El profesor León, El cachorrillo, Caballería infantil, en Aguas fuertes, Obras, II* (Madrid, Aguilar).
- PALACIO VALDÉS, A. (1975 [1885]) *José*. Ed. J. Campos (Madrid, Cátedra).
- PARDO BAZÁN, E. (1996 [1879]) *Pascual López. Autobiografía de un estudiante de Medicina*. Ed. J. M. González Herrán y C. Patiño Eirín (Santiago, Ara Solis-Consorcio de Santiago).
- PARDO BAZÁN, E. (1990 [1897]) *Desquite y Ocho nueces en Cuentos Completos, I, y II*. Ed. J. Paredes Núñez (La Coruña, Fundación Pedro Barrié de la Maza Conde de Fenosa).
- PEREDA, J. M. (1989 [1871]) *Para ser un buen arriero, Blasones y talegas, Los chicos de la calle, en Tipos y paisajes, Obras Completas I*. Ed. S. García Castañeda (Santander, Ediciones Tantín).

- PÉREZ, D. (1932 [1898]) *Jesús (Memorias de un jesuita novicio)* (Madrid, Editorial Pueyo).
- PÉREZ DE AYALA, R. (1995 [1910]) *A.M.D.G.* Ed. A. Amorós (Madrid, Cátedra).
- PÉREZ DE AYALA, R. (1979 [1923]) *Los trabajos de Urbano y Simona* (Madrid, Alianza Editorial).
- PÉREZ GALDÓS, B. (1992 [1876]) *El Grande Oriente* (Madrid, Alianza Editorial).
- PÉREZ GALDÓS, B. (1996 [1876]) *El siete de julio* (Madrid, Alianza Editorial).
- PÉREZ GALDÓS, B. (1976 [1877]) *El terror de 1824* (Madrid, Alianza Hernando).
- PÉREZ GALDÓS, B. (2001[1882]) *El amigo Manso*. Ed. F. Caudet (Madrid, Cátedra).
- PÉREZ GALDÓS, B. (2002 [1883]) *El doctor Centeno*. Ed. J. C. Mainer (Madrid, Biblioteca Nueva).
- PÉREZ GALDÓS, B. (1996 [1884]) *Tormento* (Madrid, Alianza Editorial).
- PÉREZ GALDÓS, B. (2001 [1885]) *Lo prohibido*. Ed. J. Whiston (Madrid, Cátedra).
- PÉREZ GALDÓS, B. (1986 [1887]) *Fortunata y Jacinta*. Ed. G. Gullón (Madrid, Taurus).
- PÉREZ GALDÓS, B. (1986 [1891]) *Ángel Guerra* (Madrid, Alianza Editorial).
- PÉREZ GALDÓS, B. (1977 [1909]) *El caballero encantado*. Ed. J. Rodríguez Puértolas (Madrid, Cátedra).
- PÉREZ GALDÓS, B. (1980 [1910]) *Amadeo I* (Madrid, Alianza Hernando).
- PÉREZ GALDÓS, B. (1980 [1911]) *La Primera República* (Madrid, Alianza Hernando).
- PÉREZ GALDÓS, B. (1980 [1911]) *De Cartago a Sagunto* (Madrid, Alianza Hernando).
- PÉREZ GALDÓS, B. (1980 [1912]) *Cánovas* (Madrid, Alianza Hernando).
- PÉREZ GALDÓS, B. (1973 [1915]) *La razón de la sinrazón*, en *Obras Completas*, III (Madrid, Aguilar).
- PÉREZ LUGÍN, A. (2000 [1915]) *La casa de la Troya* (Madrid, Ediciones Koty).
- PÉREZ Y PÉREZ, R. (1934 [1929]) *Los caballeros de Loyola* (Barcelona, Juventud).
- PÉREZ Y PÉREZ, R. (1933 [1925]) *Levántate y anda* (Barcelona, R. Plana).
- PÉREZ Y PÉREZ, R. (1933 [1927]) *El último cacique* (Barcelona, Juventud).
- QUERAL Y FORMIGALES, P. (1994 [1897]) *La ley del embudo*. Ed. J. C. Ara Torralba (Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses).
- REQUENA, A. (1914) *Camino de perversión. Novela de vampiresas y estudiantes* (Barcelona, Madrid, Tip. Electra).
- RETANA, A. (1919 [1917]) *Los extravíos de Tony (Confesiones amorales de un colegial ingenuo)* (Madrid, Biblioteca Hispánica).
- RIVAS CHERIF, C. (1921) *Un camarada más* (Madrid, Ediciones de La Pluma).
- RODRÍGUEZ FONTELA, M. A. (1996) *La novela de autoformación. Una aproximación teórica e*

histórica al *Bildungsroman* desde la narrativa española (Oviedo, Kassel, Universidad de Oviedo).

SAINZ DE ROBLES, F. C. (1925) *Mario en el foso de los leones* (Novelerías) (Madrid, Biblioteca Nueva).

SÁNCHEZ MAZAS, R. (2005 [1915]) *Pequeñas memorias de Tarín* (Barcelona, Península).

SAWA, A. (1999 [1888]) *Criadero de curas*. Ed. F. Gutiérrez Carbajo (Madrid, Biblioteca de Autores Españoles).

SULEIMAN, S. R. (1983) *Le roman à thèse ou l'autorité fictive* (Paris, PUF).

TRIGO, F. (2002 [1909]) *En la carrera*. Prólogo de S. Castelo. Ed. M. Simón Viola (Badajoz, Ediciones Carisma Libros S.L.).

TRILLA, J. (1994) Pedagogías narrativas, en LARROSA, J. (ed.) *Trayectos, escrituras, metamorfosis* (La idea de formación en la novela) (Barcelona, PPU) pp. 107-128.

UNAMUNO, M. (2002 [1902]) *Amor y pedagogía*. Ed. B. Vauthier (Madrid, Biblioteca Nueva).

UNAMUNO, M. (1958 [1903]) *El maestro de Carrasqueda, Obras Completas*, IX. Ed. M. García Blanco (Madrid, Afrodísio Aguado).

VIÑAO, A. (1999) Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos, *Sarmiento*, 3, pp. 223-253.

VIÑAO, A. (2009) Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras en la España contemporánea, *Cultura escrita y sociedad*, 8, pp.183-200.

ZAHONERO, J. (1890) *Barrabás* (Madrid, La España Editorial).

Resumen: Pedagogía y novela en España: del Realismo a la Vanguardia

Este artículo analiza la presencia del personaje *profesor*, portador de ideario pedagógico, en la novela de formación española del periodo comprendido entre el Realismo y la Vanguardia. A partir del repaso de sesenta y seis novelas y quince cuentos, se indaga sobre conceptos educativos y sobre subgéneros. El examen del personaje lleva a la separación de cuatro modalidades narrativas: maestros y maestras de escuela, en la novela realista; el profesor-filósofo como héroe de la novela de formación lírica; el profesor-clérigo, en novelas de internado sujetas al esquema de anti-*Bildungsroman*, y el profesor universitario, con papel subsidiario, dentro de la novela de costumbres universitarias.

Descriptores: Pedagogía, novela, Realismo, Vanguardia, profesor, novela de formación.

Summary: Pedagogy and novel in Spain: from realism to the Literary avant-garde

This paper discusses the presence of the character *teacher* or *professor*, carrier of pedagogical ideas, in the Spanish novel of the period between realism and the avant-garde. From the review of sixty-six novels and fifteen stories, it inquires about educational concepts and subgenres. The

examination of the character leads to the separation of four narrative modes: schoolteachers (male and female) in the realistic novel, the philosopher-educator in the lyric novel, the teacher-cleric in the religious boarding school subject to the

scheme of anti-Bildungsroman, and University Professor, with subsidiary role, in novels of university life.

Key Words: Pedagogy, novel, Realism, Avant-Garde, teacher, Bildungsroman.



Estudios y Notas

**Antonio Valle, Bibiana Regueiro, José C. Núñez,
Natalia Suárez, Carlos Freire y Mar Ferradás**

Percepción de la implicación parental en los deberes escolares
y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria.

Aurora Bernal Martínez de Soria y Sarah Carrica Ochoa

Educación para el desarrollo y enseñanza obligatoria.

María D. Dapía Conde y M^a Reyes Fernández González

La Búsqueda Activa de Empleo en el colectivo universitario: conocimientos y prácticas.

Pablo Sánchez-Antolín, Carmen Alba Pastor y Joaquín Paredes Labra

Usos de las TIC en las prácticas docentes del profesorado
de los Institutos de Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid.

Carolina Fernández-Salinero de Miguel y Beatriz de la Riva Picatoste

La Pedagogía Laboral como especialidad profesional en el siglo XXI.

Percepción de la implicación parental en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria

por Antonio VALLE*,
Bibiana REGUEIRO*,
José C. NÚÑEZ**,
Natalia SUÁREZ**,
Carlos FREIRE*
y Mar FERRADÁS*

* Universidad de A Coruña

** Universidad de Oviedo

1. Introducción

La relación entre el entorno familiar y el desarrollo académico de los estudiantes es un tema de gran interés en la investigación educativa, debido al potencial de la participación de los padres en los dos principales contextos en los cuales el aprendizaje se lleva a cabo (Álvarez *et al.*, 2015; Felix, Dornbrack y Scheckle, 2008). Todo parece indicar que los estudiantes obtienen numerosos beneficios académicos en un ambiente familiar que cuenta con la ayuda adecuada por parte de los padres (Xu y Corno, 1998). El entorno familiar y, más en concreto el apoyo y *feedback* proporcionado por los padres, constituye un factor de gran importancia para los estudiantes, y, por ello, la dosis adecuada de ayuda y tipo de implicación parental ideal constitu-

yen una de las preocupaciones actuales en el ámbito educativo (Regueiro *et al.*, 2015; Rosário *et al.*, 2005) ¿Cuál es, entonces, la «mejor» forma de implicación parental? [1].

2. Implicación familiar y rendimiento académico

A pesar de la abundante literatura que indica que la implicación familiar en la educación favorece el éxito escolar (ver p.e., Cooper, Jackson, Nye y Lidsay, 2001; Pomerantz y Eaton, 2001; Patall, Cooper y Robinson, 2008), no existe un consenso de que ésta sea la dimensión más asociada al rendimiento académico (Fantuzzo, McWayne, Perry y Childs, 2004). En un estudio realizado por Balli, Wedman y Demo (1997) se reveló que altos niveles de

participación de la familia no estaban asociados significativamente con un alto nivel de rendimiento académico, aunque el estudio sugirió que la participación familiar sí podría tener otros beneficios respecto del comportamiento general de los estudiantes. Asimismo, los resultados de una investigación llevada a cabo por Cooper, Valentine, Nye y Lindsay (1999) revelaron que la participación directa de los padres evidenció relaciones negativas con el rendimiento académico, mientras que, sin embargo, el apoyo de los padres a la autonomía de sus hijos mostró una relación positiva con el mismo. Asimismo, en varios estudios (ver p. e., Bailey, 2006; Xu y Corno, 2003) se llegó a conclusiones diferentes en función del tipo de intervención de los padres.

Numerosas investigaciones indican que son varias las dimensiones del ambiente familiar las que se encuentran implicadas en el rendimiento académico (Castejón y Pérez, 1998; Manz, Fantuzzo y Power, 2004; Sheldon, 2002; Suárez, Regueiro, Tuero, Cerezo y Rodríguez, 2014; Xu y Corno, 2003), destacando que dicha relación es fundamentalmente indirecta: las condiciones familiares inciden significativamente sobre las variables cognitivas y motivacionales que el alumno pone en juego en el proceso concreto de aprendizaje y a través de ellas sobre el rendimiento académico. Según Núñez (2009) la variable familiar que mayor peso tiene en relación con el rendimiento escolar es el clima familiar, en el cual se incluyen la actitud de los padres hacia los estudios de sus hijos, el clima afectivo familiar en el que se desarrolla el hijo y las expectativas que han depositado en él. Desde esta perspectiva, González-Pienda *et al.* (2002)

han obtenido evidencia de que ciertas dimensiones de la implicación de los padres respecto de la educación de sus hijos (tales como expectativas sobre el rendimiento, expectativas sobre la capacidad para alcanzar logros importantes, interés respecto de los trabajos escolares de los hijos, grado de satisfacción con el nivel alcanzado por los hijos...) inciden significativamente, y de forma indirecta, sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Otra dimensión con incidencia sobre ello es, tal y como se verá a continuación, el nivel y tipo de ayuda que prestan los padres a sus hijos a la hora de realizar los deberes en el hogar.

En definitiva, el aprendizaje y rendimiento académico están condicionados por el ajuste de una serie de variables personales y contextuales cuyos efectos son difíciles de precisar. Parece no existir, por tanto, un consenso sobre cuáles son los efectos de la implicación parental en el trabajo de los hijos, dado que en unos estudios se obtiene que el efecto en el rendimiento es positivo y en otros se observa un efecto neutro, o incluso negativo. La razón podría estar en que, por un lado, más que la cantidad lo importante es la calidad (Knollmann y Wild, 2007; Regueiro *et al.*, 2015; Trautwein, Lüdtke, Schnyder y Niggli, 2006) y, por otro, que la relación entre la implicación de los padres en el aprendizaje y el rendimiento académico de sus hijos es indirecta (Shumow, Vandell y Kang, 1996). Probablemente, la implicación parental sí estará relacionada directamente con variables motivacionales de los hijos, tales como la autoeficacia, el valor de la tarea y las metas académicas (Valle *et al.*, 2015).

3. Implicación familiar en los deberes escolares: calidad versus cantidad

Una de las actividades en las que la implicación parental se hace más evidente son los deberes escolares, al tratarse de tareas que se realizan en casa. A pesar de que existe una aceptación creciente del influyente papel de los deberes en el resultado escolar de los estudiantes, actualmente aún se cuestionan las relaciones causales entre estas dos variables. Algunas investigaciones destacan que el 95% de los estudiantes rinden mejor en clase cuando reciben ayuda de sus padres con los mismos (Balli, Demo y Wedman, 1998), mientras que en otras se encontró que los estudiantes cuyos padres están más involucrados en los deberes tienen un menor rendimiento académico (Cooper, Lindsay y Nye, 2000).

Según Dumont *et al.* (2012), debido a que las diferentes formas de implicación parental pueden producir resultados incluso antagónicos, resulta importante diferenciar distintos tipos de implicación parental y no centrarse solo en la cantidad de implicación. Así, Pomerantz, Grolnick y Price (2005) y Pomerantz, Moorman y Litwack (2007) propusieron cuatro dimensiones diferentes, pero cualitativamente relacionadas, de implicación parental en los deberes: apoyo a la autonomía *vs* control, interés en el proceso *vs* interés en el resultado, afecto positivo *vs* afecto negativo y sentimientos positivos *vs* sentimientos negativos (respecto del potencial del alumno). En la investigación de Dumont *et al.* se hallaron tanto relaciones positivas como negativas entre diferentes percepciones de los estudiantes de implica-

ción parental y el rendimiento académico. Concretamente, la percepción de conflicto padres-hijos a causa de los deberes estaba negativamente asociada con el rendimiento, mientras que la percepción de apoyo y competencia parental estaba positivamente relacionada con el logro académico. Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald y Spinath (2013) encontraron, por un lado, que el rendimiento académico estaba negativamente relacionado con el control y la presión parental ante los deberes y, por otro lado, que el rendimiento académico no estaba explicado por la autonomía o el apoyo parental, tal como los perciben los estudiantes. En relación con este hallazgo, un trabajo realizado por Núñez *et al.* (2015), con muestra de Educación Primaria y Secundaria, ha estudiado estos dos tipos de implicación parental obteniendo una relación positiva del apoyo parental con el rendimiento académico en todos los niveles educativos estudiados. Por el contrario, la relación del control parental con el rendimiento académico ha sido negativa tanto en Primaria como en Secundaria.

Bajo esta controversia en torno a los deberes escolares, en otro trabajo realizado por Núñez *et al.* (en revisión) con estudiantes de Educación Secundaria se ha encontrado una relación negativa del rendimiento académico previo de los estudiantes con la implicación parental en forma de control. Parece, por tanto, que cuanto peor es el rendimiento de los hijos más se incrementa el control por parte de los padres en los deberes escolares, tal y como comprobaron varias investigaciones, en las cuales se ha visto que los padres aumentan su implicación cuando los resultados académicos de su hijos no son

buenos (Silinskas, Leppänen, Aunola, Parrila y Nurmi, 2010) y que la ayuda de los padres en estas circunstancias suele ser intrusiva y de control (Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke y Neumann, 2007).

En definitiva, la investigación tiene pendiente precisar con claridad el tipo de implicación que tiene un impacto más positivo en el rendimiento de los estudiantes, incluso en la implicación concreta en los deberes escolares, pues, a pesar de que muchos estudios ofrecen evidencias de sus beneficios, esta efectividad solo se produce cuando la aplicación de los mismos es correcta (Epstein y Van Voorhis, 2001; Regueiro, Suárez, Rodríguez y Piñeiro, 2014). De esta forma, afirmar que cualquier tipo de participación e implicación de los padres es siempre mejor que ninguna, no parece justificado, independientemente de la edad.

4. Cambios en la implicación familiar en función de la edad

La implicación parental en los deberes suele ser diferente en función de la edad de los alumnos y, por tanto, también puede diferir el efecto que esa implicación ejerce sobre la actitud de los alumnos ante los deberes. Parecen existir cambios en la implicación parental desde el comienzo de Primaria hasta Secundaria, así como en la motivación parental hacia esa implicación. Núñez *et al.* (2015) han obtenido evidencia de la disminución de percepción de implicación parental de los estudiantes en los cursos superiores de Educación Secundaria en comparación con Educación Primaria. Algún trabajo ha puesto de manifiesto que, en los

cursos más bajos, la implicación parental es efectiva de cara al rendimiento porque los padres tienen más control de las asignaturas que cursan sus hijos (Cooper, 2001) y los estudiantes tienen menos desarrollados los hábitos de estudio, por lo que necesitan en mayor medida esa implicación parental. En la adolescencia, sin embargo, los jóvenes buscan la mayor independencia posible de sus padres (Patall *et al.*, 2008), lo cual hace necesario que la implicación parental esté más orientada hacia el apoyo y el fomento de la autonomía.

También va variando con el paso de los cursos la repercusión que la implicación parental tiene sobre el desempeño de los deberes. Por ejemplo, en un estudio actual (Núñez *et al.*, 2015) se observó que mientras que a finales de Educación Primaria todavía no existe una relación significativa entre la conducta de los estudiantes a la hora de hacer los deberes (p. e., el tiempo que utilizan, cómo lo gestionan o si hacen todos los deberes que les marcan los profesores) y la propia percepción de cualquiera de las dos formas de implicación parental más frecuentes (control y ayuda), cuando entran en Educación Secundaria ya se observa esta relación, ocurriendo que cuanto mayor es la implicación parental percibida, mayor es la implicación del estudiante en los deberes y mayor su rendimiento académico.

5. Propósito de este estudio

El propósito del presente estudio ha sido estudiar la relación entre el rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y la

percepción de implicación parental. A diferencia de otros trabajos que se han centrado principalmente en el estudio de la implicación parental a nivel general o exclusivamente en los deberes, en este trabajo hemos pretendido analizar dos tipos de implicación parental percibida en su relación con el rendimiento académico. Por un lado, se han estudiado variables de implicación parental directamente relacionadas con los deberes: percepción de acompañamiento parental durante la realización de los deberes, percepción de implicación parental en forma de apoyo, percepción de implicación parental en forma de control. Por otro lado, también se han estudiado variables de implicación parental indirectamente relacionadas con los deberes, teniendo en cuenta que si bien esa implicación no se pone en práctica directamente sobre la realización de los deberes, repercute igualmente en la misma. Se trata de la percepción de interés parental por el progreso académico de los hijos, la percepción de expectativas parentales respecto de las capacidades de sus hijos y la percepción del nivel de satisfacción de los padres con los resultados académicos de los hijos. Asimismo, se pretende conocer si estas relaciones varían en función del curso académico.

Como posibles hipótesis, se espera encontrar que aquellos estudiantes con los niveles más altos de rendimiento académico perciban una menor implicación parental en forma de control al hacer los deberes que aquellos otros con los niveles más bajos de rendimiento. También se espera encontrar que los estudiantes con los niveles más altos de rendimiento académico sean los que perciban por parte

de sus padres unas más altas expectativas respecto de sus capacidades, muestren un mayor interés por sus progresos académicos y tengan mayores niveles de satisfacción ante sus resultados académicos. Por último, se espera que haya una disminución, según se avanza de curso, en la percepción de los estudiantes del control y apoyo parental en los deberes y en el acompañamiento parental a la hora de realizarlos. No se esperan cambios en el resto de las variables en función del curso.

6. Método

6.1. Participantes

La muestra está integrada por 730 estudiantes (43,4% hombres; 56,6% mujeres) de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a 14 centros educativos de tres provincias del norte de España. De ellos, el 26,6% cursa 1º de ESO, el 20,8% cursa 2º de ESO, el 24,9% cursa 3º de ESO y el 27,7% cursa 4º de ESO.

6.2. Instrumentos

La percepción de los estudiantes de implicación de los padres en los deberes escolares se ha evaluado mediante siete ítems que se agrupan en dos dimensiones diferentes: *percepción de apoyo parental* ($\alpha = .84$), que está formada por tres ítems en los que se evalúa el grado de apoyo afectivo y emocional por parte de los padres cuando sus hijos están haciendo los deberes; y *percepción de control parental* ($\alpha = .81$), que está integrada por cuatro ítems en los que se evalúa el grado de control que ejercen los padres respecto a la realización de los deberes por parte de sus hijos.

Las otras variables referidas a la percepción de la implicación parental se han evaluado mediante la versión adaptada del Cuestionario de Implicación Familiar (CIF) de Song y Hattie (1984), realizada por González-Pienda y Núñez (1994). Concretamente, la *percepción del acompañamiento de los padres al realizar los deberes* ($\alpha = .82$) se evalúa mediante siete ítems en los que se pregunta a los estudiantes en qué medida se sienten acompañados y perciben interés por parte de sus padres cuando realizan los deberes. La *percepción del interés por el progreso de los hijos* ($\alpha = .88$) se evalúa a través de diez ítems en los que se pregunta a los estudiantes sobre el grado de interés que muestran sus padres respecto a sus deberes, sus estudios, sus aprendizajes, etc. La *percepción de las expectativas de los padres respecto a las capacidades de sus hijos* ($\alpha = .85$) se evalúa mediante nueve ítems referidos a las creencias que tienen los padres sobre las capacidades de sus hijos. Finalmente, la *percepción del nivel de satisfacción* ($\alpha = .86$) se evalúa a través de cinco ítems en los que se pregunta sobre el grado de satisfacción que tienen los padres sobre los resultados académicos obtenidos por sus hijos.

La evaluación del *rendimiento académico* se obtuvo calculando el promedio de las calificaciones académicas finales obtenidas por los alumnos participantes en las materias de Lengua Española, Lengua Inglesa, Matemáticas y Ciencias Sociales. Con el fin de establecer tres niveles distintos en esta variable, se utilizó el siguiente criterio: rendimiento bajo (hasta el percentil 33), rendimiento medio (del percentil 33 al percentil 66), rendimiento alto (a partir del percentil 66).

6.3. Procedimiento

Los datos referidos a las variables objeto de estudio fueron recogidos durante el horario escolar, bajo consentimiento previo del equipo directivo y de los profesores de los alumnos. Los cuestionarios fueron aplicados en un único momento por personal especializado que colaboró en la investigación. Los participantes contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a cada uno de los cuestionarios.

6.4. Análisis de datos

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos del trabajo, se realizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA: 3×4) tomando como factores el rendimiento académico (con tres niveles) y el curso (con cuatro niveles), y como variables dependientes la percepción de los estudiantes del acompañamiento parental al hacer los deberes, del interés por el progreso de los hijos, de las expectativas de capacidad de los hijos, del nivel de satisfacción por los resultados de los hijos, de la implicación parental en forma de apoyo al hacer los deberes y de la implicación parental en forma de control al hacer los deberes. Para medir el tamaño del efecto, se utilizó el coeficiente eta-cuadrado parcial (η^2), tomando el criterio establecido en el trabajo clásico de Cohen (1988), en base al cual, un efecto es pequeño cuando $\eta^2 = .01$ ($d = .20$), el efecto es medio cuando $\eta^2 = .059$ ($d = .50$) y el tamaño del efecto es grande si $\eta^2 = .138$ ($d = .80$).

6.5. Resultados

Los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas en

el conjunto de variables vinculadas con la percepción de los estudiantes de la implicación parental en función de los distintos niveles de rendimiento académico (λ Wilks = .692, $F(12,1424) = 23.95$, $p < .001$, $\eta^2 = .168$). El tamaño del efecto es grande.

Teniendo en cuenta los resultados referidos a cada variable dependiente considerada individualmente, hay diferencias estadísticamente significativas en función del rendimiento académico en la *percepción que tienen los estudiantes de las expectativas que tienen sus padres de sus capacidades* ($F(2,717) = 20.23$, $p < .001$; $\eta^2 = .053$) y en la *percepción de los estudiantes del nivel de satisfacción de sus padres respecto a sus resultados académicos* ($F(2,717) = 138.52$, $p < .001$; $\eta^2 = .279$). En el primer caso el tamaño del efecto es próximo a medio y en el último es grande. Tal y como puede verse en la Tabla 1, los nive-

les más altos de rendimiento académico se encuentran asociados con una percepción más alta de los estudiantes respecto de las expectativas que tienen sus padres de sus capacidades y también con una percepción más alta del nivel de satisfacción de sus padres en cuanto a sus resultados académicos (ver también Figura 1).

Sin embargo, no hay diferencias estadísticamente significativas, en función del nivel de rendimiento académico en la *percepción del acompañamiento parental en los deberes escolares* ($F(2,717) = 0.93$, $p = .396$; $\eta^2 = .003$), en la *percepción del interés de los padres por los progresos académicos de los hijos* ($F(2,717) = 2.66$, $p = .071$; $\eta^2 = .007$), en la *percepción del control parental en los deberes* ($F(2,717) = 1.33$, $p = .265$; $\eta^2 = .004$) y en la *percepción del apoyo parental en los deberes* ($F(2,717) = 0.06$, $p = .995$; $\eta^2 = .000$).

TABLA 1: *Estadísticos descriptivos (media, desviación típica) para cada una de las variables de percepción de los estudiantes de la implicación parental en función del curso y de sus niveles de rendimiento académico.*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		Total	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
<i>Interés por el progreso de los hijos</i>										
Rend. bajo	3.60	0.94	3.78	0.90	3.59	0.87	3.40	0.96	3.58	0.92
Rend. medio	4.03	0.72	3.81	0.88	3.73	0.81	3.34	0.95	3.70	0.88
Rend. Alto	4.07	0.69	3.81	0.94	3.78	0.76	3.50	0.92	3.79	0.85
Total	3.92	0.80	3.80	0.90	3.70	0.81	3.40	0.94	3.70	0.89
<i>Expectativas capacidades hijos</i>										
Rend. bajo	3.88	0.80	3.91	0.76	3.84	0.79	3.94	0.79	3.89	0.78
Rend. medio	4.30	0.68	4.24	0.70	4.11	0.71	4.00	0.75	4.15	0.72
Rend. Alto	4.39	0.48	4.38	0.65	4.34	0.57	4.23	0.69	4.33	0.60
Total	4.21	0.69	4.20	0.72	4.08	0.72	4.05	0.75	4.13	0.72

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		Total	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
<i>Nivel satisfacción resultados hijos</i>										
Rend. bajo	2.73	0.80	2.95	0.94	2.44	0.83	2.57	1.00	2.65	0.90
Rend. medio	3.47	0.83	3.35	0.90	3.15	0.89	2.90	0.92	3.19	0.91
Rend. Alto	4.20	0.67	4.27	0.63	4.07	0.77	3.75	0.95	4.07	0.79
Total	3.50	0.96	3.54	0.98	3.17	1.03	3.06	1.05	3.30	1.03
<i>Acompañamiento parental deberes</i>										
Rend. bajo	3.47	0.93	3.46	0.87	3.06	0.87	2.92	0.88	3.22	0.92
Rend. medio	3.54	0.76	3.28	0.96	3.20	0.78	2.74	0.86	3.16	0.87
Rend. Alto	3.46	0.77	3.30	0.93	3.05	0.93	2.64	0.88	3.12	0.93
Total	3.49	0.81	3.33	0.93	3.12	0.84	2.76	0.87	3.16	0.90
<i>Control parental deberes</i>										
Rend. bajo	3.43	1.11	3.40	1.09	3.04	1.17	2.61	1.00	3.11	1.14
Rend. medio	3.71	0.93	3.01	1.09	3.06	0.95	2.33	1.02	2.99	1.11
Rend. Alto	3.36	1.09	3.16	1.09	2.90	1.08	2.36	1.29	2.95	1.20
Total	3.51	1.04	3.16	1.09	3.01	1.05	2.41	1.10	3.01	1.15
<i>Apoyo parental deberes</i>										
Rend. Bajo	3.53	1.30	3.35	1.24	3.11	1.39	2.87	1.07	3.21	1.28
Rend. medio	3.66	1.26	3.38	1.22	3.02	1.24	2.77	1.22	3.17	1.28
Rend. Alto	3.60	1.14	3.62	1.10	3.00	1.33	2.63	1.22	3.22	1.26
Total	3.61	1.23	3.45	1.19	3.04	1.30	2.76	1.18	3.20	1.28

Por lo que se refiere a las diferencias en función del curso, los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de estas variables (λ Wilks = .834, $F(18,2014.32) = 7.40$, $p < .001$, $\eta^2 = .059$). El tamaño del efecto es medio.

Considerando cada variable de modo individual, los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas en función del curso en la *percepción del acompañamiento parental en los deberes*

escolares ($F(3,717) = 24.55$, $p < .001$; $\eta^2 = .093$), en la *percepción del interés de los padres por los progresos académicos de los hijos* ($F(3,717) = 11.02$, $p < .001$; $\eta^2 = .044$), en la *percepción de los estudiantes del nivel de satisfacción de sus padres respecto a sus resultados académicos* ($F(3,717) = 10.42$, $p < .001$; $\eta^2 = .042$), en la *percepción del control parental en los deberes* ($F(3,717) = 32.68$, $p < .001$; $\eta^2 = .120$) y en la *percepción del apoyo parental en los deberes* ($F(3,717) = 17.49$, $p < .001$; $\eta^2 = .068$). En la mayor parte de los casos, los tamaños de

los efectos están próximos a medios, salvo en la percepción del control parental donde se aproxima a grande. En cambio, no hay diferencias estadísticamente significativas

en función del curso en la *percepción que tienen los estudiantes de las expectativas que tienen sus padres de sus capacidades* ($F(3,717) = 1.50, p=.214; \eta^2=.006$).

FIGURA 1: *Percepción de los estudiantes del interés de los padres por el progreso de sus hijos, de las expectativas de los padres de las capacidades de sus hijos y del nivel de satisfacción de los padres de los resultados de sus hijos, según los niveles de rendimiento académico y el curso.*

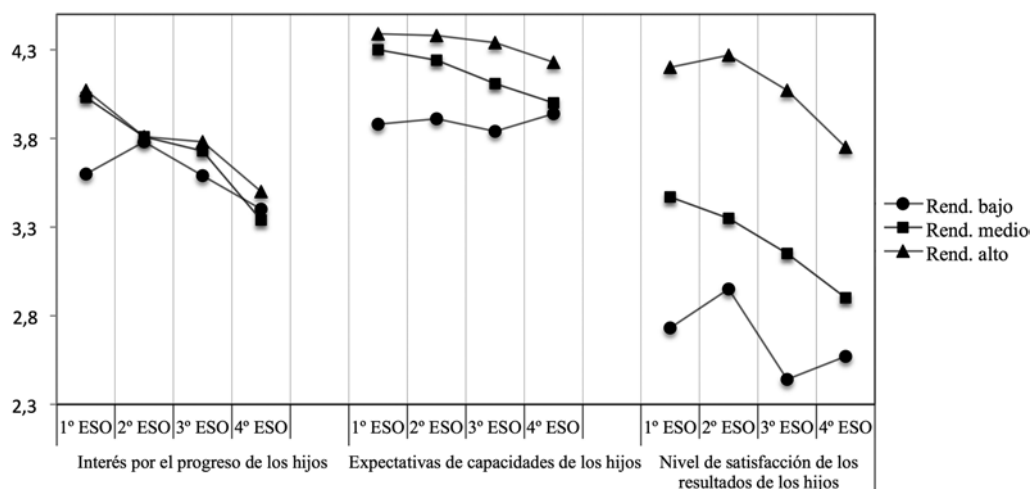
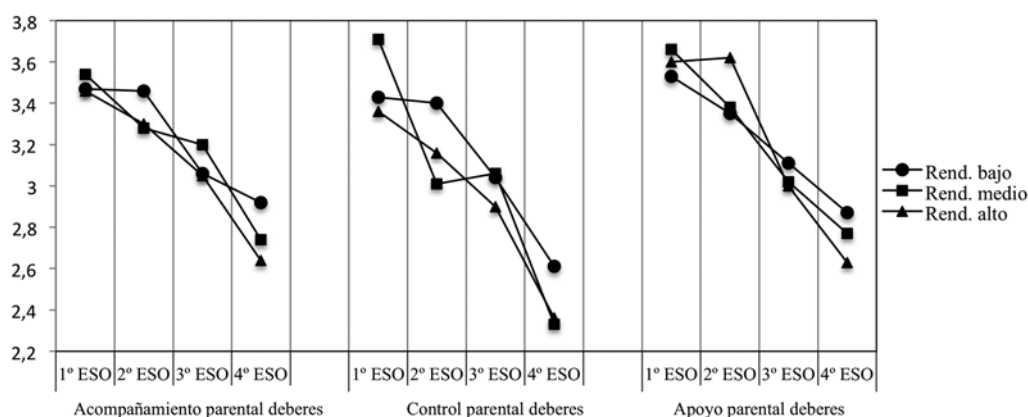


FIGURA 2: *Percepción de los estudiantes del acompañamiento parental al realizar los deberes, del control parental en los deberes escolares y del apoyo parental en los deberes escolares, según los niveles de rendimiento académico y el curso.*



En la Tabla 1 puede observarse que según van avanzando los estudiantes de curso, hay una disminución en sus percepciones del interés parental por sus progresos académicos, en sus percepciones sobre el nivel de satisfacción de sus padres por sus resultados académicos, en sus percepciones del acompañamiento parental en los deberes, en sus percepciones del control parental en los deberes escolares y en sus percepciones del apoyo parental en los deberes (ver Figuras 1 y 2).

No existe interacción entre las variables rendimiento académico y curso (λ Wilks = .956, $F(36,3129.37) = 0.89$, $p=.657$, $\eta^2=.007$). Por tanto, se puede afirmar que la tendencia observada a lo largo de los cursos en relación a las variables dependientes es la misma para los tres niveles de rendimiento.

7. Discusión

Con el presente estudio se ha tratado de profundizar en la temática de la implicación parental en los deberes, estudiando variables de percepción de implicación parental que influyen en los deberes, tanto directa como indirectamente, y en su relación con el rendimiento académico de los alumnos. Para ello, se estudió la relación existente entre diferentes formas de implicación parental según son percibidas por los hijos y el rendimiento académico, teniendo en cuenta el curso de los alumnos, todos ellos de diferentes cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Con respecto a la implicación parental en los deberes, si bien varias investigaciones concluyen que las actitudes de los padres hacia los deberes escolares tienen un im-

pacto directo en sus hijos (Bempechat, 2004), también es cierto que ese impacto es diferente según el tipo de implicación parental y según la edad de los alumnos (Núñez *et al.*, 2015). Por ello, hemos querido abordar diferentes variables de implicación parental, algunas que inciden directamente sobre la realización de los deberes y otras que lo hacen de forma indirecta.

Hemos observado que los niveles más altos de rendimiento académico se encuentran asociados con una percepción más alta por parte de los estudiantes respecto de las expectativas que tienen sus padres de sus capacidades y también con una percepción más alta del nivel de satisfacción de sus padres en cuanto a sus logros académicos. Sin embargo, aunque no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, la tendencia que se observa es que la percepción de acompañamiento parental durante la realización de los deberes es inferior en el caso de los alumnos de mejor rendimiento en comparación con los que rinden peor. Quizá pueda deberse a que los padres no sienten la necesidad de acompañarles durante el proceso pues consideran a sus hijos eficaces por sí mismos.

Los resultados también han mostrado que no existen diferencias en las variables de implicación parental que hemos considerado como directamente relacionadas con los deberes en función del nivel de rendimiento de los alumnos. Este hallazgo puede resultar sorprendente a primera vista, pues mucha de la literatura al respecto señala que la implicación parental en los deberes es un buen indicador del

rendimiento académico (Cooper *et al.*, 2001; Pomerantz y Eaton, 2001; Patall *et al.*, 2008). Sin embargo, no son pocos los que apuntan que no todos los tipos de implicación parental pueden resultar beneficiosos de cara al rendimiento académico. Dumont *et al.* (2012) señalan que es crucial distinguir entre diferentes formas de implicación parental y no centrarse solo en la cantidad de la misma. De hecho, diferentes formas de implicación parental pueden producir resultados contradictorios. Parte de estos resultados contradictorios se ponen de manifiesto en el trabajo de Núñez *et al.* (2015), en el cual se ha obtenido evidencia de que la implicación parental en forma de apoyo mantiene una relación positiva con el rendimiento académico mientras que en el caso de la implicación parental en forma de control, la relación es negativa.

Sin embargo, en el presente trabajo no hemos encontrado diferencias en relación con el rendimiento académico entre la percepción de implicación parental basada en el control y la basada en el apoyo ni tampoco en la percepción de acompañamiento parental durante la realización de los deberes. Esta ausencia de diferencias puede deberse a que las relaciones han sido analizadas directamente. Es decir, hemos querido estudiar si el rendimiento académico de los alumnos determina la percepción de implicación parental en los deberes por parte de esos estudiantes. Un trabajo reciente que ha encontrado relación entre la percepción de implicación parental de los alumnos y el rendimiento académico (Núñez *et al.*, 2015), estudió esta relación de forma indirecta, a través de la implicación de los alumnos en los

deberes. En ese sentido, se pudo afirmar que la relación entre la percepción de implicación parental y el rendimiento académico presenta diferencias en alumnos de Educación Secundaria, pero cuando esa relación está mediada por la cantidad de deberes que hacen los alumnos, el tiempo que dedican a hacer los deberes y el aprovechamiento de ese tiempo.

Por otra parte, sí se han observado diferencias en las variables de implicación parental que hemos considerado como indirectamente relacionadas con los deberes (nivel de satisfacción de los padres con el rendimiento académico de sus hijos y expectativas parentales de capacidad de sus hijos). Quizá esto se deba a que este tipo de variables sí se ponen de manifiesto a partir de la observación del rendimiento de los hijos (cuando obtienen buenos resultados, los padres están más satisfechos y también los consideran más capaces y viceversa) (González-Pienda *et al.*, 2002; Núñez, 2009). Hong, Yoo, You y Wu (2010) obtuvieron conclusiones similares cuando comprobaron que el rendimiento académico en matemáticas predecía la importancia que los padres otorgaban a las matemáticas, lo cual a su vez predecía el rendimiento académico de los hijos.

Otro de los hallazgos de este trabajo pone de manifiesto la progresiva disminución de implicación parental en la educación con el paso de los cursos. Se puede observar que, según los estudiantes van avanzando de curso, hay una disminución en sus percepciones respecto del interés parental por sus progresos académicos, del acompañamiento parental al realizar

los deberes, del nivel de satisfacción de sus padres por los resultados académicos, así como también del control y apoyo parental en los deberes. En relación con otros trabajos que han mostrado resultados similares (Núñez *et al.*, 2015), esta disminución en los niveles de percepción de todas estas variables según se avanza de curso puede deberse, quizás, a un mayor uso de estrategias de autorregulación (mayor autonomía) de los alumnos a lo largo de la escolaridad. De cualquier modo, se trata de un dato preocupante y se debe fomentar que la implicación parental en los deberes se mantenga en los cursos más altos, siendo esto compatible con unos mayores niveles de autonomía y de autorregulación por parte de los estudiantes. Aunque estos estudiantes puedan regular activamente su cognición, motivación y comportamiento (Núñez, Amieiro, Álvarez, García y Dobarro, 2015), la implicación parental también puede contribuir de modo positivo a fomentar un mayor grado de autonomía y autorregulación.

8. Conclusiones

Este estudio aporta, por tanto, información útil para facilitar una mejor comprensión de las percepciones de los estudiantes y las prácticas de los padres en relación con las tareas de sus hijos. Así, y a modo de conclusión, los resultados demuestran que los niveles más altos de rendimiento académico se encuentran asociados con una percepción más alta por parte de los estudiantes respecto de las expectativas que tienen sus padres de sus capacidades y del nivel de satisfacción de sus padres en cuanto a sus resultados académicos. En cuanto al curso,

hay una disminución en sus percepciones del acompañamiento parental al realizar los deberes, del control y apoyo parental en los mismos, del interés parental por sus progresos académicos y del nivel de satisfacción de sus padres por sus resultados académicos.

Asimismo, y para hacer el mejor uso de los resultados de esta investigación, las limitaciones de este estudio deben tenerse en cuenta, tal como la posible debilidad de la metodología al emplearse cuestionarios de auto-informe. Si bien son fuentes valiosas de información, los datos no siempre son fiables, pues los estudiantes pueden exagerar en sus respuestas (Blazer, 2009).

Los hallazgos aquí presentados sugieren como novedad que si bien algunas variables de implicación parental en los deberes están relacionadas con el rendimiento académico de los alumnos, esta relación no es tan evidente como si se tratara de una relación mediada por la implicación de los alumnos en los deberes como ocurre en otros estudios (Núñez *et al.*, 2015). También se ha observado como novedad que la implicación parental en general decrece a medida que los alumnos asisten a cursos superiores.

Como implicaciones educativas y, por lo tanto, propósitos de mejora de la efectividad de la implicación parental de cara al rendimiento académico sería interesante aumentar la calidad de la ayuda de los padres con los deberes, tal y como demuestra un creciente cuerpo de literatura (Chang, Park, Singh y Sung, 2009; Froiland, 2011; Villiger, Niggli y Wandeler, 2010). Dado que las figuras parentales

son la primera y principal fuente de socialización de los hijos (De la Torre, Casanova, Villa y Cerezo, 2013), otra opción está en fortalecer las relaciones familia-escuela, con profesores que asesoren a los padres sobre su participación en el proceso de los deberes (Harris y Goodall, 2008), pero sin cometer el error de desempeñar un papel formal de *maestros* en los deberes. En su lugar, los padres deben facilitar y supervisar los deberes, ofrecer orientación pero no respuestas (Cunha *et al.*, 2015), estar disponibles para responder a preguntas sencillas, ofrecer retroalimentación positiva, proporcionar un tiempo y lugar tranquilo y bien iluminado para que sus hijos estudien, garantizar que los materiales necesarios estén disponibles, ayudar con el tiempo y la gestión de la carga de trabajo y ponerse en contacto con el profesor si hay algún problema que no pueden resolver (Bempechat, 2004; Northwest Regional Educational Laboratory, 2005; Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel y Green, 2004). Por otro lado, mejorar las habilidades de los padres para que puedan ayudar eficazmente con los deberes puede ser también especialmente importante. Se anima, por tanto, con el presente estudio a trabajar con los padres para ayudarles a mejorar con respecto a la participación en los deberes y para que no disminuya con el paso de los cursos.

Dirección para la correspondencia: Antonio Valle. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de A Coruña. Campus de Elviña, s/n. 15071 A Coruña. Email: vallar@udc.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 9. IV. 2015.

Nota

- [1] Este trabajo se ha desarrollado gracias a la financiación del proyecto de investigación EDU2013-44062-P, perteneciente al Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (MINECO) y al financiamiento recibido por una de las autoras en el Programa FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, A., SUÁREZ, N., TUERO, E., NÚÑEZ, J. C., VALLE, A. y REGUEIRO, B. (2015) Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico, *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5:3, pp. 293-311.
- BAILEY, L. (2006) Interactive homework: A tool for fostering parent-child interactions and improving learning outcomes for at-risk young children, *Early Childhood Education Journal*, 3:2, pp. 155-167.
- BALLI, S. J., DEMO, D. H. y WEDMAN, J. F. (1998) Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades, *Family Relations*, 47, pp. 142-146.
- BALLI, S. J., WEDMAN, J. F. y DEMO, D. H. (1997) Family involvement with middle grades homework: Effects of differential prompting, *Journal of Experimental Education*, 66, pp. 31-48.
- BEMPECHAT, J. (2004) The motivational benefits of homework: a social-cognitive perspective, *Theory Into Practice*, 43:3, pp.189-196.
- BLAZER, C. (2009) *Literature Review: Homework*. Miami: Miami Dade County Public Schools. Ver <http://drs.dadeschools.net/LiteratureReviews/Homework.pdf> (Consultado el 15.XI.2014).

- CASTEJÓN, J. L. y PÉREZ, A. M. (1998) Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico, *Bordón*, 50, pp. 171-185.
- CHANG, M., PARK, B., SINGH, K. y SUNG, Y. (2009) Parental involvement, parenting behaviors, and children's cognitive development in low income and minority families, *Journal of Research in Childhood Education*, 23, pp. 309-324.
- COHEN, J. (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.) (Hillsdale, Erlbaum).
- COOPER, H. (2001) *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (2ª ed.) (Thousand Oaks, Sage Publications).
- COOPER, H., JACKSON, K., NYE, B. y LINDSAY, J. J. (2001) A model of homework's influence on the performance of elementary school students, *Journal of Experimental Education*, 69, pp. 181-199.
- COOPER, H., LINDSAY, J. y NYE, B. (2000) Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process, *Contemporary Educational Psychology*, 25:4, pp. 464-487.
- COOPER, H., VALENTINE, J. C., NYE, B. y LINDSAY, J. J. (1999) Relationships between five after-school activities and academic achievement, *Journal of Educational Psychology*, 91, pp. 369-378.
- CUNHA, J., ROSÁRIO, P., MACEDO, L., NUNES, A. R., FUENTES, S., PINTO, R. y SUÁREZ, N. (2015) Parents' conceptions about their homework involvement in elementary school, *Psicothema*, 27:2, pp. 159-165.
- DE LA TORRE, J. M., CRUZ, CASANOVA, P. F., VILLA, M. y CEREZO, M. T. (2013) Consistencia e inconsistencia parental: relaciones con la conducta agresiva y satisfacción vital de los adolescentes, *European Journal of Education and Psychology*, 6:2, pp.135-149.
- DUMONT, H., TRAUTWEIN, U., LÜDTKE, O., NEUMANN, M., NIGGLI, A. y SCHNYDER, I. (2012) Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes?, *Contemporary Educational Psychology*, 37, pp. 55-69.
- EPSTEIN, J. L. y VAN VOORHIS, F. L. (2001) More than minutes: Teachers' roles in designing homework, *Educational Psychologist*, 36:3, pp.181-193.
- FANTUZZO, J., MCWAYNE, C., PERRY, M. A. y CHILDS, S. (2004) Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioural and learning competencies for urban, low-income children, *School Psychology Review*, 33, pp. 467-480.
- FELIX, N., DORNBRACK, J. y SCHECKLE, E. (2008) Parents, homework and socio-economic class: Discourses of deficit and disadvantage in the «new» South Africa, *English Teaching: Practice and Critique*, 7, pp. 99-112.
- FROILAND, J. (2011) Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention, *Child & Youth Care Forum*, 40, pp. 135-149.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. y NÚÑEZ, J. C. (1994) *Cuestionario para la evaluación de la implicación de la familia en el proceso de escolarización de los hijos* (Oviedo, Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo).

- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ALVAREZ, L., ROCES, C. y GARCÍA, M. (2002) A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement, *The Journal of Experimental Education*, 70:3, pp. 257-287.
- HARRIS, A. y GOODALL, J. (2008) Do parents know they matter? Engaging all parents in learning, *Educational Research*, 50, pp. 277-289.
- HONG, S., YOO, S. K., YOU, S. y WU, C. C. (2010) The reciprocal relationship between parental involvement and mathematics achievement: Autoregressive cross-lagged modeling, *The Journal of Experimental Education*, 78, pp. 419-439.
- KARBACH, J., GOTTSCHLING, J., SPENGLER, M., HEGEWALD, K. y SPINATH, F. M. (2013) Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain specific academic achievement in early adolescence, *Learning and Instruction*, 23, pp. 43-51.
- KNOLLMANN, M. y WILD, E. (2007) Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students motivational orientations, *European Journal of Psychology of Education*, 22, pp. 63-76.
- MANZ, P. H., FANTUZZO, J. W. y POWER, T. J. (2004) Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students, *Journal of School Psychology*, 42:6, pp. 461-475.
- NIGGLI, A., TRAUTWEIN, U., SCHNYDER, I., LÜDTKE, O. y NEUMANN, M. (2007) Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliche Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung [Parental homework support can be beneficial, but parental intrusion is detrimental: Family background, parental homework supervision, and performance gains], *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, pp. 1-14.
- NORTHWEST REGIONAL EDUCATIONAL LABORATORY (2005) *Research-Based Strategies: Homework and Practice*. Ver <http://www.netc.org/focus/strategies/home.php> (Consultado el 12.I.2015).
- NÚÑEZ, J. C., AMIEIRO, N., ÁLVAREZ, D., GARCÍA, T. y DOBARRO, A. (2015) Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R), *European Journal of Education and Psychology*, 8:1, pp. 9-22.
- NÚÑEZ, J. C., EPSTEIN, J. L., SUÁREZ, N., ROSÁRIO, P., VALLEJO, G. y VALLE, A. (en revisión) Do children's academic functioning is associated with homework parental involvement?
- NÚÑEZ, J. C., SUÁREZ, N., ROSÁRIO, P., VALLEJO, G., VALLE, A. y EPSTEIN, J. L. (2015) Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students, *Metacognition and Learning*, 10, pp. 375-406.
- NÚÑEZ, J. C. (2009) El clima escolar, clave para el aprendizaje, *Infocop Online*. Ver http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540 (Consultado el 17.III.2015).
- PATALL, E. A., COOPER, H. y ROBINSON, J. C. (2008) Parent involvement in homework: a

- research synthesis, *Review of Educational Research*, 78, pp. 1039-1101.
- POMERANTZ, E. M. y EATON, M. M. (2001) Maternal intrusive support in the academic context: transactional socialization processes, *Developmental Psychology*, 37, pp. 174-186.
- POMERANTZ, E. M., GROLNICK, W. S. y PRICE, C. E. (2005) The role of parents in how children approach achievement, en ELLIOT, A. J. y DWECK, C. S. (eds.) *Handbook of Competence and Motivation* (New York, The Guilford Press) pp. 259-278.
- POMERANTZ, E. M., MOORMAN, E. A. y LITWACK, S. D. (2007) The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better, *Review of Educational Research*, 77, pp. 373-410.
- REGUEIRO, B., RODRÍGUEZ, S., PIÑEIRO, I., ESTÉVEZ, I., FERRADÁS, M. y SUÁREZ, N. (2015) Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes, *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5:3, pp. 313-323.
- REGUEIRO, B., SUÁREZ, N., RODRÍGUEZ, S. y PIÑEIRO, I. (2014) Variables que predicen la implicación de los estudiantes en las tareas para Casa en Educación Secundaria, *Revista de Psicología y Educación*, 9:2, pp. 45-55.
- ROSÁRIO, P., MOURAO, R., SOARES, S., CHALETA, E., GRACIO, L., NÚÑEZ, J. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. (2005) Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental, *Psicologia em Estudo*, 10:3, pp. 343-351.
- SHELDON, S. B. (2002) Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement, *Elementary School Journal*, 102, pp. 301-316.
- SHUMOW, L., VANDELL, D. L. y KANG, K. (1996) School choice, family characteristics, and home-school relations: Contributions to school achievement?, *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 451-460.
- SILINSKAS, G., LEPPÄNEN, U., AUNOLA, K., PARRILA, R. y NURMI, J. (2010) Predictors of mothers' and fathers' teaching of reading and mathematics during kindergarten and grade 1, *Learning and Instruction*, 20, pp. 61-71.
- SONG, I. S. y HATTIE, J. A. (1984) Home environment, self-concept and academic achievement: A casual modelling approach, *Journal of Educational Psychology*, 76:6, pp. 1269-1281.
- SUÁREZ, N., REGUEIRO, B., TUERO, E., CERREZO, R. y RODRÍGUEZ, C. (2014) La implicación familiar en el ámbito educativo como herramienta para trabajar el éxito académico, *Revista de Psicología y Educación*, 83:2, pp. 83-93.
- TRAUTWEIN, U., LÜDTKE, O., SCHNYDER, I. y NIGGLI, A. (2006) Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model, *Journal of Educational Psychology*, 98, pp. 438-456.
- VALLE, A., REGUEIRO, B., RODRÍGUEZ, S., PIÑEIRO, I., FREIRE, C., FERRADÁS, M. y SUÁREZ, N. (2015) Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios, *European Journal of Education and Psychology*, 8:1, pp. 1-8.

VILLIGER, C., NIGGLI, A. y WANDELER, C. (2010) Fördern statt einmischen: Evaluation eines Kurzzeit-Elterntrainings zur Betreuung von Lesehausaufgaben [Support instead of interference: Evaluation of a short-time parental homework training for assisting with reading], *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57, pp. 257-272.

WALKER, J. M. T., HOOVER-DEMPSEY, K. V., WHETSEL, D. R. y GREEN, C. L. (2004) *Parental Involvement in Homework: A Review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders*. Ver <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/homework.html> (Consultado el 12.V.2014).

XU, J. y CORNO, L. (1998) Case studies of families doing third-grade homework, *The Teachers College Record*, 100:2, pp. 402-436.

XU, J. y CORNO, L. (2003) Family help and homework management reported by middle school students, *Elementary School Journal*, 103:5, pp. 503-517.

Resumen:

Percepción de la implicación parental en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria

El fin principal de este trabajo es comprobar las relaciones existentes entre los distintos niveles de rendimiento académico del alumnado de Secundaria y sus percepciones de la implicación parental; así como conocer si estas relaciones varían en función del curso. La muestra está integrada por 730 estudiantes de Educación

Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años). Los resultados demuestran que los niveles más altos de rendimiento académico se encuentran asociados con una percepción más alta por parte de los estudiantes respecto de las expectativas que tienen sus padres de sus capacidades y del nivel de satisfacción de sus padres en cuanto a sus resultados académicos. En cuanto al curso, hay una disminución en sus percepciones del acompañamiento parental al realizar los deberes, del control y apoyo parental en los mismos, del interés parental por sus progresos académicos y del nivel de satisfacción de sus padres por sus resultados académicos.

Descriptores: Deberes escolares, percepción de implicación parental, rendimiento académico, Educación Secundaria.

Summary:

Perceived parental involvement in homework and Secondary School Students' Academic Achievement

The main purpose of the present paper is to check whether there are relationships between the different levels of academic achievement and perceived parental involvement in homework, as well as to know whether these relationships vary as they advance to upper grade levels. The sample consists of 730 Secondary School Students (ranging from 12 to 16 years of age). The results indicate that students with high performance are associated with higher perceptions students' regarding parental expectations of their capabilities and the level of satisfaction of their parents in their academic

results. In relation to grade level, there is a decrease in their perceptions of: (a) parental accompaniment to perform the homework, (b) control and parental support, (c) parental interest in their academic progress and (d) the level of satisfaction of their parents for their academic results.

Key Words: Homework, perceived parental involvement, academic achievement, Secondary School Students.

Educación para el desarrollo y enseñanza obligatoria

por Aurora BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA
y Sarah CARRICA OCHOA
Universidad de Navarra

1. Interés de la Educación para el Desarrollo en la actualidad

En las dos últimas décadas ha aumentado el número de publicaciones que reflejan el estudio sobre la Educación para el desarrollo (ED). Sin duda la ED es un asunto relevante en el contexto internacional en el que se elaboran y marcan las tendencias de la política social con repercusión en la política educativa. La colaboración entre las naciones para lograr un desarrollo global está planteándose de modo que la educación se torna un instrumento clave en este proceso. Sobresalen dos razones para sustentar esta afirmación. La primera versa sobre la concepción actual del desarrollo humano según la teoría de las capacidades de Amartya Sen. Tiene como centro de atención al empoderamiento de las personas y a la educación, no solo como medios para el desarrollo sino como elementos constituyentes del mismo e indicadores de que el desarrollo humano se está logrando (Cejudo, 2006). La segunda razón tiene que ver con la Cooperación al Desarrollo, cuyos agentes reclaman una renovación de la mentalidad de la ciudadanía —la del Norte y la del Sur— que podría

alcanzarse en parte mediante un proceso educativo.

Los dos modos de entrelazar educación y desarrollo humano quedaban plasmados en la Declaración de los Objetivos del Milenio de Naciones Unidas (ONU, 2000), planteados para el periodo comprendido entre el 2000-2015. La Agenda para el desarrollo Post-2015 (2015-2030) continúa relacionando, en la misma dirección, educación y desarrollo (ONU, 2014). La educación como contenido del desarrollo y por tanto como objetivo de desarrollo ocupa en ambas agendas, la del 2000 y la que comienza en el 2015, una meta concreta. Las propuestas coinciden también en estimar a la educación como un medio para conseguir la mayoría de los otros objetivos.

Implícitamente se sobreentiende que la educación representa el instrumento para mover la necesaria contribución de todos los ciudadanos para alcanzar: el objetivo 8 de la Declaración del 2000, «Fomentar una asociación mundial para el desarrollo» y en la Agenda Post-2015, las metas, n° 16, «Promover sociedades

pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir instituciones eficaces, responsables e inclusivas en todos los niveles» y nº 17, «Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible» (ONU, 2014, nº 60). La ED tiene que ver con este tercer modo de enlazar educación y desarrollo; se dirige a los ciudadanos para que éstos participen del desarrollo y lo promuevan. En la coyuntura actual se plantea una educación global de una ciudadanía global para un desarrollo global.

Los promotores de la ED han insistido en introducirla en la educación formal en todos sus niveles. En estas páginas se pretende valorar desde una perspectiva pedagógica, si la ED tendría que contar con un espacio propio o con más espacio en la enseñanza obligatoria en España, tal y como defienden algunos sectores ligados a la Cooperación al Desarrollo. Desde una posición alternativa básicamente se considera que la ED ya tiene ese espacio entremezclado con otras *educaciones para*, la educación para la paz, para la justicia y equidad sociales, para los derechos humanos, etc.

Este estudio se centra en la ED en España con las necesarias referencias al contexto europeo. Se ha procedido con los siguientes pasos: describir brevemente los resultados de la investigación sobre la presencia de la ED en la educación obligatoria; comprender cómo la ED es conceptualizada en España; y por último, sopesar si ha de tener con nombre propio un mayor protagonismo en el currículo de la educación obligatoria.

2. Estudios sobre la Educación para el Desarrollo

Los agentes protagonistas en la acción y en la configuración de la ED son las ONGD, los grupos de investigación estrechamente vinculados a la Cooperación al Desarrollo y los órganos de la Administración Pública ligados al impulso y ordenamiento de la Cooperación al Desarrollo; de ellos parte el contenido conceptual de la ED que se incluye en los planes estratégicos de las políticas de Cooperación al Desarrollo en España. Descuellan por su repercusión en este campo las propuestas de: Manuela Mesa vinculada a Centro de Educación e Investigación para la Paz (CEIPAZ); M^a Jesús de la Calle y otros investigadores del grupo de estudios de ED y la Paz de la Universidad de Valladolid; Alejandra Boni responsable del Grupo de estudios sobre desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia; Miguel Argibay y Gema Celorio de Hegoa, Instituto de Estudios sobre desarrollo y cooperación internacional; y M^a Luz Ortega que encabeza la autoría de la Estrategia de ED de la Cooperación española de la Coordinadora de ONGD de España.

En general, estos autores priorizan, en su visión de este enfoque educativo, el *para el desarrollo*. Confirman esta idea los principales estudios que analizan la trayectoria de la elaboración del concepto de la ED en España. Cabe destacar el estudio de Manuela Mesa (2000) recogido en la Estrategia de ED de CONGDE que se usa como fuente de referencia para explicar la historia de la conceptualización de la ED a partir del trabajo de las ONGD y su perspectiva para contribuir al desarrollo. Mesa describe cinco generaciones. Las

tres últimas son propiamente las que reflejan la aparición y crecimiento de la ED desde la década de los 80 del siglo pasado y se caracterizan por enfoques diversos para asumir el desarrollo: enfoque crítico-solidario (3ª generación), desarrollo humano sostenible (4ª) y la quinta, ciudadanía global. Los autores que impulsan la ED pertenecen a la 5ª generación y asumen la concepción de desarrollo humano elaborada por Amartya Sen.

Aunque en algún periodo de su breve historia en España, la ED se configura como un medio para lograr personas dispuestas a apoyar directamente al trabajo de las ONGD –con la acción, la colaboración económica y el apoyo político–, estos agentes consideran que los objetivos de la ED van más allá de la colaboración con la Cooperación al Desarrollo, en la línea de una educación de la ciudadanía con sentido propio (Ortega, 2008). Por esta razón, en los últimos años, dentro y fuera de España, algunos expertos en esta práctica educativa señalan la necesidad de avanzar en el estudio teórico de la ED desde una perspectiva más pedagógica, en concreto sobre temas como el concepto, las prácticas, los aprendizajes logrados, la relación interdisciplinar en la investigación (Andreotti, 2007; Escudero y Mesa, 2011; Bourn, 2012; Boni, Hoffman y Sow, 2012; Diprose, 2012).

De modo similar a cómo se constata en Europa (Davis y Coupez, 2006), en España se considera que la ED no está identificada suficientemente en el currículo, por lo que se reivindica que habría que concederle un espacio propio o al menos más espacio en la educación formal, es decir,

como contenido de asignaturas concretas o como contenido y enfoque transversal en el currículo (Argibay *et al.*, 2007; Escudero y Mesa, 2011). En el Plan de Acción de ED, aprobado por el Consejo de Cooperación en el 2011, se presenta como una prioridad la consolidación del Programa de ED en el ámbito formal en acuerdo con el MAEC (Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, 2011, 42). El Consejo de Cooperación, dependiente de la AECE, expone entre los objetivos y funciones del Grupo de ED del Consejo de Cooperación para el periodo 2013-2014, una meta referida a: «Analizar el estado de la ED en los planes de estudio de primaria, secundaria y universitaria» (Consejo de Cooperación, 2013, 2).

Encontramos algunos estudios, elaborados con anterioridad a la planificación de este objetivo, sobre cómo se ha introducido la ED en los centros educativos (Ruiz y Celorio, 2012). Algunos informes se elaboraron por Comunidades Autónomas: Cataluña (Cañada *et al.*, 2003), País Vasco (Caballero, 2004), Navarra (Equipo Atando Cabos, 2004) y Cantabria (Ruiz, 2012). Cabe destacar el informe de Escudero y Mesa (2011) que abarca el ámbito estatal español. Estos estudios son llevados a cabo por expertos ligados a la Cooperación al Desarrollo y en ellos se presta especial atención al trabajo de las ONGD en relación con los centros educativos. Se reclama que la ED esté más presente en: la formación del profesorado, el currículo escolar, los proyectos educativos de los centros, las programaciones de distintas materias y asignaturas hasta lograr una transversalidad más real. Un ejemplo representativo y que resume estas consideraciones son las siguientes palabras:

«Sin embargo, a pesar del impulso que ha recibido en los últimos años, la Educación para el Desarrollo continúa ocupando un lugar secundario dentro de la planificación de los centros educativos. Con frecuencia, queda reducida a momentos puntuales o bien presenta sus diversas líneas de forma inconexa y aislada cuando debe ser una forma particular de educación, desde y para la acción, continua y permanente, y que como dimensión transversal del currículo, afecta a todos sus elementos y etapas educativas» (Caballero, 2004, 6).

Se sigue afirmando lo mismo en el informe más reciente de Escudero y Mesa (2011).

La ED en España está relacionada con la ED en Europa. El grupo *Development Education Exchange in Europe Project*, dependiente de la CONCORD's DARE Forum, la Confederación Europea de ONGD, ha analizado la extensión de la ED en las escuelas (DEEP-CONCORD, 2009). Los autores comprueban el impulso a la ED en los 30 países estudiados entre los que se encuentra España; se valora especialmente la implicación del profesorado así como la presencia en el currículo de los contenidos de la ED. Los estudios se llevan a cabo en el periodo 2006-2009, teniendo como referencia motivadora la Declaración conjunta del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, del Parlamento Europeo y de la Comisión, en el 2006, sobre la política de desarrollo de la Unión Europea titulada: *El consenso europeo sobre desarrollo*. La intención de

continuar observando la incidencia de la ED en la educación formal, en particular en la escuela, representa una de las principales prioridades de la Cooperación al Desarrollo en la Unión Europea (Rajadic *et al.*, 2010).

3. Las conceptualizaciones más representativas de la Educación para el Desarrollo

Tanto en las investigaciones nacionales como las del ámbito europeo se dedica un apartado al concepto de ED. Al fin y al cabo, con el concepto se intenta saber qué es la ED, pregunta que es imprescindible para indagar cómo y cuánto está presente en la educación formal. Para abordar el tema podríamos distinguir dos cuestiones: el programa de la ED, es decir, qué definiciones, fines, contenidos y metodologías se recogen bajo el título ED y el uso de un término u otro para designar a este tipo de programas. Como se ha apuntado, el concepto ha variado marcado por los distintos enfoques, teóricos y prácticos, sobre el desarrollo y la cooperación al desarrollo. A su vez, estos focos han virado su trayectoria según cómo se han asumido las políticas y las economías, nacionales e internacionales, trasfondo básico de las relaciones entre el Norte y el Sur. Aunque nos enfrentamos a un concepto con variedad de definiciones (Osler, 1994; Ortega, 2007; Bourn y Hunt, 2011; McCloskey, 2014), podemos encontrar una suficiente afinidad en el contexto español al admitir que la última generación de esta dimensión educativa se perfila como ED para una ciudadanía global o Educación para una ciudadanía global, lo que se denomina ED de la 5ª generación en

lo que llevamos de Milenio, periodo en el que se centra este estudio de conceptos.

3.1. Programa que caracteriza a la ED

Las nociones de ED que se presentan en España coinciden básicamente en lo que concierne a finalidad, objetivos y contenidos. Los autores definen a la ED como un proceso educativo, la mayoría de las veces; también se refieren a la ED

como un enfoque que podría aplicarse en algunas intervenciones socioeducativas. Recogemos en la siguiente Tabla las explicaciones de la finalidad de la ED que discurren en la línea de recalcar el *para el desarrollo*, expresiones no excluyentes sino más bien complementarias y que se podrían sintetizar en esta afirmación: la ED es un enfoque y proceso educativo para promover ciudadanos comprometidos con el desarrollo humano.

TABLA 1: *Finalidades de la ED, según diversos autores.*

Finalidad	Fuente
«lograr un desarrollo humano y sostenible» «favorece la comprensión [...] promueve valores y actitudes [...] busca vías de acción»	(Mesa, 2000, 4)
«aspira a transformar la realidad» —referencia a la realidad social o sociopolítica— «ayudar a los educandos a conocer [...] a sensibilizarse [...] a enjuiciar [...] y a movilizarse [...]»	(De La Calle <i>et al.</i> , 2003, 1)
«Proceso educativo (...) para alcanzar un desarrollo humano y sostenible» «favorece la comprensión [...] promueve valores y actitudes [...] y busca vías de acción [...]»	(Boni y Baselga, 2003, 26)
«transformar el conocimiento, las percepciones, las actitudes [...] concienciar [...] ofrecer vías de participación»	(Argibay y Celorio, 2005, 5-11)
una ciudadanía global la ED sensibiliza [...]. En segundo lugar, forma [...] encaminar al ser humano a un proceso de reflexión analítica y crítica [...] En tercer lugar, concientiza [...] genera el compromiso individual [...] promueven el desarrollo educativo [...] fomenta el desarrollo de habilidades [...] promueven valores y actitudes [...]	(Ortega, 2007, 19-20)
«construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano» «generar CONCIENCIA CRÍTICA [...] y a facilitar herramientas para la PARTICIPACIÓN y la TRANSFORMACIÓN SOCIAL»	(Celorio, 2007, 124).

Con la ED se trata de trabajar: el conocimiento (información-sensibilización-con-

cienciación), la valoración (razonamiento analítico y crítico, actitudes y valores) y

la acción (participación y transformación social). Respecto a las temáticas que hay que conocer, los valores que habría que adoptar y las acciones que habría que acometer, sobresalen los contenidos que se exponen a continuación:

— Lo que debería conocer una persona *educable para el desarrollo* es una serie de temas: las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur (Mesa, 2000, 12); las situaciones y problemas fundamentales de la humanidad, en especial los que causan la exclusión social en el mundo (De la Calle *et al.*, 2003, 1); las relaciones Norte y Sur en la línea de las propuestas del desarrollo humano, la defensa de los derechos humanos, de la paz, de la dignidad de las personas y pueblos (Argibay y Celorio, 2005, 11); la realidad mundial, el desarrollo humano, justo y equitativo (Celorio, 2007, 124); sociedad civil en el Norte y Sur, la pobreza y la exclusión, el desarrollo humano y sostenible (Ortega, 2007, 12).

— Valores y actitudes relacionadas con la solidaridad y la justicia social (Mesa, 2000, 15; Celorio, 2007, 126); responsabilidad, compromiso (Argibay y Celorio, 2005, 103); responsabilidad, corresponsabilidad, solidaridad, compromiso (Ortega, 2007, 29).

— Vías de acción para lograr y acciones de cooperación al desarrollo (se sobreentiende que en un sentido amplio, no únicamente como participación directa en una ONGD) (Mesa, 2000); movilizarse (De la Calle *et al.*,

2003, 1); vías de participación responsable, cooperación solidaria (Argibay y Celorio, 2005, 11); participación y transformación social (Celorio, 2007, 124); lucha contra la pobreza y la exclusión, promoción del desarrollo humano (Ortega, 2007, 7).

En síntesis, las definiciones usadas por los agentes de la ED en España presentan una gran similitud. Todas ellas contienen la secuencia: la ED es capacitar a las personas para que contribuyan al desarrollo mediante la adquisición de conocimientos, el fomento de actitudes, valores y acciones. La diversidad en las propuestas de los autores obedece a los acentos expresados en algunos aspectos de los valores, acciones concretas, y temáticas. Cabe subrayar la insistencia común en la asunción de algunas perspectivas para abordar el desarrollo humano. Es continua la referencia a la mirada intercultural, a buscar la igualdad de género y a considerar que el desarrollo humano no solo es un asunto que hay que procurar en los países del Sur, sino que es también una tarea para el Norte; la promoción del desarrollo en el Norte está relacionada con la del Sur, y forma parte de las acciones propias de la ciudadanía que no queda restringida a las fronteras nacionales sino que se trata de una ciudadanía global. Educar para el desarrollo significa educar para que los ciudadanos se conciencien de su papel en la promoción del desarrollo humano global.

El otro contenido común es defender una metodología activa y participativa como un medio imprescindible para lograr el aprendizaje que se pretende mediante la ED. Centrar la atención en la educa-

ción para la ciudadanía y el recurso a una metodología activa nos introduce en la siguiente cuestión: ¿qué aporta como novedoso la ED si lo comparamos con otras educaciones que tienen como objeto a la ciudadanía y como metodología, aquellas que propicien un aprendizaje activo?

3.2. Otros términos alternativos a la expresión Educación para el Desarrollo

En el contexto europeo observamos cuestiones parecidas a las examinadas en el apartado anterior en lo que concierne a la conceptualización de la ED y que se resumen en tres: una variedad de propuestas teóricas que pueden agruparse bajo la noción de ED; distintos nombres para referirse a acciones educativas que tienen que ver con la contribución al desarrollo, y la relación estrecha, a veces con fronteras difusas, de esta educación con otras *educaciones* o *educaciones para* o *educaciones adjetivadas*. Los expertos europeos asumen un principio de respeto a los diversos enfoques y prácticas, variedad que depende no solo de los agentes de la ED, sino de los países y sus políticas de apoyo a la Cooperación al Desarrollo. Aunque en España predomina el término ED, cabe preguntarse si este es el nombre apropiado para este enfoque y proceso educativo. Una parte representativa de los impulsores de la ED está cambiando este nombre como se observa cuando mencionan la ED para una ciudadanía global o Educación para una ciudadanía global (ED de la 5ª generación).

A esto se añade que la ED incluye los temas que son también contenido de otras educaciones —educación para la convivencia social, educación intercultural, educa-

ción para la igualdad de género, educación para la paz, para los derechos humanos, para la ciudadanía, medioambiental, etc.—. Si ya se trabajan estas temáticas en otros programas educativos es lógico considerar si la ED es una educación más que se suma a las educaciones citadas o bien se considera un contenido o un enfoque particular de la Educación para la ciudadanía, para la paz, para la interculturalidad, de los derechos humanos, contenidos, todos ellos, del desarrollo humano.

El objetivo nº 12 del Consenso europeo sobre desarrollo aclara que bajo el título de ED se están tratando estos temas comunes a otros enfoques educativos:

«La educación y la sensibilización en materia de desarrollo contribuyen a erradicar la pobreza y a promover el desarrollo sostenible mediante el aumento de la sensibilización pública y de los planteamientos y actividades educativos basados en los valores de los derechos humanos, la responsabilidad social, la igualdad entre los sexos, y el sentimiento de pertenecer a un solo mundo; [...] y en la participación en acciones democráticas que influyen en las situaciones sociales, económicas, políticas o medioambientales [...]» (*European Commission*, 2007).

En algunos países europeos, estos contenidos y temas se incluyen en programas educativos con una denominación diversa a la ED. El análisis que elabora el European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education sobre las diversas prácticas de ED en Europa sirve de referencia para comprobar la diversi-

dad de planteamientos acerca de qué es la ED y del uso de este nombre o de otras voces para significar corrientes educativas similares a las nominadas ED (Krause, 2010). La denominación «educación global» se utiliza tanto como la de ED. En países como Holanda, Alemania, Austria, Finlandia se recurre al término «Global Education»; en Irlanda y Portugal se emplea la voz ED, y en Reino Unido se establece «Development Education in a global society». Otros modos de denominar a este proceso educativo son: «Global Learning», «Global Development Education», y «Sustainable Development Education».

De todos estos términos, el que tiene más fuerza por su uso y recorrido histórico es el de «Global Education». Esta voz goza de una confirmación institucional en Europa mediante la Declaración en Maastricht sobre Educación Global (Noviembre, 2002), proclamación a la que se refieren los principales estudios sobre ED en España, en su mayoría citados en este artículo. La Declaración contiene la definición de «Educación Global» del North-South Centre del Consejo de Europa, y es aceptada por representantes de los gobiernos de los países europeos, organizaciones de la sociedad civil y miembros de los Estados del Consejo de Europa. La educación global pretende: «que las personas abran su ojos y mentes a las realidades del mundo interdependiente [...] para lograr justicia, equidad, los derechos humanos para todos, para lograr el sustento público de la cooperación al desarrollo, para realizar un desarrollo sostenible» (North-South Centre, 2003, 16). La propuesta coincide con la finalidad de la ED señalada por la Comisión Europea en el Consenso Europeo sobre desarrollo (2007,

2): para erradicar la pobreza y promover el desarrollo sostenible, hacer un mundo más justo y sostenible. La explicación es ampliada en un estudio posterior asimismo apoyado por la Comisión Europea (European Commission, 2010, 5): promover ciudadanos sensibles y con un entendimiento crítico del mundo interdependiente, de su rol, de su responsabilidad y de sus estilos de vida en una sociedad globalizada, así como apoyar su compromiso activo en los intentos locales y globales de erradicar la pobreza y promover la justicia, los derechos humanos y modos sostenibles de vida.

De manera semejante a como se plantea en España, mediante la ED y la *Global Education*, se persigue capacitar a los ciudadanos con conocimientos, valores, prácticas sociales y democráticas relacionados con: la cooperación, la no violencia, el respeto por los derechos humanos y la diversidad cultural, tolerancia, pensamiento crítico, participación y responsabilidad sociales, igualdad entre los sexos, sentimiento de pertenecer a un solo mundo; solidaridad, igualdad, justicia social y equidad, comprensión crítica de las causas y consecuencias de la pobreza e injusticia a nivel mundial. Los objetivos de la ED se pueden integrar en la Educación global (North-South Centre, 2003; European Commission, 2007; European Commission, 2010).

Bourn (2008) director del *Development Education Research Centre*, en Londres, explica que en el ámbito académico otras educaciones que emergen simultáneamente en la década de los noventa del siglo pasado, han tenido más crecimiento y extensión que la ED, es el caso no solo de

la «Educación global» sino también el de la «Educación para el desarrollo sostenible» y «Educación para una ciudadanía global». Confluyen una serie de circunstancias para que se produzca este fenómeno. La politización del desarrollo con sus consecuencias en la ED conduce a que los posibles y diferentes agentes de la ED prefieran otro nombre para no identificar el programa de este enfoque con una defensa de una concepción política del desarrollo determinada de gobiernos, ONGD y partidos políticos.

Con el proceso, en aumento, de la globalización, va ganando terreno el nombre de «Educación global» y de «Educación para una ciudadanía global», introduciéndose en ambas los temas relacionados con el desarrollo y la interculturalidad. De la misma forma, la sensibilización por el cuidado medio ambiental ha abierto el camino a la Educación para un desarrollo sostenible que aunque se ha centrado en trabajar los temas de ecología puede abarcar la promoción de otros contenidos del desarrollo sostenible. Es decir, la ED podría verse absorbida en la Educación global, en la Educación para la ciudadanía, e incluso en la Educación para un desarrollo sostenible porque desde el ámbito educativo estas *educaciones* son más comprendidas y aceptadas.

Sin embargo, no todos los expertos en Europa están de acuerdo en esta asimilación y reivindican un lugar propio para la ED. Por ejemplo, Bourn (2014, 24) sostiene que la ED se ha configurado como un enfoque distinto que necesita ser reconocido para lo que es, una Pedagogía para una justicia social global. En España asimismo

los agentes de la ED proponen que constituya un nuevo enfoque educativo que impulse la ciudadanía global y que englobe los ejes temáticos de las *educaciones para* (Argibay *et al.*, 2007; Celorio, 2014).

4. El espacio de la ED en la Educación obligatoria

Estudiando la variedad de denominaciones que recogen un programa común al titulado ED y su relación con las educaciones adjetivadas, es razonable afirmar, integrando a todas las voces, que la ED es «Educación para la ciudadanía» en su planteamiento para impulsar una sociedad justa mediante ciudadanos comprometidos en la acción social. La ED suma a la tradición de la «Educación para la ciudadanía» la mirada global al desarrollo sostenible y se integra cuando se mantiene: un sentido amplio de sostenibilidad, es decir, no restringido a la preservación del medioambiente; y un sentido integral del desarrollo porque abarca la promoción de todas las dimensiones humanas y de todos los pueblos, destacándose que es imprescindible en la construcción del desarrollo, la participación de todas las personas-ciudadanas siendo responsables de la relación de interdependencia entre personas y naciones.

Los estudios sobre la implantación de la Educación para la ciudadanía plantean los mismos retos y temas de análisis que los de la introducción de la ED (Consejo de Europa, 2010; Arbués, 2014). Se observa también si: constituye una materia independiente, está integrada en otras materias o es más bien un tema transversal. La ED coincide con lo que es la Educación para la ciudadanía en los elemen-

tos fundamentales que las describen. La ED es una educación social que tiene a su vez un aspecto político y un aspecto moral o ético (Celorio, 2007; Young, 2010). Aunque la categorización de la ED como educación política o en la que sobresale el enfoque político es la más remarcada (Argibay *et al.*, 2007; Miguel, 2012), la dimensión ética está presente con la reiterada apelación a la responsabilidad moral por la justicia y equidad sociales relacionando acción local con acción mundial (Bourn y Hurt, 2011). Así que el desarrollo constituye un tema muy importante, dentro de otro gran tema, la ciudadanía, que plantea el reto a la educación del crecimiento de las personas en su dimensión moral, social y política. El sujeto que aprende a ser responsable de los próximos, en cuanto pueda comprender que son próximos otras personas de otros pueblos, goza de la preparación requerida para comprometerse con el desarrollo global (Osler y Vicent, 2002; Escudero y Mesa, 2011). La ED debería formar parte del espacio de la Educación para la ciudadanía, tema, el del lugar de la Educación cívica en el currículo, en proceso de discusión y experimentación práctica con la aplicación de algunas reformas educativas en España y en Europa.

Sin embargo, sí que se ve necesario continuar con la investigación sobre la ED para integrarla mejor en la educación formal, y en especial en la educación obligatoria. Andreotti (2007) advierte que este enfoque educativo ha estado orientado a la práctica a expensas de una reflexión teórica interna y de un diálogo con otras disciplinas; es precisa la revisión de los fundamentos teóricos, los elementos ter-

minológicos centrales, los conceptos claves del desarrollo relacionados con el currículo (Huckle, 2004). La ED ha recibido críticas, que recuerdan a las que también se han levantado ante la Educación para la ciudadanía.

No se discute por lo general la necesidad de impulsar estos enfoques educativos sino que se ponen en cuestión las posiciones pedagógicas, sociales y políticas en las que se apoyan. Así como hay un acuerdo en adoptar metodologías de aprendizaje activo, colaborativo y participativo, y de investigación-acción participativa, en cuanto se introducen contenidos e interpretaciones concretas de valor, emerge la sospecha de adoctrinamiento político. El tema resulta especialmente delicado en la educación obligatoria en tres aspectos de esta temática que son debatidos.

Por un lado, se plantea el problema de que las teorías sobre el desarrollo suponen marcos ideológicos concretos acerca del ser humano, de la sociedad y de la organización política. Las posiciones oscilan entre el neomarxismo y el neoliberalismo, el capitalismo y el anticapitalismo, y acaorean concepciones plurales sobre la globalización (Huckle, 2004). Los contenidos de algunas asignaturas que se relacionan con el desarrollo dependen de las teorías de organizaciones y académicos que exponen sus respectivos puntos de vista de carácter moral y político sobre temas como el medio ambiente, la justicia social y los derechos humanos (Standish, 2008).

Más contundente es la referencia a las ONGD como principales agentes de la ED o proveedores de los conocimientos y ma-

terial didáctico a los profesores y centros educativos; en coherencia con su planteamiento de impulsar un pensamiento crítico-social entre los ciudadanos, algunos autores exponen que se echa de menos que se lo apliquen a ellas mismas (Gyoh, 2011). Se argumenta que tan improcedente es imponer una visión del desarrollo a los países del Sur como a los ciudadanos del Norte cuando se les insta a participar en él con una interpretación concreta de los fenómenos sociales. La participación responsable incluye reconceptualizar el desarrollo entre toda la ciudadanía (Bailie-Smith, 2008).

Para educar en una ciudadanía activa y crítica, las propuestas de la ED se fundamentan pedagógicamente en la Educación en Valores como construcción de la personalidad moral, la fundamentación psicológica procede de las teorías socio-constructivistas del conocimiento (Vygotsky, Luria, Ausubel, Novak, Bruner), la fundamentación sociológica se inspira en la Educación popular (Paulo Freire), la Pedagogía crítica (Giroux) y la Educación como práctica social crítica (Caballero, 2004, 10; Argibay *et al.*, 2007, 76; Celorio, 2007, 129). Las teorías citadas como fuente de fundamentación de la ED en el ámbito pedagógico y psicopedagógico, están siendo revisadas y reconceptualizadas, y sin embargo, estos autores no reflejan esta actualización.

Aunque se ha superado la etapa en la que las estrategias de Cooperación al Desarrollo miraban a la ED únicamente como un instrumento de la cooperación, en el debate entre defensores y detractores de la ED se produce con frecuencia,

y en esto coinciden, una falta de entendimiento de la educación. En el fondo no se acaba de resolver si la educación es un valor en sí misma o tiene un valor instrumental principalmente (Schlottmam, 2008). Se aprecia esta dificultad al presentarse como alternativas irreconciliables una educación que pone como finalidad central el desarrollo de las personas frente a una educación que enfoca como objetivo principal que las personas sean eficaces en la sociedad —trabajadores productivos, ciudadanos participativos, cooperantes comprometidos, etc.—.

Algunas argumentaciones discurren en la línea de afirmar que buscar única o prioritariamente el rendimiento académico es poner a la educación al servicio del sistema social que deriva del neoliberalismo en el que se ampara gran parte de la desigualdad global, o en sentido contrario, se asevera que con ciertos contenidos de la ED se sirve a ideologías político-sociales antisistema. Como expone Miguel (2012, 382): «es preciso rescatar y explicitar el carácter ideológico de la educación en general y de la ED en particular».

La contradicción se podría superar desde una visión antropológica de la persona en la que se muestre que no hay desarrollo personal si los sujetos no contribuyen al desarrollo social. Sin la referencia a la persona no es posible resolver algunas problemáticas sobre el desarrollo humano en las que es necesario diferenciar los bienes en conflicto, bienes esenciales y bienes relativos. Como exponen Argibay *et al.* (2007, 21), es desde la dimensión ética desde la que se analiza y juzga la realidad, desde los valores de justicia social, equidad, soli-

daridad y cooperación, reconstruyendo un pensamiento crítico que analice los problemas sociales desde la perspectiva de la persona y de la dignidad humana.

5. Consideraciones finales

La ED se presenta como un enfoque educativo de gran interés desde un entendimiento de la justicia social en un mundo globalizado, en el que se acuerda contribuir al desarrollo sostenible de todos los pueblos mediante la participación de los ciudadanos (Landorf *et al.*, 2008). Ahora bien, es necesario continuar reflexionando sobre qué espacio le corresponde a la ED en la educación formal especialmente en la educación obligatoria.

Por una parte, habría que buscar la integración de la ED para no sobrecargar el currículo en las líneas formativas que se llevan a cabo en la enseñanza obligatoria. El centro de atención en la educación formal es el propio educando, y es desde sus capacidades como se proyectan los planes educativos armonizando y coordinando cómo debe ser el aprendizaje y la adquisición de competencias. Este modo de articular la educación es el propuesto en el enfoque de desarrollo humano que arranca de la propuesta de Sen (Cejudo, 2006), las personas son el objeto primero de cuidado, concepción de desarrollo tomada como referencia en las propuestas de ED de 5ª generación. Seguirlo, conduciría a los promotores de la ED a una mayor coherencia en su acción. Proceder al revés, pensar en la educación para resolver necesidades sociales y desde éstas proyectar sus fines acaba fragmentando el proceso de aprendizaje y lo hace inefi-

caz. Por el contrario, habría que tratar de evitar la dispersión que producen las diversas *educaciones para* y lograr que las personas entiendan que de su desempeño individual depende el desarrollo humano de las sociedades (Arnanz, 2010; Ishii, 2010).

Algunos investigadores destacan los buenos resultados de estas conexiones en las prácticas educativas (Escudero y Mesa, 2011). En este sentido, es razonable presentar a la ED como un enfoque novedoso no solo por resaltar la temática del desarrollo humano social, sino por su potencialidad para integrar a los otros enfoques o *educaciones para* la paz, la ciudadanía, la convivencia, etc.

Por otra parte, urge distinguir las etapas educativas. Debería diferenciarse en la planificación de la ED la educación formal obligatoria de la educación formal superior con jóvenes pero ya adultos. En la educación de los menores de edad, los padres deberían elegir qué se quiere enseñar a sus hijos, como se hace con los temas morales y sociales, en los que advertimos un pluralismo legítimo, y desde este principio sería más eficiente involucrar a las familias y al profesorado (Escudero y Mesa, 2011). El principal agente de la ED en la escuela ha de ser el profesor y es conveniente aceptar su pensamiento crítico en temas de desarrollo.

Los principales promotores de la ED insisten en el contenido político de este enfoque, en la reflexión crítica para una acción de transformación social; los educandos aptos para realizar estas actividades son estudiantes mayores de edad,

capaces de pensar y discernir con autonomía sobre estos grandes asuntos en los que cabe una pluralidad de análisis y propuesta de soluciones, tal y como se recoge en el Consenso europeo: «La educación y la sensibilización en materia de desarrollo abarcan una rica variedad de opiniones y de diversas perspectivas, contrarrestando persistentes mitos y generalizaciones sobre el “desarrollo”, la “ayuda”, y “el Sur” y desarrollando la empatía de los europeos frente a estos aspectos [...]» (*European Commission*, 2007).

Dirección para la correspondencia: Aurora Bernal. Facultad de Educación y Psicología. Edificio de Bibliotecas. Universidad de Navarra. 31080 Pamplona. Email: abernal@unav.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15. IV. 2015.

Bibliografía

- ANDREOTTI, V. (2007) *The contributions of post-colonial theory to development education* (London, Development Education Association). Ver <http://www.academia.edu/194025/> (Consultado el 1.IX.2013).
- ARGIBAY, M. y CELORIO, G. (2005) *La Educación para el Desarrollo* (Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco).
- ARGIBAY, M., CELORIO, G. y CELORIO, J. (2007) *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos* (Bilbao, Hegoa). Ver http://www.hegoa.ehu.es/articles/text/educacion_para_la_ciudadania_global_debates_y_desafios (Consultado el 1.IX.2013).
- ARNANZ, E. (2010) *Ciudadanía y globalización. Una reflexión desde el tercer sector* (El Prat de Llobregat, L'Esplai, Fundación). Ver http://www.fundacionesplai.org/default.asp?option=com_content&task=view&id=8&Itemid=3&lang=spanish (Consultado el 1.IX.2013).
- BAILLIE-SMITH, M. (2008) International non-governmental development organizations and their Northern constituencies: development education, dialogue and democracy, *Journal of Global Ethics*, 4:1, pp. 5-18.
- BONI, A. y BASELGA, P. (2003) «La Educación para el Desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación». *Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Valenciana* (Valencia, Generalitat Valenciana).
- BONI, A., HOFFMANN, A. y SOW, J. (2012) Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD, *Estudios sobre Educación*, 23, pp. 63-81.
- BOURN, D. (2008) Education for sustainable development in the UK. Making the connections between the environment and development agendas, *Theory and Research in Education*, 6:2, pp.193-206.
- BOURN, D. y HUNT, F. (2011) *Global Dimension In Secondary Schools* (London, Development Education Research Centre. Institute of Education). Ver <http://www.ioe.ac.uk/> (Consultado el 1.IX.2013).
- BOURN, D. (2012) Development Education, en ARTHUR, J. y PETERSON, A. (eds.) *Companion to Education* (New York, Routledge) pp. 254-262.

- BOURN, D. (2014) *The theory and practice of development education: a pedagogy for global social justice* (New York, Routledge).
- CABALLERO GONZÁLEZ, I. (coord.) (2004) Cuaderno de Trabajo de Educación para el Desarrollo (Bilbao, UNESCO Etxea). Ver <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/> (Consultado el 1.X.2014).
- CAÑADA, E., TRUÑO, M. y ZABALA, M. (2003) *Diagnòstic sobre l'ús dels recursos d'educació per al desenvolupament de les ongd entre el professorat de Catalunya*. Ver <http://fcongdl.org/fcongdl> (Consultado el 1.X.2014).
- CEJUDO CÓRDOBA, R. (2006) Desarrollo humano y capacidades: aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación, **revista española de pedagogía**, 46:234, pp. 365-382.
- CELORIO, G. (2007) Educación para el Desarrollo, en CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (coords.) *Diccionario de Educación para el Desarrollo* (Bilbao, Hegoa) pp. 124-130.
- CELORIO, J. (2014) Educar para la ciudadanía global: retos y desafíos a los paradigmas establecidos, en PASTORIZA ROZAS, J. L. (ed.) *Educar para a Ciudadanía Global. Experiencias, herramientas y discursos para el cambio social* (Vigo, Fundación Isla Couto) pp. 110-121. Ver <http://www.galiciasolidaria.org> (Consultado el 1.X.2014).
- CONSEJO DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO (2013) *Grupo de trabajo de educación para el desarrollo. Plan de trabajo de Educación para el desarrollo, 2013/2014* (10.X.2013). Ver <http://www.consejocooperacion.es/wp-content/uploads/2014/05/Plan-Trabajo-EpD-Aprobado.pdf> (Consultado el 1.X.2014).
- CONSEJO DE EUROPA (2010) *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. Ver http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Charter/Charter_EN.asp (Consultado 1.XII.2014).
- DAVIS, P. y COUPEZ C. (2006) *Development Education and the School Curriculum in the European Union* (Bruselas: DEEEP-CONCORD). Ver <http://www.deeep.org/images/stories/SchoolCurricula/report%20school%20curricula.pdf> (Consultado el 1.IX.2013).
- DE LA CALLE, M. J., RODRÍGUEZ, M., RUÍZ, E. y TORREGO, L. (2003) *La Educación para el Desarrollo en el marco educativo* (Valladolid, GEDEPAZ).
- DEEP-CONCORD (2009) *Development Education and the School Curriculum. A report on the status of development education in the formal education sector and school curriculum in countries of the European Union*. Ver <http://www.deeep.org> (Consultado el 1.IX.2013).
- DIPROSE, C. (2012) Critical distance: doing development education through international volunteering, *Area*, 44:2, pp. 186-192.
- EQUIPO ATANDO CABOS (2004) *Atando cabos. Estudio sobre la situación de la Educación para el Desarrollo con jóvenes de 12 a 18 años en Pamplona y Navarra* (Pamplona, Coordinadora de ONGD de Navarra). Ver www.congdonavarra.org (Consultado el 1.IX.2013).
- ESCUADERO, J. y MESA, M. (2011) *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*

- (Valladolid: CEIPAZ). Ver <http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/> (Consultado el 1.IX.2013).
- EUROPEAN MULTISTAKEHOLDER STEERING GROUP ON DEVELOPMENT EDUCATION MSH SG. (2007) *The European Consensus on Development: The contribution of Development Education & Awareness Raising* (Lisboa, European Commission). Ver http://www.entwicklung.at/uploads/media/european_consensus_30102007.pdf (Consultado el 1.IX.2013).
- EUROPEAN COMMISSION (2010) *DEAR in Europe ~ Recommendations for future interventions by the European Commission. Final report of the 'Study on the experience and actions of the main European actors active in the field of development education and awareness raising* (Bruselas, Soges S.p.A). Ver https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/images/d/d4/Final_Report_DEAR_Study.pdf (Consultado el 1.IX.2013).
- GYOH, S. (2011) Development Education and the global response: trading purpose for professionalism, *Policy & Practice. A development Education Review*, 12, pp. 87-95.
- HUCKLE, J. (2004) Further towards a theory of development Education, *Development Education Journal*, 11:1, pp. 29-30.
- KRAUSE, J. (2010) *European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education. European Development Education Monitoring Report «DE Watch»* (Bruselas, DEEEP). Ver http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE_Watch.pdf (Consultado el 1.IX.2013).
- ISHII, Y. (2010) Teaching about International Responsibilities: A comparative analysis of the political construction of development education in schools, *Comparative Education*, 37:3, pp. 329-344.
- LANDORF, H., DOSCHER, S. y ROCCO, T. (2008) Education for sustainable human development: Towards a definition, *Theory and Research in Education*, 6:2, pp. 221-236.
- MC CLOSKEY, S. (2014) *Development Education in Policy and Practice* (New York, Palgrave Macmillan).
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y COOPERACIÓN (2011) *Plan Anual de Cooperación Internacional 2011*. Ver <http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificacion/2011PACI.pdf> (Consultado el 1.IV.2013).
- MESA, M. (2000) *La ED en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XXI. Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid* (Madrid, Mimeo). Ver http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&task=download&id=3&Itemid=3 (Consultado el 1.IX.2013).
- MIGUEL GONZÁLEZ, L. J. (2012) *Educación para el Desarrollo en Castilla y León: cómo vemos el mundo* (Valladolid, Observatorio de la Cooperación internacional para el desarrollo en la Universidad de Valladolid). Ver http://www.eii.uva.es/webcooperacion/doc/observatorio/ED_ResumenEjecutivo.pdf (Consultado el 1.IX.2013).
- NORTH-SOUTH CENTRE OF THE COUNCIL OF EUROPE-KOMMENT, AUSTRIA. GLOBAL EDUCATION NETWORK EUROPE (GENE) (2003) *National Structures for orga-*

nization, support and funding of development education in a Selection of Members States of the Council of Europe: A Comparative Analysis (Lisboa, North-South Centre of the Council of Europe). Ver http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Publications_en_files/GENE%20REPORT.pdf (Consultado el 1.IX.2013).

ONU, ASAMBLEA GENERAL (2000) Declaración del Milenio, A/RES/55/2, 8 de septiembre de 2000.

ONU, ASAMBLEA GENERAL (2014) The road to dignity by 2030: ending poverty, transforming all lives and protecting the planet. Synthesis report of the Secretary-General on the post-2015 sustainable development agenda, A/69/700, 4 de diciembre de 2014.

ORTEGA CARPIO, M. L. (2007) *Estrategia de ED de la Cooperación Española* (Madrid, Ministerio de Asuntos exteriores y de Cooperación).

ORTEGA CARPIO, M. L. (2008) La ED: dimensión estratégica de la cooperación española, *Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano*, 7:15, pp. 15-18.

OSLER, A. (1994) *Development Education. Global Perspectives in the curriculum* (London, Casell).

OSLER, A. y VINCENT, K. (2002) *Citizenship and the Challenge of Global Education* (Trentham, England, Books).

RAJACIC, A., SURIAN, A., FRICKE, H.-J., KRAUSE, J. y DAVIS, P. (2010) *Work in Progress: Interim report «Study on the Experience and Actions of the Main European Actors Active in the field of Development Education and Awareness Raising»*, DEAR Study, 3th August 2010. Ver <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/>

mwikis/aidco/index.php/DEAR_Final_report (Consultado el 1.IX.2013).

RUIZ VARONA, J. M. y CELORIO G. (2012) Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el desarrollo, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15:2, pp. 79-88.

RUIZ VARONA, J. M. (2012) *Educación para el Desarrollo en las escuelas de Cantabria: diagnóstico, propuestas y guía de recursos*. Documento inédito pendiente de publicación.

SCHLOTTMANN, C. (2008) Educational ethics and the DESD Considering trade-offs, *Theory and Research in Education*, 6:2, pp. 207-219.

STANDISH, A. (2008) *Global Perspectives in Geography: Reviewing the Moral Case for Geography* (London, Routledge).

YOUNG, H. (2010) Naming the World: coming to terms with complexity, *Policy & Practice, A development Education Review*, 10, pp. 99-104.

Resumen: Educación para el Desarrollo y Educación obligatoria

La Educación para el Desarrollo (ED) se presenta como un proceso educativo cuyo objetivo es el de promover ciudadanos comprometidos con el desarrollo. El tema cobra interés en el contexto de la Agenda para el Desarrollo Post-2015 de Naciones Unidas. En este artículo se aborda, desde una perspectiva pedagógica, la cuestión de si la ED tiene que contar con un espacio propio en la educación obligatoria en España, tal y como se defiende en algunos secto-

res ligados a la Cooperación al Desarrollo, o más bien debe integrarse en otros enfoques educativos que se trabajan en la escuela. Para resolver esta cuestión se siguen los siguientes pasos: estudiar los resultados de la investigación sobre la presencia de la ED en la educación obligatoria; comprender cómo la ED está conceptualizada en España; y por último, sopesar si ha de tener un mayor protagonismo en el currículo de la educación obligatoria. Se concluye que es necesario destacar e integrar la ED en los programas escolares de educación social, ética y para la ciudadanía en la educación obligatoria. La principal razón es que la educación es medio, fin y elemento fundamental del desarrollo humano.

Descriptores: Educación para el desarrollo, educación para la ciudadanía, educación global, desarrollo, ciudadanía, educación obligatoria.

Summary:

Development Education and Compulsory Education

Development Education (DE) it is considered as an educational process that

promotes the citizenship committed to development. This issue becomes a topic of particular interest in the context of Post-2015 agenda to achieve the United Nations Millenium Development Goals for human development. This article discusses, from a pedagogical perspective, whether the DE should have its own space in compulsory education in Spain, as it is advocated by some sectors linked to development cooperation, or rather must be integrated by other educational approaches that operate in the school. To solve this issue, we have follow the next steps: Briefly describe the results of the research about the presence of DE in compulsory education; understand what is DE and how it is conceptualized in Spain. We conclude that it is necessary to highlight and introduce the DE in school programs of social education, ethics and citizenship in compulsory education. The main reason is that education is the means, purpose and basic component of human development.

Key Words: Development education, citizenship education, global education, development, citizenship, compulsory education.

La Búsqueda Activa de Empleo en el colectivo universitario: conocimientos y prácticas

por María D. DAPÍA CONDE
y M^a Reyes FERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Vigo

1. Introducción

Actualmente, la transición laboral ocupa cada vez periodos más largos de tiempo, siendo menos frecuente el patrón tradicional de paso, lo que provoca una transición a la vida activa, de sucesivos periodos empleo/desempleo y formación complementaria que caracteriza a la inserción laboral (Ruiz, 2010). Además, es cada vez más habitual que las empresas seleccionen a su futura plantilla en función de su potencial más que por sus conocimientos, y aunque indudablemente una sólida preparación académica es indispensable, «es el conjunto de competencias, habilidades y actitudes de las candidaturas el que hoy en día puede decantar la balanza de la selección» (Pastor, Simón, García y Tovar, 2005, 17).

De estas nuevas circunstancias no son ajenos los universitarios y universitarias, pudiendo iniciar la preparación para la búsqueda de un puesto de trabajo durante el período formativo, aprovechando las diferentes alternativas que a tal fin ofre-

cen las universidades y así simultanear ambas formaciones.

Y, para conocer si el alumnado universitario considera el período educativo sólo como una etapa en la que formarse en aspectos meramente académicos o, además, lo aprovecha para nutrirse de los conocimientos y habilidades complementarios que después le ayudarán a afrontar con mayor éxito una candidatura laboral, nos planteamos la investigación que a continuación desarrollaremos y que pretende alcanzar los siguientes objetivos:

— Evaluar los conocimientos que sobre distintos aspectos facilitadores de inserción profesional posee el alumnado finalista de la Universidad de Vigo (autoconocimiento y conocimiento del mercado laboral; herramientas para la búsqueda activa de empleo; y, cuestiones legales básicas de toda relación laboral), y analizar si existen diferencias en función del ámbito científico de la titulación cursada, campus y género.

— Estudiar el grado de conocimiento/participación y valoración de la utilidad de los programas y servicios que la Universidad de Vigo ha desarrollado para promover la inserción profesional, e identificar si existen diferencias en función del ámbito científico de la titulación cursada, campus y género.

Para dar cuenta de ello, hemos estructurado el artículo del siguiente modo. El primer apartado se centra en resaltar las peculiaridades del empleo actual y su importancia como factor determinante de inserción para el colectivo universitario en nuestra sociedad, así como la implicación de las universidades en estos procesos —estudios, iniciativas...—. En un segundo apartado, se explica y justifica la metodología adoptada en la investigación, y se describe el diseño, la muestra, el instrumento de recogida de datos y el tratamiento estadístico utilizado. El tercer apartado se destina a presentar los resultados más significativos a partir de los análisis realizados, para finalizar con las conclusiones y discusión de resultados. El último punto incluye la bibliografía referenciada.

2. El empleo como factor de desarrollo: empleabilidad e inserción profesional. El papel de las universidades

El acceso al empleo en nuestra sociedad neoliberal es uno de los instrumentos más importantes que garantizan no sólo la inserción laboral sino el ejercicio de los derechos de ciudadanía, en tanto que la posesión de un trabajo constituye un medio de supervivencia económica y un factor de

desarrollo de la vida (social, política, cultural, personal...), que funciona como fuente de salud y de enfermedad, de bienestar y malestar físico, psíquico y social (Blanch, 1990; Salanova, Gracia y Peiró, 1996).

Habitualmente, el empleo de los titulados y tituladas universitarias no ha sido una cuestión de máximo interés, si bien en las actuales circunstancias de crisis económica se ha convertido en un tema crucial. Los cambios estructurales que ha sufrido el mercado laboral, preferentemente a partir de las últimas décadas del siglo pasado —flexibilidad, globalización, terciarización, revolución tecnológica, gran competitividad tanto a nivel empresarial como profesional...—, han influido en el acceso al empleo y en las formas de contratación de determinados colectivos, entre ellos el universitario. El panorama más común que ahora se vislumbra al acercarse el fin de los estudios superiores se caracteriza por la temporalidad, el subempleo y/o rotación paro-empleo-paro. En definitiva, aparece una inquietante situación de inestabilidad laboral que va a influir en el proceso de transición a la vida activa y en las condiciones en que se va a producir la inserción laboral de los universitarios y universitarias.

Como tradicionalmente la investigación sobre los «procesos de búsqueda de empleo» se ha enmarcado en los estudios sobre «transición a la vida activa» (Clarke, 1980; Peiró, 1989; Trujillo y Valero, 2006), parece conveniente referir no sólo alguna aclaración respecto a estos términos, sino también a «inserción laboral o profesional» y a «empleabilidad», que serán de uso común en las páginas que siguen.

La profesora Schlossberg (1984) define la transición como cualquier acontecimiento existente (o no existente, aunque previsto), que produce cambios vitales (obvios o sutiles) en las personas. Aplicado al mundo laboral, se acuña el término transición a la vida activa para definir un proceso amplio en el que coinciden procesos de cualificación profesional y de madurez personal, condicionados por la estructura formativa y laboral, y centrados en la gestión de la carrera profesional (Casal, 1997; Figuera; Rodríguez y Llanes, 2015). Esta transición a la vida activa culmina al acceder a un puesto de trabajo, produciéndose así inserción.

El término «inserción» en un primer momento fue utilizado para designar un elemento puntual que se produce dentro de un proceso: la firma de un contrato de trabajo. Si bien, posteriormente, fue cuestionado por ser considerado demasiado sencillo y en exceso individualista, instantaneísta y academicista (Rose, 1991). Por lo que, actualmente se habla de inserción para referirse a una transición, a un proceso más o menos lento, cuya finalidad es conseguir una relativa permanencia en una ocupación, y durante el cual el sujeto se prepara formándose y/o buscando activamente trabajo, incluyendo así el proceso de transición a la vida activa (Ventura, 2005).

Considerando las características del empleo obtenido, esta inserción podrá clasificarse de laboral y profesional. La primera, se refiere a situaciones en las que no hay una cristalización de la carrera profesional (el empleo no está relacionado con la capacitación de la persona). Y se aplica el término «profesional» para refe-

rirse a un proceso de desarrollo de la carrera, manifestando claramente el empleo vinculación con la especialización profesional de la persona. No obstante, actualmente es más adecuado conceptualizar la inserción laboral desde una perspectiva amplia, ya que puede abarcar itinerarios formativos profesionalizadores, semicualificados o de baja cualificación, entendidos como el período de tiempo en que cada persona prepara, busca y se acomoda a una situación laboral (Donoso, 2000).

Así mismo, en este nuevo escenario, el esquema tradicional de contratación, que fundamentalmente valoraba la formación académica tradicional —títulos universitarios, nota media del expediente académico, formación de posgrado,...—, se ha visto complementado por un nuevo enfoque que, no sólo busca los conocimientos teórico-prácticos necesarios para desempeñar de forma adecuada un puesto de trabajo, sino también rasgos de empleabilidad en las candidaturas para reforzar de manera integral las potencialidades futuras de un puesto de trabajo (Gómez, 2006). Surge así «un nuevo concepto a tener en cuenta a la hora de analizar la inserción» (Jiménez, 2009, 51), la empleabilidad, o «grado de atracción que un individuo tiene para el mercado de trabajo a lo largo del tiempo, lo cual se materializa en la valoración de la aportación de valor que éste realiza al agente empleador o a la sociedad en su conjunto» (García, 2009, 144).

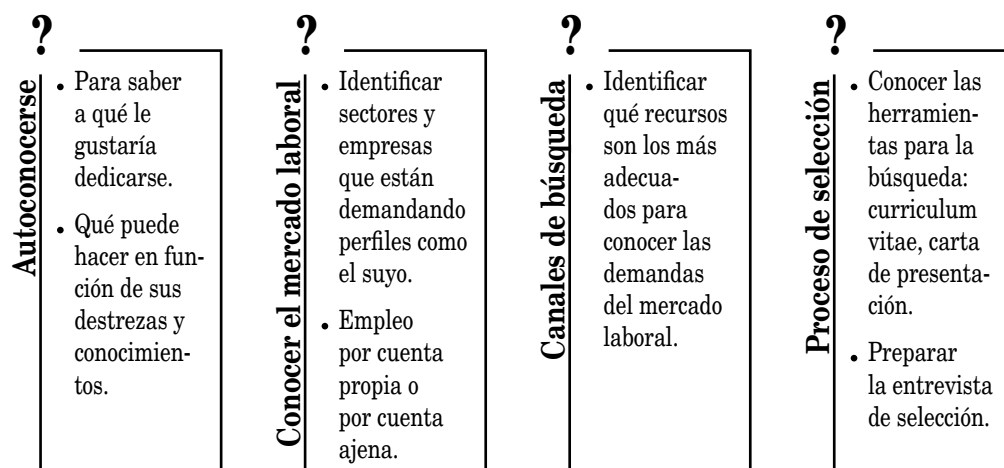
Pero, no sólo la adecuación de las candidaturas a los perfiles profesionales demandados por el mercado laboral influye en el éxito del proceso de inserción, el conocimiento de las etapas del proceso

de búsqueda activa de empleo, presentadas en la Figura 1, facilita que la incorporación al mercado de trabajo sea más satisfactoria (Morán, 2003; Fernández, 2013). Entendemos por proceso de búsqueda activa de empleo el «esfuerzo consciente de un sujeto que tiene como meta la localización y obtención de un empleo» (Aramburu-Zabala, 1988, 20). Las razones que motivan el afrontar la búsqueda de empleo de forma activa, según Gallego (2006), son:

— alta competitividad, al estar presentes en el mercado laboral muchas personas con la formación y competencias que demandan los agentes empleadores; y,

— la constatación de que las habilidades en esta búsqueda nos van a acompañar en todo proyecto de vida profesional, pues actualmente la estructura empresarial no puede garantizar la perdurabilidad de los empleos.

FIGURA 1: *Fases del proceso de Búsqueda Activa de Empleo.*



Conscientes de la importancia de este tema, en las últimas décadas, las universidades españolas (Vidal, López y Pérez, 2004; Albert, García y Toharia, 2008; Espada, 2013) y las agencias que evalúan la calidad universitaria (ACSUG-Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia, 2004, 2013, 2014; ANECA-Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2009), han venido desarrollando un creciente número

de investigaciones sobre el proceso de inserción laboral de los titulados y tituladas en Educación Superior. Más allá de nuestras fronteras otros estudios también se centraron en el tema: el proyecto «Careers After Higher Education Graduation, a European Research Study» «Proyecto CHEERS» (Mora, García-Aracil y Vila, 2007), el «Proyecto Tuning» (González y Wagennar, 2003 y 2005), los informes «Trends» (Crosier, Purser y Smidt, 2007)

o la «Encuesta REFLEX» «The Flexible Professional in the Knowledge Society» (ANECA, 2008). Las razones de este incremento se sustentan parcialmente en la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por último, la relevancia de esta temática llevó a las diferentes universidades a la creación e impulso de servicios propios orientados a dar respuesta a esta demanda. Son los COIEs (Centros de Orientación e Información de/y Empleo) en los años 70, los antecedentes de los actuales servicios de orientación universitarios. «La expansión más importante de estos servicios se ha pro-

ducido a lo largo de los años ochenta y noventa» (Sánchez y cols., 2008, 333). Como establece Suárez (2012, 139), este desarrollo de la orientación en el ámbito universitario se debe a dos factores importantes: por un lado, el concepto de orientación profesional que pasa de entender la orientación en momentos puntuales y como ajuste individuo-profesión, para definirla como un proceso a lo largo de la vida del individuo. Por otro, la orientación, que en sus inicios era entendida como un servicio externo al ámbito educativo, en las últimas décadas se va institucionalizando e incluyéndose como un servicio dentro del sistema educativo.

TABLA 1: *Programas o servicios de la Uvigo que fomentan la empleabilidad.*

DENOMINACIÓN	DEPENDENCIA
Programa de Prácticas Preprofesionales (actualmente sustituido por el Programa de Prácticas Externas Extracurriculares)	Fundación Universidad de Vigo
Foro Tecnológico de Empleo	Delegaciones de Estudiantes de las escuelas superiores de la Uvigo que imparten estudios de ingeniería
Forum Empleo Universitario	Conselleira EURES Transfronterizo Galicia-Norte de Portugal de la Uvigo
Gabinete Psicopedagógico	Vicerrectorado de Extensión Universitaria
OFOE (Oficina de Orientación al Empleo)	Diversos Vicerrectorados (aquel que estuviera más vinculado con las relaciones con las empresas)
OFIE (Oficina de Iniciativas Empresariales)	Fundación Universidad de Vigo
Programa Erasmus Prácticas	Vicerrectorado de Extensión Universitaria y/o de Relaciones Internacionales
Iniciativas de los centros educativos	Por ejemplo: charlas de algunos de estos servicios organizados por algún centro dentro de su Plan de Acción Tutorial

Fuente: Elaboración propia.

Un ejemplo de esta expansión en la Universidad de Vigo, fue la creación en 1998 de la Oficina de Orientación al Empleo (OFOE), germen de la actual Área de Empleo que busca incrementar la proactividad hacia la inserción en el mercado laboral de sus futuros/as titulados/as. Este objetivo se concreta en el «Plan Estratégico de Empleo» (Área de Empleo, 2011), estructurado en cuatro líneas (orientación-información de empleo, prácticas pre-profesionales, emprendimiento-autoempleo y formación transversal) y 32 líneas de actuación. Además del Área de Empleo, la Universidad de Vigo cuenta con otras iniciativas directamente vinculadas con la inserción laboral de sus futuros titulados y tituladas. A ellas hemos accedido a partir de un vaciado del contenido de su página web (www.uvigo.es) y entrevistando a una de las orientadoras laborales de la OFOE, resultando el listado que se puede consultar en la Tabla 1.

En síntesis, la posibilidad del período educativo universitario como tiempo necesario de preparación hacia la mejora de la empleabilidad constituye el pilar sobre el que se asienta la investigación que pasamos a describir.

Tipo de estudio

En primer lugar, por la naturaleza de los datos y los análisis efectuados, el procedimiento metodológico de este estudio se encuadra en el paradigma cuantitativo. En segundo lugar, al observar y describir una serie de fenómenos (conocimientos facilitadores de la inserción laboral de los/as universitarios/as), tal y como se dan en un contexto natural (su estancia en la Uni-

versidad de Vigo) y mediante la aplicación de un cuestionario, sin manipular ninguna variable, se trata de una investigación no experimental, descriptiva y transversal mediante encuestas con muestras probabilísticas. Así mismo, se trata de un estudio transversal, ya que esos fenómenos se estudian en un momento determinado (de febrero a abril de 2011), sin seguir al mismo grupo para conocer su evolución a lo largo del tiempo.

3. Método

3.1. Participantes

La población objeto de estudio la constituye la totalidad de estudiantes finalistas o estudiantes matriculados en su último año en el curso 2011-2012 (previo a la implantación generalizada del EEES), de las titulaciones de primer y segundo ciclo impartidas en centros propios y adscritos de los tres campus de la Universidad de Vigo. Según la base de datos del «Sistema de Información a la Dirección» de la Universidad de Vigo, son 7.283 estudiantes, los y las que cumplían las condiciones antes expuestas. Su distribución atendiendo a los tres campus de la Universidad de Vigo es la siguiente: 1.054 (14,47%) pertenecen al campus de Pontevedra, 1.732 (23,78%) al de Ourense y 4.497 (61,75%) al de Vigo. Por sexos, el 48,50% son hombres y el 51,50% mujeres.

Nos hemos centrado en este colectivo atendiendo, por una parte, a que se prevé que comience activamente en los meses venideros el proceso de búsqueda activa de empleo y, por otra parte, a que al estar a punto de completar su trayectoria en la

universidad, esto les habrá posibilitado aprehender las distintas opciones que la academia le ha ofrecido para tal fin. Como apunta Pike (1994), existe una estabilidad considerable en las percepciones relativas a la universidad cuando el alumnado está en el último curso de sus estudios superiores y hasta dos años después de la graduación, mientras que las observaciones de titulados y tituladas sobre la universidad están influenciadas por sus logros laborales.

Para la selección de la muestra, y a partir de la base de datos antes citada, realizamos un muestreo aleatorio, multietápico, estratificado por ámbito de conocimiento, titulación y campus. Dichas titulaciones fueron reunidas «en nueve grupos de estudio (cuatro grupos de Ciencias Sociales y Jurídicas y dos de Humanidades, además de las restantes áreas del Consejo de Coordinación Universitaria), formados en función de las competencias adquiridas por los egresados en sus estudios universitarios» (ACSUG, 2004, 47).

El Anexo I detalla la agrupación de titulaciones según ámbito de conocimiento.

La muestra, resultante de la aplicación de los criterios expuestos, estuvo constituida por un total de 365 estudiantes, con representación de todas las titulaciones de primer y segundo ciclo impartidas, atendiendo al peso que éstas representan. La distribución, en cuanto a género y edad, es la siguiente: 44,11% chicos y 55,89% chicas, con una edad media de 23,95 años ($S_x = 3,20$), y un rango situado entre los 20 y los 40 años. Atendiendo al campus, el 14,52% se circunscriben al campus de Pontevedra, el 23,83% al de Ourense y el 61,65% al de Vigo. Por ámbitos de conocimiento, la distribución de la muestra es casi idéntica a la de la población (ver Tabla 2). Otras características que definen el perfil universitario finalista son: convivir sin pareja, una situación socioeconómica familiar media, residencia habitual urbana, estudiante a tiempo completo y haber realizado prácticas preprofesionales.

TABLA 2: *Distribución población y muestra por ámbitos (en porcentaje).*

	Población	Muestra
Humanidades		
A	3.26	3.29
B	2.51	2.47
Ciencias de la Salud	4.61	4.66
Científico	4.46	4.38
Tecnológico	37.61	37.53
Jurídico-social		
A	15.91	15.89
B	10.89	10.96
C	16.89	16.99
D	3.86	3.83

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Instrumento

Para la recogida de datos se administró un cuestionario diseñado *ad hoc*, en función de cuestiones extraídas y/o adaptadas de encuestas empleadas en otros estudios (ACSUG, 2004, 2013, 2014; Espada, 2010; Figuera, 1994). Fue revisado por un grupo experto, formado por dos orientadoras laborales universitarias y el jefe del departamento de orientación de un Centro Integrado de Formación Profesional.

El cuestionario se estructura en cuatro bloques: «Variables Socio-demográficas», «Variables Académico-profesionales», «Información y Formación Laboral» e «Iniciativas Búsqueda Activa de Empleo». En este artículo se analizarán los resultados obtenidos en las escalas del apartado «Información y Formación Laboral»; se trata de escalas tipo Likert, que presentan una serie de afirmaciones con cinco alternativas de respuesta, a las que cada estudiante debía responder eligiendo una opción: 1=nada, 2=poco, 3=algo, 4=bastante, y 5=mucho.

Las escalas incluidas son: 1) conocimiento de aspectos facilitadores de inserción ($\alpha=0,86$) y 2) conocimiento ($\alpha=0,82$); 3) participación ($\alpha=0,90$); y, 4) valoración de la utilidad ($\alpha=0,95$) de los servicios de la Universidad de Vigo que fomentan la inserción profesional. Por su parte, la escala 1, constituida por 13 ítems, se agrupó, según su contenido, en tres subescalas: autoconocimiento y conocimiento del mercado laboral ($\alpha=0,81$); herramientas para la búsqueda de empleo ($\alpha=0,83$); y, aspectos laborales de la inserción ($\alpha=0,81$). Cada subescala quedó constituida por los siguientes ítems:

— Subescala 1: *Autoconocimiento y conocimiento del mercado laboral*: «conozco las salidas profesionales de mi carrera», «conozco la situación del mercado laboral», «conozco las competencias necesarias para ejercer mi profesión», «conozco las organizaciones laborales donde ejercer mi profesión».

— Subescala 2: *Herramientas para la búsqueda de empleo*: «sé elaborar un curriculum vitae», «sé elaborar una carta de presentación», «conozco las pautas a seguir en una entrevista de selección».

— Subescala 3: *Aspectos laborales de la inserción*: «sé diferenciar entre prácticas y un contrato en prácticas», «conozco los tipos de contratos laborales», «conozco las implicaciones que supone la firma de un contrato», «sé interpretar una nómina», «sé lo que es un convenio colectivo», «conozco la organización interna de una empresa».

Para administrar el cuestionario, y tras la identificación de la muestra, se acudió a los centros solicitando su colaboración. La recogida de datos se llevó a cabo desde febrero a abril de 2011. Se invitaba al alumnado a participar de forma anónima y voluntaria, garantizándoles la confidencialidad de la información y la protección de los datos, y se les solicitaba sinceridad. Las instrucciones explicativas fueron las mismas para todos y todas, y dadas por la misma investigadora, a fin de evitar un factor de sesgo.

3.3. Análisis de datos

Para el análisis de datos, las variables independientes utilizadas fueron género, ámbito científico de las titulaciones y campus donde se imparten. Como variables dependientes, se consideraron los conocimientos sobre aspectos facilitadores de inserción y los conocimientos, participación y valoración de la utilidad de los servicios y programas que la Universidad de Vigo implementa para favorecer esa inserción.

Los datos fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS 19.0 para Windows. Se recurrió a la utilización de técnicas de estadística descriptiva univa-

riada y multivariada, utilizando estadísticos de tendencia central y de dispersión (medias y desviaciones típicas), análisis de frecuencias y porcentajes y contrastes analíticos mediante análisis de varianza (ANOVA) y comparaciones múltiples *post hoc* (Prueba Tukey).

4. Resultados

Los resultados obtenidos se describen agrupados en dos apartados. En el primero, se presentan los datos globales del conjunto de la muestra, y, en el segundo, se exponen las diferencias, cuando existen, atendiendo a tres variables: ámbito de conocimiento, campus y género.

TABLA 3: *Escala. Información Laboral.*

	Media	Desv. típ.
Curriculum vitae	2,53	1,04
Salidas profesionales	2,36	0,91
Formación / competencias	2,31	0,92
Firma contrato laboral	2,30	0,77
Situación mercado laboral	2,29	0,91
Organizaciones laborales	2,20	0,95
Diferenciar prácticas y contrato en prácticas	2,20	1,28
Tipos contratos laborales	1,99	1,18
Nómina	1,97	1,18
Carta de presentación	1,95	1,17
Convenio colectivo	1,91	1,30
Organización interna empresa	1,85	0,96
Entrevista de selección	1,75	1,12

Fuente: Elaboración propia.

4.1. Consideraciones globales

En relación con la primera escala, el grado de conocimiento que los y las estu-

diantes finalistas de la Universidad de Vigo poseen sobre diversos aspectos facilitadores de su futura inserción profesio-

nal es aceptable, con una media de 2,13 ($S_x=0,65$) sobre 4. A partir de los datos presentados en la Tabla 3, podemos destacar que de los 13 ítems de la escala, siete superan ligeramente la media, siendo el que obtiene la puntuación mayor el de «elaborar un curriculum vitae» ($\bar{X}=2,53$, $S_x=1,04$). Si nos centramos en aquellos aspectos en los que el grado de conocimiento es menor, destaca en la posición inferior «pautas a seguir en una entrevista de selección» ($\bar{X}=1,75$, $S_x=1,12$); siguen cinco ítems —con media inferior a 2 puntos— relativos a cuestiones laborales básicas (organización de una empresa, convenio colectivo, nóminas, contratos).

La agrupación de estos ítems en las 3 subescalas descritas revela diferencias entre las mismas. Los conocimientos son mayores en la subescala 1: Autoconoci-

miento y conocimiento del mercado laboral ($\bar{X}=2,29$, $S_x=0,73$), seguida de la subescala 2: Herramientas para la búsqueda de empleo ($\bar{X}=2,08$, $S_x=0,96$), mientras que en la subescala 3: Aspectos laborales de la inserción, sus conocimientos son inferiores ($\bar{X}=1,73$, $S_x=0,72$), en coherencia con lo expresado en el análisis por ítems.

En relación con la segunda escala —nivel de conocimiento de servicios y programas propios de la Universidad de Vigo—, podemos concluir que su resultado es muy bajo, con una media de 0,84 ($S_x=0,65$) sobre 4. La opción *nada* es la que presenta un mayor nivel de elección en 8 de las 9 iniciativas planteadas (ver Tabla 4). El único programa, que no tiene como opción de respuesta mayoritariamente elegida *nada*, es Erasmus Prácticas.

TABLA 4: *Análisis programas Uvigo que fomentan la inserción (Escala 2, 3 y 4: conocimiento, participación y utilidad).*

SERVICIOS		PORCENTAJES		
		Conocimiento	Participación	Utilidad
Iniciativas centro educativo	Nada	93,2	98,2	98,9
	Poco	1,6	0,5	0,0
	Algo	2,7	0,8	0,3
	Bastante	2,5	0,5	0,8
	Mucho	0,0	0,0	0,0
OFIE - Oficina de Iniciativas Empresariales	Nada	71,0	85,0	33,9
	Poco	13,4	8,1	23,3
	Algo	10,6	5,5	26,0
	Bastante	4,7	1,4	11,6
	Mucho	0,3	0	5,2

La Búsqueda Activa de Empleo en el colectivo universitario ...

SERVICIOS		PORCENTAJES		
		Conocimiento	Participación	Utilidad
Gabinete Psicopedagógico	Nada	61,6	85,2	33,7
	Poco	19,7	8,8	18,6
	Algo	13,7	4,4	29,0
	Bastante	3,9	1,6	15,1
	Mucho	1,1	0,0	3,6
OFOE - Oficina de Orientación al Empleo	Nada	59,5	75,3	25,5
	Poco	12,9	9,2	16,3
	Algo	16,7	10,7	28,9
	Bastante	7,9	4	19,8
	Mucho	3,0	0,8	9,5
Foro Tecnológico de Empleo	Nada	57,0	75,6	24,1
	Poco	18,9	12,6	22,5
	Algo	15,9	7,7	34,0
	Bastante	6,6	3,6	15,6
	Mucho	1,6	0,5	3,8
Prácticas Preprofesionales	Nada	49,6	72,1	17,8
	Poco	22,2	11,0	15,3
	Algo	18,3	8,8	33,7
	Bastante	8,8	6,3	23,6
	Mucho	1,1	1,8	9,6
Guía Salidas Profesionales	Nada	43,9	77,8	26,0
	Poco	22,5	11,3	19,5
	Algo	23,8	9,3	30,7
	Bastante	9,3	1,6	18,4
	Mucho	0,5	0,0	5,5
Forum Empleo Universitario	Nada	42,7	68,5	23,0
	Poco	20,0	10,7	16,2
	Algo	22,2	12,6	33,4
	Bastante	11,8	5,7	20,0
	Mucho	3,3	2,5	7,4
Erasmus Prácticas	Nada	24,7	66,8	27,4
	Poco	17,3	11,2	11,2
	Algo	34,7	13,2	20,5
	Bastante	16,2	4,9	23,8
	Mucho	7,1	3,8	17,0

Fuente: Elaboración propia.

De todas las propuestas, «Iniciativas de tu centro» es la menos conocida (en muchos casos por su inexistencia), seguida de OFIE y Gabinete Psicopedagógico; mientras que las que presentan mayor grado de conocimiento —a partir del análisis conjunto de los porcentajes de respuesta de las categorías *bastante* y *mucho*— son Erasmus Prácticas (23,3%), Forum Empleo Universitario (15,1%) y OFOE (10,9%).

Si analizamos el nivel de participación en los servicios que la Universidad de Vigo desarrolla para fomentar la inserción profesional (ver Tabla 4), la tendencia es similar a la descrita anteriormente, siendo la media aún más baja ($\bar{X}=0,39$; $S_x=0,56$). La opción de respuesta mayoritariamente seleccionada fue *nada*, con porcentajes que oscilan entre el 66,8% —Erasmus Prácticas— y el 98,2% —Iniciativas de tu centro—. Y, son Iniciativas de tu centro, junto con Gabinete Psicopedagógico y OFIE, los servicios en los que menos ha participado el alumnado universitario con porcentajes de nula participación superiores al 80%. Los servicios en los que más se ha participado, aún presentando unos porcentajes muy bajos resultantes de las respuestas conjuntas en las opciones *bastante* y *mucho*, son Erasmus Prácticas (8,7%), Forum Empleo Universitario (8,2%) y Prácticas Preprofesionales (8,1%).

Por último, en relación con la percepción de la utilidad de los servicios (ver Tabla 4), el resultado tampoco es óptimo ($\bar{X}=1,48$; $S_x=0,97$). La mayoría de respuestas se ubican entre las opciones *nada* y *algo*. Los y las estudiantes finalistas perciben como los servicios más útiles:

Erasmus Prácticas (40,8%), Prácticas Preprofesionales (33,2) y OFOE (29,3%). Menos útiles son considerados Iniciativas de tu centro educativo con un 98,9% de respuestas en la categoría *nada*, seguida a cierta distancia por OFIE (33,9%) y Gabinete Psicopedagógico (33,7%). Datos absolutamente coherentes con el grado de conocimiento y participación manifestado por el alumnado encuestado.

4.2. Diferencias atendiendo al ámbito de conocimiento, campus y sexo

En el análisis inferencial, atendiendo al ámbito de conocimiento, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($F=5,34$; $p=0,000$) en la escala general que mide el grado de conocimiento de diversos aspectos facilitadores de inserción. Los análisis *post hoc* nos refieren diferencias entre los ámbitos Jurídico-social A, B, y D y las titulaciones agrupadas en el epígrafe denominado Ciencias de la Salud, entre los ámbitos Jurídico-social A y B y las titulaciones Tecnológicas, y entre el ámbito Jurídico-social B respecto al C. Se observa una tendencia marcada por conocimientos mayores en el alumnado de las titulaciones pertenecientes al ámbito Jurídico-social D y B ($\bar{X}=2,56$ y $\bar{X}=2,49$, respectivamente) y menores en Ciencias de la Salud ($\bar{X}=1,72$).

El análisis por subescalas revela diferencias en las subescalas 2 —herramientas para la búsqueda de empleo ($F=3,56$; $p=0,001$)— y 3 —aspectos laborales de la inserción ($F=8,91$; $p=0,000$)—, pero no en la subescala 1 —autoconocimiento y conocimiento del mercado laboral ($F=0,92$; $p=0,503$)— (ver Tabla 5), en la que se

TABLA 5: *Conocimientos facilitadores de inserción profesional. Diferencias según ámbito de conocimiento.*

		Media	Desv. Típica	F	Sig
Escala 1: Información laboral	Científico	1,98	0,54	5,34	0,000
	Humanidades A	1,89	0,64		
	Humanidades B	2,01	0,56		
	Cc. Salud	1,72	0,41		
	Tecnológico	2,03	0,63		
	Jurídico-social A	2,34	0,60		
	Jurídico-social B	2,49	0,43		
	Jurídico-social C	2,01	0,78		
	Jurídico-social D	2,56	0,67		
	Total	2,12	0,65		
Subescala 2: Herramientas para la búsqueda de empleo	Científico	2,46	0,84	3,56	0,001
	Humanidades A	1,97	0,99		
	Humanidades B	2,12	1,10		
	Cc. Salud	1,52	0,67		
	Tecnológico	1,93	0,97		
	Jurídico-social A	2,31	0,91		
	Jurídico-social B	2,42	0,78		
	Jurídico-social C	1,91	1,04		
	Jurídico-social D	2,67	0,87		
	Total	2,08	0,96		
Subescala 3: Aspectos laborales de la inserción	Científico	1,35	0,68	8,91	0,000
	Humanidades A	1,26	0,78		
	Humanidades B	1,76	0,62		
	Cc. Salud	1,20	0,52		
	Tecnológico	1,63	0,67		
	Jurídico-social A	2,03	0,59		
	Jurídico-social B	2,30	0,53		
	Jurídico-social C	1,58	0,80		
	Jurídico-social D	2,01	0,64		
	Total	1,73	0,72		

Fuente: Elaboración propia.

percibe una mayor homogeneidad en los conocimientos de los y las estudiantes de diferentes ámbitos. Los análisis *post hoc* nos permiten afirmar que, los conocimientos sobre herramientas para la búsqueda de empleo (subescala 2) son mayores en el alumnado del ámbito Jurídico-social B y D, frente a los y las estudiantes de Ciencias de la Salud. En relación a los conocimientos sobre los aspectos laborales de la inserción (subescala 3), éstos son mayores en los ámbitos Jurídico-social A y B, frente a los ámbitos Científico, Humanidades A, Ciencias de la Salud, Tecnológico y Jurídico-social C. Además el alumnado de titulaciones pertenecientes al ámbito Jurídico-social D presenta conocimientos mayores que el de Ciencias de la Salud.

Si nos detenemos en las diferencias en las tres subescalas atendiendo a las titulaciones, podemos afirmar que: (a) las Licenciaturas en Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, el Grado en Dirección y Gestión Pública y las Diplomaturas en Relaciones Labora-

les y Turismo presentan un nivel superior en relación a las Diplomaturas en Enfermería y Fisioterapia en las herramientas para la búsqueda de empleo (subescala 2); (b) las Diplomaturas en Ciencias Empresariales y Relaciones Laborales y las Licenciaturas en Administración y Dirección de Empresas, Economía y Derecho presentan una profundidad en su conocimiento acerca de los aspectos laborales de la inserción (subescala 3) superior respecto a la mayoría de las titulaciones restantes; y, (c) también en esta subescala, la Diplomatura en Turismo, las Licenciaturas en Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas y el Grado en Dirección y Gestión Pública son superiores a las Diplomaturas en Enfermería y Fisioterapia.

Por otro lado, los resultados del ANOVA constatan que, tanto el sexo como el campus, no son fuente significativa de variación en la escala 1, ni en ninguna de las tres subescalas que la integran (ver Tabla 6).

TABLA 6: *Conocimientos facilitadores de inserción profesional. Diferencias en función del género y campus.*

	SEXO		CAMPUS	
	F	Sig	F	Sig
Escala 1: Información laboral	0,13	0,715	0,47	0,624
Subescala 1: Autoconocimiento y conocimiento del mercado laboral	0,11	0,744	1,13	0,323
Subescala 2: Herramientas para la búsqueda de empleo	0,88	0,348	0,05	0,954
Subescala 3: Aspectos laborales de la inserción	0,03	0,859	0,49	0,614

Fuente: Elaboración propia.

Los ANOVAS practicados en las otras tres escalas estudiadas, acerca del grado de conocimiento (escala 2), participación (escala 3) y valoración (escala 4) de la utilidad de los servicios de la Universidad de Vigo que fomentan la inserción profesional, ponen de manifiesto que en función del ámbito científico, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en el grado de conocimiento y participación (ver Tabla 7). Los análisis *a posteriori*,

nos indican que el grado de conocimiento es menor en estudiantes de Ciencias de la Salud y Jurídico-social C, respecto a los del ámbito Jurídico-social A y B y el Tecnológico; los y las estudiantes de Ciencias de la Salud y Jurídico-social C participan menos que el alumnado del ámbito Tecnológico y Jurídico-social B; y los y las estudiantes del ámbito Jurídico-social A superan en participación al alumnado del ámbito Jurídico-social C.

TABLA 7: *Análisis servicios Uvigo que fomentan la inserción (Escala 2 y 3: conocimiento y participación). Diferencias según ámbito de conocimiento.*

		Media	Desv. Típica	F	Sig
Escala 2: Conocimiento	Científico	1,00	0,79	4,89	0,000
	Humanidades A	0,63	0,43		
	Humanidades B	0,65	0,53		
	Cc. Salud	0,35	0,42		
	Tecnológico	0,91	0,67		
	Jurídico-social A	0,91	0,63		
	Jurídico-social B	1,12	0,74		
	Jurídico-social C	0,54	0,51		
	Jurídico-social D	1,02	0,49		
	Total	0,84	0,66		
Escala 3: Participación	Científico	0,50	0,61	4,60	0,000
	Humanidades A	0,22	0,28		
	Humanidades B	0,17	0,29		
Escala 3: Participación	Cc. Salud	0,05	0,13	4,60	0,000
	Tecnológico	0,50	0,66		
	Jurídico-social A	0,48	0,47		
	Jurídico-social B	0,58	0,72		
	Jurídico-social C	0,12	0,26		
	Jurídico-social D	0,36	0,36		
		0,40	0,56		

Fuente: Elaboración propia.

En lo referente a la variable campus, se detectaron diferencias estadísticamente significativas en conocimiento y participación (ver Tabla 8). Los análisis *post*

hoc reflejan que los y las estudiantes del campus de Vigo presentan mayor conocimiento y participación, que el alumnado de los campus de Ourense y Pontevedra.

TABLA 8: *Análisis servicios Uvigo que fomentan la inserción (Escala 2 y 3: conocimiento y participación). Diferencias según campus.*

		Media	Desv. Típica	F	Sig
Escala 2: Conocimiento	Ourense	0,68	0,59	7,98	0,000
	Pontevedra	0,65	0,55		
	Vigo	0,94	0,68		
	Total	0,84	0,66		
Escala 3: Participación	Ourense	0,31	0,50	9,08	0,000
	Pontevedra	0,15	0,26		
	Vigo	0,49	0,62		
	Total	0,40	0,56		

Fuente: Elaboración propia.

Por último, debemos indicar que en los análisis inferenciales realizados en las escalas 2 ($F=1,68$; $p=0,196$), 3 ($F=1,93$; $p=0,166$) y 4 ($F=2,19$; $p=0,140$), no apreciamos diferencias en función del género.

5. Conclusiones y discusión de resultados

Para los universitarios y universitarias, generalmente el punto de partida del proceso de inserción laboral es la finalización de sus estudios. No obstante, un porcentaje nada despreciable, que oscila entre el 12% de los graduados y graduadas de España o Italia y el 48% de los titulados y tituladas de Noruega, buscan trabajo antes de su graduación, como recoge un estudio

realizado al alumnado europeo (Brennan y Tang, 2008). El artículo 1 de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades establece que una de las funciones de la Universidad al servicio de la sociedad es «la preparación para el ejercicio de las actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística». Esta exigencia para la universidad implica una formación adecuada, eficaz y de calidad en actividades profesionales, es decir, preparar al futuro y futura profesional en las funciones y responsabilidades de cada puesto de trabajo. Siendo importantes estas competencias profesionales, los enfoques explicativos actuales que estudian la inserción laboral plantean un modelo heurístico en el que entran en juego otras variables.

Diferentes autores (Donoso, 2000; Orgemar, 2002; Pelayo, 2012; Romero *et al.*, 2004) sostienen que el complejo proceso de inserción laboral está condicionado por elementos de empleabilidad y de ocupabilidad. La ocupabilidad es un factor externo que no está bajo el control de las personas en búsqueda de empleo; por el contrario, el factor empleabilidad, como hemos visto, alude a aspectos personales y específicos de los individuos. No obstante, coincidimos con Mbabazi (2013), en que para una mejor comprensión de la empleabilidad, ambos factores no pueden ser considerados aisladamente, sino que el concepto de empleabilidad tiene que ser visto como contextual.

Entre los factores personales que constituyen la empleabilidad destacan el autoconocimiento y conocimiento del mercado laboral, los recursos o destrezas de inserción —currículum, carta de presentación,...— y los conocimientos laborales de inserción y que, como hemos avanzado, puede facilitar la resolución positiva de un proceso de inserción laboral. En este sentido, los futuros egresados y egresadas de la Universidad de Vigo presentan un nivel aceptable —medio (y mejorable)— en el conocimiento del mercado laboral y de las herramientas para la búsqueda de empleo, y menor en los aspectos laborales de la inserción.

El estudio de la ANECA (2009) se manifiesta en la misma dirección, señalando que el desconocimiento del mundo laboral en el momento de finalización de la universidad es, entre otras, una de las circunstancias que incide en la brecha existente entre la universidad y el mercado laboral. El alumnado

afirma no conocer el funcionamiento básico del mercado laboral en un sentido legal y administrativo (tipos de contrato, derechos laborales,...). Asimismo, manifiesta ignorancia sobre la proyección del propio campo profesional —tareas, salidas...— y la proyección curricular de sus carreras.

Otros estudios llevados a cabo en diferentes universidades españolas confirman ese conocimiento medio en relación con el mercado laboral. Los resultados de la Universidad de Zaragoza (2011), en el ítem falta de conocimientos sobre el mercado laboral, reflejan una media de 5,52 en una escala de 10. En la Universidad de León (2013), la media es de 3,01 sobre 5 en la misma cuestión.

Respecto a los conocimientos sobre las herramientas para la búsqueda de empleo, como hemos visto en este estudio, son ligeramente más elevados, aunque también mejorables. El estudio más reciente realizado por la ACSUG (2014) sobre esta temática concluye que, según los titulados y tituladas del sistema universitario gallego, los cuatro factores más relevantes para conseguir empleo, de 10 presentados en una escala de 1 a 5, son: actitud ante la entrevista (4,37), experiencia laboral relacionada (4,32), tener movilidad geográfica (4,27) y aprovechar las oportunidades (4,27); también el ser constante en la búsqueda (4,20) es, para ellos, un elemento importante. No podemos olvidar que la búsqueda de empleo individual tiene una relación significativa con la probabilidad de encontrar empleo, considerándose uno de los determinantes de la transición, tal como indica un trabajo que estudia la dimensión social de la

educación universitaria en nueve países europeos (Salas, 2007).

No obstante, sabemos que las habilidades para la inserción laboral mejoran con el paso del tiempo. Alba y Blázquez (2004) y Addison y Portugal (2002) concluyen que debido a esta variable, la búsqueda de empleo de egresados y egresadas se hace más eficiente, ya que aunque no aumenta su conocimiento del mercado laboral, se mejora el de las herramientas de búsqueda de empleo.

Por otra parte, hemos constatado que no todas las titulaciones tienen el mismo grado de conocimiento: mayor en el ámbito Jurídico-social B y menor en los y las estudiantes de las titulaciones pertenecientes a las Ciencias de la Salud. No es de extrañar la superioridad manifiesta de las titulaciones englobadas como Jurídico-social A y Jurídico-social B en los conocimientos referidos a los aspectos legales de la inserción (tipos de contrato, nómina, convenio laboral...), ya que forman parte de los contenidos de algunas materias de su plan de estudios, como se puede observar en las resoluciones publicadas en el BOE al respecto. Sin embargo, habría que (a) estudiar las causas de la superioridad de las titulaciones del ámbito Jurídico-social D en el conocimiento de las herramientas para la búsqueda, puesto que no parece que estos contenidos estén incluidos en sus planes de estudio; y, (b) analizar la posible transferencia de estas buenas prácticas a otras titulaciones, particularmente a las pertenecientes al ámbito de las Ciencias de la Salud, puesto que son siempre el referente inferior en las comparaciones realizadas cuyo resultado ha sido significativo.

Por último, las universidades, como hemos indicado, han realizado actuaciones en relación con la inserción laboral de sus titulados y tituladas. Esta investigación revela datos poco alentadores respecto a este tema. El nivel de conocimiento, uso y utilidad que el alumnado tiene de los servicios de la Universidad de Vigo que fomentan la inserción es bajo, como se puede observar a través de los resultados obtenidos en las tres escalas referidas a los mismos. Son preocupantes los pobres resultados en conocimiento, participación y valoración de la utilidad para la búsqueda particularmente de las iniciativas de los centros, la OFIE y el Gabinete Psicopedagógico, por lo que puede ser conveniente que sus responsables planteasen algunas modificaciones. Estos escasos niveles pueden derivar, según los datos obtenidos, de su desconocimiento, por lo que es imprescindible, como primera medida, mejorar su difusión —la Universidad Autónoma de Madrid (UAM, 2013) les informa telefónicamente de su existencia—. Un ejemplo de este desconocimiento y escaso uso en la Universidad de Vigo, se concreta en los resultados obtenidos por el servicio OFOE, siendo el tercero valorado más útil, más de un 75% no lo ha utilizado nunca y un escaso 11% lo conocen con cierta profundidad. También en estas escalas se han detectado diferencias por ámbitos. Los y las estudiantes de carreras pertenecientes al ámbito de las Ciencias de la Salud son los que presentan los peores resultados en las escalas referidas a conocimiento y participación, quizá debido a que se imparten, mayoritariamente, en centros adscritos ubicados fuera de los campus universitarios, que

son las sedes de los servicios de orientación de la Universidad de Vigo. Los trabajos propios que la Universidad de Vigo ha realizado para analizar la transición del alumnado al mundo laboral (Espada, 2010) o conocer cómo es la experiencia académica y profesional de sus titulados y tituladas (Espada, 2013) incorporan solamente cuestiones referidas a algunas de las iniciativas que esta institución ha implantado para mejorar la empleabilidad del colectivo universitario —Foros de empleo, OFOE y Erasmus Prácticas—, coincidiendo con los resultados obtenidos en nuestro estudio al mostrar un escaso nivel de participación.

En otras universidades también el conocimiento y uso de los servicios creados en materia de inserción laboral son una preocupación. La UAM (2013) concluye que, de manera progresiva, estos servicios van siendo conocidos por un mayor porcentaje de personas, aunque no alcance la totalidad. En el mismo, el 54.6% de sus titulados y tituladas conoce la Oficina de Orientación para el Empleo y el 54.1% de los y las que la conocen no la han utilizado. Además, la utilidad posterior proporcionada por el empleo de los servicios de la OPE, para la mitad de las personas entrevistadas no es positiva, y solo un 25% la considera bastante o totalmente útil a nivel profesional. El estudio de la ANECA (2009) confirma esta tendencia, y concluye que los recursos institucionales ofertados por las universidades para la orientación y la inserción laboral no parecen tener una incidencia muy significativa (en torno al 10%) en el proceso de inserción, a excepción de la gestión de las prácticas externas durante la carrera.

Por el contrario, Brennan y Tang (2009) enfatizan el papel de los servicios de orientación de las universidades como uno de los mecanismos que explican el inicio temprano de la búsqueda de empleo del colectivo universitario del Reino Unido. Otros autores (Dacre y Sewell, 2007; Foster, 2006) destacan la importancia y necesidad de la formación y orientación para que egresados y egresadas, con tantos conocimientos técnicos, sepan hacer un curriculum, enfrentarse a un entrevista, elaborar una solicitud...

Como limitaciones a esta investigación podemos destacar varias. En primer lugar, las dificultades para comparar los datos. A pesar de ser numerosos los estudios que se llevan publicando en los últimos años sobre la inserción laboral de universitarios y universitarias, muy pocos atienden a cuestiones sobre información y formación laboral, centrándose generalmente en analizar la influencia de éstas en la consecución de un empleo, pero no en el grado de conocimiento de las mismas. Asimismo, son pocos los estudios que incluyen cuestiones referidas a los servicios y programas que las universidades desarrollan para favorecer dicha inserción.

En segundo lugar, otra de las limitaciones deriva del enfoque metodológico adoptado al tratarse de un estudio transversal. Un estudio longitudinal permitiría hacer un seguimiento de los y las estudiantes finalistas con el objeto de conocer su trayectoria laboral (primer empleo y posteriores), así como la evolución en sus conocimientos del mercado laboral, las destrezas de búsqueda de empleo y los as-

pectos laborales de inserción. Igualmente, sería interesante conocer la valoración del alumnado que ha empleado los diferentes servicios de orientación laboral de la universidad, desde la perspectiva de utilidad y eficacia en su inserción.

Como propuestas de mejora, se podría ampliar la muestra y hacerla extensiva a otras universidades españolas y europeas o atender a otras variables no contempladas, descritas en los modelos presentados, que pueden ayudar a explicar la inserción laboral. A pesar de estas limitaciones, creemos que esta investigación ofrece una información valiosa en el ámbito de la empleabilidad del colectivo universitario.

Para finalizar queremos compartir la idea de que «es importante analizar la medida en que el éxito profesional puede explicarse por los recursos y las condiciones de la universidad» (Teichler, 2003, 24), y no sólo aprovechar los resultados de los estudios sobre los procesos de inserción de egresados y egresadas para orientar la universidad a las reglas y valores del mercado (Rioja, 2007); y, concienciar a las próximas promociones de que la inserción laboral depende de factores personales que pueden mejorar y conocer (estrategias de búsqueda de empleo, tiempo a invertir en la búsqueda...), entre otros medios, a través de los recursos que ofrece la universidad dirigidos a tal fin.

Dirección para la correspondencia: María D. Dapia Conde. Universidad de Vigo. Email: ddapia@uvigo.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20. X. 2015.

Bibliografía

- ACSUG (2004) *Estudo da inserción laboral dos titulados so Sistema Universitario de Galicia. 1996-2001* (Santiago de Compostela, ACSUG).
- ACSUG (2013) *Estudo da inserción laboral dos titulados so Sistema Universitario de Galicia. 2008-2009* (Santiago de Compostela, ACSUG).
- ACSUG (2014) *Estudo da inserción laboral dos titulados no Sistema Universitario de Galicia. 2009-2010* (Santiago de Compostela, ACSUG).
- ADDISON, J. T. y PORTUGAL, P. (2002) Job search methods and outcomes, *Oxford Economic Papers*, 54, pp. 505-533.
- AGULLÓ TOMÁS, E. (1997) *Jóvenes, Trabajo e Identidad* (Oviedo, Universidad de Oviedo).
- ALBA, A. y BLÁZQUEZ, M. (2004) Types of job match, overeducation and labour mobility in Spain, en BÜCHEL, F., DE GRIP, A. y MERTENS, A. (eds.) *Overeducation in Europe: Current issues in theory and policy*. Cheltenham (UK, Edward Elgar) pp. 65-90.
- ALBERT, C., GARCÍA, C. y TOHARIA, L. (2008) *La inserción laboral de los universitarios: un estudio piloto de los licenciados en Economía y Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Alcalá* (Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares).
- ANECA (2008) *Informe gestores educativos. Titulados universitarios y mercado laboral. Proyecto Reflex* (Madrid, ANECA).
- ANECA (2009) *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización* (Madrid, ANECA).

- ARAMBURU-ZABALA, L. A. (1988) *Transición a la vida activa: procesos de búsqueda de empleo en una muestra de universitarios madrileños*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Ver <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/S/4/S4012101.pdf> (Consultado el 7.II.2015).
- ÁREA DE EMPLEO (2011) *Plan Estratégico de Empleo da Universidade de Vigo*. Manuscrito no publicado.
- AZRIN, N. H. y BESALEL, V. A. (1989) *Job Club Counselor's Manual: a Behavioral approach to vocational counseling* (Austin, Texas, PROED).
- BLANCH, J. M. (1990) *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social* (Barcelona, PPU).
- BRENNAN, J. y TANG, W. (2008) *The employment of UK graduates: comparisons with Europe*. Ver http://www.open.ac.uk/cheri/documents/reflex_report_1.pdf (Consultado el 25.III.2015).
- CROSIER, D., PURSER, L. y SMIDT, H. (2007) *Trends V. Universities shaping the European Higher Education Area* (Bruselas, European University Association).
- DACRE POOL, L. y SEWELL, P. (2007) The key to employability: developing a practical model of graduate employability, *Education + Training*, 49:4, pp. 277-289.
- DONOSO, T. (2000) La inserción socio-laboral: Diagnóstico de las variables relevantes, en SOBRADO, L. (ed.) *Orientación profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral* (Barcelona, Estel) pp. 69-105.
- ESPADA, L. (dir.) (2010) *Estudo sobre a transición do alumnado da Universidade de Vigo ao traballo* (Vigo, Universidade de Vigo).
- ESPADA, L. (dir.) (2013) *Estudo sobre a experiencia académica e profesional das persoas tituladas da Universidade de Vigo* (Vigo, Universidade de Vigo).
- FERNÁNDEZ, A. (2013) *Técnicas de búsqueda de empleo* (Madrid, Centro de Estudios Financieros).
- FIGUERA, P. (1994) *La inserción socioprofesional del universitario/a*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Ver <http://www.tdx.cat/handle/10803/2359> (Consultado el 25.III.2015).
- FIGUERA, P, RODRÍGUEZ, M^a L. y LLANES, J. (2015) Transición y orientación: interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación, *REIRE, Revista d'Innovació: Recerca en Educació*, 8:2, pp. 1-17, DOI: 10.1344/reire2015.8.2.821.
- FOSTER, D. (2006) Reflection of a Careers Adviser, *Phoenix. The Journal of the Association of Graduate Careers Advisory Services*, 117, pp. 5-6.
- GALLEGO, E. (2006) La búsqueda activa de empleo, en VAN-DER HOFSTADT ROMÁN C. J. y GÓMEZ J. M. (coords.) *Competencias y habilidades profesionales para universitarios* (Madrid, Ediciones Díaz de Santos) pp. 91-119.
- GARCÍA, J. V. (2009) *Hacia el espacio europeo de educación superior. El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia* (La Coruña, Netbiblo).
- GÓMEZ, J. M. (2006) El trabajo de los universitarios, en VAN-DER HOFSTADT ROMÁN C.

- J. y GÓMEZ J. M. (coords.) *Competencias y habilidades profesionales para universitarios* (Madrid, Ediciones Díaz de Santos) pp. 7-37.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENNAR, R. (eds.) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Fase one* (Bilbao, Publicaciones de la Universidad de Deusto).
- GONZÁLEZ, J. y WAGENNAR, R. (eds.) (2005) *Tuning Educational Structures in Europe. II. Universities' contribution to the Bologna Process* (Bilbao, Publicaciones de la Universidad de Deusto).
- JIMÉNEZ, A. (2009) Contexto actual y determinantes de la inserción laboral de los titulados universitarios. Directrices para el análisis, *Educación*, 44, pp. 47-58.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de diciembre de 2001.
- MARTÍNEZ MARTÍN, R. (2000) Aproximaciones teóricas a los procesos de inserción laboral, *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 25, pp. 65-91.
- MBABAZI, P. (2013) A conceptual understanding of employability: The employers' view in Rwanda, *Journal of Adult and Continuing Education*, 19:1, pp. 39-56.
- MORA, J., GARCÍA-ARACIL, A. y VILA, L. E. (2007) Job satisfaction among young European higher education graduates, *Higher Education*, 53:1, pp. 29-59.
- MORÁN, C. (2003) La formación en técnicas de búsqueda de empleo, *Revista universitaria de Ciencias del Trabajo*, pp. 627-641.
- ORGEMER, G. (2002) *Enciclopedia de los Recursos Humanos* (Madrid, Artegraf).
- PASTOR, M. S., SIMON, L., GARCÍA, J. y TOVAR, E. (2005) *Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea en educación superior* (Madrid, Fundación Universidad-Empresa).
- PELAYO, M. B. (2012) *Capital social y competencias profesionales: Factores condicionantes para la inserción laboral*. Ver <http://www.eu-med.net/> (Consultado el 25.III.2015).
- PIKE, G. R. (1994) The relationship between alumni satisfaction and work experiences, *Research in Higher Education*, 35:1, pp. 105-124.
- POWELL, D. H. (1973) The effects of Job Strategy Seminars upon unemployed Engineers and Scientists, *Journal of Social Psychology*, 91:1, pp. 165-166.
- RIOJA, A. (2007) ¿Hacia qué modelo de universidad converge Europa?, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, pp. 53-62.
- ROMERO, V., PÉREZ, E., VIDAL, S. y JUEZ, M. (2004) *Inserción Ocupacional* (Barcelona, Altamar).
- ROSE, J. (1991) Formación y mercado de trabajo: utilización de los datos para la toma de decisiones, *Formación profesional*, 2, pp. 57-61.
- RUÍZ, J. (2010) La inserción laboral de los titulados de la UNED. Formación continua y vías de acceso al empleo, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21:2, pp. 412-422.

- SALANOVA, M., GRACIA, F. J. y PEIRÓ, J. M. (1996) Significado del trabajo y valores laborales, en PEIRÓ, J. M. y PRIETO F. (eds.) *Tratado de Psicología del Trabajo, Vol. II: Aspectos psicosociales del trabajo* (Madrid, Síntesis) pp. 35-64.
- SALAS, M. (2007) The transition from higher education to employment in Europe: the analysis of the time to obtain the first job, *Higher Education*, 54:3, pp. 333-360.
- SÁNCHEZ, M. F., GUILLAMÓN, J. R., FERRER, P., VILLALBA, E., MARTÍN, A. M. y PÉREZ, J. C. (2008) Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo, *Revista de Educación*, 345, pp. 329-352.
- SCHLOSSBERG, N. K. (1984) *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (Nueva York, Springer Pub. Co.).
- SHAPIRO, B. A. (1978) Employment and self esteem: An evaluation of the Cambridge Job Factory, a Manpower Programme under the Comprehensive Employment Training Act, *Dissertations Abstracts International*, 39:3A, p. 1852.
- SUÁREZ, B. (2012) *Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de León. Ver <http://buleria.unileon.es/xmlui/handle/10612/2242> (Consultado el 25.III.2015).
- TEICHLER, U. (2003) Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios, en VIDAL, J. (coord.) *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (Salamanca, Consejo de Coordinación Universitaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) pp. 15-29.
- TRUJILLO, H. M. y VALERO, F. J. (2006) *Prácticas en empresa y estrés durante la transición al mercado laboral del alumnado universitario de Granada. Curso académico 2004-05. Análisis y Modificación de Conducta*, 32:146, pp. 799-819.
- UAM (2013) *La inserción laboral de los titulados de la Universidad Autónoma de Madrid del curso 2010/2011*. Ver <http://www.uam.es/otros/o.empleo/imagenes/web1011/informes/InformeConjuntoUAM1011.pdf> (Consultado el 25.III.2015).
- UAM (2013) *Inserción laboral de egresados/as. Cursos 2009/2010 y 2011/2012*. Ver <http://seguimiento.calidad.unileon.es/descargas/InsercionLaboral2013ULE-115-0-0-2013-11-20-14-14-05.pdf> (Consultado el 25.III.2015).
- UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (2011) *Estudio de inserción laboral*. Ver http://www.unizar.es/universa/wp-content/uploads/2011/02/eil2011_completo.pdf (Consultado el 25.III.2015).
- VENTURA, J. J. (2005) *El practicum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Ver http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2898/TEISIS_JJVENTURA.pdf?sequence=1 (Consultado el 7.II.2015).
- VIDAL, J., LÓPEZ, R. y PÉREZ, C. (2004) *Formación y empleo de los titulados en la Universidad de León. Informe 2004: informe general de la universidad* (León, Universidad de León).

ANEXO I: *Agrupación de titulaciones según ámbito de conocimiento.*

GRUPO	TITULACIONES
Ciencias de la Salud	– Diplomatura en Enfermería
	– Diplomatura en Fisioterapia
Científico	– Licenciatura en Biología
	– Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos
	– Licenciatura en Ciencias del Mar
	– Licenciatura en Física
	– Licenciatura en Química
Humanidades A	– Licenciatura en Filología Gallega
	– Licenciatura en Filología Hispánica
	– Licenciatura en Filología Inglesa
	– Licenciatura en Traducción e Interpretación
Humanidades B	– Grado en Bellas Artes
	– Licenciatura en Historia
Jurídico-social A	– Diplomatura en Ciencias Empresariales
	– Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas
	– Licenciatura en Economía
Jurídico-social B	– Diplomatura en Relaciones Laborales
	– Licenciatura en Derecho
	– Licenciatura en Derecho, rama económico-empresarial
Jurídico-social C	– Diplomatura en Magisterio, especialidad Educación Infantil
	– Diplomatura en Magisterio, especialidad Educación Primaria
	– Diplomatura en Magisterio, especialidad Educación Especial
	– Diplomatura en Magisterio, especialidad Lenguas Extranjeras
	– Diplomatura en Magisterio, especialidad Educación Física
	– Diplomatura en Magisterio, especialidad Educación Musical
	– Diplomatura en Educación Social
	– Diplomatura en Trabajo Social
	– Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
	– Licenciatura en Psicopedagogía
	– Licenciatura en Comunicación Audiovisual
Jurídico-social D	– Licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas
	– Grado en Dirección y Gestión Pública
	– Diplomatura en Turismo

GRUPO	TITULACIONES
Tecnológico	— Ingeniería Industrial
	— Ingeniería en Automática y Electrónica Industrial
	— Ingeniería en Organización Industrial
	— Ingeniería Técnica Industrial, especialidad Electricidad
	— Ingeniería Técnica Industrial, especialidad Electrónica Industrial
	— Ingeniería Técnica Industrial, especialidad Química Industrial
	— Ingeniería Técnica Industrial, especialidad Mecánica
	— Ingeniería de Minas
	— Ingeniería de Telecomunicación
	— Ingeniería Técnica de Telecomunicación, especialidad Sistemas de Telecomunicación
	— Ingeniería Técnica de Telecomunicación, especialidad Sonido e Imagen
	— Ingeniería en Informática.
	— Ingeniería Técnica en Informática de Gestión
	— Ingeniería Técnica Agrícola
	— Ingeniería Técnica Forestal

Resumen: Conocimientos facilitadores de la inserción profesional en estudiantes universitarios

El mercado actual exige un alto nivel de empleabilidad y la superación de exigentes procesos de selección. En este artículo, vamos a presentar los resultados de una investigación cuyos objetivos fueron analizar los conocimientos que poseen los estudiantes finalistas de la Universidad de Vigo acerca de los elementos/fases que constituyen el proceso de inserción profesional, y evaluar el grado de conocimiento/participación y valoración de la utilidad que poseen sobre los programas y servicios que esta institución posee para promover la empleabilidad. Se administró un cuestionario a 365 estudiantes de

último curso de las distintas titulaciones de la Universidad de Vigo. Los resultados apuntan a un conocimiento medio de los elementos facilitadores de la inserción y más bajos en programas y servicios propios de la Universidad de Vigo (con diferencias entre titulaciones) que hacen replantear las estrategias utilizadas.

Descriptores: Inserción profesional, universidad, búsqueda de empleo, empleabilidad.

Summary: Facilitators knowledge of work placement in university students

The current market demands a high level of employability and the successful

completion of demanding selection processes. In this article, we are going to present the results of an investigation whose goals were to analyze the own knowledge of the finalists students of the University of Vigo about of the constituent components/stages in the process for work placement, and assessing the knowledge/participation degree and evaluation of the own usefulness about the programs and services in this institution for promoting the employability. A questionnaire

were distributed among 365 students in the final year in the different University of Vigo degrees. The results suggest medium knowledge about facilitator components for entering the productive world and lower about own programs and services of University of Vigo and making reconsidered the strategies were used.

Key Words: Work placement, university, job search, employability.

Usos de las TIC en las prácticas docentes del profesorado de los Institutos de Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid

por Pablo SÁNCHEZ-ANTOLÍN*,
Carmen ALBA PASTOR**
y Joaquín PAREDES LABRA***

*Universidad de Castilla-La Mancha

**Universidad Complutense de Madrid

*** Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

En las últimas décadas hemos asistido a una revolución tecnológica que ha transformado la sociedad industrial en una sociedad de la información, caracterizada, aunque no solo, por la penetración de las tecnologías en todos los procesos de nuestra existencia individual y colectiva (Castells, 1997, 88-89). La educación no ha quedado exenta de estos cambios y, como consecuencia, se ha aumentado la cantidad de tecnologías en las aulas y se han expandido los modelos 1a1 (un ordenador por alumno). Este proceso se ha visto favorecido por una visión optimista y generalizada entre los políticos (Somekh, 2000), sobre las posibilidades que ofrecen las TIC para el cambio educativo y por las recomendaciones que desde distintos organismos internacionales se han realizado para la inclusión digital de la ciudadanía.

Siguiendo estas recomendaciones, y con la presión de estar perdiendo competitividad respecto de otros países, desde las políticas europeas se han lanzado diferentes iniciativas, planes de acción y programas para el desarrollo de la sociedad de la información que han incluido medidas dirigidas al ámbito educativo. Las primeras aparecieron en el Informe Europa y la sociedad mundial de la información (Bangemann, 1994) en el que, entre otras, se incluyó la necesidad de formar y alfabetizar digitalmente al profesorado. Después de este informe se han ido sucediendo las políticas en las que, además de pretender mejorar la formación de los docentes en el uso de las TIC, se incidía en la necesidad de dotar con tecnologías a los centros educativos, de mejorar la velocidad con que se conectan a Internet, de difundir las buenas prácticas, de generar redes educa-

tivas, de crear y usar contenidos digitales, y de impulsar la competencia digital del alumnado.

Estas políticas europeas han influido en los planes y programas españoles de impulso a la sociedad de la información que han orientado sus objetivos principales hacia las mismas cuestiones que éstas, la dotación de equipamientos, la formación del profesorado y el uso individual de las TIC (Paredes Labra, 2013). Pero que además, han tenido repercusiones sobre el marco legislativo educativo español. Así, se insiste en que las orientaciones políticas de nuestro sistema educativo tengan una estrecha relación con las directrices propuestas desde la UE (Ferreiro Alonso, 2011; Madrid Izquierdo, 2007).

Las políticas TIC españolas, a su vez, están influyendo sobre las de las comunidades autónomas. Éstas tienen transferidas las competencias en materia educativa por lo que pueden realizar concreciones particulares de las iniciativas propuestas a nivel nacional. En el caso de la Comunidad de Madrid, en el curso 2010-2011 se desmarcó y renunció a la financiación de la política nacional 1a1 que se había propuesto con el objetivo de homogeneizar la política TIC de todas las comunidades con el programa Escuela 2.0, y puso en marcha el proyecto de Institutos de Innovación Tecnológica en 15 institutos públicos de los 315 que impartían Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Un proyecto que se ha centrado en la dotación de equipamientos tecnológicos, la formación del profesorado, y la realización de pruebas estandarizadas para medir los resultados académicos del alumnado (Comunidad de Madrid, 2010). Pero, según

Fullan (2011), las medidas adoptadas por la política madrileña (la rendición de cuentas, la promoción individual de los docentes y la inversión en tecnologías presuponiendo que modificarán las prácticas de enseñanza-aprendizaje), no solo no propician un cambio para alcanzar una educación exitosa sino que, más bien, son contraproducentes.

En definitiva, unas políticas que se han centrado, sobre todo, en la disponibilidad de recursos, en la formación del profesorado y en la creación de contenidos digitales, a pesar de que no existen evidencias que indiquen qué factores favorecen los procesos de innovación y mejora educativa que se pueden producir trabajando con ordenadores (Area Moreira, 2010) y de que la OCDE apunte a que el uso frecuente de los ordenadores en el aula no mejora los rendimientos del alumnado (OECD, 2015). Son políticas que no han tenido en cuenta las barreras a nivel de centro educativo, las de la «gramática escolar» (Tyack y Tobin, 1994). Unas barreras que deben resolverse para que se produzca una verdadera integración de las TIC. Para su eliminación aparecen como componentes clave el apoyo institucional a los proyectos TIC que se realizan, el clima organizativo y el liderazgo pedagógico del equipo directivo (Al-Senaidi, Lin y Poirot, 2009; Fernández Enguita, 2013; Ruiz Palmero y Sánchez Rodríguez, 2012; Valverde Berrocoso y Sosa-Díaz, 2014), que debería ir acompañado de la suficiente autonomía de los centros para tomar «decisiones acerca de qué modelo de integración de las tecnologías desean para sus proyectos curriculares» (Valverde Berrocoso, Garrido Arroyo y Fernández Sánchez, 2013, 143). Una autonomía

que rompa con la rigidez de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que impone la «gramática escolar» y que es posible, por ejemplo, cuando el centro educativo se involucra en actividades que se realizan fuera del horario escolar (Martínez Arbelaz y Correa Gorospe, 2009).

En este marco de actuaciones políticas para la introducción de las TIC en los centros educativos, esta investigación se ha centrado en el estudio de las prácticas y usos didácticos de las TIC que realiza el profesorado que participa en el proyecto madrileño [1].

2. Planteamiento metodológico

2.1. Objetivo

Con este estudio se pretende indagar sobre las opiniones, expectativas, valoración, limitaciones y conocimiento del profesorado de la Comunidad de Madrid respecto a la política TIC implementada en esta Comunidad e identificar qué tipo de prácticas de enseñanza-aprendizaje se organizan en el contexto del aula empleando las TIC, sus opiniones sobre la formación recibida, las dificultades que surgen durante su realización, así como su potencial para promover cambios significativos en el proceso y los resultados de aprendizaje, en la motivación del alumnado y su competencia digital.

2.2. Estrategias de recogida de datos

El diseño de método mixto utilizado combina una orientación cuantitativa y cualitativa (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori y Teddlie, 2010) con el

que se pretende captar la complejidad del tópico de esta investigación (Ruiz Bolívar, 2008). Para ello en la investigación se ha hecho uso de tres estrategias de recogida de información:

1. Análisis documental (Mertens, 2014). Es la metodología utilizada para la recogida de datos sobre políticas educativas. La información recogida se ha categorizado utilizando cinco dimensiones de análisis que responden, de una parte, a las consensuadas como relevantes por el grupo de expertos del equipo de investigación nacional para el análisis de las políticas TIC de cada Comunidad Autónoma; y de otra, a los principales ámbitos de actuación de las políticas (social, institucional y curricular) identificados por De Pablos Pons (2010).

2. Método de encuesta a través de un cuestionario elaborado *ad hoc* (Rojas Tejada, Fernández Prados y Pérez Meléndez, 1998) con el que se recogió información sobre las percepciones, expectativas y valoraciones del profesorado de educación secundaria. Está integrado por 6 dimensiones, 14 subdimensiones y 140 indicadores de análisis. Fue elaborado y validado por el grupo EDULLAB de la Universidad de Laguna en colaboración con el resto de equipos participantes en el proyecto de investigación.

3. Estudios de caso, a través de una guía de observación y entrevistas semiestructuradas elaboradas *ad hoc* (Stake, 1998). Se realizaron durante el segundo año de implementación del proyecto (curso 2011-2012) para dar

tiempo a los ajustes iniciales que requiere toda nueva propuesta a la vez que para contar con cierto recorrido del profesorado en la puesta en marcha del modelo 1a1. El acceso a los centros se realizó de forma negociada con cada uno de los equipos directivos e incluyó observaciones de aula, entrevistas individuales a los profesores observados, a los coordinadores TIC, análisis documental y diario del observador.

2.3. Procedimiento de análisis

Los datos recogidos de los cuestionarios han sido analizados con el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 19.0). Para todas las preguntas se realizaron análisis de medias porcentuales de distribución y central.

El análisis de los estudios de caso se realizó de forma paralela a la recogida de datos y ha seguido un proceso que para las entrevistas incluía la transcripción, la codificación, la clasificación de las respuestas, la elaboración de matrices y la interpretación de resultados. Para las observaciones de aula el procedimiento seguido consistió en la identificación de las tareas mediante la conceptualización de Doyle (1979): el producto o su finalidad, los recursos que se utilizan y las operaciones que se realizan con los recursos para conseguir lo esperado.

Un primer análisis venía dado por la realización del informe final de cada caso que era triangulado, por las observaciones de otros investigadores en el campo, lo analizado en la documentación del centro y la información obtenida en entrevistas y

notas de campo, con el profesorado y coordinador TIC del centro. Este primer informe se organizaba dando respuesta a las cuatro dimensiones que se presentaron con anterioridad. El segundo nivel de análisis consistió en la realización de un cruce comparado entre casos siguiendo el procedimiento de cruce de casos (Stake, 1998).

2.4. Muestra

La selección muestral del cuestionario respondió a un muestreo no aleatorio por accesibilidad y la componen 119 profesores de primero y segundo de ESO. Un 53,8% son mujeres y un 40,3% son hombres, mayoritariamente, con una edad comprendida entre los 45 y 54 años (34,5%) con más de 21 años de experiencia (27,7%) y que imparten, sobre todo, docencia en segundo de la ESO (77,3%). En lo que respecta a la distribución por sexo la muestra es ligeramente inferior que la media de la región para el curso 2010-11. En 2012 las mujeres representaban el 59,2% del profesorado que impartía enseñanzas en centros de ESO, bachillerato y formación profesional (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2012).

Para los estudios de caso se tomaron 5 unidades de análisis que se corresponden con 5 aulas de 1º y 2º de ESO de 3 de los 15 centros públicos que participan en el proyecto. La recogida de datos se realizó en el curso 2011-2012 y se ha procurado contar con docentes *expertos* (que fuese su segundo año en el programa) y los *noveles* (primer año). Los institutos que han participado representan a tres (este, sur y centro) de las cinco direcciones territoriales de la Comunidad de Madrid.

3. Resultados

3.1. *Análisis del cuestionario*

El análisis de los datos del cuestionario muestra que los usos TIC más frecuentes en las aulas de estos profesores están relacionados con acceder a Internet (84,9%) y el uso del ordenador del propio profesor (79,8%). Los materiales didácticos que con más frecuencia se utilizan a diario son los no digitales, libros de texto (42%), pizarra tradicional (39,5%) y documentos en papel (32,8%), incluso cuando se dispone de ordenadores para todo el alumnado.

Las principales acciones que se desarrollan en el aula con las TIC son actividades de ejercitación y transmisión de contenidos (búsquedas de información (75,6%) y ejercicios online (73,1%)). Independientemente de la cantidad de ordenadores disponibles en el aula la principal forma de agrupar al alumnado es la individual (un 2,88 de media en una escala de 1 a 5). Los principales impactos de las TIC, sobre la práctica docente, que señala el profesorado son la motivación del alumnado (78,2%), el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza, las innovaciones metodológicas (52,1%) y la reorganización de espacios (45,4%). Y finalmente, respecto a los materiales digitales, están totalmente de acuerdo con que los repositorios de recursos educativos online deberían ser gratuitos (71,4%), que la administración educativa debería publicar más recursos (63,9%) y que es importante que el profesorado comparta y cree materiales didácticos online (50,4%).

Lo que más destaca el profesorado de la política TIC implementada en Madrid es la

mejora en la cantidad y calidad de los equipamientos informáticos (un 3,39 de media en una escala de 1 a 5, siendo 1 el mínimo y 5 el máximo). En esta misma dimensión se preguntaba sobre la importancia de la figura del coordinador TIC para impulsar y mejorar el uso de las TIC y, mayoritariamente, indican que es muy importante (73,1%). Aunque también señalan que, principalmente, se dedican a la actualización y administración de los recursos informáticos (83,2%).

Lo más destacable de las respuestas a las preguntas que se incluyeron en la dimensión TIC y alumnado es que, el profesorado tiene la percepción de que el alumnado, en su mayoría, dispone de ordenadores e Internet en sus hogares (64,7%) y que, normalmente, estas tecnologías se usan todos los días para jugar (59,5%) y comunicarse (71,9%). La realización de tareas escolares es la actividad que señalaron con menos frecuencia (21,6%).

Respecto a las habilidades digitales del alumnado, el profesorado piensa que sus estudiantes saben manejar técnicamente las TIC pero que no son tan hábiles en lo que respecta a la resolución de problemas y toma de decisiones (4,25 y 2,67 respectivamente de media en una escala de 1 a 5). Entre los principales efectos señalados de las TIC sobre el aprendizaje del alumnado destacan la motivación e implicación con la tarea y el desarrollo de la competencia digital (3,71 y 3,46 de media en una escala de 1 a 5).

Los docentes consideran que tienen la formación adecuada para utilizar las TIC

en la docencia (un 3,56 de media en una escala de 1 a 5) y sus demandas formativas siguen incidiendo en aspectos relacionados con el desarrollo de contenidos y su transmisión (86,6%), a pesar de que son competencias que se incluyen en la mayoría de los cursos de formación permanente que en los últimos años se han realizado desde la Comunidad de Madrid. Los aspectos menos demandados se corresponden con los que realizan con menor frecuencia en las aulas y en su vida cotidiana, la utilización de la web 2.0 (40,3%) y la planificación de proyectos o experiencias colaborativas entre centros a través de la red (55,5%).

La formación recibida y la dotación de recursos son los puntos mejor valorados de la política TIC pero la apreciación general es que no es acertada (tan sólo un 14,4 % y un 16,2% consideran que es muy o bastante acertada) y que sigue siendo necesario realizar inversiones que modernicen la educación (un 4,23 de media en una escala de 1 a 5). También se valora negativamente la información recibida del proyecto TIC. El profesorado no tiene demasiada sobre ninguno de los elementos sobre los que se pregunta (objetivos, inversiones, plazos, principios metodológicos...). A modo de ejemplo, tan sólo un 3,7% indicó que tiene mucha información sobre la formación, siendo este el aspecto que de media fue mejor valorado (2,64 en una escala de 1 a 5).

Aunque consideran que la política no es acertada, sí que creen que a medio plazo producirá innovaciones metodológicas (76,5%) y un aumento de la formación (75,6%). Por el contrario, no creen que

vaya a dificultar el control de alumnado (11,8%), ni que les produzca una mayor confusión en el trabajo (8,4%) o que vaya a provocar la desaparición de los materiales didácticos tradicionales (7,6%).

3.2. *Análisis de casos*

El análisis de los datos de los estudios de caso se centró en seis dimensiones (didáctico-metodológica, organizativa del aula, actuaciones del alumnado-aprendizaje, actuaciones del profesorado, participación de las familias y funciones del coordinador TIC y de proyecto de Institutos de Innovación Tecnológica). Respecto a la primera de ellas los datos muestran que los contenidos que se trabajan durante las clases son los propios de cada una de las áreas curriculares aunque, en alguna ocasión, se observó cómo se trabajan cuestiones relativas al manejo de software, necesarias para el funcionamiento del curso pero que no tenían relación con la asignatura. A modo de ejemplo, un tutorial para aprender a utilizar el aula virtual desde casa (CARDNISN, 20 de enero) y un debate sobre las ventajas, inconvenientes y futuro de los materiales multimedia en el ámbito educativo (CARDNISN, 3 de febrero).

Todas las competencias establecidas en el currículum de secundaria son objeto de trabajo aunque el profesorado reconoce que no todas han llegado a alcanzarse y surgen críticas respecto al trabajo por competencias y el abandono de los contenidos curriculares, «[...] hoy por hoy estoy a favor de estos medios creo que son muy interesantes pero sin olvidar la clase de siempre, el libro, los apuntes porque hay

más competencias, la competencia lingüística, escribir...» (entrevista LMCC, 14 de marzo). Respecto a la competencia digital encontramos que las tareas que realizan responden sobre todo a búsquedas de información y a la utilización de paquetes ofimáticos o de software concreto para la realización de tareas relacionadas con los contenidos curriculares.

[...] en la segunda diapositiva vais a poner longitud, buscáis 3 imágenes de algo real, y al lado ponéis lo que mide, ni más de 3 ni menos [...] Las 3 fotos traen 3 unidades de medida distinta. Un mapa, de aquí a Burgos, 200 km, luego abajo ponemos un sacapuntas, 3 cm, y luego la torre Eiffel, y buscáis en Internet lo que mide. Tres medidas distintas. Para insertar imágenes es copiar y pegar, eso lo sabéis (PPFL-PAL, 26 de marzo).

La actividad en las clases está muy segmentada y el tiempo que se dedica a cada una de ellas varía en función de su naturaleza, pero no suele superar los 20-30 minutos. Son actividades, tanto si se usan las TIC como si no, en las que el modo de agrupación más habitual del alumnado es el individual. Si no se utilizan las TIC las prácticas pedagógicas suelen ser exposiciones del profesorado para introducir o repasar contenidos, apoyados con materiales analógicos, y la realización de ejercicios. Cuando se utilizan los ordenadores no hay desconexión entre la actividad propuesta y lo que se está haciendo en ese momento. Lo más frecuente es que sean tareas de ejercitación de los contenidos, búsquedas de información y pruebas de evaluación.

Entre los resultados más relevantes de la dimensión organizativa del aula, cabe destacar que uno de los hándicaps observados en la actividad de los estudiantes es la distribución espacial de las aulas. La dotación proporcionada está compuesta de ordenadores empotrados en los pupitres que se anclan al suelo mirando hacia las pizarras digital y tradicional. Una distribución que favorece una metodología magistral centrada en la actividad del profesor que no permite realizar agrupaciones distintas a la individual. Además de los ordenadores para el alumnado, el profesor dispone de un ordenador con dos pantallas y un software que, en una de las pantallas, le permite controlar la actividad del alumnado.

El software que se utiliza como sistema operativo es Windows. Aunque tienen la opción de un arranque en Linux, éste no se ha utilizado. Entre el software propietario que se utiliza encontramos las aplicaciones de Microsoft Office. Además de éstos se utilizan otros de libre distribución o accesibles desde la web como Celestia, Geogebra, Firefox, Gimp, Jclic, Thatquiz o Wiris. Moodle es la plataforma bajo la que funciona el aula virtual, que normalmente se utiliza como repositorio de apuntes, materiales interactivos, ejercicios, enlaces a web con información relevante y el envío de tareas.

En cuanto a las actuaciones del profesorado, las principales dificultades observadas responden a cuestiones técnicas que el profesorado resuelve con rapidez. Cuando no pueden solucionarlos en unos minutos cambian de puesto al alumnado o lo reagrupan para poder continuar con

la dinámica de la clase y los anotan para comunicárselo a los coordinadores TIC. Estos últimos se encargan de resolverlos o de contactar con el servicio de mantenimiento. Un servicio de mantenimiento que es lento y en opinión de algunos profesores no cumple correctamente con lo contratado. Que se produzcan estas incidencias y que no estén disponibles algunos o todos los equipos es vivido con normalidad por el profesorado y suelen tener preparadas alternativas a las actividades con TIC, «[...] tenía preparada una alternativa si los ordenadores no funcionaban hoy» (comentario informal PPFLPAL, 16 de enero).

En lo que respecta al rol que mantienen los docentes con el alumnado, durante las observaciones se pudo comprobar que el profesorado cumple una función de facilitador, de creador de entornos, y mantiene un tono cordial, de confianza y muy interactivo con el alumnado, al que constantemente ofrece *feedback* y felicita por los logros que consiguen, lo que favorece una atmosfera de trabajo que permite alcanzar los objetivos propuestos.

A partir de las entrevistas que se realizaron se deduce que la formación inicial que recibieron fue básica, descontextualizada y centrada en aspectos instrumentales,

«[...] cómo se calibra la pizarra, cómo se enciende el aula, que funciones tiene el panel de control, el panel para manejar los monitores de los alumnos, ver dónde están, ver que hacen, pues todo eso claro primero tenemos que formarnos nosotros» (entrevista JJCC, 9 de febrero).

Una formación, que fundamentalmente se realiza *online*, donde no se presta mucha atención a la utilización innovadora de las TIC y a potenciar la competencia digital docente más allá de la creación de contenidos digitales y las búsquedas y recuperación de información.

Además de la formación recibida de la administración educativa, en la que tienen preferencia en algunos cursos por formar parte del proyecto, participan en talleres formativos de grupos profesionales, han creado redes de apoyo para resolver cuestiones pedagógicas y muchos se están autoformando. Aun así consideran que no tienen la formación suficiente, pero sí que se están formando más y más rápidamente que otros. Las demandas formativas hacen referencia, de una parte, a las posibilidades pedagógicas y didácticas de las TIC y, de otra, a recursos para la búsqueda y creación de materiales didácticos.

Respecto a la implicación de los docentes con el proyecto se puede decir que es alta pero no participa todo el claustro, aunque se trata de un proyecto de centro. Son convocatorias a las que se presentan, normalmente, por iniciativa de los equipos directivos y la participación del profesorado, en este caso, se debe a los intereses personales, la formación previa en TIC y a la creencia de que su uso en la docencia es beneficioso para el alumnado. Aunque la implicación en el proyecto es alta, de las entrevistas se deriva que sienten una gran presión por mejorar los resultados académicos del alumnado.

«[...] muy presionados particularmente en Matemáticas. Tuvimos que

preparar preguntas para una prueba específica de nivel. Cada instituto hacía 15. Ahora han compartido todas las preguntas. Sirve para que lo tengan los chicos. Algunos los hago con soluciones, cuando les salen mal. Hay actividades para subir nota, tienen que ver con el temario pero son diferentes [...] estoy agobiada por los resultados... para los alumnos buenos este programa es fabuloso, ven otro aspecto de cómo se pueden hacer las cosas» (entrevista PPFLPAL, 16 de diciembre).

En cuanto a la forma de trabajo, cuando el alumnado está en el aula digital trabaja autónomamente, normalmente cada uno con su equipo, y solo piden ayuda cuando tienen problemas técnicos o con la tarea a realizar. Que se trabaje sobre todo individualmente viene condicionado por el tipo de dotación, equipos anclados al suelo que no se pueden mover, que también produce limitaciones en las metodologías que puede utilizar el profesorado. Los agrupamientos en parejas o pequeños grupos son escasos y, más que por decisión de los docentes, se producen por la redistribución del alumnado entre los puestos que funcionan correctamente.

Al igual que en los datos obtenidos de la encuesta, en las entrevistas realizadas al profesorado éstos perciben que el uso de las TIC es motivante para el alumnado, pero no está produciendo una mejora de los resultados académicos. El alumnado mantiene una misma línea entre las calificaciones que obtiene en las pruebas que se realizan con TIC y las tradicionales, «[...] la motivación del alumnado es buena, es alta para este

tipo de cosas, el rendimiento ya es otra cosa» (entrevista JJCC, 9 de febrero).

De la dimensión *participación de las familias* en el proyecto cabe destacar que no se han encontrado evidencias de que se haya buscado su implicación ni de que haya planteamiento alguno para que participen.

Finalmente, respecto a las funciones de los coordinadores TIC, el proyecto de Institutos de Innovación Tecnológica exigía que hubiese un coordinador del mismo además del coordinador TIC. Son cargos nombrados por la dirección del centro, sin dedicación horaria, entre el profesorado interesado que ha estado más implicado en la elaboración del proyecto, o que tiene una mayor formación en TIC.

«[...] desde este año el coordinador TIC no tiene ninguna reducción horaria, ninguna, entonces, otra cosa es que, bueno, te haga el favor el equipo directivo como ha sido el caso de que en vez de guardias... pues tienes atención a asuntos TIC, tienes un par de horas que puedes, digamos, dedicar a ese tema. Pero reducción horaria oficial por parte de la administración, cero» (entrevista GGCT, 17 de enero).

Son dos figuras que tienen funciones diferenciadas, aunque complementarias. Las tareas del coordinador de proyecto hacen referencia, sobre todo, a cuestiones de gestión del proyecto. Las funciones que declaran los coordinadores TIC hacen referencia a la supervisión del equipamiento informático del centro, la canalización de las incidencias a través de una apli-

cación informática, la administración y gestión de usuarios, la administración de la página web del centro, etc. En ambos casos, los problemas más habituales a los que tienen que dar respuesta hacen referencia a cuestiones técnicas o de funcionamiento de los equipos.

4. Discusión y conclusiones

Del análisis del modelo 1a1 implementado en la Comunidad de Madrid se deriva que es una apuesta por la calidad y la evaluación que «no favorece inicialmente otros objetivos, pongamos por caso transversales, que pudieran exigir reorganizar la vida en las aulas» (Paredes Labra, de la Herrán Gascón y Muñoz Álvarez, 2012). Para que se produzca una verdadera integración de las TIC en las aulas es necesario la implementación de políticas que hagan cambios estructurales en los sistemas educativos (Valverde Berrocoso, Garrido Arroyo y Sosa-Díaz, 2010) que aborden la organización de los espacios y tiempos, la concepción del currículum, el cómo y qué se evalúa, etc. (Sancho Gil y Correa Gorospe, 2010), que incluyan medidas que avancen hacia un cambio de la gramática escolar (Tyack y Tobin, 1994).

Respecto a las opiniones, expectativas, valoración, limitaciones y conocimiento del profesorado de la Comunidad de Madrid con relación al proyecto Institutos de Innovación Tecnológica, que era uno de los objetivos propuestos, los docentes consideran que no ha sido una política acertada y que disponen de poca información sobre sus objetivos, inversiones, plazos, principios metodológicos, etc. La dotación de equipamientos es uno de los efectos de

la política TIC que el profesorado valora más positivamente, al igual que en otros modelos 1a1 que se ha implementado en España (del Moral Pérez, Villalustre Martínez y Neira Piñero, 2014; San Martín Alonso, Peirats Chacón y Gallardo Fernández, 2014), aunque creen que se debe seguir invirtiendo en tecnologías. Otro de los efectos mejor valorados son las mejoras en la comunicación *online* del profesorado.

La inclusión de un coordinador de proyecto, dedicado en principio a las cuestiones más administrativas, no ha provocado que los coordinadores TIC puedan dedicar más tiempo a las funciones de apoyo a la docencia y suelen dedicarse a resolver problemas con los equipos.

En cuanto a la formación, perfiles profesionales y demandas formativas del profesorado participante en el proyecto, del análisis de los datos se deduce que los perfiles son muy variados y están muy influidos por las asignaturas que cada centro decidió incorporar en la propuesta. El profesorado considera que tiene formación suficiente para desarrollar el proyecto y están satisfechos con la que han recibido, aunque creen que no es adecuada y que necesitan más. En lo que se refiere a las demandas formativas, sobre todo, hacen referencia al desarrollo de materiales didácticos y al manejo de software educativo, no se detectó ninguna sobre seguridad, participación ciudadana, derechos de autor o creatividad, que sí aparecen en el marco común de competencia digital docente y rara vez se incluyen entre los objetivos de los cursos que se imparten desde la Comunidad de Madrid (Sánchez-Antolín, Ramos y Sánchez Santamaría, 2014).

El análisis de las prácticas de aula con TIC muestra que las más frecuentes son las que se centran en el profesor para apoyar la transmisión de los contenidos de cada una de las áreas curriculares, y las de ejercitación, en las que el alumnado practica con aplicaciones digitales o buscan información sobre la asignatura. Normalmente no se realizan actividades utilizando las redes sociales, blogs, foros y chats, etc., que son los servicios de Internet que los profesores menos utilizan en su vida privada y sobre los que menos formación demandan, a pesar de que pueden convertirse en un buen recurso para trabajar algunos de los elementos de la competencia digital que permitirían lograr una ciudadanía digital activa y participativa (Colás Bravo, González Ramírez y de Pablos Pons, 2013; Fuentes, Esteban y Caro, 2015; Jover, González Martín y Fuentes, 2015). Aunque algunos profesores empiezan a permitir el uso de redes sociales o chats controlan mucho los comentarios que se realizan y los limitan a los contenidos de la asignatura. Por el contrario, el alumnado es una de las actividades que realiza con mayor frecuencia en su vida cotidiana.

Al ser, normalmente, actividades de ejercitación y de búsqueda de información el profesorado no tiene inconvenientes de tipo pedagógico con el uso de las TIC. Son actividades con un bajo nivel de complejidad que normalmente no requieren de muchas explicaciones y para las que el alumnado tiene las suficientes habilidades digitales (manejar técnicamente las TIC y buscar y localizar información). Los problemas que más destacan los docentes son los de tipo técnico, fallos en el acceso a

Internet, el mal uso o sabotaje de los equipos por parte del alumnado, servidores que no funcionan, fallos en la instalación eléctrica, etc., que generan cierta inseguridad entre los docentes.

Respecto a los resultados académicos, que es el único objetivo que se está evaluando desde la Comunidad de Madrid y por el que los docentes se sienten presionados, la participación en el proyecto no está produciendo cambios significativos. Aunque en general la percepción del profesorado es que no hay mejoras en el rendimiento académico, sí que manifiestan ciertas mejoras en el área de lengua pero no en matemáticas e inglés. Esto solo ocurre en algunos de los centros estudiados y teniendo como referencia las pruebas que se han realizado en el ámbito de la Comunidad Madrid.

El aumento de la motivación y la implicación con la tarea del alumnado aparecen como los principales efectos de la incorporación de las TIC sobre el aprendizaje y la práctica docente, aunque las actividades que se realizan con TIC son de ejercitación y búsqueda de información. No se trata de actividades creativas o que destaquen por su valor o utilidad para la vida personal o social del alumnado, que son algunos de los principios básicos de actuación para aumentar la motivación según Mallart i Navarra (2008), por lo que puede parecer que se trata de una atribución que tanto desde las políticas como por parte del profesorado se le da a la utilización de las TIC pero que no se refleja en la práctica.

La potenciación de la competencia digital del alumnado es una de las cuestiones que con el proyecto de Institutos de Inno-

vacación Tecnológica se pretende mejorar pero las prácticas de aula que se realizan con TIC y la apuesta por la calidad y la evaluación de los aprendizajes no favorecen el desarrollo de unas habilidades digitales más amplias (Cobo Romaní, 2010; Ferreiro Alonso, 2011; Larraz Rada, Espuny Vidal y Gisbert Cervera, 2012), que se aproximen a haber recibido una educación en medios y que, según Gutiérrez Martín y Tyner, serían competencias «más relacionadas con la *competencia social y ciudadana* o con la *competencia cultural y artística* que con el *tratamiento de la información y competencia digital*» (2012, 38).

Para finalizar, la concreción del modelo 1a1 que se ha implementado en la Comunidad de Madrid ha provocado cierta apertura hacia un trabajo educativo menos transmisivo, hacia una competencia digital menos instrumental y ha incrementado la coordinación entre los docentes del centro, pero todavía no ha producido cambios sustanciales en las prácticas educativas, al igual que se ha mostrado en otras regiones españolas (Santiago Campion, Navaridas Nalda y Repáraz Abaitua, 2014), ni en el rendimiento del alumnado. Aun así el profesorado, a pesar de que se siente presionado, está comprometido con el proyecto, se sigue formando, buscando nuevas propuestas para llevar a las aulas y evaluando sus actuaciones para mejorarlas.

Estos cambios que se están produciendo y que apuntan hacia propuestas menos centradas en el profesor, más participativas, son pequeños avances, que quizá como indican Montero Mesa y Gewerc Barajuel, «sea el juego entre la innovación deseada y la posible» (2010, 315).

Dirección para la correspondencia:

Pablo Sánchez Antolín. Universidad de Castilla-La Mancha. Edificio Fray Luis de León. Campus Universitario, s/n. 16071 Cuenca. Email: Pablo.Sanchez@uclm.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 28. III. 2016.

Notas

- [1] Esta investigación está vinculada al desarrollo del proyecto I+D, *Las políticas de un ordenador por niño en España. Visiones y prácticas del profesorado ante el Programa Escuela 2.0. Un análisis comparado entre Comunidades Autónomas*, aprobado y financiado por el Plan Nacional de I+D+i con el código EDU2010-17037, que coordinó Manuel Area.

Bibliografía

- AL-SENAIDI, S., LIN, L. y POIROT, J. (2009) Barriers to adopting technology for teaching and learning in Oman, *Computers y Education*, 53:3, pp. 575-590.
- AREA MOREIRA, M. (2010) El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos, *Revista de Educación*, 352, pp. 77-97.
- BANGEMANN (1994) Informe sobre Europa y la sociedad global de la información, *Boletín de La Unión Europea*; suplemento 2, pp. 5-40.
- CASTELLS, M. (1997) *La era de la información* (Madrid, Alianza).
- COBO ROMANÍ, C. (2010) ¿Y si las nuevas tecnologías no fueran la respuesta?, en PISCITELLI, A., ADAIME, I. y BINDER, I. (eds.) *El*

- proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (Barcelona, Ariel) pp. 131-146.
- COLÁS BRAVO, P., GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. y DE PABLOS PONS, J. (2013) Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes, *Comunicar*, 40:20, pp. 15-23.
- COMUNIDAD DE MADRID (2010) ORDEN 1275/2010, de 8 de marzo, por la que se implanta el proyecto de Institutos de Innovación Tecnológica en la Comunidad de Madrid, *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*.
- DE PABLOS PONS, J. (2010) Políticas educativas y la integración de las TIC a través de buenas prácticas docentes, en DE PABLOS PONS, J., AREA MOREIRA, M., VALVERDE BERROCOSO, J. y CORREA GOROSPE, J. M. (eds.) *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC* (Barcelona, Editorial Graó) pp. 21-42.
- DEL MORAL PÉREZ, M. E., VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L. y NEIRA PIÑEIRO, M. del R. (2014) Variables asociadas a la cultura innovadora con TIC en escuelas rurales, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18:3, pp. 9-25.
- DOYLE, W. (1979) Classroom tasks and students' abilities, en PETERSON, P. L. y WALBERG, H. (eds.) *Research on teaching* (Berkeley, McCutchan Publishing Corporation) pp. 183-209.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2013) Contra todo pronóstico, en Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ed.), *Informe Español. TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis secundario. Versión preliminar* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) pp. 77-103.
- FERREIRO ALONSO, A. (2011) El desarrollo del concepto de competencia digital en el currículum de las enseñanzas obligatorias de Galicia, *Innovación Educativa*, 21, pp. 151-159.
- FUENTES, J. L., ESTEBAN, F. y CARO, C. (2015) *Vivir en Internet. Retos y reflexiones para la educación* (Madrid, Síntesis).
- FULLAN, M. (2011) *Choosing the wrong drivers for system wide reform* (Paper No. 204) (Victoria, Centre for Strategic Education).
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. y TYNER, K. (2012) Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital, *Comunicar*, 38:19, pp. 31-39.
- JOHNSON, B. y ONWUEGBUZIE, A. (2004) Mixed Methods Research: A Research Paradigm. Whose Time Has Come, *Educational Researcher*, 33:7, pp. 14-26.
- JOVER, G., GONZÁLEZ MARTÍN, M. R. y FUENTES, J. L. (2015) Exploración de nuevas vías de construcción mediática de la ciudadanía en la escuela: de Antígona a la narrativa transmedia, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27:1, pp. 69-84.
- LARRAZ RADA, V., ESPUNY VIDAL, C. y GISBERT CERVERA, M. (2012) *La presencia de la Competencia Digital en la Universidad*. Ver http://www.virtualeduca.info/ponencias2011/138/Larraz_Espuny_Gisbert_Virtual_Educacion_Mexico.pdf (Consultado el 15. XII. 2015).
- MADRID IZQUIERDO, J. M. (2007) La política educativa de la Unión Europea al servicio del desarrollo económico con cohesión social, *Revista Española de Educación Comparada*, 13, pp. 253-284.

- MALLART I NAVARRA, J. (2008) Didáctica de la motivación, en DE LA HERRÁN GASCÓN, A. y PAREDES LABRA, J. (eds.) *Didáctica general* (Madrid, McGraw-Hill) pp. 177-196.
- MARTÍNEZ ARBELAIZ, A. y CORREA GOROSPE, J. M. (2009) Can the grammar of schooling be changed? *Computers & Education*, 53:1, pp. 51-56.
- MERTENS, D. M. (2014) *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (London, Sage Publications).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2012) *Enseñanzas no universitarias. Estadísticas del profesorado. Curso 2010-2011*. Ver <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica/2010-2011.html> (Consultado el 10. XII. 2015).
- MONTERO MESA, M. L. y GEWERC BARUJEL, A. (2010) De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14:1, pp. 303-318.
- OECD (2015) *Students, Computers and Learning: Making the Connection* (PISA, OECD Publishing).
- PAREDES LABRA, J. (2013) Políticas educativas públicas sobre TIC en España. Tres décadas donde los docentes universitarios influyeron en el cambio educativo, *Revista Fuentes*, 13, pp. 45-78.
- PAREDES LABRA, J., DE LA HERRÁN GASCÓN, A. y MUÑOZ ÁLVAREZ, T. (2012) La puesta en marcha del modelo 1a1 y la vida en las aulas. Análisis de 8 casos en la Comunidad de Madrid, en FERRÉS FONT, J., ESTEBANEL MINGUELL, M., CORNELLÀ CANALS, P. y CODINA REGÀS, D. (eds.) *XX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa* (Girona, Universidad de Girona) pp. 90-96.
- ROJAS TEJADA, A. J., FERNÁNDEZ PRADOS, J. S. y PÉREZ MELÉNDEZ, C. (1998) Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos, *Psicothema*, 12:2, pp. 320-323.
- RUIZ BOLÍVAR, C. (2008) El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad, *Teré: Revista de Filosofía y Socio-Política de la Educación*, 8, pp. 13-28.
- RUIZ PALMERO, J. y SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. (2012) Expectativas de los centros educativos ante los proyectos de integración de las TIC en las aulas, *Revista de Educación*, 357, pp. 587-613.
- SAN MARTÍN ALONSO, Á., PEIRATS CHACÓN, J. y GALLARDO FERNÁNDEZ, I. M. (2014) Centros educativos inteligentes. Luces y sombras sobre las políticas de transferencia de tecnología y las prácticas docentes, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18:3, pp. 63-79.
- SÁNCHEZ-ANTOLÍN, P., RAMOS PARDO, F. J. y SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2014) Formación continua y competencia digital docente: el caso de la Comunidad de Madrid, *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, pp. 91-110.
- SANCHO GIL, J. M. y CORREA GOROSPE, J. M. (2010) Cambio y continuidad en sistemas

- educativos en transformación, *Revista de Educación*, 352, pp. 17-21.
- SANTIAGO CAMPION, R., NAVARIDAS NALDA, F. y REPÁRAZ ABAITUA, R. (2014) La escuela 2.0: La percepción del docente en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja, *Educación XXI*, 17:1, pp. 243-270.
- SOMEKH, B. (2000) New Technology and Learning: Policy and Practice in the UK, 1980-2010, *Education and Information Technologies*, 5:1, pp. 19-37.
- STAKE, R. E. (1998) *Investigación con estudio de casos* (4ª ed.) (Madrid, Ediciones Morata).
- TASHAKKORI, A. y TEDDLIE, C. (2010) *Sage handbook of mixed methods in social y behavioral research* (London, Sage Publications).
- TYACK, D. y TOBIN, W. (1994) The «grammar» of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31:3, pp. 453-479.
- VALVERDE BERROCOSO, J., GARRIDO ARROYO, M. del C. y FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M. R. (2013) La planificación de las políticas sobre tecnología educativa en el contexto del centro escolar el proyecto TIC, en AREA MOREIRA, M. (ed.) *Políticas educativas y buenas prácticas TIC. II Simposio internacional SITIC. Tenerife: Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de la Laguna (EDULLAB)*, pp. 133-142. Ver <http://edullab.webs.ull.es/wordpress/wp-content/uploads/2013/12/ACTAS-SITIC-TENERIFE-2013.pdf> (Consultado el 11. XII. 2015).
- VALVERDE BERROCOSO, J., GARRIDO ARROYO, M. del C. y SOSA-DÍAZ, M. J. (2010) Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado, *Revista de Educación*, 352, pp. 99-124.
- VALVERDE BERROCOSO, J. y SOSA-DÍAZ, M. J. (2014) Centros educativos e-competentes en el modelo 1:1. El papel del equipo directivo, la coordinación TIC y el clima organizativo, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18:3, pp. 41-62.

Resumen:

Usos de las TIC en las prácticas docentes del profesorado de los Institutos de Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid

Los resultados de esta investigación muestran que la concreción del modelo 1a1 que se ha implementado en la Comunidad de Madrid ha provocado cierta apertura hacia un trabajo educativo menos transmisivo, hacia una competencia digital menos instrumental y ha incrementado la coordinación entre los docentes del centro, pero todavía no ha producido cambios sustanciales en las prácticas educativas, ni en el rendimiento del alumnado. Aun así el profesorado, a pesar de que se siente presionado, está comprometido con el proyecto, se sigue formando, buscando nuevas propuestas para llevar a las aulas y evaluando sus actuaciones para mejorarlas.

Descriptores: Tecnología de la educación, política educativa, profesor de educación secundaria, uso didáctico del ordenador.

Summary:

Uses of ICT in the teaching practices of teachers in the Innovation Tech High Schools of the Community of Madrid

The results of this research show that the implementation of the 1to1 model in the Community of Madrid has caused some openness towards a less transmissive educational work, towards a less instrumental digital competence and it has increased

coordination among teachers. However, substantial changes in educational practices or student performance are not observed yet. Teachers, even though they feel pressured, are committed to the project and they still continue their training, seeking new proposals to bring to the classroom and assessing their practice to improve it.

Key Words: Educational technology, educational policy, secondary school teachers, computer uses in education.

La Pedagogía Laboral como especialidad profesional en el siglo XXI

por Carolina FERNÁNDEZ-SALINERO DE MIGUEL
y Beatriz DE LA RIVA PICATOSTE
Universidad Complutense de Madrid

1. Cuáles son los orígenes de la Pedagogía Laboral

Hacer del trabajo objeto de investigación y reflexión pedagógicas parece eficaz y razonable, fundamentalmente, desde el punto de vista de sus aplicaciones prácticas. De hecho, han sido exigencias prácticas las que han provocado el nacimiento de la Pedagogía Laboral y su desarrollo posterior, y seguirán siendo importantes en su evolución futura.

Cuando se iniciaron los primeros esfuerzos pedagógicos en estos estudios, que solo con posterioridad recibirían la denominación de Pedagogía Laboral, tuvo gran importancia la actitud de los pedagogos ocupados en este nuevo ámbito, convencidos de que la Pedagogía podía prestar una valiosa ayuda, tanto al receptor de sus enseñanzas, como al responsable de planificarlas, gestionarlas, ejecutarlas y evaluarlas.

Podemos destacar tres razones concretas que orientan la actividad pedagógica al mundo laboral (Castillejo *et al.*, 1988, 422):

— *Razones de tipo científico-epistemológico:* el comportamiento en el trabajo constituye un ámbito más del proceso formativo de la persona. Su situación específica radica en la educación no formal (fuera del entorno educativo escolarizado) y permanente.

— *Razones de tipo comparativo:* en distintos ámbitos geográficos y políticos se descubre una preocupación por este campo de trabajo. Sobresale la tradición académica germana que, a través de autores como Dörschel (1960) o Bunk (1972, 1995), se aproxima a un concepto de Pedagogía del Trabajo, más vinculado a la investigación teórica y con un marcado perfil competencial. A ella hay que unir la tradición anglosajona, de la que se deriva la disciplina de la Pedagogía Laboral, con un enfoque eminentemente práctico y un perfil más profesional, según autores como Griffiths & Guile (1999, 2001 y 2003).

— *Razones de tipo profesional*: la demanda de especialistas en formación laboral es progresiva. El desarrollo de las redes de aprendizaje no formal y la necesidad de controlar y optimizar los recursos humanos en las organizaciones constituyen sendos motores para el crecimiento del trabajo pedagógico.

Al tomar en consideración las razones mencionadas descubrimos que la Pedagogía Laboral parte de la educación permanente como referente y, más concretamente, de su ámbito no formal, dirigido a la preparación continua y diversificada de la persona ante situaciones de cambio. Que se intenta aproximar a planteamientos ya arraigados en el entorno europeo y que responde, en realidad, a una demanda socio-económica del mercado de trabajo. Con todo ello, podríamos señalar como contenido específico de esta disciplina dos elementos fundamentales (Fernández-Salineró, 1997):

1) El *trabajo* como ámbito de desarrollo, concebido como «actividad productiva, de índole manual o intelectual, libre, dependiente o independiente, que exige habitualmente relación personal y con medios materiales, y que teniendo sentido en sí misma como ámbito de aprendizaje y desarrollo personal, mira a la producción de una obra o resultado» (Castillejo *et al.*, 1988, 423). Definición plenamente vigente en nuestros días y que considera al trabajo como el espacio propio y esencial para la realización humana (Fernández-Salineró, 1993).

2) La *formación* como herramienta de mejora, destinada a jóvenes y adul-

tos independientes, centrados en el presente, vivenciales, prácticos, participativos, competentes y críticos; cuya estructura referencial es la educación continua o periódica, organizada, sistemática, abierta, flexible, adaptativa, dinámica y polivalente (Colom *et al.*, 1994), la cual ha de ejecutarse con habilidad y competencia, debe ser planificada con rigor, ha de permitir la relación con el otro y la responsabilidad en la tarea, desarrollando en los participantes una mente estructurada que les permita afrontar los problemas con autonomía y capacidad de respuesta.

La Pedagogía Laboral precisa de la intervención de ambos elementos en busca de tres objetivos básicos: habilitar de manera progresiva para realizar tareas de mayor preparación y responsabilidad (objetivo socio-laboral); actualizar las competencias técnicas de trabajadores y trabajadoras, exigidas por el continuo avance organizativo y tecnológico (objetivo profesional), y lograr una mejora de las competencias transversales, haciendo del trabajo una fuente de aprendizaje y de satisfacción personal (objetivo individual) (Fernández-Salineró, 1997). Y necesita apoyarse en tres ideas fundamentales, que identificamos en el artículo de 1988 de los profesores Castillejo, Sarramona y Vázquez, el cual podemos considerar como el primer trabajo en el que se realiza un análisis riguroso de esta disciplina.

La primera de las ideas, según Sánchez Valle (1999), es la contextualización de la Pedagogía Laboral dentro de las Ciencias de la Educación. Para el desa-

rrollo de esta primera idea es necesario presentar el enfoque *laboral* de las reflexiones educativas, delimitar el contenido de la Pedagogía Laboral, plantear las exigencias formativas del mundo del trabajo que reclaman nuevas necesidades ligadas a la capacitación, reconversión, formación para el emprendimiento, formación previa a la jubilación, etc. (Fernández-Salinero, 2004). Pero, además, es imprescindible plantear la formación como una cuestión pedagógica de carácter proactivo (anticipador), concibiéndola como una herramienta estratégica de desarrollo empresarial, o de carácter reactivo (de respuesta), más puntual y dirigida a personas y situaciones concretas dentro de la organización (Fernández-Salinero, 1999).

La segunda idea es la presentación de objetivos, contenidos, modalidades y estrategias de acción de la formación laboral. Los principales objetivos se refieren a la preparación para la promoción y la actualización, convirtiendo a la formación laboral en una fuente de satisfacción profesional y de mejora individual (Castillejo *et al.*, 1988). Entre los contenidos se encuentran aquellos destinados a conocer mejor la propia organización y la profesión, atendiendo también a la capacitación personal (Sarramona, 2002). Las modalidades de formación hacen referencia al lugar (dentro o fuera de la organización), al tiempo (dentro o fuera del horario laboral) y al espacio (presencial, a distancia o mixto) en el que se desarrolla la formación. Y las estrategias de acción se plantean en función de los objetivos, yendo desde la descripción amplia hasta el estudio pormenorizado de casos prácti-

cos, donde el aprendizaje vicario es clave, e incluyendo estrategias de simulación y dramatización, de creación de disonancia cognitiva o de presentación de modelos (Fernández-Salinero, 2013).

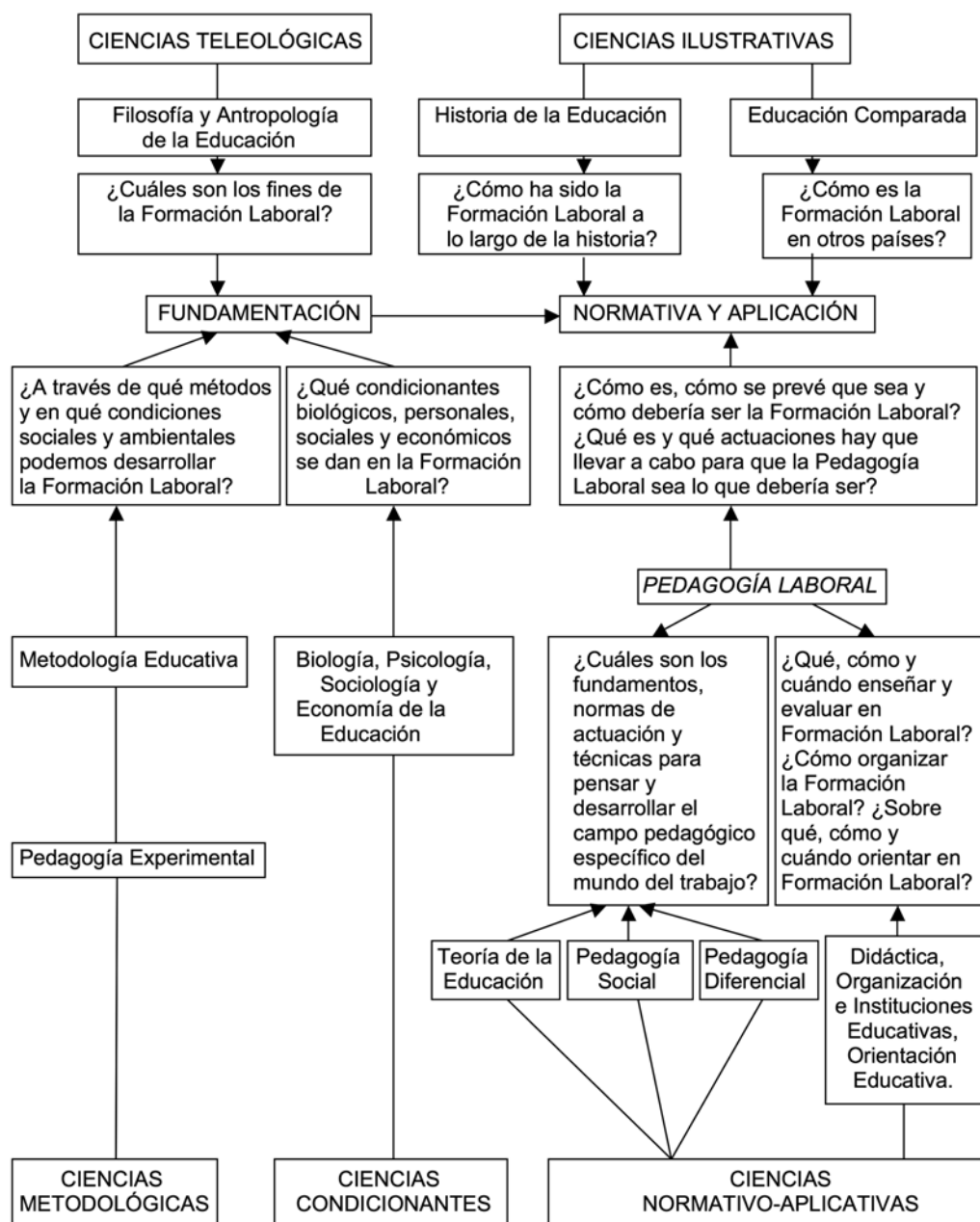
Y la tercera idea señala las coordenadas en las que hay que situar a la evaluación de la formación laboral y los criterios desde los que hay que llevarla a cabo, tomándola como un aspecto clave y decisivo que se desarrolla desde el comienzo del proceso de planificación (con el análisis de necesidades), hasta el final (a través de la valoración de la satisfacción mostrada, del aprendizaje alcanzado, de la transferencia realizada y del impacto descubierto).

2. Qué entendemos por Pedagogía Laboral

La Pedagogía Laboral es, ante todo, una ciencia que combina la teorización substantiva (explicativa e interpretativa) y normativa (Bunk, 1995). Sirve para el desarrollo del mundo productivo, aporta lo necesario para que el individuo trabaje según sus aptitudes, para que el esfuerzo laboral no contradiga las exigencias del ser humano y conceda un alto grado de satisfacción (Messina *et al.*, 2008). Su objetivo fundamental es analizar y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la adquisición y desarrollo de competencias necesarias para el adecuado desempeño de la actividad laboral (Ilvento, 2006).

Podemos categorizarla en el marco de las Ciencias de la Educación, según se describe en el Cuadro 1.

CUADRO 1: *Caracterización de la Pedagogía Laboral en el marco de las Ciencias de la Educación (adaptación de Salvá, 1994, p. 290 y Fernández-Salineró, 2002, p. 203).*



revista española de pedagogía
año LXXIV, n° 265, septiembre-diciembre 2016, 559-577



Estos planteamientos obligan a considerar a la Pedagogía Laboral como una de las áreas de investigación que vinculan

a la educación con el mundo del trabajo. La visión de esta relación debe concebirse como una construcción del saber pedagógico

gico en torno al ámbito laboral (Lorente, 2012), que se sustenta fundamentalmente en planteamientos derivados de la Teoría de la Educación, pero concebida esta como contemplación descriptivo-exploratoria y al mismo tiempo como intervención normativo-aplicativa dirigida a alcanzar con eficacia los objetivos propuestos. En este sentido, hay que considerarla como una tarea inacabada que, a través del análisis y el estudio desde las ciencias humanas y sociales, busca establecer el desarrollo científico de esta área de investigación. Y esto resulta necesario porque el trabajo y su relación con el ámbito socio-económico y educativo son algo totalmente fluido y variable, lo que modifica continuamente la situación del individuo involucrado en el mismo (Altamirano, 2010).

Su misión es esencialmente asesora. Se dirige a quienes se ocupan de los problemas del capital humano y de su formación, para y en las organizaciones, a planificadores y gestores laborales y a quienes crean medios para la optimización del trabajo (Pineda, 2002). Y debe concebirse como una actividad profesional destinada a la transformación y mejora de organizaciones y personas dentro de su entorno de trabajo, basada en los principios generales del aprendizaje adulto, al mismo tiempo que en la diversidad derivada de la experiencia y peculiaridades de los sujetos implicados (Durán, 2010), y desarrollada en relación con los principios de rigor, realismo y participación en los planteamientos de actuación pedagógica (Troncoso, 2007). Buscando su eficacia —consecución de objetivos— y eficiencia —adecuada utilización de los recursos—, en razón de la estructura socio-económica, científica y

tecnológica del mercado y en función del adecuado diseño de las acciones de capacitación, de la calidad del profesorado y de los medios, así como de la metodología empleada y de la evaluación efectuada de las necesidades, del proceso y del producto —inmediato y derivado— (Fernández-Saliner, 2002).

Una vez clarificada la importancia de la Pedagogía Laboral desde la literatura científica, vamos a pasar seguidamente a analizar cuál debe ser la preparación profesional de los pedagogos y las pedagogas laborales que aparece reflejada en los Planes de Estudios de Pedagogía, tanto en el contexto nacional como en el entorno europeo más próximo. Para ello, utilizaremos una metodología descriptivo-exploratoria, con la que pretendemos examinar la situación particular que en este momento presenta la Pedagogía Laboral en dichos Planes de Estudios. El objetivo es identificar sus peculiaridades más relevantes y establecer un diagnóstico de la situación de partida, realizando un posterior pronóstico que aporte una visión de futuro.

3. La Pedagogía Laboral en los Planes de Estudios de las universidades españolas

La Pedagogía Laboral, concretamente en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) [1], surge como una asignatura (optativa) que se ubica en la especialidad intracurricular [2] de «Pedagogía Social y Laboral», la cual aparece en los Planes de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de 1993 y, más tarde, en la reforma de dichos Planes en el año 2000, en la que la especialidad de «Pedagogía

Laboral» se separa y se constituye de manera independiente a la de Pedagogía Social. A ello hay que añadir la asignatura troncal del *practicum* (obligatoria en 3º y en 5º año de carrera), que también cuenta con una vigencia similar y con una de sus especializaciones en esta línea.

Tiene sus orígenes, no obstante, en los años ochenta, cuando el Dr. Vázquez Gómez inicia una línea de investigación con esta denominación en el Programa de Doctorado de Pedagogía Social, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Facultad de Educación-UCM), durante el curso académico 1989-1990 (sin vigencia en el momento presente), favoreciendo la realización de publicaciones y Tesis Doctorales.

Actualmente, en la UCM no existe una asignatura con tal denominación en los Planes de Estudios del Grado en Pedagogía, pero si una especialización del *practicum* con ese nombre.

En otras universidades españolas en las que se ha impartido la Licenciatura en Pedagogía, se ha considerado una asignatura que también se ha incluido en las reformas de los Planes de Estudios de los años noventa del siglo XX. Varios datos parecen significativos a este respecto. En primer lugar, esta asignatura fue concebida como optativa vinculada a dos especialidades (más bien itinerarios formativos) denominadas «Pedagogía Social» y «Formación, Ocupación y Empresa», en la Universidad Autónoma de Barcelona. Tenía que cursarse por parte de aquellos estudiantes que se matriculaban en la especialidad de «Pedagogía Social y Laboral»

o de «Pedagogía Laboral», según fuera el caso, en la Universidad de Burgos y en la Complutense de Madrid. Y adquirió la categoría de obligatoria en la Universidad de las Islas Baleares y en la de Santiago de Compostela. Además, en dos universidades estaba ubicada en el último curso, así sucedía en Burgos (en 5º curso) y en Santiago de Compostela (en 4º curso, pero dentro de una carrera de cuatro años). En cuanto al número de créditos asignados hubo bastante uniformidad en las universidades mencionadas, si bien hay dos —Burgos e Islas Baleares— en las que el número de créditos era 6, en lugar de los 4 ó 4,5 de las restantes. En todas ellas ha existido, claro está, una división en créditos teóricos y prácticos, donde los primeros oscilaban entre los 4 de Burgos e Islas Baleares, los 3 de Madrid o los 2 de Santiago de Compostela, por poner algunos ejemplos, y donde los segundos lo hacían entre los 2 de Burgos, Islas Baleares y Santiago de Compostela y el 1,5 de Madrid. Siendo en todas ellas una materia cuatrimestral.

Esta distribución espacial parecería escasa si no fuera porque en otras universidades españolas ha existido un interés similar por la Pedagogía Laboral, pero en ellas una materia con esta denominación no se ha podido cursar. Este ha sido el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la Central de Barcelona, la de Deusto, Girona, Granada, Pontificia de Comillas, Pontificia de Salamanca, Rovira y Virgili, Sevilla o Valencia. Todas ellas con asignaturas que trataban temas relacionados con la Pedagogía Laboral como la formación en la empresa, la formación de formadores, la orientación profesional, la formación ocu-

pacional y la enseñanza de adultos, o la política de formación y empleo.

En los ejemplos señalados descubrimos bastante variedad a la hora de abordar la sistematización de los Planes de Estudios. Ello se evidencia en la existencia de materias optativas y obligatorias dentro de la misma especialidad, inscritas algunas de ellas en itinerarios de especialización y otras en itinerarios más generales, desarrolladas unas en un cuatrimestre, otras en un semestre y puestas en marcha todas ellas en el segundo ciclo, lo que se correspondía en algunos casos con el tercer curso (Universidad de Deusto y de Sevilla) y, en otros, con cuarto o quinto, según el número de años que durase la carrera universitaria.

Este análisis hace referencia a la Licenciatura en Pedagogía vigente hasta hace algunos años. Pero actualmente el panorama es otro y tenemos que preguntarnos qué sucede con los nuevos Planes de Estudios de Grado. El Espacio Europeo de Educación Superior ha generado algunos cambios en los mencionados Planes de Estudios que, a nivel general, ha provocado una cierta convergencia en cuanto al número de créditos de las asignaturas (que ahora son 6 en la mayoría) y a su duración (un semestre), sin embargo también ha provocado una gran variabilidad según la universidad a la que nos refiramos.

Existen 21 universidades españolas en las que se imparte el Grado en Pedagogía [3], según podemos comprobar en la Tabla 1:

TABLA 1: *Universidades españolas que ofrecen estudios de Pedagogía (elaboración propia) [4].*

COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDADES
ANDALUCÍA	Universidad de Granada.
	Universidad de Málaga.
	Universidad de Sevilla.
CANARIAS	Universidad de La Laguna.
CASTILLA Y LEÓN	Universidad de Burgos.
	Universidad Pontificia de Salamanca.
	Universidad de Salamanca.
CATALUÑA	Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).
	Universidad de Barcelona.
	Universidad de Girona.
	Universidad Rovira y Virgili.
FORAL DE NAVARRA	Universidad de Navarra.
GALICIA	Universidad de Santiago de Compostela.
ISLAS BALEARES	Universidad de las Islas Baleares.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDADES
MADRID	Universidad Complutense de Madrid (UCM).
	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
PAÍS VASCO	Universidad del País Vasco.
PRINCIPADO DE ASTURIAS	Universidad de Oviedo.
REGIÓN DE MURCIA	Universidad de Murcia.
VALENCIA	Universidad de Valencia.
	Universidad Católica de Valencia «San Vicente Mártir».

Para examinar la información procedente de las universidades seleccionadas y descubrir la situación actual de la Pedagogía Laboral en sus Planes de Estudios, hemos planteado las siguientes siete categorías de análisis que nos van a permitir obtener información pormenorizada sobre el diseño de los títulos.

1) *Situación de la Pedagogía Laboral en los planes de estudios*: actualmente la especialización en Pedagogía Laboral ha desaparecido. Se ha introducido, en algunas de las universidades estudiadas, el calificativo de mención o itinerario que significa más o menos lo mismo que especialidad y que sí aparece reconocida en la titulación de Grado [5]. En este sentido, la Universidad Autónoma de Barcelona, la de Burgos, La Laguna, Málaga y Salamanca, han optado por esta modalidad, aunque la mención no recoja la denominación de Pedagogía Laboral.

2) *Asignaturas afines en los planes de estudios*: hay universidades como la de Granada, La Laguna, Burgos, Pontificia de Salamanca, Autónoma de Barcelona, Central de Barcelona, Ro-

vira y Virgili, Islas Baleares, Murcia, UNED, UCM, País Vasco y Católica de Valencia «San Vicente Mártir», en cuyos Planes de Estudios aparecen asignaturas optativas y obligatorias con temáticas afines a la Pedagogía Laboral, pero con denominaciones diversas. Solo las universidades de Málaga, Salamanca, Girona y Santiago de Compostela ofertan asignaturas optativas y obligatorias con la denominación de Pedagogía Laboral. La Universidad de Sevilla, además, oferta una asignatura denominada Pedagogía Socio-laboral, que tiene carácter obligatorio, y la Universidad de Oviedo otra, también de carácter obligatorio, denominada Pedagogía Ocupacional y Laboral.

3) *Carácter de las asignaturas*: de las 117 asignaturas que se imparten en las diferentes universidades analizadas y cuyas temáticas hemos considerado que estarían dentro de la disciplina de Pedagogía Laboral, solo dos son de formación básica, 47 son obligatorias y 68 son optativas. La Universidad de Granada y la de La Laguna son las únicas en las que se imparten asignaturas de formación básica. La

Universidad Central de Barcelona, La Laguna, Oviedo y Pontificia de Salamanca, poseen asignaturas de carácter obligatorio en sus planes de estudios. La Universidad de Salamanca, UCM, UNED y Universidad Católica de Valencia «San Vicente Mártir», en cambio, solo tienen asignaturas optativas. Y universidades como la de Granada, Málaga, Sevilla, Burgos, UAB, Girona, Rovira y Virgili, Santiago de Compostela, Islas Baleares, País Vasco, Murcia y Valencia tienen asignaturas obligatorias y optativas.

4) *Cursos donde se imparten*: los Grados analizados tienen una duración de cuatro años, las asignaturas se cursan a partir de 2º (aunque las Universidades de Barcelona, Girona y Oviedo tienen una asignatura ya en primer curso), fundamentalmente a partir de 3º y 4º, y contienen una parte teórica y una parte práctica, igual que en los Planes de Estudios de Licenciatura.

5) *Créditos*: todos los Grados tienen 240 créditos y la mayor parte de las asignaturas que se cursan son de 6 créditos, pero existen algunas variaciones. La Universidad de Santiago de Compostela y Valencia tienen asignaturas con 4,5 créditos; las de Navarra, Girona y Murcia, tienen alguna con 3 créditos; y la Rovira y Virgili tiene una de 12 y otra de 18 créditos.

6) *Temática de las asignaturas*: las diferentes asignaturas relacionadas con esta especialidad recogen los contenidos de la disciplina de Pedagogía Laboral, pero parcializados, lo que

aporta un conocimiento globalizado de la misma, pero únicamente si unimos todas las asignaturas. Esto significa que en cada Universidad y en cada Facultad solo se adquiere un conocimiento fraccionado y no uno completo. Las asignaturas dependen de distintos Departamentos y se organizan en los siguientes ámbitos: Competencias y cualificaciones profesionales, gestión del conocimiento, formación ocupacional y continua, formación e inserción laboral, dirección y gestión de Recursos Humanos, formación de formadores, orientación profesional y planificación de la formación (diagnóstico de necesidades, diseño de programas y estrategias metodológicas, elaboración de materiales físicos y virtuales, evaluación).

7) *Programación didáctica*: en la programación de todas ellas se observa, no obstante, cierta uniformidad a la hora de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues orientan sus contenidos a la consecución de aquellas competencias que se consideran básicas para el perfil de un pedagogo laboral y que podemos clasificarlas en *competencias profesionales*, las cuales incluyen conocimientos técnicos (pedagógicos, organizativos, ofimáticos), capacidad de organización y planificación, capacidad resolutoria y de reacción, razonamiento estratégico, comunicación (idiomas), capacidad de transmitir información, iniciativa y liderazgo, compromiso con la organización, orientación al logro, orientación al cliente interno y externo, trabajo en equipo. Y en *competencias personales*, como creatividad, innovación,

madurez y seguridad en sí mismo, proactividad, capacidad de adaptación al cambio, capacidad de escucha, movilidad, flexibilidad, resistencia al estrés, gestión del tiempo. Además se complementan con la planificación de seminarios y jornadas de orientación, visitas a centros de prácticas o actividades de integración.

En definitiva, actualmente la Pedagogía Laboral está siendo incorporada paulatinamente a los Planes de Estudios de las universidades españolas que imparten el Grado en Pedagogía, sin una uniformidad manifiesta, pero sí con un interés de profesionalización de la figura del pedagogo, que se descubre más explícitamente a través de la asignatura obligatoria del practicum, en la que cada vez tiene más peso la orientación laboral de los centros.

4. La Pedagogía Laboral en los Planes de Estudios de las principales universidades de nuestro entorno europeo

En la Unión Europea encontramos estudios de Grado en Pedagogía, propiamente dichos, formando parte de los denominados *Bachelor's of Arts* o *Undergraduate Program of Arts*. En ellos descubrimos que la *Pedagogía Laboral* se encuentra más próxima al término anglosajón *Training*, vinculado al mundo adulto, que al de *Education*, el cual hace referencia más específicamente al ámbito infantil y juvenil.

A partir de las investigaciones iniciadas por la comisión Red Educación, cen-

trada en el análisis comparado de estudios superiores de educación en Europa (ANECA, 2004), la Pedagogía Laboral se sitúa dentro del grupo de especialización de Pedagogía o Ciencias de la Educación y representa el 39% del total de las especialidades relacionadas con la Pedagogía. Su orientación profesional es fundamentalmente la elaboración de materiales didácticos, de manera especial los de carácter tecnológico, la educación permanente, la formación en las organizaciones, la orientación e inserción profesional y laboral, así como la formación de formadores.

Actualmente pueden cursarse estudios de Pedagogía en los siguientes países de la Unión Europea [6]: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Malta, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y República Checa. En algunas de sus universidades, que encabezan el ranking de las mejores de Europa, puede observarse que los programas educativos relacionados con la Pedagogía difieren del sistema español y, a su vez, unos de otros. Sin embargo, sí parece existir en el contexto europeo la idea subyacente de que la Pedagogía es necesaria y que esta se aplica a niños, jóvenes y adultos. Se observa, por tanto, que estudiar Ciencias de la Educación resulta útil tanto para los maestros de primaria, secundaria y formación profesional, como para la formación de adultos. Al mismo tiempo, la mayor parte de las universidades diseña programas genéricos de Ciencias de la Educación que se especializan en itinerarios a través de los Másteres. Con lo que la Pedagogía Laboral subyace en los Grados y toma forma definitiva a través de los Másteres.

En la Tabla 2 se recoge la selección de universidades europeas que ofrecen estudios de Grado y Máster en Pedagogía o Ciencias de la Educación [7]. Dicha selección se ha realizado efectuando dos cribas. La primera de ellas incluía a todos los países miembros de la Unión Europea en los que es posible cursar estudios de Pedagogía. En la segunda búsqueda se han tenido en cuenta las

universidades más destacadas de dichos países. Para considerar finalmente qué universidades elegir, se ha procedido a seleccionar a aquellas que formasen parte del ranking de las 100 mejores universidades europeas. Y en aquellos países en los que no existía ninguna en dicho ranking, se ha escogido a las universidades que están a la cabeza dentro de sus fronteras.

TABLA 2: *Universidades europeas que ofrecen estudios de Pedagogía (elaboración propia).*

ESTADO MIEMBRO DE LA UE	UNIVERSIDADES	ESTUDIOS
ALEMANIA	Heidelberg.	Grado en Ciencias de la Educación.
		Máster en Estudios de Educación con un enfoque en el Desarrollo Organizacional.
	Humboldt de Berlín.	Grado en Ciencias de la Educación.
	Karlsruhe Institute of Technology.	Máster en Pedagogía.
	Ludwigsburg Universidad de Educación.	Grado en Ciencias de la Educación.
		Máster en Educación de Adultos.
	University of Education Weingarten.	Grado en Medios de Comunicación y Gestión de la Educación.
		Máster en Medios de Comunicación y Gestión de la Educación.
AUSTRIA	Universidad de Viena.	Grado en Ciencias de la Educación.
BÉLGICA	Ku Leuven.	Máster en Ciencias de la Educación.
DINAMARCA	University College South Denmark.	Grado en Educación.
FINLANDIA	University of Jyväskylä.	Grado en Educación y Educación de Adultos.
FRANCIA	Universidad Claude Bernard de Lyon.	Máster en Enseñanza Comercial, Educación y Formación.
		Grado en Ciencias de la Educación.
	Université Paris 8.	Máster en Ciencias de la Educación.

ESTADO MIEMBRO DE LA UE	UNIVERSIDADES	ESTUDIOS
GRECIA	Escuela de Educación Tecnológica y Pedagógica (ASPETE).	Máster en Ciencias de la Educación.
		Máster en Gestión y Administración de la Educación.
IRLANDA	Maynooth University.	Grado en Artes con especialidad en Inserción Laboral de Jóvenes.
ITALIA	Universidad de Bolonia.	Grado en Pedagogía-Ciencias de la Educación (carrera de segundo ciclo).
	Macerata.	Grado en Ciencias de la Educación y la Formación.
MALTA	Universidad de Malta.	Máster en Educación de Adultos.
PAÍSES BAJOS	Erasmus University Rotterdam.	Máster en Pedagogía y Educación.
PORTUGAL	Universidad de Lisboa.	Grado en Ciencias de la Educación.
		Máster en Educación y Formación, con especialidad en Organización y Gestión de la Educación y la Formación.
REINO UNIDO	Institute of Education, University of London.	Grado en Ciencias de la Educación.
	University of Westminster.	Máster en Educación Superior.
	Lankaster University.	Programa de Doctorado en Investigación Educativa y Enseñanza Superior [8].
REPÚBLICA CHECA	Tomas Bata University in Zlin.	Grado en Pedagogía.
		Máster en Pedagogía.

Para llevar a cabo el análisis de los Planes de Estudios de las diferentes universidades europeas, se han utilizado las mismas categorías empleadas con los Planes de Estudios de las universidades españolas, descubriendo lo siguiente:

1) *Situación de la Pedagogía Laboral en los planes de estudios*: en ninguna de las universidades analizadas aparece la denominación de Pedagogía Laboral, fundamentalmente porque en Europa esta disciplina se estudia des-

de una de mayor alcance como es la de Educación de Adultos, en la cual quedan recogidos los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el ámbito laboral. En este sentido, la universidad finlandesa de Jyväskylä es la única, de las 22 estudiadas, que tiene un Grado en Educación y Educación de Adultos. Existen 11 universidades que poseen Grados en Ciencias de la Educación o en Pedagogía, como es el caso de las universidades alemanas de Heidelberg, Humboldt y Ludwigsburg;

la austriaca de Viena; la *University College South Denmark* (Dinamarca); la Universidad de París 8 (Francia); la de Bolonia y Macerata (Italia); la Universidad de Lisboa (Portugal); el *Institute of Education* de la Universidad de Londres (Reino Unido) o la *Tomas Bata University in Zlin* (República Checa). La Universidad de Educación de Weingarten (Alemania) posee un Grado en Medios de Comunicación y Gestión de la Educación, donde ya se perfila una determinada especialización, y en la Maynooth University (Irlanda) existe un Grado en Artes con especialidad en Inserción Laboral de Jóvenes. Una característica diferenciadora de este entorno europeo es que en trece universidades existen programas de Máster en Pedagogía, ocho de ellos de carácter general, uno con un Enfoque de Desarrollo Organizacional (Heidelberg, Alemania), dos sobre Educación de Adultos (Ludwigsburg en Alemania y la Universidad de Malta), uno relacionado con Medios de Comunicación y Gestión de la Educación (Weingarten, Alemania), uno más especializado en Organización y Gestión de la Educación y la Formación (Lisboa, Portugal) y otro en Gestión y Administración de la Educación (ASPETE, Grecia); destacándose que seis de ellos completan los estudios de Grado. Existe, finalmente un Programa de Doctorado en Investigación Educativa y Enseñanza Superior (*Lancaster University*, Reino Unido).

2) *Asignaturas afines en los planes de estudios*: en el conjunto de los planes de estudios analizados, se descubre que las asignaturas impartidas

recogen los diferentes aspectos que engloba la disciplina de Pedagogía Laboral, pero sin utilizar esta denominación (aunque hay una asignatura denominada Pedagogía del Trabajo en la Universidad de Macerata). Siendo materias orientadas, por un lado, a afianzar en el futuro graduado aquellas competencias técnicas básicas para el desempeño de la actividad educativa en diferentes niveles y contextos, y, por otro, a desarrollar en dicho graduado las competencias profesionales y personales que son necesarias para que se convierta en un eslabón productivo de la cadena socioeconómica de su país.

3) *Carácter de las asignaturas*: las asignaturas se dividen en obligatorias y optativas, como en España. A este respecto, existen universidades que solo tienen asignaturas obligatorias, tanto en los estudios de Grado como en los de Máster, ese es el caso de las alemanas de Heidelberg (Grado y Máster), Ludwigsburg (Grado) y Weingarten (Grado y Máster); la finlandesa de Jyväskylä (Grado); las francesas de Lyon (Máster) y París 8 (Grado y Máster); la irlandesa de Maynooth (Grado); la *Erasmus University*, de Rotterdam (Máster); la portuguesa de Lisboa (Máster); las inglesas de Londres (Grado) y Lancaster (Programa de Doctorado); la checa Tomas Bata (Grado y Máster); y la Escuela de Educación Tecnológica y Pedagógica griega (Másteres). El resto combinan la oferta de asignaturas obligatorias y optativas. A excepción de la universidad danesa y la inglesa de Westminster, que ofrecen asignaturas optativas únicamente.

4) *Cursos donde se imparten*: todos los Grados duran tres años y los Másteres oscilan entre un curso (la universidad belga, la francesa de Lyon y la de los Países Bajos), dos (Heidelberg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Weingarten, Lisboa, Westminster, Tomas Bata y la Escuela de Educación Tecnológica y Pedagógica griega) y los tres de Malta y París 8. El Programa de Doctorado de la Universidad de Lankaster tiene una duración de cuatro años. La distribución de las asignaturas se realiza a lo largo de los diferentes años, aunque en todos los casos existe una aproximación a los planteamientos educativos generales durante el comienzo de los estudios y se tiende a la especialización, en aquellos casos que existe (Weingarten, Viena, Jyväskylä, París 8, Malta y Lankaster), con posterioridad.

5) *Créditos*: los créditos se estructuran modularmente en las universidades estudiadas, variando de unas a otras la asignación de créditos por módulo y asignatura, aunque en todas ellas hay que obtener 180 créditos en Grado y entre 60 y 120 en Másteres. Existe mayor número de créditos destinados a conocimientos generales (especialmente en los Grados) y, en menor medida, a habilidades específicas (lo que se desarrolla más en los Másteres, fundamentalmente en los de las universidades de Karlsruhe, Malta y Lisboa).

6) *Temática de las asignaturas*: los contenidos analizados se pueden englobar en planteamientos intro-

ductorios (definición de educación de adultos, aprendizaje permanente, formación inicial y continua, inserción laboral y empleo, formación de formadores), entornos (social, político, legislativo, laboral y organizativo), desarrollo de competencias (teórico-prácticas, didácticas, profesionales, comunicativas, tecnológicas), asesoramiento (consultoría, Recursos Humanos, orientación profesional, liderazgo), gestión (de proyectos, del personal, de calidad y de las organizaciones), planificación (análisis de necesidades, programación, metodología, recursos virtuales, físicos y económicos, evaluación) y emprendimiento.

7) *Programación didáctica*: el proceso de enseñanza-aprendizaje está enfocado a la consecución de diferentes tipos de competencias. Por un lado, *competencias profesionales* (conocimientos pedagógicos, tecnológicos, de gestión, comunicativos, de liderazgo) y, por otro, *competencias personales* (innovación, movilidad, gestión del tiempo). A ello se une la posibilidad que se ofrece a los estudiantes de desarrollar esas competencias en entornos socio-profesionales a través de las prácticas de cada título, así como de asistir a cursos de formación continua, talleres y seminarios, como complemento formativo, tanto en el propio estado como en otros estados de la Unión Europea.

Es importante señalar a este respecto, que los análisis realizados muestran la gran importancia que tiene el sector de la educación en Europa. Las univer-

sidades estudiadas presentan un mapa de estudios de Grado o de Postgrado sobre educación que revela claramente esa importancia en dos sentidos. Por un lado, se detecta que se trata de un sector profundamente consolidado, con titulaciones que cuentan con una presencia arraigada en numerosos países. Por otro, se perfila como un sector dinámico, con la emergencia de otras muchas titulaciones que abordan campos específicos o nuevos de la educación.

5. Nuevos horizontes de la Pedagogía Laboral

Una vez clarificado qué entendemos por Pedagogía Laboral, cuál es su apoyo científico dentro de la literatura académica y cómo se integra en los Planes de Estudios de la antigua Licenciatura en Pedagogía y de los actuales Grados y algunos Postgrados, tanto a nivel nacional como europeo, resulta relevante realizar a continuación una propuesta que, apoyada en todo lo precedente, visibilice más y mejor esta disciplina, tanto en el entorno académico como en el profesional.

Este planteamiento abre nuevos horizontes a la Pedagogía Laboral, una disciplina que, como hemos comprobado, lleva caminos paralelos en nuestro país y en los estados europeos vecinos. Su origen en España viene de la mano de la Teoría de la Educación, con una visión tanto descriptivo-exploratoria, como de intervención normativo-aplicativa, así como de la especialización de la Pedagogía Social en entornos laborales, mientras que en la mayor parte de las universidades de la Unión Europea su punto de apoyo es la

educación de adultos. Las materias que dan entidad a la disciplina engloban, en los diferentes estados miembros, incluida España, las distintas partes de que consta, tanto en relación con sus conceptos fundamentales (formación y trabajo) o el entorno en el que se mueve (conocimientos socio-laborales y organizativos), como respecto al perfil de sus destinatarios (jóvenes y adultos) o la estructura que le da sentido (análisis de necesidades, planificación y evaluación de la formación). Es una disciplina que se desarrolla en los planes de estudios de Grado en Pedagogía o Ciencias de la Educación, más cortos en la vecina Europa (tres años) y un poco más largos en nuestro país (cuatro años), y en determinados Másteres en los países europeos analizados. Finalmente, hemos comprobado que en todos los títulos se combina la obligatoriedad y la optatividad a la hora de abordar las temáticas que concurren en la Pedagogía Laboral.

Tres son los ejes sobre los que es necesario continuar incidiendo, como hemos podido descubrir en este trabajo. La persona que se encuentra inmersa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto es, los jóvenes y adultos que requieren incrementar y transformar sus competencias para mejorar su actividad laboral. Los nuevos significados del trabajo y fenómenos ligados al mismo, cuyas demandas educativas superan con mucho la orientación y formación profesional integradas en el actual sistema educativo. Y la formación, relacionada con la capacitación, cualificación y reconversión, orientada a la conciliación de intereses laborales e individuales, y unida indisolublemente a la motivación.

Con todo ello y tras este detenido análisis, podemos concluir que es necesario buscar mayor confluencia entre todos los Planes de Estudios, con independencia de su país de origen, promoviendo estudios de Pedagogía Laboral que respondan a las demandas reales del mercado y que se sustenten en planteamientos educativos sólidos y teóricamente bien fundamentados, especialmente en un entorno globalizado como el actual y ante las posibilidades que existen de intercambiar experiencias y analizar buenas prácticas [9].

6. Conclusiones

Con el presente trabajo hemos aportado una definición clara y actual de la Pedagogía Laboral, fundamentada en las investigaciones y estudios procedentes de diferentes disciplinas y, específicamente, de la Teoría de la Educación. Hemos descubierto su importancia teórica y práctica y su paulatina integración en los Planes de Estudios de las universidades españolas en las que se imparten títulos de Grado en Pedagogía, así como en las de nuestros vecinos europeos, en las que además se desarrollan estudios de Postgrado en esta línea. Y hemos avanzado en la visibilización de la Pedagogía Laboral a través de la realización de un análisis comparado de los Planes de Estudios de universidades españolas y europeas, identificando sus similitudes y discrepancias.

Debemos continuar por este camino, e ir alcanzando cada vez más un reconocimiento socio-laboral de esta disciplina, convenciendo a la sociedad, a la universidad, al profesorado y a los estudiantes sobre la importancia que la Pedagogía

Laboral tiene, tanto para el desarrollo de la educación, como para el de los jóvenes y adultos receptores de la misma y para los contextos productivos en los que tiene lugar. Y siempre sumando, confluyendo y compartiendo, conociendo las diferencias, pero buscando las semejanzas.

Dirección para la correspondencia:

Carolina Fernández-Salineró de Miguel. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid. Email: cfernand@edu.ucm.es.

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

Notas

- [1] Se parte de esta realidad académica porque la consideramos el origen de la disciplina dentro de la universidad y porque es la realidad de referencia de las autoras.
- [2] Una *especialidad intracurricular* es aquella que permite al estudiante, cursando unas asignaturas denominadas optativas vinculadas, conseguir un conocimiento específico, pero no una titulación con dicha especialización. Es una especialización académica, pero no administrativa.
- [3] De las 75 universidades españolas privadas y públicas analizadas, solo 21 imparten actualmente el Grado en Pedagogía y tienen alguna asignatura vinculada con la disciplina de Pedagogía Laboral. Ver <http://www.ua.es/es/internet/listado.htm> (Consultado el 16.X.2015).
- [4] En el contexto español hemos analizado los planes de estudios del Grado en Pedagogía por-

que son el punto de referencia inicial para dar a conocer la disciplina y porque en Postgrado, con una orientación próxima, hemos encontrado únicamente: el Máster en Formación y Orientación para el Empleo (Universidad de Sevilla); el Máster en Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Universidad de Girona); el Máster en Procesos de Formación (Universidad de Santiago de Compostela); el Máster en Gestión de Recursos Humanos (Universidad de las Islas Baleares); el Máster Universitario en Tecnología Educativa: E-learning y Gestión del Conocimiento (Universidad de Murcia) y el Máster Universitario en Orientación Profesional (UNED). Todos ellos dependientes de Facultades de Pedagogía, existiendo otros de similares características (en la Universidad de Barcelona o en la de Murcia), pero vinculados a otras Facultades, por lo que no se incluyen aquí.

- [5] Es decir, requiere cursar un conjunto de asignaturas optativas para poder conseguir dicha especialización, con un reconocimiento académico y administrativo.
- [6] Para más información ver <http://www.topuniversities.com/> (Consultado el 12.VI.2015).
- [7] En este caso incluimos Grados y Másteres porque, en nuestro entorno europeo, las universidades que poseen carreras de Educación abordan la Pedagogía desde ambos tipos de estudios.
- [8] Se ha incluido este Programa de Doctorado porque la Universidad de Lancaster está en el ranking de las mejores de Europa, pero no tiene estudios de Grado o Postgrado en Educación. Posee Másteres relacionados con Recursos Humanos, pero se tratan desde una perspectiva empresarial y no educativa. Y únicamente existe una preocupación por temas educativos en los estudios de Doctorado.
- [9] A este respecto podemos destacar, a nivel internacional, *the International Conference on Researching Work and Learning* (que se celebra cada dos años desde 1999) y, a nivel nacional, el Seminario de Formación y Trabajo, al que acude profesorado de las universidades españolas que imparten asignaturas relacionadas con esta disciplina (que se organiza anualmente desde 2014). En ambos encuentros se busca intercambiar experiencias en el ámbito de la Pedagogía Laboral.

Bibliografía

ALTAMIRANO, M. (2010) *El pedagogo laboral en la UPN: un nuevo profesional de la educación para el siglo XXI en México* (México, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco).

ANECA (2004) *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I*. Ver http://www.aneca.es/var/media/150392/libro-blanco_pedagogia1_0305.pdf (Consultado el 14.XI.2015).

BUNK, G. P. (1972) *Erziehung und Industriearbeit. Modelles betrieblichen Lernens und Arbeitens Erwachsener* (Weinheim/Basel, Beltz Verlag).

BUNK, G. P. (1995) Pedagogía del Trabajo, *Educación*, 51:52, pp. 41-62.

CASTILLEJO, J. L., SARRAMONA, J. y VÁZQUEZ, G. (1988) Pedagogía Laboral, *revista española de pedagogía*, 46:181, pp. 421-440.

COLOM, A., SARRAMONA, J. y VÁZQUEZ, G. (1994) *Estrategias de formación en la empresa* (Madrid, Narcea).

DURÁN, T. (2010) Educación Laboral. Tarea pedagógica: educar por y en el trabajo, *Paeda-*

gogium. Revista del Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, 29, pp. 4-6.

DÖRSCHER, A. (1960) *Arbeit und Beruf in Wirtschaftspädagogischer Betrachtung* (Freiburg im Breisgau, Lambertus Verlag).

FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2013) Aproximación metodológica a la formación profesional, *Prospettiva EP, Pedagogia del Lavoro*, 3, Settembre-Dicembre, pp. 83-95.

FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (1999) El diseño de un Plan de Formación como estrategia de desarrollo empresarial: estructura, instrumentos y técnicas, *Revista Complutense de Educación*, 10:1, pp. 181-242.

FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (1993) La nueva Pedagogía de la empresa, *Bordón*, 45:4, pp. 411-417.

FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (1997) La Pedagogía Laboral: una nueva especialización profesional, *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras*, Junio, pp. 25-27.

FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2002) *Proyecto Docente. Teoría de la Educación (Pedagogía Laboral)* (Madrid, Universidad Complutense).

FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2004) Un enfoque pedagógico para el diseño de programas de formación en contextos organizativos, *Teoría de la Educación*, 16, pp. 109-144.

GRIFFITHS, T. y GUILLE, D. (2003) A connective model of learning: the implications of work process knowledge, *European Journal of Educational Research*, 1:1, pp. 156-173.

GRIFFITHS, T. y GUILLE, D. (2001) Learning through work experience, *Journal of Education and Work*, 14:1, pp. 113-131.

GRIFFITHS, T. y GUILLE, D. (1999) Pedagogy in Work-based Context, en MORTIMORE, P. (ed.) *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning* (London, SAGE) pp. 155-174.

ILVENTO, C. (2006) ¿Por qué Pedagogía Laboral? *Formación XXI. Revista de Formación y Empleo*, febrero. Ver http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/print/magazineArticle/2006/02/text/xml/_POR_QUE_PEDAGOGIA_LABORAL_.xml.html (Consultado el 25.VIII.2015).

LORENTE, R. (2012) *La formación profesional según el enfoque de las competencias. La influencia del discurso europeo en España* (Barcelona, Octaedro).

MESSINA, G., PIECK, E. y CASTAÑEDA, E. (2008) *Educación y trabajo. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina* (Santiago de Chile, UNESCO).

PINEDA, P. (2002) Qué es la Pedagogía Laboral, en PINEDA, P. (coord.) *Pedagogía Laboral* (Barcelona, Ariel) pp. 65-69.

SALVÁ, F. (1994) Reflexiones en torno a la conceptualización de la Pedagogía Laboral, *Bordón*, 46:3, pp. 283-292.

SARRAMONA, J. (2002) *La formación continua laboral* (Madrid, Biblioteca Nueva).

SÁNCHEZ VALLE, I. (1999) Contextos epistemológicos actuales para la Pedagogía Laboral y la Formación en la Empresa, *Revista Complutense de Educación*, 10:1, pp. 105-125.

TRONCOSO, M. J. A. (2007) *Pedagogía Laboral: base de la formación y capacitación en las organizaciones*. Ver <http://www.monografias.com/trabajos46/pedagogia-laboral/pedagogia-laboral.shtml> (Consultado el 17.IX.2015).

Resumen:

La Pedagogía Laboral como especialidad profesional en el siglo XXI

En el presente trabajo se pretende identificar una especialidad profesional de la Pedagogía que responde a una demanda socio-laboral, la cual se apoya en una tradición investigadora poco conocida, pero bien fundamentada, aunque carece, no obstante, de una inclusión explícita en los actuales Planes de Estudios universitarios. Con este objetivo se trata de clarificar, a través de un análisis descriptivo-exploratorio, cuáles son los orígenes de la Pedagogía Laboral, cómo podemos conceptualizarla, por qué consideramos a esta disciplina tan importante, tanto desde una perspectiva académica como profesional, dónde es posible encuadrarla dentro de los actuales Planes de Estudios de Pedagogía, fundamentalmente en España, pero también en los países europeos más próximos a nosotros, y cómo podemos orientar académicamente a nuestros estudiantes para que sean capaces de desarrollar una carrera profesional dentro de este ámbito. Descubriendo, tras el análisis realizado, la necesidad de visibilizar a la Pedagogía Laboral a través del incremento de asignaturas en los planes de estudios y de investigaciones en esta línea, así como de encuentros, nacionales e internacionales, que favorezcan el intercambio de experiencias.

Descriptor: España, formación, Pedagogía Laboral, Planes de Estudios, trabajo, Unión Europea.

Summary:

Labour Pedagogy like professional speciality in the 21st century

In this paper we intend to identify a professional speciality of Pedagogy that responds to a socio-labour demand, which is based on a little known research tradition, but well-founded. However, this field of interest has not an explicit implementation in the current university study plans. With this aim, we try to find out, through a descriptive-exploratory analysis, the origins of Labour Pedagogy. We also want to know how we can conceptualize Labour Pedagogy, why we consider it so important discipline, both from an academic and a professional perspective, where it is possible to fit it inside the current study plans of pedagogy, mainly in Spain, but also in the European countries close to us, and how we can guide our students academically so that they can develop a professional career inside this area. After the analysis, we have discovered the need to make Labour Pedagogy visible by increasing subjects in the curricula and research in this line, as well as more national and international meetings which may favour the exchange of experiences.

Key Words: Spain, training, Labour Pedagogy, Study Plans, work, European Union.



Informaciones

1. Actividades pedagógicas

75º Aniversario de la *Revista de Educación*.

III Congreso Internacional Universidad y Discapacidad sobre
«Una Universidad inclusiva para una sociedad incluyente».

IX Conferencia Internacional de Educación, Investigación e Innovación (ICERI)
sobre «Transformando la educación, transformando las vidas».

XV Congreso Nacional de Educación Comparada sobre
«Ciudadanía mundial y educación para el desarrollo. Una mirada internacional».

2. Reseña bibliográfica

Santos Rego, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M.: *Aprendizaje-servicio y misión cívica en la universidad. Una propuesta de desarrollo* (Carlos Peláez Paz).

Topping, K., David Duran, D. y Van Keer H.: *Using Peer Tutoring To Improve Reading Skills. A Practical Guide For Teachers* (Francisco José Alegre Ansuategui y Lidón Moliner Miravet).

Belando-Montoro, M. R.: *La educación repensada. Dinámicas de continuidad y cambio* (Jorge Antonio Fernández de los Ríos).

Sugrue, C.: *Unmasking school leadership. A Longitudinal Life History of School Leaders* (Ernesto López Gómez).

Ragutt, F. y Zumhof, T. (eds.): *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren* (Josefa Ros Velasco).

Morón Marchena, J. A. (coord.): *Investigar e intervenir en educación para la salud* (Diego Galán Casado).

Una visita a la hemeroteca (Rocío Garrido Martos).

3. Libros recibidos

Colaboran en este número

Requisitos de los trabajos que se deseen publicar

Índice del año LXXIV

1

Actividades pedagógicas

75° Aniversario de la *Revista de Educación*

Pocas son las revistas de investigación educativa en el mundo que pueden celebrar el 75 Aniversario de su creación. Por ello, ha sido un motivo de alegría, que la *Revista de Educación*, cuyo primer número salió en enero de 1941 con el título de *Revista Nacional de Educación*, se haya decidido a realizar unos actos conmemorativos de su fundación. La aportación de esta revista a la educación española, desde sus diversos planteamientos, ha sido muy fecunda y actualmente se encuentra en el selecto grupo de las cinco revistas españolas (*Comunicar*, *Educación XX1*, *Enseñanza de las Ciencias*, *Revista de Educación* y **revista española de pedagogía**) que tienen el alto reconocimiento internacional de estar presentes en el *Journal Citation Reports* (2016).

Los actos, organizados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, responsable de su edición, se celebraron el pasado 27 de junio en un Auditorio del Ministerio de Educación, ante un notable nú-

mero de asistentes. Comenzaron con una conferencia del Editor Jefe de la revista, Prof. Gaviria, que hizo una exposición de los principales hitos históricos de la revista. A continuación intervino el Prof. húngaro Peter Csermely, que analizó la evolución del apoyo prestado a las altas capacidades en estos tres cuartos de siglo, con especial referencia al estudio de las ciencias, la tecnología y las matemáticas, señalando también la dimensión europea.

Por último, el Prof. Tourón, miembro del Comité de Redacción de la revista, moderó una Mesa Redonda, en la que intervinieron el Prof. Tiana, Rector de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y antiguo director de la *Revista de Educación*, y el Prof. Ibáñez-Martín, Vicerrector de la Universidad Internacional de La Rioja y director de la **revista española de pedagogía**. Los temas que se abordaron fueron de gran actualidad, pues se debatió sobre los posibles desarrollos futuros de las revistas científicas, ante el impacto de las nuevas tecnologías, lo que originó un interesante intercambio de perspectivas.

año LXXIV, n.º 265, septiembre-diciembre 2016, 581-583
revista española de pedagogía



No podemos terminar sin señalar que dentro de dos años nos corresponderá celebrar a la **revista española de pedagogía** nuestro 75 aniversario.

III Congreso Internacional Universidad y Discapacidad sobre «Una Universidad inclusiva para una sociedad incluyente»

Durante los días 10 y 11 de noviembre de 2016 va tener lugar en Madrid, organizado por la ONCE, el III Congreso Internacional Universidad y Discapacidad sobre «Una Universidad inclusiva para una sociedad incluyente».

Según los organizadores, «desde la aprobación de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, muchos han sido los cambios experimentados para que el artículo 24 que garantiza el derecho a la educación y al desarrollo de la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, se lleve a efecto. Los países tienen que asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. Diez años después de la aprobación de la Convención, son muchos los países y las universidades que han caminado por esta senda de los derechos y también muchos los retos aún pendientes. Este III Congreso, pretende recoger el testigo de las ediciones anteriores y dar un paso más en ideas, estrategias, y buenas prácticas que nos permitan seguir progresando en modelos de universidades

inclusivas, preparadas para cumplir con los desafíos del siglo XXI. Abordaremos nuevos conceptos como *Smart Inclusive University* y asuntos como los sistemas de orientación y la transición a la educación superior, los programas de atención universitaria a la discapacidad, la empleabilidad de los universitarios con discapacidad, la incorporación del principio del Diseño para Todas las Personas y Accesibilidad Universal en los currículos universitarios, la infoaccesibilidad y la acción investigadora de las Universidades en materia de discapacidad. Todo ello con el fin de ir desarrollando los mandatos previstos en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad».

Para más información: <http://ciud.fundaciononce.es/>

IX Conferencia Internacional de Educación, Investigación e Innovación (ICERI) sobre «Transformando la educación, transformando las vidas»

Del 14 al 16 de noviembre de 2016 va tener lugar en Sevilla la IX Conferencia Internacional de Educación, Investigación e Innovación (ICERI) sobre «Transformando la educación, transformando las vidas», organizada por la Academia Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo (IATED).

Esta Conferencia internacional va dirigida a investigadores y profesionales del sector de la educación. Tras nueve años ininterrumpidos está considerada una de las citas que reúnen al mayor número de expertos, más de 700 de 80 países diferentes,

donde se presentan las últimas metodologías de aprendizaje y las innovaciones educativas más destacadas. La IATED, organizadora de la Conferencia, es una institución de investigación dedicada a la promoción internacional y la cooperación universitaria de la tecnología educativa. Su misión es la difusión internacional de las mejores prácticas contrastadas a través de encuentros y publicaciones.

La Conferencia está organizada a través de diferentes temas, entre los cuales, destacan: investigación educativa y globalización; barreras al aprendizaje; impacto de la crisis económica sobre la educación; nuevas tecnologías de información y acceso a Internet; liderazgo y administración de las universidades; promoción y desarrollo de los estudiantes; diversidad cultural y educación inclusiva; cuestiones éticas en educación; etc.

Para más información: <https://iated.org/iceri/>

XV Congreso Nacional de Educación Comparada sobre «Ciudadanía mundial y educación para el desarrollo. Una mirada internacional»

Del 16 al 18 de noviembre de 2016 va tener lugar en la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, organizado por la Sociedad Española de Educación Comparada (SECC) el XV Congreso Nacional de Edu-

cación Comparada sobre «*Ciudadanía mundial y educación para el desarrollo. Una mirada internacional*».

Según los organizadores del Congreso, «el concepto de ciudadanía mundial integra la educación para el desarrollo y los derechos humanos, la educación ambiental, la educación para la paz, la multiculturalidad y el género, pero de forma transversal, ya que es una formación que contempla la estrecha interrelación e interdependencia entre todas ellas. Según la UNESCO, la educación para la ciudadanía mundial apunta a empoderar a los educandos en aras a que participen y asuman funciones —tanto a nivel local como global— en la resolución de desafíos internacionales, y que se involucren haciendo un aporte proactivo en la búsqueda de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible. En este Congreso pretendemos contribuir a esta ciudadanía global a través de una reflexión conjunta, un proyecto compartido, y una preocupación que nos une en relación a cómo transferir a la sociedad esos conocimientos y propuestas de mejora para contribuir a la formación de ciudadanos/as críticos, responsables y comprometidos con el desarrollo humano y el desarrollo sostenible del planeta, desde una dimensión mundial e internacional de la realidad que nos rodea».

Para más información: <http://www.upo.es/ocs/index.php/index/index/index/index>

2

Reseña bibliográfica

Santos Rego, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015).

Aprendizaje-servicio y misión cívica en la universidad. Una propuesta de desarrollo. (Barcelona, Octaedro). 134 pp.

Cada vez más voces alertan de la necesaria profundización en la relación entre la sociedad y la universidad en un contexto de transformación y cambio. No está de más problematizar este hecho y repensar qué significa esta relación y a dónde se dirige. La reflexión de los autores parte de una convicción clara: entender que la universidad tiene una misión cívica, que *es civilidad en sí misma*. Por tanto, debería estimular la responsabilidad social universitaria, tan desarrollada en el marco surgido en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). La creciente extensión de los proyectos de aprendizaje-servicio (ApS) puede ser una oportunidad y un vector de innovación como propuesta pedagógica para afrontar este reto. Así, el paso por la formación universitaria debería favorecer un alumnado educado en valores cívicos, participativos

y solidarios, en el compromiso ético y en el desarrollo de una ciudadanía más consciente y crítica. El ApS puede ser una herramienta para satisfacer estos contenidos y objetivos como vía formativa en las aulas junto a otras estrategias docentes.

Los autores de este libro conjugan brillantemente la reflexión teórica junto a su propia experiencia de dinamización de proyectos de ApS en la enseñanza superior. Miguel Ángel Santos Rego, Alexandre Sotelino e Inma Lorenzo, son profesores de las universidades gallegas de Santiago de Compostela y Vigo y pertenecen al grupo de investigación ESCULCA, dirigido por el propio catedrático Santos Rego. Han incorporado al contenido del texto resultados de investigaciones realizadas en el marco de tesis doctorales dirigidas por ellos y los aprendizajes llevados a cabo en el proyecto PEINAS, descrito en el capítulo 3, experiencia nacida en el curso 2010/2011 en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela vinculado a la asignatura de Pedagogía Intercultural. A ello añaden diversas experiencias de desarrollo in-

teruniversitario del ApS en las universidades gallegas.

El ApS, en coherencia con las referencias fundamentales del campo, se conceptualiza como la realización de acciones y de proyectos que combinen aprendizajes intencionales junto a servicios que responden a necesidades sociales significativas, incorporando la centralidad de la reflexión como medio para concretar las dos dimensiones anteriores. Es importante tener claro este punto de partida, puesto que los planteamientos acerca de la conexión de la universidad con la sociedad, en muchos casos, enfatizan casi únicamente la necesidad de ajustar la demanda de los empleadores y las necesidades del mercado laboral, ligándola a la competitividad, la productividad o la eficiencia económica. Sin embargo, nos encontramos con un pensamiento dirigido a la conexión entre las dimensiones académicas y comunitarias del aprendizaje, las dimensiones éticas y cívicas de la persona y a la construcción de una ciudadanía crítica y democrática.

La temática tratada es de máximo y creciente interés. Actualmente asistimos a una renovada atracción y atención por el ApS y al desarrollo de nuevas experiencias y proyectos. Normalmente surgen como iniciativa individual del profesorado más que como apuesta estratégica de la institución académica, extendiéndose como una mancha de aceite por la transmisión de los propios participantes e impulsores de estas actividades. Fruto de ello se ha ido tejiendo la Red Universitaria Española de Aprendizaje Servicio (ApS-U), que ya ha organizado seis Congresos Nacionales (y el primero internacional), o la revista RIDAS (Revista

iberoamericana de aprendizaje servicio) de la Universidad de Barcelona. A pesar de ello existe una escasez contrastada de trabajos sobre este tema en el contexto universitario español y una necesidad de profundizar en estudios e investigaciones. Los autores nos muestran cómo la reflexión teórica del aprendizaje y servicio aún es muy genérica y es preciso ahondar en la elaboración de reflexiones más vinculadas a materias concretas, disciplinas, ámbitos, aprendizajes y aspectos del *curriculum* específicos.

La propuesta es coherente con la etapa de desarrollo que nos encontramos y, en ese sentido, se plantean unas pautas generales y un marco genérico para el inicio de una experiencia. Nos encontramos ante un punto de partida que puede servir a un docente, un grupo de investigación o a una universidad para iniciar una experiencia de ApS en un aula, una facultad o incluso a escala interuniversitaria. La intencionalidad de los autores se orienta a la integración de reflexiones teóricas con la concreción de proyectos en el ámbito de la educación superior proponiendo pautas y principios pedagógicos y metodológicos. En este sentido, constituye una buena herramienta para introducirse en los distintos aspectos de una propuesta pedagógica y metodología cada vez más importante en el ámbito universitario mediante una amplia y exhaustiva presentación de sus elementos básicos junto a una hoja de ruta para el inicio de proyectos concretos. Su contribución es muy positiva para aquellos que quieran incorporar esta metodología a sus estrategias docentes y necesiten conocer tanto los pasos a dar para la puesta en marcha de nuevas iniciativas como disponer de una formación inicial en sus fundamentos.

El libro se estructura en cuatro capítulos a los que se añaden unas consideraciones finales haciendo un recorrido desde la conceptualización y caracterización del ApS, pasando por el análisis histórico hasta llegar a la reflexión sobre su pertinencia y relación con la universidad y su concreción práctica. En el primer capítulo los autores proponen, además de una definición, un análisis sobre el papel de los distintos agentes vinculados al desarrollo de este tipo de proyectos: el docente y el cumplimiento del currículo, los estudiantes, la escuela entendida como una entidad educativa, la administración local como responsable de las políticas municipales para concretar la idea de la ciudad educadora, la ciudad como contexto físico y social de vital importancia en el contexto educativo, y, por fin, las entidades sociales presentes en el tejido comunitario.

El ApS sólo puede ponerse en marcha a través de la construcción de redes de colaboración y cooperación en cada territorio y contexto concreto. El *partenariado* es uno de los instrumentos claves para el desarrollo de este tipo de proyectos. Implica la colaboración con personas significativas de la comunidad, equipos y/o organizaciones que ya están formalizando acciones y actividades socioeducativas, de acompañamiento social o de desarrollo sociocultural que a su vez trabajan en red. No se trata sólo de establecer mecanismos de coordinación o colaboración, sino que supone establecer un programa de acciones conjuntas para la consecución de un fin común a través del diálogo y la negociación entre diversos agentes. Esta vocación está presente en el trabajo, que muestra un panorama generalista de los

agentes implicados en todas las etapas del conjunto del sistema educativo. Queda abierta la vía para poder hacer una identificación más profunda de los agentes específicos existentes en el marco de la enseñanza superior y sus instituciones y socios. Es necesario investigar y reflexionar teóricamente sobre las especificidades de la universidad como agente no territorializado (a diferencia de un centro educativo) y con su papel social ligado a agentes diferentes a los de otras etapas educativas, con un abanico más amplio de preocupaciones, necesidades y de problemáticas sociales.

El rol del docente se transforma, convirtiéndose en un acompañante y dinamizador, en alguien que sugiere y proporciona claves para entender, que desencadena procesos sistemáticos con la finalidad de conseguir aprendizajes explicitados y sistematizados, pero con un papel claramente diferenciado de lo que la pedagogía tradicional entiende. Aunque el aprendizaje nos lleva inevitablemente al currículo, a materias, asignaturas, contenidos, los procesos de enseñanza aprendizaje suscitados en este tipo de metodología requieren de acciones prácticas, lo que la diferencia de otro tipo de estrategias docentes. En este caso, el profesor o el maestro visibiliza más su figura como educador y acompañante que en otras ocasiones, sobre todo como facilitador de la reflexividad del alumnado. La reflexión aparece como catalizadora de los aprendizajes intencionales e indisolublemente unida al proceso formativo y educativo pues el centro no es el aprendizaje de un conjunto de destrezas y habilidades exclusivamente, sino que adquiere una importancia cru-

cial todo aquello que tenga que ver con la educación cívica, la educación moral, y las dimensiones democrática, participativa y comunitaria.

A continuación, el segundo capítulo presenta un recorrido histórico desde los antecedentes teóricos hasta la situación actual. La aportación de Dewey, la pedagogía pragmática y el llamado *learning by doing* pueden constituir principios primigenios en los que apoyarse la propuesta pedagógica del ApS, en la medida en que une teoría y práctica y concibe el pensamiento como un instrumento para resolver problemas concretos de la experiencia humana.

Podemos encontrar una meticulosa enumeración de la trayectoria histórica del *service by learning* en Estados Unidos, la posterior expansión en Latinoamérica y cómo se produce su llegada a Europa y más en concreto a España. Esta revisión nos aporta una visión panorámica de lo que se ha hecho y de la etapa que vivimos en nuestro país.

El hilo discursivo retoma la reflexión en el tercer capítulo donde se explora la pertinencia del ApS en la educación superior como contexto adecuado y privilegiado para la educación cívica y no sólo para la capacitación técnica del alumnado. Además, encontramos un análisis del contexto legislativo y de cómo se está enmarcando en el desarrollo reglamentario de la Declaración de Bolonia y el EEES. En España no se ha producido un desarrollo paralelo al producido en el resto del mundo, más bien ha sido frágil, aunque nos encontramos en un momento expansivo.

Las enseñanzas universitarias no han sido ajenas a este proceso y han seguido caminos paralelos. Por ello, existe un gran desconocimiento de este tipo de metodología entre el profesorado, aunque algunos de los aspectos que la componen podrían estar apreciados y bien valorados, lo que supone una oportunidad para el desarrollo futuro del ApS, tal y como señala el estudio que presentan los autores fruto de tesis doctorales dirigidas por ellos mismos. La implicación del docente es clave y necesaria para su desarrollo en las aulas, y su capacitación parece ser un camino necesario.

Finalmente, en este itinerario de lo teórico a lo práctico, detallan y examinan algunas experiencias que describen brevemente para que podamos entender y visualizar en la concreción metodológica en una asignatura, una materia o en algún tipo de contexto relacionado con la enseñanza superior. Podemos encontrar reseñas que muestran la amplitud de las posibilidades; guías de recursos, colaboración con autores musicales como creadores de vídeos, hasta aprendizaje de materias como la bioquímica, la vinculación de la educación física con el mundo laboral o la pedagogía intercultural en la asignatura impartida por uno de los autores.

El tránsito a las propuestas de acción se completa en el capítulo 4 que nos ofrece un conjunto de fases, acciones y actividades que configuran un *kit* de herramientas útiles para formular y poner en marcha proyectos de ApS en la universidad. Las redes existentes en nuestro país han manifestado claramente que estamos en

una etapa en la que es preciso comenzar a hablar de institucionalización del ApS en la universidad y superar la etapa de iniciativas individuales. Esta propuesta no podrá funcionar sin el apoyo de profesorado, departamentos, organismos universitarios, etc. Ante este desafío, podemos sentir que sabemos qué queremos conseguir pero no cómo hacerlo. Para ello, en el trabajo podemos encontrar actividades adecuadas para configurar un proyecto de consolidación e institucionalización de esta metodología por etapas: una primera fase de difusión y conocimiento, una segunda de seguimiento y evaluación del aprendizaje y por último la constitución de un organismo para el fomento del ApS a escala universitaria o interuniversitaria. Se incluye un amplio abanico de posibilidades, incluyendo propuestas para la evaluación del aprendizaje del alumnado.

Las consideraciones finales recopilan lo expuesto y muestran cómo el contexto universitario se ve transformado por el EEES y se necesitan estrategias que incluyan aprendizaje experiencial y respondan el reto de la responsabilidad social de la universidad. Estamos de acuerdo con los autores que abogan por el uso del ApS como un enfoque educativo a introducir en la enseñanza superior, aunque en su reflexión cuidan el hecho de no mitificar las posibilidades de este enfoque. Podemos ver el aprendizaje como un «proceso social de construcción y apropiación de una nueva interpretación del significado de la propia experiencia como guía para la acción» citando a Mezirow (2000). Es preciso alejarse del postulado del aprendizaje y servicio como si fuese una fórmula

mágica, una panacea, una especie de maravilloso bálsamo de Fierabrás que todo lo cura.

Es preciso continuar explorando temáticas y vías de reflexión que quedan abiertas como la profundización en los agentes presentes en la universidad, la reflexión contextualizada en relación con cada materia, la necesidad de mayor investigación y evaluación en esta materia, la especificidad de la estructura de los planes de estudio académicos. Es necesario planificar futuros trabajos e investigaciones que puedan ofrecer un pensamiento más concreto y relacionado con el devenir cotidiano. También es preciso poder desarrollar una batería de conceptualizaciones teóricas que concreten bajo qué condiciones o bajo qué supuestos el aprendizaje y servicio realmente suponen una experiencia significativa en los procesos de enseñanza aprendizaje y alejarse así de una idea mágica del ApS que enumera un elenco interminable de bondades y posibilidades supuestas. Así podremos transitar de las buenas intenciones a una explicación real de lo que los educadores, maestros y docentes deben tener en cuenta a la hora de generar una experiencia real de aprendizaje y dar respuesta adecuada a las necesidades sociales de su entorno.

Como conclusión, podemos afirmar que la lectura de este texto resulta sumamente esclarecedora e interesante como una iniciación en este apasionante proceso y compromiso que supone la educación.

Carlos Peláez Paz ■

Topping, K., David Duran, D. y Van Keer H. (2016).

Using Peer Tutoring To Improve Reading Skills. A Practical Guide For Teachers. (London, Routledge). 153 pp.

La investigación en el campo de la tutoría entre iguales ha demostrado su incidencia positiva en variables tanto académicas como emocionales, y ha revelado su eficacia en diferentes etapas y áreas educativas. Este método se erige como una alternativa a la instrucción unidireccional y plantea un cambio metodológico centrado en las interacciones que se dan entre el estudiantado. A pesar de sus potencialidades, la tutoría entre iguales aún dista de ser empleada por la mayor parte de los docentes en sus aulas. Teniendo en cuenta este contexto cobra especial relevancia la difusión de materiales que visibilicen experiencias y proyectos que den a conocer y animen a la puesta en marcha de este tipo de prácticas. Así pues, el presente libro ofrece al lector, de la mano de tres referentes nacionales e internacionales en el campo de la tutoría entre iguales, todo aquello que es necesario saber sobre este método para la mejora de las habilidades lectoras.

La publicación es amena, de lectura fluida y posee gran rigor científico pues recoge estudios y prácticas de las dos últimas décadas y aporta más de 225 referencias bibliográficas. La estructura del material en tres secciones facilita una consulta puntual según las necesidades del lector en cada momento tal y como se indica en el prefacio del mismo que actúa a modo de *manual de instrucciones* de la obra.

El primer capítulo introduce los tópicos principales sobre los que se sustenta el libro: la lectura, la tutoría entre iguales y la tutoría entre iguales en la lectura. En el apartado dedicado a la lectura se recogen cuestiones esenciales como los diferentes estados del desarrollo de la lectura por edades y se ofrece una explicación breve de los puntos clave de la lectura tales como la fluidez, la ortografía o el vocabulario. El apartado sobre tutoría entre iguales incluye los orígenes de la misma, su conceptualización y las diferentes tipologías existentes. Seguidamente se describen las conclusiones más relevantes de las últimas investigaciones llevadas a cabo en este campo. Y para concluir, se señalan una serie de prerrequisitos necesarios para que la tutoría entre iguales sea efectiva y sirva como elemento de mejora en el aprendizaje del estudiantado. En el apartado referente a la tutoría entre iguales en la lectura se describe la popularidad de este método en este ámbito, su papel en las diferentes etapas educativas y algunos de los programas y evidencias más relevantes llevadas a cabo en la materia. Merecen especial atención los párrafos dedicados a los beneficios que aporta la tutoría entre iguales en el estudiantado con dificultades, su gran efectividad cuando desempeñan el papel de tutores y las sugerencias que facilitan la implementación del programa con este alumnado. El apartado finaliza con las ventajas y desventajas de la tutoría entre iguales y las dificultades para su puesta en práctica.

En el segundo capítulo se relatan tres buenas prácticas basadas en evidencias científicas en diferentes contextos: *Paired*

Reading (Reino Unido), *One Book for Two* (Bélgica) y *Reading in Pairs* (España). A lo largo de esta sección se describen los programas y se detallan los elementos que lo componen. Así, se recoge información relativa al tiempo de implementación, la instrucción, las pausas, la preparación de los tutores, los materiales, las posiciones y lugares, las correcciones o las felicitaciones, y en definitiva, todos los elementos que han de tenerse en cuenta para poder llevar los programas a la acción. Por otra parte, se describe la efectividad de estas prácticas y se recogen los resultados de diversos estudios que han sido publicados en revistas de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional. La información se complementa con gráficos y tablas que ayudan a la interpretación de la efectividad de los programas. Los resultados expuestos en estas investigaciones demuestran la elevada efectividad de estas prácticas y se aportan conclusiones y sugerencias de los autores.

El tercer capítulo describe la organización y la implementación de la tutoría entre iguales. La estructura en cinco apartados aborda todos los puntos que debe tener en cuenta un docente a la hora de implementar la tutoría entre iguales en el ámbito de la lectura. En el primero de ellos se detalla la planificación. A través de cuestiones básicas que deben plantearse los docentes antes de la realización del programa se trabajan los objetivos, materiales y selección del estudiantado entre otros elementos. A continuación, se recoge todo lo referente al entrenamiento, la monitorización y *feedback* del estudiantado. El tercer subapartado está dedicado al rol del profesorado en el programa, contem-

plando la emergencia de un nuevo rol por parte del docente. El cuarto subapartado aborda la evaluación del estudiantado, los diferentes tipos existentes, la necesidad de definir un buen sistema de evaluación y diferentes alternativas para llevarla a cabo. Finalmente se describe la consolidación y el mantenimiento de la tutoría entre iguales en el centro docente. En todos los apartados comentados se aportan directrices, consejos, indicaciones y preguntas que el propio docente debe realizarse para alcanzar el objetivo final: la implementación adecuada de este programa.

Este libro se trata de una obra de gran valor y constituye una referencia para aquellos profesionales que deseen mejorar las habilidades lectoras de su estudiantado. Así como un material de obligada lectura para cualquier persona que desee formarse o investigar en el campo de la tutoría entre iguales. La calidad y rigurosidad de la publicación queda garantizada puesto que ha sido elaborada a partir de las experiencias de tres de los mayores expertos en este campo de estudio.

Francisco José Alegre Ansuategui
y Lidón Moliner Miravet ■

Belando-Montoro, M. R. (coord.) (2015).

La educación repensada.

Dinámicas de continuidad y cambio.

(Madrid, Pirámide). 169 pp.

Abordar los desafíos educativos que nos rodean desde hace tiempo requiere de la labor, pausada y analítica, de ordenar y repensar importantes cuestiones educati-

vas. Esa labor es la que uno se encuentra en las muy interesantes páginas de este libro sobre las dinámicas de continuidad y cambio en educación. Lo que supone una necesaria e importante aportación plasmada en esta obra coral, brillantemente coordinada por la Dra. María R. Belando, de la Universidad Complutense, y acompañada por prestigiosos colegas de diversas universidades españolas.

Al adentrarnos en el libro *La educación repensada. Dinámicas de continuidad y cambio* encontramos un espléndido desarrollo de importantes cuestiones educativas a través de las tres partes y los ocho capítulos en los que se articula. Son unas 169 páginas muy pedagógicas que buscan en todo momento la reflexión sobre lo que ahí se trata, tanto por su estilo comunicativo de carácter omnicomprensivo, como por la estructura que sistemáticamente comparten todos sus capítulos. Dicha estructura está compuesta en primer lugar por una exposición sintética de los objetivos del capítulo, de tal manera que el lector tenga claro el contenido y la finalidad del mismo; a continuación está el desarrollo del cuerpo del capítulo, articulado en diversos subapartados que facilitan su lectura; como cierre del texto le sigue un breve resumen del capítulo a modo de conclusión; tras el cual se añade una propuesta de actividades, dirigidas a profundizar y reflexionar sobre el contenido del capítulo; y finalmente se cierra el capítulo con las correspondientes referencias bibliográficas utilizadas. De tal manera que este libro se dirige más allá de a un público intelectual o académicamente minoritario. La obra se dirige a toda la comunidad profesional y académica

de la educación, buscando una amplia difusión y su utilización por todo aquel interesado en formarse en las importantes cuestiones que se tratan. Es por ello que resulta un manual formativo ideal para ser utilizado en la formación inicial y en la continua de los profesionales de la educación.

Analizando el contenido de la obra, en la primera parte del libro se trata el concepto y los ámbitos de la educación. En el primer capítulo se plantea, de la mano de su autora María R. Belando, la educación como idea, como hecho y como desafío. Lo que se pretende es analizar el concepto y las características de la educación; comprender la complejidad del fenómeno educativo; conocer la problemática de la educación en el mundo actual; y estudiar los diversos planteamientos y constructos que intentan dar respuesta a los principales retos de la educación.

En el capítulo segundo Gonzalo Jover Olmeda, de la Universidad Complutense, aborda un tema clásico de la Teoría de la Educación: el de la imagen del ser humano que subyace en lo que hacemos cuando educamos. Parte de la premisa de que toda acción educativa responde a una determinada imagen del ser humano, que le afecta de dos maneras: como posibilidad y como horizonte de la educación.

La segunda parte del libro se adentra en las condiciones, los contextos y los agentes de la educación. Bernardo Gallardo López, de la Universidad de Valencia, aborda en el tercer capítulo la educación como proceso, aportando un modelo teórico explícito y formalizado del proceso

educativo, que les sirva a los educadores profesionales para actuar pedagógicamente con base científica. El texto presenta el modelo desarrollado y pone el énfasis en la descripción de sus componentes. Se describe también algunos formatos comunicativos deteniéndose en las Comunidades de Aprendizaje, basadas en el aprendizaje dialógico.

La educación como profesión y como acción es la temática abordada por Julio Vera Vila, de la Universidad de Málaga, en el cuarto capítulo del libro. El objetivo del mismo es lograr la comprensión de la tarea que realizan los diferentes profesionales de la educación en sus respectivos ámbitos de especialización, pero comparando la misma base común que tienen todos los procesos educativos.

En el capítulo quinto José L. Álvarez Castillo, de la Universidad de Córdoba, aborda la difícil relación entre las familias, las escuelas y las comunidades, cerrando así la segunda parte del libro. Trata de identificar las condiciones necesarias para la creación de una auténtica alianza entre los distintos agentes implicados en la educación.

La tercera y última parte de la obra versa sobre las grandes finalidades educativas en el mundo actual. En el capítulo sexto María R. Buxarrais Estrada, de la Universidad de Barcelona, trata sobre las finalidades educativas, los valores educativos y las diversas perspectivas sobre la educación moral y la educación en valores. Ofrece también una propuesta pedagógica de educación moral basada en competencias.

La educación para la diversidad cultural es otro de los temas tratados en el libro. En el capítulo séptimo Mar Lorenzo Moledo, de la Universidad de Santiago de Compostela, lo analiza desde el prisma de un proyecto sociocultural que implique a los distintos agentes de la comunidad educativa, trascendiendo el ámbito escolar y apoyándose en dos elementos claves: 1. La escuela en el proceso de la integración escolar y social; y, 2. El papel desempeñado en la gestión socioeducativa de la diversidad cultural por la comunidad, representada en la administración local.

Por último y no menos importante, Carolina Ugarte Artal, de la Universidad de Navarra, trata en el capítulo octavo el crucial asunto de la educación en los derechos humanos como elemento clave en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Habla de la relación entre la educación para la ciudadanía y los derechos humanos; y sobre la finalidad, contenidos, metodología y forma de evaluar la educación en derechos humanos.

Como bien se dice en el prólogo, estamos ante un libro que bien puede servir para engallar un *corpus* de conocimiento educativo relevante. Su título supone una sugerente expresión de su contenido, en el que se repiensa la educación en los términos y condiciones que la coyuntura actual recomienda. Aportando ideas alejadas de posturas regresivas o complacientes, ligeros de prejuicios y con la mirada puesta en el porvenir.

Jorge Antonio Fernández de los Ríos ■

Sugrue, C. (2015).

Unmasking school leadership.

A Longitudinal Life History of School Leaders.

(Dordrecht, Springer). 302 pp.

Este libro realiza una profunda investigación sobre el liderazgo, que es, sin duda, uno de los temas más destacados en la investigación educativa internacional, hasta el punto de que hay una colección titulada *Studies in Educational Leadership*, que bajo la coordinación de Kenneth Leithwood ha publicado trabajos relevantes de diversos especialistas internacionales.

El autor de la obra que comentamos, Ciaran Sugrue, es *Professor of Education* del *University College Dublin* desde 2011, habiendo liderado con anterioridad el *Centre for Commonwealth Education* de la Universidad de Cambridge. Ha proyectado su investigación sobre liderazgo escolar, desarrollo profesional continuo y cambio educativo en contextos internacionales, colaborando con organismos como la UNESCO y el Banco Mundial. Destaca la actual codirección del proyecto: *Formation and Competence Building of Academic Developers* auspiciado por el *Norwegian Research Council*, en el que participan seis universidades de diferentes contextos.

En esta ocasión, el profesor Sugrue presenta un estudio longitudinal centrado en las historias de vida de 16 líderes escolares, en continuidad a su trabajo anterior *Passionate principalship: Learning from the life histories of school leaders* editado en 2005 por Routledge. La obra se estructura en cuatro partes, a saber: 1) *Rhetorics, Realities and Research on School Lea-*

dership; 2) *Career Trajectories of Primary Principals*; 3) *Policy, Practice & Principalship*; 4) *Sustaining Leaders, Sustainable Leadership: Future Directions*. A su vez, cada parte se organiza en diversos capítulos. Para esta reseña, se ha optado por seleccionar las ideas fundamentales y presentar el trasfondo conceptual que subyace al texto, antes que entrar en un análisis sucinto de cada capítulo, que a buen seguro excedería los límites de estas líneas.

Las páginas iniciales de la obra sintetizan la evolución de la investigación sobre liderazgo —el *background* conceptual— y la justificación del autor de la opción metodológica seleccionada, centrada en historias de vida a partir de un estudio longitudinal. Sugrue fundamenta su propuesta desde las aportaciones de Ball y Goodson, quienes sugieren que las historias de vida permiten capturar el trabajo de los docentes, al explorar la relación entre la cultura profesional y las vidas individuales. Así, la historia de vida es un método que genera relatos de acción, pero también sintetiza la genealogía de los contextos de trabajo y la evolución del sentido de la profesión (pp. 17-19).

Tras un marco contextual, conceptual y metodológico, el autor aborda las historias de vida de los líderes escolares considerando algunos temas relevantes. De entre todos ellos, destacaremos en esta reseña los tres siguientes: la formación del director, las relaciones interpersonales y la confianza relacional y, en tercer lugar, la importancia de cultivar la capacidad de liderazgo en la comunidad para facilitar la transición entre directores y generar estructuras de liderazgo sostenido.

Cuando se aborda el asunto de la *preparación para desempeñar el rol del director*, el autor indica que las fuentes de aprendizaje son de diversa naturaleza. Por un lado, aquellas que podríamos denominar *informales*, entendidas como oportunidades casuales para aprender desde un enfoque personal y comunitario basado en el esfuerzo, auspiciadas por la necesidad y avaladas por un cierto voluntarismo para avanzar en la propia formación como director. Por otro lado, destacan los enfoques de naturaleza *formal*, que incluyen estrategias sistemáticas y formación acreditada para el desarrollo profesional.

El autor es crítico en este punto al señalar el sentido retórico de las políticas educativas, que dan valor e importancia a los roles y responsabilidades de los líderes escolares, sin corresponder con un adecuado apoyo sistemático para la preparación profesional que el ejercicio de la función directiva exige.

Ante la ausencia de preparación formal, los líderes optan por crecer en el papel —*growing into the role*— desde un enfoque prudente que asume el sentido de lo local y se orienta a lo más necesario para la escuela, dando así continuidad al legado del predecesor (pp. 89-90). Esta perspectiva conservadora facilita al director el logro de una mejor comprensión de su función y de sus responsabilidades con el tiempo. En este sentido, esta investigación pone de manifiesto que la limitada preparación formal trae como consecuencia que los directores noveles se plieguen al director anterior. Además, debido a la falta de preparación profesional el liderazgo se convierte en una extensión de

preferencias personales, obviando un sentido más amplio de proporcionar liderazgo y ofrecer dirección. De hecho, este estudio muestra que la cohorte de directores más veteranos reconoce su crecimiento en el papel, que les movió a un sentido del liderazgo como extensión de la propia personalidad. Del estudio de las diferentes cohortes, Sugrue destaca que a medida que el papel del director se vuelve más complejo el enfoque personal del liderazgo se desvanece en favor de un —*scripted learning*—, que podríamos traducir como aprendizaje *con guión*, más organizado, pautado y sistemático.

Sin duda, la formación del director es necesaria para que los líderes escolares no se sientan abrumados por sus responsabilidades. Sin una adecuada preparación, sobre todo al inicio de la función directiva, es difícil que los directores tomen posición, optando por un crecimiento en el papel. Aunque esta investigación revela que los directores percibieron que el papel implicó más de lo que en un principio pensaban, la visión inicial que debe acompañar al director ha de centrarse más en transformar la comunidad escolar que en tomar el cargo.

Otro tema sustancial que trata este trabajo es el significado de las *relaciones interpersonales* en la práctica del liderazgo. La evidencia de este estudio respalda la necesidad de mantener las relaciones interpersonales en el centro de las escuelas, a la vez que deja claro que preocuparse por las buenas relaciones, a menudo reducidas a *mantener la paz* o *limar asperezas*, puede ser necesario pero no es suficiente para la práctica del liderazgo exitoso.

Este estudio constata el laberinto de significados entre relaciones personales y profesionales, sobre todo cuando se acompaña de ausencia de preparación, que contribuye a la falta de claridad sobre el papel, la responsabilidad y el ejercicio del liderazgo. Esta confusión trae como consecuencia la tendencia a privilegiar *amistades* personales. En efecto, la falta de claridad sobre el rol y las responsabilidades del director y su responsabilidad parece contribuir a la búsqueda de la amistad como un medio de superar el aislamiento, a la vez que se desdibuja la responsabilidad principal del director.

El autor señala que debido a la falta de movilidad en el sistema y el aparente fracaso de alterar las estructuras fundamentales, los directores son en gran medida conservadores, tratando de cultivar y mantener buenas relaciones personales, privilegiando estas antes que las relaciones profesionales sólidas. Además, ante la ausencia de tiempo y espacio para la colaboración, tratar de no ofender y mantener la paz se convierte casi en un fin en sí mismo. En tales circunstancias, asumir responsabilidades adicionales se convierte en un favor personal al director antes que una cuestión de obligación profesional.

Sugrue propone el concepto de *zone of proximal distance* para entender la complementariedad e interdependencia entre lo personal y profesional, debido a que las relaciones personales requieren una cierta proximidad, a la vez que lo profesional —de forma simultánea— exige cierta distancia. Dentro de esta zona de próxima distancia, resulta crucial la distinción entre comunicación y conversación.

Señala el autor que las auténticas conversaciones, que van más allá de las reuniones docentes, permiten construir confianza relacional. Así, el cultivo de la confianza relacional exige un cierto grado de distancia para el desacuerdo y la discrepancia profesional. La estima mutua que caracteriza la amistad debe ser diferenciada de la integridad y la obligación moral implícita en la responsabilidad profesional.

A nuestro juicio, la confianza relacional es el principal sustrato para que los valores, las creencias y la disposición personal y profesional interaccionen de modo dinámico, renovado y actualizado. Ante la ausencia de confianza relacional, un enfoque prudente del director es, sin duda, comprensible a la vez que limitado, en términos de ejercer y practicar un liderazgo auténtico.

Además, sin espacios y oportunidades para la colaboración y el desarrollo de confianza relacional compartida, es difícil generar estructuras que faciliten el liderazgo distribuido. Por ello, no es sorprendente que el compromiso con crear un equipo prevalezca por encima de la voluntad por construir la capacidad de liderazgo en la escuela. En este sentido, las cohortes de directores con menor experiencia participantes en esta investigación parecen estar más comprometidas con la formación de equipos y la colaboración, en lugar de conducir *desde el frente*, siendo ésta una predisposición general de algunos directores veteranos.

Si se pretende mejorar la capacidad de liderazgo de toda la comunidad, el autor propone apoyar a los directores en la re-

definición de sus funciones y responsabilidades como facilitadores del aprendizaje continuo de los equipos docentes. Sugrue argumenta, con acierto, que el liderazgo distribuido no significa que el *poder* del director se diluya o disipe, sino que se hace necesaria una mayor capacidad de liderazgo dentro de la comunidad escolar, y más allá de ella. De hecho, el autor destaca que la tarea más laboriosa para los directores es cultivar una confianza lenta, en diálogo con las aportaciones de Peter Gronn.

El tercer tema que abordaremos en esta reseña tiene que ver con la importancia de cultivar el liderazgo para promover la sostenibilidad en el tiempo y la creación de capital profesional. Se reflexiona en esta obra sobre lo poco apropiado que resulta que los directores se nombren de por vida, hasta que alcancen la edad de jubilación. Esto no quiere decir que algunas personas no puedan ejercer las funciones de liderazgo hasta la edad de jubilación o incluso más allá, significa que la importancia del liderazgo para toda la comunidad escolar hace que sea necesario cambiar periódicamente con un impulso de renovación y revitalización en intervalos predefinidos. Este estudio constata el amplio consenso sobre la duración limitada y determinada de un mandato, posiblemente entre 7 y 10 años, a la vez que argumenta que debería estudiarse la posibilidad de su renovación. El autor valora como razonable que los directores exitosos sean llamados por otras escuelas, como sucede en algunos sistemas educativos.

Planificar la sucesión es una cuestión muy relevante, central para los responsables políticos. No es simplemente *salir en*

el momento adecuado, sino preguntarse si hay mayor capacidad de liderazgo dentro de la institución, que ofrezca certezas para construir una educación sostenible en el tiempo y de calidad para todos. Este sería un legado perdurable, con propósito moral, que pone el aprendizaje en primer lugar: el aprendizaje del liderazgo y el de los estudiantes. De hecho, autores como Hargreaves, Fink y Fullan, Day y Gu, entre otros, han destacado que el liderazgo estable y sostenido construye capital profesional a largo plazo a través de cohortes enteras de maestros, creando comunidades de confianza.

El director exitoso no es aquel que trabaja más horas que otros directores, sino aquel que camina más por los pasillos de su escuela, que apoya a sus profesores y se preocupa por su formación, que interactúa más a menudo con los padres y los administradores externos y pasa más tiempo con los estudiantes. Pero esa participación interactiva, señala el autor, solo funciona con visión y dirección, con apoyo al desarrollo del profesorado y disponiendo de sistemas y procesos de gestión eficaces.

Siendo momento ya de concluir, conviene destacar que el enfoque metodológico presentado es novedoso respecto a la literatura sobre liderazgo educativo, donde encontramos numerosos estudios a gran escala a partir de aproximaciones cuantitativas. Además de novedoso, es un estudio oportuno por dos razones. En primer lugar, las historias de vida presentadas en este libro dan voz a las muchas caras del liderazgo que permiten la comprensión del mismo desde la práctica. En

segundo lugar, es un estudio novedoso por el hecho de aportar una perspectiva longitudinal, que ofrece la evolución de las creencias, prácticas y vidas del liderazgo en el tiempo, a través de las cohortes de directores participantes.

Parafraseando al propio autor, con una idea sugerente que haremos nuestra, este estudio sobre historias de vida informa sobre el pasado a la vez que ilumina el presente, de tal manera que facilita la construcción del futuro, al proponer sugerencias para avanzar hacia un liderazgo exitoso desde el análisis de la propia práctica del liderazgo.

Ernesto López Gómez ■

Ragutt, F. y Zumhof, T. (Eds.) (2016).
Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren.
(Münster, Springer). 238 pp.

Los seguidores del filósofo alemán Hans Blumenberg [1920-1996] están dando lugar a la proliferación de un sinfín de estudios que tratan de hacerse cargo del trabajo de toda una vida para dar forma al *corpus* filosófico de la obra blumenberguiana. Quienes investigan sus planteamientos tratan de aproximarse a un entendimiento original de la realidad y los problemas del mundo contemporáneo. Blumenberg legó una serie de escritos de forzada referencia para el estudio de la Modernidad, desde la aparición del primer texto riguroso que compusiese para el *Archiv für Begriffsgeschichte* «Paradigmen für eine Metaphorologie» (1960), pasando por sus archiconocidos trabajos *Die Legitimität der Neuzeit*

(1966), *Arbeit am Mythos* (1979) o *Die Lesbarkeit der Welt* (1981), hasta llegar al que cerraría su periodo de publicación, *Höhlenausgänge* (1989). La sucesión de obras póstumas ha sido asimismo incesante. El trabajo de recuperación de su *Nachlaß* en el DLA (Stuttgart) ha permitido ampliar la biblioteca brindándonos cantidad de textos en los que se recompone y perfila la filosofía blumenberguiana. Las ediciones *post mortem* superan la docena de títulos en catorce años, entre los que son familiares *Ein Mögliches Selbstverständnis* (1997) o *Begriffe in Geschichten* (1998) y, recientemente, *Beschreibung des Menschen* (2006), *Der Mann vom Mond* (2007), *Theorie der Unbegrifflichkeit* (2007), *Quellen, Ströme, Eisberge* (2010) o *Theorie der Lebenswelt* (2010). La acogida de su herencia por parte de los investigadores de la filosofía y de disciplinas afines a lo largo del planeta ha sido realmente positiva. Ejemplo de ello es el trabajo editado por Frank Ragutt y Tim Zumhof (Westfälischen Wilhelms-Universität) en 2016 para Springer titulado *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren*. Dedicados a la publicación de obras de cariz puramente pedagógico como *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive* (2015) o *Pädagogik und Poetik der Befreiung* (2012), respectivamente, en esta ocasión se aventuraron a explorar las condiciones de posibilidad de las lecturas pedagógicas ocultas en la filosofía blumenberguiana.

Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren nace a partir de la compilación de las propuestas que fueron presentadas en el encuentro con el mismo título celebrado en la Alexander von Humboldt-Haus (Münster) del 4-5 de Abril de 2013, or-

ganizado por ellos mismos con la ayuda de la Fritz Thyssen-Stiftung, la Stiftung der Sparkasse Münsterland Ost y Werner Tischer como figuras financiadoras y la de Ursula Reitemeyer (Westfälischen Wilhelms-Universität de Münster) y Bettina Blumenberg. El objetivo primordial tanto de dicho encuentro como del presente volumen consistió en poner en relación el pensamiento blumenberguiano y las Ciencias Educativas a través de la revisión de las obras del propio filósofo y de las de algunos de los más destacados teóricos de la pedagogía. La edición refleja el grado de cumplimiento de aquel objetivo mediante la predisposición de once artículos a los que se suman el discurso de apertura de Reitemeyer, «Hans Blumenberg (1920-1966) —ein Grußwort», construido en torno al análisis del papel de la curiosidad en la Modernidad y la lucha humana por la consecución de la felicidad, y el estudio introductorio de los editores, «Die Lesbarkeit des Werks. Einleitende Bemerkungen zur pädagogischen Lektüre der Werke von Hans Blumenberg». Ragutt y Zumhof, además de expresar la significatividad de la metáfora blumenberguiana de la legibilidad del mundo para las Ciencias Educativas por su capacidad orientativa en sentido pragmático, esbozan tres temáticas principales en torno a las cuales se circunscribirán y dispondrán las ponencias que conforman el libro. Un primer bloque recogerá los discursos que vuelven sobre el estudio de la obra *Höhlenausgänge* y, especialmente, sobre la recepción del Mito de la Caverna platónico por parte del filósofo alemán para extraer la lectura pedagógica implícita en la crítica blumenberguiana a la conocida alegoría clásica. El segundo bloque

compendia las propuestas que retornan al problema de la inconceptuabilidad y a la exposición de las peculiaridades de la metáfora absoluta desde *Paradigmen für eine Metaphorologie* y *Theorie der Unbegreiflichkeit*. El último está destinado a mostrar las reflexiones en torno a las propuestas antropológicas de Blumenberg, bosquejadas en *Beschreibung des Menschen*, y sus consecuencias pedagógicas. Siguiendo este esquema comprendemos por qué las ponencias han sido dispuestas a lo largo del libro en un orden distinto al que siguieron en el encuentro en cuestión. Otras cuestiones quedan en el tintero como el hecho de que el volumen no contemple todas las propuestas presentadas en las jornadas, como es el caso de la de Birgit Recki «Seltene Funde: Blumenberg über Moral und Ethik», la de Rita Casale «Neugier als unbefriedigte Faktizität», la de Roland Reichenbach y Anna Park «Metapherntheorie und Bildtheorie» y la de Bettina Blumenberg, «Spaziergang mit Löwen»; o que incluya, sin embargo, algunos ensayos que no tuvieron lugar en el encuentro, como el de Johannes Drerup «Pädagogische Metaphorologie», el de Jürgen Oelkers «Musik, Literatur und ein alter Löwe im Arbeitszimmer» y los de los propios editores. Damos paso al sucinto recorrido por la idea central de las propuestas incluidas en el texto *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren*.

El primer capítulo que conforma la presente acta —dejando atrás el estudio introductorio y el texto de inauguración de los que hemos dado cuenta—, y el primer bloque de contenidos es el del Profesor Emérito de Ciencias de la Educación Micha Brumlik (Goethe Univer-

sität Frankfurt), «Ausgänge aus dem Höhlengleichnis?». Aquel recupera una obra blumenberguiana, *Höhlenausgänge*, que deconstruye la salida de la caverna platónica para recontextualizarla desde los presupuestos gehlenianos que atribuyen a la cueva la condición de una institución educativa suficientemente iluminada. A continuación, Anselm Haverkamp (Profesor de Literatura y Filosofía en Nueva York y München), vuelve sobre la acusación de que Blumenberg no se ocupó de temas relativos a la educación para desmentirla desde la lectura de la ya citada *Höhlenausgänge*. «Lernen am Ausgang der Höhle. Blumenberg für Unbelehrbare» retoma la discusión entre Blumenberg y Walter Bröcker a propósito de sus respectivas percepciones de la transición de la visión mítica a la visión física del mundo. Cierra el primer conjunto de ensayos «Höhlen-Mythos und Geburts-Metapher» del Profesor de Pedagogía Egbert Witte (Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd), en el que se reconstruye el material de la *caja pedagógica* blumenberguiana para poner de manifiesto los motivos por los que la relación personal del filósofo con las instituciones educativas y los presupuestos didácticos pudo ser conflictiva en algunos puntos a partir de su paso por el Katharineum zu Lübeck, de su relación con los alumnos cuando se habilitó como profesor, de su estilo de escritura y de su rechazo del ideal moderno de educación.

El segundo marco temático se abre con el trabajo de Johannes Drerup (Westfälischen Wilhelms-Universität Münster) «Pädagogische Metaphorologie. Grundlegungs- und Anwendungsprobleme».

Este trata de mostrar que los modelos pedagógicos están firmemente anclados en la subestructura de las metáforas educativas a partir de la propuesta metaforológica blumenberguiana y la recepción de aquella por parte de George Lakoff y Mark Johnson. El Profesor Emérito de Pedagogía Jünger Oelkers (Universität Zürich) complementa este enfoque en «Musik, Literatur und ein alter Löwe im Arbeitszimmer» explicando, desde la novela de Sibylle Lewitscharoff *Blumenberg*, que los estudios biográficos y autobiográficos participan de una perspectiva hermenéutica cuando consiguen poner de manifiesto qué es aquello a lo que los hombres dan importancia, qué destacan de sus vidas y qué permanece como experiencia: las desviaciones. Las anotaciones de Frank Ragutt en «Daseinsmetaphorik und Nationalsozialismus» pretenden llamar la atención sobre aquellos puntos ciegos del contexto nacionalsocialista que la metaforología y la metaforografía deben tematizar a partir de las metáforas absolutas del cuerpo, el organismo y la pureza y las metáforas explosivas que los altos cargos educativos del Tercer Reich emplearon en sus discursos. El cuarto ensayo del bloque, «Die Lesbarkeit der sozialen Welt», del Profesor de Teoría de la Educación Joachim Renn (Westfälischen Wilhelms-Universität Münster), abarca la pregunta acerca del papel que la hermenéutica blumenberguiana puede jugar como posible método en la disciplina sociológica. Como broche a este apartado, el Profesor de Ciencias de la Educación Markus Rieger-Ladich (Eberhard Karls-Universität Tübingen) aborda en «Scheitern de-/thematisieren» la metáfora del naufragio con espectador blumenberguiana y

sus consecuencias en el marco educativo como muestra del proceso por el que la narrativa social del pensamiento pedagógico colectivo ha ignorado el fracaso como un momento básico en la educación desde la perspectiva de Ludwig Flecks.

La Profesora de Pedagogía Käte Meyer-Drawe (Universität Zürich) es quien da comienzo al tercer y último bloque temático con su trabajo «Die Veränderung pädagogischen Denkens durch die Erfahrung mit Technik». A lo largo de su propuesta explica que, aunque Blumenberg ha mantenido una escritura no didáctica, podemos encontrar en sus textos un pensamiento educativo justificado antropológicamente. No sólo se ha preocupado por el papel del autor y del lector sino que también ha hecho hincapié en la tecnificación del mundo de la que forma parte la realidad educativa. Es en el ensayo de Meyer-Drawe en el que testimoniamos por primera vez en todo el volumen la referencia a textos de Blumenberg poco conocidos como son el artículo «Das Verhältnis von Natur und Technik als philosophisches Problem» (1951) o el documento «Technik und Wahrheit» (1953). Franz Josef Wetz (Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd), quien publicó hace tan sólo un año su segundo monográfico sobre Blumenberg *Hans Blumenberg zur Einführung* (2014), se encarga de comparar en «Kulturanthropologie zwischen Mangel und Überfluss» la antropología cultural blumenberguiana y la de George Bataille. Pondrá punto y final al bloque y a la obra el ensayo de Zumhof «Die emsige Arbeit am Bilde» que propone la revisión del concepto de educación desde las directrices del teorema de la secularización

blumenberguiano discutido en *Die Legitimität der Neuzeit*.

¿Por qué leer a Blumenberg desde una perspectiva pedagógica cuando hay autores de referencia forzada a los que se podría dedicar una antología? Este es el interrogante del que parte *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren* y al que las contribuciones tratan de responder. La Ciencia Educativa aparece en el pensamiento blumenberguiano como si de una *terra incognita* se tratase y cuya lectura histórico-crítica merecía materializarse en un trabajo científico como el presente. Si los educadores se han referido a Blumenberg sólo de pasada y si Blumenberg ha hecho lo propio en sus textos con la educación, esta obra viene a descubrir un nuevo frente de investigación tanto para los adeptos blumenberguianos como para los pedagogos. A un mismo tiempo, los resultados de este experimento que trataba de poner en común la filosofía de Hans Blumenberg y la Pedagogía incentivan la continuidad de la búsqueda y el descubrimiento de aquellos lugares recónditos del pensamiento del filósofo. La obra de Ragutt y Zumhof es un claro testimonio que nos recuerda que el descubrimiento de la filosofía blumenberguiana no ha hecho más que empezar y no podemos por menos que agradecer su dedicación y empeño en traer a la luz las piezas desconocidas del puzle blumenberguiano sin las cuales el ejercicio comprensivo de pensamiento y sus implicaciones quedaría incompleto y seguiría siendo relegado a la esfera de lo adventicio.

Josefa Ros Velasco ■

año LXXIV, n.º 265, septiembre-diciembre 2016, 585-608

revista española de pedagogía



Morón Marchena, J. A. (Coord.) (2015).

Investigar e intervenir en educación para la salud.

(Madrid, Narcea). 201 pp.

Investigar e intervenir en educación para la salud, coordinado por Agustín Morón Marchena, Director del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, donde han intervenido varios autores expertos en la materia, es un libro fundamental para comprender la importancia de la promoción de la salud y la participación comunitaria que permite ofrecer estrategias para solucionar determinados problemas que se han ido presentando en nuestra sociedad, siendo necesario poner en marcha programas de prevención. El presente manual está constituido por once capítulos, estructurado en dos partes claramente diferenciadas. Una primera parte compuesta por los cinco primeros capítulos, hace un recorrido sobre el término salud, su evolución y las diferentes posibilidades metodológicas para poner en marcha programas de estas características. La segunda parte, integrada por los seis capítulos restantes, nos presenta algunos ámbitos de actuación donde la educación para la salud debe intervenir junto con un glosario que nos presenta algunos conceptos básicos utilizados en este ámbito.

El primer capítulo (Alfonso García Martínez y Antonia M^a Sánchez Lázaro) comienza haciendo un repaso por las diferentes conferencias a nivel mundial, que han ido delimitando y concretando las necesidades respecto a la salud tanto de los individuos como de los pueblos. Todo ello

deriva en una propuesta socioeducativa que incluye al individuo en el proceso para conseguir la adquisición de competencias psicosociales que permitan valorar las causas y consecuencias sobre su propia salud.

Investigar en el ámbito social, requiere la utilización de un determinado paradigma para conseguir que los resultados del estudio realizado sean metodológicamente válidos. El segundo capítulo (Fernando López Noguero), analiza con detalle y argumentos, las discrepancias clásicas entre el enfoque cualitativo y cuantitativo, resaltando la importancia de que cualquier investigador en el entorno social, incluido la educación para la salud, conozca ambos paradigmas y los utilice en función del tipo de investigación que desea realizar, evitando prejuicios y enriqueciendo la información que se aporta al exterior.

La educación para la salud también puede ser desarrollada desde la participación activa, siendo los propios ciudadanos, como establece el capítulo tercero (Itahisa Pérez Pérez y Juan Agustín Morón Marchena) protagonistas activos del cambio. Este proceso será posible desde la animación sociocultural, consiguiendo la dinamización y sensibilización de la ciudadanía y permitiendo de esta manera mejorar sus condiciones de vida.

A su vez, si pretendemos *mejorar el entorno*, es necesario conocer la realidad y las necesidades que hacen efectiva una determinada intervención. El capítulo cuarto (Esther Prieto Jiménez y Guillermo Domínguez Fernández) hace especial hincapié en la planificación, es decir, los medios para poder conseguir que sea efectivo

el cambio que queremos que se produzca, la modificación del contexto y la participación activa de las personas que en él interactúan. Además, no podemos conseguir la efectividad del proyecto sin la evaluación, que puede ser llevada a cabo antes, durante y al final del proceso y que nos permitirá solucionar problemas y tomar decisiones para obtener los resultados deseados.

El quinto capítulo (Andrés Escarbal de Haro y Silvia Martínez de Miguel López), enfatiza en el trabajo en grupo desde una metodología cualitativa, con el objetivo principal de enriquecer la intervención que queramos realizar en el ámbito de la educación para la salud, consiguiendo un discurso más democrático, donde todos los miembros son capaces de aportar su propia experiencia, su perspectiva subjetiva para una mayor comprensión y análisis de la realidad. La figura del educador es fundamental ya que será el encargado de estimular ese espacio reflexivo, para que afloren los sentimientos, las emociones y de esta manera fomentar la *acción colectiva* orientada al cambio.

Adentrándonos en las necesidades concretas de intervención en educación para la salud, debemos resaltar que el alcohol forma parte de la cultura de nuestro país y su consumo cada vez es más habitual y normalizado por parte de la población. El capítulo seis (David Cobos Sanchiz y M^a del Carmen Muñoz Díaz), nos presenta los efectos orgánicos y psicosociales que puede llegar a tener la ingesta de esta sustancia para nuestra salud, poniendo el acento en una práctica extendida y habitual como es el botellón, utilizada por los jóvenes como medio de diversión, que sitúa al alcohol

como su principal protagonista. Resulta necesario introducir en la práctica educativa el discurso preventivo, permitiendo que exista una mayor concienciación de los riesgos que conlleva el consumo desmesurado.

Siguiendo en esta misma línea, debemos resaltar que el ocio nocturno del que disfrutaban muchos jóvenes es un entorno de riesgo para el consumo no solo de alcohol, sino también de otras sustancias estupefacientes. El séptimo capítulo (Alfredo J. Castillo Manzano), hace referencia a la necesidad de una pedagogía del ocio efectiva que presente especial atención a los valores predominantes de los jóvenes, a la etapa de transición entre infancia y adolescencia, para conseguir dotar al individuo de un conjunto de capacidades, valores, destrezas y actitudes que le permitan poder disfrutar del ocio de manera saludable, identificando situaciones que pueden resultar arriesgadas.

El capítulo octavo (J. Carlos González Faraco, Juan A. León Leal, Inmaculada Iglesias Villarán, Heliodoro M. Pérez Moreno y Juan Ramón Jiménez Vicioso) nos facilita una información detallada sobre los orígenes, las causas de transmisión, los tratamientos actuales, los programas vigentes dedicados a visualizar el problema y reducir el contagio y la evolución que ha sufrido una de las enfermedades más devastadoras y que más estigma social lleva asociado, el VIH. Es de suma importancia trabajar de manera más activa la imagen que genera en la población una enfermedad de estas características, siendo la escuela, el primer entorno en el que comenzar a transmitir la obligación de eliminar su *rechazo negativo*.

Íntimamente relacionado con el párrafo anterior, encontramos la educación sexual, que debe cobrar mayor importancia para conseguir que grupos de riesgo como son los adolescentes adquieran una percepción positiva y saludable de la sexualidad y más en un periodo de continuos cambios que implican una necesidad imperiosa de experimentar. El noveno capítulo (Encarnación Pedrero García) nos expone varios modelos orientados a trabajar la educación sexual, haciendo especial hincapié en el último de ellos, el Modelo Profesional, basado en la tolerancia y el respeto a la diversidad, aspectos prioritarios en un contexto como en el que actualmente vivimos, heterogéneo y cambiante.

Otro ámbito que debe ser trabajado desde la educación para la salud son las TIC que se sitúan como un instrumento fundamental en la sociedad vigente, caracterizada por la información y el conocimiento. El décimo capítulo (Luisa Torres Barzabal, José Manuel Hermosilla Rodríguez y Almudena Martínez Jimeno), nos alerta de como un uso inadecuado de las nuevas tecnologías puede generar un comportamiento adictivo, por ello debemos enfatizar en la importancia de utilizar estos recursos como facilitadores, donde la educación debe jugar un papel fundamental, a través de la labor docente y familiar, para conseguir que los colectivos más vulnerables puedan identificar los riesgos que puede generar su utilización irresponsable.

El manual finaliza con el undécimo capítulo (Juan Agustín Morón Marchena e Itahisa Pérez Pérez), compuesto por un glosario al servicio del lector sobre educación para la salud y promoción de la misma, presentando un conjunto de términos

obtenidos del análisis de documentos oficiales nacionales e internacionales.

Diego Galán Casado ■

Una visita a la hemeroteca

Las matemáticas han sido y son una de las disciplinas en las que se detectan más dificultades en el aprendizaje y actitudes más negativas. Esto hace que, sea imprescindible destinar recursos a la investigación en Educación Matemática.

Así, organizaciones internacionales como la *Educational Testing Service* (ETS), la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) o la *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD), se han preocupado de realizar evaluaciones internacionales que nos permiten evaluar a los estudiantes de un determinado país. Sin duda las dos evaluaciones más relevantes con respecto a las matemáticas son: *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) y *Programme for International Student Assessment* (PISA). La diferencia entre ambas radica que en TIMSS se evalúan las matemáticas de una manera conceptual apoyándose en el currículo nacional y que en PISA se evalúa el grado de alfabetización matemática de un estudiante que está próximo a terminar la Educación Obligatoria pero no se tiene en cuenta el currículo.

Estas evaluaciones, sobre todo PISA, han propiciado que se establezcan categorías entre los países (o economías), dependiendo de los resultados obtenidos en las pruebas. Esto hace que algunas de las políticas educativas nacionales actuales

tiendan a mirar a aquellos sistemas educativos que están en la cabeza de la lista, como pueden ser, por ejemplo, Corea en Asia y Finlandia en Europa.

Pero no toda la comunidad educativa acepta las pruebas que realiza PISA como determinantes en la excelencia de la Educación Matemática de un país. PISA, a lo largo de estos quince años ha tenido algunas críticas, tanto metodológicas como sociales y, es imprescindible, conocer esas limitaciones para poder mejorar el modelo.

A continuación presentamos tres trabajos con una importancia esencial en el estudio de ésta temática. El primero de ellos (Stacey y Turner, 2015), aunque sea un libro, lo traemos por su importancia sobre el tema, pues se centra en PISA y su compleja maraña de términos, metodologías y comparabilidad de resultados, alumbrando un soporte que sintetiza más de tres lustros de trabajo. En segundo lugar, el artículo realizado por Kanes, Morgan y Tsatsaroni (2014), aborda esa parte más crítica hacia PISA. Por último, Andrews, Ryve, Hemmi y Sayers (2014) nos descubren la enseñanza de las matemáticas en Finlandia, país reconocido por su excelencia educativa y sus buenos resultados en las pruebas internacionales, tanto TIMSS como PISA.

Stacey, K. y Turner, R. (Eds.) (2015).
*Assessing Mathematical Literacy:
The PISA Experience.*
(New York, Springer).

El neologismo *literacia* aparece tras los frustrados intentos de emplear sinónimos

que no alcanzan a abrazar toda la significación que en la lengua inglesa tiene *literacy*, como son alfabetización, capacidad o competencia. Los editores Stacey y Turner, intrínsecamente ligados al programa PISA de la OCDE, tratan de acercar este término, centrándolo en el contexto matemático, tras haberse visto forzados a cambiar la terminología de PISA entre las pruebas de 2000, donde se empleó procesos o destrezas, y las de 2012, cuando se cambia a capacidades.

La primera parte del libro se concentra, precisamente, en la terminología de PISA durante el periodo que va de 2000 a 2012, tratando, y a nuestro juicio logrando, hacer comprensibles los conceptos claves del marco matemático y su evolución a lo largo de estos años. Nadie mejor que los autores para ello, pues Stacey ha sido el coordinador del grupo de expertos en matemáticas para PISA 2012 y Turner lleva dirigiendo el equipo responsable de entregar el marco matemático, los ítems y la codificación desde la primera prueba de PISA.

Y esta es la principal aportación de este texto, única en cualquier caso, por el gran número de publicaciones, decenas sin lugar a dudas, que tiene la propia OCDE donde expone estos conceptos. A la que hay que añadir los numerosos ejemplos que coadyuvan a su entendimiento.

La segunda parte del libro profundiza sobre el desarrollo de la prueba de PISA, condensando de nuevo los numerosos escritos sobre la cuestión, tanto de la OCDE como aquellos provenientes de la investigación de los procesos empleados, incluyendo teorías estadísticas, y su análisis al

medir la capacidad de los individuos y comparar a los países entre sí. De este modo, este trabajo justifica la implementación de PISA y la efectividad de las comparativas que de la prueba se puedan deducir.

Aún tiene un tercer bloque dedicado a analizar el impacto que PISA ha creado en catorce países, desde abrir el debate de la educación en cada país, hasta la influencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, pasando por los ajustes curriculares del que España es claro ejemplo con la LOMCE.

En definitiva, un libro necesario para compilar la excesiva información sobre el funcionamiento de la prueba de PISA, en especial sobre la alfabetización matemática, que pone de relieve que la generación de una prolija documentación no exime de replantearse los puntos clave, comprobar su validez y darles otro enfoque que permita un nuevo acercamiento a todos aquellos involucrados de una u otra forma en su funcionamiento.

**Kanes, C., Morgan, C.,
y Tsatsaroni, A. (2014).**

The PISA mathematics regime:
Knowledge structures and practices of the self.
Educational Studies in Mathematics,
87:2, pp. 145-165.

Los autores fundamentan el enorme interés por parte de los gobiernos en centralizar las políticas educativas nacionales en base a los resultados que se obtienen de las pruebas PISA. Partiendo de esta premisa, y debido a la repercusión que tiene

para la Educación Matemática de un país, profundizan en algunas de las críticas que se realizan a la evaluación de las matemáticas a través de PISA. En especial aporta una crítica adicional que hace uso de la teoría de Bernstein sobre la formación del discurso pedagógico y, a partir de la última obra de Foucault sobre la auto-constitución del yo.

Los autores definen el concepto sobre el que apoya su crítica: *PISA mathematics regime*, donde incluyen tanto los informes que produce la OECD como los informes secundarios y todo el andamiaje metodológico en el que se sustentan las pruebas y sus análisis. Es decir, no solo realizan una crítica a la prueba, sino que su crítica va mucho más allá de una mera discrepancia metodológica. Para ello, previamente a su propuesta, revisan las principales opiniones adversas sobre PISA en matemáticas a través de los principales autores y congresos más relevantes.

Finalmente, se dedica un epígrafe para desarrollar su teoría sobre la apertura al espacio de crítica. Así, realizará una aproximación al análisis de las estructuras de conocimiento, que contemplan: a la distribución, en tanto que lo que se mide es una adaptación de las matemáticas escolares a situaciones cotidianas; la recontextualización, la necesidad de pensar abstractamente un problema matemático aunque pertenezca a un contexto real; y la propia evaluación. Por último, se desarrollará la teórica crítica más humanista donde los autores nos hacen reflexionar si todos los cambios o aseveraciones que se realizan con PISA de pretexto tienen un sentido o están políticamente mediatizadas.

Así, el valor indudable de este artículo, es dotar al investigador de Educación Matemática que, habitualmente, se centra como matemático en las cuestiones estadísticas, de una visión de crítica global que puede ayudar a no hacer afirmaciones basadas solo en las evidencias empíricas.

Andrews, P., Ryve, A., Hemmi, K. y Sayers, J. (2014).

PISA, TIMSS and Finnish mathematics teaching: An enigma in search of an explanation. *Educational studies in mathematics*, 87:1, pp. 7-26.

En este último artículo, se aborda la temática concreta de cómo el alto rendimiento en matemáticas de una prueba por parte de los estudiantes de un país nos está midiendo en realidad una buena Educación Matemática dentro de dicho país. En particular, analiza Finlandia, país que destaca por sus buenos resultados en las pruebas internacionales, aunque en las últimas pruebas PISA realizadas haya sufrido un descenso significativo en sus puntuaciones medias.

Destaca de este artículo la amplia y relevante fundamentación teórica para apoyar todas las argumentaciones que realizan, sobre todo, en la primera parte del artículo. En la cual, analizan las perspectivas más generales del éxito en Finlandia, basándose principalmente en: criterios de selección y formación inicial del profesorado; las condiciones pedagógicas, una alta equidad y una escuela integral; y otros factores más culturales, principalmente su homogeneidad. También

se realiza un resumen para enmarcar la evaluación de la alfabetización matemática en PISA.

Pero, sin duda, el valor de este artículo, es que no se queda solo en las teorías explicativas, sino que analizan los datos de dos investigaciones previas relacionadas con el posible éxito en PISA. La primera de ellas son entrevistas con los responsables de la formación de los docentes en Finlandia y la segunda se centra en la observación sistemática de secuencias didácticas. Aunque ambos estudios tienen una muestra muy pequeña para realizar una inferencia estadística, cosa que los propios autores reconocen como una limitación, es muy interesante poner estas investigaciones de corte cualitativo para contrarrestar la predominancia cuantitativa de las pruebas internacionales.

Los resultados que se obtienen son sorprendentes ya que los autores concluyen que ninguno de los análisis realizados establecen coincidencias entre los logros de PISA y las prácticas docentes finlandesas. Así, sus conclusiones establecen que las prácticas docentes están más orientadas a las pruebas de TIMSS, prueba que se basa en el currículum nacional, que en PISA, prueba eminentemente competencial. En base a esos resultados, intentan establecer conexiones de tipo cultural con el éxito en matemáticas, como, por ejemplo, el apoyo familiar. Una aportación novedosa de este artículo es que analiza un posible éxito en la competencia matemática basada en la buena competencia lectora de los finlandeses, ya que con un buen entendimiento de los problemas es mucho más sencillo resolverlos.

Así, seguimos sin contar con un modelo de Educación Matemática que nos permita determinar cuáles son las claves para conseguir el éxito en el rendimiento de la competencia matemática. Pero, ¿realmente es posible esta pretensión? ¿O la dependencia de patrones culturales, so-

ciales y políticos, hace que cada sistema, cada país deba encontrar su propio modelo de Educación Matemática? Es más, no tendríamos que tener en cuenta mucho más que el rendimiento en una prueba...

Rocío Garrido Martos ■

3

Libros recibidos

Brizuela Aybar, Eduardo (2000)

El sistema expresivo de Facundo.

(San Juan, Argentina, Editorial de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes). 239 pp.

ISBN: 978·95·060·5233·1

Parejo, José Luis y Pinto, José María (Coords.) (2015)

La orientación y la tutoría escolar con familias: teoría y práctica.

(Barcelona, Editorial UOC). 304 pp.

ISBN: 978·84·942658·3·9

Cánovas Leonhardt, Paz y Sahuquillo Mateo, Piedad M^a (Coord.) (2014)

Familias y Menores. Retos y propuestas pedagógicas.

(Valencia, Tirant Humanidades). 660 pp.

ISBN: 978·84·16062·61·4

Siegel, Daniel J. y Payne Bryson, Tina (2016)

El cerebro del niño. Libro de ejercicios.

(Barcelona, Alba Editorial). 204 pp.

ISBN: 978·84·9065·178·0

Llorca, Francisco y Bustelo, Ana (2016)

Pequeños grandes gestos para el planeta.

(Barcelona, Alba Editorial). 32 pp.

ISBN: 978·84·9065·200·8

Colaboran en este número

María Isabel Alba Dorado

Doctora en Arquitectura por la Universidad de Sevilla. Accede al grado de Doctora en 2008 con su tesis doctoral «Intersecciones en la creación arquitectónica. Reflexiones acerca del proyecto de arquitectura y su docencia». Obtiene el título de «Máster en Peritación, Reparación e Intervención en Edificios» en 2007 y de «Máster Oficial en Arquitectura y Patrimonio Histórico» en 2010, ambos por la Universidad de Sevilla. Ha impartido e imparte docencia de grado, posgrado y máster en diversas universidades españolas como la Universidad de Sevilla, Universidad de Málaga, Universidad de Coruña y la Universidad Antonio Nebrija. Desarrolla una amplia labor investigadora como responsable principal y miembro integrante de varios grupos de investigación. Por su labor investigadora ha recibido varios premios oficiales o prestigiosos y distinciones en investigación entre los que destaca el de finalista en el I Premio IUACC a la mejor tesis docto-

ral sobre *Ciudad, Arquitectura y Ciencias de la construcción*. Los resultados de sus investigaciones han sido publicados en numerosos artículos, libros, revistas y actas de congresos de carácter nacional e internacional.

Carmen Alba Pastor

Doctora en Educación y Profesora Titular de Tecnología Educativa de la Facultad de Educación de la UCM. Es miembro del Grupo Complutense de Investigación Innovación, Diseño Universal y Tecnología (INDUT) y de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D). Ha desarrollado una línea de investigación en la que confluyen la tecnología educativa y la atención a la diversidad, centrada en la accesibilidad de los contextos educativos, el curriculum y los recursos tecnológicos para todos los estudiantes. Actualmente está centrada en la investigación sobre la utilización del Diseño Universal para el Aprendizaje en los contextos educativos y en la formación del profesorado.

Aurora Bernal Martínez de Soria

Titular de Teoría e Historia de la Educación. Desarrolla su docencia en la Universidad de Navarra desde 1997. Premio Extraordinario de Doctorado. En la actualidad es Vicedecana de Ordenación Académica de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra. Su investigación discurre en temáticas relacionadas con la educación moral, la educación social y la educación cívica, en diferentes ámbitos educativos, prestando especial atención a la educación familiar. Últimas publicaciones: BERNAL, A., RIVAS, S. y URPI, C. (2012) *Educación familiar: infancia y adolescencia* (Madrid, Pirámide); BERNAL, A. (2013) Relación educativa, identidad y emociones, en FLAMARIQUE, L. y D'OLIVEIRA-MARTINS, M. (Eds.) *Emociones y estilos de vida. Radiografía de nuestro tiempo* (Madrid, Biblioteca Nueva); BERNAL, A. (2013) El fundamento de la responsabilidad del cuidado en la familia, en IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (coord.) *Educación, libertad y cuidado* (Madrid, Dykinson) pp. 239-250.

Sarah Carrica-Ochoa

Pedagoga y Psicopedagoga. Actualmente Personal Investigador en Formación realizando el último curso del Doctorado Internacional en Educación en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra. *Visiting Research Associate* en 2014 en el *Development Education Research Centre* del Instituto de Educación (IOE) de la Universidad de Londres. Y estudiante de intercambio en la Universidad de Copen-

hague en 2011. Su investigación se centra en el estudio de la Educación para el Desarrollo desde un punto de vista pedagógico, la comprensión de la labor realizada por ONGD y centros educativos relacionada con la ED, la elaboración de unos objetivos básicos globales sobre los que trabajar, entender cómo es la enseñanza y aprendizaje para la ciudadanía global y cómo es la formación del profesorado en estos temas y sus estilos de enseñanza.

María D. Dapia Conde

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Pedagogía) por la Universidad de Santiago de Compostela, y Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Vigo, alcanzando el Premio Extraordinario de Doctorado en el año 1999. Profesora Titular de Universidad en el Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Vigo, impartiendo docencia fundamentalmente en la titulación de Educación Social así como en diferentes Másteres.

Sus líneas de investigación se centran en la educación para la salud, la educación del ocio, las relaciones ocio-salud-calidad de vida, y la profesionalización de los educadores sociales, con abundantes aportaciones en congresos, libros y artículos científicos.

Vicedecana de la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense, y Directora del Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa de la Universidad de Vigo.

Beatriz de la Riva Picatoste

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y con Máster en Estudios Avanzados en Pedagogía por la misma universidad. Colaboradora Honorífica en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación (UCM) desde el año 2013. Dirige, desde enero de 2013, la empresa Formación en la Nube, dedicada a la formación de adultos. Anteriormente fue directora del departamento de formación en AGC Formación durante más de seis años. Ha participado en proyectos y programas de formación estatales y europeos, con diferentes organizaciones y organismos oficiales. Actualmente preside la Federación de Asociaciones de Jóvenes Empresarios de la Comunidad de Madrid e investiga sobre la evaluación del impacto de la formación continua en la PYME española, como parte de sus estudios de doctorado.

Fermín Ezpeleta Aguilar

Doctor en Filología Hispánica, es Profesor de Instituto y Asociado de la Universidad de Zaragoza (Facultad de Educación), donde enseña Literatura Infantil y Juvenil y Máster de Secundaria en Lengua y Literatura. Autor de once libros y de más de ochenta artículos científicos, ha explorado en sus investigaciones el comentario de textos como método de formación del lector, la prensa del magisterio del siglo XIX y las relaciones entre pedagogía y literatura. Entre sus libros pueden señalarse *Crónica negra del magisterio español* (2001), *El pro-*

fesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española: 1875-1939 (2006), *Maestro y formación en la novela galdosiana* (2009), obra ganadora del «Premio Internacional de Investigación Pérez Galdós», *Miguel Vallés: entre pedagogía y didáctica* (2010), *Comentarios de textos de lírica española* (2011), *Literatura Infantil y Juvenil. La crítica del siglo XXI* (2014) y *La mala vida del maestro* (2016).

M^a Reyes Fernández González

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Pedagogía) por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora Asociada en el Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Vigo, impartiendo docencia en las titulaciones de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Maestro/a y Educación Social, así como en el Máster para el profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. Las líneas de investigación se centran en la animación sociolaboral, orientación profesional no sexista y educación intercultural y para la paz, con numerosas aportaciones en congresos y artículos científicos. Experiencia profesional como orientadora laboral del servicio de empleo de la Universidad de Vigo.

Carolina Fernández-Salineró de Miguel

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), obteniendo Premio Extraordinario por su Tesis. Profesora Titular de



Universidad desde 2002 (perfil de Pedagogía Laboral), en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación (UCM). Entre sus líneas de investigación más destacadas están: género y mercado de trabajo, la educación en Europa, emprendimiento y educación y, principalmente, la formación continua en las organizaciones, de la que se derivan la mayoría de sus publicaciones. Actualmente es Secretaria Académica de la Facultad de Educación (UCM), forma parte de un equipo de trabajo en el área de la Formación y Orientación Laboral, es miembro de un grupo de investigación que evalúa la calidad en las organizaciones y participa en un proyecto de I+D sobre temas de emprendimiento. Ha realizado labores de consultoría para diversas empresas públicas y privadas sobre gestión de la formación y evaluación.

Mar Ferradás

Profesora Contratada Interina en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña y miembro del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED). Diplomada en Magisterio en la especialidad de Educación Física, Licenciada en Psicopedagogía y Doctora por la Universidad de A Coruña. Anteriormente fue contratada predoctoral *María Barbeito* en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña. Entre sus principales líneas de investigación se encuentran la motivación académica, la autoprotección de la

valía en los estudiantes universitarios y el bienestar psicológico. Es coautora de diversas publicaciones científicas, entre las que figuran artículos de investigación, libros, comunicaciones y ponencias a congresos nacionales e internacionales. Ha participado también en varios proyectos de investigación de carácter autonómico y nacional.

Rafael Francesconi Latorre

Arquitecto de la Universidad de Los Andes (Bogotá, 1984), *Magister* en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, 2004), candidato a Doctor en Arte y Arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Docente investigador de la Universidad Piloto de Colombia. Experiencia profesional en formulación y gestión de políticas de vivienda y financiamiento habitacional.

Carlos Freire

Profesor Contratado Interino en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña y miembro del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED). Licenciado en Psicopedagogía y Doctor por la Universidad de A Coruña, sus líneas de investigación se centran en el bienestar psicológico, la motivación y el estrés académico. Anteriormente fue contratado predoctoral *María Barbeito* y FPU en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña. Es coautor de diversas publicaciones en revistas científicas, libros y ha presentado más de una treintena de

comunicaciones y ponencias en congresos nacionales e internacionales. Asimismo, ha participado en cuatro proyectos de investigación competitivos de carácter autonómico y nacional.

José C. Núñez

Catedrático de Universidad del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Oviedo y desde 2008 es Director del Departamento de Psicología y miembro del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo. Asimismo, es Vocal de la Junta Rectora del Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias. Imparte docencia en el Grado de Psicología sobre dificultades de aprendizaje, cursos de formación del profesorado sobre psicología de la educación y de la instrucción, e imparte docencia en Másteres de diferentes universidades de España y Portugal sobre métodos, diseños de investigación y técnicas de análisis de datos. Dentro de sus líneas de investigación destaca el estudio de las variables cognitivo-motivacionales, emocionales y sociales en los estudiantes con dificultades de aprendizaje, así como el análisis de estrategias de aprendizaje autorregulado (tanto desde una perspectiva teórica como de intervención). Ha participado en diferentes proyectos de investigación (autonómicos, nacionales e internacionales), y en los últimos años, fue investigador principal en tres proyectos de investigación del Plan Nacional. Es autor, o coautor, de casi un centenar de artículos científicos publicados en revistas nacionales e internacionales de prestigio

incluidas en el JCR, más de una docena de libros e innumerables capítulos de libro y ponencias en congresos científicos.

Joaquín Paredes Labra

Doctor en Pedagogía y Profesor Titular de la Universidad Autónoma de Madrid. Director del grupo de investigación FORPROICE sobre innovación y formación de profesorado (2011-14). Profesor visitante en la Universidad de Girona. Coordinador de varios proyectos latinoamericanos de investigación sobre docencia universitaria. Fue Vicedecano de la Facultad de Educación, Director del Departamento de Didáctica y del Posgrado de Educación de la UAM. Investiga y enseña sobre alfabetización digital, los usos de las TIC en Educación Primaria y Educación Secundaria y la contribución de las TIC a la docencia universitaria. Entre sus libros están *Didáctica General* (2008, McGrawHill), *La innovación educativa* (2009, Síntesis), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (2010, Pirámide), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (2012, Pirámide) y *Técnicas de enseñanza* (2013, Síntesis).

Luz Stella Peña Escobar

Obtuvo su título en Arquitectura de la Universidad Piloto de Colombia en el año 2008. Posteriormente, en el año 2012 obtuvo el título de Maestría en Arquitectura Bioecológica e Innovaciones Tecnológicas para el ambiente, por la Universidad de Florencia, Italia. Durante el año 2012 y 2013 fue docente e investigadora de la Universidad Piloto de Colombia.

Bibiana Regueiro

Licenciada en Psicopedagogía. Doctoranda en el Programa de Doctorado «Investigación Psicológica en Contextos Educativos» de la Universidad de A Coruña. En la actualidad es Contratada FPU en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de A Coruña (España). Es miembro del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) de la Universidad de A Coruña. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la motivación e implicación en los deberes escolares y sus relaciones con el aprendizaje y el rendimiento académico.

miento Académico (ADIR) de la Universidad de Oviedo. Premio Extraordinario de Licenciatura en Psicología. Fue becaria FPI en el marco de un proyecto I+D+i sobre Autorregulación del Aprendizaje. Doctora en Psicología con Mención Europea en abril de 2015 con la tesis titulada *Deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de educación obligatoria*. Sus líneas de investigación se centran en los deberes escolares y su relación con el rendimiento académico, contemplando las diferentes variables que tienen cabida dentro de los deberes (implicación del alumno, implicación parental, implicación del profesorado, autorregulación del aprendizaje, etc.). Ha transferido los resultados de sus trabajos a través de diferentes proyectos, artículos y congresos internacionales.

Pablo Sánchez Antolín

Doctor en Pedagogía y Profesor Ayudante de la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha participado en proyectos de investigación cuyos ejes han sido la educación de personas adultas, la protección social y el mercado de trabajo, la formación del profesorado, la utilización de las TIC por los adolescentes, el diseño universal accesible y las políticas de un ordenador por niño en España. Profesionalmente ha desarrollado su actividad, sobre todo, en la prevención comunitaria con jóvenes, la información juvenil y la animación sociocultural.

Antonio Valle

Catedrático de Psicología de la Educación y Director del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña. Fue fundador de la Asociación Gallega de Psicopedagogía y de la *Revista Gallega de Psicopedagogía*. Forma parte de varios consejos editoriales de revistas científicas y es coordinador del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) de la Universidad de A Coruña, el cual está integrado en la Red de Investigación RIES (Red de Inmigración, Educación y Sociedad), un proyecto de trabajo en red en el que están implicados siete grupos de investigación de las Universidades de Santiago de Compostela,

Colaboran en este número

A Coruña y Vigo. Además, es autor de más de un centenar de artículos publicados en revistas científicas, de los cuales más de cuarenta lo están en revistas indexadas en JCR. También ha participado en la última década en nueve proyectos de investigación competitivos, ha dirigido siete tesis doctorales, es coautor de doce libros y ha presentado más de noventa comunicaciones y ponencias a congresos nacionales e internacionales. Ha formado parte de varios comités de evaluación de diversos organismos como la ANEP, la ANECA,

la Agencia Andaluza de Evaluación y la ACSUG (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia).

Han colaborado también

Francisco José Alegre Ansuategui
Jorge Antonio Fernández de los Ríos
Diego Galán Casado
Rocío Garrido Martos
Ernesto López Gómez
Lidón Moliner Miravet
Carlos Peláez Paz
Josefa Ros Velasco

Requisitos de los trabajos que se deseen publicar en la revista española de pedagogía

A. Objeto de la revista.

La **revista española de pedagogía** es la primera revista de investigación pedagógica en español que ha entrado en las bases de datos internacionales más relevantes. Acepta sólo trabajos originales y de alta calidad, de cualquier parte del mundo, siempre que hagan avanzar el saber pedagógico y tengan un interés general. No hay una limitación de temas ni de metodología, pero sí de calidad, de profundidad y de coherencia. Los trabajos que se basan en una encuesta de opinión, los que tienen un carácter local o escasa dimensión pedagógica, no tienen aquí cabida. Los artículos han de ser estrictamente originales y no estar sometidos a su evaluación en otra revista. Si algún artículo contuviera párrafos ajenos no debidamente citados, o incurriera en dimensiones éticas reprochables, se penalizaría al autor para su publicación en la revista. Sólo 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.

B. Requisitos de los originales

1) La extensión máxima de los originales es de 7500 palabras, que se escribirán, a doble espacio, en folios numerados. Es imprescindible atenderse a los criterios formales que a continuación se señalan. Las revisiones, siempre sobre libros recientes y publicados en editoriales relevantes, tendrán entre 1200 y 1700 palabras y contendrán todos los datos, como número de páginas e ISBN.

2) En la primera página se pondrá el título del artículo (en minúsculas), a 24 puntos y negrita, el nombre del autor o autores (nombre en minúsculas y apellidos en mayúsculas), a 11 puntos y también negrita, seguido de su lugar de trabajo, sin negrita y en cursiva. Después vendrá el texto, a 12 puntos, y tras él, bajo el título Dirección para la correspondencia, se pondrá el nombre y la dirección a donde los lectores interesados podrán escribir. A continuación se pondrá: Fecha de recepción

de la versión definitiva de este artículo, y luego vendrán las Notas y la Bibliografía, que irán a 9 puntos, sangrando la segunda línea. El artículo concluirá con un Resumen, del orden de doce líneas, del trabajo, en español, seguido de su traducción al inglés, *Summary*, que irán a 12 puntos. Comenzarán con el título del artículo, en el idioma pertinente, y concluirán con un máximo de seis Descriptores (*Key Words* en inglés). Título, Resumen y *Summary* son importantes para la difusión del artículo, lo que obliga a cuidarlos, especialmente en su versión inglesa, de modo que ofrezcan el estado de la cuestión del tema estudiado, el diseño y los resultados de la investigación, la discusión y las conclusiones.

3) El inicio de cada párrafo irá sangrado cinco mm. Entre párrafos habrá doble espacio. El texto no irá justificado. Los títulos secundarios o ladillos deben ir a 14 puntos en negrita, en minúsculas y en línea propia, no sangrados.

4) Las Notas, que se ponen al final del artículo, se avisarán en el texto con numeración correlativa entre corchetes. Es preferible evitar la función automática de Notas en Word. Para citar libros se seguirá el siguiente modelo: apellidos (mayúsculas), coma, nombre completo (minúsculas) o inicial con punto del nombre del autor, paréntesis con el año de publicación, título del libro en cursiva, y entre paréntesis, lugar de edición, coma, y editorial, terminando con punto. En caso de citar una página web se pondrá el autor, año y título del trabajo y de la página web; se señalará la fecha de la consulta.

Si en vez de tratarse de un libro, la Nota es de un artículo de revista o un capítulo dentro de un libro colectivo, se procederá del modo siguiente: el título del artículo en normal, coma, el título de la revista en cursiva y luego, en normal, el volumen, dos puntos y el número de la revista, concluyendo con las páginas, antecedidas por la abreviatura pp. El modelo, que debe seguirse de modo estricto, es, por tanto, el siguiente:

[1] TAYLOR, CHARLES (1994) *La ética de la autenticidad*, p. 93 (Barcelona, Paidós).

- [2] MENDLEY, D. M. (2005) The Research Context and the Goals of Teacher Education, p. 42, en MOHAN, M. y HULL, R.E. (eds.) *Teaching Effectiveness* (Englewoods Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications).
- [3] MENDLEY, D. M. (2005) The Research Context and the Goals of Teacher Education, en MOHAN, M. y HULL, R.E. (eds.) *Teaching Effectiveness* (Englewoods Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications) pp. 40-75.
- [4] SIEGEL, H. (2002) Philosophy of Education and the Deweyan Legacy, *Educational Theory*, 52:3, Summer, pp. 273-280.
- [5] SIEGEL, H. (2002) Philosophy of Education and the Deweyan Legacy, p. 275, *Educational Theory*, 52:3, Summer.
- [6] OCDE (2000a) *Methodology for Case Studies of Organisational Change*. Ver <http://bert.eds.udel.edu/oecd/cases/CASES11.html> (Consultado el 15.IV.2012).

Se deja doble espacio entre Nota y Nota, así como entre los libros de la Bibliografía.

En caso de que se presente una Bibliografía al final del artículo, cabe seguir en el texto un procedimiento abreviado para dar la referencia de las citas textuales, consistente en poner tras la cita, entre paréntesis, el apellido del autor en minúsculas —no como en la Bibliografía— coma, el año del trabajo citado, coma y la página donde se encuentra el texto: (Taylor, 1994, 93)

5) Las citas que aparezcan en el texto se introducirán con comillas e irán en texto normal. No deben recoger párrafos superiores a cien palabras. Si las citas superan las tres líneas, se pondrán en párrafo separado y sangrado cinco mm. a la izquierda.

6) Cuando se quiera llamar la atención sobre alguna palabra, se usarán las cursivas, sin usar el subrayado ni la negrita.

7) Las abreviaturas más habituales serán: p. página, pp. páginas, ss. y siguientes, o. c. obra citada, ed. editor, eds. editores. Los títulos de las revistas nunca irán en abreviatura. No se admite el uso de las barras y/o, alumnos/as: habrá que buscar una redacción alternativa.

8) A continuación de las Notas puede hacerse una lista bibliográfica. En tal lista, que se inicia bajo el nombre de Bibliografía, los libros y artículos, que no irán numerados, se pondrán por el orden alfabético del apellido, siguiéndose para escribirla los mismos criterios formales que para las Notas.

9) Debe limitarse en el texto el número de listas, esquemas, Tablas y 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 sólo un tabulador por cada columna). Cuando se citen en el texto, (p. e.: «según vemos en el Gráfico 1 sobre materias troncales») sólo la primera letra irá en mayúscula, mientras que bajo la misma Tabla o Gráfico toda la palabra irá en mayúsculas, seguida de dos puntos, poniendo el título en cursiva: 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.

C. Correspondencia con los autores y evaluación de los originales.

Los trabajos se enviarán en papel y 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 las autoreferencias que descubran el nombre del autor. En la otra se pondrá, además, una biografía del autor, de unas 10 líneas. También se enviará el texto en un cd-rom abierto, sin datos. El envío, que desde España debe hacerse por correo normal, no certificado, se comunicará mediante e-mail a director@revistade pedagogia.org una semana después de haberse realizado. Este e-mail será respondido en el plazo de unos quince días. No se admite el envío de ningún original (artículo o recensión) por e-mail. Los recensionistas deben hacer llegar un ejemplar del libro que estudian, junto a su recensión que mandarán en papel y cd-rom.

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.

Requisitos de los trabajos que se deseen enviar a la revista española de pedagogía

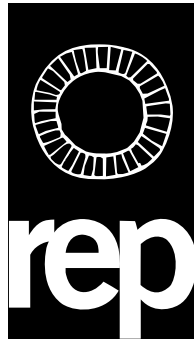
Debido al elevado número de originales recibidos, y para evitar demoras innecesarias que podrían dificultar la publicación en otras revistas de los trabajos no aceptados, se realizará una primera valoración basada en la adecuación de los trabajos recibidos a los criterios editoriales de la **revista española de pedagogía**, anteriormente expuestos. 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 de valoración según el procedimiento ya señalado.

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 a 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, incorporando las observaciones que, en su caso, se le hayan hecho llegar, y ateniéndose estrictamente a los criterios formales señalados, junto con un cd-rom abierto.

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 recensiones de libros recibirán tres separatas y un ejemplar del número. (Versión 2014b).



Índice del año LXXIV

Estudios y Notas

María Isabel Alba Dorado

La enseñanza de la Arquitectura. Iniciación al aprendizaje del proyecto arquitectónico.

n.º 265, pp. 445-460

**Aurora Bernal Martínez de Soria
y Sarah Carrica Ochoa**

Educación para el desarrollo y enseñanza obligatoria.

n.º 265, pp. 499-515

**María D. Dapía Conde
y M^a Reyes Fernández González**

La Búsqueda Activa de Empleo en el colectivo universitario: conocimientos y prácticas.

n.º 265, pp. 517-542

**Paulí Dávila Balsera, Hilario Murua Cartón,
y Luis M. Naya Garmendia**

La Iglesia como agente promotor de la enseñanza profesional en el País Vasco y Navarra durante el franquismo.

n.º 263, pp. 167-185

Jo Dixon

Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England.

n.º 263, pp. 13-29

Josep-Oriol Escardibul y Mauro Mediavilla

El efecto de las TIC en la adquisición de competencias. Un análisis por tipo de centro educativo.

n.º 264, pp. 317-335

Fermín Ezpeleta Aguilar

Pedagogía y novela en España: del Realismo a la Vanguardia.

n.º 265, pp. 461-477

**Carolina Fernández-Salinero de Miguel
y Beatriz de la Riva Picatoste**

La Pedagogía Laboral como especialidad profesional en el siglo XXI.

n.º 265, pp. 559-577

año LXXIV, n.º 265, septiembre-diciembre 2016, 625-630
revista española de pedagogía



**Rafael Francesconi Latorre
y Luz Stella Peña Escobar**

Diseñar, ¿requiere cultura? Evaluación de competencias culturales, en relación con el aprendizaje del diseño arquitectónico.

n.º 265, pp. 423-444

**José Luis García Llamas, José Quintanal
Díaz y M^a Elena Cuenca París**

Análisis de la percepción de los valores que presentan los jóvenes en vulnerabilidad social.

n.º 263, pp. 91-108

**Manuel Gonçalves Barbosa
and Ángel García del Dujo**

Education and struggles for recognition: the strategic role of empowerment.

n.º 264, pp. 283-296

**Martin Goyette, Varda Mann-Feder,
Daniel Turcotte and Stéphane Grenier**

Youth empowerment and engagement: an analysis of support practices in the youth protection system in Quebec.

n.º 263, pp. 31-49

**Fernando López Noguero, María Luisa
Sarrate Capdevila y María Paz Lebrero Baena**

El ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo.

n.º 263, pp. 127-145

**Pedro Martínez Palomares y Javier
Vergara Ciordia**

El Alfabeto Manual adoptado por el Real Colegio de Sordo-mudos de Madrid (1805-1814). Una laguna historiográfica resuelta.

n.º 263, pp. 149-165

**Francisco José Melara Gutiérrez
e Ignacio González López**

Trazos para el diseño del perfil competencial de la figura del maestro bilingüe.

n.º 264, pp. 357-380

**Miguel Melendro Estefanía,
Francisco Javier García Castilla
y Rosa María Goig Martínez**

Influencia del uso de las TIC en las expectativas de los jóvenes vulnerables: ocio, formación y empleo.

n.º 263, pp. 71-89

**Fermín Navaridas Nalda, María Asunción
Jiménez Trens y Rubén Fernández Ortiz**

El aprendizaje de competencias en la Universidad: expectativas predictivas y niveles de confirmación de los estudiantes.

n.º 264, pp. 337-356

Pedro Ortega Ruiz

La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad.

n.º 264, pp. 243-264

Anna Pagès Santacana

Actualidad de la Hermenéutica como Filosofía de la Educación.

n.º 264, pp. 265-281

Javier Pérez Guerrero

Ser humano como tarea. Ideas para una antropología de la educación de inspiración clásica.

n.º 264, pp. 227-241

Gloria Pérez Serrano y Miguel Melendro Estefanía

Presentación: Ocio: formación y empleo de los jóvenes en dificultad social.

n.º 263, pp. 5-11

Gloria Pérez Serrano, Fátima Poza Vilches y Ana Fernández García

Criterios de calidad para la intervención con jóvenes en dificultad social.

n.º 263, pp. 51-69

Joan C. Rincón Verdera

Wilhelm Flitner: educación y pedagogía en el ámbito de las ciencias del espíritu.

n.º 264, pp. 297-313

Ana Eva Rodríguez Bravo, Ángel De-Juanas Oliva y Ángel Luis González Olivares

Atribuciones de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social sobre los beneficios del estudio y la inserción laboral.

n.º 263, pp. 109-126

Pablo Sánchez-Antolín, Carmen Alba Pastor y Joaquín Paredes Labra

Usos de las TIC en las prácticas docentes del profesorado de los Institutos de Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid

n.º 265, pp. 543-558

Antonio Valle, Bibiana Regueiro, José C. Núñez, Natalia Suárez, Carlos Freire y Mar Ferradás

Percepción de la implicación parental en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria.

n.º 265, pp. 481-498

Reseñas Bibliográficas

Belando-Montoro, M. R.:

La educación repensada.

Dinámicas de continuidad y cambio

(Jorge Antonio Fernández de los Ríos).

n.º 265, pp. 591-593

Bersanelli, M.:

Es posible conocer:

educación en la razón y en la libertad

(Mónica Fontana Abad).

n.º 264, pp. 399-402

Biesta, G.; Allan, J. y Edwards, R. (Eds.):

Making a Difference in Theory:

The Theory Question in Education

and the Education Question in Theory

(Tania Alonso Sáinz).

n.º 264, pp. 396-399

De-Juanas Oliva, A. (Coord.):

Educación Social en los centros penitenciarios

(Diego Galán Casado).

n.º 263, pp. 202-204

Gil Cantero, F. y Reyero García, D. (Eds.):

Educación en la Universidad de hoy

(Aquilino Polaino-Lorente).

n.º 264, pp. 390-393

Enkvist I.:

Educación. Guía para perplejos

(José María Barrio Maestre).

n.º 263, pp. 195-198

Laker, J., Naval, C. y Mrnjaus, K. (Eds.):

Citizenship, Democracy and Higher Education in Europe, Canada and the USA y **Laker, J., Naval, C. y Mrnjaus, K. (Eds.):**

Civic Pedagogies in Higher Education. Teaching for Democracy in Europe, Canada and the USA (José Luis González Geraldo).

n.º 263, pp. 198-201

Millán-Puelles, A.:

Léxico filosófico, Obras completas, Tomo VII

(Jaime Marín).

n.º 264, pp. 389-390

año LXXIV, n.º 265, septiembre-diciembre 2016, 625-630
revista española de pedagogía



Morón Marchena, J. A. (Coord.):

*Investigar e intervenir
en educación para la salud*
(Diego Galán Casado).

n.º 265, pp. 602-604

**Santos Rego, M. A.; Sotelino, A.;
y Lorenzo, M.:**

*Aprendizaje-servicio y misión cívica en la
universidad. Una propuesta de desarrollo*
(Carlos Peláez Paz).

n.º 265, pp. 585-589

Pinar, W. F.:

*La teoría del currículum. Estudio
introdutorio de José María García Garduño*
(Isabel Cantón Mayo)

n.º 263, pp. 191-193

Sugrue, C.:

*Unmasking school leadership.
A Longitudinal Life History of School Leaders*
(Ernesto López Gómez).

n.º 265, pp. 594-598

Rabazas Romero, T. (Coord.):

*El conocimiento teórico de la educación
en España. Evolución y consolidación*
(David Reyero).

n.º 264, pp. 393-395

Topping, K.; David Duran, D. y Van Keer H.:

*Using Peer Tutoring To Improve Reading Skills.
A Practical Guide For Teachers*
(Francisco José Alegre Ansuategui
y Lidón Moliner Miravet).

n.º 265, pp. 590-591

Ragutt, F. y Zumhof, T. (Eds.):

Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren
(Josefa Ros Velasco).

n.º 265, pp. 598-601

Villardón-Gallego, L. (Coord.):

*Competencias genéricas en educación superior.
Metodologías específicas para su desarrollo*
(Isabel Cantón Mayo).

n.º 264, pp. 402-404

Santos Rego, M. A.:

El poder de la familia en la educación
(María R. Belando Montoro).

n.º 263, pp. 193-195