

sumario

Estudios

Carmen Palmero Cámara, Jesús Jiménez Martín y Alfredo Jiménez Eguizábal

Ocio, Política y Educación. Reflexiones y retos veinticinco siglos después de Aristóteles.

Charo Reparaz Abaitua, Elena Arbués Radigales, Concepción Naval Durán y Carolina Ugarte Artal

El Índice Cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social.

Jaume Camps Bansell y Enric Vidal Rodà

Marte y Venus en el aula: las percepciones del alumnado sobre los efectos psicosociales en la escolarización mixta y diferenciada.

Miguel Rumayor

El raciovitalismo de Ortega y la universidad que buscamos.

Notas

Antonio Coronado-Hijón

Construcción de una lista de cotejo (*checklist*) de dificultades de aprendizaje del cálculo aritmético.

Estibaliz Aragón Mendizábal, Manuel Aguilar Villagrán, José Ignacio Navarro Guzmán y Antonio Araujo

Efectos de la aplicación de un programa de entrenamiento específico para el aprendizaje matemático temprano en educación infantil.

Alfonso Heredia Manrique

Los manuales de Didáctica en español entre 1900-1970.

Emanuele Balduzzi

Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa.

Luis Miguel Ruiz-Pérez, Juan Antonio Moreno-Murcia, Irene Ramón-Otero y Antonio Alias-García

Motivación de Logro para Aprender en Educación Física: adaptación de la versión española del Test AMPET.

Informaciones

1. Actividades pedagógicas: 179

Reseña del Simposio Internacional de Filosofía de la Educación «*Aprendizaje Ético-Cívico en Entornos Virtuales*». IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad con el lema «*Prácticas profesionales y organizacionales basadas en la evidencia*». III Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación sobre «*Las tradiciones de filosofía de la educación en América Latina: desde el norte hasta el sur*». XXII Congreso Internacional sobre Educación y Aprendizaje. Asociación Europea de Investigación Educativa (ECER) 2015 sobre «*Educación y transición. Contribuciones desde la Investigación Educativa*».

2. Reseña bibliográfica 185

Santos Rego, M. A. (ed.): *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras* (Gonzalo Jover). **Ortega Ruiz, P.:** *Educación en la alteridad* (M^a Ángeles Hernández Prados y Rita Ros Pérez-Chuecos). **Hansen, D.:** *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido* (Anna Pagès). **Briones Martínez, I. M^a (Coord.):** *Educación en familia. Ampliando derechos educativos y de conciencia* (Valentín Martínez-Otero Pérez). **Una visita a la hemeroteca** (Juan Luis Fuentes). **Una visita a la red** (David Reyero).

3. Libros recibidos 203

Colaboran en este número 205

Requisitos de los trabajos que se deseen publicar 211



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

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

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid



Estudios

Carmen Palmero Cámara, Jesús Jiménez Martín y Alfredo Jiménez Eguizábal
Ocio, Política y Educación. Reflexiones y retos veinticinco siglos después de Aristóteles.

**Charo Reparaz Abaitua, Elena Arbués Radigales,
Concepción Naval Durán y Carolina Ugarte Artal**
El Índice Cívico de los universitarios: sus conocimientos,
actitudes y habilidades de participación social.

Jaume Camps Bansell y Enric Vidal Rodà
Marte y Venus en el aula: las percepciones del alumnado
sobre los efectos psicosociales en la escolarización mixta y diferenciada.

Miguel Rumayor
El raciovitalismo de Ortega y la universidad que buscamos.

Ocio, Política y Educación. Reflexiones y retos veinticinco siglos después de Aristóteles

por Carmen PALMERO CÁMARA
Jesús JIMÉNEZ MARTÍN
y Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL
Universidad de Burgos

1. Planteamiento

La reflexión sobre las relaciones entre el ocio, la política y la educación exhibe una dilatada historia que nos ha legado un inmenso repertorio de discursos teóricos y normativos, especie de registro objetivo del estado de las discusiones a lo largo de la historia sobre esta interacción, con repercusiones en la cambiante estructura y organización del sistema educativo. Problema de relación de cuya solución dependerá, en parte, la eficacia de las actuales reformas sociales y educativas. El presente trabajo aspira a centrar la atención en el reencuentro y la rehabilitación del ocio como uno de los ejes fundamentales en el diseño de la política educativa de la sociedad actual. Mediante el análisis epistémico y longitudinal de la reflexión sobre el ocio intentaremos mostrar cómo emergen criterios y pautas de acción para afrontar los retos que plantean las cuestiones más disputadas de la educación en la actual sociedad cosmopolita. Objetivo

plagado de ambición, que reviste una especialísima urgencia por cuanto las sociedades democráticas necesitan, tal vez más que en ninguna otra época anterior, educar a sus miembros como ciudadanos libres, capaces de participar en las deliberaciones y decisiones políticas [1].

Nuestra tesis central cobra sentido en el momento en que, a nuestro entender, se produce la primera gran síntesis entre ocio, política y educación en la filosofía clásica y en especial en la obra de Aristóteles. Con arreglo a esta lógica, comprenderemos en el ámbito del pensamiento clásico la concepción de la política como una ciencia práctica de carácter proyectivo, que con ayuda de recursos como la legislación y la educación busca conseguir el bien común, mediante el cuidado del individuo [2].

El círculo filosófico de Platón tenía claro que la superación de la crisis ateniense

de finales del siglo V sólo se podía lograr mediante la adopción de normas inmutables y paradigmáticas de la polis, que hicieran posible una ciudadanía justa y feliz y que esas normas han de ser enseñadas. Su discípulo Aristóteles, además de reconocer la importancia de la educación, se plantea explícitamente la necesidad de diseñar una política educativa en la que se responda a las preguntas *¿Para qué, por qué y cómo* se ha de educar a los futuros ciudadanos, hombres libres, para que puedan alcanzar una vida plena? [3].

Entre las señales, cargadas de semántica, que emite la reflexión procedente del estricto ámbito filosófico, se considera que el diálogo con Aristóteles continúa teniendo vigencia y notable actualidad, preguntándonos en torno a las repercusiones de identificar educación con la formación integral del ser humano desde que nace hasta que se incorpora a la vida activa de la polis con el objetivo de que consiga la dignidad de un ser humano.

En qué consiste y cómo se consigue esta vida plena es problema que ha de resolver la Política, ciencia práctica que se ocupa de la actividad moral de los hombres, ya sea en el ámbito individual (ética) o social (economía, política). Como la felicidad es «la actividad del alma conforme o dirigida por la virtud» [4], su realización depende de la adquisición de las virtudes propias de la naturaleza humana [5].

La virtud precisa una naturaleza moralmente sana, un recto aprendizaje mediante la educación y un ejercicio que lleve a adquirir el hábito de obrar bien: «vivir racionalmente consistirá en culti-

var el conocimiento, en *ejercitar la actividad intelectual*; en segundo lugar, vivir racionalmente consistirá en *acomodar los deseos y las pasiones a los dictados de la razón*. A la primera de estas dos dimensiones corresponde la educación intelectual que se lleva a cabo mediante la enseñanza y el razonamiento; a la segunda de estas dimensiones corresponde la educación moral que se lleva a cabo mediante la formación del carácter» (Calvo, 2003, 12)

Es tarea de la polis esta educación, para lo que necesita condiciones materiales que permitan el uso de ese tiempo libre de actividad práctica y que haya adquirido los valores, normas y costumbres que luego pueda transmitir, según los principios siguientes:

- Educación pública y común a todos los ciudadanos.
- La educación ha de acomodarse a los principios constitucionales.
- La educación ha de orientarse hacia la paz y el ocio [6].

Solo desde la comprensión del sentido original de la reflexión sobre el ocio, de sus inflexiones y giros experimentados a lo largo de la historia, estaremos en condiciones de pilotar, frente a las amenazas del caos, la deliberación racional y la *poiesis* que exige la dinámica de la política orientada al bien común, especialmente sensible a la acción intencional educativa, que afectará a todo el común de la colectividad.

La apropiación cabal y refinada de las contribuciones de la reflexión sobre el ocio

y sus interacciones con la política y la educación nos ayudará, veinticinco siglos después de su origen, a reconocer el nivel de reflexividad epistemológica y potencial innovador del ocio cuando se toma en su integridad y al margen de la discusión convencional y nos proporcionará, además, predicamento y criterios para el diseño de una política educativa, razonablemente creativa, en un mundo estructurado por la complejidad y la incertidumbre.

2. El ocio (σχολή): «principio de todas las cosas»

Frente a la desviación epistemológica tendente a comprender el ocio como «tiempo libre» entre dos trabajos, en la Grecia clásica el trabajo adquiere su sentido en relación al ocio: «la vida se divide en trabajo (ἀσχολία) y ocio (σχολή), en guerra y paz, [...] la guerra existe en vista de la paz, el trabajo en vista del ocio, y las acciones necesarias y útiles en vista de las honrosas» [7].

En griego σχολή (*skholé*) significa «ocio», pero también «paz», «estudio», o «escuela», el resto de las actividades, especialmente las productivas, son ἀσχολία, el no-ocio o como dirán en el mundo latino «negocio», aunque también significa «ocupación» y «trabajo». Esta palabra, ἀ-σχολία, con alfa privativa nos muestra que los griegos no tenían una palabra específica para trabajo [8].

En el círculo platónico-aristotélico, la cuestión del ocio está asociada a la discusión por la mejor forma de vida, a la «*theorein*» investigación teórica, contemplación y a la relación entre ambas en busca de la ex-

celencia de la vida plena, frente a un tipo de vida, dedicada a la actividad artesanal que, como advierte Sócrates, por sí misma, «no merece ser vivida» y a la educación como condición imprescindible para lograrla.

Consecuentemente, resulta oportuno delimitar el concepto de ocio, *skholé* (σχολή), como tiempo para la reflexión y la investigación, partiendo de la relación que en el círculo platónico establecieron entre ocio, filosofía y teoría [9]. Adoptamos como referencia inicial la leyenda recogida por Cicerón [10], según la cual Pitágoras comparó la vida humana con unos juegos o un festival gimnástico, cuyos participantes representaban los tres géneros de vida y conocimiento que todos los griegos posteriores aceptaron: los que viven para el negocio, los que buscan la fama y la victoria y los mejores, los que sólo aspiran a contemplar el modo más armonioso de compartir la existencia, buscando el arte, la sabiduría de la que el hombre, el verdadero filósofo, es sólo amante.

García Castillo (2006, 9) sitúa la filosofía platónica dentro de la tradición pitagórica que prioriza el ocio o la libertad respecto al negocio o necesidad: «al pronunciar, por primera vez en la historia, la palabra “filosofía”, Pitágoras nos muestra que la forma más excelente de vida humana no es la de quien vive para el negocio, como los mercaderes, ni siquiera la de los atletas y hombres prácticos, que persiguen la victoria, el éxito y la fama, sino la del hombre que contempla (teórico) y ama la armonía y el equilibrio de los vaivenes del vivir».

Platón consideraba que la conjunción de algunas formas de organización políti-

ca como la democracia, la oligarquía o la tiranía con una desmedida búsqueda de la riqueza impedía a los atenienses disponer del tiempo libre, del ocio necesario para el desarrollo de la vida en la polis. La solución se encuentra en la configuración de una polis en la que se tenga suficiente tiempo libre, *skholé*, y en la que las leyes no fomenten la búsqueda de las riquezas.

En el *Teeteto*, Platón muestra el antagonismo entre la formación filosófica basada en el tiempo libre, ocio, *skholé* (σχολή), y el adiestramiento profesional para el trabajo productivo y el negocio, *askholía* (ἀσכולία) de los sofistas, sometido a la urgencia del tiempo y a la necesidad [11].

En el *Fedro*, Platón vuelve a subrayar la importancia del ocio entendido como tiempo libre dedicado al diálogo y la actividad filosófica, frente a la pereza y la conducta servil del hombre común, mediante el mito de las cigarras [12], que no son otra cosa que hombres que olvidaron su propio cuerpo: «sin acordarse de comer y beber», por la ilusión del conocimiento, incitándonos con su canto a la investigación.

El hombre común, frente al filósofo, tiende a dormir, a pasarlo bien, a satisfacer las necesidades materiales derivadas del cuerpo. Para dedicarse a conversar, a la búsqueda de la verdad, se necesita una polis en la que estén satisfechas las necesidades cotidianas de la vida y quede tiempo libre para el cuidado o cultivo de la humanidad.

El ocio se convierte, así, en el valor fundamental de la vida humana en la polis, en el fin último de la filosofía, pues es

la condición de la forma de vida excelente, comprometida con el futuro solidario y en libertad de los seres humanos. Ignacio García (2010) pone en relación este texto con la postura de Sócrates en la *Apología* cuando afirma que si le dejasen en libertad con la condición de no filosofar más se negaría puesto que la vida que merece vivirse es una vida de examen continuo de uno mismo y de los demás, porque es la actividad filosófica, el conocimiento cada vez más profundo de uno mismo, lo que hace al hombre libre.

El ocio o *skholé* (σχολή), es identificado en el círculo platónico con el tiempo libre de hombres libres que tiene en la filosofía la verdadera escuela de libertad de la humanidad (Goucha, 2007). En el mundo griego se contraponen la vulgaridad del trabajo y cualquier actividad manual, a la dignidad de la actividad teórica propia del ocio.

Con Aristóteles culmina la valoración platónica del ocio como principio rector de la vida en libertad. Sólo viviendo en la polis el hombre libre puede alcanzar una vida plena mediante la educación, que debe ser regulada por la legislación, descubriendo con cierta prognosis la necesidad de establecer una política educativa que consiga el pleno desarrollo del hombre libre. Ahora bien, la política es una ciencia problemática y más en lo referente a cómo debe ser la educación. En esta tesitura, Aristóteles necesita una razón desde la que poder decidir la educación del ciudadano, que encuentra en «hacer buen uso del ocio que es el principio de todas las cosas» [13].

Queda entonces determinar la naturaleza del ocio o *skholé*, fundamento de la

vida del hombre libre que se desarrolla en plenitud en la polis. El ocio para Aristóteles es la actividad excelente respecto a la cual se define el trabajo «toda la vida se divide en trabajo (*ἀσχολία*) y ocio (*σχολή*), en guerra y paz», precisamente el trabajo, *ἀσχολία* es lo que no es ocio, *σχολή*. El ocio no consiste en no hacer nada, en dejar pasar el tiempo, sino tiempo para las acciones propiamente humanas, que tienen que ver en su conjunto con lo que nosotros llamamos actividades culturales, actividades que Aristóteles vincula con el ejercicio de la actividad racional que constituye el fin último de la naturaleza humana. Ocio es la actividad filosófica en tanto que búsqueda y contemplación de la verdad, del conocimiento.

Este tipo de ocio caracterizado «autotélico» (Cuenca, 2006, 14) puesto que se realiza mediante experiencias satisfactorias y libres, sin una finalidad utilitaria, es «el que nos proporciona la autorrealización y calidad de vida». Ahora bien, aunque no tenga una finalidad utilitaria, el ocio tampoco puede ser confundido con el juego,

«porque si no el juego sería el fin de nuestra vida [...] los juegos deben emplearse más bien en medio de los trabajos, porque el trabajo duro requiere descanso y los juegos son para descansar [...] Pero el ocio parece encerrar en sí mismo el placer, la felicidad y la vida bienaventurada» [14].

Vemos, entonces, por qué en el círculo platónico-aristotélico se identifica el ocio con la filosofía, con la actividad contemplativa, puesto que si la felicidad es una actividad conforme a la virtud, es razona-

ble que sea conforme a la virtud más excelente, y ésta será la virtud de lo mejor que hay en el hombre.

Una vez establecido el ocio, *skholé*, como eje y valor vertebrador de la vida de la polis, la legislación deberá tener en cuenta las cosas mejores y los fines, y entre estos, los principales son «vivir en paz» y tener ocio: «tales son los objetivos que deben perseguirse al educar a los niños y a las demás edades que necesitan educación. Pero las ciudades griegas que hoy día tienen reputación de gobernarse mejor y los legisladores que fundaron esos regímenes no los organizaron evidentemente con vistas al mejor fin, ni ordenaron las leyes y la educación a todas las virtudes, sino que groseramente se inclinaron a las que parecían útiles y más lucrativas» [15]. A esta demanda responde una educación humanística en sentido amplio, y de ahí que ésta sea la orientación fundamental de la propuesta educativa de Aristóteles.

Se puede objetar que Aristóteles restringía este tipo de educación «escolar» para una élite, los ciudadanos libres, excluyendo de ella a los esclavos. Sin embargo, salvando esta dificultad inaceptable en una sociedad democrática, la propuesta aristotélica resulta en la actualidad de gran interés, puesto que según los análisis de sociólogos y filósofos, nos acercamos a una denominada «civilización del ocio», en la cual el tiempo libre de los trabajadores y la esperanza de vida de los que ya no trabajan tienden a ampliarse. También desde esta perspectiva Aristóteles supo anticipar las implicaciones de una educación a lo largo de la vida.

Merece la pena reflexionar si partiendo de los planteamientos aristotélicos, aunque salvando el valor universal de la igualdad democrática, es posible una política educativa racional promotora de un proyecto de ciudadanía acorde con los principios humanísticos y las necesidades de la comunidad para tener una vida plena.

3. El giro copernicano: de *skholé* a *otium*. Del ocio al negocio

Desde Aristóteles a nuestros días el ocio experimenta, junto a una importante transformación semántica, un giro epistémico en el que la prioridad se fija en el trabajo [16].

El ocio romano, el *otium*, experimenta una variación semántica respecto a *skholé*, que viene a reflejar el cambio de mentalidad entre el mundo griego y el romano. Al principio, la política apenas influía sobre la *rusticitas* [17], pero, con la conquista de Italia y de los países ribereños del Mediterráneo, la política se convierte en el deber primordial del ciudadano y la voz *otium* está relacionada con la idea del orden y paz social, el *otium* es la negación y, a la vez, la recompensa del *negotium*.

Generalizando, el *otium* se refiere a la situación en que un ciudadano se encuentra privado de funciones públicas o privadas y puede dedicarse a lo que quiera. Ocio se va a concebir como el tiempo dedicado al descanso y al placer, ya fuera por iniciativa personal o pública del Estado. A la par que los romanos disfrutaron de un ocio privado, el Estado utilizó un ocio público programado con arreglo a intereses políticos.

A Cicerón le debemos la expresión *otium cum dignitate* o *cum dignitate otium* usada para exponer los valores que deben tener los buenos gobernantes y que remite a la necesidad de armonizar el interés particular y el bien común, sin excluir ni el ocio (*skholé*) entendido como actividad contemplativa o el ocio (*otium*) como recuperación de fuerzas morales con las que buscar el bien común.

Tanto Gaspar Ruland (1997) como Santiago Segura y Manuel Cuenca (2008) apuntan a Séneca como primer paso hacia un contenido más práctico del ocio, iniciándose así el paso del ocio al negocio. En el diálogo *Sobre el ocio* [18], Séneca pretende explicar a Anneo Sereno que el *otium* no es incompatible con la doctrina estoica del hombre que se implica en la actividad pública, frente a la actitud epicúrea del «vive apartado» (lathe biosas / Λάθε βιώσας), mostrando la necesidad del ocio para la formación de las personas.

Para un estoico como Séneca la máxima de vida es vivir de acuerdo a la naturaleza y ésta nos engendró tanto para la acción como para la contemplación. Ahora bien, Séneca matiza la importancia del ocio como contemplación pues ha de complementarse con el negocio puesto que «la naturaleza ha querido que yo haga las dos cosas: actuar y entregarme a la contemplación. Hago las dos cosas, puesto que tampoco la contemplación existe sin la acción» [19].

¿Cuándo se produce el cambio revolucionario en el que el trabajo se transforma en el valor desde el cual se determina el tiempo libre, el ocio?

Es en la modernidad, con el advenimiento de la sociedad capitalista, y los consiguientes cambios no sólo sociales y políticos sino también epistemológicos, cuando frente al mundo antiguo, el trabajo, el negocio, se convierte en el valor esencial, exclusivamente considerado desde el que se interpreta y valora la vida, en los últimos siglos.

Existen diferentes candidatos a figurar como protagonistas en el discurso legitimador de la tiranía del trabajo sobre la vida de los ciudadanos. Lo más común es situar este cambio de rumbo en el protestantismo [20], aunque también hay autores que ven su origen en la filosofía política de Maquiavelo [21].

En cualquier caso, durante el siglo XVI, con el incipiente surgimiento de la economía de mercado comienzan a gestarse los conceptos de *ociosidad* y *tiempo libre*, derivados de *ocio*. El trabajo pasa a ser el elemento que dignifica al hombre y la ociosidad, sinónimo de vagancia y pereza, su condena.

Con la revolución industrial y su afán por la racionalidad y eficiencia productiva, el ocio se convierte en *tiempo libre*, entendido como el tiempo disponible entre un periodo de trabajo y otro. El *tiempo libre* responde a la necesidad del sistema productivo de descansar para seguir produciendo y disponer de tiempo para el consumo de los bienes producidos.

Lo curioso es que, con el paso del tiempo, el valor del trabajo y el menosprecio del valor del ocio (*σχολή*), ha llegado a ser una creencia asumida socialmente como

un hecho incontrovertible. Resulta paradójico puesto que, etimológicamente, el *trabajo* es una *tortura* (*tripalium*) [22]. En este contexto, parece que la única forma de abordar el ocio de una forma positiva, sería convertirlo en objeto de negocio, de ahí que, sin tener en cuenta la contradicción en los términos, abundan las *escuelas de negocio* o el negocio del ocio (Álvarez y Fernández-Villarán, 2012).

En la modernidad se culminó el giro. El ocio, (*σχολή*), que no es la negación del hacer, sino ocuparse en ser lo humano del hombre, lo hacía posible el *nec-otium*, el esfuerzo para satisfacer las necesidades elementales, señalando muy bien el carácter negativo que tiene para el hombre el trabajo; en la sociedad industrial, es el negocio el que hace posible el ocio. Se puede sintetizar el núcleo de la innovación de la modernidad en palabras de Victoria Camps

«como una inversión entre la contemplación y la acción: aquella no guía a esta última, sino al revés. El garante del conocimiento es el experimento lo que el hombre ha hecho. Y el criterio valorativo es la eficacia, la utilidad. La razón se convierte en razón instrumental» (Camps, 1990, 109).

4. La recuperación de *skholé*: el cultivo de la humanidad

A la configuración de la cultura del trabajo le ha acompañado, de forma paralela, la búsqueda de una civilización del ocio en la que el hombre se podría liberar de las necesidades cotidianas de supervivencia para dedicarse a su pleno

desarrollo. En el trasfondo, laten las propuestas de los utópicos del ocio [23], como denomina Gaspar Rul-land (1997, 184) a un grupo de pensadores encabezados por Tomás Moro (1987) que defienden que si todo el mundo trabajase, se necesitarían muy pocas horas de trabajo para satisfacer las necesidades materiales de la vida, dejando tiempo para el ocio.

Los procesos experimentados a lo largo de la última centuria parecen avalar la tesis de que estamos en la civilización del ocio [24], con un notable incremento del tiempo libre (Alonso, 1996). Sin embargo, no existe acuerdo respecto a si estamos en la civilización del ocio o del trabajo [25]. En primer lugar porque no se puede conocer qué porcentaje del tiempo es ocio forzado y qué porcentaje es ocio querido. Desde la perspectiva griega del ocio (*σχολή*), Octavi Fullat (1984, 17) muestra que, en contra de los optimistas que veían en la falta de trabajo una ocasión para el ocio, el paro no conduce al ocio:

«cuando la ciudad deja a alguien en el paro y en la inacción obligada, no hace otra cosa que echarlo extra muros, forzándole al exilio cívico. El parado ya no es miembro de la polis; se le condena a deshumanizarse», y el verdadero ocio es el que nos conduce a la humanización.

Por tanto, respecto al ocio nos encontramos hoy con una postura ambivalente, por una parte, ocio y ocioso se usa para señalar algo negativo, y por otra, la alta valoración del ocio, nos sugiere que, en efecto, vivimos en la civilización del ocio. En este último sentido, podemos com-

prender los resultados de algunas investigaciones sociológicas como la realizada por Iratxe Aristegui y María Silvestre (2012, 283-291) evidenciando que, según los resultados obtenidos en la Encuesta Europea de Valores, el ocio representa un valor indiscutible en la sociedad actual. Pero también muestran que al referirse a tiempo de ocio, los encuestados lo identifican como tiempo libre con que les gustaría contar fuera del trabajo más que con el ocio en el sentido griego del término. Los que menos lo demandan son los que más tiempo libre parecen tener (jubilados, desempleados) y que seguimos pensando nuestra vida en función del eje trabajo/tiempo libre, más que ocio estrictamente considerado.

La civilización del ocio, necesita recuperar el sentido griego del término (*skhole*), que no es deudor del trabajo sino que éste es su condición: trabajamos para tener ocio, sin el cual el ser humano no puede realizar todo el potencial de que es capaz una vez que se separó del determinismo de la naturaleza. Este ocio, imprescindible para alcanzar una vida humana, que entronca con la tradición aristotélica, es el que Manuel Cuenca define como experiencia integral de la persona y un derecho humano básico: una experiencia humana compleja (direccional y multidimensional), centrada en actuaciones queridas (no causales, libres y satisfactorias), autotélicas (fin en sí mismas) y personales (individual y social) y *un derecho humano* básico que favorece el desarrollo personal y social (Cuenca, 1999).

Así, creemos que la necesidad que tiene todo ser humano de realizar experien-

cias de ocio está reconocida en la sociedad actual, al hacer del ocio un derecho fundamental de toda la humanidad: «Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas» [26] que de forma objetiva se tiene que dar mediante «una actividad o conjunto de actividades, que tiene lugar en un tiempo determinado y que se produce en un lugar, situación o contexto específico» (Cruz 2006, 64).

Son muchos los pensadores [27] que en los últimos años vuelven la mirada a Aristóteles y el mundo clásico, para superar las paradojas a las que nos había abocado la modernidad, defendiendo el prestigio de la cultura del ocio como actividad en la que el individuo, cuidando de sí mismo, se desarrolla plenamente en relación con los demás. Y es, justamente, en la escuela y en el sistema educativo en su conjunto donde está la clave para recuperar una vida plena, recuperando el concepto de ocio como *skholé*.

Se trata, asumiéndolo como objetivo el presente artículo, de establecer una política educativa, con las garantías de racionalidad práctica, en la que se organice el tiempo de ocio, recobrando su fin original, el cultivo de la humanidad en una escuela de libertad. Sin educación en la escuela, la democracia corre un serio peligro, afirma Nussbaum, y sin democracia cualquier intento de desarrollo humano será vano:

«sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para

mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos» (Nussbaum 2010, 20).

¿A qué tipo de educación se refiere Marta Nussbaum?, aquella que tiene en el sistema productivo, el *nec-otium*, el eje de interpretación de la vida humana, y que tiene como fin último el crecimiento económico. Sin que importe la distribución de la riqueza ni la igualdad social, o aquella educación que se centra en el cultivo de la humanidad, la que en términos aristotélicos, permite el desarrollo integral de la persona, tal y como establecen las leyes y declaraciones de derechos. En estos momentos de crisis en los que parafraseando a Ortega diríamos que lo que nos pasa es que no sabemos lo que nos pasa, es de máxima urgencia, resolver mediante la razón práctica, la cuestión de los fines pues «dado que todas las naciones buscan con tanto afán el crecimiento económico, principalmente en este momento de crisis, estamos haciendo muy pocas preguntas sobre el rumbo de la educación y, por ende, el de las sociedades democráticas» (Nussbaum 2010, 25).

La profesora Nussbaum defiende un modelo de educación que volviendo al ejemplo de la escuela griega, busca la educación para una ciudadanía más integradora y cuya práctica idónea para el tiempo de *skholé* «se encuentra impregnada por

aquello que podríamos llamar el “espíritu de las humanidades”, que aparece con la búsqueda del pensamiento crítico y los desafíos a la imaginación, así como con la comprensión empática de una variedad de experiencias humanas y de la complejidad que caracteriza a nuestro mundo» (Nussbaum 2010, 26).

Cultivar la humanidad es seguir el modelo socrático que convierte al ser humano en un argumentador, que consigue establecer algunas verdades aceptadas por los demás mediante el uso de palabras persuasivas, abandonando la costumbre tradicional de aprender mediante la instrucción y haciendo de la obediencia reverente a lo transmitido un valor para toda la vida. El modelo socrático es no sólo el camino de la filosofía sino el de las ciencias que cultivan la humanidad. Porque el fin de estos saberes es formar ciudadanos que lleven una vida inteligente en una sociedad democrática.

Según Nussbaum (2005, 28-34), el cultivo de la humanidad requiere tres habilidades fundamentales, que sólo la filosofía, entendida a la manera socrática, como saber de las cosas humanas, puede proporcionar. La primera habilidad es la capacidad del ciudadano para examinarse críticamente a sí mismo, según la conocida expresión de Sócrates, en la *Apología*, cuando afirma ante los jueces que «una vida sin investigación no es digna de ser vivida por un hombre». Según este modelo de indagación socrática del examen de uno mismo, el cultivo de la humanidad consistiría en la búsqueda en lograr una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el solo hecho de que haya

sido transmitida por la tradición o pertenezca a las costumbres de una comunidad, sino en la que sólo se consideran adecuadas aquellas creencias que superan el examen crítico de la razón. Esta condición sólo se alcanza aprendiendo a pensar lógicamente, es decir, poniendo a prueba los razonamientos en que se basa cualquier proposición. Y esto exige aprender a pensar por sí mismo y en unión con los demás ciudadanos para construir las bases de una sociedad democrática.

La segunda habilidad que exige el cultivo socrático de la humanidad es la capacidad de los ciudadanos de verse a sí mismos no sólo como miembros de la *pólis*, sino como seres humanos vinculados a los demás por lazos de reconocimiento y mutua preocupación. Es una visión cosmopolita, una mirada a las necesidades y posibilidades de todos los hombres con independencia de su origen y su lugar en el mundo. Esto requiere un conocimiento que rebase los límites de las fronteras geográficas de un país e incluso que se extienda más allá de una cultura o civilización determinada. Es preciso que el estudio, la escuela, nos haga conocer otros hombres, otras latitudes, otras necesidades que hemos de compartir para comprender nuestra propia condición humana. Es una mirada comprensiva del ser humano más allá de los límites de nuestro mundo occidental. Esto ha de incluir inevitablemente el conocimiento de las minorías, de las diferencias de género, de la forma de vida de otras culturas étnicas.

La tercera destreza que ha de poseer el ciudadano que cultiva su humanidad en el seno de la escuela es lo que Nuss-

baum llama «imaginación narrativa». Es la capacidad de pensar cómo sería estar en lugar de otra persona, es comprender desde dentro al ser humano, es la capacidad hermenéutica de acercarse a los sentimientos, las emociones y los deseos y anhelos de otros seres humanos. Es entender el mundo desde el punto de vista del otro para alcanzar a emitir un juicio responsable a la luz de nuestras propias metas y aspiraciones.

5. Consideraciones finales

A través del análisis de diferentes discursos hemos ido verificando el papel decisivo de las interacciones entre ocio, política y educación, que al tiempo que revitalizan la filosofía de la educación, exhiben importantes implicaciones sociales y pedagógicas.

Nussbaum, como si de Aristóteles se tratara al configurar su proyecto educativo, se pregunta —conociendo muy bien el famoso mito de Prometeo, que Platón dejó como texto abierto en su Protágoras [28]— si ¿nuestras instituciones educativas deben formar buenos profesionales o buenos ciudadanos? o ¿la educación ha de tener como meta una formación general para la convivencia en la comunidad o una formación específica para ejercer una determinada profesión, dejando de lado los demás conocimientos?

El hombre no sólo necesita la tecnología que le proporcionó el fuego robado por Prometeo a los dioses, mediante el cual adquiere la posibilidad de transformar la naturaleza con la habilidad de sus manos, sino que el hombre, para alcanzar su exce-

lencia humana y las competencias propias de su racionalidad y sociabilidad, necesita el sentido moral y la justicia, es decir, la formación en valores de la filosofía, para ser un ciudadano que cultive en la ciudad «vínculos acordes de amistad» con los demás ciudadanos. Se abren así nuevas posibilidades para el cultivo de la humanidad, que reclama armonizar la formación humana general con la preparación específica para el ejercicio de una profesión.

La reflexión sobre el ocio, desde el mito de la cigarra de Sócrates hasta el cultivo de la humanidad de Martha Nussbaum, nos ofrece los fundamentos filosóficos de la política educativa orientada a formar a los ciudadanos para convivir y participar de forma crítica y responsable en una sociedad democrática. Teniendo en cuenta que esta formación requiere no solo juego, sino esfuerzo serio. Y en esta tesitura, cobran de nuevo especial relevancia las leyes que como voluntad general reservan una parte del tiempo para el cultivo de nosotros mismos:

Planteamientos que nos remiten, justamente ahora que la sociedad tiene abiertos diferentes flancos críticos que guardan relación con la reforma educativa y con las recientes transformaciones sociales inducidas por la actual crisis financiera y —digámoslo en seguida— también social y de valores, a optar decididamente por el ocio o escuela a lo largo de toda la vida.

En una sociedad sujeta a las incertidumbres de la complejidad y a los retos de un mundo globalizado, resulta relevante constatar que en los procesos de toma de decisiones en torno a las cuestiones más dispu-

tadas sobre política educativa, además de la efectividad, sigue importando el cultivo de la humanidad, los valores y el sentido normativo-crítico que aporta el proceso intencional y perfectivo de la educación.

La consecuencia más directa para los círculos pedagógicos es la necesidad de reconsiderar una pedagogía política, curricular y social muy atenta a favorecer el ocio como *skolé* (σχολή), promotor infatigable del comportamiento ético de la nueva ciudadanía, recuperando y poniendo a salvo de imposturas el valor de la dimensión moral de la educación [29].

Dirección para la correspondencia: Alfredo Jiménez Eguizábal. Universidad de Burgos. Departamento de Ciencias de la Educación. C/Villadiego, s/n. 09001 Burgos. Email: ajea@ubu.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10. VI. 2014.

Notas

- [1] Cfr. SANTOS REGO, M. A. (2013) *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras* (Valencia, Brief).
- [2] Cfr. JIMÉNEZ, A., JIMÉNEZ, J. y PALMERO, M. C. (2006) La política educativa y la naturaleza compleja de la educación. Nuevos enfoques epistemológicos, **revista española de pedagogía**, 64:234, pp. 249-272. En este artículo ya proponíamos una justificación de la Política de la Educación como disciplina científica que pretende estructurar la educación teniendo en cuenta los valores de una sociedad plural, teniendo como referente fundamental el planteamiento aristotélico en el que la educación, el ocio, *skholé* (σχολή), es

decir, tiempo para la reflexión y la investigación, es un elemento fundamental de la política: «Es cierto, pues, que la educación debe ser regulada por la legislación y que concierne a la ciudad». ARISTÓTELES, *Política*, 1337a.

- [3] Cfr. ESCUDERO, J. M. (Coord.) (1997) *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria* (Barcelona, Horsori-ICE Universidad de Barcelona). En opinión de Escudero, en *Política*, 1337a-1337b, Aristóteles ya presenta las cuestiones fundamentales de lo que a partir de los años ochenta del siglo pasado, hemos empezado a denominar en España diseño curricular: el carácter político y problemático de todo sistema educativo, el carácter público de la educación, la doble función reproductora y renovadora de la escuela.
- [4] ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1102a.
- [5] «Convengamos, pues, que cada uno participa de la felicidad en la misma medida que de la virtud y de la prudencia, y actúa de acuerdo con ellas». ARISTÓTELES, *Política*, 1323b.
- [6] ARISTÓTELES, *Política*, 1333a.
- [7] *Ibidem*, 1333a.
- [8] David Hernández concreta este hecho: «Se habla de *prágmata* (asuntos) para referirse al trabajo de los hombres libres y de *douleia* para señalar el de los esclavos. Así, el hombre libre que se dedica a trabajar para instruirse da a la *apragmosyne*. El trabajo, no-ocio, *askholía*, implicaba un cierto estado de servidumbre respecto de lo físico, una dependencia de lo corporal, del alimento y del vestido. Otra cosa era la *skholé*, que se relacionaba por excelencia con lo espiritual y cultural, un ámbito propio de los dioses en el mito y de las clases privilegiadas en la sociedad griega». HERNÁNDEZ, D. (2012) La escuela del ocio: tiempo

libre y filosofía antigua, *Cuadernos hispanoamericanos*, 747, pp. 77-100.

- [9] En GARCÍA, I. (2010) *El jardín del alma: mito, eros y escritura en el Fedro de Platón*, (Salamanca. Universidad de Salamanca), se muestra cómo la filosofía, a diferencia del mito, es una actividad propia de aquellos que tienen tiempo de ocio y, por lo tanto, de una condición económica desahogada, para aquellos que ya han cubierto sus necesidades y, podría decirse, no tienen nada mejor que hacer. Esto era posible por las condiciones materiales de vida de algunas polis: «el comercio marítimo facilitó una vertiginosa mejora en el nivel de vida de ciertas colonias, con lo cual una buena parte de la población disponía de un nivel adquisitivo tan elevado como para cubrir sin problema alguno sus necesidades, así como para disponer de mucho tiempo de ocio», p. 33.
- [10] En *Tusculanas* V 3, 8-10, Cicerón recoge la leyenda que transmite Heráclides Póntico (fr. 88 W).
- [11] PLATÓN, *Teeteto*, 173a-174c .
- [12] PLATÓN, *Fedro*, 258e-259a .
- [13] ARISTÓTELES, *Política*, 1337a-1337b.
- [14] ARISTÓTELES, *Política*, 1338a-1338b.
- [15] *Ibidem*, 1333a-1333b.
- [16] Tanto en RULLÁN, G. (1997) Del ocio al negocio... y otra vez al ocio, *Papers* 53, pp. 171-193, como en HERNÁNDEZ, D. (2012) La escuela del ocio: tiempo libre y filosofía antigua, *Cuadernos hispanoamericanos*, 747, pp. 77-100; encontramos una buena síntesis de los momentos fundamentales del proceso en el que pasamos del ocio como eje vertebrador de la vida excelente al trabajo, al neg-ocio.
- [17] SANTIAGO SEGURA y MANUEL CUENCA (2008, 27) señalan que los viejos romanos llamaban «*otium Graecum*» al ocio que permite la cultura por la cultura, el comercio desinteresado de los libros y de las ideas, la curiosidad generalizada, el manejo de las ideas generales. La *rusticitas* romana, en cambio, practica la oposición a la vida intelectual y a la especulación; rinde culto a la moral utilitaria y le basta con regirse por los *praecepta* y los *exempla*. Un ejemplo de esta postura fue Catón para quien la vida contemplativa, la propia de la *skholé* no figura ya entre las formas de ocio.
- [18] SÉNECA, L. A. (1986) Sobre el ocio, en *Diálogos*, pp. 265-272 (Madrid, Tecnos).
- [19] *Ibidem*, p. 269
- [20] Cfr. WEBER, M. (19888) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Barcelona, Península).
- [21] ROYO, S. (2002) La sociedad capitalista como negación del ocio: historia de una paradoja actual, en *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 35, pp. 193-222. Con Maquiavelo se abre el mundo moderno (aunque condene *lo moderno* en contraposición a lo antiguo o *clásico*) y su consideración del ocio (*ozio*) como sinónimo de *pereza*.
- [22] Parece que existía un castigo romano que se realizaba en un trípode, es decir, en una estructura compuesta por tres palos, en el que se colgaba a personas para torturarlas golpeándolas cuando estaban cabeza abajo. Esta penalización en esos «tres palos», o *tripalium*, era, precisamente llamada *tripaliare*, de donde proceden, *trabajar* y *trabajo*.
- [23] *La città felice* de PARRIZI (1553), *Christianopolis* de J.V. ANDRAE (1619), *Nueva Atlántida* de F. BACON (1626), *La ciudad del sol* de Tomasso Campanella (1623); *News from Nowhere* de W. Morris

(1890), *Viaje por Icaria* de Etienne CABET (1840), *El derecho a la pereza* de Paul LAFARGUE (1883).

[24] ¿Vivimos en una «civilización del ocio» como afirma Joffre Dumazedier o, más bien, vivimos en la *religión del trabajo*?, que, como señala Pedro LAÍN (1960), nos ha llevado a sustituir el ocio clásico por la simple diversión. LAÍN, P. (1960) *Ocio y trabajo* (Madrid, Revista de Occidente). DUMAZEDIER, J. (1968) *Hacia una civilización del ocio* (Barcelona, Estela). Cfr. RIFKIN, J. (1996) *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo. El nacimiento de una nueva era* (Barcelona, Paidós).

[25] «Circula de boca en boca una afirmación que engullece al hombre actual: abandonamos la era del trabajo y nos acercamos a la civilización del ocio. Y pareciera que fuera cierto, al menos si atendemos a la cantidad de parques temáticos y de atracción que se están instalando en España. Pero nada más lejos de la realidad: nunca en la historia de la humanidad se ha trabajado tanto como ahora, ni nunca como hoy se ha invertido tanto esfuerzo para procurarnos la vida. Es más, no puede ser de otra manera, pues tenemos condicionantes físicos y sociales que así nos limitan», NARVARTE, L. (2003) *Ocio y progreso del Norte, trabajo y residuo del Sur, Acontecimiento. Revista de Pensamiento Personalista y Comunitario*, 68, pp. 50-54.

[26] Artículo 24 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 10 de diciembre de 1948.

[27] PIEPER, J. (1970) *El ocio y la vida intelectual* (Madrid, Rialp); FOUCAULT, M. (2011) *El gobierno de sí mismo y de los otros*. Curso del Collège de France (1982-83) (Madrid, Akal). Nosotros nos fijaremos especialmente en el planteamiento de la filósofa Marta Craven Nussbaum, en especial su enfoque de las capacidades para evaluar el desarrollo humano.

[28] PLATÓN, *Protágoras* 320c - 322d. Sobre la versión educativa de este mito, puede verse el comentario de Martha C. Nussbaum al *Protágoras* de Platón con el título de *El Protágoras: una ciencia del razonamiento práctico*. Cfr. NUSSBAUM, M. C. (1995) *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, trad. A. Ballesteros, pp. 135-176 (Madrid, Visor).

[29] Artículo realizado en el marco del Proyecto coordinado: 'De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales', financiado por el Plan Nacional de I+D+i, con la aportación de los Fondos Europeos FEDER (EDU 2012-39080-C07-00 a 07). Subproyecto: 'De los tiempos educativos a los tiempos sociales: Impacto de la educación en la red de emprendimiento en los jóvenes. Competencias e innovaciones curriculares' (EDU 2012-39080-C07-06).

Bibliografía

ÁLVAREZ, M. y FERNÁNDEZ-VILLARÁN, A. (2012) Impacto económico del ocio en el siglo XXI, *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188:754, pp. 351-363.

ALONSO, M. (1996) Ética del trabajo y del ocio, *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 73, pp. 103-116.

ARISTEGUI, I. y SILVESTRE, M. (2012) El ocio como valor en la sociedad actual, *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 188:754, pp. 283-291.

ARISTÓTELES (1985) *Ética a Nicómaco* (Madrid, Centro de Estudios Constitucionales).

ARISTÓTELES (1989) *Política* (Madrid, Centro de Estudios Constitucionales).

- CALVO, T. (2003) ¿Por qué y cómo educar? Paideía y política en Aristóteles, *Daimon. Revista de Filosofía*, 30, pp. 9-21.
- CAMPS, V. (1990) *Virtudes Públicas* (Madrid, Espasa Calpe).
- CICERÓN (1986) *Tusculanas* (Madrid, Coloquio).
- CRUZ, C. (2006) Una lectura ética sobre la incidencia del ocio en nuestra sociedad, en CUENCA, M. (Coord.) *Aproximación multidisciplinar a los Estudios de ocio* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- CUENCA, M. (1999) *Ocio y formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la educación del ocio* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- CUENCA, M. (Coord.) (2006) *Aproximación multidisciplinar a los Estudios de ocio* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- CUENCA, M. (2009) Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre, en OTERO, J. C. (ed.) *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos* (Lugo, Axac).
- DUMAZEDIER, J. (1968) *Hacia una civilización del ocio* (Barcelona, Estela).
- ESCUADERO, J. M. (Coord.) (1997) *Diseño y desarrollo del curriculum en la educación secundaria* (Barcelona, Horsori-ICE Universidad de Barcelona).
- FOUCAULT, M. (2011) *El gobierno de sí mismo y de los otros*. Curso del Collège de France 1982-83 (Madrid, Akal).
- FRUTIGER, P. (1930) *Les mythes de Platon: étude philosophique et littéraire* (París, Alcan).
- FULLAT, O. (1984) El paro no conduce al ocio, *RTS: Revista de treball social*, 95, pp. 14-17.
- GARCÍA, I. (2010) *El jardín del alma: mito, eros y escritura en el Fedro de Platón* (Salamanca, Universidad de Salamanca).
- GARCÍA CASTILLO, P. (2006) La vida de los filósofos griegos: una búsqueda gozosa de la felicidad, *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 23, pp. 7-31.
- GOUCHA, M. (Dir.) (2007) *La Philosophie, une Ecole de la Liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: état des lieux et regards pour l'avenir* (Paris, UNESCO).
- HERNÁNDEZ, D. (2012) La escuela del ocio: tiempo libre y filosofía antigua, *Cuadernos hispanoamericanos*, 747, pp. 77-100.
- JIMÉNEZ, A., JIMÉNEZ, J. y PALMERO, M. C. (2006) La política educativa y la naturaleza compleja de la educación. Nuevos enfoques epistemológicos, **revista española de pedagogía**, 64: 234, pp. 249-272.
- LAÍN, P. (1960) *Ocio y trabajo* (Madrid, Revista de Occidente).
- LÓPEZ, M. T. (1998) Ocio y punto de vista moral, en GIL, F. (Coord.) *Para comprender el ocio* (Estella, Verbo Divino).
- MORO, T. (1987) *Utopía* (Madrid, Tecnos).
- NARVARTE, L. (2003) Ocio y progreso del Norte, trabajo y residuo del Sur, en *Acontecimiento. Revista de Pensamiento Personalista y Comunitario*, 68, pp. 50-54.

- NUSSBAUM, M. C. (1995) *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, trad. A. Ballesteros (Madrid, Visor).
- NUSSBAUM, M. (2000) La ética del desarrollo desde el enfoque de las capacidades. En defensa de los valores universales, en GIUSTI, M. (Ed.) *La filosofía del siglo XX: balance y perspectivas* (Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú), pp. 37-52.
- NUSSBAUM, M. C. (2005) *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (Barcelona, Paidós).
- NUSSBAUM, M. C. (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (Madrid, Katz).
- ONU (1948): *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- PIEPER, J. (1970) *El ocio y la vida intelectual* (Madrid, Rialp).
- PLATÓN (1986) *Fedro* (Madrid, Gredos).
- PLATÓN (1986) *Protágoras* (Madrid, Gredos).
- PLATÓN (1986) *Teeteto* (Madrid, Gredos).
- RACIONERO, L. (1983) *Del paro al ocio* (Barcelona, Anagrama).
- RIFKIN, J. (1996) *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo. El nacimiento de una nueva era* (Barcelona, Paidós).
- ROYO, S. (2002) La sociedad capitalista como negación del ocio: historia de una paradoja actual, *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 35, pp. 193-222.
- RULLÁN, G. (1997) Del ocio al neg-ocio... y otra vez al ocio, *Papers*, 53, pp. 171-193.
- RUS, S. (2003) El gobierno de los ociosos en la Política de Aristóteles, en NIETO, J. M. (Coord.) *Logos hellenikós: homenaje al profesor Gaspar Morocho Gayo*, Vol. 1, pp. 539-55.
- RUSSELL, B. (1932) *Elogio de la ociosidad*. Ver: <http://www.ucm.es/info/bas/utopia/html/russell.htm>
- SEGURA, S. y CUENCA, M. (2007) *El ocio en la Grecia clásica* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- SEGURA, S. y CUENCA, M. (2008) *El ocio en la Roma antigua* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- SÉNECA, L. A. (1986) Sobre el ocio, en *Diálogos* (Madrid, Tecnos), pp. 265-272.
- WEBER, M. (1988^s) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Barcelona, Península).

Resumen: Ocio, Política y Educación. Reflexiones y retos veinticinco siglos después de Aristóteles

El artículo pretende rehabilitar el ocio como uno de los ejes fundamentales en el diseño de la política educativa. Mediante el análisis epistémico y longitudinal de la reflexión sobre el ocio, se intenta mostrar cómo emergen criterios y pautas de acción para afrontar los retos educativos. Objetivo que reviste una especialísima urgencia por cuanto las sociedades democráticas necesitan, tal vez más que en ninguna otra época anterior, educar a sus miembros

como ciudadanos libres, capaces de participar en las deliberaciones y decisiones políticas. La tesis central cobra sentido cuando se produce la primera gran síntesis entre política, educación y ocio en la filosofía clásica y en especial en la obra de Aristóteles, experimentando distintos giros epistémicos y semánticos, hasta los planteamientos actuales de Russell y Nussbaum que apuntan a la dimensión del ocio como garantía de la racionalidad práctica de la política educativa. Los resultados revalorizan el ocio como *skholé* y muestran su potencial innovador en el cultivo de la humanidad y en el diseño de una política educativa razonablemente creativa.

Descriptores: Epistemología, ética, filosofía de la educación, ocio, política educativa.

Summary:

Leisure, Policy and Education. Insights and challenges twenty five centuries after Aristotle

This paper aims to rehabilitate leisure as one of the fundamental components

of educational policy planning. Drawing on an epistemological and longitudinal analysis on leisure, we show how criteria and actions may be used to face educational challenges. This is precisely a very relevant topic nowadays, as democratic societies need, perhaps more than ever, to educate their members are free citizens, able to participate in the decision planning and taking processes. Our main argument is embedded in the first great synthesis of policy, education and classic philosophy, mainly in Aristotle's works, various epistemological and semantic factors and the recent approaches of Russell and Nussbaum who understand leisure as the guarantee of practical rationality of educational policy. Our results emphasize leisure as *skholé* and show its potential innovative value for humankind in a creative educational policy design.

Key Words: Epistemology, ethics, philosophy of education, leisure, educational policy.

El Índice Cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social ^[1]

por Charo REPARAZ ABAITUA
Elena ARBUÉS RADIGALES
Concepción NAVAL DURÁN
y Carolina UGARTE ARTAL
Universidad de Navarra

1. Introducción

En un momento histórico de crisis como el actual, tanto en el plano económico como en el social, en el que se evidencian las incoherencias e injusticias que puede conllevar una sociedad global, es más evidente cómo desde la universidad se puede contribuir no sólo a la preparación intelectual de los jóvenes ciudadanos sino también a su formación ético-cívica. Es un hecho que las universidades han tenido un papel relevante en el desarrollo de la ciudadanía (conocimientos y actitudes necesarias en sus estudiantes), pero también han sufrido un declive durante el s. XX (Talcott, 2005). Lo cierto es, como señala Llano (2003), que «el futuro de nuestra civilización depende en buena parte de que la universidad no pierda su

esencial vinculación con el tipo de conocimientos que afectan más profundamente a la persona humana» (p.13). Entre esos conocimientos se encuentran, sin duda, los científicos y tecnológicos, pero sobre todo los humanistas y sociales.

De esta forma podemos señalar que hay un acuerdo, casi general, sobre la necesidad de una educación que promueva las virtudes necesarias para que los jóvenes lleguen a ser miembros responsables y activos de nuestra sociedad democrática (Bartolomé, 2002; Gozávez, 2012; Buckingham y Martínez-Rodríguez, 2013; Naval, Iriarte y Laspalas, 2001). Esto se ha plasmado en las reformas educativas emprendidas por distintos gobiernos en los últimos años con el fin de educar en la ciudadanía demo-

crática. El mismo proceso de convergencia europea, pide a la universidad que prepare a los futuros graduados, entre otros aspectos, para ser ciudadanos respetuosos, responsables y participativos, orientados a la justicia, la solidaridad y el bien común, por encima de intereses particulares (Cfr. Consejo de Europa, 2008; Declaración de Bolonia, 1999; Real Decreto 1393/2007).

2. La competencia social y cívica

El estudio de cuáles son y en qué consisten las competencias claves es un tema de investigación y debate muy actual; y, en concreto, cuáles serían las dimensiones o las categorías que conforman la competencia social y cívica y que, por tanto, formarían parte del *currículum* de toda educación cívica. El hecho de que dicho aspecto de la educación lleve ya unos años implantado en el ámbito escolar en la mayoría de los países occidentales permite que conozcamos los resultados de algunos estudios que recogen información relevante. Algunos de estos estudios son:

- El estudio CELS (*Citizenship Education Logitudinal Study*) de la *National Foundation for Educational Research* (NFER), realizado en Inglaterra.
- El estudio NAEP (*National Assessment of Educational Progress*) del *National Center for Education Statistics* (NCES), de los Estados Unidos.
- El estudio de la red *Eurydice* (2005, 2012) de la Comisión Europea.
- Los estudios internacionales CIVED (*Civic Education Study*) e ICCS

(*International Civic and Citizenship Study*) llevados a cabo por la Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*).

Todos los estudios subrayan la importancia de que la educación para la ciudadanía se lleve a cabo desde un enfoque activo, aumentando las posibilidades de actuación de los alumnos, con el fin de promover la participación activa.

Pues bien, si ese tipo de educación incumbe a la escuela también afecta de manera relevante a la institución universitaria que alberga en sus aulas a quienes van a ser los protagonistas de ese cambio social; los actuales universitarios que en poco tiempo serán los que dirigirán el orden social, en colaboración con otros colectivos de la sociedad (Kezar, Chambers y Burkhardt, 2005; Jacoby, B, 2009; Harvey y Williams, 2010).

En este sentido, el Comité de Educación Superior e Investigación del Consejo de Europa, dejó patente esta necesidad en el proyecto *Universities as Sites of Citizenship and Civic Responsibility* (2002). El proyecto postulaba el papel de las instituciones de educación superior en el desarrollo de las prácticas y valores democráticos. Actualmente, existe una tendencia a fomentar una cultura participativa en la educación superior, dada la extensión del acceso a ella y la repercusión que en la formación de los ciudadanos tiene (cfr. Ehrlich, 2000; Hollander, Saltmarsch y Zlotkowski, 2001; Egerton, 2002; Pavlin, Dezelan y Svetlik, 2013). Esto adquiere

aun mayor relevancia cuando son los estudiantes universitarios quienes presentan el mayor interés por los temas políticos, en comparación con la población en general, así como una mayor disposición hacia la participación política que la de sus coetáneos no universitarios (Fundación BBVA, 2010).

Conscientes de esta realidad se han emprendido una serie de iniciativas para promover la educación cívica de los jóvenes universitarios. Cabría citar *Campus Compact*, la *Asociación de Universidades y Colegios Americanos* (AAC&U), la *Asociación Americana de Colegios y Universidades Estatales*, la *Asociación Americana de Colegios Comunitarios*, la *Red de Educación Superior para el Compromiso Comunitario* y el *Centro para la Información e Investigación sobre Aprendizaje y Compromiso Cívico* (CIRCLE) (cfr. Santos Rego, 2013)[2].

Como se desprende de la actividad acometida desde estos organismos, gran parte del trabajo que se realiza para promover el compromiso cívico en las universidades se enfoca hacia la implicación de los estudiantes a través de iniciativas curriculares, como por ejemplo el *service-learning* (Naval, García, Puig y Santos, 2011, 83).

El *service-learning* es un aspecto de la educación cívica actual que ha tenido un gran impulso en los últimos años como medio para promover la participación de los jóvenes y adolescentes —tanto en la enseñanza media como superior—, a través de programas de servicio a la comunidad que están integrados ordinariamente en el cu-

rrículo académico y a la vez buscan resolver necesidades sociales. (cfr. Buchanan, Baldwin and Rudisill, 2002; Furco and Billing, 2002; Hollander, Saltmarsh and Zlotkowski, 2001; Naval, 2008).

Hay evidencias de que con este enfoque los resultados académicos mejoran, al igual que las relaciones humanas entre los alumnos y los profesores; descienden los problemas de conducta; se incrementa la motivación para el aprendizaje, así como el sentido de responsabilidad cívica y la atención de los estudiantes; en definitiva, se consigue una visión más positiva entre los miembros de la comunidad escolar (Veldhuis, 2003).

La legislación española se ha hecho eco de esta realidad y la Ley Orgánica de Universidades de 2007 introduce la posibilidad de obtener reconocimiento académico por la participación de los estudiantes en actividades culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación (artículo 46.i). En este sentido, los planes de estudios contemplan enseñanzas relacionadas con dichas actividades (Real Decreto 1393/2007, artículo 3.5).

El estudio que presentamos se centra precisamente en dicha dimensión social y cívica de la educación superior. Mantenemos que el núcleo del aprendizaje cívico lo constituye el grado de participación ciudadana; siendo el compromiso cívico el promotor de la participación. Consideramos que para lograrlo los estudiantes universitarios necesitan una serie de conocimientos cívicos que les posibiliten formarse en unas pautas de actuación, así

como desarrollar las actitudes y las habilidades que les lleven realmente a participar y a colaborar en la sociedad.

Los conocimientos cívicos; aunque no haya un acuerdo total, se referirán tanto al sistema y la estructura social como a su funcionamiento. Respecto a las actitudes sociales, podemos señalar cinco como propias de un buen ciudadano y que posibilitarán establecer un adecuado estilo de convivencia: el altruismo optimista (magnanimidad), la responsabilidad social y política, el respeto, la lealtad y la justicia. Por último, en cuanto a las habilidades cuyo ejercicio posibilitará consolidar esas disposiciones, destacamos que pueden ser intelectuales y sociales. Las habilidades intelectuales, como el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y síntesis, de resolución de problemas y la toma de decisiones, permiten conocer la necesidad de implicarse en la mejora social. Entre las habilidades sociales destacan las habilidades de liderazgo, comunicación, negociación, iniciativa, trabajo en equipo y empatía, entre otras (Arbués, Naval, Reparaz, Sádaba y Ugarte, 2012).

Teniendo estos parámetros en cuenta hemos elaborado un instrumento que nos ha permitido valorar el compromiso cívico de los alumnos, es decir, su nivel de conocimientos, actitudes y habilidades cívicas.

3. Propuesta de un instrumento de evaluación de la competencia cívica

El objetivo de este instrumento de evaluación es valorar la participación ciudadana y el nivel de compromiso cívico de los alumnos universitarios.

Proponemos un instrumento compuesto de tres partes, a saber: una prueba de conocimientos sobre educación cívica, una escala de actitudes y un cuestionario de habilidades de participación y compromiso cívico. Brevemente pasamos a describir cada una de estas partes.

3.1. La Prueba de conocimientos sobre educación cívica

Todo ciudadano necesita conocer aquellas cuestiones sobre el funcionamiento y la organización de las sociedades democráticas que favorezcan su contribución personal al logro del bien común.

El objetivo de la prueba de conocimientos es evaluar el nivel de información sobre la sociedad democrática y los derechos humanos que poseen los alumnos universitarios. La prueba consta de 14 preguntas abiertas.

3.2. La Escala de actitudes de compromiso cívico

Las actitudes de compromiso cívico las hemos clasificado atendiendo a las siguientes dimensiones: magnanimidad, respeto, responsabilidad social, justicia y lealtad.

El objetivo de la escala de actitudes es que los alumnos se autoevalúen y analicen sus disposiciones hacia determinadas situaciones y conductas relativas a su vida en sociedad. Para ello, se presentan al alumno una serie de cuestiones y situaciones sobre las que tiene que valorar en una escala tipo *Likert* el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas. La prueba la componen 33 ítems en escala y 6 preguntas de alternativa múltiple.

3.3. El Cuestionario de habilidades de compromiso cívico

Se ha centrado en considerar habilidades tanto intelectuales como sociales. Entre las habilidades intelectuales de participación y compromiso cívico hemos considerado las siguientes:

- resolución de problemas.
- reflexión y pensamiento crítico.
- análisis y síntesis.
- toma de decisiones.
- aprender a aprender.

Y por otro lado, entre las habilidades de participación y compromiso cívico de tipo social:

- cooperación.
- habilidades de comunicación oral, escrita y escucha activa.
- trabajo en equipo.
- habilidades de negociación y defensa de la opinión propia.
- respeto a la opinión de los demás.
- iniciativa y proactividad.
- liderazgo.
- empatía.

El objetivo del cuestionario de habilidades de compromiso cívico es valorar la participación ciudadana y el nivel de compromiso social real de los alumnos universitarios. Por ello se le presentan una serie de situaciones sobre las que tiene que elegir la opción que mejor le representa; en concreto 17 preguntas de alternativas múltiples. Además, se le pregunta por su participación real en diferentes ámbitos propios de la vida universitaria y la vida social.

Antes de la aplicación del instrumento se realizó una prueba piloto a una muestra de 35 alumnos de dicha universidad. Esta aplicación permitió ajustar el instrumento a sus objetivos de evaluación. En concreto, en la prueba de conocimientos se modificaron diferentes ítems a partir de dicha aplicación y de la revisión de un grupo de expertos en la materia que propusieron la modificación en la redacción de algunas de las preguntas.

La fiabilidad de la escala de actitudes compuesta por 33 ítems fue de .753. Y respecto al cuestionario de habilidades de compromiso cívico no se vio la necesidad de introducir modificaciones.

4. Estudio de campo

4.1. El problema de investigación

El principal problema objeto de este estudio es analizar la competencia cívica de los alumnos universitarios. De forma más concreta pretendemos en primer lugar, evaluar el nivel de conocimientos que poseen los alumnos universitarios sobre la sociedad democrática y los derechos humanos.

En segundo lugar, analizar sus actitudes de compromiso cívico, valorar sus disposiciones de magnanimidad, respeto, responsabilidad social, lealtad y justicia.

Y en tercer lugar, conocer sus ámbitos reales de participación, tanto en el entorno de su vida universitaria como en su entorno de relación social, así como sus habilidades de participación. En este sentido también profundizamos en el conocimiento de las motivaciones principales que mueven a los alumnos a participar.

A partir de estos conocimientos analizamos la posible existencia de diferencias tanto en conocimientos como en actitudes y en participación en función de los estudios que cursan los alumnos.

Además nos interesa contrastar la hipótesis sobre la existencia o no de posibles diferencias entre chicos y chicas.

Por último, calculamos el índice de compromiso cívico de los estudiantes a partir de los datos de conocimientos, actitudes y habilidades de participación. Y analizamos si el componente actitudinal de este índice es el elemento que más condiciona la participación de los universitarios.

4.2. *El diseño de la investigación*

La investigación que se ha llevado a cabo responde a un enfoque empírico de carácter descriptivo que busca analizar la competencia cívica de los universitarios en el contexto de la formación en competencias propuesto por el marco de la reforma universitaria de Bolonia. Es por ello

que analizamos conocimientos, actitudes y habilidades o destrezas de los alumnos.

A. La muestra

La realización del estudio de campo exigió llevar a cabo un proceso de muestreo polietápico. A partir de una población de 5.325 alumnos de los 3 primeros cursos de los diferentes grados, se calculó el tamaño de la muestra necesario para realizar el estudio. El trabajo se realizó sobre estos cursos por tratarse de alumnos que cursan las nuevas titulaciones de Bolonia, en las que las enseñanzas, como ya hemos comentado, teóricamente se basan en metodologías más participativas y en formación en competencias.

El tamaño de la muestra calculado sobre la población de 5.325 alumnos, con un error de estimación del 3% y a un nivel de confianza del 95%, fue de 889 alumnos. A partir de esta estimación procedimos a invitar a todas las facultades a participar en el estudio. La propuesta fue muy bien acogida y participaron alumnos de prácticamente todas las facultades. Una vez realizada la invitación, se procedió eligiendo cursos y asignaturas de forma aleatoria. Por último, la muestra participante en el estudio estuvo formada por todos los alumnos de las asignaturas cuyos profesores aceptaron colaborar en la aplicación del Cuestionario de Competencia Cívica.

Se aplicó el instrumento de Evaluación de la Competencia Cívica a todos los alumnos que el día de la recogida de datos estuvieron presentes en el aula. De esa forma se llegó a una muestra de 1.250 alumnos. Esta muestra representa el 23,5% de la

población de partida. Es preciso señalar que la población de estudiantes de grado de dicha universidad cuenta con los siguientes orígenes geográficos:

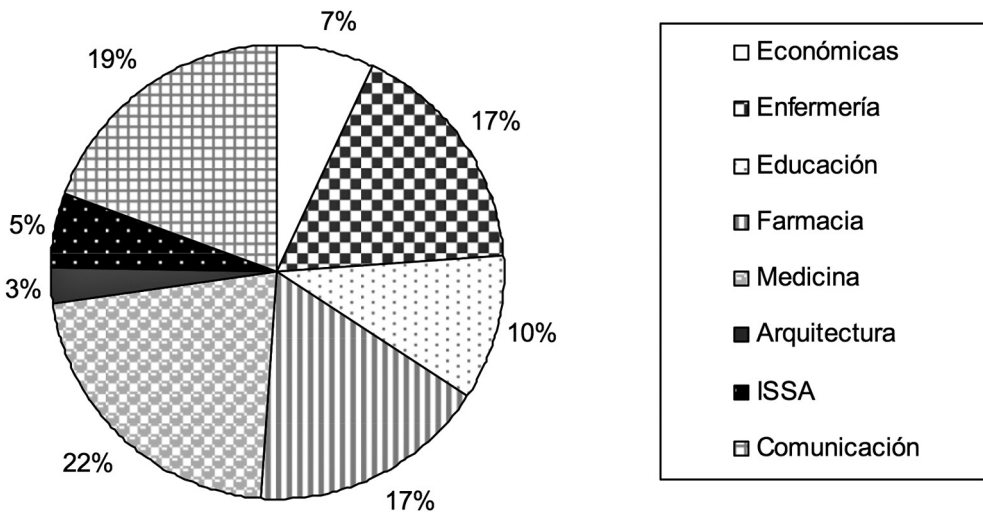
TABLA 1: *Distribución de la muestra por origen geográfico.*

Navarra	32%
País Vasco	24%
Resto España	36%
Otros Países	8%

Fuente: elaboración propia.

La composición de la muestra en función de los estudios aparece recogida en el siguiente gráfico [3].

GRÁFICO 1: *Composición de la muestra por Facultad.*



Respecto a la composición de la muestra en función del sexo puede comprobarse que en dicha universidad predominan las mujeres: 73% de la muestra frente al 27% de varones.

B. La recogida de datos

La recogida de datos de la muestra piloto se realizó en el mes de septiembre. A partir de ahí y tras los ajustes oportunos del instrumento, se aplicó en los diferentes cursos y facultades a lo largo de todo el mes de octubre. Los propios investiga-

dores realizamos la recogida de datos que transcurrió con entera normalidad.

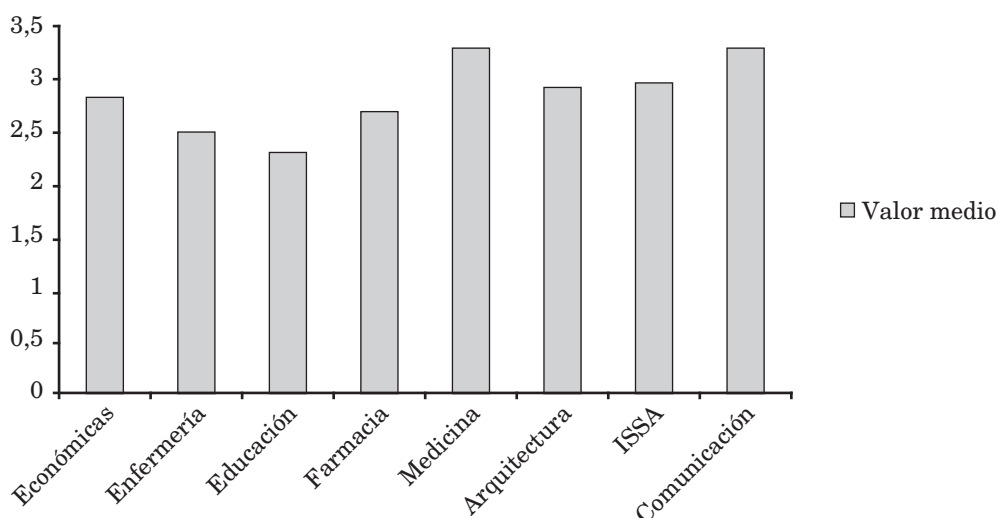
4.3. Análisis y discusión de los resultados

A continuación pasamos a describir los resultados obtenidos en conocimientos, actitudes y habilidades, en función de las principales variables del estudio.

Análisis de los conocimientos sobre la sociedad democrática y los derechos humanos

En el siguiente gráfico se puede apreciar que son los alumnos de la Facultad de Comunicación y la de Medicina los que tienen el mejor nivel medio de conocimientos sobre la sociedad democrática y los derechos humanos (3,29 sobre 5 puntos).

GRÁFICO 2: *Conocimientos por Facultad.*



Lo más relevante es que los alumnos de estas dos facultades rinden por término medio significativamente por encima de los alumnos de las siguientes facultades:

TABLA 2: *Valores medios en conocimientos por estudios.*

	Media	p Medicina	p Comunicación
Educación	2,29	.000	.000
Enfermería	2,50	.000	.000
Farmacia	2,70	.000	.000
Económicas	2,82	.007	.009

Fuente: elaboración propia.

Si analizamos el nivel medio de conocimientos de los alumnos en función del sexo comprobamos que los chicos rinden por término medio significativamente (3,2 frente a 2,8, $p=.000$) por encima de las chicas.

Pasando a considerar algunos resultados más concretos vemos que:

- El 71,3% de los alumnos identifica correctamente a la UNESCO como el organismo internacional que aprobó y proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

- El 75,9% señala adecuadamente cuatro posibles servicios en los que el Estado invierte el dinero recaudado de los impuestos.

- La solidaridad es también un ámbito donde su conocimiento es más elevado: el 76,6% define bien qué es una ONG y el 83,5% aporta al menos

un nombre de una de estas organizaciones sin ánimo de lucro.

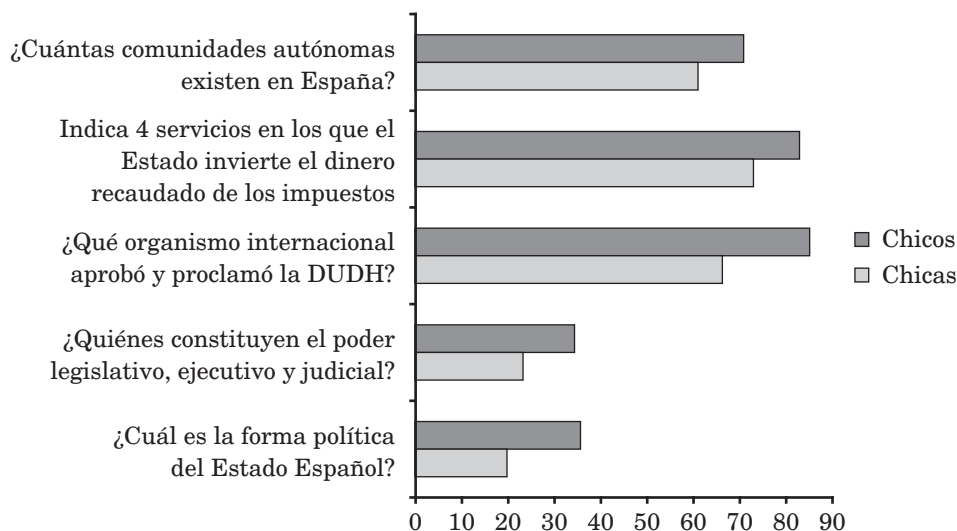
- Los universitarios, sin embargo, manifiestan un nivel de conocimiento más limitado en cuestiones relacionadas, por ejemplo, con la Constitución Española: solo el 55,3% sabe en qué año fue aprobada y el 52,2% identifica correctamente tres derechos o libertades recogidas en el texto constitucional.

- Un 23,6% sabe cuál es la forma política del estado español y un 26,3% quienes constituyen en España el poder legislativo, ejecutivo y judicial.

- También solo un 48,4% explica correctamente qué es un punto limpio.

Por otro lado los chicos son los que de forma sistemática rinden en casi todas las variables por encima de las chicas. El siguiente gráfico resume la información más relevante en términos porcentuales.

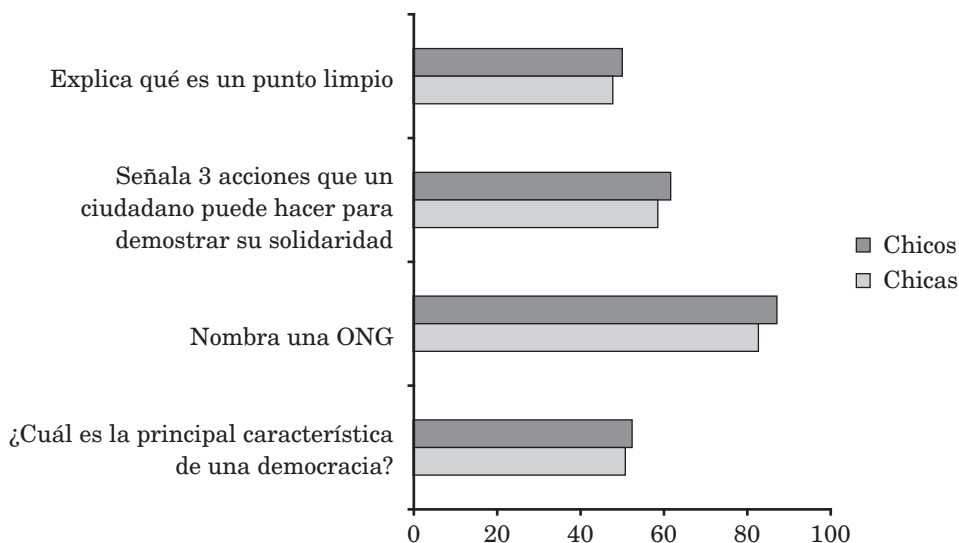
GRÁFICO 3: *Diferencias en conocimientos entre chicos y chicas.*



En el caso de los conocimientos más prácticos vemos que no existen diferen-

cias significativas entre los conocimientos de los chicos y de las chicas.

GRÁFICO 4: *Conocimientos iguales entre chicos y chicas.*



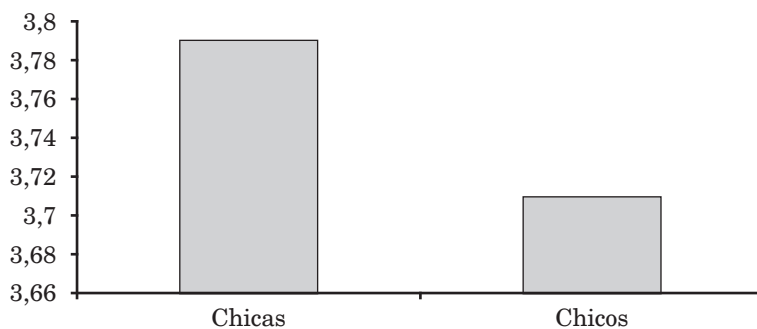
4.4. *Análisis sobre las actitudes de compromiso cívico*

Al analizar las actitudes de los alumnos comprobamos que no existen diferencias significativas en función de los estudios. La puntuación más baja la obtienen los alumnos de Económicas con una media de 3,68 puntos sobre 5 y la puntuación

más alta los alumnos de Arquitectura, con una media de 3,91 puntos.

En cambio son las chicas las que mejores actitudes de compromiso cívico muestran, con una media que difiere significativamente respecto de la de los chicos.

GRÁFICO 5: *Actitudes de compromiso cívico.*

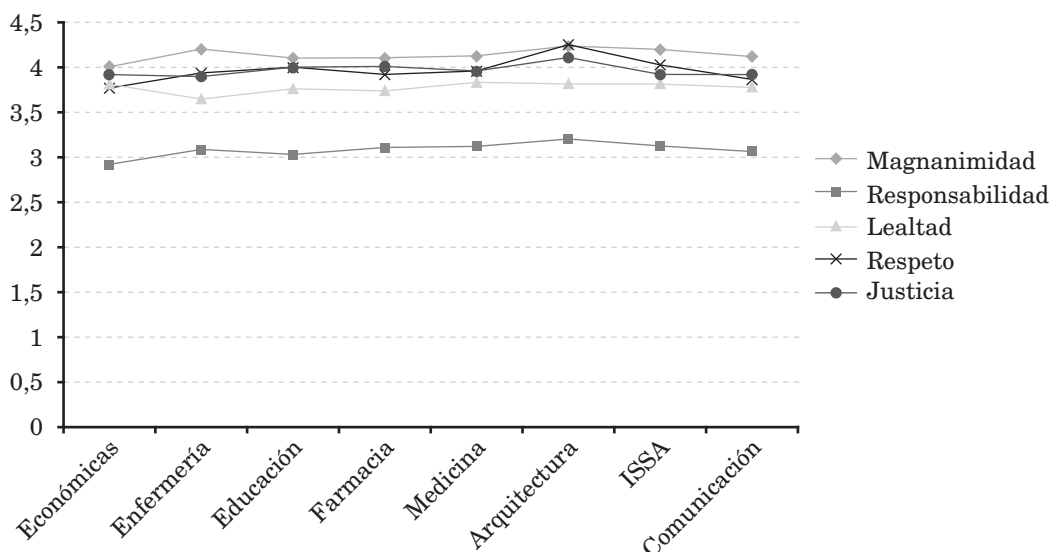


Cuando analizamos las actitudes por factores, encontramos que la dimensión referida a la magnanimidad es la que presenta valores medios más elevados en todas las facultades tanto en relación con la responsabilidad social, como con la lealtad, el respeto y la justicia. Desde los alumnos de Económicas que obtienen la media más baja, con un valor de 4,01,

hasta los alumnos de Arquitectura con la puntuación más alta de 4,23.

El resultado contrario se obtiene en el valor que se refiere a la responsabilidad social que, como puede verse en el siguiente gráfico, obtiene los resultados más bajos en todas las facultades.

GRÁFICO 6: *Actitudes de los alumnos por Estudios.*



Las únicas diferencias significativas las encontramos en el factor lealtad entre los alumnos de Enfermería y Medicina, a favor de estos últimos ($p=0,004$), y en el factor respeto entre los alumnos de Arquitectura con los de Económicas ($p=0,009$) y los de Comunicación ($p=0,041$).

A la hora de valorar determinadas actitudes, los estudiantes han manifestado en general un nivel más alto de compromiso cívico que de conocimientos. Por ejemplo:

— El 68,5% está de acuerdo con que el estado de bienestar se rija por el principio de justicia distributiva, de modo que se garantice a toda la población un nivel mínimo de servicios sociales; mientras que un 21,8% cree que esto es injusto, ya que siempre pagan los mismos.

— Respecto al valor de las multas como una vía para penalizar acciones incívicas, el 65,8% cree que es una forma de corregirlas, pero no la única, y un 21,5% cree que son fundamentalmente un modo de recaudar dinero.

— Por otro lado, destaca que casi nueve de cada diez alumnos, el 88%, consideran injusto: «el policía era su primo y le retiró la multa». Sin embargo, su distancia a la hora de determinar la justicia o injusticia de determinadas situaciones se mide también por su distancia personal a ellas, y también por la visibilidad de sus resultados: solo el 51% de los alumnos consideró injusta la siguiente acción «copió en el examen, pero aprobó la asignatura porque el profesor no se dio cuenta».

— Como estudiantes «creen que tienen alguna responsabilidad con la sociedad»: el 48,6% afirma que sí; el 21% que no, «si estudio es porque quiero» y el 26,8% considera que «son cuestiones que no tienen nada que ver».

— Por otro lado el 53% de los alumnos opina que «considerando a trabajadores con la calificación adecuada y

permiso de trabajo, los puestos de trabajo disponibles en España deben ser en primer lugar para los trabajadores españoles». El 45% para cualquier trabajador venga de donde venga.

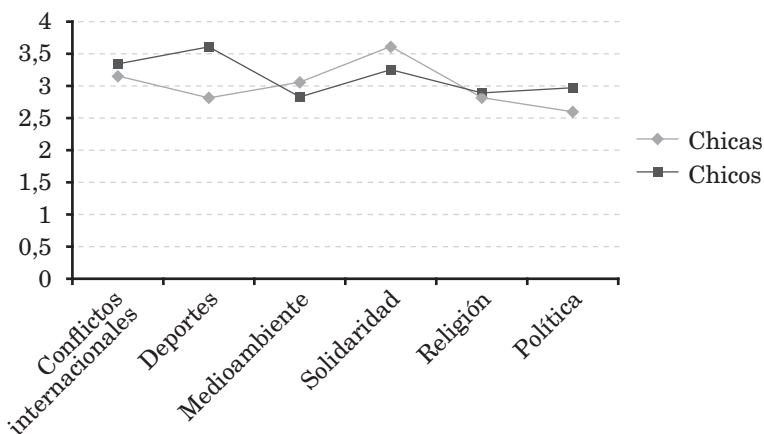
— Y por ultimo, para el 70% es justo que la hacienda pública recaude parte de los ingresos de los ciudadanos.

4.5. Análisis de las habilidades de participación

A. Habilidades intelectuales

Al estudiar los temas de mayor interés comparativamente entre chicos y chicas comprobamos que las chicas se interesan más por temas de medioambiente (3,04-2,82 $p=0.000$) y solidaridad (3,61-3,23 $p=0.000$) y los chicos por deportes (2,82-3,58 $p=0.000$) y por temas políticos (2,59-2,95 $p=0.000$).

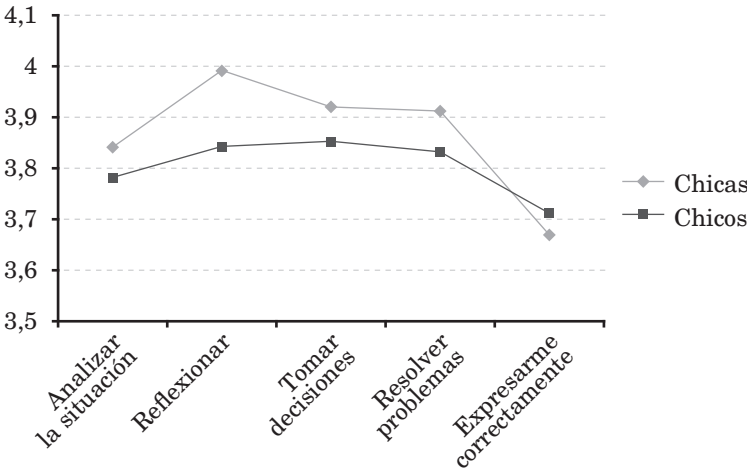
GRÁFICO 7: *Me intereso por:*



Aunque las alumnas presentan unas mejores habilidades intelectuales propias de la convivencia, como son: analizar la

situación, reflexionar, tomar decisiones y resolver problemas, no se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos.

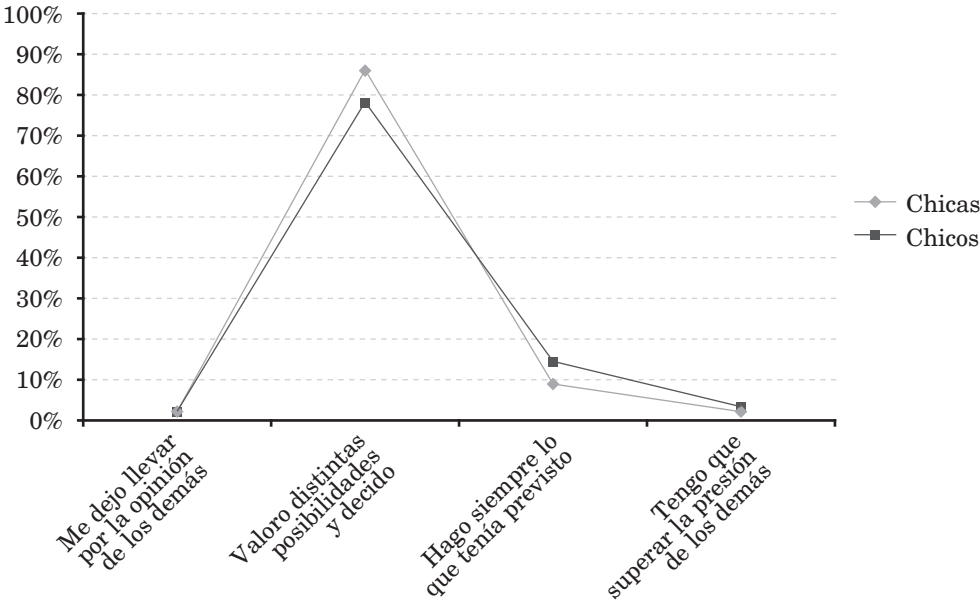
GRÁFICO 8: Cuando convivo con los demás soy capaz de:



A la hora de tomar una decisión personal la mayoría (tanto de chicas como de chicos) tiende a valorar las distintas po-

sibilidades antes de decidir, sin dejarse llevar por la opinión de los demás.

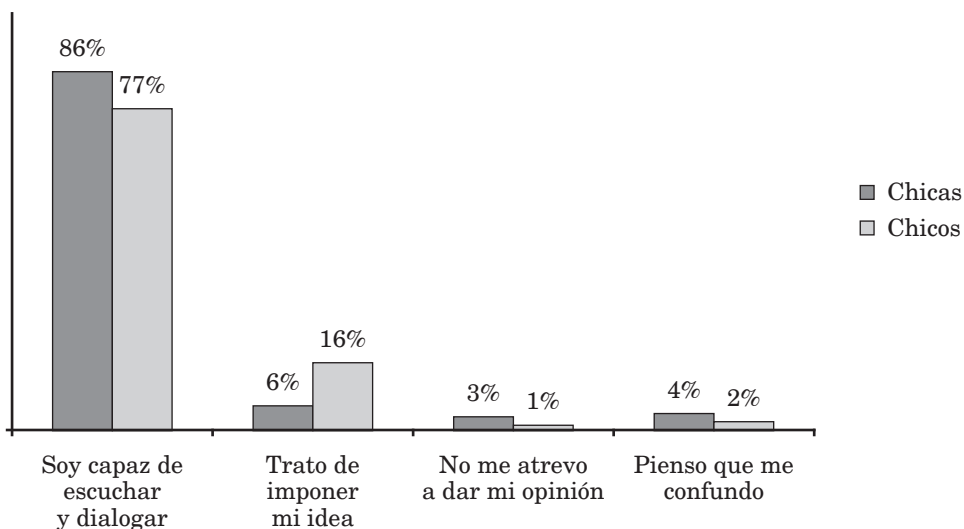
GRÁFICO 9: Para tomar una decisión personal.



Cuando en un grupo uno percibe que su opinión disiente de la del grupo, las chicas afirman que son más capaces de escuchar

y dialogar y, en cambio, los chicos tratan más de imponer su opinión, como puede comprobarse en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 10: *Cuando en un grupo me doy cuenta que mi opinión disiente de la del grupo.*

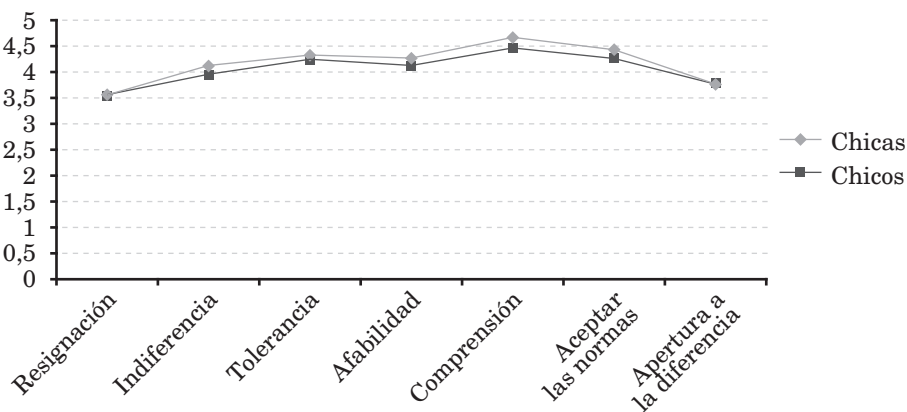


B. Habilidades sociales

Aún no encontrándose diferencias significativas las chicas muestran mayor

indiferencia a la vez que mayor comprensión y capacidad de aceptar las normas para convivir pacíficamente con los demás, en comparación con los chicos.

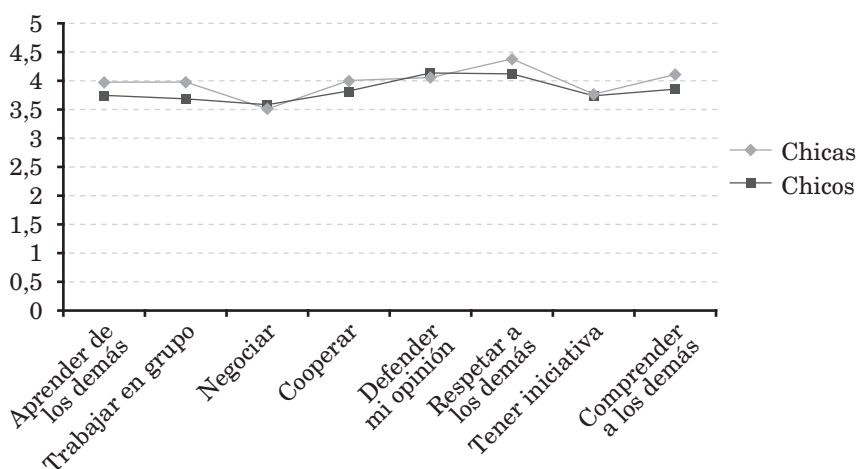
GRÁFICO 11: *Para convivir pacíficamente con los demás se necesita.*



También las chicas se reconocen más capaces de aprender de los demás, trabajar en grupo, respetar y comprender a los

demás, aunque tampoco se alcanzan diferencias significativas.

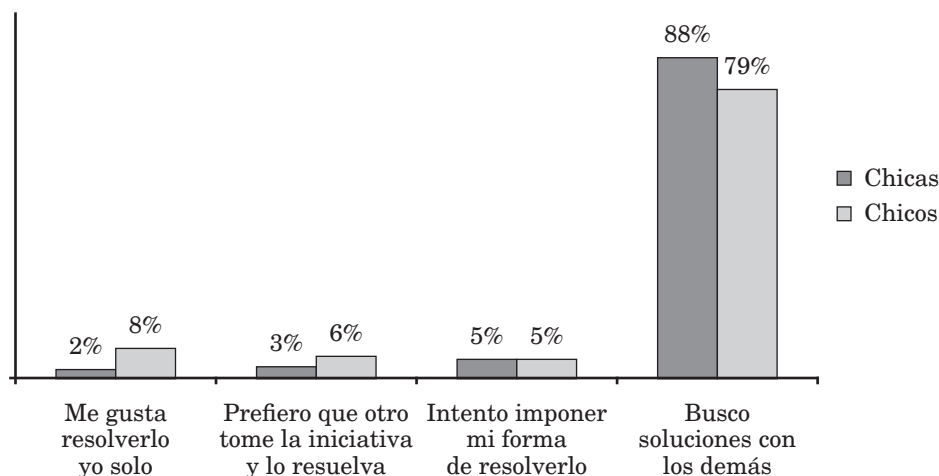
GRÁFICO 12: Cuando convivo con los demás soy capaz de:



Cuando en un grupo de amigos surge un problema hay más chicos que chicas que prefieren resolverlo ellos mismos de forma personal, mientras que más chicas

que chicos buscan soluciones conjuntamente. Por estudios no existen diferencias significativas.

GRÁFICO 13: Cuando en un grupo de amigos o compañeros de clase surge un problema.



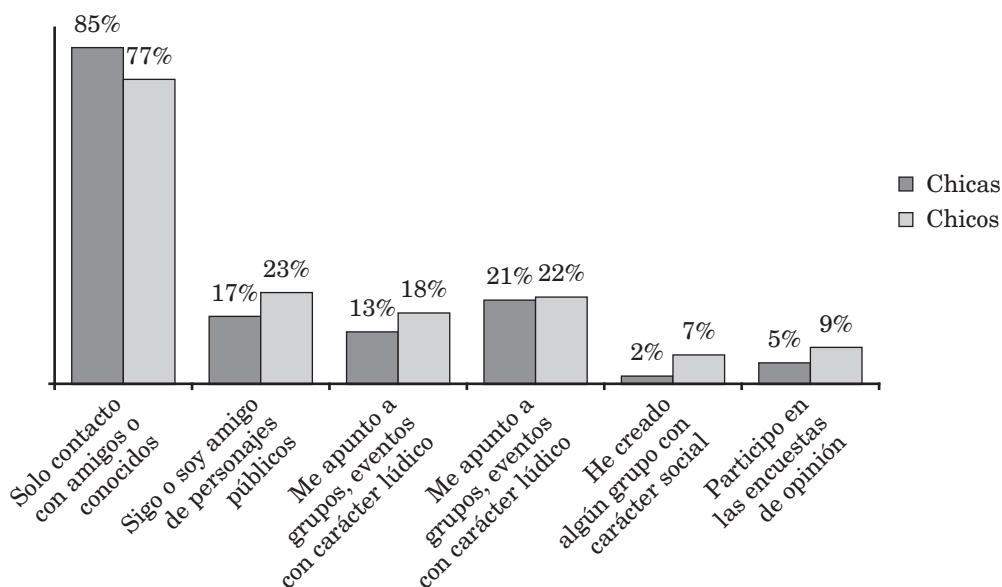
Por supuesto, el 98% de los alumnos de la muestra es usuario habitual de al menos una red social y sólo un 2% no tiene ningún perfil en las redes sociales.

Respecto al uso de las redes sociales encontramos diferencias significativas en «sólo contacto con amigos o conocidos», a favor de las chicas, y en «he creado algun

grupo con carácter social», a favor de los chicos. También estos últimos se mues-

tran más amigos de personajes públicos.

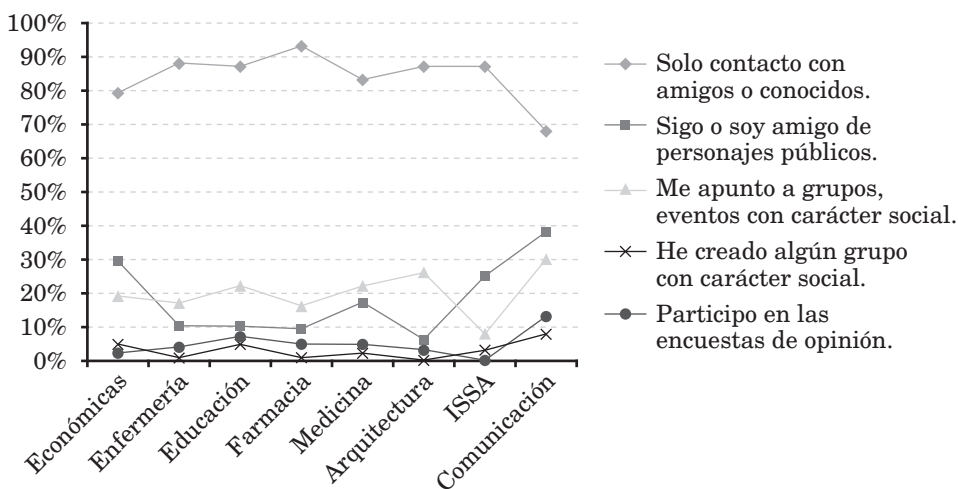
GRÁFICO 14: *En las redes sociales:*



Al analizar el uso de las redes sociales, en los distintos estudios, comprobamos que los alumnos de Comunicación hacen unos usos significativamente diferentes del resto de los alumnos. Lógicamente son

más los alumnos de esta facultad los que han creado algún grupo de carácter social, se apuntan a grupos y eventos sociales y participan también más en encuestas de opinión.

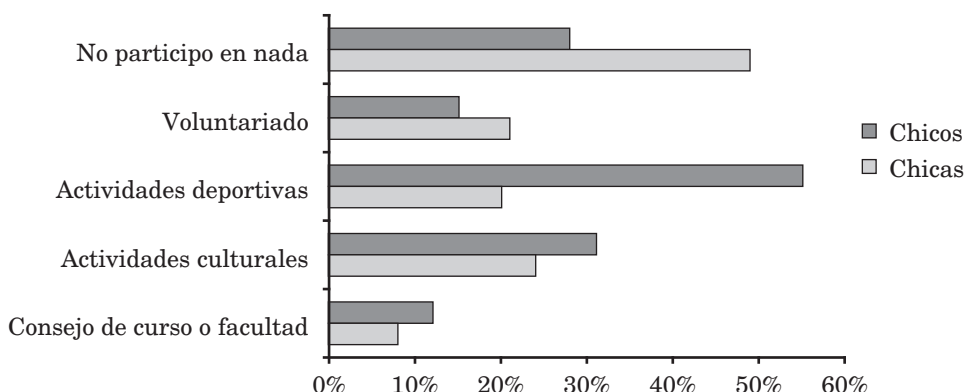
GRÁFICO 15: *Mi uso de las redes sociales.*



4.6. Análisis de la participación de los alumnos

En la universidad los alumnos participan en las siguientes actividades que cuentan con reconocimiento académico:

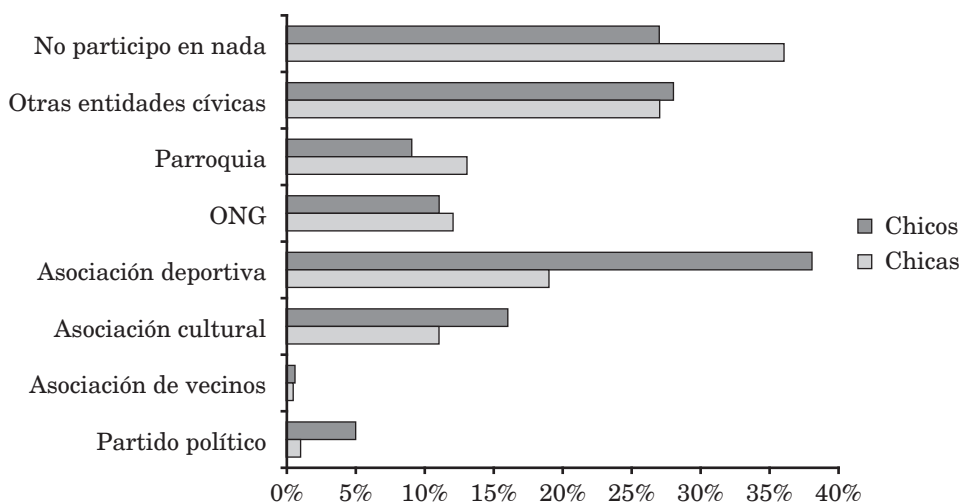
GRÁFICO 16: *En la Universidad participo.*



En la actividad que menos participan es en los consejos de curso o de facultad, así como en acciones de voluntariado. Los chicos participan significativamente más en actividades deportivas y en general se implican más que las chicas (el 49% afirman no participar en nada).

Fuera de la universidad los estudiantes varones siguen participando significativamente más en actividades deportivas que en cualquier otra actividad sociocultural o de voluntariado. También participan significativamente más que las chicas en actividades de carácter político.

GRÁFICO 17: *Fuera de la universidad participo.*



Por estudios, solo los alumnos de Económicas participan más que el resto de grupos de alumnos en partidos políticos fuera de la universidad.

Cuando se analizan las razones para participar, tanto si se realiza este análisis para el total de la muestra como por estudios, encontramos que los alumnos afirman que el principal motivo para participar en la universidad y fuera de ella es «Divertirme y conocer gente». El rango varía desde un porcentaje del 67% de los alumnos de Económicas —que lo señala como principal móvil para participar en la universidad—, al 34% de los alumnos de Educación y de Enfermería. Los porcentajes son muy similares cuando lo que se pregunta es por el motivo para participar fuera de la universidad. En este caso los valores son: desde el 50% de los alumnos de Medicina al 42% de los de Arquitectura.

El mayor porcentaje de alumnos que participa en la universidad por conseguir créditos pertenece a la Facultad de Medicina (27%) y el menor a Arquitectura (6,5%). Por una cuestión más humanística, como es participar por «Ayudar a los demás», encontramos que es ISSA (38%), seguida de Económicas (32%) y de Educación (31%) los que más participan.

Resulta interesante analizar las razones para participar por sexo y comprobar que los chicos, tanto en su participación dentro como fuera de la universidad, lo realizan en primer lugar por divertirse y conocer gente en un 60% de los casos. Otro resultado en el que también se encuentran diferencias significativas respecto a las chicas es en la razón de participar por defender los propios intereses; de nuevo son los chicos quienes participan más por este motivo. Como se aprecia en los dos siguientes gráficos las respuestas de los alumnos son muy similares.

GRÁFICO 18: *Mis razones para participar en la Universidad.*

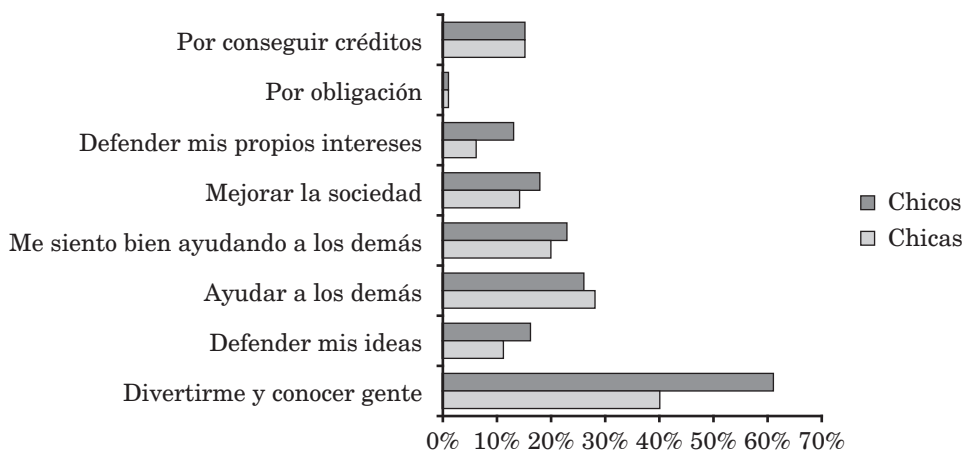
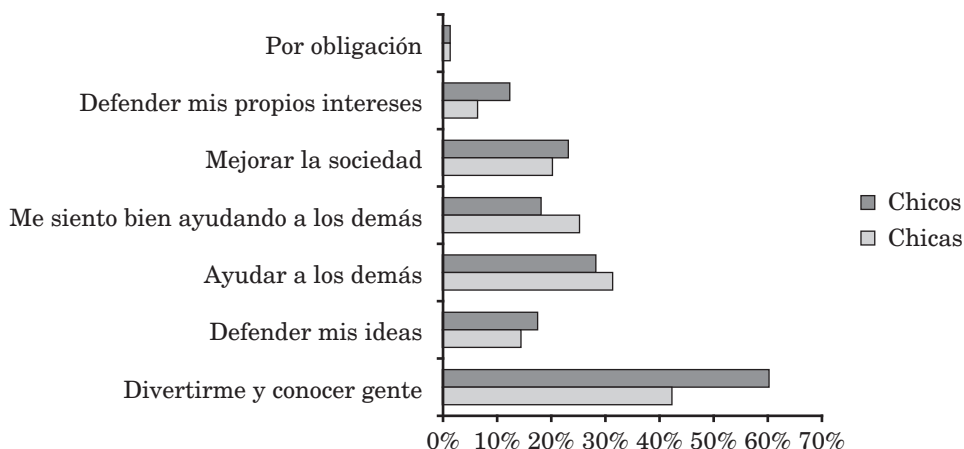


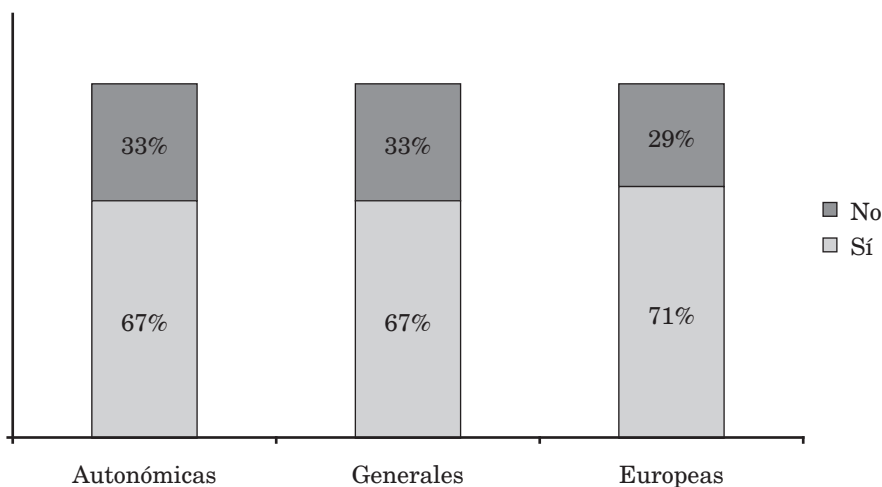
GRÁFICO 19: *Mis razones para participar fuera de la universidad.*



Los alumnos que conocen cuál es la manifestación más importante de la participación democrática de los ciudadanos, votan en mayor medida que los que no lo conocen. Ahora bien, en relación al total

de la muestra es preciso señalar que solo un 58% de los estudiantes vota en las elecciones autonómicas; el 61% en la generales y el 31% en las europeas.

GRÁFICO 20: *Voto en las elecciones.*



4.7. Resultados sobre el índice de competencia cívica

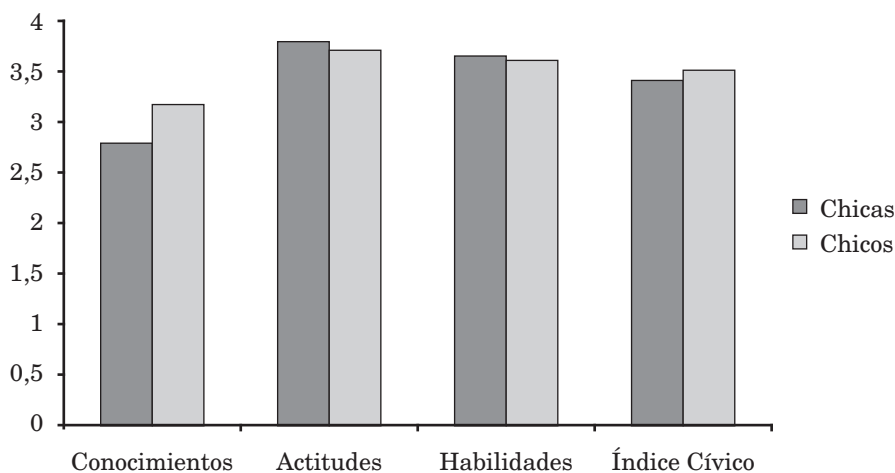
A partir de algunos de los ítems del Instrumento de Evaluación de la Competencia Cívica, calculamos un Índice de Competencia Cívica. En concreto se calcu-

ló a partir de la suma del rendimiento en conocimientos, más la media de las actitudes de compromiso cívico, y de las habilidades intelectuales y sociales de participación de los alumnos universitarios.

Al analizar el índice cívico en relación con sus componentes, a saber: los conocimientos sobre el funcionamiento y la organización de las sociedades democráticas, las actitudes de compromiso cívico y las habilidades de participación social, comprobamos que los alumnos tienen un valor medio mayor en actitudes y habili-

dades, tanto las chicas como los chicos, y menores conocimientos. Además los conocimientos de las chicas son significativamente inferiores a los de los chicos ($p=.000$), en cambio en actitudes ($p=.000$) y habilidades ($p=.391$) las chicas se muestran algo superiores a los chicos.

GRÁFICO 21: *Competencia cívica de los alumnos.*

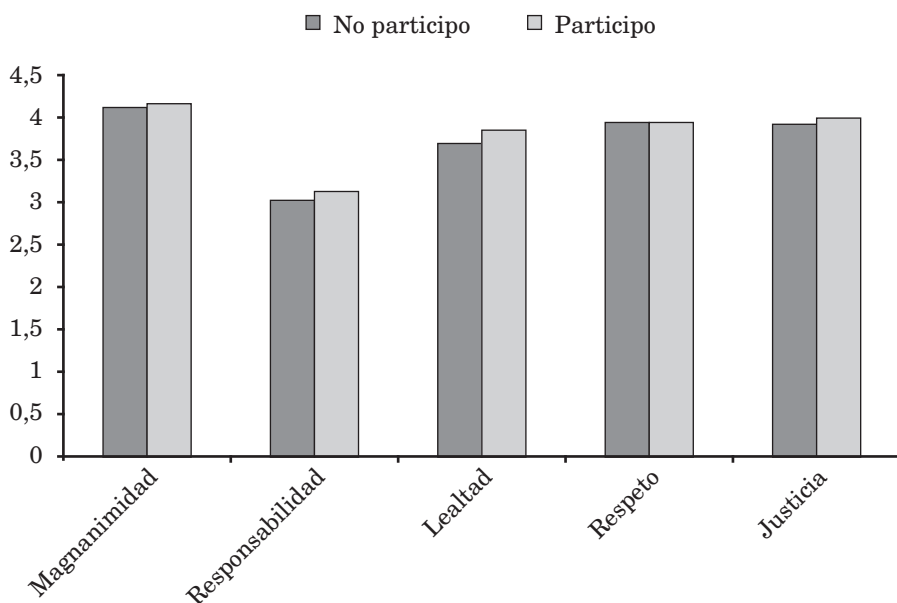


Partíamos de la hipótesis de que las actitudes eran el elemento central del Índice de compromiso cívico y observamos que sus valores medios son los más elevados. Sin embargo, comprobamos en nuestra muestra que lo que más correlaciona con el Índice son los conocimientos ($r=.76$, valor significativo al NC del 99%), seguido de las habilidades de participación ($r=.66$) y en tercer lugar de las actitudes ($r=.54$).

Por otro lado, destacamos que las actitudes y las habilidades correlacionan mucho entre sí ($r=.42$, valor significativo al NC del 99%), y menos con los conocimientos ($r=.12$ y $r=.07$, respectivamente).

Al analizar las actitudes de los alumnos en comparación entre quienes participan en actividades dentro de la universidad y quienes no participan, encontramos que se dan diferencias significativas a favor de los alumnos más implicados en valores como la responsabilidad, la lealtad y la justicia. En cambio en magnanimidad ($p=.076$) y en respeto ($p=.921$) no encontramos diferencias entre los alumnos que participan en la universidad y los que no participan en ninguna de las actividades (consejo de curso o facultad, actividades culturales, deportivas o de voluntariado).

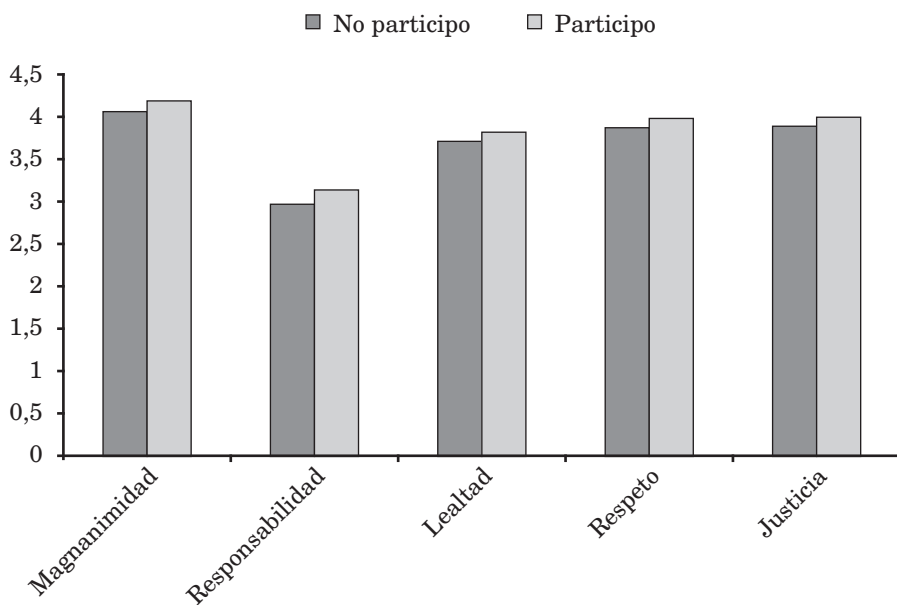
GRÁFICO 22: *Valores y participación en la universidad.*



Este mismo análisis realizado en relación a la participación fuera de la universidad muestra que en este caso se dan diferencias significativas en todos los valores analiza-

dos, siempre a favor de quienes participan en algo (partido político, asociación de vecinos, asociación cultural o deportiva, ONG, parroquia, otra) como era lógico esperar.

GRÁFICO 23: *Valores y participación fuera de la universidad.*



Al analizar los componentes de la competencia cívica, a saber: conocimientos, actitudes y habilidades en función de la participación de los universitarios, tanto en la propia universidad como fuera, com-

probamos que también existen diferencias significativas en todas las variables consideradas (conocimientos, actitudes, habilidades e índice cívico) a favor de los alumnos más implicados.

GRÁFICO 24: *Competencia cívica y participación en la universidad.*

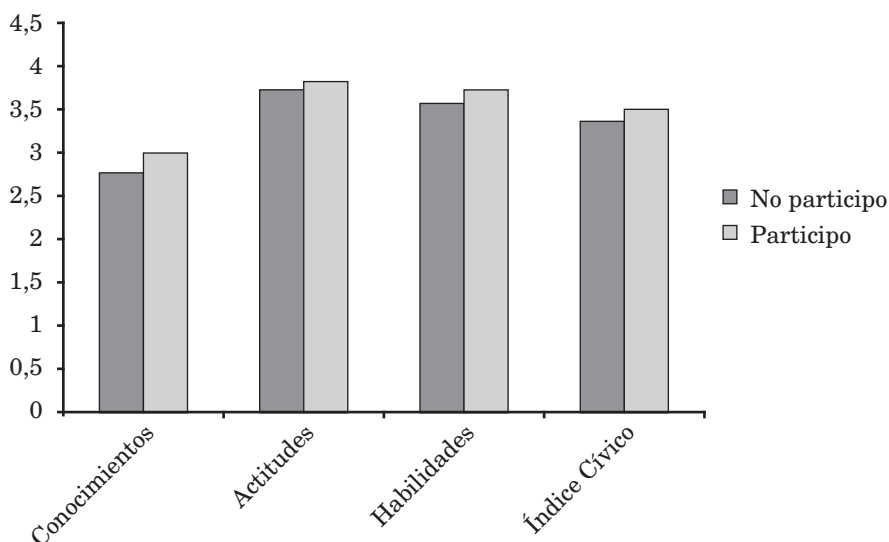
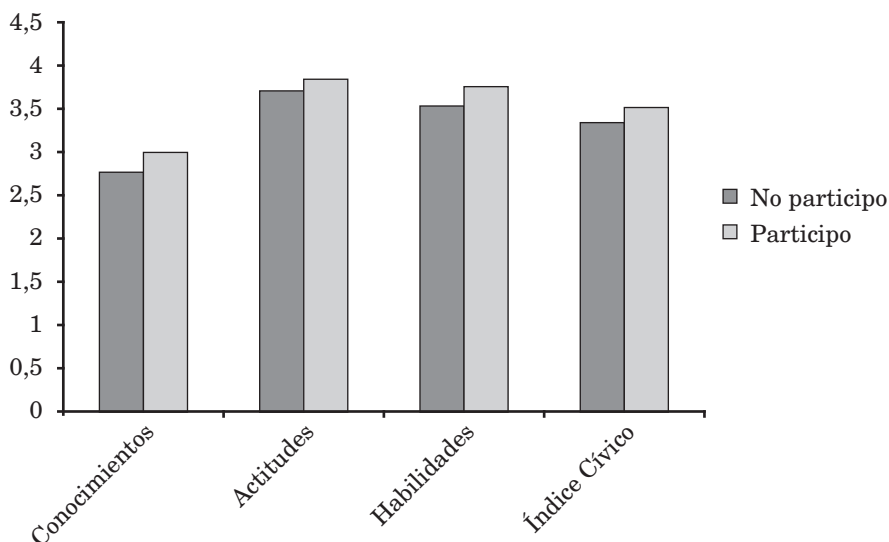


GRÁFICO 25: *Competencia cívica y participación fuera de la universidad.*



5. Conclusiones

Tras el estudio realizado y los resultados expuestos podemos decir que lo que era el objetivo último de este estudio, analizar el Índice de Competencia Cívica de los alumnos universitarios, nos proporciona datos interesantes respecto a su grado de participación, sobre qué les motiva a hacerlo, qué factores lo condicionan, etc., de forma que podemos extraer información valiosa que nos permite concluir ciertas pautas de actuación en el fomento de la competencia social en el ámbito universitario.

El resultado final del Índice de Competencia Cívica ronda una puntuación de 3,5 sobre 5, ligeramente superior en los chicos que en las chicas. Ha sido calculado a partir del rendimiento en conocimientos, en actitudes de compromiso cívico y en habilidades intelectuales y sociales de participación de los alumnos universitarios encuestados. Considerando los resultados obtenidos en cada uno de estos factores podemos concluir lo que señalamos a continuación.

En cuanto a los resultados en Conocimientos Cívicos los alumnos superan por poco el aprobado. Así por ejemplo, el 55% de los estudiantes sabe en qué año fue aprobada la Constitución Española; pero solo el 23% conoce cuál es la forma política del Estado Español, el 26% quienes constituyen en España el poder legislativo, ejecutivo y judicial, y el 51% cuál es la principal característica de una democracia. Destacamos estos bajos resultados en cuestiones esenciales relativas a la Constitución Española y al sistema político de nuestro País considerando que son mate-

ria de estudio en la Educación Secundaria Obligatoria. Estos resultados se muestran en la línea de los obtenidos en un estudio previo que realizamos con estudiantes de secundaria de 27 centros educativos de Zaragoza y su Provincia [4]. El nivel de conocimientos de los escolares en estos temas era igualmente bajo, por lo que puede no parecernos extraño que también lo sea en los universitarios. Por la especificidad de los grados universitarios estos contenidos son objeto de estudio solo en determinados grados. Esto nos lleva a señalar, tal y como prevé la actual legislación educativa, la importancia de iniciar la formación de la competencia social y cívica y, en concreto, en conocimientos cívicos en la etapa escolar para darle una continuidad lógica en la etapa universitaria.

De los resultados obtenidos en este aspecto destacamos también que los chicos rinden significativamente por encima de las chicas; por estudios, son los alumnos de la Facultades de Comunicación y Medicina los que obtienen mejor nivel (recordamos que en la muestra no participaron alumnos de la Facultad de Derecho). Bien sea porque los primeros se mantienen en contacto con la realidad informativa del país, especialmente en aspectos sociales y políticos, y porque los segundos posiblemente llegan a cursar sus estudios universitarios con los mejores expedientes en la educación secundaria; lo cierto es que la especialidad de los estudios universitarios puede incidir en el grado de conocimientos cívicos del alumnado y, por tanto, de su competencia cívica. Esta es una cuestión que convendría solventar. La formación de los universitarios en conocimientos cívicos, considerando la in-

fluencia que van a tener en la sociedad, es algo que consideramos se debe abordar en todos los grados.

En cuanto a los resultados sobre determinadas Actitudes los estudiantes han manifestado un nivel más alto de compromiso cívico: el 68,5% está de acuerdo con que el estado de bienestar se rija por el principio de justicia distributiva, de modo que se garantice a toda la población un nivel mínimo de servicios sociales; y un 70% considera justo que la hacienda pública recaude parte de los ingresos de los ciudadanos. No existen diferencias en función de los estudios. Sin embargo se aprecian perfiles diferentes entre chicos y chicas; son las chicas las que mejores actitudes de compromiso cívico muestran. De forma más concreta, cuentan con una mayor responsabilidad social, una mayor magnanimidad a la hora de colaborar y participar con los demás así como un mayor sentido del respeto.

Precisamente de las actitudes relacionadas con la responsabilidad social, la participación política es la que obtiene los resultados más bajos en el conjunto de la muestra. Si bien podemos interpretar que en determinadas coyunturas sociales y políticas los jóvenes pueden dar muestra de desencanto, lo cierto es que en nuestra opinión es un dato preocupante. Pese a no ser suficiente, parte sustancial de la vida democrática es ejercer el derecho al voto. Un individuo socialmente responsable además vive con honestidad, respeta a los demás, busca el bien común, utiliza los cauces de expresión y de participación, asume su corresponsabilidad con los grupos y ámbitos sociales en los que se

mueve, es capaz de construir relaciones personales basadas en el entendimiento y la participación en las entidades que conforman su entorno inmediato: familia, universidad, asociaciones, organizaciones, sindicatos, ayuntamiento, etc. Y además trata de fomentar la unión con otros ciudadanos para crear vínculos de participación en lo público, y así poder exigir el respeto a sus derechos civiles, políticos, sociales o de calidad de vida (Escámez y Gil, 2001). La universidad tiene una responsabilidad social que la compromete con los objetivos de desarrollo humano y social en su sentido más amplio. Quizá debamos empezar por presentar la universidad a los jóvenes estudiantes como un espacio de apertura y de desarrollo de nuevas actitudes, espacio de formación y de reflexión sobre su propia responsabilidad como adultos del futuro.

Respecto a las Habilidades de Participación los resultados no son del todo equilibrados: un 55% afirma que se interesa por cuestiones referidas a la solidaridad, sin embargo los datos de participación real de los alumnos son mucho más bajos. El 20% participa en actividades de voluntariado en el contexto de la universidad y solo un 12% en una ONG. Los chicos participan más en actividades deportivas. Y en la línea de los resultados obtenidos en actitudes, las chicas participan en la universidad más en actividades de voluntariado y culturales.

Destaca el dato sobre las redes sociales. La información que reciben a través de ellas no les conduce a cambiar de opinión aunque, en alguna medida, les mueve a participar. Por el contrario, la información que los alumnos reciben en las asig-

naturas la aceptan y en general les mueve a cambiar de opinión. Comprobamos también, volviendo a la propuesta de participación de los alumnos que recoge la Reforma de Bolonia, que poco a poco el hecho de conseguir créditos mueve a los alumnos a participar. Constatamos además que los alumnos que más participan obtienen mejores resultados en valores sociales de responsabilidad, lealtad y justicia. Estos datos evidencian la importancia del trabajo que desde la institución universitaria se puede realizar. La labor docente, tanto en relación con la transmisión de conocimientos cívicos como con el hecho de proporcionar posibilidades de participación al alumnado, se manifiesta eficaz.

Por último, nos proponíamos examinar si dentro del índice de compromiso cívico el componente actitudinal era el elemento que más condiciona la participación. Pues bien, los resultados obtenidos desvelan que lo que más correlaciona con el índice cívico son los conocimientos; en la muestra del estudio a mayor nivel de conocimientos mayor índice cívico obtienen los alumnos.

A la vista de los resultados obtenidos en este trabajo planteamos la conveniencia de que en la educación universitaria se incida de modo transversal en la formación cívica de los alumnos. Para lograrlo los estudiantes universitarios requieren de una serie de conocimientos cívicos que les faciliten adquirir pautas de actuación. Consideramos que en los diversos grados universitarios, desde la perspectiva de su área concreta de conocimiento, convendría abordar temas relativos a los elementos constitutivos de una sociedad

democrática, los fundamentos y las condiciones en las que se basa la convivencia social, los derechos y deberes ciudadanos y el desarrollo de la responsabilidad social, entre otros.

Junto a los conocimientos, conviene proporcionar a los universitarios ocasiones concretas de participación cívica o social, relacionada con las distintas materias de los grados, que les lleven realmente a participar y colaborar en la sociedad. Será cada universidad quien deba elaborar la propuesta formativa a llevar a cabo con sus alumnos; nos hemos referido a algunas al inicio de este trabajo. Como muestra señalamos dos acciones formativas que se están llevando a cabo en la Universidad de Navarra con los estudiantes de los grados de Derecho y Educación: el Aula de Derecho Parlamentario [5] y el Parlamento Cívico [6].

Sin duda la educación en cualquier nivel educativo proporciona el bagaje intelectual, emocional y actitudinal para afrontar la vida en sociedad y participar en ella. Sólo desde la interiorización de conocimientos, actitudes y valores pueden surgir modos de actuar tolerantes, solidarios y respetuosos que tengan consecuencias sociales positivas. Podríamos decir que la clave de la participación cívica está en cada uno de los ciudadanos y por tanto en su educación para la participación social, la cual requiere de un conjunto de condiciones organizativas traducidas en proyectos o iniciativas que la favorezcan. El ejercicio de la participación cívica requiere presentar ocasiones para ejercitarla en todos los ámbitos, también el universitario.

Dirección para la correspondencia: Charo Reparaz. Departamento de Teoría y Métodos de Investigación en Educación y Psicología. Facultad de Educación y Psicología. Universidad de Navarra. Campus Universitario. E-31009 Pamplona. Email: creparaz@unav.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20.VII. 2014.

Notas

[1] Este estudio se hizo con el apoyo del Parlamento de Navarra en el marco del Proyecto «Parlamento cívico» (2011-2012). Nuestro agradecimiento a esta institución. Cfr. <http://www.unav.es/evento/parlamentocivico>

[2] Se puede consultar información sobre algunas de estas iniciativas en sus páginas web. Se indican a continuación:

— Campus Compact <http://www.compact.org>

— Asociación de Universidades y Colegios Americanos (AAC&U) <http://www.aacu.org>

— Red de Educación Superior para el Compromiso Comunitario <http://henceonline.org/about>

— Centro para la Información e Investigación sobre Aprendizaje y Compromiso Cívico (CIR-CLE) <http://www.civicyouth.org>

[3] ISSA, School of Management Assistants.

[4] Cfr. ARBUÉS, E., REPARAZ, CH. y NAVAL. C. (2012) Los alumnos y la educación para la ciudadanía. Primeros resultados, **revista española de pedagogía**, 61: 253, pp. 417-439.

[5] Cfr. <http://www.unav.es/adp/> (Accedido en mayo de 2014).

[6] Cfr. <http://www.unav.es/evento/parlamentocivico/> (Accedido en mayo de 2014).

Bibliografía

ARBUÉS, E., NAVAL, C., REPARAZ, C., SÁDABA, C. y UGARTE, C. (2012) *La competencia social y cívica*. Pamplona: Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra-Parlamento de Navarra. Ver: http://www.unav.es/evento/parlamentocivico/guia_didactica (Consultado V. 2014).

BARTOLOMÉ, M. (2002) Educar para una ciudadanía intercultural, en BARTOLOMÉ, M. (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (Madrid, Narcea) pp. 131-161.

BUCHANAN, A., BALDWIN, S., y RUDISILL, M. (2002) Service Learning as Scholarship in Teacher Education, *Educational Research*, 31:8, pp. 30-36.

BUCKINHAM, D. y MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, J. B. (2013) Interactive youth: new citizenship between social networks and school settings, *Comunicar*, 40, pp. 10-13.

CONSEJO DE EUROPA (2012) *La educación para la ciudadanía en Europa* (Bruselas, Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural). Ver: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php (Consultado V. 2014).

(2008) *Higher Education and Democratic Culture: Citizenship, Human Rights and Civic Responsibility*, Declaración de Bolonia de 19

- de junio de 1999. Ver: <http://www.educacion.gob.es/boloniaeees/que.html> (Consultado en V. 2014).
- EGERTON, M. (2002) Higher education and civic engagement, *The British Journal of Sociology*, 53:4, pp. 603-620.
- EHRlich, T. (ed.) (2000) *Civic responsibility and higher education* (Arizona, Orynx Press).
- ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2001) *La educación en la responsabilidad* (Barcelona, Paidós).
- EURYDICE (2005) *Citizenship Education at School in Europe* (Brussels, Eurydice).
- FUNDACIÓN BBVA. (2010) *Estudio internacional Fundación BBVA sobre estudiantes universitarios de seis países europeos* (Nota de prensa). Ver: http://www.fbbva.es/TLFU/dat/universitarios_confianza_20_12_2010.pdf (Consultado V. 2014).
- FURCO, A. y BILLING, S. (Eds.) (2002) *Service Learning. The Essence of the Pedagogy* (Greenwich, Information Age Publishing).
- GOZALVEZ, V. (2012) *Ciudadanía mediática. Una Mirada educativa* (Madrid, Dykinson).
- HARVEY, L. y WILLIAMS, J. (2010) Fifteen years of quality in higher education (part two), *Quality in Higher Education*, 16:2, pp. 81-113.
- HOLLANDER, E. L., SALTMARCH, J. y ZLOTKOWSKI, E. (2001) Indicators of Engagement, en SIMON, L. A. y otros (eds.) *Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Service-Learning* (Norwell, MA, Kluwer Academic Publishers).
- JACOBY, B. (Ed.) (2009) *Civic engagement in higher education. Concepts and practices* (San Francisco, CA, Jossey-Bass).
- KEZAR, A. J., CHAMBERS, T. C. y BURKHARDT, J. (Eds.) (2005) *Higher Education for the public good: emerging voices from a national movement* (San Francisco, CA, Jossey-Bass).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades.
- LLANO, A. (2003). *Repensar la universidad. La universidad ante lo nuevo* (Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias).
- NAVAL, C., IRIARTE, C. y LASPALAS, J. (2001) *En torno a la educación moral y cívica* (San José de Costa Rica, Promesa).
- NAVAL, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: Service-learning y Campus Compact, en MARTÍNEZ, M. (ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (Barcelona, Octaedro. Educación Universitaria) pp. 57-79.
- NAVAL, C., GARCÍA, R., PUIG, J. M. y SANTOS, M. A. (2011) La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, vol 12, pp. 77-91. Versión en inglés en <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/3174/4303> (Consultado V. 2014). Versión en castellano en <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/3174/4229> (Consultado V. 2014).
- PAVLIN, S., DEZELAN, T. y SVETLIK (2013) *Challenges of citizenship in higher education* (Vienna, Edition Echorarum).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE n° 260, de 30 de octubre de 2007).

SANTOS REGO, M. A. (2013) ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica, *Revista de Educación*, 361, pp. 569-590.

TALCOTT, W. (2005) *Modern universities, absent citizenship? Historical perspectives* (College Park, MD, Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement).

VELDHUIS, R. (2003) *The Competent Citizen. How to prepare citizens for active participatory democracy*. Ver: www.publiek-politiek.nl (Consultado V. 2014).

miso cívico y un cuestionario de habilidades de participación social. La fiabilidad de la escala de actitudes compuesta por 39 ítems fue de .78. Entre otras de las hipótesis contrastadas, partíamos de considerar que las actitudes eran el elemento central del índice de compromiso cívico y observamos que efectivamente sus valores medios eran los más elevados. Sin embargo, comprobamos que lo que más correlaciona con dicho índice son los conocimientos ($r=.76$, $p=.000$), seguido de las habilidades de participación ($r=.66$) y en tercer lugar de las actitudes ($r=.54$). Entre otras conclusiones planteamos la conveniencia de que en la educación universitaria se incida de modo transversal en la formación cívica de los alumnos.

Descriptores: Competencia cívica, estudiantes universitarios, Bolonia, actitudes cívicas, habilidades de participación social.

Resumen:

El Índice Cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social

El estudio que presentamos se centra en la dimensión social y cívica de la educación superior; pretende medir el índice de compromiso cívico de los estudiantes. Presentamos un estudio de campo de carácter cuasi-experimental, sobre una muestra de 1.250 alumnos de las diferentes facultades de una universidad del norte de España, en el contexto de la formación en competencias. Así, la principal variable objeto de análisis ha sido la competencia cívica. Para su evaluación se aplicó un instrumento creado al respecto y constituido por: una prueba de conocimientos sobre educación cívica, una escala de actitudes de compro-

Summary:

University Student Civic Index: Knowledge, Attitudes and Social Participation Skills

This study focuses on the social and civic dimensions of higher education; its aim is to measure the index of civic commitment among university students. We carried out a quasi-experimental field study, on a sample of 1,250 students from different faculties of the one university from the north of Spain, within the context of the training in competences. Thus, the main variable and object of analysis was civic competence. In order to evaluate this, a specially created 3-part tool was applied. It was composed of a civic educa-

tion test, an attitude's scale of civic commitment and a questionnaire on social participation. The reliability of the attitude's scale composed of 39 items was .78. Among other hypotheses contrasted, we began by considering that attitudes were the central element of the civic commitment index and indeed found that their mean values were the highest. However, we showed that the highest correlation was with knowledge ($r=.76$, $p=.000$), fo-

llowed by participative skills ($r=.66$) and, in third place, attitudes ($r=.54$). In view of the results obtained in this work, we consider it would be appropriate for university education to emphasise the cross-curricular civic training of its students.

Key Words: Civic competence, university students, Bologna process, civic attitudes, social participation skills.

Marte y Venus en el aula: las percepciones del alumnado sobre los efectos psicosociales en la escolarización mixta y diferenciada

por Jaume CAMPS BANSELL
y Enric VIDAL RODÀ
Universitat Internacional de Catalunya

1. Introducción y objetivos

El sexo es uno de los factores que inciden de manera notable en la predicción del riesgo de fracaso escolar (OCDE, 2007; Salomone, 2007), en las dificultades de aprendizaje (OECD, 2009; Bonomo, 2010), en la motivación para realizar las tareas escolares (Delgado *et al.*, 2010) y en las elecciones formativas durante la etapa postobligatoria (Malin y Makel, 2012).

En sus inicios, la escuela fue concebida como una institución destinada únicamente a los varones. Posteriormente se bifurcó en una dualidad escolar de separación y segregación —escuelas para chicos y escuelas para chicas— en la que los dos sexos se formaban por separado en un currículum distinto acorde con las diferentes funciones sociales a las que supuestamente estaban destinados.

La escolarización mixta [1] de los sexos se generalizó, en los países de nuestro en-

torno, en la segunda mitad del siglo pasado, y fue celebrada como un paso adelante en la consecución de una mayor igualdad entre mujeres y hombres; efectivamente, la escuela coeducativa fue considerada en sus inicios la institución social igualitaria por excelencia, y contribuyó a la igualdad de oportunidades (Fernández Enguita, 1997).

A pesar de su vocación igualitarista, la sociología reconoce que la implementación generalizada de la escuela mixta no se llevó a cabo bajo criterios pedagógicos (Riordan, 1990); recientemente otros autores han señalado su carácter accidental:

«la coeducación no fue elegida ni buscada; fue el resultado de las dificultades: falta de locales, falta de maestros; y también la consecuencia, a partir de la mitad del siglo XIX, de un aumento constante de la demanda de educación para las chicas. Fue el resultado de la imposibilidad de crear aquellas es-

cuelas para chicas que se reclamaban» (Fize, 2003, 26).

En los decenios que median entre esos hechos y la actualidad, el feminismo educativo ha iniciado un proceso de autocrítica —respaldado por datos objetivos— acerca de la capacidad de la escuela mixta de generar un clima y unos resultados escolares igualitarios; la crítica a las insuficiencias de la coeducación se centra en los siguientes argumentos:

a. La escuela mixta es una escuela de varones que ha condescendido a incluir a las mujeres en sus recintos. Ello se manifiesta, por ejemplo, en que el currículo escolar mantiene todavía la invisibilidad de la mujer y de su contribución a lo largo de los siglos (Arenas, 2006), o en la distinta y mayor atención que reciben los chicos respecto a las chicas (Chaponière, 2010).

b. Las jerarquías de poder en la escuela mixta siguen en manos de los varones. A pesar de la mayor proporción de educadoras, los hombres monopolizan generalmente los espacios de decisión y dirección escolar (EURYDICE, 2011).

c. A pesar de sus pretensiones igualitarias, la escuela mixta tiende a reproducir los roles sociales tradicionalmente aceptados; por un lado, la creciente feminización de la profesión docente, especialmente en sus primeras etapas, refuerza el currículo oculto según el cual ciertos trabajos son más apropiados para un sexo; por otro lado, pervive una escasez de referentes masculinos

en las primeras etapas educativas (Bonal, 1997; Ballarín, 2001; Fize, 2003; Drudy, 2008).

d. La coeducación, a pesar de imponer una co-instrucción prolongada de los dos sexos bajo un mismo currículo y recinto, no consigue desafiar la segregación de género en las opciones postobligatorias del alumnado. Las decisiones académicas de futuro que realizan chicas y chicos siguen perpetuando la brecha de género presente en el mundo laboral (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011; EURYDICE, 2011).

e. A pesar de la presencia de chicas y chicos en las mismas aulas y de una educación que fomenta la cooperación entre los dos sexos, la escuela mixta no consigue romper la natural autosegregación sexual, que se manifiesta especialmente cuando los alumnos tienen libertad para elegir a sus compañeros de juegos y actividades; por eso se ha llegado a afirmar que la coeducación no es natural (Martin, 2001; Vincent, 2004; Duru-Bellat, 2010); la autosegregación sexual durante las primeras etapas es un fenómeno universal y persistente (Maccoby, 2003; Martin, *et al.*, 2013). También se ha destacado la agresión sexual hacia las chicas como un hecho silenciado pero cotidiano (Arenas, 2006).

A estas críticas deberíamos añadir la creciente preocupación por el rechazo a la escuela que presentan los varones (Mortenson, 2008; Mulvey, 2010), y las alarmantes cifras del fracaso escolar mas-

culino, que con frecuencia dobla al de sus compañeras (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011).

Los hechos descritos han acrecentado en los últimos años el interés por abordar, mediante estudios científicos, la interacción del sexo y el género en los procesos educativos.

La consideración del género como elemento vertebrador de muchas de las actitudes y conductas sociales en la escuela, es ya antigua: Maccoby (2003) ha reconocido que, a pesar de la comprensividad escolar, la distancia entre sexos en las escuelas es más incisiva en la cotidianidad escolar que la separación racial; Harris (1995) reconoce que la categorización grupal más poderosa durante la infancia es el sexo; de modo similar, Páez (2004), cuando enumera las categorías más salientes en la percepción social, cita en primer lugar el sexo, y afirma que «las categorías de género son más prominentes que otras categorías sociales» (2004, 208). Algunos autores (Grant, 1985) revelan cómo las experiencias de socialización de los niños en las aulas varían sobre todo en función de la raza y el sexo; Baron y Byrne (1998) coinciden en esta visión desde el punto de vista de la identidad. Fagot y Leinbach (1993) reconocen el género como el principal parámetro de categorización social de niñas y niños.

Estas investigaciones sobre el impacto de las interacciones entre los sexos en las aulas llevan a la necesidad de abordar la incidencia del género en las prácticas escolares desde un punto de vista científico, partiendo de una perspectiva psicosocial.

El recurso a la psicología social permite, al margen del análisis sociológico, psicológico o pedagógico, profundizar en los factores que motivan a cada alumno a mostrarse y actuar de una forma concreta; y permite también llegar a comprender cómo las cuestiones relacionadas con el género afectan a sus posibilidades educativas y vitales.

Volviendo a la trascendencia psicosocial de la inclusión de niñas y niños en las aulas, cabe recordar que hay una condición necesaria para que una categoría social adquiera una relevancia psicosocial: la presencia simultánea de otra categoría social comparable o que contraste con ella (Harris, 1998); en nuestro caso, se trata de la presencia de ambos sexos en las aulas escolares. Por todo ello, la coexistencia, en un mismo sistema educativo, de escuelas diferenciadas y de escuelas mixtas, nos permite disponer de entornos para profundizar en las cuestiones que se plantean en este artículo.

El presente estudio explora y compara los efectos psicosociales en los alumnos, en función de si están escolarizados en la escuela mixta o diferenciada. En definitiva, pretende llegar a una mayor comprensión acerca de los fenómenos psicosociales de género que se producen en las aulas escolares, a partir de las reflexiones de los propios alumnos, y aprovechando la diversidad de entornos disponibles de escuelas mixtas y diferenciadas.

Para realizar esta exploración, partimos de la premisa que el enfoque psicosocial aporta una visión pedagógicamente significativa y relevante en la compren-

si3n del mundo escolar. Por ello, formulamos los siguientes objetivos:

1. Profundizar en el conocimiento comparado de los procesos psicosociales que aparecen en las aulas mixtas y diferenciadas por sexos.

2. Llegar a una mayor comprensi3n de las implicaciones personales, para los alumnos, de esos dos modos de organizaci3n de la escuela.

Para verificar la trascendencia del enfoque psicosocial por el que hemos optado, hemos utilizado una metodología cualitativa; concretamente las entrevistas en profundidad, que nos ha permitido escuchar las voces del alumnado escolarizado en los entornos mixtos y diferenciados; la entrevista en profundidad posibilita vislumbrar una comprensi3n de la realidad de cada alumno partiendo de los efectos personales vinculados al entorno de género en el que se encuentra.

2. Aspectos psicosociales

La categoría sexo, así como la pertenencia a un grupo sexuado, no es el final de un proceso de influencia social o cultural, sino el punto de partida de esos procesos (Turner, 1987).

La grupalidad, y en especial la atracci3n hacia los pares [2], actúa con fuerza en la infancia y en la adolescencia, puesto que la alternativa es la soledad y el aislamiento (Santor *et al.*, 2000; Coleman y Hendry, 2003). Para el entorno escolar, la pertenencia a un grupo de iguales es uno de los aspectos preponderantes en la vida

escolar social y personal (Corsaro y Eder, 1990; Páez *et al.*, 2004; Álvarez y Berástegui, 2006). Es en el seno del grupo donde el niño, y especialmente el adolescente, recibe una aprobaci3n y aceptaci3n que no depende de los adultos (Parsons, 1976); dicha aceptaci3n se relaciona frecuentemente con el atractivo, la popularidad, la habilidad atlética, etc., aspectos de la cultura juvenil —descrita en su día por Coleman (1961) y por Glassner (1976)— que pueden dificultar los objetivos intelectuales de la escuela (Adler *et al.*, 1992; Sadker y Sadker, 1995; Salomone, 2003).

En el seno del grupo, la presi3n de los pares ejerce una influencia fundamental en el aprendizaje de normas y en la orientaci3n de la propia conducta, puesto que se trata de elementos imprescindibles para adaptarse y mantener la aceptaci3n en el grupo (Santor *et al.*, 2000; Páez *et al.*, 2004).

La identificaci3n con el grupo de los pares implica la aparici3n de una identidad social (Tajfel, 1984), que a su vez desencadena la aparici3n de normas y valores que orientan los pensamientos y las acciones de cada miembro del grupo. Todo ello ha llevado a valorar la interrelaci3n con los iguales como una fuente principal de socializaci3n (Roca y Martínez, 1997; Coleman y Hendry, 2003). En este sentido, la escuela constituye un lugar privilegiado para un encuentro diario con los iguales, puesto que propicia la concentraci3n en un mismo espacio de muchos de esos pares, y durante muchas horas y días, y con la presencia de pocos adultos.

Al mismo tiempo, se han descrito las diversas implicaciones de la identificaci3n

subjetiva con un grupo, en campos como el aprendizaje o la conducta (Oldmeadow *et al.*, 2003; Bennett, 2011); para el caso que tratamos en este estudio, la identificación con un grupo del mismo sexo, la escolarización posibilita encuentros que configuran la percepción de los estereotipos de género en función del entorno (Barnejee y Lintern, 2000; Turner y Brown, 2007).

Cabe así plantearse si el sentido de pertenencia al grupo de los iguales de un mismo sexo puede generar, en la escuela, dos culturas diferentes, y si éstas tienen una incidencia diferencial en las percepciones de la escuela y en la educación de los chicos y las chicas.

3. Dos sexos, dos culturas

Corsaro y Eder (1990, 197) han definido la cultura de los pares (*peer culture*) como un «conjunto estable de actividades o rutinas, producciones, valores e intereses que los niños producen y comparten en la interacción con sus compañeros». Es conocido, por ejemplo, que en la escuela moderna conviven dos subculturas: la pro-escolar y la anti-escolar; «una sub-cultura de bajo esfuerzo escolar y rechazo de los objetivos de logro se habría desarrollado en oposición normativa a las normas escolares» (Páez *et al.*, 2004, 650). Esa subcultura adolescente no sólo se rige por un lenguaje y estilo propio, sino también por un sistema de valores diferente al de los adultos, basado en la aprobación de los iguales (Rice, 1992).

Desde una perspectiva de género, la subcultura escolar de los chicos tiende a reproducir en la escuela un patrón este-

reotipado de dureza, machismo y agresividad; por otro lado, las chicas tienden a desarrollar una subcultura menos visible, basada en una resistencia a las normas escolares.

En definitiva: en la escuela, los chicos y las chicas tienen experiencias diferentes y siguen vías distintas de socialización; estas características generan dos culturas diferenciadas (Hibbard y Buhrmester, 1998; Thorne, en *The Jossey-Bass Reader on Gender in Education*, 2002). Facilita la aparición de esas dos culturas diferentes el hecho de que el alumnado destina mucho tiempo a la interacción con compañeros de su mismo sexo, creándose dos entornos físicos diferentes (Martin, 2001). Royo (1993) y Lippa (2002) han destacado que la creación de dos subculturas de género viene influenciada en mayor medida por la autosegregación de los sexos que por las influencias familiares y sociales.

Al mismo tiempo, no hay que olvidar que el alumnado llega a la escuela con una serie de estereotipos muy arraigados; esos estereotipos constituyen normas sociales de género implícitas que afectan a sus estilos y actitudes, valorando las acciones propias y ajenas como apropiadas o inapropiadas en función de esas normas de género (Elkin, 1960).

Maccoby, fruto de su amplio estudio sobre las actitudes e interacciones de chicos y chicas concluye: «la respuesta a la cuestión de si aparecen diferentes culturas en el grupo de los niños y el de las niñas es: sí» (2003, 56). La misma autora, refiriéndose a la identificación de niños y niñas con su grupo de género, reconoce diferen-

cias de cultura como la siguiente: «claramente, un elemento esencial en el ser masculino es ser no-femenino, mientras que las niñas pueden ser femeninas sin tener que demostrar que no son masculinas» (2003, 52). Sadker y Sadker señalan que: «el aula se compone de dos mundos: el de los niños en actividad, y el de las niñas en inactividad» (Sadker y Sadker, 1995, 42). Entre estas dos culturas, se observa un componente psicosocial de autoafirmación: «existe una constante presión entre chicas y chicos dentro de un aula mixta para defender la identidad de género» (Ballarín, 2001, 155).

En ese sentido, la escolarización mixta crea un entorno psicosocialmente muy distinto al de la escolarización diferenciada; las implicaciones educativas de estos dos contextos se revelan como un campo de estudio poco trabajado. De hecho, tradicionalmente, la investigación sobre esas modalidades escolares se ha focalizado en el análisis cuantitativo de los resultados de unas y otras (Mael *et al.*, 2005; Pahlke *et al.*, 2014), prestando poca atención a la comprensión del porqué de esos resultados.

Por ello, nos interesa profundizar en los efectos sociológicos y educativos de la presencia o ausencia de dos culturas diferentes y simultáneas en el entorno escolar.

4. Implicaciones en la socialización

Una vez más es preciso destacar la tendencia a la autosegregación de los sexos en los entornos escolares. Este fenómeno aparece como una característica universal, a pesar de los esfuerzos del profesorado por generar interrelaciones

mixtas entre el alumnado (Thorne, 1993; González López, 1997; Geary, 2003; Pellegrini, 2007):

«mientras que la participación social y la amistad son elementos centrales de la cultura de los pares, existe una clara tendencia a lo largo de la infancia al aumento de la diferenciación y al conflicto en las relaciones entre iguales. El primer signo de esta diferenciación social es el aumento de la separación entre sexos» (Corsaro y Eder, 1990, 205).

Esa tendencia a la autosegregación se muestra persistente incluso después de actividades lúdicas o académicas dirigidas a incrementar las relaciones entre los sexos (Maccoby, 2003); esta misma autora reconoce que la autosegregación es menor después de períodos en que los niños no han estado escolarizados —como por ejemplo las vacaciones— y que, por tanto, es mayor durante los períodos de escolarización.

El proceso de autosegregación es percibido de manera distinta por parte de los chicos y las chicas. En sus relaciones, niñas y niños no prestan atención al sexo de sus compañeros hasta los dos años de edad; el aumento de las interacciones de exclusividad entre niñas aparece a los tres años de edad (un año antes que en los niños), pero a los cinco años esa tendencia a interactuar con el propio sexo ya es mayor en los niños. Estas conductas pueden recibir el refuerzo de influencias educativas o sociales; sin embargo se trata de conductas que en sus características esenciales no dependen de la cultura del entorno, pues se han descrito como

universales (Maccoby, 2003; Pellegrini, 2007). Thorne ha constatado que a pesar de la frecuencia de interacción entre sexos en las aulas, estos contactos pocas veces terminan en amistades, cosa que sí ocurre con los compañeros del mismo sexo: «gran parte del contacto diario entre niñas y niños parece el de ‘desconocidos familiares’ con quienes hay una proximidad física y se les conoce, pero con poco conocimiento de cómo es cada uno» (Thorne, 1993, 47).

De esta forma, se establecen en la escuela dos grupos de iguales, que son de un solo sexo y poseen connotaciones culturales, pautas de conducta y juegos distintos (Reskin, 1993; Geary, 2003; Coleman y Hendry, 2003). Este hecho parece relacionarse con lo que algunos autores ya habían comprobado, al afirmar que las niñas y los niños, aún escolarizados juntos, tienen experiencias diferentes en las aulas escolares y responden de modo distinto ante diversas situaciones; esos mismos autores reconocen que un trato igualitario no presupone los mismos resultados para ambos sexos (Eccles y Blumenfeld, 1985).

La pertenencia al grupo del propio sexo, con una cultura escolar diferente del otro, implica la presencia de factores como la presión hacia la conformidad, que empuja a cada individuo en la dirección de la norma establecida para su grupo, y penaliza la desviación de esa norma. Tajfel y Turner (citados por Gil, 2007, 85) reconocen que «el simple hecho de caer en la cuenta de la presencia de un exogrupo es suficiente para provocar respuestas intergrupales competitivas o discriminativas por parte del endogrupo». En la interacción entre los dos grupos, cada individuo

se alinea con mayor fuerza en la dirección hacia la cual ya tendía antes de la interacción. Este fenómeno, llamado ‘polarización’, aparece como muy generalizado en muchos aspectos y contextos (Gil, 2007), por lo que cabe considerar su incidencia en la relación que establecen los sexos en las situaciones escolares, tal como lo describen Thorne (1993), Pollack (1999) y Barrio (2004).

Páez (2004) sintetiza el fenómeno de la polarización señalando que se trata de la adopción de la actitud del grupo al que se pertenece; sin duda, la polarización contribuye a la perpetuación de los estereotipos y, en consecuencia, limita las oportunidades.

Algunos autores (Lee, 1997) afirman que la ausencia del otro sexo en la escuela elimina por definición ciertas formas de comparación social y discriminación; sin embargo, se debe analizar en qué medida estas situaciones *single-sex* pueden contribuir o dificultar la socialización de los alumnos, así como su desarrollo académico y personal.

La mencionada limitación de oportunidades que aparece en los entornos coeducativos no debe interpretarse solamente como una cierta coacción externa: con frecuencia se trata de una amenaza situacional percibida por el propio sujeto y que le lleva a actuar de una determinada manera; Steele (1997) ha investigado lo que él ha llamado desidentificación (*self-threatening*), es decir, el hecho de identificar unas conductas, actitudes, campos profesionales, etc. como impropios para los miembros del propio sexo. En cualquier caso, se

trata de una autolimitación muchas veces inconsciente. Este proceso de clasificar algunas conductas como impropias para un sexo determinado está presente desde la infancia (Hibbard y Buhrmester, 1998, 185): «a los tres años, los niños ya muestran desaprobación ante las conductas de género inapropiadas, y tienen la precaución de jugar con juguetes apropiados a su sexo cuando los demás están presentes. Parece que los niños descubren muy pronto la necesidad de conformidad con las expectativas de género si quieren adaptarse al grupo de iguales».

Es la presencia del grupo del otro sexo lo que refuerza los comportamientos estereotipados; «la misma noción de comportamiento masculino o femenino solo tiene sentido en un contexto mixto. Dicho de otra manera: es a través de la comparación con el otro grupo que las chicas elaboran una autoimagen que se adecua a un estereotipo femenino» (Duru-Bellat, 1995, 84). De hecho, las diferencias entre sexos emergen fundamentalmente en situaciones sociales (Maccoby, 1990). Duru-Bellat (1995) ha descrito el aumento de los estereotipos y la divergencia de actitudes entre los sexos en los entornos en que ambos están presentes; esta divergencia afecta también a la relación de cada sexo con el currículum, a la atracción que sienten chicas y chicos por las asignaturas, y a sus elecciones formativas y profesionales durante y después de la escuela obligatoria.

mas expuestos (Camps, 2011), se hace necesario explorar las implicaciones psicosociales de las dos modalidades escolares de género: la coeducativa y la diferenciada. Para ello se ha optado por acceder directamente a los agentes implicados, a través de entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes que han experimentado en su adolescencia el paso de la escuela coeducativa a la escuela diferenciada, y viceversa. Esa metodología facilita la comprensión de los fenómenos psicosociales.

Si bien las entrevistas en profundidad no suelen ser estructuradas, se ha diseñado un guión que facilite tratar en la entrevista los aspectos psicosociales de género que hemos abordado en la introducción; aun así, se ha procurado que las entrevistas fueran muy abiertas, para poder profundizar en los aspectos subjetivamente más relevantes que exponen los sujetos entrevistados. Por tanto, las entrevistas entrarían en la categoría de semi-estructuradas (Teixidó, 2000; Bisquerra, 2004).

Los temas tratados en las entrevistas obedecen a las cuestiones que se han tratado hasta el momento, y pueden resumirse en catorce aspectos que se trataron en cada entrevista, y que detallamos seguidamente:

A. Aspectos de la escuela y la clase considerados relevantes como comunidad.

B. Sexo de las amistades y autosegregación en el entorno escolar.

C. Efectos personales y sociales de la dimensión pública de las tareas que

5. Metodología

De acuerdo con los objetivos propuestos en la introducción, y ante la escasez de investigaciones cualitativas sobre los te-

se desarrollan en la escuela. Percepción de las diferencias de actitudes de chicas y chicos en el aula y en las horas de descanso.

D. Percepción de las diferencias entre las dos culturas de género que aparecen en la vida de los adolescentes. Variaciones en las actitudes en función de la presencia o ausencia del otro sexo.

E. Imagen y estereotipos de género que el alumnado identifica en función del tipo de asignatura en las que destaca cada sexo.

F. Cambios en la percepción estereotipada del otro sexo en función del tipo de escolarización (mixta o diferenciada).

G. Grado en que el grupo de pertenencia contribuye o dificulta los objetivos de la institución escolar. Aspectos relacionados con el género.

H. Relevancia de las categorías sociales en la presencia/ausencia de los otros grupos.

I. Normativización de las actitudes personales y relacionales por el hecho de pertenecer al grupo de las chicas o al grupo de los chicos. Actitudes consideradas correctas o incorrectas para el propio sexo y para el otro.

J. Percepciones sobre los aspectos que aumentan la popularidad.

K. Importancia personal y social del atractivo físico (propio y de los de-

más) e implicaciones del entorno (unisex o mixto).

L. Diferencias de estatus en la escuela según el sexo: en los aspectos académico, social y en las relaciones informales.

M. Diferencias de género en la relación profesor-alumno.

N. Diferencias de percepción por parte del alumnado sobre las peculiaridades de cada tipología escolar.

Para la realización de las entrevistas en profundidad, se estableció también un protocolo de solicitud de colaboración para que las escuelas pudieran vehicular la búsqueda del perfil de alumno descrito, así como la solicitud de autorización a los padres o tutores legales, espacios para realizar las entrevistas y su registro digital, etc. Como paso previo, se realizaron cinco entrevistas destinadas a hacer la validación de las mismas (ítems de temas a tratar, vocabulario empleado, etc.). Las entrevistas las realizaron los autores del artículo, y fueron recogidas mediante dispositivos digitales de audio y transcritas para facilitar el análisis de los resultados.

El perfil buscado obedecía a las siguientes características:

— Ámbito de la Comunidad Autónoma de Cataluña, si esta facilitaba una muestra suficiente.

— Alumnado de escuelas diferenciadas que recientemente ha estado escolarizado en escuela mixta, y viceversa.

— Que en el momento de hacer la entrevista, los alumnos se encuentren en una etapa postobligatoria.

— Alumnos de ambos sexos y con diversidad de situaciones vitales, familiares y sociales.

— Cierta madurez y capacidad reflexiva que permita una profundización en las situaciones psicosociales personales.

Para poder localizar la muestra, se acudió a la totalidad de escuelas diferenciadas (19) con el fin de dar con los alumnos y alumnas procedentes de la escuela mixta, o que recientemente habían pasado a la coeducación. De las 19 escuelas a las que se solicitó colaboración, solamente nueve respondieron afirmativamente. De esas nueve, se obtuvo una muestra aceptada de treinta sujetos, de los cuales cinco se emplearon para la validación y diez se rechazaron por no cumplir con alguna de las condiciones expuestas. En definitiva, la muestra real de la investigación la constituyeron quince individuos, cinco chicos y diez chicas.

6. Resultados

Describimos a continuación, brevemente, los resultados para cada uno de los catorce aspectos citados anteriormente, y que han sido tratados en todas las entrevistas.

A. Una mayoría de los entrevistados manifestaron que las posibilidades de conocimiento mutuo y la estabilidad de las relaciones eran más altas

fuera de la escuela; algunos entre estos lo razonan: en la escuela uno no se muestra tal como es, cosa que no pasa fuera de la escuela.

B. Los sujetos en su mayoría aceptan que tienen preferencia por la amistad con los compañeros de su propio sexo, destacándose la similitud de experiencias vitales como factor decisivo en este hecho. Para las chicas, aparece otro condicionante: el acercamiento amistoso a un chico puede fácilmente ser interpretado sexualmente. Casi todos reconocen que la autosegregación en grupos del mismo sexo se da con mayor fuerza en el entorno escolar que fuera de la escuela. Todo ello puede estar influido, reconocen algunos, por la diferencia de madurez entre chicas y chicos.

C. No parece afectar del mismo modo a todos los individuos la presencia del otro sexo en las situaciones públicas escolares. Para algunos alumnos, la presencia del otro sexo en la escuela es percibida como un serio condicionante de sus actuaciones. No parece posible, con los resultados obtenidos, establecer hasta qué punto los alumnos se sienten afectados por el hecho de poseer un cierto perfil psicosocial. Para los que sí se ven afectados por la presencia del otro sexo, parece clave el hecho que la confianza en ellos mismos disminuye y se muestran menos sociables, o con más cautelas. Una vez más se constata que, para los sujetos afectados, esos efectos disminuyen considerablemente en entornos extraescolares.

D. De manera general se percibe en los dos sexos una gran diversidad de intereses vitales que, entre otros aspectos, se relaciona con la diferencia madurativa. Se confirma también la existencia de presiones de género en las situaciones públicas escolares. Parte de los entrevistados valoran los entornos escolares *single-sex* porque facilitan el desarrollo académico personal. Existe una consciencia clara en los alumnos de diferencias en las actitudes ante los temas escolares: las chicas son más pro-académicas, mientras que los chicos son más despreocupados en relación a las tareas escolares.

E. Los alumnos perciben que existen ámbitos curriculares para los que cada sexo tiene una mayor facilidad y predisposición.

F. Algunas chicas atribuyen una cierta idealización y desconocimiento del otro sexo a la ausencia de chicos en las aulas; ellas no describen con claridad si eso tiene consecuencias fuera de la escuela. Por otro lado, algunos alumnos comentan que la separación del otro sexo en la escuela diferenciada puede 'abrir los ojos' a ciertas realidades, pues los condicionantes de la coeducación a veces ocultan la realidad. Se pone también de manifiesto la frecuencia de interrelaciones verbales competitivas entre los sexos, siendo estas más frecuentes en el entorno escolar que en las relaciones extraescolares.

G. Aparecen valoraciones distintas de un compañero con actitudes antiacadémicas en función de si se trata de

un chico o una chica. Una cierta valoración positiva de estas actitudes es la de los chicos hacia los chicos; la valoración más negativa la hacen las chicas respecto de una chica con actitudes antiacadémicas. En algunas entrevistas, algunos chicos parecen estar convencidos que las chicas aprecian a los chicos que mantienen actitudes antiacadémicas, hecho que podría reforzar esos comportamientos.

H. Los entrevistados explican que sus actitudes varían en función de si el otro sexo está presente o ausente; algunos reconocen que la presencia del otro sexo es un factor que refuerza la presión de conformidad y que eso les crea cierta incomodidad. La clase de educación física parece presentar cierto interés: allí se pone de relieve de modo más notable la desidentificación de las chicas respecto a la asignatura y sus contenidos; y algunos alumnos comentan que en su escuela mixta, la clase de educación física era el único espacio académico en que se separaban los sexos por decisión del profesorado. En una segunda posición, las asignaturas de matemáticas y lengua parecen también afectadas por los aspectos psicosociales de género descritos.

I. El alumnado de la muestra expresa claramente que existe una normativización sobre lo considerado correcto para cada sexo; y que ir más allá de esas fronteras tácitas tiene consecuencias relacionales de rechazo.

J. Se aprecia que la popularidad de un compañero del otro sexo (tanto para

los chicos como para las chicas) se basa en buena parte en su apariencia física; en el caso de las chicas, su popularidad ante los chicos aumenta si manifiestan cierta accesibilidad sexual. En cambio, respecto a la popularidad de un compañero del mismo sexo, se observa divergencia en chicos y chicas: para los chicos tiene un peso importante el hecho de que el individuo tenga relación con las chicas y sea valorado por éstas, seguido de sus actitudes de desafío a las normas escolares. Para las chicas, en cambio, el factor más importante de popularidad es social (liderazgo y ayuda) y de personalidad, seguidos de su aspecto físico y de buena relación con los chicos. En cualquier caso, especialmente para los chicos, en la escuela se genera una cultura juvenil con unos valores alejados —y en ocasiones opuestos— a los propios de la institución escolar.

K. Una vez más, aparece el atractivo físico como factor importante para la socialización; esta importancia aparece en la escuela mixta y diferenciada, pero de modo mucho más moderado en esta última. En la escuela mixta se aprecia cierto riesgo de exclusión en la socialización por falta de atractivo físico, en especial en el caso de las chicas; los entrevistados coinciden en señalar que la presencia de ambos sexos en el entorno escolar intensifica estos valores.

L. Mayoritariamente los entrevistados advierten cierta diferencia de estatus entre los sexos, que sitúa a los chicos en una posición de superioridad; este desequilibrio puede ser

debido al monopolio masculino de las conversaciones, a una mayor visibilidad en el aula, a no dejarse ayudar, etc. Esta percepción convive con una mejor valoración del profesorado hacia las chicas, por su mayor adecuación a los objetivos y normas escolares.

M. La mayor parte de los entrevistados se percatan de que el profesorado trata de manera diferente a los chicos y a las chicas; señalan que el profesorado es más estricto con los chicos. A pesar de no ser preguntados por este aspecto, algunos alumnos han manifestado que la relación alumno-profesor es más fluida cuando comparten el mismo sexo, por una mayor 'proximidad' o 'confianza'.

N. Ningún alumno considera que en la escuela mixta reine un clima de mayor seriedad académica que en la escuela diferenciada; la mayor parte de los entrevistados sostiene que esa seriedad es mayor en la escuela diferenciada. Estas afirmaciones deben tomarse con cautela, pues eran más numerosos los entrevistados que habían pasado de una escuela mixta a una diferenciada para cursar el bachillerato, etapa postobligatoria orientada a la universidad. A pesar de ello, es significativo que los alumnos mencionen cuestiones de género para referirse a la causa de esta supuesta diferencia entre escuelas; ello indica, cuanto menos, una consciencia en el alumnado de que las chicas son más proacadémicas mientras que los chicos acostumbran a mostrar más conductas disruptivas y una menor madurez.

7. Conclusiones

En referencia al primer objetivo, los resultados de esta investigación suponen un paso adelante en la comprensión de los procesos psicosociales que aparecen en los entornos escolares mixtos y diferenciados. Como se ha visto en el análisis de los resultados, los sujetos afirman repetidamente que las relaciones entre los sexos son distintas cuando se dan en un entorno escolar o extraescolar.

La autosegregación aparece como el proceso psicosocial de género habitual en la escuela mixta; se trata, en cambio, de un proceso que tiene mucha menor relevancia en entornos extraescolares, como han señalado diversos autores (Maccoby, 1990; Thorne, 1993; Maccoby, 2003; Keener, 2013).

Otro aspecto destacable es la constatación de la existencia de una cultura distinta para cada sexo en las aulas, cada una de las cuales se construye en cierta oposición a la otra, como ya habían reconocido Sadker y Sadker (1995). De forma generalizada, los sujetos admiten cierta variación en sus actitudes a causa de la constante presencia del otro sexo en las aulas; en cierto modo, Thorne (1993), Pollack (1999) y Barrio (2004) reconocen estos hechos.

Quizás la aportación más novedosa de la presente exploración sea la constatación de que al comentar sus experiencias en la escuela mixta y la diferenciada, son los propios sujetos los que descubren y reconocen la trascendencia de las cuestiones de género.

En todo momento durante las entrevistas, los chicos son percibidos como el gru-

po que domina en las situaciones escolares no estrictamente académicas, mientras que las chicas se muestran dominantes precisamente en los aspectos académicos.

Muchos alumnos perciben que el profesorado actúa de modo diferente en el trato con los chicos y las chicas en el aula mixta.

La apariencia física es para los adolescentes el factor decisivo para juzgar al otro sexo. En la escala de valores usada para juzgar al propio sexo y al otro, el buen trabajo escolar aparece en una posición muy secundaria: como factor positivo en las chicas y negativo en los chicos. La escuela mixta presenta mayor riesgo de exclusión a causa del peso que tiene la apariencia física en las interacciones entre los sexos; en la escuela diferenciada, la importancia de la apariencia física como valor queda minimizada.

En lo que se refiere al segundo objetivo, se constata que no todos los individuos se ven afectados del mismo modo, ni en el mismo grado, por la presencia del otro sexo en la escuela. Cada agrupación de género —sea mixta o diferenciada— provoca una gran diversidad de efectos entre los alumnos; sin embargo, en esta investigación no se ha podido vislumbrar —tampoco era el objetivo de este estudio— una correlación sistemática entre ciertos perfiles de personalidad y los efectos que les ha provocado cada tipo de escolarización.

Parece que en las situaciones de educación, los estereotipos y la normativización actúan como factores de presión de conformidad, y probablemente como polarizado-

res de actitudes; la falta de conformidad genera rechazo en el entorno escolar.

La comparación interpersonal casi nunca es intersexual, lo cual refuerza la tan descrita identificación de los sujetos con el grupo del propio sexo, conduce a una mayor presión a la conformidad con las expectativas de este grupo.

La separación de sexos constituye, para algunos alumnos, un facilitador de las conductas académicas y el aprendizaje, mientras que para otros alumnos, la facilitación viene de la presencia del otro sexo, especialmente en el caso de los chicos.

La escolarización diferenciada tiene efectos diversos en los sujetos; para algunos, supone cierto desconocimiento del otro sexo, a veces con repercusiones extraescolares, mientras que para otros, el alejamiento escolar del otro sexo es ocasión para mayor conocimiento de éste y de mayor comodidad personal.

Se confirma la existencia de un estereotipo axiológico que conduce a muchos chicos a valorar las actitudes antiacadémicas de los chicos; las chicas manifiestan un especial rechazo hacia otra chica que exhiba estas mismas actitudes.

Las conclusiones anteriores parecen reafirmar la importancia del género como factor de análisis psicosocial, y la trascendencia educativa de los dos tipos de entornos educativos descritos. Esta exploración nos confirma la necesidad de avanzar en futuras investigaciones que sigan esta misma línea, y permitan detectar e iluminar factores, hasta el momento poco reconocidos,

que ayuden a una comprensión más integral del éxito y del fracaso escolar; asimismo, la investigación bajo esta perspectiva puede facilitar el diseño de prácticas educativas que garanticen una mayor igualdad de oportunidades para ambos sexos.

Dirección para la correspondencia:

Jaume Camps Bansell. Facultad de Educación (UIC). C/ Terré, 11-19. 08017 Barcelona. Email: jaumecamps@uic.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 3. V. 2014.

Notas

- [1] En este estudio se entenderán como sinónimos los términos 'escuela mixta' y 'coeducación'.
- [2] Considero 'pares' o 'iguales' (*peers* en inglés) a aquellos que tienen la misma edad, estatus e intereses (Berns, 2010); con frecuencia la igualdad de sexo es considerada también condición de los pares (Camps, 2011).

Bibliografía

- ADLER, P. A., KLESS, S. J. y ADLER, P. (1992) Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls, *Sociology of Education*, 65, pp. 169-187.
- ÁLVAREZ, M. I. y BERÁSTEGUI, A. (coord.) (2006) *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas).
- ARENAS, G. (2006) *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela* (Barcelona, Graó).

- BALLARÍN, P. (2001) *La educación de las mujeres en la España contemporánea* (Madrid, Síntesis).
- BARNEJEE, R. y LINTERN, V. (2000) Boys will be boys: the effect of evaluation concerns on gender-typing, *Social Development*, 9:3, pp. 397-408.
- BARON-COHEN, S. (2005) *La gran diferencia. Cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres* (Barcelona, Amat Editorial).
- BARON, R. A. y BYRNE, D. (1998) *Psicología social* (Madrid, Prentice Hall).
- BARRIO, J. M. (2004) La coeducación. Un acercamiento desde la antropología pedagógica, *Persona y Derecho*, 50, pp. 325-354.
- BENNETT, M. (2011) Children's Social Identities, *Infant and Child Development*, 20, pp. 353-363.
- BERNS, R. M. (2010) *Child, Family, School, Community* (Berlmont, CA, Wadsworth).
- BONAL, X. (1997) *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención* (Barcelona, Graó).
- BONOMO, V. (2010) Gender Matters in Elementary Education: Research-Based Strategies to Meet the Distinctive Learning Needs of Boys and Girls, *Educational Horizons*, 88:4, pp. 257-264.
- CAMPS, J. (2011) *La socialització de gènere a l'escola* (Barcelona, Furtwangen-UIC).
- CHAPONIÈRE, M. (2010) La mixité, une évidence trompeuse, *Revue Française de Pédagogie*, 171, pp. 69-75.
- COLEMAN, J. S. (1961) *The adolescent Society* (New York, The Free Press).
- COLEMAN, J. C. y HENDRY, L. B. (2003) *Psicología de la adolescencia* (Madrid, Ediciones Morata).
- CORSARO, W. A. y EDER, D. (1990) Children's Peer Cultures, *Annual Review of Sociology*, 16, pp. 197-220.
- DATNOW, A. y HUBBARD, L. (eds.) (2002) *Gender in Policy and Practice. Perspectives on Single-Sex and Coeducational Schooling* (New York, Routledge-Falmer).
- DELGADO, B., INGLÉS, C. J., GARCÍA-FERNÁNDEZ, J. M., CASTEJÓN, J. L. y VALLE, A. (2010) Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, **revista española de pedagogía**, 245, pp. 67-83.
- DRUDY, S. (2008) Gender Balance/Gender Bias: The Teaching Profession and the Impact of Feminisation, *Gender and Education*, 20:4, pp. 309-323.
- DURU-BELLAT, M. (1995) Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales, *Revue Française de Pédagogie*, 110, pp. 75-109.
- DURU-BELLAT, M. (2010) La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts, *Revue Française de Pédagogie*, 171, pp. 9-13.
- DWORKIN, J. B., LARSON, R. y HANSEN, D. (2003) Adolescents' Accounts of Growth Experiences in Youth Activities, *Journal of Youth and Adolescence*, 32, pp. 17-26.

- ELKIND, D. (1995) School and Family in the Post-modern World, *Phi Delta Kappan*, 77:1, pp. 8.
- EURYDICE (2011) *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa* (Madrid, Ministerio de Educación).
- FAGOT, B. I. y LEINBACH, M. D. (1993) Gender-Role Development in Young Children: From Discrimination to Labeling, *Developmental Review*, 13:2, pp. 205-224.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997) *La escuela a examen* (Madrid, Pirámide).
- FIZE, M. (2003) *Les pièges de la mixité scolaire* (Paris, Presses de la Renaissance).
- GEARY, D. C. et al. (2003) Evolution and development of boys' social behavior, *Developmental Review*, 23, pp. 444-470.
- GENTRY, M., GABLE, R. K. y RIZZA, M. G. (2002) Students' Perceptions of Classroom Activities: Are There Grade-Level and Gender Differences?, *Journal of Educational Psychology*, 94:3, pp. 539-544.
- GIL, F. y ALCOVER, C. M. (Eds.) (2007) *Introducción a la psicología de los grupos* (Madrid, Pirámide).
- GILLIS, J. R. (1981) *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present* (New York, Academic Press).
- GLASSNER, B. (1976) Kid Society, *Urban Education*, 11, pp. 5-22.
- GONZÁLEZ, A. y LOMAS, C. (Eds.) (2002) *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (Barcelona, Graó).
- GONZÁLEZ LÓPEZ, P. (Ed.). (1997) *Psicología de los grupos: teoría y aplicación* (Madrid, Síntesis).
- GRANT, L. (1985) Race-gender status, classroom interaction, and children's socialization in elementary school, pp. 57-78, en WILKINSON L. C. y MARRETT, C. B. (eds.) *Gender Influences in Classroom Interaction* (Orlando, Academic Press Inc).
- HARRIS, J. R. (1995) Where is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development, *Psychological Review*, 102:3, pp. 458-489.
- HARRIS, J. R. (1998) *The Nurture Assumption* (New York, The Free Press).
- KEENER, E., MEHTA, C. & STROUGH, J. (2013) Should educators and parents encourage other-gender interactions? Gender segregation and sexism, *Gender and Education*, 25:7, pp. 818-833.
- MACCOBY, E. E. (1990) Gender and Relationships. A Developmental Account, *American Psychologist*, 45:4, pp. 513-520.
- MACCOBY, E. E. (2003) *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together* (Cambridge, Harvard University Press).
- MAEL, F. et al. (2005) *Single-Sex Versus Coeducational Schooling: A Systematic Review* (Washington, Policy and Program Studies Service, U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development).
- MALIN, J. y MAKEL, M. C. (2012) Gender Differences in Gifted Students' Advice on Solving the World's Problems, *Journal for the Education of the Gifted*, 35:2, pp. 175-187.

- MARTIN, C. L. y FABES, R. A. (2001) The Stability and consequences of Young Children's Same-Sex peer Interactions, *Developmental Psychology*, 37:3, pp. 431-446.
- MARTIN, C. L., et al. (2013) The Role of Sex of Peers and Gender-Typed Activities in Young Children's Peer Affiliative Networks: A Longitudinal Analysis of Selection and Influence, *Child Development*, 84:3, pp. 921-937.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2011) *Las cifras de la educación en España. Curso 2008-2009 (Edición 2011)*. Ver: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2011.html> (Consultado el 20. IX. 2012).
- MORTENSON, T. G. (2008) Where the Boys Were, *Chronicle of Higher Education*, 54:39, p. 30.
- MULVEY, J. (2010) The Feminization of Schools: Young Boys Are Being Left behind. What Targeted Teaching Strategies Can Help Them Reach Their Potential?, *Education Digest*, 75:8, pp. 35-38.
- OCDE (2007) *Informe PISA 2006; Competencias científicas para el mundo del mañana*. Ver: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9807014e.pdf> (Consultado el 25. IX. 2012).
- OECD (2009) *Equally Prepared for Life? How 15-Year-Old Boys and Girls Perform in School* (Paris, OECD Publishing).
- OLDMEADOW, J. A., PLATOW, M. J., FODDY, M. y ANDERSON, D. (2003) Self-Categorization, Status, and Social Influence, *Social Psychology Quarterly*, 66:2, pp. 138-152.
- PÁEZ, D. et al. (coord.) (2004) *Psicología social, cultura y educación* (Madrid, Pearson Educación).
- PAHLKE, E., HYDE, J. S. y ALLISON, C. M. (2014) The Effects of Single-Sex Compared With Coeducational Schooling on Students' Performance and Attitudes: A Meta-Analysis, *Psychological Bulletin* (APA), 140:2, pp. 1-31.
- PARSONS, T. (1976) La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana, en GRAS, A. (ed.) *Sociología de la educación. Textos fundamentales* (Madrid, Narcea), pp. 53-60.
- PELLEGRINI, A. D. et al. (2007) A short-term longitudinal study of preschoolers' (*homo sapiens*) sex segregation: The role of physical activity, sex, and time, *Journal of Comparative Psychology*, 121, pp. 282-289.
- PERINAT, A. (coord.) (2003) *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial* (Barcelona, Editorial UOC).
- POLLACK, W. (1999) *Real Boys* (New York, Henry Holt and Company).
- PUFALL, P. B. y UNSWORTH, R. P. (Ed.) (2004) *Rethinking Childhood* (New Brunswick, Rutgers University Press).
- RESKIN, B. (1993) Sex Segregation in the Workplace, *Annual Review of Sociology*, 19, pp. 241-270.
- RICE, F. P. (1993) *The Adolescent. Development, Relationships, and Culture* (Boston, Allyn & Bacon).
- RIORDAN, C. (1990) *Girls and boys in school. Together or separate?* (New York, Teachers College Press).

- ROCA, N. y MARTÍNEZ, G. (1997) Grupos en la educación, en GONZÁLEZ LÓPEZ, A. P. (ed.) *Psicología de los grupos: teoría y aplicación* (Madrid, Síntesis), pp. 191-228.
- SADKER, M. y SADKER, D. (1995) *Failing at Fairness; How Our Schools Cheat Girls* (New York, Touchstone).
- SALOMONE, R. (2003) *Same, Different, Equal. Rethinking Single-Sex Schooling* (New Haven, Yale University Press).
- SALOMONE, R. (2007) Igualdad y diferencia. La cuestión de la equidad de género en educación, **revista española de pedagogía**, 238, pp. 433-446.
- SANTOR, D. A., MESSERVEY, D. y KUSUMAKAR, V. (2000) Measuring Peer Pressure, Popularity, and Conformity in Adolescent Boys and Girls: Predicting School Performance, Sexual Attitudes, and Substance Abuse, *Journal of Youth and Adolescence*, 29:2, pp. 163-182.
- TEIXIDÓ, J. (Dir.) (2000) *El acceso a la dirección de un centro educativo público* (Investigación no editada) *The Jossey-Bass Reader on Gender in Education* (2002) (San Francisco, Jossey-Bass).
- THORNE, B. (1993) *Gender Play: Girls and Boys in School* (New Brunswick, Rutgers University Press).
- TOMÉ, A. (2002) Luces y sobras en el camino hacia una escuela coeducativa, en GONZÁLEZ, A. y LOMAS, C. (Coords.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (Barcelona, Graó) pp. 169-180.
- TURNER, J. C. (1987) *Rediscovering the Social Group. A Self-Categorization Theory* (Oxford, Basil Blackwell).
- TURNER, K. L. y BROWN, C. S. (2007) The centrality of gender and ethnic identities across individuals and contexts, *Social Development*, 16:4, pp. 700-719.
- YATES, S. M. (2004) Aspirations, Progress and Perceptions of Boys from a Single Sex School Following the Changeover to Coeducation, *International Education Journal*, 4:2, pp. 167-177.

Resumen:

Marte y Venus en el aula: la percepción del alumnado sobre los efectos psicosociales de la escolarización mixta y diferenciada

El sexo es uno de los factores que inciden en los resultados académicos y las opciones profesionales de los alumnos. Aunque la generalización de la escuela mixta en España catalizó el avance en la igualdad social de mujeres y hombres, se perciben hoy ciertas dificultades de género que pueden tener su origen en la misma mixtidad. El estudio se propone analizar e interpretar los efectos psicosociales de la escolarización mixta y diferenciada, con el objetivo de comprender mejor —y en clave de género— las situaciones de aprendizaje. El trabajo de campo se ha realizado mediante entrevistas en profundidad a chicas y chicos, que en su adolescencia han conocido las dos tipologías escolares (mixta y diferenciada). Los resultados, aunque no concluyentes, ayudan a interpretar mejor las situaciones escolares de aprendizaje en clave de género.

Descriptores: Sexo, género, escuela mixta, escuela diferenciada, psicología social.

Summary:

Mars and Venus in the classroom: students' perception on the psychosocial effects of coeducational and single-sex schooling

Sex is one of the factors that affect students' academic outcomes and professional options. Although the spread of coeducation in Spain contributed to achieving social equality between men and women, there are still some gender difficulties that

can be traced back to coeducation itself. This paper seeks to analyse and interpret the psychosocial effects of coeducational and single-sex schooling, in order to reach a better understanding of learning situations from a gender-based point of view. The research has been carried out through in-depth interviews to girls and boys who during their teenage years were in contact with both types of schooling (coeducational and single-sex). The evidence, suggestive but inconclusive, leads to a better understanding of gender-based school situations.

Key Words: Sex, gender, coeducation, single-sex education, social psychology.

El raciovitalismo de Ortega y la universidad que buscamos

por Miguel RUMAYOR

Universidad Panamericana (Guadalajara, México)

1. Ortega y la universidad de hoy

Probablemente José Ortega y Gasset en alguno de sus viajes visitó la prestigiosa Universidad de Bolonia, y, como es sabido, hablaba un fluido italiano. Conocía con profundidad la cultura y las tradiciones italianas. Sus insignes escritores, de alguno de los cuales era contemporáneo e interesado como estos en filosofía política; como el liberal Benedetto Croce (1866-1952) o el pro fascista Giovanni Gentile (1875-1944). Sus artistas y fundadores de grandes centros universitarios, como Agostino Gemelli (1878-1959) y la afamada Universidad del Sacro Cuore en Milán. Sabía del país trasalpino, la historia de sus navegantes, el fluir de sus ideas y las huellas latinas sobre las generaciones y usos sociales en la cultura occidental. Por eso tal vez frente al diseño universitario de la Declaración de Bolonia (1999) y su correspondiente fruto en el Espacio Europeo de Educación Superior, sobre estos conceptos y el nombre de esa hermosa ciudad, el pensador madrileño estaría ahora cavilando. Se hallaría extrañado al ver cómo Bolonia, que significó tanto y albergó la tradición

universitaria, se usa y vive ahora de manera tan singular.

Aunque si bien es cierto que entre las nuevas misiones y funciones de la Universidad del siglo XXI está: «su presencia en los procesos de innovación del sistema productivo y de las relaciones de la vida social» [1], tendríamos que replantearnos si esta reforma ayuda realmente, como ha sucedido otras veces en la historia de nuestro país [2] a que los alumnos se preparen verdaderamente de manera práctica para afrontar la vida, y, como diría Ortega, reconocer vitalistamente la altura de los tiempos en los que les ha tocado vivir o, por el contrario, detrás del desarrollo de las llamadas competencias, elemento educativo por la excelencia del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), sólo aparece, como señalan muchos, el deseo velado de convertir la vida universitaria en lo que podría entenderse como una formación profesional de grado superior.

La conocida Declaración de Bolonia (1999), al igual que la previa Conferencia

Mundial sobre Educación (1998) entiende que la misión de la universidad consiste en «formar diplomados altamente cualificados y responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos» [3]. Es claro que la universidad europea no puede quedar encerrada en las aulas y caer otra vez, como ya denunciara Erasmo de Rotterdam, en el inútil eruditísimo y el más desolador de los estatismos: aquel que aburre incluso al académico que lo difunde y acaba con la ilusión, las ganas de saber y las energías intelectuales de los alumnos que lo reciben.

Pero por otra parte, al hablar de Bolonia, tal vez nos encontremos ante lo que cabría denominar como un *flatus vocis* —dirían los medievales— una voz vacía, prácticamente ajena a cualquier forma de ética con fundamento metafísico y sometida al más claro pragmatismo comercial, que nos habla de muchas cosas: economía liberal, producción de bienes, mercado de trabajo, consumo, etc., algunas de ellas no cabe duda que positivas para la sociedad en la que vivimos, pero tomadas en su conjunto y propuestas como esencia del trabajo académico ajenas a la vocación y a la profundidad universitaria en cuya esencia se encuentra la búsqueda, el conocimiento y estudio de la verdad.

En efecto, sin tal búsqueda y amor a la verdad no cabe la existencia de vida académica. Tampoco se puede apreciar, más allá de la promoción de lo técnico, la esencia de la verdadera cultura. Al respecto, y con una gran visión profética fruto del

hondo conocimiento del alma española y de la esencia del mundo occidental, podemos citar a un joven Ortega en 1906 quien ya afirma con contundencia: «en España se clama por cultura, por europeización, lo cual parece muy bien. Pero inmediatamente salta la pregunta: ¿Qué es la cultura? ¿Qué es europeización? Y el unilateralismo ha contestado: Escuelas de Artes e Industrias, Ingenieros Industriales. Centros técnicos, manufactura a ultranza, economía y tante tieso, *practicismo* y agárrate. Eso es cultura, eso es Europa», a renglón seguido, rebelándose también contra un sentimiento que quizá desde las guerras de reforma colonizó de complejos la sensibilidad intelectual española hacia Europa, continúa la cita y replica: «Todo ello también parece cosa acertada, salvo que eso ni es cultura ni es Europa, sino un trozo de la cultura y un repecho de Europa» [4].

Quizá no sea el momento en este artículo de desentrañar todo lo que esconde el Plan Bolonia y lo que hay detrás de esa aparente búsqueda de pragmatismo, combinado con progresismo social, con que se ha querido vender la reforma universitaria, la cual ha creado una «cultura de la evaluación públicamente controlada» [5], y que entre algunas otras cosas convierte al profesor universitario en una especie de «animador intelectual»; un tipo dicharachero que se ofrece como un acompañante del intelecto de sus alumnos, y que trabaja maquinalmente —gran paradoja del cambio—, como ya comenzamos a ver, para llenar su tarea docente con cientos de actividades lúdico-intelectuales, las cuales, supuestamente, se podrán llevar con éxito económico con posterioridad a la vida social.

Contrario a todo lo dicho esbozamos el pensamiento sobre la universidad que Ortega y Gasset defiende, reflejado tangencialmente en muchos trabajos y explicado con belleza y claridad en su famoso libro *Misión de la universidad* (1930). Para nuestro autor, «la crisis de la inteligencia —y con ella de la universidad— sólo puede dominarse mediante una reforma de la inteligencia» [6].

Dada la relación existente entre la inteligencia y la universidad, es lógico pensar que la tarea fundamental de la vida académica consista en restablecer el necesario prestigio perdido que la vida intelectual debería poseer cara a la sociedad. Sin embargo, es paradójico ya que: «el hecho de que la sociedad contemporánea parezca en todo el mundo tan satisfecha de sus centros de enseñanza superior, a pesar de que en ellos no se enseña lo que hace de la ciencia, revela simplemente, dicho sin hipocresía, que a la sociedad contemporánea no le interesa la ciencia, no tiene sospecha de qué es eso. La gente quiere no sabiduría sino recetas: recetas para fabricar aparatos de locomoción o alcaloides y sueros» [7].

De ahí que para Ortega la misión universitaria consista en purificar esta visión de la sociedad. Además, para él la democracia no es un proyecto epistemológico de acceso social masificado e indiscriminado a la información, ni de construcción común del saber, como a veces se piensa en nuestros días con el uso y abuso de la famosa Wikipedia. Por el contrario, se trata de la labor de unos pocos: «esa es la misión del intelectual: incansable, puro, ferviente obligar a los demás que en sus corazones abran un limpio espacio de cul-

to al espíritu —ciencia, arte, moralidad. Y es esto aún más ineludible en los países que por su estructura viven demasiado urgidos por la ambición económica. Una nación no puede vivir saludablemente sin una fuerte minoría de hombres reflexivos, previsores y sabios» [8].

El EEES surge, tal vez, como una denuncia social frente a la aniquilación de la razón en las aulas de muchas universidades europeas y el descrédito social que se ha producido como consecuencia de la misma. Para Ortega, lo más importante es la vida y la razón que nace junto y a partir de ella. Una profunda consecuencia del análisis de las propias circunstancias en que cada ser humano se encuentra. Esto quiere decir, llevado al ámbito académico, que gran parte de la misión de la universidad consiste en desarrollar todo su inmenso potencial siendo vida, no sólo *praxis* y resolución de problemas al servicio del consumo, sino razón vital, lo que para el pensador madrileño se traduce en actividad profunda del espíritu construida radicalmente sobre las propias circunstancias vitales. Por eso comenta: «es cierto que la inteligencia no puede servir a ningún interés particular, so pena de anularse, pero, por otra parte, ella no es sino esencial servidumbre a la vida. De esta vive, en ella tiene sus raíces y de ella recibe su sentido» [9].

2. La razón vital y la vida universitaria

La razón vital, meollo sustancial de la filosofía de Ortega, es en gran medida entender que «la vida es, esencialmente, un diálogo con el contorno; lo es en sus

funciones fisiológicas más sencillas, como en sus funciones psíquicas más sublimes» [10]. Junto a esto, en repetidas ocasiones, todavía ajeno a la actual crisis postmoderna académica en la que nos encontramos, Ortega habla de la universidad como un elemento de poder y de prestigio social, aunque también se plantea de una forma muy clara, al igual que ocurrió recientemente en Bolonia, el problema que supone acotar la educación, la vida de la inteligencia, a los vaivenes de una institución concreta sita en el tiempo y en sociedades con usos, vigencias y políticas determinadas, que deben estar al servicio de la tarea educativa y la sociedad y no viceversa.

De ahí que para el pensador madrileño la universidad tenga que ser un puente entre la vida social y el intelecto. La vida académica debe actuar de forma equilibrada entre ambos mundos. Una pasarela en la que en las aulas universitarias se trata, sin abandonar lo práctico y cotidiano de las sociedades, de elevar a sus miembros al ámbito de la razón vital.

Así, para Ortega «toda ciencia tiene que nacer de una urgente forzosidad padecida por nuestro espíritu. El hombre que aspire a hacer de su alma un delicado instrumento de humanidad se creará siempre obligado a revolverse contra todo lo que le es solemnemente impuesto con el carácter de imperativo cultural —tal ciencia, tal arte, tal fórmula moral, tal ley política, tal idea religiosa— y exigirles la prueba de su realidad, de que no son meros juegos y convenciones, sino que manan de alguna irreductible inquietud como la sangre de la herida» [11]. De ahí se comprende el absurdo que nuestro autor ya encuentra en

su época. Ese deseo, tan benevolente como abstracto e inútil, por parte de unos pocos de «educar ciudadanos» [12], porque estos «dejan sin tocar el núcleo de donde parte la educación, que es la vida en sí» [13].

Para Ortega la universidad es una autoridad para la sociedad. En esto podemos decir que coincide con lo que aprecia Newman. En el cual el saber, cuando se eleva a una forma científica, es también autoridad, o lo que es lo mismo para nuestro autor, fuente de sentido vital y prestigio social. Cumplirá la academia con esta función en la medida en que esta institución milenaria no esté transida por unas circunstancias particulares que le lleven a asfixiar sus energías esenciales. De ahí que «sólo que antes de ser un poder, el saber es un bien, es decir, no sólo un instrumento sino un fin en sí mismo» [14]. Así, Ortega aprecia en la misma línea que Newman: «frente al poder político, que es la fuerza, y la Iglesia, que es el poder trascendente, la magia, de la universidad se alzó como genuino y exclusivo y auténtico poder espiritual: era la Inteligencia como tal, exenta, nuda y por sí, que por vez primera en el planeta tenía la audacia de ser directamente y, por decirlo así, en persona, una energía histórica ¡La Inteligencia como institución! ¿Es esto de verdad posible?» [15].

Situándolos en el contexto de la universidad europea del siglo XXI, la respuesta que ofrece Ortega, frente a los problemas institucionales que aparecen en la vida académica, no debe ser buscada fuera de la universidad, sino en ir más allá de lo que aparentemente vemos. Alcanzar aquello de particular y propio que esta institución puede ofrecer y que la hace

insustituible para la sociedad. Se trata para un Ortega enamorado del mundo occidental y del bagaje que dio a luz nuestra cultura, frente al pragmatismo que sólo busca la aplicación de los propios conocimientos, de la tarea de llevar la razón vital a la vida universitaria, profundizando en aquellos aspectos latentes que no sólo acompañan a los conocimientos sino que les dan su verdadera vida, ya que «lo que hay de más vivaz en las “ideas” no es lo que se piensa paladinamente y a flor de conciencia al pensarlas, sino lo que se *soto-piensa* bajo ellas, lo que queda sobre dicho al usar de ellas. Estos ingredientes invisibles, recónditos, son, a veces, vivencias de un pueblo formadas durante milenios. Este *fondo latente* de las “ideas” que las sostiene, llena y nutre, no se puede transferir, como nada que sea vida humana auténtica. La vida es siempre intransferible. Es el Destino histórico» [16].

Por eso la preparación de los alumnos en las aulas universitarias no tiene que estar dirigida únicamente a que estos se planteen el *cómo* y *para qué* técnico de una realidad determinada, ya que como dice Ortega: «no se me ocurre pensar que la vida marcha siempre en un sentido de progresiva especialización. Pero es precisamente la aberración típica de nuestra época olvidar que la vida primaria e indiferente perdura bajo ese especialismo» [17]. Por el contrario, la formación universitaria irá directa o indirectamente orientada a que los estudiantes reflexionen sobre el *qué*, el cual indefectiblemente llevará por el *desde* (origen) al *cómo* y al *porqué* (presente) y de ahí al *para qué* (futuro), «este *porqué* no es una palabra al aire. Nuestro agrado no se produce

simplemente después de haber advertido la bondad del hombre; no se trata de una mera sucesión, sino que se presenta el agrado unido por un nexo consciente a esa bondad, del mismo modo que la conclusión no sólo sigue a las premisas» [18].

De manera que esta realidad sobrepasa en mucho, como se quiere algunas veces, la búsqueda de los aspectos aplicativos al campo de la industria de las ideas aprendidas en las aulas universitarias. Esto tal vez tenga una de sus más claros ejemplos en la formación y vida académica en la posibilidad de sustituir el uso de las definiciones por la narración, porque «la narración presenta al oyente lo ausente, lo que éste no ha presenciado. Es, pues, siempre poner de manifiesto lo que estaba oculto, patentizar lo latente, desnudar lo encubierto» [19]. De tal manera que como señala Atencia: «si el hombre consiste en lo que le pasa, si hace su ser o se hace experiencialmente, si no es sino que vive, sólo se volverá transparente ante una razón narrativa» [20].

Dado lo cual no se trata de convertir a todos los universitarios en profundos filósofos, sino más bien en ayudarles a atisbar en cada aprendizaje el sustrato profundo que da razón a lo aprendido, al que toda verdadera inteligencia debe personalmente tender en el momento que se enfrente con los valores de las cosas, porque «en todo instante encontramos algo que ocupa el centro de nuestra conciencia, es decir, que posee máxima brillantez, claridad y vigor dentro de nosotros. Es como un punto radiante en derredor del cual hallamos una zona de imágenes, pensamientos, emociones más borrosas, de

contornos menos precisos, que están allí, en nuestra alma, como valetudinarios, pálidos y exangües» [21].

Cuando, por ejemplo, un estudiante de arquitectura entiende la lógica de la armonía que hay detrás de una determinada construcción barroca, lo que está haciendo es sobrepasar de forma intelectual, sin necesariamente anular, los aspectos pragmáticos de una construcción y se está situando vitalmente en relación al espíritu que da vida a esas formas sinuosas que recoge tal estilo. Sólo el hecho de realizar esa ardua actividad, ciertamente sin hallarse tal estudiante exento de esfuerzo, estará consiguiendo el verdadero progreso social, ya que se lanzará a reflexionar sobre un fondo intangible y articulador de la realidad que no se ofrece a primera vista: «quien, en serio, aspire a la dignidad del científico ha de tener el valor de vivir siempre a la intemperie espiritual» [22]. Este ejemplo podría extrapolarse a un estudiante de derecho, de educación o de medicina, y pensar, por poner otro ejemplo, en la lógica misteriosa que articula la anatomía humana y que va más allá de todo lo que prácticamente se puede realizar con el cuerpo humano.

Concluyendo lo dicho: «no son, pues los valores un don que nuestra subjetividad hace a las cosas, sino una extraña, sutil casta de objetividades que nuestra conciencia encuentra fuera de sí, como encuentra los árboles y los hombres» [23]. En relación a esto se comprende también el impacto interior de la persona del universitario en esa transformación a la hora de aprender la ciencia: «lo que en última instancia en la evolución humana se os ha enseñado a adoptar en lo íntimo» [24].

3. Democracia: universidad para todos o de minorías

Un problema importante de los planteamientos de Bolonia se centra en el olvido de la interdisciplinariedad. Gracias a ella se consigue la unidad de los saberes, y «esta confusión marca frecuentemente el discurso público de nuestra cultura actual. Nos hace a muchos de nosotros víctimas de la especialización de aquellos entrenados para ver las cosas sólo a través de estrecho ángulo de su propia disciplina» [25]. Además, buscar una aplicación especializada y práctica de todo conocimiento, esto es, que los aprendizajes sean medibles socialmente y cuantificables y, por encima de todo, con repercusión económica para la sociedad, es un aspecto difícil de conseguir con las llamadas carreras de humanidades. Así lo denunciaba Ortega a principios del S. XX: «la enseñanza clásica es una rémora para la cultura moderna, se dice, y está mandada recoger en todos los países civilizados. Esos dos años que pierde el niño en traducir a Cicerón y a Virgilio, podrá ganarlos aprendiendo a componer un timbre eléctrico o a hacer una rueda más o menos dentada» [26].

Tal situación pone a carreras como Historia, Filosofía, Filología, y al pensamiento clásico en general, en una delicada tesitura; una realidad que ya tiene, y sin duda se agravará, enormes consecuencias negativas para las futuras generaciones, porque «lo clásico es lo que no es la forma y cáscara de la vida, sino la vida misma, lo que no ha pasado ni ha muerto, antes bien, lleva en sí la fuente de la vida» [27].

Y es que aunque en nuestras sociedades occidentales, una visión pobre de la demo-

cracia, las *tecnestructuras*, como señala Llano [28], junto con la lógica del mercado se han impuesto como el único modo de articulación de toda la vida en común, y gran parte de la población esté convencida de que ésta es la única posibilidad de organización social de cualquier institución entre los ciudadanos, cabría decir, junto a Ortega, que: «A la esencia de la verdad son indiferentes las vicisitudes del sufragio universal. La coincidencia de todos los hombres en una misma opinión no daría a ésta un quilate más de verdad; sólo nos proporcionaría una mayor tranquilidad y confianza subjetivas, porque, en el fondo, somos los hombres humildes y débiles y nos aterra quedarnos con nuestro criterio» [29].

Por todo ello se trata, llevándolo a la universidad, y siguiendo la lógica liberal orteguiana, de formar una aristocracia del espíritu que sea capaz de superar con trabajo y grandes ideas lo que Ortega denuncia como la universidad como «religión de los iguales» [30]. Concepto asociado a la mediocridad social, que conlleva y nace emparejado a la «democracia morbosa» [31].

Es decir, acabar, gracias al trabajo en las aulas, con la existencia de una sociedad chata, consumista, que se mueve por los intereses del mercado y que no tiene capacidad alguna de entender las partes diferenciadoras de una realidad, de unificar y transformar prudencialmente la cultura [32]. Realidad que tanto daño hace a la educación y la vida intelectual de las personas y los pueblos. Por eso Ortega señala: «y al solicitar a la acción pública, a las nuevas generaciones y especialmente a las minorías que viven en ocupaciones intelectuales, no quiero decir que se de-

jen las exigencias y la fuerza de su intelectualidad en casa; es menester que, si van a la política, no se avergüencen de su oficio y no renuncien a la dignidad de sus hábitos mentales; es preciso que vayan a ella como médicos y economistas, como ingenieros y como profesores, como poetas y como industriales» [33].

De suerte que la universidad tiene que ser elitista en el sentido que le da Ortega a este término. No así al modo nietzscheano, como un lugar donde se juntan aquellos egregios seres superiores, distintos a los demás, que desprecian a todo aquel que no es capaz de elevarse sobre la vulgaridad de la vida cotidiana, sino, por el contrario, de crear un espacio en el que la reflexión y la lucha por la excelencia intelectual lleve, indefectiblemente, al servicio de toda la sociedad en su conjunto.

Quizá el Plan Bolonia tiene como objetivo acabar con el profesor distante y egoísta que ha venido poblando gran parte de las universidades europeas, y lo lleva a cabo, como se decía más atrás, por medio de hacer al docente más participativo y atento a sus alumnos. Sin embargo, en algunos casos este deseo se encuentra como desbocado y, tal vez sin saberlo, Bolonia atenta contra los profesores que buscan en los aspectos más elevados y profundos, abstractos y aparentemente imprácticos, económicamente inútiles de la ciencia que trabajan, por el motivo más personal de realización y de plasmación de sus ideales y de los de sus alumnos en la vida social, frente a los que actúan «no aceptando que haya varias especies de claridad, se atiende exclusivamente a la peculiar claridad de las superficies» [34].

4. La formación del Yo en los grandes relatos

Ortega defiende, como se decía atrás, un modelo educativo universitario ajeno al pragmatismo, es decir, no centrado en la importancia de los datos y la practicidad como medio de formación de la vida intelectual. Para él, los ideales, la vida psíquica, sólo se despiertan a partir de los grandes relatos. He aquí la importancia que otorga al sentido de los mitos: «los hechos deben ser el final de la educación: primero, mitos; sobre todo, mitos. Los hechos no provocan sentimientos» [35]. Los mitos mantienen a flote nuestro afán de pensar y de vivir, son según Ortega, la «hormona psíquica» [36].

Así, la propuesta del filósofo madrileño no consiste en la formación entre los universitarios de un Yo fantasioso e irrealista. Si es trascendental que el Yo pueda desprenderse de la estrechez cotidiana por medio de los mitos, lo es también el hecho de que su vuelo no sobrepase en nada la línea del realismo. Para Ortega, la problematización en los objetos a los que se dirige la inteligencia sólo tiene sentido en la profundización en la realidad, ya que sólo a partir de ésta el Yo académico puede edificar plenamente su propia vida. Como él mismo explica, tanto un centauro como un caballo pueden ser objetos intencionales a los que dirige la conciencia, pero sólo el segundo, sin necesidad de la fantasía, trotta realmente [37].

De esta suerte, justo en el punto intermedio en el que confluyen la circunstancia personal del universitario, la realidad como tal y la certeza de los conocimientos aprendidos en las aulas, es donde

debe confluir la formación de Yo de cada alumno. Para Ortega, paradójicamente, una inteligencia bien formada se haya en permanente perplejidad; a un tiempo construida en certezas pero llena de incertidumbres. Entonces «la verdad se convierte en la necesidad, en la menesterosidad que el hombre padece de “salir de dudas” y “estar en lo cierto” (...) Toda la sustancia dramática de nuestra vida se cifra en eso: queramos o no, tenemos que acertar» [38].

Además, la educación de los alumnos universitarios, de su Yo, pasa por esa formación interior que les hace vocacionalmente profundizar de modo personal en las ideas, ya que: «hay dentro de toda cosa la indicación de una posible plenitud» [39]. En una sociedad como la nuestra cuyo paradigma fundamental es la eterna juventud, para nuestro pensador se trata, en la vida académica, de llegar a formar hombres adultos y no jóvenes sin más. Por el contrario de lo que piensa Ortega, parecía entonces, como hoy también, que la belleza humana reside más en la admirable lozanía de la juventud que la intimidad del hombre y la mujer hechas [40].

Es decir, hay que poner la vida intelectual en relación con el sustrato más íntimo y valioso del propio ser y de esa manera salvar la imaginaria brecha filosófica que se ha creado entre el objetivismo y el subjetivismo, ya que ni uno ni otro suponen verdaderamente formación universitaria. Tal vez el más claro rechazo en nuestras aulas europeas ha sido hacia el segundo, ya que el espíritu de la ciencia positiva aplicado a cualquier tipo de realidad, tiene como sus más fieros enemigos el emotivismo intelectual.

tivo, el relativismo del gusto personal y la arbitrariedad con la que cualquier individuo puede afrontar la realidad.

Pero no es menos cierto que el objetivismo cientificista, ante el que Bolonia ha dicho pocas cosas, no ha sido tampoco un buen pedagogo entre los alumnos universitarios. Porque, como dice Guittou: «nuestros objetos de estudio suelen estar relacionados con nuestro interés. Es una dificultad en nuestra búsqueda, pero es un estímulo para ella. ¿Cómo quiere usted buscar aquello que no le interesa? Temo que esté usted confundiendo la objetividad con la indiferencia. En la base de la investigación no está la indiferencia, está el interés, el amor por la verdad» [41].

La conceptualización no es para Ortega una tarea vacía, sino que ha de provocar un movimiento de cambio interno en el Yo de los alumnos: «por un lado, pues, es la palabra ciprés nombre de una cosa; por otro es un verbo —mi ver el ciprés. Si ha de convertirse, a su vez, en objeto de percepción este ser o actividad mía, será preciso que me sitúe, digámoslo así, de espaldas a la cosa ciprés, y de ella, en sentido inverso a la anterior, mire hacia dentro de mí y vea al ciprés desrealizándose, transformándose en actividad mía, en yo. Dicho de otra forma, será precioso que halle el modo de que la palabra “ciprés”, expresiva de un sustantivo, entre en erupción, se ponga en actividad, adquiera un valor verbal» [42].

El estudio y trabajo académico tienen que provocar por la fuerza, la educación y la calidad de los debates en los que se introduce el universitario, una enorme

transformación interior en su Yo, que sea «en lo intelectual, la curiosidad, el ansia por superar constantemente el propio horizonte, en lo cordial la nobleza» [43]. Esto es, un cambio que haga a las personas más auténticas y les lleve a huir de la pose intelectual y de la farsa, porque: «un hombre que defiende exuberantemente unas opiniones que en el fondo le traen sin cuidado, es un farsante; un hombre que tiene realmente esas opiniones, pero no las defiende y patentiza, es otro farsante» [44].

Por eso los alumnos deben entender que algo ha cambiado en ellos cuando se les confronta con la realidad y se les hace pensar con rigor y siguiendo una narrativa bien articulada sobre qué son las cosas. Con el tiempo esto les llevará a concluir que «lo decisivo es lo que seamos, no lo que opinen los demás. Una vida bien metida en su auténtico destino no *vive* de la benevolencia crítica de los prójimos» [45]. Así, se puede resumir la intención de Ortega en la personalización de la enseñanza académica y los ideales allí aprendidos, ya que: «a veces cuando el ideal de nosotros mismos que hemos elegido no es sincero, está demasiado distante de nuestra realidad, su influjo es tal que nos quita espontaneidad y entonces somos lo que se suele decirse amanerados. El hecho es que siempre está el ideal actuando sobre nosotros, que acaso nada en el mundo produce un influjo más constante sobre nuestra existencia» [46].

Por ello este planteamiento orteguiano también se puede relacionar con la necesidad social del amor hacia el mundo académico, hacia la formación intelectual y a la vida universitaria. Sólo la existencia y

la fuerza de este amor es capaz de penetrar en los sustratos más auténticos del propio ser de los alumnos y convertir así a la ciencia en algo imprescindible para aquellos que han sido bien formados en las aulas [47].

5. La educación de las élites

Así pues, se trata de la formación en un alto grado de la intimidad de los universitarios, de la consolidación de una interioridad rica y bien pertrechada, ya que, metafóricamente, hablando del intelecto Ortega dice: «las ideas felices son más bien fruto de un estómago suficiente que de un estómago inane» [48]. Hablamos de un objetivo social de gran trascendencia y calado en la formación para la ciudadanía: conseguir la fuerza interior que poseen las personas con capacidad de influir sobre los demás hombres para hacerlos mejores, ya que «cada persona imbuida de potestad ha de ser capaz de *encarnar* la fuerza interna que estructura una sociedad» [49].

Esta es, como se decía antes, una meta de gran trascendencia, pero al mismo tiempo difícil de alcanzar para la mayoría. Ortega tiene claro que no es fácil determinar cómo son esos individuos y, podemos concluir, tampoco sobre qué instrumento educativo es el más adecuado para conocerlos: «¿cómo podemos certificar que alguien ve, en efecto, lo que no vemos? El mundo está lleno de charlatanes, de vanidosos, de embaucadores, de dementes. El criterio en este caso me parece de difícil hallazgo: yo creeré que alguien ve más que yo cuando esa visión superior, invisible para mí, le proporciona superioridades visibles para mí» [50].

El pensador explica cómo estos espíritus selectos no son entendidos por los demás ciudadanos a pesar de ser tan necesarios para la sociedad [51]. La manera que tienen de influir en los demás es así esbozada en la siguiente cita: «cuando varios hombres se hallan juntos, acaece que uno de ellos hace un gesto más gracioso, más expresivo, más exacto que los habituales, o bien pronuncia una palabra más bella, más reverberante de sentido, o bien emite un pensamiento más agudo, más luminoso, o bien manifiesta un modo de reacción sentimental ante un caso de la vida que parece más acertado, más gallardo, más elegante o más justo. Si los presentes tienen un temperamento normal sentirán que, automáticamente, brota en su ánimo el deseo de hacer ese gesto, de pronunciar aquella palabra, de vibrar en pareja emoción» [52].

Explica Ortega en la *Rebelión de las Masas*, que no se trata de la pertenencia a un grupo social determinado o a la posesión de dinero. Esta minoría educada que influye sobre los otros, que les empuja hacia la mejora y al desarrollo de sus capacidades, es un grupo de ciudadanos que ejercen cualquier trabajo o profesión, que viven en diversas circunstancias y sin embargo dejan traslucir en sus vidas un talante especial en el acceso a los problemas y las realidades que les circundan: «hombres un tanto anómalos que vueltos de espaldas a la naturaleza prefieran inclinarse hacia su propia intimidad y miran fluir como un río el tropel de su propia conciencia. Estos hombres dotados de una específica tesitura psicológica serán los que sustituyan nuestra bárbara psicología actual por otra más compleja» [53]. Hacia este tipo de ciudadanos fueron di-

rigidos los esfuerzos de nuestro pensador en la llamada Liga de Educación Política en las primeras décadas del siglo XX en España: «comienza dirigiéndose primero a aquellas minorías que gozan en la actual organización de la sociedad de ser más cultas, más reflexivas, más responsables, y a ésta pide su colaboración para inmediatamente transmitir su entusiasmo, sus pensamientos, su solicitud, su coraje, sobre esas pobres grandes muchedumbres dolientes» [54].

6. Conclusión

Además de ser conocido por muchos otros aspectos de su pensamiento, Ortega y Gasset poseía una reflexión muy sólida sobre la vida universitaria y su relevancia en la sociedad moderna. A modo de resumen se puede decir que, en repetidas ocasiones este filósofo comenzaba sus conferencias o cursos universitarios haciendo una crítica al concepto de ser «estudiante» [55]. Consideraba, frente al pragmatismo reinante, al igual que el que existe en nuestros días, y de acuerdo a su *raciovitalismo*, que era necesario que los estudiantes trabajaran por necesidad y no por obligación. Esto se consigue cuando son capaces de asociar de manera muy profunda lo aprendido con su propia vida.

Por eso Ortega entiende el prestigio y la autoridad de la vida universitaria en la sociedad no sólo asociada a la supervivencia económica o a la necesidad de creación de bienes útiles, sino ligada a la posibilidad, difícilmente sustituible, que tiene ésta de formar íntimamente el Yo y hacer nacer en los universitarios la inquietud real por las cosas.

En este sentido son de mucha actualidad en la universidad de nuestros días las ideas de Ortega sobre la necesidad de enseñar adecuadamente la ciencia, y, de manera particular, de cómo conseguirlo en la realidad española. De lo contrario, como él señala «nuestra ciencia será, pues, siempre indisciplinada y como tal fanfarrona, atrevida, irá ganando la certidumbre a brincos y no paso a paso, acordará un momento sus andares con la ciencia universal y luego quedará rezagada de siglos. Ciencia bárbara, mística y errabunda ha sido siempre, y presumo que lo será, la ciencia española» [56].

De lo dicho se deduce fácilmente que para Ortega la exigencia desde el plano profesional es altísima, no sólo para los alumnos sino también para los profesores universitarios: «nada es tan necesario al maestro como la independencia del espíritu» [57]. De ahí que entienda la vida académica dirigida a una excelsa minoría, una aristocracia del intelecto, que, de alguna manera, pueda liderar los proyectos de transformación de las sociedades democráticas.

La formación elitista universitaria, como se ha tratado de explicar en estas líneas, tan contraria al igualitarismo formativo que tanto daño ha hecho en los países que se ha llevado a cabo, consiste en romper la ficticia dicotomía que se crea entre la búsqueda interesada del propio bien, sin tener en cuenta a los demás, el egoísmo y el consiguiente deterioro de desarrollo de la vida social, y el altruismo forzado del socialismo que hace que el individuo deje de buscar su propio desarrollo. Los grandes hombres, alumnos y profesores,

serán, tal vez, el fruto de la universidad que queremos ya que: «su “yo” está lleno hasta los bordes de “lo otro”: su *ego* es un *alter* —la obra. Preocuparse de sí mismo es preocuparse del Universo» [58].

Dirección del autor: Miguel Rumayor. Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana (sede Guadalajara). Calzada Circunvalación Poniente 49, Guadalajara 45010, Jalisco, México. Email: mrumayor@up.edu.mx.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 19. III. 2014.

Notas

- [1] MEDINA RUBIO, R. (2005) Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo de educación superior, *revista española de pedagogía*, 63:230, pp. 22-23.
- [2] MAYORDOMO, A. (2003) El compromiso social y cívico de la universidad española. Una revisión histórica, *revista española de pedagogía*, 61: 226, pp. 415-438.
- [3] DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISIÓN Y ACCIÓN, Y MARCO DE ACCIÓN PRIORITARIA PARA EL CAMBIO Y EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, Documento aprobado por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 9. X. 1998.
- [4] ORTEGA y GASSET, J. (2008) *La universidad Española y la universidad Alemana*, Obras Completas, vol. I, 1902/1915, p. 68 (Madrid, Taurus).
- [5] ALVIRA, R. (2013) La sociedad civil como base de la educación y la educación como base de la

sociedad civil, *revista española de pedagogía*, 71:254, p. 153.

- [6] ORTEGA y GASSET, J. (2006) *En el centenario de una Universidad*, Obras Completas, vol. V, 1932-1940, p. 744 (Madrid, Taurus).
- [7] ORTEGA y GASSET, J. (2007) *La pedagogía de la contaminación*, Obras Completas, vol. VII, 1902-1925, p. 686 (Madrid, Taurus).
- [8] ORTEGA y GASSET, J. (2007) *Introducción a los problemas actuales de la filosofía*, Obras Completas, vol. VII, 1902-1925, p. 664 (Madrid, Taurus).
- [9] ORTEGA y GASSET, J. (2007) *Misión de la universidad*, p. 184 (Madrid, Alianza Editorial).
- [10] ORTEGA y GASSET, J. (2008) *Las Atlántidas*, Obras Completas, vol. III, 1917/1925, p. 752 (Madrid, Taurus).
- [11] ORTEGA y GASSET, J. (2007) *Introducción a los problemas actuales de la filosofía*, Obras Completas, vol. VII, 1902-1925, p. 752 (Madrid, Taurus).
- [12] ORTEGA y GASSET, J. (2008) *Pedagogía y Anacronismo*, Obras Completas, vol. III, 1917/1925, pp. 515-517 (Madrid, Taurus).
- [13] JOVER, G. y THOILLIEZ, B. (2011) A propósito de Joao Boavida y el Debate sobre las Finalidades de la Educación Superior: Los casos de John Dewey y José Ortega y Gasset, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-série, p. 263.
- [14] NEWMAN, J. H (2011) *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, pp. 133-134 (Pamplona, EUNSA).

- [15] ORTEGA y GASSET, J. (2007) *La pedagogía de la contaminación*, en Obras Completas, vol. VII, 1902-1925, pp. 174-175 (Madrid, Taurus).
- [16] ORTEGA y GASSET, J. (2006) *Estudios sobre el amor*, p. 239 (Madrid, Alianza Editorial).
- [17] ORTEGA y GASSET, J. (2005) *Ensayos filosóficos. Biología y Pedagogía*, Obras Completas, vol. II, 1916, p. 407 (Madrid, Taurus).
- [18] ORTEGA y GASSET, J. (2008) *Introducción a una estimativa*, Obras Completas, vol. III, 1917/1925, p. 537 (Madrid, Taurus).
- [19] ORTEGA y GASSET, J. (2005) *¿Qué es el conocimiento?*, Obras Completas, vol. IV, 1926/1931, p. 581 (Madrid, Taurus).
- [20] ATENCIA, J.M (2003) Razón, intuición y experiencia de la vida. Coincidencias y divergencias entre H. Bergson y J. Ortega y Gasset, *Logos. Anales del seminario de Metafísica*, 36, p. 90.
- [21] ORTEGA y GASSET, J. (2007) *Introducción a los problemas actuales de la filosofía*, Obras Completas, vol. VII, 1902-1925, p. 600 (Madrid, Taurus).
- [22] ORTEGA y GASSET, J. (2007) *La pedagogía de la contaminación*, Obras Completas, vol. VII, 1902-1925, p. 686 (Madrid, Taurus).
- [23] ORTEGA y GASSET, J. (2008) *Introducción a una estimativa*, Obras Completas, vol. III, 1917/1925, p. 542 (Madrid, Taurus).
- [24] ORTEGA y GASSET, J. (2007) *Introducción a los problemas actuales de la filosofía*, Obras Completas, vol. VII, 1902-1925, p. 637 (Madrid, Taurus).
- [25] MACINTYRE, A. (2009) The very idea of a University: Aristotle, Newman, and Us, *British Journal of Educational Studies*, 57:4, pp. 347-362.
- [26] ORTEGA y GASSET, J. (2008) *La universidad Española y la universidad Alemana*, Obras Completas, vol. I, 1902/1915, p. 68 (Madrid, Taurus).
- [27] ORTEGA y GASSET, J. (2008) *Problemas culturales*, Obras Completas, vol. I, 1902/1915, p. 467 (Madrid, Taurus).
- [28] LLANO, A. (1988) *La nueva sensibilidad* (Madrid, Espasa).
- [29] ORTEGA y GASSET, J. (2008) *Introducción a una estimativa*, Obras Completas, vol. III, 1917/1925, p. 536 (Madrid, Taurus).
- [30] ORTEGA y GASSET, J. (2008) *La universidad Española y la universidad Alemana*, Obras Completas, vol. I, 1902/1915, p. 73 (Madrid, Taurus).
- [31] ORTEGA y GASSET, J. (2005) *Democracia morbosa*, Obras Completas, vol. II, 1916, pp. 269-271 (Madrid, Taurus).
- [32] MACINTYRE, A. (2009) The very idea of a University: Aristotle, Newman, and Us, *British Journal of Educational Studies*, 57:4, pp. 359-360.
- [33] ORTEGA y GASSET (2008) *Vieja y nueva política*, Obras Completas, vol. I, 1902/1915, pp. 723-724 (Madrid, Taurus).
- [34] ORTEGA y GASSET, J. (2008) *Meditaciones del Quijote*, en Obras Completas, vol. I, 1902/1915, p. 765 (Madrid, Taurus).
- [35] ORTEGA y GASSET, J. (2005) *Ensayos filosóficos. Biología y Pedagogía*, Obras Completas, vol. II, 1916, p. 420 (Madrid, Taurus).

- [36] ORTEGA y GASSET, J. (2007) *La pedagogía de la contaminación*, Obras Completas, vol. VII, 1902-1925, p. 125 (Madrid, Taurus).
- [37] ORTEGA y GASSET, J. (2007) *Sistema de Psicología*, Obras Completas, vol. VII, 1902-1925, p. 466 (Madrid, Taurus).
- [38] ORTEGA y GASSET, J. (2006) *Sobre ensimismarse y alterarse*, vol. V, 1932/1940, p. 255 (Madrid, Taurus).
- [39] ORTEGA y GASSET, J. (2008) *Meditaciones del Quijote*, en Obras Completas, vol. I, 1902/1915, p. 747 (Madrid, Taurus).
- [40] ORTEGA y GASSET, J. (2005) *Dinámica del tiempo*, Obras Completas, tomo IV, 1926/1931, pp. 55-75 (Madrid, Taurus).
- [41] GUITTON, J. (2009) *Mi testamento filosófico*, p. 17 (Madrid, Encuentro).
- [42] ORTEGA y GASSET, J. (2008) *La deshumanización del arte*, p. 143 (Madrid, Austral).
- [43] ORTEGA y GASSET, J. (2007) *La hora del maestro*, Obras Completas, vol. VII, 1902-1925, p. 340 (Madrid, Taurus).
- [44] ORTEGA y GASSET, J. (2005) *El fondo insobornable*, Obras Completas, vol. II, 1916, p. 225 (Madrid, Taurus).
- [45] ORTEGA y GASSET, J. (2005) *Por qué he escrito «El hombre a la defensiva»*, Obras Completas, vol. IV, 1926/1931, p. 303 (Madrid, Taurus).
- [46] ORTEGA y GASSET, J. (2008) *¿Qué es la ciencia, qué la filosofía?*, Obras Completas, vol. VIII, 1926/1932, p. 113 (Madrid, Taurus).
- [47] ORTEGA y GASSET, J. (2008) *Meditaciones del Quijote*, en Obras Completas, vol. I, 1902/1915, p. 748 (Madrid, Taurus).
- [48] ORTEGA y GASSET, J. (2007) *El sentido deportivo de la vitalidad*, Obras Completas, vol. VII, 1902-1925, p. 817 (Madrid, Taurus).
- [49] ALVIRA, R. (2013) La sociedad civil como base de la educación y la educación como base de la sociedad civil, **revista española de pedagogía**, 71:254, p. 149.
- [50] ORTEGA y GASSET, J. (2008) *¿Qué es la filosofía?*, Obras Completas, vol. VIII, 1926-1932, p. 289 (Madrid, Taurus).
- [51] ORTEGA y GASSET, J. (2005) *Ensayos de crítica*, Obras Completas, vol. II, 1916, p. 302 (Madrid, Taurus).
- [52] ORTEGA y GASSET, J. (1981) *España invertebrada*, pp. 86-87 (Madrid, Alianza).
- [53] ORTEGA y GASSET, J. (2007) *Introducción a los problemas actuales de la filosofía*, Obras Completas, vol. VII, 1902-1925, p. 644 (Madrid, Taurus).
- [54] ORTEGA y GASSET, J. (2008) *Vieja y nueva política*, Obras Completas, vol. I, 1902-1915, p. 710 (Madrid, Taurus).
- [55] ORTEGA y GASSET, J. (2006) *Sobre el estudiar y el estudiante*, Obras Completas, vol. V, 1932/1940, pp. 267-275 (Madrid, Taurus).
- [56] ORTEGA y GASSET, J. (2008) *La Ciencia Romántica*, Obras Completas, vol. I, 1902/1915, p. 90 (Madrid, Taurus).
- [57] ORTEGA y GASSET, J. (2008) *Prólogo a Pedagogía General derivada del Fin de la Educación*, de J. F.

Herbart, Obras Completas, vol. I, 1902/1915, p. 682 (Madrid, Taurus).

[58] ORTEGA y GASSET, J. (2005) *Mirabeau o el político*, Obras Completas, vol. IV, 1926-1931, (Madrid, Taurus), p. 201.

Resumen:

El raciovitalismo de Ortega y la universidad que buscamos

En este artículo se analizan los principales aspectos de la filosofía raciovitalista de José Ortega y Gasset y su posible aplicación al proyecto actual de universidad occidental. Se pone de manifiesto las relaciones entre el desarrollo de la vida de la inteligencia, el crecimiento de la sociedad, la cultura y la vida universitaria. Ortega es partidario de un modelo académico ajeno a la especialización y al pragmatismo. Considera que la universidad tiene que estar asociado al mundo de la vida, entendido éste en su última dimensión, como profundidad radical y última de individuo. Aquí se analiza, frente a otros proyectos académicos asociados al mundo laboral, del valor en este autor que tiene la formación de la interioridad de profesores y alumnos universitarios, la cual consistirá en la elevación del plano de la enseñanza a la formación y excelencia del Yo. Este aspecto, según Ortega, sólo se conseguirá de forma minoritaria en algunos pocos individuos y por este medio se alcanzará la preparación de líderes sociales que transformen y mejoren nuestras sociedades.

Descriptores: Pedagogía de Ortega y Gasset, educación moral, formación universitaria, formación del Yo.

Summary:

Ortega's ratiovitalism and the University that we look for

This paper analyses the principal aspects of Jose Ortega y Gasset's ratiovitalist Philosophy and its possible application to the current project of Western universities. It also clarifies the relations between the development of life and intelligence, the growing of Society, culture and University world. Ortega defends an academic model contrary to specialization and pragmatism. For him University must be linked to life's personal world, which is the last dimension of depth and a radical vision of the individual. Here also is analyzed, confronted with other academics projects, the value of forming internal life both in students and professors that implies the elevations of teaching to place of the Intimacy of Self. This aspect, according to Ortega, will be reached by a minor group of students and will be the way for the preparation of social leaders that can transform society and make a better World.

Key Words: Pedagogy of Ortega y Gasset, moral education, university formation, formation of the Self.



Notas

Antonio Coronado-Hijón

Construcción de una lista de cotejo (*checklist*)
de dificultades de aprendizaje del cálculo aritmético.

**Estibaliz Aragón Mendizábal, Manuel Aguilar Villagrán,
José Ignacio Navarro Guzmán y Antonio Araujo**

Efectos de la aplicación de un programa de entrenamiento específico
para el aprendizaje matemático temprano en educación infantil.

Alfonso Heredia Manrique

Los manuales de Didáctica en español entre 1900-1970.

Emanuele Balduzzi

Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa.

**Luis Miguel Ruiz-Pérez, Juan Antonio Moreno-Murcia,
Irene Ramón-Otero y Antonio Alias-García**

Motivación de Logro para Aprender en Educación Física:
adaptación de la versión española del Test AMPET.

Construcción de una lista de cotejo (*checklist*) de dificultades de aprendizaje del cálculo aritmético

por Antonio CORONADO-HIJÓN
Universidad de Sevilla

1. Introducción

La competencia matemática, aun siendo una de las habilidades y conocimientos más necesarios en la sociedad actual, es a la vez una de las más difíciles de adquirir según nos indican evaluaciones internacionales al respecto (Mullis, Martin, Foy y Arora, 2012; OECD, 2013).

El cálculo es un componente esencial en la resolución de problemas aritméticos, y éste es uno de los contenidos más importantes de las Matemáticas, junto a la geometría, la medida o la probabilidad. Por este motivo, un gran porcentaje de las dificultades de aprendizaje de las matemáticas tiene que ver con la aritmética en la que el cálculo representa un papel esencial (Orrantia, 2000).

Los estudios sobre el tipo de trastornos que muestra el alumnado con dificultades en el aprendizaje del cálculo, reflejan dos tipos de déficits funcionales básicos: déficits procedimentales y déficits en la recuperación de hechos (Geary, 1990, 1993; Geary, Brown y Samaranayake, 1991;

Goldman, Pellegrino y Mertz, 1988; Kirby y Becker, 1988; Orrantia, 2000). Los déficits procedimentales tienen que ver con procedimientos aritméticos (estrategias de conteo) evolutivamente inmaduros, frecuentes errores y menor velocidad de conteo verbal. Los déficits en la recuperación de hechos conllevan una inadecuada representación de hechos aritméticos en la memoria, así como una importante proporción de fallos y tiempos de respuesta en la recuperación.

Actualmente, en las evaluaciones de la competencia matemática aritmética, del alumnado de los primeros niveles de escolarización, es más habitual la identificación de dificultades relativas a la recuperación de hechos matemáticos, mientras que la relacionada con déficits procedimentales, suele quedar relegada e incluso ausente.

Esta escasa evaluación de los déficits procedimentales en el cálculo aritmético, tampoco queda resuelta desde el ámbito del diagnóstico, donde el protocolo clásico

consiste en identificar una discrepancia, de alrededor de dos desviaciones típicas, entre los resultados obtenidos por el sujeto en una prueba normalizada de rendimiento matemático y un test estandarizado de inteligencia.

Esta desatención hacia los errores específicos de las dificultades de aprendizaje del cálculo aritmético, tanto en el ámbito de la evaluación como en el del diagnóstico, tiene importantes efectos desde el punto de vista de la intervención educativa adaptada, donde se muestra imprescindible identificar los errores y problemas concretos de cada sujeto, conocimientos que constituyen el prerrequisito básico para el diseño curricular de adaptaciones individuales o de aula (González-Pienda y González-Pumariega, 1998; Blanco y Bermejo, 2008). Por ello, la opción actual más aconsejada (Ortiz, 2004), implica tipos de evaluación variados y que incluyan test estandarizados, pruebas criterios de diagnóstico, pruebas basadas en contenidos curriculares, análisis de los errores mediante métodos observacionales y listas de cotejo o «checklist» (Horowitz, 2011), en la evaluación de las dificultades de aprendizaje (DA).

En los Estados Unidos de América, la Ley de Educación para personas con Dificultades (*Individuals with Disabilities Education Improvement Act*, IDEA, 2004, por su sigla en inglés), da un giro radical a los enfoques más clásicos de identificación de alumnado con DA. De tal manera que si, con anterioridad a esta Ley, se prescribía a los profesionales la utilización del modelo de discrepancia entre el cociente intelectual (CI) y el rendimiento escolar

en la identificación, a partir de la promulgación de esta norma, se insta a implementar lo que han denominado como, «Respuesta a la Intervención» (*Response to Intervention*, RtI), un método alternativo basado más que en procedimientos psicométricos estandarizados, en la evaluación educativa como procedimiento fundamental en la detección de los errores del alumnado en riesgo de fracaso escolar.

En esta dirección, posteriormente, la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación del Departamento de Educación en Estados Unidos (*Office of Special Education and Rehabilitative Services*, OSERS, 2006) en la regulación federal que desarrolla la normativa legislada para la identificación de alumnado con DA, afirma que: no es exigible la utilización del criterio diagnóstico de discrepancia en la determinación del alumnado con DA y que son adecuados otros procedimientos alternativos de identificación centrados en las respuestas o resultados de aprendizaje, contrastados y validados en estudios e investigaciones.

En relación a nuestro ámbito más cercano, también se ha venido promoviendo desde instituciones educativas, que la identificación de las dificultades de aprendizaje se realicen sobre las tareas contextualizadas de aprendizaje, desde una perspectiva fundamentalmente psicoeducativa centrada en los procesos y estrategias (Romero y Lavigne, 2006).

El objetivo pretendido con este trabajo es la creación de un instrumento o rejilla de observación de dificultades de aprendizaje en el cálculo aritmético, que diseñado

con los requerimientos científicos de la observación sistematizada, permita identificar los principales errores y dificultades con unos niveles estadísticamente aceptables de validez y fiabilidad.

2. Método

Se seguirá una metodología observacional sistematizada, en la que con antelación se determinan las categorías a observar, las producciones que interesa registrar se definen previamente y se cuantifican en una medida final.

Anguera (1990), define la metodología observacional como «un procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación captando su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez que se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento».

La propuesta de esta investigación se enmarca dentro de lo que podemos considerar ya una tradición consolidada de combinar la perspectiva metodológica cualitativa y la cuantitativa, en el desarrollo de la metodología observacional (Anguera, 2010; Bakeman y Gottman, 1986), y que define la observación sistemática como una forma particular de cuantificar la conducta.

El procedimiento lógico de la metodología observacional posibilita y aconseja la

utilización secuenciada de dos enfoques, que comienza con un escaneado de la realidad desde una perspectiva procedimental de carácter cualitativo, para a continuación, plasmarse en un tipo de registro o rejilla de observación mediante algún sistema de puntuación, desde una perspectiva cuantitativa (Anguera e Izquierdo, 2006).

La utilización de un instrumento de registro es una técnica de fácil manejo, no intromisiva y que se puede realizar sobre distintos materiales o producciones matemáticas con un valor claramente contextual, posibilitando el análisis de una importante cantidad de unidades de información relevante.

En numerosos estudios se ha comprobado la eficacia de esta complementariedad (Jonsson *et al.*, 2006).

3. Participantes

En la prueba piloto, para llevar a cabo la recogida de información se entrenó a dos observadores, elegidos mediante muestreo aleatorio simple de entre estudiantes del último curso de Pedagogía de la Universidad de Sevilla, para que valoraran las producciones matemáticas de una muestra de conveniencia de 17 alumnos que presentaban bajos resultados en matemáticas, escolarizados en el nivel de 1º de ESO en un IES de Sevilla situado en una zona de nivel socioeconómico medio.

El estudio experimental, se llevó a cabo sobre las producciones matemáticas de 94 sujetos. Para la recogida de información se entrenó a dos grupo de ocho jueces observadores, elegidos mediante

muestreo aleatorio simple de estudiantes del último curso de Pedagogía y Psicopedagogía de la Universidad de Sevilla, que valoraron respectivamente, siguiendo los 20 indicadores *ad hoc* del instrumento, de una parte, la ocurrencia de dificultades de aprendizaje del cálculo (DAC), en las producciones aritméticas de una prueba objetiva de cálculo realizada por 48 alumnos de entre doce y trece años, escolarizados en 1º de Educación Secundaria Obligatoria de un instituto de Sevilla y de la que se obtuvo por tanto, 960 respuestas (48x20). El otro grupo de observadores siguiendo los mismos 20 indicadores del instrumento, analizó las producciones en una prueba de matemáticas realizada por cada uno de los 46 alumnos de entre nueve y diez años, escolarizados en 4º de Educación Primaria en un colegio de Sevilla, de los que se obtuvieron 920 respuestas (46x20), haciendo un total de 94 sujetos y 1.880 respuestas observadas (20 ítems en cada sujeto). Ambos centros escolares están situados en una zona de nivel socioeconómico medio de Sevilla.

Para el tamaño de la muestra se tuvo en cuenta el criterio clásico propuesto por Kline (1986) que concibe como suficiente una muestra a partir de tres veces el número de ítems de un instrumento.

4. Instrumento

Se ha utilizado a modo de lista de chequeo o verificación, una rejilla de observación de dificultades de aprendizaje en el cálculo aritmético.

Su funcionamiento consiste básicamente en dedicar atención a la ocurrencia de

los errores de cálculo definidos con antelación, registrando su aparición y frecuencia. Este tipo de registro es el más ampliamente utilizado en educación: el *sistema de categorías*.

Este instrumento integra cuatro subrejillas que a modo de categorías y referidos a las cuatro operaciones aritméticas básicas (S, R, M y D), encuadran un total de 20 indicadores de errores o dificultades en el aprendizaje de éstas.

Los destinatarios del uso de este instrumento de observación son: profesorado de matemáticas, pedagogos, psicopedagogos y psicólogos de la educación.

Las situaciones que se han de observar son aquellas operaciones aritméticas de cálculo realizadas por alumnado en cualquier prueba objetiva o prueba de rendimiento matemático estandarizada. La única condición es que el sujeto a evaluar realice las operaciones en un papel, haciendo referencia al algoritmo relacionado.

5. Etapas de Construcción de la checklist

1ª Fase: Búsqueda bibliográfica

La fuente de información utilizada para delimitar y validar inicialmente el contenido, se ha basado en una revisión de la literatura científica publicada sobre las dificultades que aparecen con más frecuencia en el aprendizaje en las operaciones de cálculo aritmético básico (Brown y Burton, 1978; Maza, 1995; Miranda, 1987; Miranda, Fortes y Gil, 2000; Orrantia, 2000).

2ª Fase: Proceso de elaboración de los indicadores

Seleccionados los indicadores o ítems del instrumento de observación, y previo a la prueba piloto, éstos fueron revisados por seis expertos. Cuatro de ellos, profesorado de Educación Secundaria con un mínimo de diez años de experiencia docente, licenciados en matemáticas y especialistas en esa disciplina. Dos maestras especialistas en pedagogía terapéutica (educación especial), con un mínimo de cinco años de experiencia docente. Ninguno de los expertos de revisión participó en la previa elección de los ítems de observación.

El objetivo de esta revisión es analizar la validez de contenido del instrumento solicitando la opinión de un grupo de expertos sobre el grado en que las manifestaciones relevantes están recogidas en el mismo (Wilson, 2005).

La relevancia se estimó en función del grado en que los descriptores de dificultades de aprendizaje enunciados, presentaban una serie de condiciones convenientes (Padilla, 2002), a saber: objetivos, claros, completos, mutuamente excluyentes, exhaustivos y homogéneos.

Las primeras tres condiciones (objetivos, claros y completos) se estimaron para cada uno de los indicadores recogidos en las cuatro categorías (S, R, M y D) mientras que las cuestiones referidas a la exclusión conceptual, exhaustividad y la homogeneidad se referían al total de los indicadores del instrumento.

Siguiendo las recomendaciones de Hambleton (1980), se calculó la media

de los valores asignados por cada uno de los expertos a cada indicador.

Una vez revisados los ítems en función de esta valoración de los expertos y de sus aportaciones, se eliminaron los indicadores que estaban por debajo del punto medio de la escala Likert.

Como resultado de esta fase, el instrumento quedó compuesto por 20 indicadores distribuidos en 4 subrejillas:

1. Suma, 4 indicadores.
2. Resta, 6 indicadores.
3. Multiplicación, 6 indicadores.
4. División, 4 indicadores.

3ª Fase: Prueba piloto

Para estimar el funcionamiento general del instrumento, y realizar un estudio preliminar de la fiabilidad o concordancia entre observadores, se realizó una prueba piloto de tipo cualitativa y cuantitativa (Wilson, 2005), en la que tras pasar un examen de matemáticas correspondiente al nivel de final de 6 de Primaria a una muestra intencionada de 17 alumnos de 1º de ESO, se pidió a dos jueces (estudiantes del último curso de Pedagogía) que, utilizaran la *checklist*, para observar y detectar las dificultades en el cálculo de las operaciones básicas que presentaba el alumnado referido (Coronado-Hijón, 2010).

A los datos cuantitativos respecto a la frecuencia de dificultades observadas en los sujetos, por cada uno dos jueces, se

aplicó el *Coeficiente Kappa de Cohen* (Cohen, 1960).

Fruto de este estudio preliminar, también se estimó conveniente incluir una

ejemplificación «tipo» y una descripción más detallada de cada una de las distintas dificultades que a modo de indicadores se señalan en el instrumento, como objetivo de observación (TABLA 1).

TABLA 1: *Ejemplificación tipo del indicador D4.*

Indicador error división	Ejemplo	Descripción
(D4) Errores al bajar las cifras	$\begin{array}{r} 658 \overline{) 6} \\ 058 \\ 4 \end{array}$	Al bajar la siguiente cifra del dividendo se equivoca y baja más de una cifra o no baja ninguna y da por finalizada la operación

4ª Fase: Estudio de campo

Una vez asegurada la validez de contenido en la prueba piloto, se siguió como guía las siguientes etapas de construcción propuestas por autores como Hill y Hill (2002), para llevar a cabo en el estudio de campo, los análisis de validez de constructo y de fiabilidad en sus vertientes de consistencia interna del instrumento, así como de la consistencia o concordancia entre observadores.

La validez de constructo, está relacionado con la medida en que un instrumento mide el constructo que pretende medir y es considerada como prueba mayor que comprende las de criterio y de contenido, considerándose estas últimas, evidencia de la validez del constructo (Padilla, 2002).

Aunque hay varios procedimientos de objetivar esta validez, una de las más habituales es el Análisis Factorial con el cual se confirma la estructura inicialmente asignada a un instrumento de observación y dentro de éste, el Análisis Factorial

Exploratorio, procedimiento para generar teorías más que para confirmarlas, debido a que en las ciencias sociales es difícil determinar con exactitud el valor de las correlaciones con cada factor (Kline, 1994:11).

Respecto a la valoración de la consistencia o fiabilidad de las medidas se ha utilizado el Alfa de Cronbach, por ser el indicador más ampliamente utilizado para este tipo de análisis. En cuanto a la concordancia entre observadores, ésta se ha analizado mediante el índice Kappa de Fleiss (Fleiss, Cohen y Everitt, 1969).

Resultados

Para establecer los distintos cálculos estadísticos se utilizó el programa informático SPSS (Versión 18.0).

Se comenzó con el análisis de la validez de constructo y el análisis factorial, tomándose como valores las medias aritméticas de las valoraciones de los jueces, sobre cada indicador para cada sujeto.

Para el tratamiento de los datos, especialmente el del análisis del índice de concordancia entre observadores que solo permite valores nominales, se ha tenido en cuenta, tan solo, si el observador ha constatado (valor 2), o no (valor 1), la ocurrencia de un tipo de error de cálculo.

En el análisis factorial exploratorio y cuando las variables (indicadores) son muchas (unas 20, o incluso más), Nunnally (1978:418-419) recomienda el Análisis de Componentes Principales, para explicar el 100% de la varianza observada y, por ello, todas las communalidades iniciales deben ser

iguales a la unidad (valor de la varianza de una variable en puntuaciones típicas).

En la TABLA 2 se muestran las *communalidades* asignadas inicialmente a las variables, así como las communalidades reproducidas por la solución factorial (*extracción*) para el total de valoraciones y observaciones realizadas por los dos grupos de observadores.

Se considera que existe una estructura factorial clara cuando los ítems que definen un factor tienen pesos de ,50 o más en este factor (Nunnally y Bernstein, 1994:535).

TABLA 2: *Método de extracción: Comunalidades.*

	Inicial	Extracción
S1	1,000	,581
S2	1,000	,752
S3	1,000	,680
S4	1,000	,773
R1	1,000	,604
R2	1,000	,585
R3	1,000	,752
R4	1,000	,767
R5	1,000	,761
R6	1,000	,438

	Inicial	Extracción
M1	1,000	,648
M2	1,000	,565
M3	1,000	,611
M4	1,000	,596
M5	1,000	,720
M6	1,000	,722
D1	1,000	,664
D2	1,000	,480
D3	1,000	,761
D4	1,000	,580

En el estudio de campo, las communalidades aportaron valores por encima de ,50, salvo una que con una puntuación de ,480 se situó muy cercana a este dato, por lo que podemos considerar que todas las variables están bien representadas y de manera bastante equilibrada y homogénea en el espacio de los factores.

Para determinar la estructura factorial necesaria, usamos el método de Kaiser que utiliza el programa estadístico SPSS y señala los factores con autovalores mayores que 1. En la TABLA 3 vemos el porcentaje de varianza explicada de cada uno de los componentes que se han extraído.

TABLA 3: *Varianza total explicada.*

Componentes	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3,239	16,196	16,196	3,239	16,196	16,196
2	1,957	9,785	25,981	1,957	9,785	25,981
3	1,497	7,487	33,468	1,497	7,487	33,468
4	1,448	7,238	40,706	1,448	7,238	40,706
5	1,361	6,807	47,513	1,361	6,807	47,513
6	1,299	6,495	54,008	1,299	6,495	54,008
7	1,178	5,891	59,899	1,178	5,891	59,899
8	1,059	5,294	65,194	1,059	5,294	65,194
9	,976	4,880	70,074			
10	,851	4,256	74,330			
11	,810	4,049	78,379			
12	,758	3,792	82,171			
13	,746	3,729	85,899			
14	,630	3,152	89,052			
15	,555	2,777	91,828			
16	,508	2,539	94,368			
17	,380	1,901	96,269			
18	,321	1,604	97,873			
19	,270	1,349	99,221			
20	,156	,779	100,000			

Para el análisis de estos datos podemos tomar como referencia el estudio de revisión realizado por Henson (2006) sobre 60 estudios de análisis factoriales, que mostró que la proporción *media* de varianza explicada por los factores era del 52%.

En nuestro caso y del total del fenómeno que estamos estudiando, los datos de varianza encontrados se sitúan por encima de esta media ya que, concretamente, el 65,194% de la varianza total es explicada por 8 componentes principales o ítems, correspondientes a dificultades de apren-

dizaje en el cálculo de la suma y la resta, distribuidas sus varianzas de tal manera o peso:

— El componente 1 de la suma: «contar para hallar la suma», explica el constructo en un 16,196%.

— El componente 2 de la suma: «colocar erróneamente las cantidades en la suma», en un 9,785%.

— El componente 3 de la suma: «errores en las llevadas de la suma», en un 7,487%.

— El componente 4 de la suma: «empezar las operaciones de suma por la izquierda», un 7,238%.

— El componente 5, (1 de la resta): «restar la cifra mayor de la menor sin tener en cuenta su posición (arriba o abajo)», un 6,807%

— El componente 6, (2 de la resta): «errores en las “llevadas” de la resta», tiene un porcentaje de explicación del 6,495%.

— El componente 7, (3 de la resta): «colocar erróneamente las cantidades» en la resta, explica un 5,891%.

— El componente 8, (4 de la resta): «empezar las operaciones de resta por la izquierda», explica el constructo en un 5,294%.

Respecto al análisis de la consistencia interna o fiabilidad de las medidas se ha utilizado el Alfa de Cronbach, que es el in-

dicador más ampliamente utilizado para este tipo de análisis.

El resultado obtenido es de 0,890. Hill y Hill (2002) consideran los valores entre 0,80 y 0,90 como un nivel de fiabilidad bueno.

Para estimar el grado de concordancia entre las valoraciones de los observadores, realizado en el programa estadístico SPSS (Versión 18.0), necesitó de la implementación de una nueva sintaxis para el cálculo del índice Kappa de Fleiss (1969), debido a que el índice Kappa de Cohen (1960) que era el ofrecido por el programa estadístico, sólo nos permite comparar la fiabilidad entre dos observadores.

El índice Kappa de Fleiss nos ha mostrado para las observaciones o valoraciones realizadas por los dos grupos de jueces sobre las producciones de cada uno de los grupos de alumnado, un grado de concordancia que se sitúa en un nivel moderado, por encima de aceptable, según Landis y Koch (1977).

— Respuestas observadas en el grupo de alumnado de 4º de Primaria, 920 respuestas (20 ítems x 46 sujetos). Índice Kappa: 0,5363

— Respuestas observadas en alumnado de 1º de la E.S.O., 960 respuestas (20 ítems por 48 sujetos). Índice Kappa: 0,4429

Discusión

Este estudio muestra las etapas en la elaboración y validación de una lista

de cotejo o verificación de dificultades de aprendizaje del cálculo aritmético, que diseñada con los requerimientos científicos de la observación sistematizada, permite identificar los principales errores y dificultades con unos niveles estadísticamente aceptables de validez y fiabilidad.

Esta investigación se enmarca dentro de la ya tradicional combinación de los enfoques metodológicos cualitativo y cuantitativo, en el desarrollo de la metodología observacional (Anguera, 2010; Bakeman y Gottman, 1986), conceptualizando la observación sistemática como una forma particular de cuantificar la conducta.

Del análisis de la validez de contenido, procedente de la prueba piloto, ha resultado que los indicadores que componen la rejilla de observación y diagnóstico pueden considerarse como una muestra relevante y representativa de dificultades de aprendizaje en el cálculo aritmético, presentando los descriptores de DA enunciados, las ventajas de ser: (1) Objetivos, (2) Claros y (3) Completos.

También se ha demostrado que en relación a la globalidad del instrumento y a las distintas categorías, el instrumento se muestra bastante: (1) Homogéneo, (2) Exhaustivo y con una buena (3) Exclusión conceptual entre los indicadores presentados (Padilla, 2002).

El Análisis Factorial Exploratorio, nos revela una estructura factorial clara en la que todas las variables están bien representadas y de manera bastante equilibrada y homogénea en el espacio de los factores.

Una lista de cotejo tal es un instrumento que permite evaluar aspectos que no están suficientemente cubiertos en este momento por otros instrumentos, por lo que puede complementar a otras pruebas criterios y/o normativas en la identificación de discalculia, con la ventaja de su fácil utilización y aplicación a tareas en contextos naturales, ejercicios de clase, exámenes, etc., por lo que su uso abarca no solo al personal especializado en diagnóstico psicopedagógico sino también, al docente de matemáticas. Estas cualidades hacen de este instrumento de observación un material idóneo para un tipo de diagnóstico ligado a la evaluación continua y por tanto, al alumnado en riesgo y a la prevención desde la evaluación a la respuesta del alumnado a la intervención educativa (RtI).

Asimismo, los datos del análisis factorial que muestran a los indicadores de dificultades de aprendizaje de suma y resta, como los que mejor explican el constructo de dificultades en el aprendizaje del cálculo (DAC) tienen importantes implicaciones educativas que apuntan a la conveniencia de intervenir primariamente en la reeducación de estas dificultades por su clara incidencia en las cuatro operaciones básicas del cálculo aritmético, lo cual abre una promisorio dirección de investigación que ha de ser contrastada con nuevos estudios.

El instrumento que presentamos en esta investigación está aún en desarrollo, y los resultados de este estudio nos confirman en la conveniencia de seguir profundizando en su perfeccionamiento.

Dirección para la correspondencia:

Antonio Coronado-Hijón, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla. Email: acoronado1@us.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10. VI. 2014.

Bibliografía

ANGUERA, M. T. (1990) Metodología observacional, en ARNAY, J., ANGUERA, M. T. y GÓMEZ, J. (eds.), *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (Murcia, Universidad de Murcia).

ANGUERA, M. T. (2010) Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la Psicología, *Papeles del Psicólogo*, 31:1, pp. 122-130.

ANGUERA, M. T. e IZQUIERDO, C. (2006) Methodological approaches in human communication. From complexity of situation to data analysis, en RIVA, G., ANGUERA, M. T., WIEDERHOLD B. K, y MANTOVANI, F. (Coords.) *From Communication to Presence. Cognition, Emotions and Culture towards the Ultimate Communicative Experience* (Amsterdam, IOS Press) pp. 203-222.

ARIAS, E. y ANGUERA, M. T. (2004) Detección de patrones de conducta comunicativa en un grupo terapéutico de adolescentes, *Acción Psicológica*, 3:3, pp. 199-206.

BAKEMAN, R. y GOTTMAN, J. M. (1986) *Observing interaction. An introduction to sequential analysis* (Cambridge, Cambridge University Press).

BLANCO, M. y BERMEJO, V. (2008) ¿Nos permite la evaluación criterial por ciclos la detección precoz de las dificultades de aprendizaje en matemáticas?, en GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. y NÚÑEZ, J. C. (Coords.), *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro* (Oviedo, Ediuono).

BROWN, R. y BURTON, R. (1978) Diagnostic models for procedural in basic mathematical skills, *Cognitive Science*, 2, pp. 155-192.

COHEN, J. A. (1960) A coefficient of agreement for nominal scales, *Educational and psychological Measurement*, 20, pp. 37-46.

CORONADO-HIJÓN, A. (2010) Evaluación criterial de las dificultades de aprendizaje en el cálculo. Un análisis de caso en evaluación inicial en la ESO, *UNO. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 54, pp. 88-102.

FLEISS, J. L., COHEN, J. y EVERITT, B. S. (1969) Large sample standard errors of kappa and weighted kappa, *Psychological bulletin*, 72, pp. 232-327.

GEARY, D. C. (1990) A componential analysis of an early learning deficit in mathematics, *Journal of Experimental Child Psychology*, 49, pp. 363-383.

GEARY, D. C. (1993) Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological, and genetic components, *Psychological Bulletin*, 114, pp. 345-362.

GEARY, D. C., BROWN, S. C. y SAMARANYAKE, V. A. (1991) Cognitive addition: A short longitudinal study of strategy choice and speed-of-processing differences in normal and mathematically disabled children, *Developmental Psychology*, 27, pp. 787-797.

- GEARY, D. (2003) Learning Disabilities in Arithmetic: Problem-solving Differences and Cognitive Deficits, en GEARY, D., *Children's mathematical development: Research and practical applications* (Washington, DC, American Psychological Association).
- GOLDMAN S. R., PELLEGRINO, J. W. y MERTZ, D. L. (1988) Extended practice of basic addition facts: Strategy changes in learning disabled students, *Cognition and Instruction*, 5, pp. 223-265.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (1998) Evaluación e intervención en las dificultades de aprendizaje de las matemáticas, en GONZÁLEZ PIENDA, J. A. y NÚÑEZ PÉREZ, J. C., *Dificultades de Aprendizaje Escolar* (Madrid, Pirámide).
- HAMBLETON, R. K. (1980) True score validity and standard setting methods, en BERK, R. A. (ed.), *Criterion referenced measurement: the state of the art* (Baltimore, Johns Hopkins University Press).
- HENSON, R. K. y KYLE, R. J. (2006) Use of Exploratory Factor Analysis in Published Research: Common Errors and Some Comment on Improved Practice, *Educational and Psychological Measurement*, 66, pp. 393-416.
- JONSSON, G. K., ANGUERA, M. T., BLANCO-VILLASEÑOR, A., LOSADA, J. L., HERNÁNDEZ-MENDO, A., ARDÁ, T., CAMERINO, O. y CASTELLANO, J. (2006) Hidden patterns of play interaction in soccer using SOF-CODER, *Behavior Research Methods*, 38:3, pp. 372-381.
- HILL M. y HILL A. (2000) *Investigação por Questionário* (Lisboa, Ediciones Sílabo).
- HOROWITZ, S. H. (2011) *Lista de Verificación de las Discapacidades de Aprendizaje* (The National Center for Learning Disabilities, Inc. New York, NY). Ver: http://www.ncl.org/images/content/files/checklist_spanish_rev_final.pdf (Consultado el 09. VI. 2014).
- IDEA (2004) *Individuals with Disabilities Education Improvement Act*, Public Law 108-466.
- JONSSON, G. K., ANGUERA, M. T., BLANCO-VILLASEÑOR, A., LOSADA, J. L., HERNÁNDEZ-MENDO, A., ARDÁ, T., CAMERINO, O. y CASTELLANO, J. (2006) Hidden patterns of play interaction in soccer using SOF-CODER, *Behavior Research Methods*, 38:3, pp. 372-381.
- JORDAN, N. C., HANICH, L. B. y KAPLAN, D. (2003). Arithmetic Fact. Mastery in young children: A longitudinal Investigation, *Journal of Experimental Child Psychology*, 85, pp. 103-119.
- JORDAN, N. C., LEVINE, S. C., y HUTTENLOCHER, J. (1994) Development of calculation abilities in middle and low income children after formal instruction in school, *Journal of applied developmental psychology*, 15, pp. 223-240.
- KIRBY, J. R. y BECKER, L. D. (1988) Cognitive components of learning problems in arithmetic, *Remedial and Special Education*, 9, pp. 7-16.
- KLINE, P. (1986) *A Handbook of Test Construction* (New York, Methuen).
- KLINE, P. (1994) *An Easy Guide to Factor Analysis* (Newbury Park, Sage).
- LANDIS, J. R. y KOCH, G. G. (1977) The measurement of observer agreement for categorical data, *Biometrics*, 33, pp. 159-174.

- MAZA, C. (1995) *Aritmética y representación. De la comprensión del texto al uso de materiales* (Barcelona, Paidós).
- MIRANDA, A. (1987) *Dificultades de aprendizaje en la lectura, escritura y cálculo* (Valencia, Promolibro).
- MIRANDA, A., FORTES, C. y GIL, M. D. (2000) *Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas. Un enfoque evolutivo* (Málaga, Aljibe).
- MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O., FOY, P. y ARORA, A. (2012) *TIMSS 2011 International Results in Mathematics* (Chestnut Hill, Massachusetts, TIMSS & PIRLS International Study Center).
- NUNNALLY, C. (1978) *Psychometric Theory* (New York, McGraw-Hill).
- NUNNALLY, C. y BERNSTEIN, H. (1994) *Psychometric Theory* (New York, McGraw-Hill).
- OECD (2013) *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)* (PISA, OECD Publishing).
- ORRANTIA, J. (2000) Las dificultades en el aprendizaje del cálculo desde el punto de vista cognitivo, *Premios nacionales de investigación e innovación educativa*, 1, pp. 75-102.
- ORTIZ, M. R., (2004) *Manual de Dificultades de Aprendizaje* (Madrid, Pirámide).
- OSERS (2006) Office of Special Education and Rehabilitative Services; Overview Information; National Institute on Disability and Rehabilitation Research (NIDRR). Ver <http://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/news-2006.html> (Consultado el 21. I. 2014).
- PADILLA, M^a T. (2002) *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa* (Madrid, Ed. CCS).
- ROMERO, J. y LAVIGNE, R. (2006) Unificación de Criterios Diagnósticos. II Procedimientos de Evaluación y Diagnósticos, *Materiales para la Práctica Orientadora*, Vol. 2 (Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía).
- SANTIUSTE, V. y GONZÁLEZ-PÉREZ, J. (2005) *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica* (Madrid, Editorial CCS).
- VIANNA, M. H. (1983) *Los test en la educación* (Pamplona, EUNSA).
- WILSON, M. (2005) *Constructing measures: an item response modeling approach* (Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates).

Resumen:

Construcción de una lista de cotejo (*checklist*) de dificultades de aprendizaje del cálculo aritmético

Los enfoques más clásicos en la identificación de alumnado con dificultades de aprendizaje, basados en el criterio psicométrico de discrepancia, están dando paso a nuevos paradigmas que, provenientes desde el ámbito de la investigación, recomiendan la utilización de procedimientos alternativos que basados en la evaluación criterial hayan sido contrastados y validados en resultados de investigación.

En esta línea de investigación se sitúa este trabajo, cuyo objetivo es describir el proceso de construcción, validación y confiabilidad de un instrumento de observación y cotejo de dificultades de aprendizaje del cálculo aritmético, diseñado desde los requerimientos científicos de la observación sistematizada, en la que con antelación se determinan las categorías a observar, las producciones que interesa registrar se definen previamente y se cuantifican en una medida final. Además, una lista de cotejo de estas características, es un instrumento de identificación criterial, con unos niveles estadísticamente aceptables de validez y fiabilidad, así como un instrumento de fácil utilización y aplicación a tareas en contextos naturales, ejercicios de clase, exámenes, etc., por lo que puede ser de uso generalizado, tanto por el personal especializado en diagnóstico psicopedagógico como por los docentes.

Descriptores: Evaluación pedagógica, lista de cotejo, dificultades de aprendizaje del cálculo.

Summary: **Drawing up a checklist of learning difficulties in arithmetic calculations**

The most traditional approaches to identifying students with learning diffi-

culties, based on the psychometric criterion of discrepancy, are giving way to new paradigms stemming from research recommending the use of alternative, criteria-based procedures contrasted and validated in research results.

Pooling from these new developments, this research aims to describe the construction, validation and reliability of a tool for observing and checking learning difficulties in arithmetic calculations. This tool is designed based on the scientific requirements of systematized observation where the categories to be observed and the production to be recorded have been previously defined and are subsequently quantified in a final measurement. Furthermore, a checklist of these characteristics serves both to identify the criteria that have statistically acceptable levels of validity and reliability and as an easy-to-use tool for tasks in natural contexts, class exercises, exams, and so forth. It therefore can be broadly used by both teachers and personnel specialized in psycho-pedagogical diagnosis alike.

Key Words: Educational evaluation, checklist, learning difficulties in arithmetic calculations.

Efectos de la aplicación de un programa de entrenamiento específico para el aprendizaje matemático temprano en educación infantil ^[1]

por Estibaliz ARAGÓN MENDIZÁBAL
Manuel AGUILAR VILLAGRÁN
José I. NAVARRO GUZMÁN
y Antonio ARAUJO HOYOS
Universidad de Cádiz

1. Introducción

Las dificultades de aprendizaje matemático (DAM) pueden estar relacionadas con el funcionamiento poco eficaz de diferentes procesos involucrados en la competencia matemática temprana (CMT) (VanDerHeyden, 2010). Su disfunción promueve un amplio espectro de problemas, relacionados con el cálculo, las operaciones aritméticas básicas (Geary, 2004) y la resolución de problemas (Pape y Wang, 2003; Xin, Jitendra, y Deatline Buchman, 2005) debido a la utilización de estrategias inmaduras de cálculo (Desoete, Roeyers, Buysse y De Clercq, 2003).

Actualmente se considera que entre un 3% y un 8% de niños de Educación Primaria presentan algún tipo de DAM (González-Castro, Rodríguez, Cueli, Cabeza y Álvarez, 2014). Atendiendo a estas cifras es importante dirigir esfuerzos al

análisis de estas dificultades, su evaluación e intervención (Aunio, Hautamäki, y Van Luit, 2005; Bermejo, 2013; Núñez Del Río y Lozano Guerra, 2003). Diversos estudios avalan la eficacia de la intervención temprana sobre el alumnado con riesgo de presentar DAM (Gervasoni, 2005; Wright, Martland, Stafford y Stanger, 2006; Young-Loveridge, 2004).

Un bajo nivel de competencia matemática temprana predice posibles dificultades en el desarrollo matemático posterior (Aubrey, Dahl, y Godfrey, 2006; Jordan y Hanich, 2003). Asimismo, las destrezas matemáticas relacionadas con la discriminación de cantidades, el dominio de las secuencias numéricas y el conocimiento e identificación de los números al final de la etapa de Educación Infantil, pueden predecir el logro en primer grado (Desoete y Grégoire, 2006; Chard, Clarke, *et al.*, 2005).

Existen numerosos programas de intervención en matemáticas aplicables a niños de edad preescolar (Fedriani, Fernández y Ojeda, 2013; Butterworth, Varma y Laurillard, 2011; Sophian, 2004). Un ejemplo de ello es el programa *Big Math for Little Kids* (Greenes, Ginsburg y Balfanz, 2004). Sus tareas están destinadas a perfeccionar el desempeño matemático y se basan en la introducción de conceptos aritméticos iniciales (sumas, restas...) y el entrenamiento de conceptos matemáticos básicos como comparación, clasificación, seriación, enumeración, etc. Todo ello contribuye al perfeccionamiento del sentido numérico (Berch, 2005), un fuerte predictor del desempeño matemático en cursos posteriores. Siegler y Ramani (2009) han mostrado la importancia del sentido numérico y su desarrollo a través de juegos relativamente simples (recta numérica y dados), demostrando cómo mejoran en su rendimiento matemático especialmente los niños/as de bajo nivel socioeconómico.

La mayoría de los estudiantes con DAM muestran serias dificultades para aprender conceptos matemáticos presentando un rendimiento considerablemente inferior a sus iguales de la misma edad sin DAM (Bryant, 2005; Fuchs, Fuchs, *et al.*, 2008), siendo una opción utilizar estos programas instruccionales para paliar los déficits que muestran estos alumnos.

En muchas ocasiones, los alumnos con dificultades necesitan apoyos complementarios e individuales. Los educadores deben afrontar estas necesidades en circunstancias complejas, atendiendo a determinadas limitaciones como el tiempo, los recursos, el número de alumnos

por aula, etc. (Busch, Pederson, Espin y Weissenburger, 2001). Con el fin de superar estos inconvenientes los profesores pueden apoyarse en el uso de los medios tecnológicos, otorgándoles la oportunidad de acceder individualmente a diversas actividades matemáticas que sirvan de apoyo al conocimiento impartido en clase y mejorando el pronóstico de éxito dentro del aula (Symington y Stranger, 2000).

Una de las competencias del profesor es proveer al alumnado de herramientas para obtener unos adecuados pilares en el proceso de construcción de la competencia matemática (Alsina, Aymerich y Barba, 2008). Además del profesor intervienen otros elementos en el desarrollo de las competencias del estudiante, como la calidad de la escuela (entendida en términos de rendimiento académico, seguridad, etc.) que juega un papel crucial en los programas de intervención y concretamente en la duración de sus efectos a largo plazo (Ou, 2005).

Al margen de los programas de intervención tradicionales, existen programas basados en el proceso de Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO), que vienen avalados por investigaciones sobre su influencia en el aprendizaje matemático y su consecuente mejora (Aydin, 2005; Räsänen, Salminen, Wilson, Aunio y Dehaene, 2009). Como ejemplos de programas tradicionales que han servido de referente para la elaboración de nuevas herramientas computerizadas podemos mencionar el Mathematics Recovery Programme (Wright, Martland, Stafford y Stanger, 2006), y el Numeracy Recovery Programme (Dowker, 2005). Mathematics

Recovery Programme hace mayor hincapié en los métodos de conteo y de representación del número; y el Numeracy Recovery incide en la estimación y en el uso de estrategias para la recuperación de los hechos numéricos básicos contribuyendo a la mejora de destrezas, habilidades y procesos. Tanto uno como otro han servido de base a la elaboración del software *Jugando con Números 2.0*.

Por lo tanto, competencia matemática temprana y enseñanza asistida por ordenador constituyen un ámbito de aproximación a las dificultades de aprendizaje matemático. En este sentido, como objetivo principal de nuestro trabajo, proponemos comprobar si la medida de la competencia matemática temprana puede mejorar mediante un programa de intervención computerizado en alumnos/as en riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje de la matemática. Debemos subrayar que nuestro programa de intervención, al igual que la mayoría de programas de esta tipología, no pretende sustituir a la enseñanza tradicional, sino complementarla, siendo capaz de identificar los distintos niveles de rendimiento y trabajar con ejercicios específicos basándose en los resultados de la evaluación previa (Slavin y Lake, 2008).

2. Método y participantes

La muestra de estudiantes pertenecía a tres centros escolares situados en una localidad con una población de unos 100.000 habitantes. Dos de los centros eran de carácter concertado y uno público. Los participantes fueron un total de 128 alumnos pertenecientes al último curso de

Educación Infantil, cuyas edades oscilaban entre los 59 y los 72 meses ($M = 65.8$; $dt = 3.3$). Del total de la muestra, 58 participantes fueron niñas (M edad = 65.59; $dt = 3.51$) y 70 eran niños ($M = 66.06$; $dt = 3.15$). Las zonas urbanas donde se localizaban los centros escolares estaban habitadas por familias de clase media.

3. Instrumentos

Se ha utilizado la versión computerizada en español del Early Numeracy Test-R, como medida de la competencia matemática temprana y el software *Jugando con Números 2.0*, como software de entrenamiento de conceptos matemáticos.

El Early-Numeracy-Test-R: ENT-R (Van Luit, y Van de Rijt, 2009) es un test basado en la realización de tareas, y orientado a medir el nivel de competencia matemática temprana. El test se ha desarrollado para 2º y 3º de Educación Infantil y 1º y 2º de Educación Primaria. No está ligado necesariamente a un curso concreto de matemáticas ni a un método de enseñanza de esta materia. Dispone de tres versiones paralelas (A, B y C), de 45 ítems cada una. Tiene una puntuación máxima de 45 puntos. Cada acierto se puntúa con 1 y los errores con 0. Debe ser administrado individualmente. Con cualquiera de las versiones A, B o C, el profesor u otro usuario del test, será capaz de llevar el seguimiento del desarrollo de la competencia matemática temprana (CMT) de un alumno/a o un grupo. Comparando el resultado de un estudiante con un grupo normativo puede determinarse el nivel de CMT. Existe la posibilidad de aplicar ambas versiones del test cuando nos interese

verificar un resultado no esperado. Los cuatro subtests primeros (relacionales o piagetianos: ítems 1 a 20) evalúan habilidades de tipo piagetiano y los cuatro últimos (numéricos: ítems 21 a 40) estiman las habilidades numéricas de naturaleza más cognitiva. Los últimos ítems (del 41 al 45) tienen como objetivo evaluar la estimación. El Alfa de Cronbach fue 0.92.

El software «*Jugando con Números 2.0*» (Navarro, Ruiz, Alcalde, Aguilar y Marchena, 2007) incluye sub-programas destinados al desarrollo, aprendizaje y refuerzo de habilidades en competencia matemática. Está dirigido a alumnos del primer ciclo de Primaria, aunque al presentar distintos niveles de dificultad puede aplicarse a edades más tempranas o a niños con necesidades educativas especiales. Este software fue desarrollado mediante el lenguaje informático *flash* y puede ser ejecutado como aplicación de escritorio que almacena los datos en un archivo, que posteriormente puede ser transferido a una base de datos. *Jugando con Números* incorpora posibilidades de almacenamiento de múltiples datos (tiempo de reacción, aciertos y errores, tiempo total de las actividades, etc.) de acuerdo con las necesidades de los investigadores, lo que permite trasladar los resultados de cada sesión de trabajo realizada por los niños y niñas a los paquetes estadísticos para su análisis. Gracias a un sencillo sistema de navegación, se puede acceder a distintos ejercicios y niveles prácticos o guardar los resultados obtenidos. Los programas presentan un botón de ayuda, que repite la orden de trabajo y otro de salida que lleva a la pantalla de presentación del programa en el que se encuentre. En cada uno

de los programas, después de la respuesta del alumno, si ésta es correcta, aparece una pantalla de refuerzo. Por el contrario, cuando no es correcta, el ordenador proporciona una ayuda donde le indica cuál debería haber sido su respuesta correcta en base al error cometido. El orden de presentación de las actividades se realiza de forma aleatoria. Esta característica hace más novedosa cada una de las ejecuciones prácticas, evitando la posibilidad de respuestas automáticas y memorísticas. *Jugando con Números 2.0* se inicia con una pantalla de presentación que da acceso a los distintos sub-programas [2]:

— Comparaciones: Mediante la presentación de diferentes tareas y niveles de complejidad, el alumno descubrirá las diferencias y similitudes entre dos o más situaciones. El programa presenta actividades dirigidas a diferenciar objetos entre sí y frente a un modelo y contiene dos niveles de dificultad. Por ejemplo, se mostraban al alumno tres filas o columnas compuestas por distinto número de cubos y debía señalar cuál de ellas era la mayor o la menor según el enunciado de la actividad. Asimismo, se podía solicitar al alumno que seleccionase cuál de las tres opciones presentadas era igual a la composición que se mostraba como modelo.

— Clasificaciones: Inicia al alumno en el aprendizaje del concepto de agrupamiento de objetos. Mediante la presentación de diferentes tareas, el alumno descubrirá la clasificación y la posibilidad de distinguir entre objetos y grupos de ellos. Cada nivel presenta

3 actividades dirigidas a agrupar objetos por una característica, el número de cubos por color en el nivel 1 y 2 es siempre igual, y en el nivel 3 cada grupo de cubos es diferente. En esta actividad se mostraban tres sacos de distintos colores y un conjunto de cubos también de diferentes colores distribuidos de diversa manera en función del nivel (sólo en el primer nivel aparecían alineados y ordenados). La tarea consistía en que el alumno arrastrase todos los cubos a su bolsa correspondiente prestando atención al color.

— **Seriaciones:** Este programa inicia al alumno en el aprendizaje del concepto de ordenación de objetos. Mediante la presentación de diferentes tareas, el alumno descubrirá el orden en una serie de objetos discretos según un rango determinado. Contiene varias actividades dirigidas a discriminar grupos de objetos (seriaciones de nivel 1) o grupo de números (seriaciones de nivel 2 hasta el 9 y seriaciones de nivel 3 del 10 al 20). A modo de ejemplo, en el primer nivel se mostraban cuatro grupos con cinco objetos iguales, pero de distinto tamaño y ordenados de diferente manera. El alumno debía indicar en qué grupo los objetos (por ejemplo: casas) se encontraban ordenados de mayor a menor o de menor a mayor, según requiriese el enunciado.

— **Combinaciones:** Inicia al alumno en el aprendizaje de la resolución de problemas de combinación, también denominados problemas de la parte y el todo. Se trabajan problemas de carácter estático. En combinaciones 1 se

proporcionan los datos de las partes y se pregunta por el todo; y en combinaciones 2, en el enunciado del problema aparece el todo y una de las partes y la incógnita es la otra parte del todo. Por ejemplo, en el primer nivel se presentaban dos grupos de estrellas y el alumno debía arrastrar todas las estrellas de cada grupo a un espacio destinado para ello. Una vez realizado, aparecía la representación arábica de los números y el signo de la operación que se estaba llevando a cabo (en este caso la suma). La tarea terminaba cuando se marcaba el resultado de la operación en una divertida calculadora.

— **Discriminar:** con las actividades de este programa pretendemos que el niño diferencie entre el valor cardinal de un número y el tamaño físico de su representación. Para ello presentamos tres subprogramas con diferentes niveles de complejidad, referido a que los números sean de una, dos o tres cifras. Se presentan dos números a comparar que pueden ser del mismo o de diferente tamaño físico, pudiendo corresponder o no, su valor cardinal con el tamaño físico. En la práctica, se presentaban dos números durante pocos segundos en el centro de la pantalla, por ejemplo 2 y 9, y el alumno debía pulsar encima del número de mayor valor cardinal antes de desaparecer.

— **Repartir:** con este programa se trabaja la habilidad de distribuir un grupo o grupos de objetos en grupos iguales o desiguales. Se trabaja mediante problemas donde se parte de un número de objetos a repartir entre

un número de sujetos, con el requisito de que cada uno de ellos tengan el mismo número. La dificultad aumenta cuando variamos los sujetos o aumentamos el número de objetos a repartir. En esta actividad se presentaban dibujos de niños y marcianillos. La tarea consistía en que el alumno arrastrase y repartiese los marcianillos dando a cada niño el mismo número.

— Recta numérica: Consolida la habilidad del conteo mediante actividades con la recta numérica. El programa solicita que señale un número en una recta numérica. Contiene cuatro subprogramas donde su nivel de dificultad se manifiesta en la secuencia de números presentada (desde el nivel más fácil, donde aparecen diez números de una cifra; a los siguientes niveles, donde se presentan veinte números de dos cifras). O bien, en la aparición de todos, algunos o solamente el inicio y el final de la secuencia. En la práctica del primer nivel se presentaban los números del 1 al 10 rodeados por un círculo y distribuidos en una línea numérica. El alumno debía pinchar sobre el número que se le solicitaba en el enunciado de la tarea (por ejemplo: el nueve). En función del nivel de trabajo la representación arábiga del número se incluía en el círculo o no, debiéndose en este último caso recurrir a la estimación o al conteo para resolver la tarea.

sesiones de entrenamiento en pequeños grupos de 6 alumnos, en aulas destinadas para ello, libres de ruidos y distracciones. En primer lugar, se administró la forma A del ENT-R en su versión computerizada en el primer trimestre del curso escolar (fase pre-test). Durante el resto del curso se llevó a cabo la implementación del programa de intervención para el desarrollo de las competencias matemáticas *Jugando con Números 2.0*, con el grupo experimental durante el horario escolar. Se emplearon 30 sesiones de entre 30 y 45 minutos de duración. En cada sesión participaban 6 alumnos supervisados por dos investigadores, cada usuario trabajaba individualmente con un ordenador portátil provisto de auriculares y ratón óptico para facilitar el uso por parte del alumnado. Tras terminar las sesiones de entrenamiento, se aplicó la forma B del ENT-R (fase post-test). Tanto la forma A como la B se administraron durante aproximadamente 30-45 minutos por participante.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la versión A del test ENT-R se formaron dos grupos. El grupo experimental ($n = 30$) estaba compuesto por los seis alumnos de cada clase que obtuvieron las puntuaciones más bajas en el test, en relación a los resultados obtenidos por sus compañeros de aula, situándose en un rango entre 10 y 19 puntos. De acuerdo con los valores estandarizados del ENT-R, estos alumnos se encontrarían en riesgo de tener dificultades de aprendizaje de las matemáticas. El grupo control ($n = 98$) lo constituyó el resto de los alumnos evaluados, que no recibieron entrenamiento especial en CMT. El rendimiento de los alumnos variaba en función de clase a la

4. Procedimiento

La evaluación se realizó individualmente por personal especializado, y las

que pertenecían, por ello no existía un criterio numérico fijo o límite, para la inclusión en el grupo control y experimental.

Las pruebas fueron realizadas tras el correspondiente permiso de padres y responsables escolares, contando en todo momento con la colaboración del personal docente de los centros que facilitó la realización del estudio.

5. Resultados

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los resultados obtenidos tras la intervención. En la fase pre-test, el grupo control obtuvo ($M = 24,34$; $dt = 5,57$), y para el grupo experimental ($M = 14,33$ $dt = 2,61$). Tras la fase de intervención, los resultados del post-test mediante la evaluación a través del ENT-R (versión B) mostraron mejoría en ambos grupos (ver TABLA 1).

TABLA 1: *Estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos por los grupos experimental y control con la versión española del Early Numeracy Test-R, correspondientes a las fases pre-test y post-test.*

		Pre-test		Post-test	
		M	dt	M	dt
Grupo Experimental	Subtests Relacionales	9,20	2,64	13,93	2,31
	Subtests Numéricos	5,13	2,04	12,07	3,75
	Total Test	14,33	2,61	26,00	5,46
Grupo Control	Subtests Relacionales	12,69	2,67	12,56	2,46
	Subtests Numéricos	11,64	4,13	12,91	3,76
	Total Test	24,34	5,57	25,47	5,16

Las puntuaciones medias del total de participantes mostraron un incremento en el resultado final del test y en las puntuaciones obtenidas en los distintos subtest que lo componen, piagetianos y numéricos. La media aumentó en mayor cuantía en las tareas numéricas que en las tareas relacionales en la fase post-test. El total de participantes presentó una mejoría de los resultados en la segunda evaluación. Las diferencias encontradas en el desempeño matemático del grupo experimental entre la fase pre-test y post-test fueron significativas ($t = -13,037$; $p < 0,005$). Los resultados obtenidos por el grupo experi-

mental tras la intervención se equipararon a los del grupo control, por lo que no se encontraron diferencias significativas entre ambos en la fase post-test.

Con respecto a las distintas subpruebas del ENT-R, el grupo experimental en la fase pre-test mostró mejores destrezas en los componentes de tipo piagetiano ($M = 9,20$; $dt = 2,64$) que en los numéricos ($M = 5,13$; $dt = 2,04$). Del mismo modo, el grupo control en el post-test arrojó mejores puntuaciones en las tareas de tipo piagetiano ($M = 12,69$; $dt = 2,67$) que en las numéricas, siendo sustancialmente menor la

diferencia existente entre ambos subtest en el caso del grupo control (ver TABLA 1).

El grupo experimental, mejoró su ejecución de manera significativa en las tareas relacionales tras la implementación del programa de intervención ($M = 13,93$; $dt = 2,31$), llegando a superar la puntuación media obtenida por el grupo control ($M = 12,56$; $dt = 2,46$), que se mantuvo estable. En los subtests numéricos se obtuvo, al igual que en las tareas relacionales o piagetianas, una mejoría significativa del grupo experimental ($M = 12,07$; $dt = 3,75$). En el caso del grupo control también se observó un incremento en las puntuaciones post-test ($M = 12,91$; $dt = 3,76$).

Las ganancias obtenidas por el grupo experimental tras la intervención fueron

superiores a las del grupo control en el resultado total del test y en los distintos subtests (ver TABLA 2). El logro matemático de los estudiantes pertenecientes al grupo experimental mejoró su media en 11,67 puntos, siendo superior a la ganancia obtenida por el grupo control, que incrementó su media en 1,13 puntos. La intervención tuvo un impacto positivo en el grupo experimental, especialmente en las tareas de tipo piagetiano. Los incrementos en las destrezas numéricas fueron menores que en el caso de las habilidades de tipo relacional tanto en el grupo control (ganancia = 0,03) como experimental (ganancia = 0,73). El aumento de la media fue inferior a un punto en ambos grupos, siendo prácticamente inapreciables las diferencias entre el pre-test y el post-test en el grupo control.

TABLA 2: *Ganancias en las puntuaciones obtenidas en la versión española del Early Numeracy Test-R, tras las sesiones de intervención con el software Jugando con Número 2.0 (fase post-test).*

	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Min.	Máx.	M	dt	Min.	Máx.	M	dt
Total Test	2	26	11,67	4,9	-10	14	1,13	4,6
Ítems Relacionales	-1	10	4,73	2,7	- 5	6	-,13	2,6
Ítems Numéricos	-1	4	0,73	1,2	- 3	3	0,03	0,8

Teniendo presente las características de nuestro estudio, se realizó el cálculo del *tamaño del efecto* con el fin de analizar los resultados obtenidos y el impacto de la intervención en el grupo de tratamiento. Determinamos como índice del tamaño del efecto la diferencia media tipificada d de Cohen, analizándose diferencias de las medias obtenidas entre el pre-test y

el post-test divididas entre la desviación típica intragrupo conjunta. Los datos mostraron que en el grupo de tratamiento se producía un incremento progresivo, y significativo en la puntuación total del ENT-R del pre-test al post-test ($d = 2,75$; $r = 0,80$). Podemos observar que en el grupo experimental el tamaño del efecto muestra unos valores muy altos. Sin embargo,

en el grupo control asumió los valores $d = 0,19$; $r = 0,09$ (TABLA 3).

Del mismo modo, analizamos las diferencias intragrupos existentes entre la fase pre-test y post-test en los subtest relacionales y numéricos que componen la prueba. En la TABLA 3 podemos ob-

servar cómo el tamaño del efecto fue mayor en el grupo experimental, tanto en los test relacionales como numéricos, obteniendo ambos grupos mayor efecto en las tareas de tipo numérico, pero siendo significativamente mayor el valor obtenido en el grupo experimental ($d = 2,31$; $r = 0,75$).

TABLA 3: Valores correspondientes al tamaño del efecto en los subtests relacionales y numéricos y en la prueba total, aplicando la versión española del Early Numeracy Test-R.

Min.	Máx.	d	r
Grupo Experimental	Subtest Relacionales	1,91	0,69
	Subtest Numéricos	2,31	0,75
	Total Test	2,75	0,80
Grupo Control	Subtest Relacionales	- 0,05	- 0,02
	Subtest Numéricos	,32	,15
	Total Test	,19	,09

6. Discusión

El objetivo principal del presente trabajo fue valorar si se producía una mejora de la competencia matemática temprana tras la implantación de un programa pedagógico de intervención, mediante el software *Jugando con Numeros 2.0*. La intervención se realizó con un grupo de niños del último curso de Educación Infantil, en riesgo de tener dificultades de aprendizaje de las matemáticas. Seleccionamos como alumnos objeto de intervención aquellos participantes que presentaban una puntuación menor en su competencia matemática, respecto a su grupo de clase, de acuerdo con una medida ampliamente utilizada en contextos escolares. Somos conscientes de que hay

factores intrínsecos al aula y al profesorado que intervienen en el aprendizaje, tales como la enseñanza y el tipo de actividades aplicadas (Lerkkanen, Kiuru, *et al.*, 2012). Por ello y teniendo en cuenta que los elementos que intervienen en el aprendizaje temprano son un complejo entramado de factores inherentes al sujeto y relativos al entorno, se seleccionaron los estudiantes que participaron en el programa de intervención en función del grupo de clase al que pertenecían y, en consecuencia, del rendimiento en relación a sus iguales en ese mismo contexto.

La evaluación de la CMT se realizó atendiendo al manejo de conceptos relacionales (piagetianos) y numéricos. Cuando ha-

blamos de conceptos piagetianos, nos referimos a aquellas nociones de clasificación, seriación, correspondencia uno a uno y conservación pertenecientes al modelo de operaciones lógicas de Piaget y Szeminska (1941), que tienen una presencia importante en la enseñanza de las matemáticas en nuestro sistema educativo. Existen estudios que sostienen la potencia del desarrollo de las operaciones piagetianas para la adquisición del conocimiento matemático (Baroody y Dowker, 2003; Siegler *et al.*, 2009). Sin embargo, encontramos investigaciones que cuestionan el papel central de las operaciones lógicas, en favor de la importancia del conteo y los conceptos numéricos en el desarrollo matemático (Mayer, 2008; Navarro, Aguilar, Marchena, Ruiz y Ramiro, 2011). En nuestro trabajo consideramos la importancia de ambos tipos de conceptos y los evaluamos obteniendo una medida inicial del desempeño matemático y la ganancia obtenida en cada uno de los subtests tras la intervención.

Se observó una mejoría en la muestra total de estudiantes como cabía esperar debido a aspectos madurativos e instruccionales. Pero debemos subrayar que las ganancias del grupo que recibió la intervención fueron mayores que las del grupo control, tanto en los subtest como en la puntuación global del test que midió la CMT. Esta mejora fue significativa teniendo en cuenta la baja puntuación de partida del grupo experimental. Los resultados del tamaño del efecto fueron reveladores, siendo llamativamente importantes como consecuencia de la intervención aplicada. La interpretación de los resultados no puede ser unívoca, dada lo imbricado de las numerosas variables que intervie-

nen en la eficacia de un determinado procedimiento pedagógico. No obstante, estos métodos computarizados utilizados como remedio de dificultades de aprendizaje, ofrecen al alumnado una serie de tareas que tratan de hacer los conceptos matemáticos más simples y con significado. Ello puede establecer una relación más estrecha entre las metas perseguidas con el aprendizaje, el aprendiz y el feedback que el sistema informatizado puede darle. Por otro lado, suele ser un hecho reconocido por los educadores que este feedback informático puede tener un valor motivacional intrínseco. Los profesores de niños con necesidades educativas especiales suelen usar actividades en forma de juegos o actividades manipulativas (cartas, dados, líneas numéricas, etc.) con el fin de aportar a los alumnos experiencias con los números llenas de significado. Indudablemente estas actividades mejoran las competencias matemáticas, pero requieren personal especialmente entrenado, profesores que trabajen de manera muy individualizada con los alumnos o con un pequeño grupo, y generalmente limitados a los períodos escolares. Por ello, estas formas de ayudas pedagógicas asistidas por ordenador, como la presentada en este trabajo, pueden ser una alternativa para intervenir en las dificultades de aprendizaje básico, que exigiría una menor implicación directa del profesorado, e incluso podría ponerse en práctica en contextos no formales de aprendizaje (Butterworth *et al.*, 2011).

Como en otros casos, esta investigación ha mostrado una mejora de las habilidades académicas en respuesta a la instrucción basada en nuevas tecnologías (Räsänen *et al.*, 2009). Algunos autores

como Wilson, Dehaene, Dubois y Fayol, (2009), encontraron también una relación positiva entre el logro en matemáticas y la enseñanza asistida por ordenador. Sin embargo, Kroesbergen y Van Luit (2003) indican que la enseñanza asistida por ordenador no parecía ser efectiva para el dominio de la resolución de problemas y mostraba bajos tamaños del efecto para otros dominios de las matemáticas. Estas discrepancias en la investigación sugieren que se trata de un campo que necesita todavía una mejor exploración en una doble dirección: por un lado, en la creación de herramientas instrumentales, pero por otro, la contrastación empírica de su eficiencia. No obstante, no podemos obviar la existencia de ventajas en el uso de las nuevas tecnologías cuando instruimos en contextos educativos. Gracias a ellas, podemos trabajar de forma individualizada en grupos amplios, seguir la progresión de su rendimiento y llevar a cabo actividades atrayentes para los alumnos, lo que puede contribuir a mejorar diferentes destrezas curriculares.

Dirección para la correspondencia:

José I. Navarro. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz, Campus Río San Pedro, 11510 Puerto Real. Email: jose.navarro@uca.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10. VI. 2014.

Notas

- [1] El artículo es un desarrollo de los proyectos de investigación I+D+I del MEC EDU2011-22747 y P09-HUM4918.

- [2] Una versión experimental del programa puede verse en la web del grupo de investigación: <http://hum634.uca.es/material>

Bibliografía

- ALSINA, A., AYMERICH, C. y BARBA, C. (2008) Una visión actualizada de la didáctica de la matemática en educación infantil, *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 47, pp. 10-19.
- AUBREY, C., DAHL, S., y GODFREY, R. (2006) Early mathematics development and later achievement: Further evidence, *Mathematics Education Research Journal*, 18, pp. 27-46.
- AUNIO, P., HAUTAMÄKI, J. y VAN LUIT, J. H. E. (2005) Mathematical thinking intervention programmes for preschool children with normal and low number sense, *European Journal of Special Needs Education*, 20, pp. 131-146.
- AYDIN, E. (2005) The use of computers in mathematics education: A paradigm shift from «computer assisted instruction» towards «students programming», *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4, pp. 79-83.
- BAROODY, A. J. y DOWKER, A. (2003) *The development of arithmetic concepts and skills: constructive adaptive expertise* (London, Lawrence Erlbaum).
- BERCH, D. B. (2005) Making sense of number sense: Implications for children with mathematical disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 38, pp. 333-339.
- BERMEJO, V. (2013) *Cómo enseñar matemáticas para aprender mejor* (Madrid, CCS).

- BRYANT, D. P. (2005) Commentary on early identification and intervention for students with mathematics difficulties, *Journal of Learning Disabilities*, 38, pp. 340-345.
- BUSCH, W. T., PEDERSON, K., ESPIN, A. C. y WEISSENBURGER, W. J. (2001) Teaching students with learning disabilities: Perceptions of a first-year teacher, *The Journal of Special Education*, 35, pp. 92-99.
- BUTTERWORTH, B., VARMA, S. y LAURILLARD, D. (2011) Dyscalculia: from brain to education, *Science*, 332, pp. 1049-1053.
- CHARD, D., CLARKE, B., BAKER, S., OTTERTEDT, J., BRAUN, D. y KATZ, R. (2005) Using measures of number sense to screen for difficulties in mathematics: Preliminary findings, *Assessment for Effective Intervention*, 30, pp. 3-14.
- DESOETE, A., ROEYERS, H., BUYSSE, A. y DE CLERCQ, A. (2003) Can offline metacognition enhance mathematical problem solving?, *Journal of Education of Psychology*, 95, pp. 188-202.
- DESOETE, A. y GRÉGOIRE, J. (2006) Numerical competence in young children and in children with mathematics learning disabilities, *Learning and Individual Differences*, 16, pp. 351-367.
- DOWKER, A. (2005) Early identification and intervention for students with mathematics difficulties, *Journal of Learning Disabilities*, 38, pp. 324-332.
- FEDRIANI, E., FERNÁNDEZ, A. A. y OJEDA, M. (2013) Ludymat: un intento de motivación por las matemáticas mediante el juego, *Suma. Revista sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas*, 72, pp. 45-49.
- FUCHS, L. S., FUCHS, D., POWELL, S. R., SEETHALER, P. M., CIRINO, P. T. y FLETCHER, J. M. (2008) Intensive intervention for students with mathematics disabilities: Seven principles of effective practice, *Learning Disability Quarterly*, 31, pp. 79-92.
- GEARY, D. C. (2004) Mathematics and learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 37, pp. 4-15.
- GERVASONI, A. (2005) The diverse learning needs of young children who were selected for an intervention program, en CHICK, H. L. y VINCENT, J. L. (eds.) *Proceedings of the 29th annual conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, vol. 3 (Melbourne, Australia, PME), pp. 33-40.
- GONZÁLEZ-CASTRO, P., RODRÍGUEZ, C., CUELI, M., CABEZA, L. y ÁLVAREZ, L. (2014) Competencias matemáticas y control ejecutivo en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y Dificultades de Aprendizaje de las Matemáticas, *Revista de Psicodidáctica*, 19, pp. 125-143.
- GREENES, C., GINSBURG, H. P. y BALFANZ, R. (2004) Big math for little kids, *Early Childhood Research Quarterly*, 19, pp. 159-166.
- JORDAN, N. C. y HANICH, L. B. (2003) Characteristics of children with moderate mathematics deficiencies: A longitudinal perspective, *Learning Disabilities Research y Practice*, 18, pp. 221-231.
- KROESBERGEN, E. H. y VAN LUIT, J. E. H. (2003) Mathematical interventions for chil-

- dren with special educational needs: A meta-analysis, *Remedial and Special Education*, 24, pp. 97–114.
- LERKKANEN, M. K., KIURU, N., PAKARINEN, E., VILJARANTA, J., POIKKEUS, A. M., RASKU-PUTTONEN, H., SIEKKINEN, M. y NURMI, J. E. (2012) The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten, *Contemporary Educational Psychology*, 37, pp. 266-279.
- MAYER, R. E. (2008) *Learning and instruction* (New Jersey, Pearson).
- NAVARRO, J. I., RUIZ, G., ALCALDE, C., AGUILAR, M. y MARCHENA, E. (2007) *Jugando con números. Cd-rom problemas matemáticos para niños* (Cádiz, Departamento de Psicología).
- NAVARRO, J. I., AGUILAR, M., MARCHENA, E., RUIZ, G. y RAMIRO, P. (2011) Desarrollo operatorio y conocimiento aritmético: vigencia de la teoría piagetiana, *Revista de Psicodidáctica* 16, pp. 251-266.
- NÚÑEZ DEL RÍO, M. y LOZANO GUERRA, I. (2003) Evaluación del pensamiento matemático temprano en alumnos con déficit intelectual, mediante la prueba TEMA-2, **revista española de pedagogía**, 226, pp. 547-564.
- OU, S. (2005) Pathways of long-term effects of an early intervention program on educational attainment: Findings from the Chicago longitudinal study, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, pp. 578–611.
- PAPE, S. J., y WANG, C. (2003) Middle school children's strategic behavior: Classification and relation to academic achievement and mathematical problem solving, *Instructional Science*, 31, pp. 419–449.
- PIAGET, J., y SZEMINSKA, A. (1941) *Génesis del número en el niño* (Buenos Aires, Guadalupe).
- RÄSÄNEN, P., SALMINEN, J., WILSON, A. J., AUNIO, P., y DEHAENE, S. (2009) Computer-assisted intervention for children with low numeracy skills, *Cognitive Development*, 24, pp. 450-472.
- SIEGLER, R. S. y RAMANI, G. B. (2009) Playing linear number board games —but not circular ones— improves low-income preschoolers' numerical understanding, *Journal of Educational Psychology*, 101, pp. 545–560.
- SLAVIN, R. E., y LAKE, C. (2008) Effective programs in elementary mathematics: A best-evidence synthesis, *Review of Educational Research*, 78, pp. 427–515.
- SOPHIAN, C. (2004) Mathematics for the future: developing a Head Start curriculum to support mathematics learning, *Early Childhood Research Quarterly*, 19, pp. 59–81.
- SYMINGTON, L., y STRANGER, C. (2000) Math = success: New inclusionary software programs add up to a brighter future, *Teaching Exceptional Children*, 32, pp. 28–33.
- VANDERHEYDEN, A. M. (2010) Determining early mathematical risk: Ideas for extending the research, *School Psychology Review*, 39, pp. 196-202.
- VAN LUIT, J. E. H., y VAN DE RIJT, B. A. M. (2009) *The Early Numeracy Test Revised* (Gruyter, Doetinchem, The Netherlands).

WILSON, A. J., DEHAENE, S., DUBOIS, O., y FAYOL, M. (2009) Effects of an adaptive game intervention on accessing number sense in low-socioeconomic-status kindergarten children, *Mind, Brain, and Education*, 3, pp. 224-234.

WRIGHT, R. J., MARTLAND, J., STAFFORD, A. K., y STANGER, G. (2006) *Teaching Number: Advancing Children's Skills and Strategies* (London, Paul Chapman Publishing).

XIN, Y. P., JITENDRA, A. K., y DEATLINE-BUCHMAN, A. (2005) Effects of mathematical word problem-solving instruction on middle school students with learning problems, *Journal of Special Education*, 39, pp. 181-192.

YOUNG-LOVERIDGE, J. M. (2004) Effects on early numeracy of a program using number books and games, *Early Childhood Research Quarterly*, 19, pp. 82-98.

Resumen:

Efectos de la aplicación de un programa de entrenamiento específico para el aprendizaje matemático temprano en educación infantil

Se analizaron los cambios establecidos en la competencia matemática temprana de niños en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje, utilizando un programa de entrenamiento computerizado para el aprendizaje de habilidades matemáticas. Los 128 niños/as participantes de Educación Infantil (*M edad* =65,8; *dt* 3,3) fueron evaluados mediante el test Early-Numeracy-Test (ENT-r) que valoraba la competencia matemática temprana. La fase de intervención consistió en 30 sesio-

nes de aprendizaje utilizando *Jugando con Números 2.0*. El grupo experimental mejoró significativamente tras la intervención equiparándose al grupo control ($t = 0,486$; $p < 0,005$). El tamaño del efecto de la intervención arrojó unos altos valores para el grupo experimental ($d = 2,75$; $r = 0,80$). Se discute el uso de la intervención educativa basada en nuevas tecnologías como complementaria para mejorar el rendimiento de los alumnos en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje.

Descriptores: Matemática temprana, dificultades de aprendizaje, intervención temprana, enseñanza asistida por ordenador, enseñanza matemática.

Summary:

Effects of a specific training program for early mathematics learning in early childhood education

Changes on early mathematic competency with children in risk of learning difficulties were studied, after a computer assisted mathematic training program. A total of 128 second-year preschool boys and girls were assessed by the Early-Numeracy-Test (ENT-R). For 30 sessions, a remedial intervention was carried out using «Playing with Numbers 2.0» software. Significant differences between pre- and post- intervention for the experimental group were obtained ($t = 0.486$, $p < 0.005$). The intervention effect size also showed higher values for the experimental group ($d = 2.75$; $r = 0.80$). This group increasing scores was higher than the control group in the ENT-R subtests and in the total test. Educational interven-

tion based on computers hardly replaces the standard instruction approach, but we considered can help and improves the achieving of students at risk of learning mathematic disabilities.

Key Words: Early mathematics, learning disabilities, early intervention, computer assisted learning, mathematics instruction.

Los manuales de Didáctica en español entre 1900-1970

por Alfonso HEREDIA MANRIQUE
Universidad de Zaragoza

1. Introducción

Nos encontramos con trabajos sobre disciplinas académicas de las Ciencias Sociales hasta ahora de corta trayectoria, desde mediados del siglo XX, conforme van apareciendo dentro de los planes de estudios universitarios y que tratan de encontrar su sitio en el campo del conocimiento; trabajos que también suponen una forma de legitimarse dentro del espacio institucional universitario. Entre estos estudios sobre disciplinas destacamos por el número de trabajos los de *Teoría de la Educación* (García Carrasco, García del Dujo, Barrón y González, 1992; Colom y Rodríguez, 1996; Gargallo, 2002; Jover y Thoilliez, 2010); otros serán sobre *Sociología* (García de León, 1994), *Antropología de la Educación* (Bouche, Fermoso, Larrosa y Sacristán, 1995), *Economía de la Educación* (Pineda, 2000) y *Pedagogía Social* (Torío-López, 2006). En estos trabajos se suelen tratar diferentes cuestiones de la disciplina tales como: su objeto y campo de estudio, contenidos, origen y evolución, ubicación en el conjunto de los conocimientos y relación con otras disciplinas; y entre los elementos

utilizados para realizar sus análisis encontramos el estudio de los contenidos de las obras importantes a lo largo del tiempo, los programas universitarios y los manuales.

Así, una de las fuentes históricas para reconstruir la historia interna de la educación son los libros utilizados en las instituciones educativas, y entre ellos los denominados manuales escolares; estos han ocupado un lugar privilegiado en las aulas, porque han sido un instrumento central de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el ámbito educativo (Tiana, 2000, 180). Los manuales han sido objeto de investigación porque constituyen ricas fuentes de información y de conocimientos pedagógicos de todo tipo como los referidos a la evolución o cambios en los contenidos de las materias (Marín Ibáñez, 1983; Navarro, Granado, López y Barroso, 1998; Vilanou y Laudó, 2013), a los temas tratados y que son nucleares de un campo (García Sánchez, 1996); también de otros que son más indirectos como los elementos ideológicos que conllevan (Marín, 2001; Castillejo, 2009;

Carreño y Rabazas, 2010) e incluso de algunos que podrían ser más tangenciales como el material escolar (Rabazas, Ramos y Ruiz, 2009). Por tanto, los manuales constituyen «una fuente fundamental de indagación para precisar los contenidos de la disciplina» (Gargallo, 2002, 31).

También este tipo de estudios sobre las disciplinas los encontramos desarrollados desde diferentes perspectivas, en cuanto que hacen observables aspectos epistemológicos del conocimiento, y por tanto, verificables en su a veces intangible existencia. Así, hay trabajos que estudian las distintas ediciones de algún manual muy importante donde se analizan las modificaciones que afectan tanto a su estructura como al contenido, indicadores de la propia evolución del pensamiento del autor (Vázquez Gómez, 1981); la aplicación de una determinada metodología a diferentes manuales muy representativos de un área de conocimiento (Sánchez Valle, 1989) o quien trata el objeto de estudio científico (el qué y por qué) para justificar la presencia de una materia determinada dentro de un plan de estudios (León, 2000). A esto se añaden revisiones bibliográficas de manuales que sirven de base de datos de tipo documental muy útiles tanto para la enseñanza como para la investigación (Soler, 1983; García Sánchez, 1996; Molero, 2000; Roviró, 2013) y también el análisis de algún tratado educativo en particular respecto a su origen, ideación, elaboración y aportaciones que supone (Bernal, 1999).

Teniendo en cuenta todo ese contexto teórico e investigador referenciado añadimos otra disciplina donde parece que se ha considerado poco, tanto la perspectiva

histórica como la epistemológica; así se trata de una investigación sobre los manuales de Didáctica publicados en español entre 1900 y 1970 aproximadamente. Es un trabajo que primeramente tiene un carácter documental donde se ha intentado hacer una búsqueda lo más exhaustiva posible de todos los manuales de Didáctica publicados en ese periodo, y que a continuación han sido clasificados en varias líneas por su título y contenido siguiendo el orden cronológico de publicación. En segundo lugar, se han tratado los dos aspectos epistemológicos que más destacaban por su visibilidad, la estructura organizativa de los manuales de Didáctica Pedagógica y la estructura temática de los manuales de Didáctica y Didáctica General. Y para esto se han analizado las portadas, índices, prólogos, introducciones, prefacios y otros preliminares de todos los manuales encontrados; con ello se observan los contenidos temáticos, su organización y jerarquización, su evolución y las consideraciones de los propios autores de los manuales sobre los mismos. Finalmente, diré que los manuales presentados en los listados son todos aquellos de los que hemos podido tener documentación contrastada.

2. Líneas de presentación de los manuales del campo didáctico

La Didáctica surge en el contexto de los saberes pedagógicos desarrollándose sin excesiva autonomía dentro de la Pedagogía, ésta presenta una visión omnicomprensiva que perdura durante bastante tiempo (Rodríguez Diéguez, 2005, 93 ss.); según el mismo autor «la Didáctica se presenta como una parte de esa Pedagogía cuya constitución suponía una situación inicial

de indiferenciación, de una visión multidisciplinar por simple yuxtaposición» (96). Por tanto, «ninguna disciplina surge de una forma nítida, por el contrario, arrastra un periodo de indefinición y de vinculación con otras disciplinas de las que posteriormente se desmarca, logrando poco a poco su definición» (García de León, 1994, 155).

Para nuestro caso Colom y Rodríguez (1996, 44 s.) hablan de dos desmembraciones producidas en el cuerpo de conocimiento de la Pedagogía General, ésta con un marcado carácter herbartiano, y a su vez como constructo, que según dicen amalgamó el conocimiento sobre la educación durante el siglo XIX; sería con la segunda de las desmembraciones que la Pedagogía habría quedado reducida a muy poca cosa y solo se habrían salvado dos núcleos temáticos, la Historia de la Pedagogía y la Didáctica. Además según dichos autores nos encontramos que:

«La Didáctica, y a través de los autores seguidores de Herbart —Rein, Ziller y Willmann— fue también decantándose y adquiriendo independencia y fundamentación propia, al centrarse en concreto sobre las cuestiones pertinentes a la enseñanza, al aprendizaje y los métodos congruentes con ambos fenómenos» (45).

Por tanto, la Didáctica durante el siglo XIX está incluida en los tratados generales de Pedagogía y será a lo largo del siglo XX cuando adquiriera independencia de la misma, tal como constatamos a través de sus manuales en el periodo que comprende este estudio. Así se van a destacar tres grandes líneas de manuales en el campo

de la Didáctica que pugnarán por ser la más representativa del mismo, a saber: manuales de Didáctica Pedagógica, manuales de Didáctica o de Didáctica General y manuales de Metodología o Metodología General. Nos centraremos en los dos primeras líneas señaladas.

Para la clasificación sistemática de los manuales empleamos la combinación de dos criterios; el primero y más visible, el *criterio de título* que hace referencia al título de la portada del manual. Los manuales contienen generalmente en su título una de la expresiones que hemos señalado como grandes líneas. A continuación, el *criterio de contenidos* que asegura mejor la clasificación de los manuales según el tipo y organización interna de los contenidos que presentan. Más concretamente, los manuales de la dos vías que estudiamos se diferencian básicamente en sus contenidos; los manuales de Didáctica Pedagógica tienen dos tipos de contenidos, una primera parte de Metodología General (o Didáctica General) y una segunda parte mucho más extensa de Metodología Especial (o Didáctica Especial) de la distintas materias de Educación Primaria; mientras que los manuales de Didáctica o Didáctica General sólo tienen los contenidos de esa primera parte y desaparecen totalmente los contenidos de Metodología Especial o enseñanza de la materias de Educación Primaria.

2.1. Manuales de Didáctica Pedagógica.

Los manuales de Didáctica Pedagógica presentan sus contenidos bien diferenciados en dos partes como hemos dicho, Metodología General y Metodología Especial,

ya estén recogidas explícitamente o no en el índice y que son complementarias. Son manuales que están presentes a lo largo de todo el periodo estudiado, pero sólo al principio utilizan la expresión que sirve de denominación de esta vía (*Didáctica Pedagógica*), expresión que suele ir acompañada de otras en el título; únicamente hay un manual que utiliza solamente esa expresión tal cual (Solana, E. *Didáctica Pedagógica*). Por tanto, nos encontramos que la mayoría de los manuales de esta línea no llevan dicho título y utilizan los títulos de la otra línea, pero sus contenidos temáticos responden a lo que se consideraba como *Didáctica Pedagógica*. Los manuales clasificados en esta línea publicados a lo largo de todo el periodo estudiado son los siguientes:

— 1899. BALLESTEROS Y MÁRQUEZ, FRANCISCO: *Educación, Didáctica Pedagógica y Práctica de la Enseñanza*. Córdoba: Imp. la Región Andaluza.

— 1907. FERNÁNDEZ Y FERNÁNDEZ-NAVAMUEL, MANUEL: *Apuntes de Organización Escolar y Didáctica Pedagógica*. Madrid: Imprenta de Ricardo Rojas.

— 1911. ESCRIBANO HERNÁNDEZ, GODOFREDO: *Elementos de Pedagogía, segunda parte: didáctica pedagógica*. Madrid: La Enseñanza.

— 1912. MARTINEZ SUÁREZ, RAMÓN: *Memorándum del Maestro. Didáctica pedagógica. Problemas de Matemáticas y Análisis gramatical*. Cuenca: Imprenta y Encuadernación «La Conquense».

— 1912. RECUERO Y GARCÍA, GALO: *Apuntes de Pedagogía. Dirección de escuelas y Didáctica pedagógica*. Valencia. Establecimiento tipográfico «La Gutenberg». T. II.

— 1920. PERTUSA PÉRIZ, VICENTE y GIL MUÑIZ, ANTONIO: *Pedagogía Moderna. Tomo II. Didáctica General*. Málaga: Escuela Profesional Salesiana de Arte Tipográfico.

— 1920. SOLANA, EZEQUIEL: *Didáctica Pedagógica*. Madrid: Magisterio Español.

— 1923. RAMÍREZ SARRIA, JERÓNIMO: *Didáctica y divulgación escolar*. Murcia: Imp. Gloria.

— 1925. BLANCO SANCHEZ, RUFINO: *Pedagogía Fundamental. Teoría de la enseñanza. Didáctica y metodología pedagógica*. Madrid: Tip. de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.

— 1932. AGUAYO, ALFREDO MIGUEL: *Didáctica de la Escuela Nueva*. La Habana: Cultural S.A.

— 1933. LOMBARDO RADICE, GIUSEPPE: *Lecciones de Didáctica y recuerdos de experiencia docente*. Barcelona: Labor.

— 1935. SÁNCHEZ-TRINCADO, JOSÉ LUIS: *Didáctica General y metodología*. Madrid: M. Aguilar.

— 1936. GUILLEN DE REZZANO, CLOTILDE: *Didáctica general y espe-*

cial: para segundo año de las Escuelas Normales. Buenos Aires: Kapelusz.

— 1937. CALZETTI, HUGO: *Elementos de Pedagogía. Didáctica General y Especial del Lenguaje y la Matemática*. Buenos Aires: Estrada.

— 1941. IMPERATORE, AMANDA: *Lecciones de Didáctica General y Especial de los ramos instrumentales*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

— 1947. FLORIANO CUMBREÑO, ANTONIO C.: *Curso general de didáctica: (metodología y organización escolar)*. Oviedo: Supra.

— 1947. MARTÍ ALPERA, FÉLIX et al.: *Manual de Didáctica y Organización escolar*. Buenos Aires: Losada.

— 1948. WILLMANN, OTTO: *Teoría de la formación humana: la didáctica como teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación*. Madrid. CSIC. 2 Volúmenes.

— 1954. GIL MUÑOZ, ANTONIO: *Estudios Pedagógicos Modernos. Tomo Segundo. Didáctica: Metodología y Organización Escolar*. Málaga: Librería Denis.

— 1958. LARROYO, FRANCISCO: *Didáctica General Contemporánea*. México: Porrúa.

— 1959. MONTERO VIVES, JOSÉ: *Didáctica Manjoniana*. Granada: CEPPAM.

— 1966. DOTTRENS, ROBERT: *Didáctica para la escuela primaria*. Buenos Aires: Eudeba, UNESCO.

— 1967. KOPP, FERDINAND: *Fundamentos de Didáctica*. Madrid: MEC.

— 1967. LAVARA GROS, ELISEO (Dir.): *Didáctica*. Madrid: Compañía Bibliográfica Española.

2.2. Manuales de Didáctica o Didáctica General

Los manuales clasificados en esta línea utilizan en su título las expresiones de Didáctica o bien Didáctica General. La primera expresión siempre va acompañada generalmente de otros términos, destacándose entre ellos el de Moderna (Didáctica) en los manuales de los años sesenta del siglo XX, que hacía referencia a los nuevos planteamientos didácticos del momento. Y también se añadía a veces la expresión de Dirección del Aprendizaje, como una forma de entender la Didáctica. El uso del término Didáctica no es nuevo ya que se encontraba utilizado dentro de los tratados de Pedagogía del siglo XIX. La expresión Didáctica General es sin embargo una nueva manera de titular los manuales del campo didáctico que se asienta a partir de la década de los años treinta del siglo XX y esto mismo ocurre en cuanto a lo que serán sus contenidos tal como hoy los entendemos, es decir, sin incluir los contenidos de las Didácticas Especiales de las materias de Educación Primaria, y será en la década de los años sesenta cuando la expresión quedará consolidada totalmente en los manuales.

En la clasificación de los manuales de esta línea siguiendo los criterios de título y de contenidos establecidos, nos encontramos con manuales excluidos de la misma aunque lleven por título el de esta línea porque incluyen contenidos de las didácticas de las materias, con lo cual quedan clasificados en la otra línea por el segundo criterio establecido. Y por otro lado, se incluyen manuales que formando parte en realidad de lo que sería una obra en conjunto de Didáctica Pedagógica encontramos que uno de ellos es sólo de Didáctica General, tanto por su título como por sus contenidos; algo que por otra parte visualiza y es un precedente de la futura independencia de dichos contenidos. Queremos señalar que el primer manual que hemos encontrado con el título y contenidos propios de Didáctica General en español es el de Ruiz Amado (1916): *El arte de enseñar o Didáctica general, con un resumen de Paidología*, y aunque se añade una parte de Paidología no tiene nada de Metodología Especial, que hubiera supuesto clasificarlo en la otra línea de Didáctica Pedagógica. Los manuales de esta línea que aparecen a lo largo de todo el periodo estudiado son los siguientes:

— 1916. RUIZ AMADO, RAMÓN: *El arte de enseñar o Didáctica general, con un resumen de Paidología*. Barcelona: Librería Religiosa.

— 1932. SCHMIEDER, A. y SCHMIEDER, J.: *Didáctica General*. Madrid: Revista de Pedagogía.

— 1934. THIRION DE VERON, ESTHER: *Curso de Didáctica General*. Buenos Aires: Troquel.

— 1936. GUILLEN DE REZZANO, CLOTILDE: *Didáctica General*. Buenos Aires: Kapelusz.

— 1939. GONZÁLEZ y GUTIÉRREZ, DIEGO: *Didáctica o dirección del aprendizaje*. La Habana: Cultural.

— 1944. SALAS S., IRMA: *Curso de Didáctica General, notas y recopilaciones*. Santiago de Chile: Universitaria.

— 1945. IMPERATORE, AMANDA: *Lecciones de Didáctica. I Didáctica General*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

— 1950. MATEOS, MARÍA MOSTA: *Didáctica: metodología general y organización escolar*. Zamora: Tipografía Heraldo.

— 1951. GÓMEZ CATALÁN, LUIS: *Didáctica General. Apuntes de clase*. Santiago de Chile: Universitaria.

— 1957. LARREA, JULIO: *Didáctica General (fundamentos, fines y problemas de la didáctica moderna: estudio científico, filosófico y crítico dirigido hacia un necesario equilibrio de la relación de términos)*. México: Herrero.

— 1957. MANGANIELLO, ETHEL MARÍA: *Didáctica General*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

— 1957. MASTACHE ROMÁN, JESÚS: *Didáctica General*. México: Herrero. 2 Vol.

— 1958. TORRES RIVEROS, MANUEL E.: *Didáctica General*. Lima: Ministerio de Educación Pública.

— 1962. IBARRA PÉREZ, ÓSCAR: *Didáctica Moderna. El aprendizaje y la enseñanza*. Madrid: Aguilar.

— 1963. ALVES DE MATTOS, LUIZ: *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kapelusz.

— 1963. NÉRICI, IMÍDEO GIUSEPPE: *Hacia una Didáctica General Dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.

— 1963. TITONE, RENZO: *Metodología Didáctica*. Madrid: Rialp.

— 1964. PINTO DE SPENCER, ROSA A. y GIUDICE, MARÍA CELINA M. DE: *Nueva Didáctica General*. Buenos Aires: Kapelusz.

— 1964. STÖCKER, KARL: *Principios de Didáctica Moderna*. Buenos Aires: Kapelusz.

— 1965. CASSANI, JUAN EMILIO: *Didáctica General de la Enseñanza Media*. Buenos Aires: El Ateneo.

— 1965. PINO BATORY, MARTÍN: *Didáctica General*. Santiago de Chile: Universitaria.

— 1965. WALABONSO RODRÍGUEZ, A.: *Dirección del aprendizaje: didáctica moderna*. Lima: Universo.

— 1966. TOMASCHEWSKY, KARL-HEINZ: *Didáctica General*. Méjico: Grijalbo.

— 1966. VILLARREAL CANSECO, TOMÁS: *Didáctica General*. México: Instituto federal de capacitación del magisterio.

— 1967. COMBETTA, ÓSCAR CARLOS: *Práctica de la enseñanza en la didáctica moderna*. Buenos Aires: Losada.

— 1968. UZCATEGUI GARCÍA, EMILIO: *Fundamentos de una didáctica de la educación media*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.

— 1969. GARCÍA Y GARCÍA, MATILDE: *Didáctica General*. Salamanca: Anaya.

— 1969. POZO PARDO, ALBERTO: *Didáctica General*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

— 1970. VILLALPANDO, JOSÉ MANUEL: *Didáctica*. México: Porrúa.

— (sin fecha) GASTÓN MARÍA, HERMANO: *Didáctica General*. Lima: Bruño.

Como resumen de los datos anteriores, la TABLA 1 recoge todos los manuales publicados en español, década a década, en el periodo estudiado (1899-1970) en las dos líneas consideradas y cuyo número asciende a cincuenta y cuatro manuales. Se observa una tendencia general de incremento paulatino en las publicaciones por cada década, con dos puntos de inflexión de mayor aumento, el primero en la década de 1930-1939 y sobre todo en la década final de 1960-1970, con un aumento

muy notable ya que supone que algo más de un tercio de los manuales (36,4%) son publicados en ella. Y en cuanto a cada una de las vías tenemos que el 44,4% son manuales de Didáctica Pedagógica, con presencia en todas las décadas y en mayor medida en las décadas centrales del periodo estudiado. Y la segunda vía supone el 55,5% de los manuales publicados, donde

en las primeras décadas hay uno o ninguno y será en los años treinta cuando aparezcan los manuales de Didáctica General y en los años sesenta del pasado siglo es cuando se produce la eclosión de manuales de Didáctica y Didáctica General con más del cincuenta por ciento (56,7%) de los manuales publicados de esa línea en todo el periodo estudiado.

TABLA 1: *Número de manuales por décadas y valor porcentual de los manuales de cada una de las vías didácticas.*

Manuales Didácticos	1899 1909	1910 1919	1920 1929	1930 1939	1940 1949	1950 1959	1960 1970	Totales	%
Didáctica Pedagógica	2	3	4	5	4	3	3	24	44,4%
Didáctica y Didáctica General	-	1	-	4	2	6	17	30	55,6%
Totales por década	2	4	4	9	6	9	20	54	100,0%

3. Análisis de aspectos epistemológicos en los manuales

Los epistemólogos estudian desde una perspectiva general los procesos de construcción de los conocimientos, su incremento y desarrollo, dificultades que se plantean en ello, la validez del conocimiento, los problemas de delimitación del campo teórico, los modelos formales utilizados... (Pérez Gómez, 1978) y también desde una perspectiva más centrada en una determinada área, la naturaleza de ese conocimiento, su objeto de estudio, principios, fines, fundamentos, origen, métodos de investigación, funciones de sus profesionales... (Martín Molero, 1999). De entre esos aspectos vamos a ver el de los límites externos y la definición interna del espacio del conocimiento didáctico, o lo que es igual, su estructura

sintáctica y su estructura semántica en términos de Álvarez Méndez (2001). El primero sobre la delimitación externa se llevará a cabo a través de la estructura organizativa de los contenidos que presentan los manuales de Didáctica Pedagógica y el segundo, mediante la estructura temática en los manuales de Didáctica y Didáctica General, como dos vías de manuales que se suceden en el tiempo.

3.1. Estructura organizativa de los contenidos en los manuales de Didáctica Pedagógica

Este primer aspecto es presentado por la TABLA 2 que recoge sintéticamente tres elementos estructurales de la organización de los contenidos en los manuales

de Didáctica Pedagógica. En la primera columna *División de los contenidos* se explicita si los índices de estos manuales separan los contenidos expresamente (SI) o no los separan (NO) entre Metodología General (MG) y Metodología Especial (ME) o Metodología (M). Así, nos encontramos nueve manuales (37,5%) que establecen explícitamente dicha separación en sus índices. También encontramos tres manuales (16,7%) que aunque no establecen la división explícita en el índice de contenidos, después aparece comentada en la introducción o en capítulo introductorio, y en uno de ellos (Gil, 1954) la división es entre metodologías y organización escolar. Para el resto, once manuales, dicha división se deduce directamente de las temáticas que hay en sus índices. Hay un manual (Willmann, 1948) que queda excluido

de este criterio como comentaremos. Esta división supone que epistemológicamente los contenidos de la Didáctica Pedagógica aparecen organizados en dos grandes apartados; inicialmente dicha división era entre Metodología General y Metodología Especial (Ballesteros, 1899; Fernández, 1907; Solana, 1920; Blanco, 1925), y posteriormente se produce un cambio de denominación para dicha distinción a partir de los años treinta, que ahora será entre Didáctica General y Didáctica Especial (Guillén; 1936; Calzetti, 1937; Imperatore, 1941; Montero, 1959); no obstante en algún caso, se conservará el uso del segundo término y la distinción es entre Didáctica General y Metodología Especial (Aguayo, 1932; Sánchez, 1935) o entre Didáctica General y Metodología de (las materias) (Floriano, 1947; Larroyo, 1958).

TABLA 2: *Manuales de Didáctica Pedagógica según división de contenidos, valor % de cada parte, y valor % de la Organización Escolar en los mismos.*

Manuales de Didáctica Pedagógica	División de los contenidos	MG / ME Valor %	Organización Escolar. Valor %
Ballesteros (1899)	SI (MG / ME)	18,3 / 28,4	13,8
Fernández (1907)	SI (MG / ME)	10,8 / 55,5	29,4
Escribano (1911)	NO	29,8 / 32,9	29,8
Martínez (1912)	NO	10,5 / 27,8	16,7
Recuero (1912)	NO	10,0 / 37,7	51,1
Pertusa y Gil (1920)	NO	21,5 / 47,8	28,1
Solana (1920)	SI (MG / ME)	27,9 / 67,7	0,0
Ramírez (1923)	NO	29,2 / 25,9	38,4
Blanco (1925)	SI (MG/ ME)	34,0 / 64,0	0,0
Aguayo (1932)	NO / SI (DG / ME)	45,4 / 52,6	0,0
Radice (1933)	NO	25,9 / 63,4	0,0
Sánchez (1935)	NO / SI (DG / ME)	15,5 / 80,1	0,0
Guillén (1936)	SI (DG / DE)	47,9 / 49,4	0,0

Manuales de Didáctica Pedagógica	División de los contenidos	MG / ME Valor %	Organización Escolar. Valor %
Calzetti (1937)	SI (DG / DE)	52,5 / 42,1	0,0
Imperatore (1941)	SI (DG / DE)	43,0 / 54,7	0,0
Floriano (1947)	SI (DG / M)	17,8 / 61,9	18,4
Martí (1948)	NO	(24,6 / 50,5)	23,4
Willmann (1948)	NO	(28,6)	-
Gil (1954)	NO / SI (M / OE)	28,6 / 40,4	27,6
Larroyo (1958)	NO / SI (DG / M)	77,9 / 12,4	0,0
Montero (1959)	SI (DG / DE)	33,5 / 54,3	0,0
Dottrens (1966)	NO	9,6 / 76,5	0,0
Kopp (1967)	NO	57,4 / 10,2	13,8
Lavara (1968)	NO	26,9 / 66,5	0,0

La segunda columna presenta el *valor porcentual* de cada una de las partes en las que hemos dicho se dividen este tipo de manuales. La idea principal que se desprende es que en las tres cuartas partes de los manuales, diecisiete de los veintitrés (73,9%), no contamos el de Willmann (1948), pesa bastante más generalmente la parte de Metodología Especial o Didáctica Especial; en dos manuales el valor es parecido. Y en los cuatro restantes donde pesa más la parte de Metodología General o Didáctica General, parece que hay circunstancias especiales para que sea así: en dos de ellos la diferencia no es muy grande, caso de Ramírez (1923) con un 29,2% y un 25,9% respectivamente, donde dado que hay contenidos de Organización Escolar parece que hay un relativo reparto proporcional del manual entre las tres partes, y en el caso de Calzetti (1937) con un 52,5% y un 42,1% ya hay un tercer volumen todo de Didáctica Especial. Mientras que en Larroyo (1958) con el 77,9% y el 12,4% y en Kopp (1967) el 57,4% y el

10,2%, la presencia de la Didáctica Especial parece más bien testimonial, dado que en los años en que se publican se ha consolidado ya la división clara entre ambas partes, constituyendo normalmente manuales independientes cada una de ellas.

Hay dos manuales de la lista que merecen comentario aparte para clarificar este segundo aspecto de valoración porcentual que comentamos de la TABLA 2, y que aparece entre paréntesis en los mismos; uno es el de Félix Martí Alpera (1948) *Manual de Didáctica y Organización escolar*, donde hace una división explícita de los contenidos entre «Didáctica» y «Organización Escolar», pero esa primera parte en realidad es toda de Didáctica Especial y la segunda es al cincuenta por ciento de Didáctica (General) y de Organización Escolar. El de Otto Willmann, (1948) *Teoría de la formación humana: la didáctica como teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación*, presenta todo un

conjunto de contenidos pedagógicos inextricablemente unidos que no son valorables según los criterios establecidos para la tabla; hemos hecho un cálculo aproximado sobre la parte que podría ser de Didáctica Pedagógica que supondría sobre el 28,6% del conjunto de los dos volúmenes, donde los contenidos sobre Didáctica y Didácticas Específicas están entremezclados totalmente; hay que señalar que es una traducción de un manual alemán de 1882 y 1889 (volumen I y volumen II respectivamente) cuando los planteamientos eran muy diferentes y por eso no encaja con algunos de los criterios utilizados.

La tercera columna presenta el *valor porcentual* de la presencia de la Organización Escolar en estos manuales. Se observa que hay once manuales, cerca del cincuenta por ciento (45,3%), en los que se incluye dicha materia con un peso variable y esto ocurre especialmente al principio del periodo considerado. En este sentido también se ve que en cinco de ellos es mayor el peso de los contenidos de la Organización Escolar que los de Didáctica propiamente y en cuatro más tienen prácticamente el mismo peso. Esto refleja la cuestión epistemológica de delimitación del conocimiento planteada dentro de estos manuales entre ambas materias. Así, hay manuales que las separan claramente como se ve en el título del manual: Fernández (1907), Recuerdo (1912) y otros manuales colocan la Organización Escolar dentro de la Didáctica Pedagógica (también denominada Didáctica General o Didáctica): Ballesteros (1889), Escribano (1911), Martínez (1912), Pertusa y Gil (1920), Ramírez (1923), Floriano (1947), Gil (1954) y Koop (1967). Hay un manual ya comentado, el de Martí

Alpera (1947), donde la Didáctica, sus temas, aparecen dentro de la parte de Organización Escolar. Además, a esto se le añade, que la delimitación temática tampoco está clara, ya que hay temas que aparecen en la parte de Organización Escolar y que luego serán más bien de Didáctica, como ejemplo tenemos el manual de Recuerdo (1912) con los temas de programas y la disciplina escolar, como hemos dicho en Martí Alpera (1947).

3.2. Estructura temática en los manuales de Didáctica o Didáctica General

Este aspecto lo concretamos identificando y delimitando los contenidos que se tratan y haciendo una relación de los mismos ordenados según su frecuencia. Para ello metodológicamente hemos realizado un seguimiento sistemático de la estructura temática en dichos manuales, recogiendo la terminología utilizada en los apartados de los índices, a sabiendas de que hay contenidos internos en dichos capítulos que podrían clasificarse también formando parte de otras temáticas. Así, seguimos al autor tal cual, pues cada autor tiene su propia lógica de organización de los contenidos del campo de conocimiento y que en este caso respetamos con su propia enunciación. Hemos elaborado la TABLA 3 que recoge veintidós bloques temáticos en los manuales de Didáctica y Didáctica General, que pasamos a comentar brevemente de manera ordenada según de mayor a menor presencia en los manuales:

— *Método*. Este bloque temático es el de mayor presencia, aparece en veintiocho de los treinta manuales

recogidos y trata sobre teoría del método, principios del método, clasificación de los métodos, fundamentación y evolución de los métodos didácticos, métodos didácticos y de instrucción, procedimientos y formas didácticas, métodos didácticos y sistemas didácticos, métodos pedagógicos modernos y sistemas nuevos, los métodos como factores de efectividad en las realizaciones didácticas, métodos globales, individualizados y colectivizados de la enseñanza, métodos y técnicas de enseñanza, y enseñanza en grupo.

– *Didáctica*. Esta temática está presente en veintisiete de los treinta manuales y aparece como Educación y Didáctica, concepto, origen, naturaleza, fines, significado, etimología y definiciones de educación; Pedagogía y Didáctica, la Didáctica como disciplina pedagógica, lugar de la Didáctica en el campo de la Pedagogía; definición, división y evolución de la Didáctica, alcances de la Didáctica, la nueva estructuración de la Didáctica, Didáctica como dirección del aprendizaje, hacia dónde va la Didáctica; Método y Didáctica, enseñanza, concepto y significado de la instrucción.

– *Evaluación*. Esta temática se encuentra en veinte manuales, enunciada como evaluación escolar, evaluación del trabajo escolar, comprobación objetiva del aprovechamiento escolar, apreciación y estimación de los resultados de la acción didáctica, evaluación del rendimiento, verificación del aprendizaje, control y evaluación del aprendizaje, culminación del aprendizaje, y examen de lo aprendido.

– *Medios*. Esta temática figura en veinte manuales y se presenta como teoría de los medios didácticos; medios y recursos didácticos; medios auxiliares didácticos, del aprendizaje, de la enseñanza y de la dirección del aprendizaje; material de enseñanza o del aprendizaje; material de aprendizaje y didáctico en las distintas asignaturas; su función y clasificación.

– *Práctica de la enseñanza*. Este bloque de contenidos variados se manifiesta en veinte manuales y aparece como la práctica en la escuela, realización de la enseñanza, procesos de realizaciones didácticas, realización de la dirección del aprendizaje; la clase, la lección o unidad didáctica o ritmos de enseñar, preparación y fundamento de la lección; el trabajo en la escuela, organización del trabajo escolar, las tareas o tarea escolar; el método de estudio dirigido, aprendizaje de las técnicas de estudio, y prácticas de observación escolar.

– *Aprendizaje*. Este bloque lo tenemos en dieciocho manuales y trata del tema del aprendizaje tal cual y su aplicación a las adquisiciones escolares, se formula como teorías del aprendizaje, los esquemas de aprendizaje, factores del aprendizaje, tipos o adquisiciones de aprendizaje, la naturaleza del aprendizaje, diagnóstico y pronóstico del aprendizaje, rectificación y mejoramiento del aprendizaje, e integración y fijación del contenido del aprendizaje.

TABLA 3: *Temáticas tratadas en los manuales de la línea de Didáctica o Didáctica General.*

Temáticas \ Manuales	Titone (1963)	Pinto y Giudice (1964)	Stöcker (1964)	Cassani (1965)	Pino (1965)	Walabonso (1965)	Tomaschewsky (1966)	Villarreal (1966)	Combetta (1967)	Uzcátegui (1968)	García (1969)	Pozo (1969)	Villalpando (1970)	Hno. Gastón (sin fecha)
Método														
Didáctica														
Evaluación														
Medios														
Práctica de la Enseñanza														
Aprendizaje														
Alumno														
Maestro														
Materia														
Planificación														
Fines y Objetivos														
Motivación e Interés														
Organización Escolar														
Historia de la Didáctica														
Disciplina escolar														
Principios didácticos														
Orientación														
Currículo														
Didácticas														
Paidología														
Pedagogía Experimental														

– *Alumno*. Esta temática la encontramos en dieciséis manuales y se refiere al alumno, el educando como factor de enseñanza, educando y aprendizaje, sujeto de aprendizaje y escuela, función docente, trabajo del alumno, dirección de actividades de los alumnos, conocimiento de los alumnos como grupo o de la clase, y diferencias individuales.

– *Maestro*. Esta temática está en dieciséis manuales y trata sobre el maestro, la docencia, la función docente; el maestro y su acción, maestro y actividades docentes, el maestro como causa ejemplar y eficiente; el factor profesor, trabajo del profesor, el profesor en acción; el educador y el método, el educador como conductor del aprendizaje; problemas de ética profesional, formación del profesorado, y la relación profesor-alumno como eje de las realizaciones didácticas.

– *Materia*. Esta temática aparece en dieciséis manuales y se refiere a los contenidos de la educación o de la enseñanza sistematizada; a las materias didácticas, o de enseñanza o de instrucción; contenidos del aprendizaje, organización de los contenidos o de la materia de enseñanza, presentación de la asignatura o materia, y los contenidos como puntos de apoyo de las realizaciones didácticas.

– *Planificación*. Esta temática la tenemos en catorce manuales y se presenta como planificación educativa o didáctica, planeamiento de la enseñanza o didáctico y su desarrollo, planificación de contenidos, plan o cursos

de aprendizaje, teoría del plan; planes y programas de estudios, el programa como objeto del aprendizaje escolar; desarrollo de la idea de unidad, unidades didácticas, desarrollo metódico de la unidad didáctica o formativa, y la unidad como integración de actividades de aprendizaje.

– *Fines y objetivos*. Esta temática aparece en trece manuales enunciada como el fin educativo, finalidades de la educación, naturaleza y fines de la educación, fines y objetivos de la educación secundaria, finalidades de la enseñanza, naturaleza y fines de la enseñanza, fines y objetivos de la enseñanza, fin de la instrucción, objetivos de la enseñanza, y objetivos del aprendizaje.

– *Motivación e interés*. Esta temática se encuentra en doce manuales y se presenta como motivación pedagógica, motivación y aprendizaje, motivación del aprendizaje, motivación e incentivos del aprendizaje; intereses y motivación, teoría del interés, interés y esfuerzo compatibles, y disposición del alumno para aprender.

– *Organización escolar*. Esta temática aparece en diez manuales enunciada como el medio escolar, la comunidad escolar, la escuela, escuela primaria, escuela urbana y rural, organización del Liceo, educación profesional, plan de renovación gradual de la enseñanza secundaria, etapas escolares, graduación de la escuela y la enseñanza, el horario, racionalización del tiempo, y el espacio vital del escolar.

– *Historia de la Didáctica*. Este contenido está en siete manuales y trata el desarrollo histórico de la conciencia didáctica, la evolución de la Didáctica, evolución de la dirección del aprendizaje, antecedentes didácticos, reformismo didáctico del siglo XX, la educación nueva, y la escuela nueva.

– *Disciplina escolar*. Este contenido se encuentra en seis manuales y se refiere a la organización disciplinaria, al significado y función de la disciplina escolar como situación didáctica, control y manejo de la clase, dirección del curso, y comprensión de la conducta.

– *Principios didácticos*. Esta temática está presente en seis manuales y se encuentra como principios pedagógicos aplicados a la Didáctica, principios didácticos y su sistema, principios de la Didáctica Moderna, principios de la dirección del aprendizaje, el principio de unidad en la Didáctica, y las normas didácticas derivadas de los principios pedagógicos.

– *Orientación*. Este contenido aparece en tres manuales como orientación educacional, vocacional y de capacidades, y la ficha físico-pedagógica.

El resto de las temáticas las encontramos sólo en dos manuales cada una, el *currículo* y en su relación con la organización educativa; otra se refiere a algunos antecedentes orientados hacia las *Didácticas* especiales; una tercera temática trata de *Paidología* con respecto al desarrollo intelectual y la formación de la personalidad del niño; y una última sobre *Pedagogía Experimental*.

4. Conclusiones

La primera conclusión se refiere a la enorme dificultad que ha supuesto hacer una sistematización, que por otra parte consideramos provisional, sobre los manuales de Didáctica hasta llegar a clasificarlos en tres grandes líneas: manuales de Didáctica Pedagógica, manuales de Didáctica o Didáctica General y manuales de Metodología o Metodología General. Esta dificultad a la que aludimos se debe a que hay mucha confusión entre los títulos de los manuales, los contenidos que presentan y las consideraciones conceptuales que hacen los propios autores sobre lo que entienden que es su campo de conocimiento. Y para dicha clasificación se han utilizado dos criterios de manera simultánea y complementaria, el criterio de título y el criterio de contenido. Las líneas de manuales deslindadas suponen una pugna epistemológica en el camino de construcción de la Didáctica como disciplina.

Una segunda conclusión es sobre el número de manuales publicados en español para las dos líneas estudiadas, Didáctica Pedagógica y Didáctica o Didáctica General, que es de cincuenta y cuatro manuales para un periodo de setenta y un años, que en principio no parece una cifra elevada pero podría ser un indicador de desarrollo a comparar con lo ocurrido en otros campos de conocimiento semejantes. En cuanto a la evolución de la publicación de manuales lo que más destaca es la década de los años sesenta del siglo XX cuando se publican el mayor número de manuales, casi el cuarenta por ciento (37%) de todos ellos, de los cuales la mayoría son de la línea de Didáctica o Didáctica General (85%). En conjunto esta última línea de

manuales es la que tiene mayor peso durante el periodo estudiado (55,5%).

La tercera conclusión haría referencia a importantes cambios epistemológicos en los contenidos que se observan; concretamente en los límites del campo de conocimiento didáctico. Comparando las dos líneas de manuales estudiadas tenemos que la línea de manuales de Didáctica Pedagógica anterior en el tiempo, presenta una estructura temática organizada en dos bloques de contenidos diferenciados, Metodología General y Metodología Especial; mientras que la línea de manuales de Didáctica o Didáctica General se desmarca de la anterior presentado sólo la primera parte o parte general de dicha estructura temática, la cual va a desarrollar mucho y tratará de identificarse propiamente con la Didáctica; y desaparece totalmente la parte que corresponde a las didácticas especiales de las materias de educación primaria. Por tanto, con esta segunda línea de manuales se produce una fuerte reorganización del campo de conocimiento didáctico al separarse dichos bloques de contenidos, creándose dos ámbitos de conocimientos diferenciados donde cada uno seguirá su camino en cuanto a los manuales.

Un segundo cambio epistemológico es con respecto a los contenidos de Organización Escolar que tienen distinta presencia en las dos líneas de manuales. En casi la mitad de los manuales de Didáctica Pedagógica y sobre todo al principio del periodo estudiado nos encontramos que la Organización Escolar en bloque forma parte de dichos manuales; mientras que en los manuales de Didáctica o Didáctica General

ya no aparece incrustada como un bloque de contenidos diferenciados, sino como capítulos integrados con el resto de contenidos didácticos, algo que ocurre también en la mitad de estos manuales.

Finalmente, un tercer cambio epistemológico en este caso en la estructura interna de los contenidos, quizás el más relevante, sea que la temática del Método se encuadra como tal dentro de los manuales de Didáctica o Didáctica General, con lo cual se da a entender que la Didáctica abarca a la Metodología, cuando ésta venía siendo por tradición la tercera línea de manuales que ha quedado señalada pero no tratada en el presente estudio.

También hay otro tipo de cambio que queremos dejar señalado y que se produce en los manuales asociados a las denominaciones del título y encabezamientos temáticos. Esto se observa en los primeros manuales de Didáctica Pedagógica que es cuando utilizan dicha expresión y posteriormente dejan de utilizarla como título, para pasar a utilizar los de la otra línea de manuales que estudiamos, pero lógicamente manteniendo su propia estructura de contenidos. Igualmente, se ve este tipo de cambio en las denominaciones internas de la estructura temática de los manuales de Didáctica Pedagógica, donde se produce un cambio menos perceptible pero importante cuando las expresiones de Metodología General y Metodología Especial, que dividen los contenidos en dichos manuales, van siendo sustituidas por las de Didáctica General y Didáctica Especial, lo cual supone un reconocimiento más de que dichas expresiones se van asentando e imponiendo.

Dirección para la correspondencia:

Alfonso Heredia Manrique. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación (Campus de San Francisco). Universidad de Zaragoza. 50009 Zaragoza. E-mail: aheredia@unizar.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 16. X. 2014.

Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001) *Entender la didáctica, entender el currículum* (Madrid, Miño y Dávila).

BERNAL, A. (1999) Análisis del Tratado de Educación Personalizada. Génesis y aportaciones, **revista española de pedagogía**, 212, pp. 15-49.

BLANCO Y SÁNCHEZ, R. (1932-1933) *Bibliografía pedagógica del siglo XX: 1900-1930* (Madrid, Librería y Casa editorial de Hernando), 3 volúmenes.

BOUCHÉ, H., FERMOSO, P., LARROSA, J. y SACRISTÁN, D. (1995) La Antropología de la educación como disciplina: Proyecto de Diseño, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 7, pp. 95-114.

CARREÑO, M. y RABAZAS, T. (2010) Sobre el trabajo de *ama de casa*. Reflexiones a partir del análisis de manuales de Economía doméstica, *Revista Complutense de Educación*, 21:1, pp. 55-72.

CASTILLEJO, E. (2009) Análisis del contenido ideológico de los manuales de historia, *Bordón*, 61:2, pp. 45-57.

COLOM, A. J. y RODRÍGUEZ, M.^a P. (1996) Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación:

carácter y ubicación, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, pp. 43-54.

GARCÍA DE LEÓN, M.^a A. (1994) Para una historia de las disciplinas académicas. El caso de la Sociología en España (1940-1990), *Revista Complutense de Educación*, 5:2, pp. 153-172.

GARCÍA CARRASCO, J., GARCÍA DEL DUJO, A., BARRÓN, A. y GONZÁLEZ, M. (1992) La Teoría de la Educación en la actividad académica española. Análisis de un indicador, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, pp. 41-52.

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (1996) Revisión bibliográfica internacional sobre dificultades de aprendizaje: manuales, *Revista de Educación*, 310, pp. 397-410.

GARGALLO, B. (2002) La teoría de la Educación. Objeto, enfoques y contenidos, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, pp. 19-46.

JOVER, G. Y THOILLIEZ, B. (2010) Cuatro décadas de Teoría de la Educación: ¿una ecuación imposible?, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, pp. 43-64.

LEÓN, A. R. (2000) Reflexiones sobre la asignatura: «Intervención didáctica en el área de Lengua» de la licenciatura de Psicopedagogía, *Revista de Educación*, 326, pp. 395-410.

MARÍN ECED, T. (2001) Manuales escolares y poder político (1934 / 1939), *Bordón*, 53:3, pp. 395-408.

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1983) Medio siglo de Pedagogía General, **revista española de pedagogía**, 159, pp. 9-23.

- MARTÍN MOLERO, F. (1999) *La didáctica ante el tercer milenio* (Madrid, Síntesis).
- MOLERO, A. (2000) Los manuales de historia de la educación y la formación de los maestros (1900-1930), *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 121-139.
- NAVARRO, R., GRANADO, C., LÓPEZ, A. y BARROSO, P. (1998) Innovaciones en los contenidos de Didáctica General: de los textos clásicos a los actuales, *Bordón*, 50:3, pp. 277-285.
- OCHOA Y VICENTE, J. (1947) *Bibliografía pedagógica de obras publicadas en los años 1930-1935* (Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas).
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1978) *Las fronteras de la educación* (Madrid, Zero).
- PINEDA, P. (2000) Economía de la Educación: Una disciplina pedagógica en pleno desarrollo, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12, pp. 143-158.
- RABAZAS, T. (2001) *Los manuales de Pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)* (Madrid, UNED).
- RABAZAS, T., RAMOS, S. y RUIZ, J. (2009) La evolución del material escolar a través de los manuales de Pedagogía (1835-1936), *revista española de pedagogía*, 243, pp. 275-298.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (2005) La didáctica en España: de ayer y hoy, en TRILLO, F. (ed.) *Las Ciencias de la Educación del ayer al mañana*. (Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela) pp. 91-130.
- ROVIRO, I. (2013) Los 50 primeros manuales de Estética en España, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32, pp. 47-79.
- SÁNCHEZ VALLE, I. (1989) La metodología de análisis de contenido aplicada a las ideas expresadas en los prólogos de diferentes textos de Pedagogía General, *Bordón*, 1, pp. 127-152.
- SOLER, M.^a A. (1983) Textos pedagógicos aprobados para su utilización en las escuelas normales desde su creación hasta 1868, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2, pp. 87-95.
- TIANA, A. (2000) El proyecto MANES y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX y XX), *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 179-194.
- TORÍO-LÓPEZ, S. (2006) Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción, *ESE. Estudios sobre Educación*, 10, pp. 37-54.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1981) Apuntes biográficos de la ciencia pedagógica (acerca de las nueve ediciones de Principios de Pedagogía Sistemática), *revista española de pedagogía*, 153, pp. 9-36.
- VILANOU, C. y LAUDO, X. (2013) El pensamiento vitalista y sintético en la Pedagogía general en España, *revista española de pedagogía*, 255, pp. 193-208.

Resumen:

Los manuales de Didáctica en español entre 1900-1970

Este trabajo trata sobre los manuales de Didáctica publicados en español durante el periodo 1900-1970. Se han clasifi-

cado en tres grandes líneas siguiendo dos criterios, uno de título y otro de organización de contenidos. Aquí se presentan los manuales de dos de esas líneas, los de Didáctica Pedagógica y los de Didáctica o Didáctica General. Primero se ha realizado un trabajo documental de recogida exhaustiva de los manuales, de análisis y sistematización. Y a continuación se ha hecho un tratamiento de dos aspectos epistemológicos destacables, uno sobre la estructura organizativa de los contenidos en los manuales de la línea de Didáctica Pedagógica y el otro sobre la estructura temática de los manuales de la línea de Didáctica o Didáctica General. Esto nos ha proporcionado una idea sobre cómo se organizaba el conocimiento didáctico y el cambio que se produce; y también sobre qué contenidos se construye la Didáctica en tanto disciplina académica.

Descriptores: Manuales, Didáctica Pedagógica, Didáctica General, Didáctica, historia de la Didáctica, epistemología de la Didáctica.

Summary:
Manuals of general teaching methodology for teacher training written in Spanish from 1900 to 1970

This study is concerned with teaching methodology manuals published in Spa-

nish during the period 1900-1970. They have been classified into three main categories according to two criteria, namely the title and the way in which the contents are organized. Here we present manuals in two of these categories, those dealing with pedagogy and those that focus on teaching methodology or «General Didactics». First, we carried out an exhaustive compilation of the manuals and conducted an analysis and systemisation. We then looked at two important epistemological aspects: the organizational structure of the contents in those manuals that focus on pedagogy, and the other on the thematic structure of those manuals that deal with teaching methodology (General Didactics). This indicated how the teaching methodology knowledge base was organized and the changes that occurred during the period and also with what contents teaching methodology is constructed as an academic discipline.

Key Words: Manuals, pedagogy in teaching, general teaching methodology, teacher training, history of teacher training, epistemology of teaching and teacher training.

Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa

por Emanuele BALDUZZI
Università Cattolica del Sacro Cuore

1. El concepto de liderazgo

Entre las diferentes definiciones del liderazgo podemos señalar la que Manuel Lorenzo Delgado (2005, p. 371) nos ofrece: «la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido». De tal manera, el liderazgo en cuanto «capacidad de una persona (o grupo de personas) para *influir* en otras» (Gardner y Laskin 1998, p. 20), necesariamente depende no sólo de la capacidad de elección y de influencia ejercitada por una o varias personas, sino también de los horizontes de referencia escogidos y de la capacidad de orientar hacia esos horizontes y conseguir que sean compartidos. Es evidente que, también desde la perspectiva educativa, no todos los horizontes de sentido son igual de válidos, ni idóneos para ejercer influencia verdaderamente formativa.

Desde hace cuatro décadas la palabra liderazgo ha sido invocada cada vez con más fuerza con la intención de promover un *cambio* de orientación en la enseñan-

za, no exento de dificultades (Hargreaves, Earl y Ryan 1998, pp. 257 y ss.), que permita crear una escuela de *calidad*. Calidad que está íntimamente vinculada con la de la misma enseñanza (Day y Gu, 2012, pp. 208 y ss.), que debe ofrecer a todos los alumnos la posibilidad de alcanzar un nivel de conocimiento y de aprendizaje significativos (Domenici, 2011, p. 21) [1], de tal manera que la escuela podrá definirse de hecho como «una comunidad educativa de alta calidad formativa» (Scurati, 2002).

La pregunta que surge entonces es la siguiente: ¿calidad formativa y liderazgo, cómo y en qué medida interactúan?, y por otra parte, ¿es posible hablar de un liderazgo *para* la educación o *liderazgo pedagógico* en la escuela, o simplemente es suficiente concentrarse en un liderazgo administrativo o de organización (es decir, meramente técnico)?

Antes de analizar el tema, parece imprescindible precisar una cuestión esencial para comprender el sentido de nues-

tra argumentación: a la hora de enfocar el liderazgo desde la perspectiva educativa no trataremos de definirlo en sus diferentes facetas para después añadirle simplemente el adjetivo educativo, aplicando ese concepto acrítica y automáticamente a realidades para las que no fue creado, en este caso a la escuela. Todo lo contrario: al examinar el contenido de tal concepto, hemos de seleccionar con esmero y precisión aquello que tiene un sentido formativo, sobre todo porque manifiesta en qué consiste la educación. Por eso, en este artículo nos centraremos en las cuestiones clave que favorecen u obstaculizan el liderazgo en su vertiente formativa.

Presentaremos en primer lugar algunas de las principales aportaciones sobre el liderazgo educativo en la literatura científica, a fin de identificar posteriormente lo que, en nuestra opinión, connota el liderazgo en un sentido *verdaderamente educativo*. Así, desde el análisis teórico, intentaremos iluminar las prácticas típicas que el profesor realiza en su docencia cotidiana.

2. Liderazgo instruccional y liderazgo centrado en el aprendizaje

Para empezar, podemos definir el liderazgo educativo en el contexto escolar como aquél que tiene la capacidad de impulsar y orientar los múltiples esfuerzos de los diferentes agentes para favorecer y mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009, p. 70). Por eso, el liderazgo educativo es sobre todo un rasgo de la organización escolar (Bolívar, López y Murillo, 2013, p. 21), y está muy lejos de identificarse con

el líder, entendido como una persona única y aislada (Lambert, 1998, p. 9), por lo que «no tiene sentido sin la implicación del profesorado» (Coronel Llamas, 2005, p. 473).

Durante los últimos años, una de las teorías más en boga sobre el liderazgo en el contexto escolar, que cobró fuerza a partir de 1970, ha sido el liderazgo instruccional (*Instructional Leadership*). Se centra en definir los principales cometidos de los Directores, destacando *tres* en particular: la definición de la misión de la escuela, la gestión del curriculum y de la instrucción y la promoción de un clima escolar positivo de aprendizaje (Hallinger, 2003). Por lo que se refiere a las diferentes tipologías del liderazgo en las organizaciones escolares [2], hemos de mencionar el liderazgo transformacional —surgido por evolución del liderazgo transaccional—, que busca acrecentar el desarrollo y el éxito del sistema escolar —tanto el de la organización como el de las personas— promoviendo el cambio y el aprendizaje a través de las diversas metas y capacidades que el líder ha de encarnar en su relaciones interpersonales (Avolio y Bass 2002, pp. 1-6). También se debe citar el liderazgo distribuido, que sería una forma de liderazgo transformacional (Krüger y Scheerens, 2012, p. 26). Se trata de un enfoque muy complejo y articulado, imposible de resumir en pocas palabras, que se centra más en las redes de las interacciones, los roles y la distribución de las responsabilidades en las organizaciones escolares, aunque no pueda ser «sinónimo de liderazgo compartido, participativo, colaborativo, democrático o situacional» (Bolívar, López y Murillo, 2013, p. 33). Igualmente, existe

el liderazgo integrado, que es la combinación del liderazgo transformacional y el liderazgo educativo compartido (Marks y Printy, 2003, p. 394).

Volviendo al concepto de liderazgo instruccional —el que aquí nos interesa— podemos concretar así sus características esenciales ya señaladas: 1) ha de gestionar la escuela como una organización profesional de aprendizaje que defina objetivos apropiados para todos los alumnos (Earley, 2011, p. 102); 2) ha de potenciar la profesionalidad de los docentes, tanto dentro como fuera del aula (Blase y Blase 2004, p. 164); 3) su éxito depende de la capacidad de «interiorización» profunda de los objetivos por parte de los profesores (Day *et al.*, 2011, p. 23); 4) podría entrar en crisis si no hay convergencia de las metas y los objetivos individuales con los del «sistema» (Hallinger, 2010, p. 66).

A la vista de lo expuesto, no es suficiente la simple acción de los Directores, sino que es necesario el compromiso de todos los «actores» escolares, y sobre todo de los profesores, para alcanzar un nivel óptimo de aprendizaje en la escuela: sin una participación profunda de estos últimos, el liderazgo directivo (en todas sus facetas) es ineficaz. Por eso, el liderazgo vertical, que vaya de arriba abajo, debe complementarse con el horizontal. Además, y ésta es una de las cuestiones más destacadas, el liderazgo ha de estar vinculado y comprometido con el aprendizaje, y hay que medir el liderazgo educativo analizando su impacto en los aprendizajes de los estudiantes, aunque sea una realidad difícil de valorar y evaluar (Robinson, 2011, p. 8).

Por todas esas razones, hoy en día algunos autores, al estudiar el liderazgo educativo, prefieren hablar de liderazgo para el aprendizaje, centrado en los alumnos o centrado en el aprendizaje (*leadership for learning, student-centered leadership, learning centered leadership*) en lugar de utilizar la expresión liderazgo instruccional. Las diferencias más notables entre ambos enfoques se hallan recogidas en una reciente publicación sobre el citado tema (MacBeath, Townsend, 2011, pp. 1246-1247). En ella se considera el aprendizaje en un sentido que va mucho más allá de la pura mejora de los resultados de los estudiantes, e implica a todos los «actores» formativos, tanto de dentro como de fuera de la escuela, considerados en su conjunto como creadores y agentes de una *comunidad de aprendizaje*. En este sentido, el liderazgo para el aprendizaje podría ser visto como la «evolución histórica del liderazgo instruccional» (Hallinger, 2010, p. 72).

La comunidad de aprendizaje de la que venimos hablando hay que situarla en el marco «organización que aprende», idea desarrollada por Peter Senge en un célebre libro (1992, pp. 14-21). De las cinco disciplinas de la organización inteligente que propone —pensamiento sistémico, dominio personal, modelos mentales, aprendizaje en equipo y construcción de una visión compartida—, nos interesa en particular esta última, porque atañe a las «visiones del futuro» que todo grupo humano va definiendo. El acto de liderazgo surge ante todo como «un principio para *inspirar* (literalmente “insuflar vida”) a la visión de las organizaciones inteligentes» (p. 419), y se presenta ope-

rativamente «como la capacidad de una comunidad humana para dar forma a su futuro» (Senge *et al.*, 2000, p. 21). Por tanto, se rechaza con fuerza la figura de líder carismático y no se piensa sólo en los altos directivos. Esas ideas han sido adaptadas al contexto educativo en otro libro (Senge *et al.*, 2000). Es imposible abordar aquí las diferentes cuestiones tratadas en él por los diferentes autores, pero me parece que las resume muy bien esta frase: subrayar la importancia de unos horizontes de valores, metas e ideales compartidos, tanto en el conjunto de una escuela como en sus diferentes aulas en concreto (pp. 71-73; 175-176), los cuales surgen gracias a las contribuciones de todas las personas que participan en el proceso de aprendizaje (incluidos por supuesto también los alumnos).

Necesariamente, toda comunidad de aprendizaje se funda sobre todo en las personas que actúan, no sólo en su mera estructura global u organización formal. Por ello, es conveniente plantearse las siguientes preguntas: ¿Cuáles deberían ser las finalidades y los horizontes de sentido *más destacados* en una comunidad escolar? ¿Qué metas nos permitirían identificar cuál es el liderazgo auténticamente educativo? De hecho, no es suficiente utilizar como criterio el aprendizaje, *sino que se impone* también determinar el sentido educativo del mismo (y en virtud de él justificar el liderazgo en el contexto escolar). Personalmente, creo que el carácter educativo del aprendizaje depende en buena medida de la personalización educativa, ya que ésta es la meta más significativa que la escuela debería plantearse.

3. El significado de la educación personalizada y la tarea del profesor

Anticipo que voy a considerar como sinónimos, aunque implique simplificar el problema, personalización educativa y educación personalizada, pues se enraízan en la misma realidad: la persona humana y su singular capacidad de mejora a través de la educación, es decir de forma única e irrepetible [3]. Desde la perspectiva didáctica, Massimo Baldacci (2005, 15), al profundizar en el concepto de personalización, nos recuerda que «cada sujeto tiene determinadas inclinaciones intelectuales y, por lo tanto, (...) desarrolla (...) actitudes peculiares (...). En este marco de conjunto se busca promover lo que diferencia cualitativamente a un alumno de los demás, y (...) caracteriza su singularidad. La *personalización* constituye la traducción operativa de esta intención».

De hecho, el profesor tiene la misión de perseguir, no sólo objetivos cognitivos y formativos comunes para todos, sino también la de acoger y estimular un proceso formativo abierto a las cualidades y habilidades propias de cada alumno. El proceso de personalización consiste en apoyar un itinerario de maduración de la originalidad antropológica —escogido y concebido en función de la unicidad e irrepetibilidad de cada sujeto—, cuyo fundamento es la capacidad del ser humano para actuar libremente, por lo que implica la generación de algo nuevo e imprevisible (en el sentido definido por Hannah Arendt).

Una de las aportaciones más destacables sobre este tema nos la ofrece Víctor García Hoz. Según este autor, y de forma sintética, la educación «es una forma

de vivir humana que prepara al hombre para vivir cada vez más humanamente. Es la capacitación para responder a todas las exigencias de la vida humana» (García Hoz, 1990, p. 30). Por eso, la educación personalizada «responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida» (García Hoz, 1981, p. 16), o dicho de otra manera es el «perfeccionamiento intencional de la persona humana mediante la propia actividad consciente y libre» (García Hoz, 1993, p. 35). De donde se deriva que, entre las diferentes finalidades y objetivos de los centros escolares, destaca la de «ofrecer igualmente la posibilidad de desarrollar progresivamente el propio criterio para tomar decisiones eficaces y dignas, referentes tanto a la vida escolar cuanto a la vida profesional y personal» (García Hoz, 1975, p. 19). La tarea del profesor es esencial en este despliegue personal, porque «la educación personalizada se realiza en la vida del estudiante a través de la relación personal con el profesor» (García Hoz, 1988, p. 28), y conlleva un estilo docente bien definido. Entre los que dicho autor nos presenta, uno me parece muy interesante para la circunstancia actual: el estilo reflexivo y creador. Para orientarse hacia una educación personalizada de los alumnos y contribuir a ella, el profesor, en cuanto educador, ha de reflexionar «sobre sí mismo» (García-Hoz, 1988, p. 38), en busca de una mayor autoconciencia de la potencialidad formativa de los actos que integran su labor diaria.

¿Qué implica tal cosa? Implica una plena conciencia de lo que ha de ser educativamente relevante en el crecimiento de los alumnos, de lo que —por supuesto, de

manera colaborativa, compartida, co-constituida— puede ser relevante, por encima de todo, con vistas a la realización personal de todo ser humano en formación. Poner en marcha un proceso educativo de tal calado constituye el principal reto del liderazgo para el aprendizaje, pues implica un esfuerzo colectivo y común que cada comunidad escolar ha de llevar a cabo también para definir su peculiar identidad en tanto que escuela, definiendo de tal forma también su misión educativa.

Surgen entonces otras posibles preguntas, como las siguientes: ¿una educación personalizada necesita algo más que buenos profesores y/o educadores? ¿En qué sentido, en las escuelas, las buenas prácticas educativas deben estar vinculadas al liderazgo? Y, sobre todo, ¿qué aportación educativamente relevante realiza la presencia del liderazgo en el trabajo concreto de los profesores en el aula?

4. ¿La personalización educativa reclama el liderazgo o es suficiente solo una buena práctica educativa?

En este apartado no me referiré a la escuela en su conjunto como comunidad de aprendizaje, sino que me centraré sobre todo en el peculiar rol del docente en ella. En el verdadero liderazgo educativo los profesores participan activamente y de modo relevante en el proceso de definición de las metas de la escuela y contribuyen mediante sus clases a realizar y desarrollar los valores con los que la escuela se identifica, al igual que manejando y armonizando las relaciones interpersonales complejas y múltiples dentro y fuera del aula.

No obstante, por diversos motivos, es sobre todo a la labor docente cotidiana y al trato personal con los alumnos a los que el profesor ha de prestar atención. En primer lugar, porque «en el aula necesitamos buenos educadores más que líderes (...). Pues bien, aún quedándonos solo con el liderazgo moralmente bueno no terminaría de identificarse, ni de asimilarse, con la educación» (Gil, Buxarrais, Muñoz y Reyero, 2013, pp. 119-120). El profesor, por supuesto ni ha de ser considerado como tal, ni tampoco ha de querer ser un líder según el sentido clásico de la palabra, es decir, alguien a quien los demás reconocen dotes carismáticas o capacidades de comunicación, persuasión e influencia extraordinarias y excepcionales.

Sin embargo, ¿es posible ejercer liderazgo sin ser líder? En un cierto sentido general no: el liderazgo se identifica con el líder, y sin un líder no existiría. El liderazgo educativo, *en cambio*, se apoya en los educadores, no sólo en el líder en su sentido clásico, e incluso puede darse sin él. Es decir, lo que justifica a un liderazgo educativo es propiamente el sentido educativo de la acción, que necesariamente ha de ser expresada por una persona, pero ella tiene que ser antes que nada un educador, no un líder. Tal liderazgo existe cuando hay una persona que busca sobre todo el bien del otro, y por esa razón se habla también del *servant leadership*, cuyo fundamento es el deseo de servir (Greenleaf, 2002, p. 27). De ello se deriva que el liderazgo educativo implica escoger las finalidades en función de su relevancia formativa, y la personalización es sin duda una de las más importantes.

Se discute muy a menudo sobre la importancia de los fines y las metas en las escuelas, lo que indudablemente resulta una cuestión esencial. El mismo interés debería aplicarse también a aclarar si esas metas son también educativas, preguntándose por qué lo son (si concebimos la escuela como un espacio de formación en un sentido profundo y no sólo al servicio de la mera transmisión de información y contenidos). Ahora bien, no basta con proponer a los estudiantes unos horizontes de sentido para que de inmediato se dé el liderazgo educativo, pues éste consiste en «el arte de influir sobre las personas para que trabajen con ilusión en la consecución de fines que merezcan la pena» (Sonnenfeld, 2011, p. 169).

La personalización educativa constituye una meta educativa «que merece la pena», porque no se agota en el simple dominio de las habilidades concretas que posee cada sujeto. Para mejorar sus aptitudes y las predisposiciones personales, además hay que lograr que el alumno adquiera y desarrolle las habilidades que le permitan conocerse mejor y comprender su plena realización como ser humano, profundizando en la búsqueda de su auténtica maduración. Lo natural para la persona es identificar antes de todo la finalidad que la sostiene en la existencia, y después buscar el camino más adecuado para su realización.

De tal manera, existe una vinculación profunda entre personalización educativa y liderazgo por diferentes razones. La primera es una finalidad esencial para la escuela, y su logro es posible en parte gracias al aporte del liderazgo, pues éste influye en la definición de la misión de la

escuela y de sus finalidades más relevantes. Por otra parte, el liderazgo conlleva un proceso de «dinamización» e «interiorización» que los profesores asumen para orientarse personalmente hacia esas metas, fomentándose así el aporte peculiar de cada profesor. Además, el verdadero liderazgo considera no sólo la escuela en su conjunto, sino también la singularidad de sus integrantes (tanto de los profesores como de los alumnos, activando y valorando sus aportaciones específicas). En este sentido la personalización educativa —que implica el esfuerzo de proteger y cuidar las cualidades peculiares de cada sujeto— necesita el liderazgo para volverse algo real. Finalmente, destacaré un último punto, que a mi juicio es el más significativo. En la práctica, como he subrayado, el liderazgo debe centrarse especialmente en el aprendizaje de los alumnos. Por su parte, la personalización educativa estimula el «perfeccionamiento intencional de la persona humana mediante la propia actividad consciente y libre» (García Hoz, 1993, p. 35). Ello implica una vinculación profunda entre liderazgo y personalización educativa, ligada a un *proceso de aprendizaje verdaderamente formativo* en el que se tengan en cuenta no sólo los conocimientos, las actitudes y las competencias específicas —hoy en día muy consideradas—, sino también el crecimiento armónico y unitario de la persona humana durante el mismo proceso de aprendizaje.

Sin embargo, cabe preguntar: ¿qué puede añadir de peculiar el liderazgo a la acción educativa? Y sobre todo, ¿el liderazgo no conllevaría una cierta forma de «violencia»? Es decir ¿al influir en él, no se manipularía al educando para dirigirlo

allí donde él no quiere ir, forzando así su libertad y violando su intimidad?

5. El aporte peculiar del liderazgo en el liderazgo educativo del profesor dentro del aula

El contenido de este apartado está principalmente pensado para mostrar la contribución del liderazgo del profesor en el aula en un contexto muy definido: los últimos años de la escuela secundaria superior italiana (equivalentes al bachillerato español), es decir, el ciclo de estudios que abre la posibilidad de matricularse en la Universidad.

¿Cómo puede el profesor ejercer el liderazgo educativo en su aula? Éste tiene muchas vertientes, pero voy a referirme a las siguientes:

1) Con su liderazgo, el profesor contribuye de diversos modos a la definición y al desarrollo del proyecto educativo compartido en el seno de la *institución escolar* dentro de la que trabaja. En primer lugar, en el nivel organizativo, participando en el conjunto de sus actividades en función de su experiencia, sus competencias y su rol. Las metas perseguidas serán también el resultado de un trabajo en equipo —con los demás actores, dentro y fuera de la escuela—, algo a lo que todo profesor debe contribuir activa y responsablemente. Sus relaciones interpersonales serán determinantes para definir y lograr en la mayor medida posible los objetivos que se quieran alcanzar.

2) En el contexto del aula, el liderazgo del profesor se aprecia cuando

intenta buscar la eficacia y el éxito de su trabajo, es decir, estimular el aprendizaje personal de los estudiantes, objetivo siempre muy problemático y complejo, quizás imposible de definir en sí mismo y de medir en sentido estricto. Sin embargo, tener conciencia de lo que se ha hecho y su incidencia positiva o negativa en la formación de los alumnos es esencial para contribuir al éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal cosa sólo puede darse si en clase es posible descubrir y compartir, entre profesores y alumnos, metodologías sobre la enseñanza, ritmos de trabajo y, al mismo tiempo, los horizontes de sentido que se intentan aclarar y promover. Permitir a los estudiantes participar en la organización del trabajo en el aula, en la medida en que ello sea posible, para construir desde abajo y todos juntos un proceso de aprendizaje compartido es algo esencial con vistas al liderazgo del profesor. Para el docente, influir no puede equivaler siempre a «ejercitar influencia» mecánica y directa, sino que debe intentar descubrir cómo «ejercitar en el aula una influencia compartida» con los alumnos. Es inevitable actuar así si se busca algo más que la asimilación de aprendizajes predefinidos, si se aspira a promover un proceso de elaboración personal de los conocimientos que sea fruto de una acción conjunta.

3) El liderazgo tiene que ver también con la capacidad de «influir» sobre los alumnos cuando éstos descuidan las verdaderas metas educativas que

la escuela quiere fomentar, por ejemplo cuando no tienen respeto hacia los demás compañeros. En este sentido, el liderazgo del profesor en el aula ha de ser un liderazgo moral. Elio Damiano (2010, p. 154) lo expresa así: «En el caso del profesor (...) la ética debe ser percibida como el rasgo distintivo de su profesión». El liderazgo ético implica ejercer una influencia que se oriente hacia unos valores y busque la asunción de la responsabilidad por parte de todos, lo que el profesor en primer lugar ha de reflejar en sus acciones (dotándolas así de sentido educativo) y ha de promover en los estudiantes (esa es su contribución peculiar del liderazgo).

4) El liderazgo del profesor, y esto constituye su rasgo más relevante, ha de basarse en una visión positiva del porvenir de los estudiantes, ha de transmitir energía y confianza ante los retos futuros. El liderazgo del profesor en el aula no implica sólo constatar lo que ocurre, sino también empujar a los estudiantes a buscar siempre una mejora, hacerles creer en la posibilidad de éxito, darles una nueva meta de desarrollo personal, aunque no la estén buscando. Al «influir» no puede inmiscuirse de manera arbitraria en la vida del alumno, sino todo lo contrario: lo hará buscando la promoción y el desarrollo de unas potencialidades personales que han de ser protegidas y activadas. Favorecer al estudiante es promover lo que me permite ser mejor que antes, aquello que, si no se estimula, frenará su maduración humana. Por eso, como nos enseña Romano Guardini (1987, p. 236) debemos tener

siempre en cuenta que «la primera cuestión, gracias a la cual el educador ayuda al educando, consiste en poseer la firme convicción de tener un destino, y una posibilidad de éxito».

Esas metas son esenciales también para un educador y para la formación en general, por lo que el liderazgo se caracteriza y se identifica sobre todo por la exigencia efectiva de la mejora personal del alumno, que, de modo necesario, va buscando. Sin duda, en una relación educativa los efectos visibles son importantes, pero no agotan todas sus dimensiones, de modo que una acción formativa bien orientada, aunque no tenga éxito, no pierde por completo su valor. El liderazgo, sin embargo, se manifiesta casi por completo en los efectos, y si éstos no se dan, no se podría hablar de verdadero liderazgo. Ha de comprometerse, en particular, con los efectos alcanzados, aunque siempre desde una perspectiva educativa.

5) El liderazgo del profesor empuja a los alumnos a ejercer un liderazgo en primera persona, haciendo que participen en las actividades de clase, tomen conciencia de las potencialidades e inclinaciones personales (algo inherente al proceso de personalización educativa), sepan ejercer una influencia positiva sobre sí mismos y los demás, preocupándose por la clase como comunidad de aprendizaje, y se beneficien de las oportunidades que el liderazgo pueda ofrecerles para buscar y dar sentido a su propia existencia.

6. Un ejemplo concreto de liderazgo del profesor: el POF italiano (*Piano dell'offerta formativa*)

En Italia, todo lo que he dicho, se materializa sobre todo en la escuela en el POF, es decir, el *Piano dell'offerta formativa*. Como se lee en la página web del *Ministero della Pubblica Istruzione*, «*Il Piano dell'offerta formativa è la Carta d'identità della scuola: in esso vengono illustrate le linee distintive dell'istituto, l'ispirazione culturale-pedagogica che lo muove, la progettazione curricolare, extracurricolare, didattica ed organizzativa delle sue attività*». (El POF viene a ser la credencial de una escuela: determina los rasgos distintivos de esa institución, el proyecto pedagógico-cultural que la guía, su diseño curricular y extracurricular, la didáctica y la organización de sus actividades) [4]. Por eso, la autonomía de las escuelas se refleja precisamente en su contenido.

En este artículo, es conveniente poner de relieve una cosa: aunque suele haber un grupo concreto de profesores que se ocupa de redactar ese POF, los valores y los ideales expresados en él son debatidos y son fruto de las demandas y contribuciones de todos los profesores y directivos de la Escuela, realizándose así un trabajo de liderazgo compartido, orientado a definir las metas y el plan de trabajo de la misma escuela. Por otro lado, su realización efectiva depende en singular medida de la acción del profesor en el aula y de su capacidad de liderazgo. Es en este instante cuando se aprecia que el liderazgo educativo es importante. Para aclarar ese punto recurriré a un ejemplo.

Toda escuela expresa con claridad en el POF sus metas y objetivos educati-

vos. En muchas instituciones se valoran metas ligadas a virtudes cívicas (como el respeto, la tolerancia, la participación responsable), e incluso se definen los rasgos operativos de la educación para la ciudadanía que la escuela intenta promover. Es indiferente, no obstante, si lo hace de forma explícita exponiendo un diseño didáctico, o sólo se alude a ciertos valores como la tolerancia, el pluralismo, la acogida, u otros ya reseñados.

El liderazgo educativo en el aula del profesor es muy necesario y tiene diferentes vertientes, sobre todo si se ejerce ante una clase con jóvenes que tienen entre 16 y 19 años. He elegido este preciso momento del proceso escolar porque la madurez y el desarrollo de los alumnos permiten debatir con sentido crítico y de modo participativo sobre los asuntos y cuestiones vitales que guardan relación con las materias humanísticas.

1) En primer lugar, con su liderazgo, el profesor orienta e impulsa a los alumnos hacia esas metas. Al principio, no son los alumnos los que las eligen y definen. El liderazgo del profesor implica también aclarar a los estudiantes el sentido formativo de las mismas, y justificar el porqué han sido escogidas. En este momento, el liderazgo implica: a) aclarar y explicar el sentido de lo que se propone, y b) fomentar la participación activa de los estudiantes, despertando su sentido crítico.

En su conjunto, la escuela como organización e institución participa de esa función mediante el llamado *Patto di coresponsabilità scuola-famiglia*,

dado que el Director y los profesores se reúnen con las familias para declarar los principios en función de los cuales orientarán sus acciones formativas en la práctica diaria de la enseñanza, y las familias pueden pronunciarse sobre ellos.

En efecto, al principio las metas educativas son definidas por el Director con su equipo de trabajo, quienes establecen unas finalidades que definen la identidad de la escuela; en un segundo momento, esas mismas finalidades han de ser discutidas con todos los profesores —en Italia el conjunto de los profesores que se reúnen para participar en las decisiones sobre la escuela se llama *Collegio docenti*— para que sean compartidas, precisadas y en su caso también redefinidas. Por último, son presentadas a las familias y las aportaciones, consejos y dudas que los padres expresan se intentan incorporar a la redacción final del documento, que luego se publicará en la página web de la escuela.

Cabe, pues, hablar de liderazgo educativo, en cuanto con esta práctica se busca estimular una participación activa de todas las personas de la comunidad educativa, y en particular porque la meta que en todo momento se busca es profundizar en el sentido educativo de las mismas metas.

2) El liderazgo del profesor, en un segundo momento, ha de permitir a los estudiantes participar en el proceso de definición concreta de las metas formativas, dentro del contexto específico del

aula. Su traducción operativa en la clase, inicialmente, es siempre planteada por un profesor, que sin embargo debería contar con los estudiantes a la hora de incorporarlas a la realidad docente del día a día. Por ejemplo, si se toma el respeto a los demás como ideal educativo, habría que discutir sobre: qué significa, cómo vamos a mostrarlo y qué actividades deberíamos promover para ello en el aula. El liderazgo se extiende en un sentido horizontal e implica a la totalidad de los alumnos, que con sus diferentes aportaciones contribuyen a su efectiva realización. Como se puede ver, la participación de los estudiantes es clave también en el proceso de personalización educativa cuando sus iniciativas se orientan a buscar el sentido de las relaciones interpersonales y de la existencia con los demás, cuestiones esenciales en todo proceso de mejora personal de cada sujeto.

En concreto, el profesor y los alumnos llegan a un acuerdo escrito sobre la definición de respeto y los compromisos esenciales que cada persona ha de respetar en su vida escolar. Además, se ofrece la posibilidad a los estudiantes de redefinir, cada mes, por ejemplo, lo que se ha elegido y compartido, a fin de fomentar una toma de conciencia cada vez más profunda y auténtica. El liderazgo educativo del profesor se aprecia en particular cuando intenta vincular la comprensión de las aportaciones conceptuales con las conductas manifestadas, subrayando su relevancia en el proceso de personalización y maduración humana. Como se puede ver una vez más, el liderazgo

educativo no consiste en encaminar a los alumnos hacia un horizonte cualquiera, sino hacia un horizonte formativo que permita una mejor autocomprensión personal, algo que sólo una verdadera personalización educativa permite alcanzar.

3) El liderazgo del profesor es entonces, en efecto, un liderazgo compartido, pues sirve para construir un horizonte común y compartido, y ha de aceptar y respetar lo que de forma conjunta ha sido descubierto. Por eso, el verdadero liderazgo educativo implica un gran esfuerzo por parte de todos, sean profesores o alumnos, pues depende por completo de que quien enseña y quienes aprenden valoren algo compartido. El liderazgo educativo significa también asumir la responsabilidad de lo que estamos haciendo, algo en lo que el profesorado debe dar particular ejemplo. El ejemplo que da el profesor es una forma de testimonio imprescindible, pues permite concretar del mejor modo ese liderazgo que ejerce para el bien de los alumnos: a través de él, lo hace entregando su propia persona, pues son los valores encarnados en un actuar virtuoso los decisivos para ejercer una verdadera influencia educativa.

Además, para asumir la propia responsabilidad todo profesor debe necesariamente tomar conciencia de su misión, dar explicaciones y aclarar las razones propiamente educativas de lo que está haciendo. De ello se deriva un estilo de liderazgo que, en cuanto busca una identidad educativa, orienta a

los estudiantes hacia al pensamiento ético y la reflexión crítica, suscitados por cada profesor de diferente forma, gracias a la escucha activa de las necesidades de los alumnos.

Por todo lo expuesto se puede decir que, si la educación personalizada, como he dicho antes, «responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida», ésta requiere no tanto un liderazgo genérico sino precisamente uno que sea en verdad formativo.

Dirección para la correspondencia: Emanuele Balduzzi. Doctor europaeus en Pedagogía de la Universidad Católica de Milán. Departamento de Pedagogía. Largo Gemelli 1, 20123 Milano (Italia). E-mail: emanuele.balduzzi@unicatt.it.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10. IX. 2014.

Notas

- [1] Además, tenemos en mente el *No Child Left Behind Act*, aprobado en 2001 por los EE.UU.
- [2] Una interesante exposición de las diferentes perspectivas y autores es la de MARZANO, WATERS y MCNULTY, 2005, pp. 13-27.
- [3] Resulta imposible definir en unas pocas páginas, teniendo también en cuenta su recorrido histórico, el concepto de persona. Una exposición sintética del argumento, pero precisa y detallada, puede hallarse en MARI, G. (2006) *Il concetto di persona in prospettiva pedagogica*, en VV.AA. (eds.) *Persona ed educazione. XIV Convegno di Scholé* (Brescia, La Scuola).

- [4] <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/pof/default.shtml>, última fecha de consulta 16. V. 2014.

Bibliografía

- ARENDT, H. (2008) *Vita activa* (Milano, Bompiani).
- AVOLIO, B. J. y BASS, B. M. (2002) *Developing Potential Across a Full Range of Leadership. Cases on Transactional and Transformational Leadership* (Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates).
- BALDACCI, M. (2005) *Personalizzazione o individualizzazione?* (Trento, Erickson).
- BLASE, J. R. y BLASE, J. (2004²) *Handbook of Instructional Leadership. How Successful Principals Promote Teaching and Learning* (Thousand Oaks, Corving Press).
- BOLÍVAR, A., LÓPEZ, J. y MURILLO, F. J. (2013) Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación, *Revista Fuentes*, 14, pp. 15-60.
- CORONEL LLAMAS, J. M. (2005) El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación, *revista española de pedagogía*, 232, pp. 471-490.
- DAMIANO, E. (2010) La competenza etica degli insegnanti, en XODO, C. y BENETTON, M. (eds.) *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici* (Lecce, Pensa MultiMedia) pp. 151-161.
- DAY, C. et al. (2011) *Successful School Leadership. Linking with learning and achievement* (Maidenhead, McGraw-Hill).

- DAY, C. y GU, Q. (2012, orig. 2010) *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos* (Madrid, Narcea).
- DOMENICI, G. (2011) Leadership educativa, cultura dell'autonomia e della valutazione come contributi per il risanamento del sistema formativo, en DOMENICI, G. y MORETTI, G. (eds.) *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola d'oggi* (Roma, Armando), pp. 19-30.
- EARLEY, P. (2011) Lo sviluppo di leader con capacità di leadership in campo educativo e centrati sull'apprendimento, en DOMENICI, G. y MORETTI, G. (eds.) *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola d'oggi* (Roma, Armando), pp. 95-120.
- GARCÍA HOZ, V. (1975) *Organización y dirección de centros educativos* (Madrid, Cincel).
- GARCÍA HOZ, V. (1981⁵) *Educación personalizada* (Madrid, Rialp).
- GARCÍA HOZ, V. (1988) *La práctica de la educación personalizada* (Madrid, Rialp).
- GARCÍA HOZ, V. (1990¹³) *Principios de pedagogía sistemática* (Madrid, Rialp).
- GARCÍA HOZ, V. (1993) *Introducción general a una pedagogía de la persona* (Madrid, Rialp).
- GARDNER, H. y LASKIN, E. (1998, orig. 1995) *Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo* (Barcelona, Paidós).
- GIL, F., BUXARRAIS, M. R., MUÑOZ, J. M. y REYERO, D. (2013) El liderazgo educativo en el contexto del aula, en ARGOS, J. y EZQUERRA, P. (eds.) *Liderazgo y educación* (Santander, Ediciones Universidad de Cantabria), pp. 99-124.
- GREENLEAF, R. K. (2002, primera ed. 1977) *Servant Leadership. A Journey into the Nature of Legitimate Power & Greatness* (New York, Paulist Press).
- GUARDINI, R. (1987) *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica* (Brescia, La Scuola).
- HALLINGER, P. (2003) Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33:3, pp. 329-351.
- HALLINGER, P. (2010) Developing Instructional Leadership, en DAVIES, B. y BRUNDRETT, M. (eds.) *Developing Successful Leadership* (Dordrecht, Springer), pp. 61-76.
- HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1998, orig. 1996) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes* (Barcelona, Octaedro). Ver <http://archivo.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/pof/default.shtml> (Consultado el 16. V. 2014).
- KRÜGER, M. y SCHEERENS, J. (2012) Conceptual Perspectives on School Leadership, en SCHEERENS, J. (ed.) *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies* (Dordrecht, Springer), pp. 1-30.
- LAMBERT, L. (1998) *Building leadership capacity in schools* (Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development).

- LORENZO DELGADO, M. (2005) El liderazgo en la organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales, *revista española de pedagogía*, 232, pp. 367-388.
- MACBEATH, J. y TOWNSEND, T. (2011) Thinking and Acting Both Locally and Globally: What Do We Know Now and How Do We Continue to Improve?, en MACBEATH, J. y TOWNSEND, T. (eds.) *International Handbook of Leadership for Learning* (Dordrecht, Springer), pp. 1237-1254.
- MARI, G. (2006) Il concetto di persona in prospettiva pedagogica, en VV.AA. (eds.) *Persona ed educazione. XIV Convegno di Scholé* (Brescia, La Scuola), pp. 11-53.
- MARKS, H. M. y PRINTY, S. M. (2003) Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership, *Educational Administration Quarterly*, 39:3, pp. 370-397.
- MARZANO, R. J., WATERS, T. y McNULTY, B. A. (2005) *School Leadership that Works. From Research to Results* (Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development and Aurora, Mid-continent Research for Education and Learning).
- ROBINSON, V., HOHEPA, M. y LLOYD, C. (2009) *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)* (Wellington, Ministry of Education).
- ROBINSON, V. (2011) *Student-Centered Leadership* (San Francisco, Jossey-Bass).
- SCURATI, C (2002) Introduzione. Sentieri di direzione, en FALANGA, M. (ed.) *La leadership educativa nella scuola dell'autonomia. Dimensione pedagogica e competenza meta didattica del dirigente scolastico* (Milano, Franco Angeli), pp. 13-15.
- SENGE, P. (1992, orig. 1990) *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (Barcelona, Granica).
- SENGE, P. et al. (2000, orig. 1999) *La danza del cambio. El reto de avanzar en las organizaciones que aprenden* (Barcelona, Gestión 2000).
- SENGE, P. et al. (2000) *Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education* (New York, Doubleday).
- SONNENFELD, A. (2011²) *Liderazgo ético* (Madrid, Encuentro).

Resumen:

Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa

El sentido del liderazgo educativo en la escuela es algo muy analizado y debatido, en particular en los países anglosajones. El objetivo de este artículo es ofrecer algunas aportaciones sobre el carácter formativo inherente a él, pues no parece razonable hablar sobre el simple liderazgo, y después simplemente añadir el ajetivo educativo. Por eso, tras definir el llamado liderazgo instruccional y el centrado en el aprendizaje, que son las propuestas más en boga hoy en día, se estudia la verdadera naturaleza del liderazgo educativo que, en opinión del autor, ha de valorar y buscar la personalización educativa durante

el proceso de aprendizaje. El liderazgo es educativo, por tanto, si se enraíza en metas formativas bien definidas y se concreta en las acciones que en su labor diaria lleva a cabo el profesor. Son éstas, ante todo, las que permiten alcanzar un éxito educativo durante el proceso de aprendizaje. Tal hecho se ilustra por referencia al contexto escolar italiano y a cómo el liderazgo educativo del profesor tiene cabida en el POF (*Piano dell'offerta formativa*) y puede encauzarse a través de él.

Descriptores: Liderazgo instruccional, liderazgo para el aprendizaje, liderazgo educativo del profesor, personalización educativa, enseñanza secundaria superior en Italia.

Summary:

Educational leadership of the classroom teacher and educational personalization

The idea of Educational Leadership in the school is a very important and often investigated concept, in particular in the Anglo-Saxon countries. The purpose of this passage is to suggest some educa-

tional remarks about this concept as it is reductive to limit the matter to provide an idea of leadership and then match it with the adjective educational. Accordingly after defining the characteristics of Instructional Leadership and then of Leadership for Learning, the most widespread proposals at the moment, we will look into the real nature of Educational Leadership which, according to the author's thought, must study and promote the educational personalization of any learning process. The Leadership gets Educational if it aims at precise educational targets and if it is carried out through specific choices of the teacher in the class activity. These particular choices can be reasonably credited with the good results in any learning process. This could be made clear with an example drawn from the Italian school system: the Educational Leadership of the teacher might become manifest within POF that's piano dell'offerta formativa, in other words the plan of the educational/learning activity.

Key Words: Instructional leadership, leadership for learning, educational leadership, educational personalization, learning in the Italian Secondary school.

Motivación de Logro para Aprender en Educación Física: adaptación de la versión española del Test AMPET ^[1]

por Luis Miguel RUIZ-PÉREZ*
Juan Antonio MORENO-MURCIA**
Irene RAMÓN-OTERO*
y Antonio ALIAS-GARCÍA***

*Universidad Politécnica de Madrid

**Universidad Miguel Hernández de Elche

***Universidad de Almería

1. Introducción

La importancia que tiene el desarrollo de la motivación en las clases de Educación Física es un tema que ha sido analizado desde diferentes perspectivas (Ames, 1995; Duda y Nicholls, 1992; Moreno, Cervelló, Montero, Vera, y García-Calvo, 2012; Nicholls, 1984; Roberts y Treasure, 1995). Son variados los enfoques que han tratado de dar una explicación a lo que mueve a los escolares a practicar en las clases de Educación Física en los diferentes tramos de edad (Coterón, Franco, Pérez, y Sampedro, 2013; Moreno, Silveira, y Conte, 2013). Todos ellos consideran que el comportamiento motivado depende de todo un conjunto de factores ligados a la persona del aprendiz, al contexto en el que practica y a la tarea a dominar. Estas teorías difieren unas de otras en aspectos

diferentes pero incluyen el constructo de competencia percibida como un aspecto relevante del estado motivado.

La Teoría de Metas de Logro, que se enmarca dentro de las teorías socio-cognitivas del estudio de la motivación (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988), ha arrojado luz sobre el comportamiento y las motivaciones de los seres humanos, y ha estado presente en las investigaciones acerca del comportamiento del estudiante en el contexto educativo (*e.g.*, DeBacker y Schraw, 1995; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, y González-Pienda, 2006).

Según Nicholls (1984), la motivación y la percepción del éxito que el alumnado encuentra en las clases de educación física surgen de la interacción del practicante

con su entorno, orientando su conducta hacia el logro de una meta de manera racional (Roberts, Treasure y Balagué, 1998). Las variables motivacionales que influyen en el rendimiento en ambientes académicos y deportivos se resumen en la percepción competencia, la cantidad de esfuerzo aplicado, el nivel de dificultad de la tarea y la cantidad de ayuda obtenida (Blumenfeld, Pintrich, Meece, y Wessels, 1982; Dweck, y Leggett, 1988; Pintrich y De Groot, 1990), destacando la percepción de competencia como principal determinante. En este sentido, la investigación sobre el modelo cognitivo-social de la motivación de logro persiste en encontrar una relación entre la motivación y la implicación de los escolares en el aprendizaje (González-Cutre, Sicilia y Moreno, 2008).

Tanto Guan, Xiang, McBride, y Brune, (2006) como Moreno-Murcia *et al.* (2012), encontraron una relación positiva entre las metas sociales y esta implicación en las clases de Educación Física. Ntoumanis y Biddle (1999) señalaron la necesidad de que los docentes consigan crear en sus clases de Educación Física un clima orientado a la tarea, donde prime el compromiso y la superación personal, con la finalidad de que el alumnado mejore su percepción de competencia.

A lo largo de la historia en la Teoría de Metas de Logro se han utilizado diversos instrumentos de medida para evaluar la motivación de los escolares. Cronológicamente destacan el cuestionario de Ames y Archer (1988) denominado *Classroom Achievement Goals Questionnaire*, el de Papaioannou (1994) denominado *Learning and Performance Orientations in Phy-*

sical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ) o el de Mitchell (1996) que diseñó una escala denominada *Physical Education Learning Environment Scale (PELES)*. Posteriormente Papaioannou *et al.* (2007) crearon el cuestionario *Perceptions of Teacher's Emphasis on Goals* y en el contexto español Cervelló y Santos-Rosa (2000) desarrollaron el *Cuestionario de Percepción de las Estrategias Motivacionales en las clases de Educación Física (CPMEF)*.

Si bien la percepción de competencia ha estado presente en la mayoría de ellos, también se desarrollaron cuestionarios específicos a partir del que publicara Harter en 1982. Es el caso del *Cuestionario de Competencia Percibida* de Lintunen (1987) o la *Escala de Autoeficacia Física* de Ryckman, Robbins, Thornton y Cantrell (1982), en estos instrumentos es común que se solicite a los alumnos que valoren su competencia motriz general en comparación con la de sus compañeros de clase.

Harter (1982) destacó que existían dos aspectos críticos en el desarrollo de la percepción de competencia. Por un lado, un sistema de autovaloración de los propios logros o la capacidad para juzgar su propia competencia, que a medida que crecen los escolares les hace menos dependientes de los juicios externos comparativos con los demás. En segundo lugar, un sistema de estándares de rendimiento que puede tratar de alcanzar, y que supone la comparación con los demás (McKiddie y Maynard, 1997).

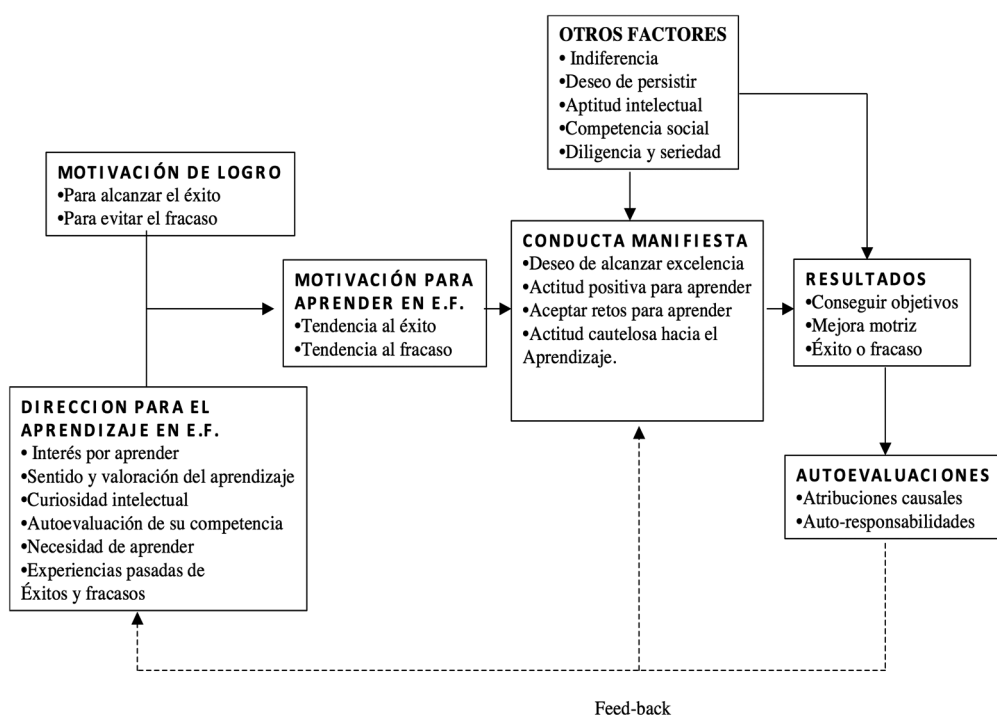
2. El test de Motivación de Logro para el Aprendizaje en Educación Física

El Test de Motivación de Logro para el Aprendizaje en Educación Física (*Achievement Motivation in Physical Education Test: AMPET*), surge en 1984 con la intención de abarcar los diferentes aspectos que están presentes en las clases de Educación Física, y es uno de los pocos instrumentos que mide algo más que el clima motivacional, al poner en relación aspectos personales y contextuales del proceso de motivación.

Se enmarca en el enfoque cognitivo-social y en él Nishida e Inomata en 1981,

y posteriormente Nishida (1984, 1988, 1989, 1991) desarrollaron y estandarizaron en la población japonesa el Test AMPET de Motivación de Logro para el Aprendizaje en Educación Física (*Achievement Motivation for learning in Physical Education Test*), como un instrumento apropiado para evaluar la motivación de logro para el aprendizaje en contextos de Educación Física. El modelo de Nishida se basó en las propuestas de autores como Atkinson (1964), McClelland, Atkinson, Clark, y Lowell (1953) y Weiner, (1972), destacando dos aspectos fundamentales que denominó: Dirección para el aprendizaje en Educación Física y otros factores influyentes (FIGURA 1).

FIGURA 1: *Modelo teórico del Test AMPET de Nishida (1988).*



De acuerdo con esta propuesta, las personas manifiestan una motivación genérica hacia el logro, que se expresa también en las clases de Educación Física, abarcando tanto su disposición emocional y la conciencia del valor de lo que van a aprender, como la autoevaluación de sus propias competencias y el efecto que tienen los éxitos y fracasos en ese ámbito. De ahí que Nishida (1988) considerara que factores como la *diligencia al aprender*, la *valoración del aprendizaje*, la *competencia motriz percibida* o el *miedo a fallar o a cometer errores* fueran elementos que expresaban la motivación de los escolares, y fue a partir de estas ideas que desarrolla el test AMPET (Nishida, 1988).

A lo largo del tiempo ha sido adaptado a otros países y culturas por diferentes investigadores. Así Miyahara, Hoff, Espnes, y Nishida (1999) lo adaptaron a población noruega. En su estudio participaron 670 escolares de edades comprendidas entre los 12 y 18 años, obteniendo una estructura factorial de cuatro factores de los siete originales, y una baja fiabilidad en comparación con la versión japonesa. Patsiaouras, Xaritonidi, Nishida y Papanikolau (2004) lo adaptaron a población griega y Ruiz, Graupera, Gutiérrez, y Nishida en 2004 a población española con una muestra de 432 escolares de 9 a 12 años mostrando una estructura factorial de tres factores de los siete originales. Estos factores fueron *Compromiso y Entrega en el aprendizaje*, *Competencia motriz percibida* y *Ansiedad ante el error*, con una consistencia interna por encima de 80 en todos los factores.

Se han llevado a cabo con él diferentes estudios transculturales como el que

realizó Nishida (1991) con poblaciones japonesas, norteamericanas, canadienses e inglesas, el de Nishida, Isogai, Åström, Karp, y Johansson (2007) comparando a escolares suecos con japoneses o el realizado por Ruiz, Graupera y Nishida en 2002 con población española, inglesa, norteamericana, canadiense y japonesa: En todos ellos destacó el papel que los contextos culturales tienen en la motivación de los escolares para aprender en las clases de educación física.

Es un instrumento que ha sido utilizado por diferentes autores en el medio escolar y deportivo (Cecchini, González, y Carmona, 2004; Gómez, 2004; Quevedo, 2009; Ruiz-Barquín, De la Vega, y Álvarez, 2013; Salinero, Ruiz y Bañuelos, 2006) y se le ha relacionado con otros instrumentos de orientación motivacional (Coterón, Franco, Pérez, y Sampederro, 2013; Rico, 2003), mostrando siempre valores en la dimensión de *competencia motriz percibida* moderados o bajos, algo que en una materia como la educación física, que los alumnos consideran atractiva, con la que manifiestan un elevado compromiso y que no les supone una amenaza, ha resultado llamativo. Habría que añadir que la teoría de metas ha mostrado la presencia de diferentes orientaciones motivacionales entre el alumnado (González-Cutre, Sicilia y Moreno, 2011), y que en 1987 Biddle (p. 59) destacó que aquellos escolares cuyas metas de logro no estaban orientadas al Ego sino a la Tarea, podrían mostrar desinterés ante ítems orientados a la comparación social. Todo ello lleva a plantearse si los cuestionarios en los que la competencia motriz percibida se evalúa centrándose en la comparación con los demás compañeros, podrían no

estar explorando este constructo en toda su amplitud, viendo disminuida, de este modo, su precisión y validez.

De ahí, que el objetivo de esta investigación haya sido adaptar la versión española del AMPET, proponiendo la existencia de dos dimensiones de la percepción de competencia motriz en Educación Física, la autopercebida y la comparada con los demás compañeros. Para acometer este objetivo se añadieron un conjunto de ítems centrados en la mejora personal y el dominio de las actividades que la materia presenta.

3. Estudio 1

El primer estudio tuvo como finalidad principal explorar la dimensionalidad de la nueva propuesta adaptada de la versión española del test AMPET.

3.1. Método

Participantes

La muestra estuvo formada por un total de 1006 participantes (488 hombres y 518 mujeres), con una edad media situada en torno a los 14 años ($M = 13.71$, $DT = 1.24$). Los estudiantes pertenecían a 16 centros de Educación Secundaria Obligatoria de seis comunidades autónomas españolas. Para su selección se ha procedido a realizar un muestreo no aleatorio, conforme a los criterios de Azorín y Sánchez Crespo (1986).

Medida

Se partió de la versión española del Test AMPET de Ruiz *et al.* (2004) y que estaba constituida por 37 ítems y tres dimensiones: Competencia motriz percibida comparada (CC) (e.g. «Con frecuencia he

recibido felicitaciones por ser mejor que otros»), Ansiedad y agobio ante el fracaso (AF) (e.g. «A menudo me pongo nervioso/a, y mi rendimiento baja, cuando tengo que realizar los ejercicios delante de mis compañeros/as») y Compromiso con el aprendizaje (CA) (e.g. «Me concentro mucho en lo que tengo que practicar en clase»). A esta versión española se añadieron 14 ítems sobre competencia motriz percibida pero de tipo autopercebido (e.g. «Pienso que poseo las cualidades necesarias para conseguir hacer los ejercicios en las clases de educación física»), quedando constituida la nueva versión a adaptar por 51 ítems. Cada ítem fue valorado conforme a una escala tipo Likert de 5 puntos, en cuyos parámetros 1 corresponde a «Totalmente en desacuerdo» y 5 a «Totalmente de acuerdo».

Análisis de los datos

Para comprobar la agrupación en factores se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax, calculándose la consistencia interna del instrumento, para lo cual se obtuvo el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach. Para estos análisis se empleó el paquete estadístico SPSS en su versión 20.0 para Windows.

3.2. Resultados

Propiedades psicométricas del test

En primer lugar se realizó un análisis descriptivo (media y desviación típica) de todos los ítems, con la intención de maximizar la varianza de la escala y seleccionar los ítems que presentaran un elevado poder discriminante, alta desviación típica y puntuaciones medias de respuesta aceptadas (Nunnally y Bernstein, 1995).

Se obtuvo que todas las desviaciones típicas fueron superiores a 1 y todas las medias se situaban alrededor del punto medio de la escala (simetría próxima a 0). Posteriormente, para calcular la discriminación de un ítem y aumentar la consistencia interna se calculó el coeficiente de correlación corregido entre la puntuación en el ítem y la total obtenida en cada dimensión. También se realizó una correlación media íter-ítem, obteniendo una correlación positiva entre los ítems que forman parte de un mismo constructo (Clark y Watson, 2003). Todas las correlaciones mostraron valores superiores a .30 (Nunnally y Bernstein, 1995).

Análisis factorial exploratorio

Para comprobar el modelo propuesto de 4 factores se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax. Los resultados indicaron que los 32 ítems extraídos se agrupaban en cuatro factores, a saber: *Competencia motriz autopercebida* (nueve ítems), *Competencia motriz percibida comparada* (cinco ítems), *Ansiedad y agobio ante el error* (nueve ítems), y *Compromiso con el aprendizaje* (nueve ítems), con autovalores superiores a 1 (7.69, 4.66, 3.33 y 1.19, respectivamente), y un por-

centaje de varianza total explicada del 51.17% (23.30%, 14.12%, 10.11% y 3.62%, respectivamente) (TABLA 1).

Por lo tanto, el test presentaba una estructura tetrafactorial: 1) Competencia motriz autopercebida (e.g. «Pienso que poseo las cualidades necesarias para conseguir hacer los ejercicios») y que mide la percepción que tiene el estudiante de su capacidad para dominar los ejercicios al margen de cómo lo haga el resto de la clase. 2) Competencia motriz percibida comparada (e.g. «Pienso que poseo mejores capacidades que otros compañeros/as para la educación física»). En este caso se mide la percepción de competencia en comparación con los demás compañeros de la clase. 3) Ansiedad y agobio ante el fracaso (e.g. «Muchas veces, cuando estoy frente a toda la clase, me pongo nervioso/a y no puedo actuar tan bien como me gustaría»), este factor explora diferentes aspectos relacionados con el miedo al fracaso y a realizar inadecuadamente los ejercicios ante los demás. Por último, 4) Compromiso con el aprendizaje (e.g. «Practico con paciencia para conseguir hacerlo bien»), centrado en la seriedad con la que el estudiante se toma las clases de Educación Física, la práctica y a su docente.

TABLA 1: Factores del Test AMPET con expresión de sus pesos factoriales.

Ítems	1º	2º	3º	4º
19. Pienso que poseo las cualidades necesarias para conseguir hacer los ejercicios en las clases de Educación Física.	.74			
22. Hasta el momento, soy bueno/a en Educación Física sin realmente esforzarme en serlo.	.57			
26. Desde pequeño/a he sido capaz de realizar bien los ejercicios en las clases de Educación Física.	.69			

Motivación de Logro para Aprender en Educación Física

Ítems	1º	2º	3º	4º
32. Siempre me he considerado una persona capaz de realizar bien cualquier ejercicio en las clases de Educación Física.	.73			
38. Siempre tengo la sensación de estar dotado/a para las clases de Educación Física.	.61			
39. Puedo llevar a cabo cualquier tipo ejercicio, por intenso que sea, si esto me puede ayudar a mejorar mi rendimiento en Educación Física.	.65			
40. Siempre he aprendido con gran rapidez los ejercicios en las clases de Educación Física.	.67			
43. Me gusta la Educación Física porque me veo capaz de realizar cualquier tarea que allí se proponga.	.70			
45. Siempre he conseguido los objetivos que el profesor/a plantea en cada clase compañeros/a.	.64			
9. Con frecuencia he recibido felicitaciones por ser mejor que otros en las clases de Educación Física.		.64		
28. Otros/as me dicen que soy un/a deportista completo/a capaz de realizar bien cualquier ejercicio en las clases de Educación Física.		.63		
35. Siempre me he considerado de los/las mejores en las clases de Educación Física.		.83		
42. En Educación Física y deporte, siempre tengo la sensación de ser superior, de ser mejor, que los demás compañeros.		.83		
48. Pienso que poseo mejores capacidades que otros compañeros/as para la Educación Física.		.82		
4. A menudo me pongo nervioso/a, y mi rendimiento baja, cuando tengo que realizar los ejercicios delante de mis compañeros/as			.71	
10. Muchas veces, cuando estoy frente a toda la clase, me pongo nervioso/a y no puedo actuar tan bien como me gustaría.			.76	
12. Mientras practico, estoy más preocupado/a en pensar que no lo voy a realizar bien, que pensando que sí lo conseguiré.			.62	
23. Cuando estoy delante de los demás compañeros/as de la clase de Educación Física, me pongo tan nervioso/a, que hago las cosas peor de lo que soy capaz.			.83	
29. A menudo me pongo nervioso/a cuando practico los ejercicios en público.			.82	
31. No quiero hacer ejercicio o participar en las competiciones deportivas porque tengo miedo de cometer errores o de perder.			.56	

Ítems	1º	2º	3º	4º
36. Cuando practico en Educación Física, suelo llegar a ponerme más nervioso/a que otros compañeros/a.			.78	
44. Cuando hay público, me pongo tenso/a y no puedo actuar como habitualmente lo hago.			.74	
50. Soy bastante malo/a actuando delante de mis compañeros/as de clase.			.62	
1. Me concentro mucho en lo que tengo que practicar en clase de Educación Física.				-.66
8. Siempre sigo los consejos de quien me enseña bien.				-.66
13. Puedo llegar a practicar muy intensamente si veo que mi rendimiento en clase mejora.				-.48
20. Cuando practico en las clases de Educación Física siempre trato de mejorar, aunque sea un ejercicio difícil para mí.				-.63
21. Normalmente escucho las cosas que me dice mi profesor/a de Educación Física.				-.69
30. Hacer bien los ejercicios en Educación Física me permite pasarlo bien.				-.60
33. Aunque no pueda realizar bien los ejercicios, nunca abandono, sino que continúo con mis esfuerzos hasta conseguirlo.				-.60
34. Obedezco los consejos de mi profesor/a sin dejarlos de lado o evitarlos.				-.69
47. Practico con paciencia para conseguir hacerlo bien.				-.56
% varianza factor	23.30	12.13	10.11	3.62
% varianza total	51.76			
Autovalor	7.64	4.66	3.33	1.19
Consistencia interna	.82	.81	.87	.80

La consistencia interna de los factores extraídos fue muy satisfactoria ya que todas las dimensiones estuvieron por encima de .80: *Competencia autopercebida* (.82), *Competencia comparada* (.81), *Ansiedad y agobio ante el fracaso* (.87), y *Compromiso con el aprendizaje* (.80).

4. Estudio 2

Con el objetivo de ratificar el modelo encontrado en el Estudio 1, se procedió a confirmarlo mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC).

4.1. Método

Participantes

Para este estudio se contó con una nueva muestra compuesta por un total de 1000 participantes (467 hombres y 533 mujeres), con una edad media situada en torno a los 14 años ($M = 13.68$, $DT = 1.43$). Los estudiantes pertenecían a 10 centros de Educación Secundaria Obligatoria de 3 comunidades autónomas españolas. Para su selección se ha procedido a realizar un muestreo no aleatorio, conforme a los criterios de Azorín y Sánchez Crespo (1986).

Medidas

Se utilizó la escala obtenida en el Estudio 1.

Análisis de los datos

En este estudio se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio para examinar la validez del modelo. A continuación se llevó a cabo un análisis descriptivo y de correlación, y a través del Alfa de Cronbach se midió la consistencia interna del instrumento. Se consideraron una serie de coeficientes *fit*, también llamados índices de bondad de ajuste. Así, basándonos en las aportaciones de diferentes autores (Bentler, 1990; Bollen y Long, 1993; McDonald y Marsh, 1990; Mulaik, James, Van Alstine, Bennett, Lind, y Stilwell, 1989), los índices *fit* que se consideraron para evaluar la bondad del modelo de medición fueron: χ^2 , χ^2/gl , RMSEA (*Root Mean Square Error of Aproximation*), RMSR (*Root Mean Square Residual*) y los índices incrementales (CFI, NFI y TLI). Estos índices de bondad de ajuste son considerados aceptables cuando el χ^2/gl es inferior a 5, los índices incrementales (CFI, NFI y TLI) son superiores a .90

y los índices de error (RMSEA y RMSR) son inferiores a .05 y .08, respectivamente (Hu y Bentler, 1999). Los análisis se llevaron a cabo con el programa SPSS 20.0 y AMOS 20.0.

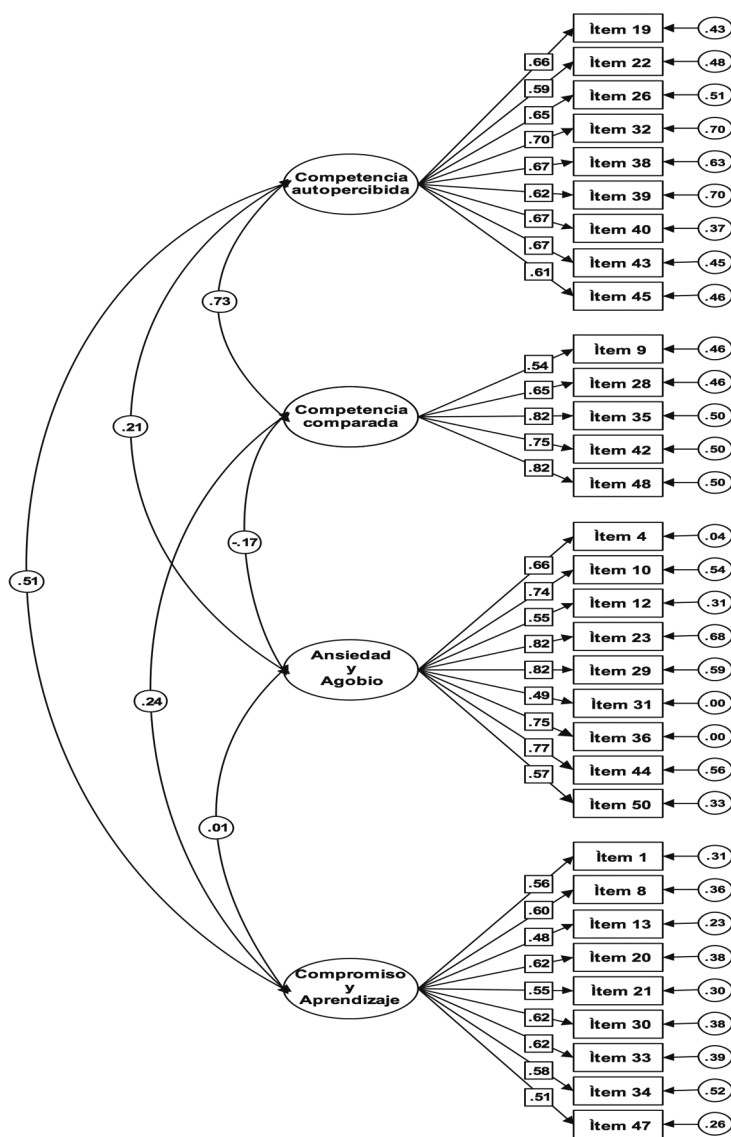
4.2. Resultados

Propiedades psicométricas del Test

Se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud junto con el procedimiento de *bootstrapping*, ya que el resultado del coeficiente multivariado de Mardia fue 76.60, lo que indicaba falta de normalidad. Este procedimiento proporciona una media de las estimaciones obtenidas del remuestreo *bootstrap* y su error estándar. Además, compara los valores estimados sin el *bootstrap* con las medidas obtenidas con el remuestreo, indicando el nivel de sesgo. Atendiendo a los intervalos de confianza (diferencia entre los valores estimados más altos y más bajos en los diferentes remuestreos) los pesos de regresión y los pesos de regresión estandarizados, se podía apreciar que el cero no estaba dentro de los límites de confianza, lo que indicaba que los valores estimados eran significativamente distintos de cero. Esto permitía considerar que los resultados de las estimaciones eran robustos y, por tanto, no se veían afectados por la falta de normalidad (Byrne, 2001). Por lo tanto, basándonos en las aportaciones de diferentes autores (Bentler, 1990; Bollen y Long, 1993; McDonald y Marsh, 1990), los índices *fit* ó índices de bondad de ajuste que se consideraron para evaluar la bondad del modelo de medición fueron satisfactorios (FIGURA 2): χ^2 (105, $N = 594$) = 1249.5, $p = .001$, $\chi^2/d.f.$ = 2.55, CFI = .91, IFI = .91, SRMR = .04, RMSEA = .04.

Por lo tanto el Test AMPET en su versión adaptada quedó constituido por 4 factores y 32 ítems (FIGURA 2 y ANEXO 1).

FIGURA 2: *Modelo métrico de la nueva versión adaptada del Test AMPET.*



En cuanto a la consistencia interna de los factores extraídos, ésta volvió a ser muy satisfactoria, estando todos ellos por encima de .70: Competencia autopercebida

da (.72), Competencia comparada (.83), Ansiedad y Agobio (.84), y Compromiso con el aprendizaje (.81).

Análisis descriptivo y correlacional

La dimensión *Compromiso con el Aprendizaje* fue la que obtuvo unas puntuaciones más elevadas que el resto de las dimensiones, seguido de la *Competencia Autopercibida*, y la *Competencia Comparada*. La dimensión que menor puntuación obtuvo fue la referida a la *Ansiedad-Agobio ante el Fracaso* lo cual era de esperar. En el análisis de correlación se observó que la competencia autopercibida se relacionaba positivamente con

las otras dos dimensiones positivas del test: el compromiso con el aprendizaje y la percepción de competencia comparada, y negativamente con la ansiedad y agobio ante el Fracaso. Por otro lado, la competencia percibida comparada lo hacía positivamente como el compromiso pero negativamente con la ansiedad. La dimensión negativa del test, la *Ansiedad y Agobio ante el Fracaso*, mostró una correlación alta y negativa con el Compromiso con el aprendizaje (TABLA 2).

TABLA 2: *Análisis Descriptivo y de Correlaciones entre Todas las Variables.*

Variables	M	DT	α	1	2	3	4
1. Competencia autopercibida	3.42	.73	.72	-	.58**	-.27**	.53**
2. Competencia comparada	2.66	.94	.83	-	-	-.20**	.11**
3. Ansiedad-agobio	2.66	.95	.84	-	-	-	-.66**
4. Compromiso-aprendizaje	3.84	.66	.81	-	-	-	-

5. Discusión

El objetivo del presente estudio fue adaptar la versión española del Test AMPET de Motivación del Logro para el Aprendizaje en Educación Física. La causa de esta adaptación estuvo basada en las consideraciones teóricas de Biddle (1987), Harter (1982) y los modelos socio-cognitivos de la motivación (Ames, 1995; Nicholls, 1984; Dweck, 1986), para quienes la percepción de competencia está basada en juicios autorreferidos a uno mismo y en juicios de comparación con los demás (Horn y Amorose, 1998). El test AMPET en su versión española aborda esta cuestión pero preferentemente desde una óptica comparada, que si bien responde a lo que la investigación indica que es característico de las edades adolescentes, es

decir, la comparación con los demás como fuente principal de información para determinar la propia competencia motriz (Horn y Amorose, 1998), los datos de estudios anteriores mostraban resultados poco acordes con lo que, en una materia como la educación física escolar que no es considerada una materia provocadora de ansiedad, cabría esperar (Ruiz *et al.*, 2004; Salinero Ruiz y Bañuelos, 2006). De ahí que con la finalidad de mejorar su validez y atendiendo a la posibilidad de que los adolescentes también empleen fuentes de información internas en sus autoevaluaciones, y que sus orientaciones motivacionales estén presentes en sus juicios de competencia, se procedió a la adaptación del test.

El análisis exploratorio mostró que la adaptación realizada permitía extraer dos dimensiones de la competencia motriz percibida, haciendo que el test pasara de una estructura trifactorial a otra tetrafactorial, con tres dimensiones positivas y una negativa. Las tres dimensiones positivas serían *Competencia motriz autopercibida*, *Percepción de competencia motriz comparada* y *Compromiso con el aprendizaje*. Mientras que la dimensión negativa sería la *Ansiedad y agobio ante el Fracaso*.

Esta estructura fue satisfactoriamente confirmada por el análisis factorial confirmatorio (AFC) mostrando una buena consistencia interna de todas sus dimensiones.

Estos resultados están en consonancia con las consideraciones de Harter (1982) y de los teóricos cognitivo-sociales de la motivación, cuando destacaban que los alumnos pueden valorar su competencia desde una perspectiva autorreferida o comparándose con los demás compañeros de la clase, lo que se relacionaría con sus orientaciones motivacionales de tipo Ego o Tarea, algo que la investigación sobre las metas de logro y el clima de aprendizaje, viene destacando en las últimas décadas (Cervelló, Moreno, Martínez, Ferriz y Moya, 2011; Moreno, González-Cutre y Ruiz, 2009).

En estudios anteriores con la versión española original del test de tres dimensiones, se pudo comprobar como la orientación ego de los alumnos se relacionaba claramente con la competencia motriz percibida (Rico, 2003; Salinero, Ruiz y Bañuelos, 2006), probablemente por la incitación a la comparación social que los ítems del AMPET ofrecían, lo que hacía que los

alumnos con una orientación a la tarea no se encontrarán reconocidos en los mismos.

Es interesante comprobar como en esta adaptación del test los participantes puntúan más alto en la dimensión autopercibida de la competencia motriz que en la comparada, lo cual podría ofrecernos pistas de cuál es el tipo de orientación motivacional predominante ya que valoran más sus propias posibilidades y progreso en la materia sin tener que compararse principalmente con sus compañeros de clase. En esta forma de contemplar sus posibilidades de acción en la materia es probable que tenga que ver mucho el clima de aprendizaje propuesto por sus profesores en sus clases (Ames, 1995) ya que como indicaban Ntoumanis y Biddle (1999) debería estar orientada al dominio personal y el progreso más que a la superación de los demás (Cecchini, González, Carmona, 2004; Guan *et al.*, 2006; Ruiz-Barquín, De la Vega, y Álvarez, 2013; Salinero, Ruiz, y Bañuelos, 2006). Diferentes autores (Moreno-Murcia *et al.*, 2012) han destacado la necesidad de que los docentes planteen sus clases con tareas asequibles al nivel de competencia real de sus alumnos, para que sean ellos los que decidan aceptar sus responsabilidades y afrontar su mejora.

Ofrecer un test puede explorar estas dos dimensiones de la competencia motriz percibida, permitirá conocer mejor las percepciones del alumnado y sus motivaciones hacia la materia, ya que como señalaban Trost, Owen, Bauman, Sallis, y Brown (2002) es la percepción de competencia la que mejor predice la práctica de actividades físico-deportivas y el logro de los alumnos dentro y fuera del contexto

escolar. Conocer cómo se perciben y cómo se ven en comparación con los demás compañeros de la clase, permitiría al profesor comprender mejor sus motivaciones para aprender (Cervelló y Santos Rosa, 2000; González, Cecchini, Llavona, 2010; Rico, 2003) ya que las bajas percepciones de competencia indican una baja motivación, escaso compromiso y la posibilidad de generar desesperanza hacia la materia (Gómez, 2004; Wall, 2004).

En resumen, este estudio presenta una adaptación del Test AMPET, y que será denominada AMPET4, un instrumento válido y fiable capaz de explorar la motivación de logro para aprender en Educación Física en el alumnado de secundaria, ofreciendo al docente tomar decisiones que mejoren su enseñanza, y al investigador la posibilidad de seguir indagando sobre estas dimensiones de la motivación y su papel en el proceso de aprendizaje.

ANEXO 1: Relación de los ítems del Test AMPET4 con relación a las cuatro dimensiones que lo constituyen.

Test AMPET4 (Ruiz, Graupera y Moreno, 2014)
1. Cuando estoy delante de los demás compañeros y compañeras de la clase de Educación Física, me pongo tan nervioso/a que hago las cosas peor de lo que soy capaz. 2. Cuando practico en clase de Educación Física siempre trato de mejorar aunque sea un ejercicio difícil para mí. 3. Siempre me he considerado de los/as mejores en Educación Física. 4. Siempre me he considerado una persona capaz de realizar bien cualquier ejercicio de las clases de Educación Física. 5. A menudo me pongo nervioso/a cuando practico los ejercicios en público. 6. Normalmente escucho las cosas que me dice mi profesor/a de Educación Física. 7. Pienso que poseo mejores capacidades que otros compañeros/as para la Educación Física. 8. Siempre tengo la sensación de estar dotado/a para las clases de Educación Física. 9. Cuando hay público me pongo tenso/a y no puedo actuar como habitualmente lo hago. 10. Aunque no pueda realizar bien los ejercicios, nunca abandono sino que continúo con mis esfuerzos hasta conseguirlo. 11. En Educación Física siempre tengo la sensación de ser superior, de ser mejor, que los demás compañeros/as. 12. Hasta el momento soy bueno/a en Educación Física sin realmente esforzarme en serlo. 13. Cuando practico en la clase de Educación Física suelo llegar a ponerme más nervioso/a que otros compañeros/as. 14. Obedezco los consejos de mi profesor/a sin dejarlos de lado o evitarlos. 15. Siempre he aprendido con gran rapidez los ejercicios en Educación Física. 16. No quiero hacer ejercicio o participar en las competiciones deportivas porque tengo miedo de cometer errores o de perder. 17. Practico con paciencia para conseguir hacerlo bien. 18. Otros/as me dicen que soy un/a deportista completo/a capaz de realizar bien cualquier ejercicio en la clase de Educación Física.

Test AMPET4

(Ruiz, Graupera y Moreno, 2014)

19. Me gusta la Educación Física porque me veo capaz de realizar cualquier tarea que allí se proponga.
20. Muchas veces, cuando en Educación Física estoy frente a toda la clase, me pongo nervioso/a y no puedo actuar tan bien como me gustaría.
21. Me concentro mucho en lo que tengo que practicar en clase de Educación Física
22. Pienso que poseo las cualidades necesarias para conseguir hacer los ejercicios en la clase de Educación Física
23. A menudo me pongo nervioso/a, y mi rendimiento baja, cuando tengo que realizar los ejercicios delante de mis compañeros/as de la clase
24. Siempre sigo los consejos de quien me enseña bien
25. Con frecuencia he recibido felicitaciones por ser mejor que otros compañeros/as en las clases de Educación Física
26. Desde pequeño/a he sido capaz de realizar bien los ejercicios en las clases de Educación Física
27. Soy bastante malo/a actuando delante de mis compañeros/as de clase
28. Hacer bien los ejercicios en Educación Física me permite pasarlo bien
29. Siempre he conseguido los objetivos que el profesor/a de Educación Física plantea en clase
30. Puedo llevar a cabo cualquier tipo de ejercicio, por intenso que sea, si esto me puede ayudar a mejorar mi rendimiento en Educación Física
31. Puedo llegar a practicar muy intensamente si veo que mi rendimiento en clase mejora
32. Mientras practico, estoy más preocupado/a en pensar que no lo voy a realizar bien, que pensando que sí lo conseguiré.

Ítems de las diferentes dimensiones:

- Ø Percepción de Competencia motriz autopercebida: Ítems 4, 8, 12, 15, 19, 22, 26, 29 y 30.
- Ø Percepción de Competencia motriz comparada: Ítems 3, 7, 11, 18 y 25.
- Ø Compromiso con el Aprendizaje: Ítems 2, 6, 10, 14, 17, 21, 24, 28 y 31.
- Ø Ansiedad y Agobio ante el fracaso: Ítems 1, 5, 9, 13, 16, 20, 23, 27 y 32.

Dirección para la correspondencia:

Luis Miguel Ruiz Pérez. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Avda. Martín Fierro s/n. Madrid, 28040. Email: luismiguel.ruiz@upm.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25. IX. 2014.

terio de Ciencia e Innovación. Dirección General de Programas y Transferencia de Conocimiento. DEP2009-11-779-C05-01.

Bibliografía

- AMES, C. (1995) Metas de ejecución, clima motivacional y procesos motivacionales, en ROBERTS, G. (ed.) *Motivación para el deporte y el ejercicio* (Bilbao, Desclée), pp. 197-215.
- AMES, C. y ARCHER, J. (1988) Achievement goals in the classroom: Students learning

Notas

- [1] El presente estudio ha sido posible gracias a la ayuda a la investigación concedida por el Minis-

- strategies and motivation processes, *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 260-267.
- ATKINSON, J. (1964) *An introduction to motivation* (Princeton, NJ, Van Nostrand).
- AZORÍN, F. y SÁNCHEZ-CRESPO, J. (1986) *Métodos y aplicaciones de muestreo* (Madrid, AUT, 99).
- BENTLER, P. (1990) Comparative fit indexes in structural models, *Psychological Bulletin*, 107, pp. 238-246.
- BENTLER, P. y WU, E. (1998) *EQS for Windows* (Encino, CA).
- BIDDLE, S. (1997) Cognitive theories of motivation and the physical self, en FOX, K. R. (ed.) *The physical self. From motivation to well-being* (Champaign, Human Kinetics), pp. 59-82.
- BLUMENFELD, P., PINTRICH, P. R., MEECE, J. y WESSELS, K. (1982) The formation and role of self-perceptions of ability in elementary school classrooms, *Elementary School Journal*, 82, pp. 401-420.
- BOLLEN, K. y LONG, J. (1993) *Testing structural equation models* (Sage, Newbury Park).
- BYRNE, B. (2001) *Structural equations modeling with Amos: Basic concepts, application, and programming* (Mahwah, NJ, Erlbaum).
- CECCHINI, J. A. GONZÁLEZ, C. y CARMONA Á. M. (2004) Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas, *Psicothema*, 16:1, pp. 104-109.
- CECCHINI, J. A., GONZÁLEZ, C., CARMONA, M., ARRUZA, J., ESCARTÍ, A. y BALANGUÉ, G. (2001) The influence of the teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-confidence, Anxiety and Pre- and Post-competition Mood states, *European Journal of Sport Science*, 4, pp. 12-36.
- CERVELLO, E. M. y SANTOS-ROSA, F. J. (2000) Motivación en las clases de educación física: un estudio desde la perspectiva de metas, *Revista de Psicología del Deporte*, 9:1-2, pp. 51-70.
- CERVELLO, E. M., MORENO, J. A., MARTINEZ, C., FERRIZ, R. y MOYA, M. (2011) The roles of motivational climate, relatedness and goal orientation in predicting dispositional flow in physical education, *Revista de Psicología del Deporte*, 20:1, pp. 165-178.
- COTERÓN, J., FRANCO, E., PÉREZ, J. y SAMPEDRO, J. (2013) Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en educación física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza, *Revista de Psicología del Deporte*, 22:1, pp. 151-157.
- CLARK, L. y WATSON, D. (2003) Constructing validity: basic issues in objective scale development, en KAZDIN, A. E. (ed.) *Methodological issues y strategies in clinical research* (Washington, APA), pp. 207-231.
- DEBACKER, T. y SCHRAW, G. (1995) Beliefs about intelligence and academic goals, *Contemporary Educational Psychology*, 20, pp. 464-468.
- DUDA, J. y NICHOLLS J. L. (1992) Dimensions of Achievement motivation in school-work and sport, *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 290-299.

- DWECK, C. (1986) Motivational processes affecting learning, *American Psychologist*, 41, pp. 1040-1048.
- DWECK, C. y LEGGETT, E. (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review*, 95, pp. 256-273.
- GÓMEZ, M. (2004) *Problemas evolutivos de coordinación motriz y percepción de competencia en el alumnado de primer curso de ESO en la clase de educación física* (Tesis Doctoral. Madrid, Universidad Complutense de Madrid).
- GONZÁLEZ, C., CECCHINI, J. A., LLAVONA, A. y VÁZQUEZ, A. (2010) Influencia del entorno social y clima motivacional en el autoconcepto de las futbolistas asturianas, *Aula Abierta*, 38:1, pp. 25-36.
- GONZÁLEZ-CUTRE, D., SICILIA, A. y MORENO, J. A. (2008) Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física, *Psicothema*, 20:4, pp. 642-651.
- GONZALEZ-CUTRE COLL, D., SICILIA CAMACHO, A. y MORENO MURCIA, J. A. (2011) A Quasi-experimental Study of the Effects of Task-involving Motivational Climate in Physical Education Classes, *Revista de Educación*, 356, pp. 677-700.
- GUAN, J., XIANG, P., MCBRIDE, R. y BRUENE, A. (2006) Achievement goals, social goals and students reported persistent and effort in high school physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, pp. 58-74.
- HARTER, S. (1982) The perceived competence scale for children, *Child Development*, 53, 87-97.
- HORN, T. S. y AMOROSE, A. J. (1998) Sources of competence information, en DUDA, J. L. (ed.) *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (Morgantown, Fitness Information Technology, Inc) pp. 49-63.
- HU, L. y BENTLER, P. M. (1999) Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modelling*, 6, pp. 1-55.
- LITUNEN, T. (1987) Perceived physical competence scale for children, *Scandinavian Journal of Sport Sciences*, 9:2, pp. 57-64.
- McCLELLAND, D. C., ATKINSON, J. W., CLARK R. A. y LOWELL, E. L. (1953) *The achievement motive* (New York, Appleton, Century Crofts).
- McDONALD, R. P. y MARSH, H. W. (1990) Choosing a multivariate model: noncentrality and goodness of fit, *Psychological Bulletin*, 107, pp. 247-255.
- McKIDDIE, B. y MAYNARD, I.W. (1997) Perceived competence of schoolchildren in Physical Education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, pp. 324-339.
- MIYAHARA, M., HOFF, J., ESPNES, G. y NISHIDA, T. (1999) The Norwegian. Version of The achievement motivation in physical education test: development and factor analysis, *Corpus, Psyche et Societas*, 6:1, pp. 21-27.
- MITCHELL, S. A. (1996) Relationships between perceived learning environments on motivation among school physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 15:3, pp. 369-383.
- MORENO, J. A., GONZALEZ-CUTRE, D. y RUIZ, L. M. (2009) Self-determined motivation and

- physical education importance, *Human Movement*, 10:1, pp. 5-11.
- MORENO, J. A., CERVELLÓ, E., MONTERO., VERA, J. A. y GARCÍA-CALVO, T. (2012) Metas sociales psicosociales básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física, *Revista de Psicología del Deporte*, 21:2, pp. 7-13.
- MORENO, J. A., SILVERIA, Y. y CONTE, L. (2013) Relación del feedback positivo y el miedo a fallar sobre la motivación intrínseca, *REOP*, 24:2, pp. 8-23.
- MULAİK, S. A., JAMES, L. R., VAN ALSTINE, J., BENNETT, N., LIND, S. y STILWELL, C. D. (1989) Evaluation of goodness of fit indices for structural equation models, *Psychological Bulletin*, 105, pp. 430-435.
- NICHOLLS, J. (1984) Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance, *Psychological Review*, 91, pp. 328-346.
- NISHIDA, T. (1984) The effect of achievement motivation on motor skill learning, *Japanese Journal of Physical Education*, 29, pp. 328-346.
- NISHIDA, T. (1988) Reliability and factor structure of the achievement motivation in physical education test, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, pp. 418-430.
- NISHIDA, T. (1989) A study on standardization of the achievement motivation in physical education test, *Japan Journal of Physical Education*, 34, pp. 45-65.
- NISHIDA, T. (1991) Achievement motivation for learning in physical education class: A cross cultural study in four countries, *Perceptual and Motor Skills*, 72, pp. 1183-1186.
- NISHIDA, T. (2007) Diagnosis in Learning Motivation in Physical Education Test (DLMPET) and its applicability in educational practice, *International Journal of Sport and Health Science*, 5, pp. 83-97.
- NISHIDA, T. e INOMATA, K. (1981) A factor analytical study on achievement motives in sport, *Japanese Journal of Physical Education*, 26, pp. 101-110.
- NISHIDA, T., ISOGAI, H., ÅSTRÖM, P., KARP S. y JOHANSSON, M. (2007) Cross-cultural comparison of motivation to learn in physical education: Japanese vs Swedish schoolchildren, *Psychological Reports*, 101, pp. 597-613.
- NTOUMANIS, N. y BIDDLE, S. (1999) A review of motivational climate in physical activity, *Journal of Sports Sciences*, 17, pp. 643-665.
- NUNNALLY, J. y BERNSTEIN, I. (1995) *Teoría psicométrica* (Madrid, McGraw-Hill).
- PATSIAOURAS, A., XARITONIDI, M., NISHIDA, T. y PAPANIKOLAU, Z. (2004) *The adaptation of the achievement motivation test to Greek language* (Athens, The Pre-Olympic Congress).
- PAPAIOANNOU, A. (1994) Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, pp. 11-20.
- PAPAIOANNOU, A. G., TSIGILIS, N., KOSMIDOU, E. y MILOSIS, D. (2007) Measuring perceived motivational climate in physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, pp. 236-259.

- PINTRICH, P. y DE GROOT, E. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 33-40.
- RICO, I. (2003) *Estructuras de interacción y clima motivacional entre los escolares de la ESO en educación física* (Tesis Doctoral inédita, Universidad de Castilla La Mancha).
- RYCKMAN, R. M., ROBBINS, M. A., THORNTON, B. y CANTRELL, P. (1982) Development and validation of physical self-efficacy scale, *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, pp. 891-900.
- ROBERTS, G. y TREASURE, D. (1995) Motivational determinants of achievement of children in sport, *Revista de Psicología del Deporte*, 7:8, pp. 123-134.
- ROBERTS, G. C., TREASURE, D. C. y BALAGUÉ, G. (1998) Achievement goals in sport: The development and validation of the Perceptions Success Questionnaire, *Journal of Sport Sciences*, 16, pp. 337-347.
- RUIZ, L. M., GRAUPERA, J. L. y NISHIDA, T. (2002) Motivación de logro en educación física escolar: Un estudio comparativo entre cinco países, *Revista de Educación*, 33, pp. 345-361.
- RUIZ, L. M., GRAUPERA, J., GUTIÉRREZ, M. y NISHIDA, T. (2004) El test Ampet de motivación de logro para el aprendizaje en educación física: desarrollo y análisis factorial de la versión española, *Revista de Educación*, 335, pp. 195-211.
- RUIZ-BARQUÍN, R., DE LA VEGA, R. y ÁLVAREZ, J. (2013) Análisis factorial del cuestionario «AMPET» en alumnos de secundaria, en *I Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (Santander, Universidad de Santander), p. 335.
- SALINERO, J. J., RUIZ, G. y BAÑUELOS, F. (2006) Orientación y clima motivacional, motivación de logro, atribución de éxito y diversión en un deporte individual, *Apuntes. Educación Física y Deporte*, 83, pp. 5-11.
- TROST, S., OWEN, N., BAUMAN, A. E., SALLIS, J. y BROWN, W. (2002) Correlates of adults' participation in physical activity: Review and update, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 34, pp. 1996-2001.
- VALLE, A., CABANACH, R. G., RODRIGUEZ, S., NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (2006) Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio, *Psicothema*, 18:2, pp. 165-170.
- WEINER, B. (1972) *Theories of motivation: From mechanism to cognition* (Chicago, Rand-MacNally).

Resumen:

Motivación de Logro para Aprender en Educación Física: Adaptación de la versión española del Test AMPET

El presente estudio ha tenido como principal objetivo la adaptación de la versión española del Test de Motivación de Logro para el Aprendizaje en Educación Física (AMPET). Esta adaptación supuso la inclusión de una nueva dimensión que permitiera que la competencia motriz percibida pudiera ser analizada desde dos perspectivas, una autopercebida y la comparada con los demás. Se presentan dos

estudios. En el primero mediante AFE se exploró la estructura factorial de 4 dimensiones prevista teóricamente. El segundo estudio sirvió para confirmar el modelo mediante un AFC que ofreció cuatro factores, buen ajuste y coeficientes de fiabilidad iguales o superiores a .70 en cada una de las dimensiones obtenidas.

Descriptores: Test AMPET, Educación Física, percepción de competencia, Educación Secundaria.

Summary:

Achievement Motivation for Learning in Physical Education: An adaptation of the Spanish version of the AMPET test

The present study had as main objective to adapt the Spanish version of the Test of Achievement Motivation for Learning

in Physical Education (AMPET). This adaptation led to the inclusion of a new dimension that would allow the perceived motor competence to be analyzed from two perspectives, one self-perceived and the second, in comparison to others. Two studies are presented. In the first through the EFA a 4-dimensional factor theoretical structure was explored. The second study was used to confirm the model by an CFA that showed a four factor structure with proper adjustment and reliability coefficients equal to or higher than .70 in each of the dimensions obtained.

Key Words: AMPET Test, Physical Education, self-perception of competence, Secondary Education.



Informaciones

1. Actividades pedagógicas

Reseña del Simposio Internacional de Filosofía de la Educación «Aprendizaje Ético-Cívico en Entornos Virtuales».

IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad con el lema «Prácticas profesionales y organizacionales basadas en la evidencia».

III Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación sobre «Las tradiciones de filosofía de la educación en América Latina: desde el norte hasta el sur».

XXII Congreso Internacional sobre Educación y Aprendizaje.

Asociación Europea de Investigación Educativa (ECER) 2015 sobre «Educación y transición. Contribuciones desde la Investigación Educativa».

2. Reseña bibliográfica

Santos Rego, M. A. (Ed.): *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras* (Gonzalo Jover).

Ortega Ruiz, P.: *Educación en la alteridad* (M^a Angeles Hernández Prados y Rita Ros Pérez-Chuecos).

Hansen, D.: *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido* (Anna Pagès).

Briones Martínez, I. M^a (Coord.): *Educación en familia. Ampliando derechos educativos y de conciencia* (Valentín Martínez-Otero Pérez).

Una visita a la hemeroteca (Juan Luis Fuentes).

Una visita a la red (David Reyero).

3. Libros recibidos

Colaboran en este número

Requisitos de los trabajos que se deseen publicar
en la revista española de pedagogía

1

Actividades pedagógicas

Reseña del Simposio Internacional de Filosofía de la Educación «Aprendizaje Ético-Cívico en Entornos Virtuales»

El 30 de septiembre de 2014, se ha clausurado en Logroño el Simposio Internacional de Filosofía de la Educación «Aprendizaje Ético-Cívico en Entornos Virtuales», organizado desde la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), que ha posibilitado profundizar en la reflexión sobre la capacidad de las TICs para promover aprendizajes ético-cívicos. Las investigaciones presentadas en conferencias, ponencias invitadas y mesas de contribuciones, presenciales y virtuales, fueron diversas y complementarias entre sí, lo que permitió una visión integral del tema tratado.

El Simposio fue inaugurado por el Rector de UNIR, José María Vázquez-Peñuela, el Director General de Educación del Gobierno de La Rioja, José Abel Bayo, y el Vicerrector de Ordenación Docente y Doctorado de UNIR, José Antonio Ibáñez-Martín, Presidente del Simposio.

La tensión humanidades-tecnología fue abordada en la conferencia inaugural donde el profesor de la Universidad Complutense David Reyero defendió la idea del humanismo digital en la educación secundaria. Tras ello, los profesores Concepción Naval, Elena Arbués y Juan García Gutiérrez realizaron novedosas propuestas de interés sobre el ejercicio de la ciudadanía a través de Internet y las Redes Sociales. Especial mención merece la visión del Director del Instituto de Aprendizaje Ubicuo, de los Estados Unidos, Nicholas Burbules, quien advirtió del poder de las herramientas virtuales, lo que implica tanto una ventaja para el civismo como un riesgo de dominio sobre las masas.

Las sesiones vespertinas recogieron la propuesta del colegio digital basado en el recientemente publicado Marco Común de Competencia Digital Docente, realizada por Carlos Represa, de UNIR; las perspectivas del arte y la literatura y su potencialidad en los entornos virtuales, abordadas respectivamente por Mercedes Laguna (UNED) y Martín Caeiro (UNIR); y la concepción de

los videojuegos como recurso educativo y generador de sentimientos de comunidad, planteada por Beatriz Marcano (UNIR).

Terminó el día con una sugestiva propuesta de formación en virtudes en el ámbito universitario de Francisco Esteban (Universidad de Barcelona y UNIR); el análisis crítico del derecho a la intimidad desde una perspectiva jurídica, proporcionada por Ana Gil Antón (UNIR); las reflexiones filosóficas de la intimidad en la red fundamentadas en el pensamiento de Hannah Arendt, realizadas por Alberto Sánchez Rojo (UCM); la postulación del cine como recurso para la enseñanza de la filosofía, enunciada por Nuno Fadigas (Universidad de Oporto); por último, se realizó la presentación del programa de promoción de la paz a través de las TICs que se encuentran desarrollando en Colombia Carolina Cuervo, Emperatriz Perdomo y Gloria Chavarro (Universidad Surcolombiana).

Paralelamente, se presentaron las comunicaciones virtuales a través de la plataforma virtual de UNIR, con interesantes aportaciones a la discusión académica, que provenían de lugares variados, nacionales y extranjeros, como Murcia, Milán, la UNAM y Nuevo León de México, Valladolid o Sevilla.

El segundo día de Simposio comenzó con dos ponencias invitadas: por un lado, el Vicerrector de UNIR, Josu Ahedo, expuso los resultados de una reciente investigación llevada a cabo con un considerable número de cargos políticos de La Rioja, en relación a la participación ciudadana y los modos en que las TICs pueden favorecerla en la coyuntura actual; por otro lado,

Gonzalo Jover y Charo González Martín (UCM) plantearon una innovadora experiencia práctica de trabajo de valores cívicos con adolescentes mediante las narrativas transmedia, haciendo uso de la literatura clásica. Tras ello, Petra M^a Pérez (Universidad de Valencia) presentó los resultados de un estudio realizado con jóvenes de 18 y 20 años que suscitó un animado debate con el otro ponente de la sesión, Juan Luis Fuentes (UNIR), quien justificó pedagógicamente la necesidad del cuidado de la intimidad y propuso varias líneas de acción concreta. Carmen Caro (UNIR) analizó la relación entre la información y la verdad en las redes sociales, Mauricio Bicocca (Universidad de Los Andes, Santiago de Chile) cuestionó el actual enfoque de capacidades y su potencial para fomentar el aprendizaje ético cívico en el ámbito universitario, y Leticia Landeros presentó la realidad mexicana en la formación online desde la perspectiva de los valores cívicos.

La clausura del Simposio corrió a cargo de su Presidente, José Antonio Ibáñez-Martín, que impartió una conferencia magistral sobre el sentido crítico, la gran política y la democracia mediática. Comenzó exponiendo los significados, los aciertos y los errores, que el concepto de gran política ha tenido en la época contemporánea, y señaló su importancia actual, teniendo en cuenta el malestar social que, apoyado por las posibilidades de la democracia mediática, exige hoy un cambio radical en el quehacer político. El sentido crítico es especialmente necesario ante los nuevos riesgos de manipulación, proporcionando así la capacidad para evaluar las propuestas que llegan a través de las TICs, pero es indudable que la altura de los tiempos exige dar un

golpe de timón al escenario político. Es precisa una seria lucha contra la corrupción, un compromiso real con los programas por los que se ha obtenido la confianza de los ciudadanos y una responsabilidad personal, eficaz, de cada uno de los gobernantes, que deberán crear foros deliberativos o de opinión para exponer y recibir razones sobre las decisiones políticas, en un diálogo abierto y respetuoso. Por último, subrayó la necesidad de enseñar a los jóvenes a distinguir entre los políticos que se limitan a la organización de la economía y de la democracia formal, asuntos no despreciables, de los estadistas, imprescindibles para proponer modos de vida en común que puedan estructurar la convivencia a largo plazo.

Los textos completos de las investigaciones presentadas serán publicados próximamente.

Al finalizar el Simposio se hizo pública la noticia de que el VIII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación se celebrará en septiembre de 2016. Tendrá lugar en la Universidad Católica de Valencia y tratará sobre la educación de las capacidades. Dentro de unos meses se dará cuenta detallada de la organización de este Congreso, que siempre ha reunido a numerosos cultivadores de la filosofía de la educación del mundo entero.

IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad con el lema «Prácticas profesionales y organizacionales basadas en la evidencia»

Del 18 al 20 de marzo de 2015 va a tener lugar, en Salamanca, las IX Jornadas

Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad.

El Comité Organizador y Científico de estas Jornadas «pretende integrar a todos los profesionales e investigadores de distintas disciplinas: psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, maestros, sociólogos, terapeutas ocupacionales, trabajadores sociales, educadores sociales, fisioterapeutas, enfermeros, médicos, abogados, graduados sociales y otros. También a familiares de personas con discapacidad y estudiantes que se quieran especializar en el ámbito de la discapacidad. El lema trata de subrayar la importancia de fundamentar nuestras acciones en el conocimiento científico y en la experiencia acreditada con datos. Nuestra intención es alcanzar todos los objetivos durante los tres días con el desarrollo de distintas actividades que agruparán las diferentes participaciones que tendrán lugar: Conferencias, Mesas de Ponencias, Simposios Institucionales, Simposios de libre participación, Comunicaciones libres y Sesiones de Pósters donde se tratarán temas relacionados con diversas áreas temáticas».

Para más información: <http://inico.usal.es/c52/jornadasdiscapacidad.aspx>

III Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación sobre «Las tradiciones de filosofía de la educación en América Latina: desde el norte hasta el sur»

Del 29 de junio al 2 de julio de 2015 va a tener lugar en las instalaciones de la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México, México,

D.F., el III Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación sobre «*Las tradiciones de filosofía de la educación en América Latina, desde el norte hasta el sur*».

Organizado por la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE), en conjunto con la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, pretende crear espacios de encuentro entre investigadores del área de la filosofía de la educación en América Latina. Según los organizadores «siendo un área interdisciplinaria, el estudio filosófico del fenómeno educativo es algo que las sociedades, los grupos académicos, los especialistas y el público en general de los países latinoamericanos requieren emprender». Las siguientes líneas temáticas previstas son: las diferencias y similitudes de la filosofía de la educación dentro de América Latina; lo propio y lo ajeno a lo latinoamericano en la filosofía de la educación; «los clásicos» en la filosofía de la educación; la recuperación de tradiciones; «lo emergente» en la filosofía de la educación. Actualidad y problemáticas; enseñanza de la filosofía y filosofía de la educación en América Latina.

Para más información: <http://www.alfe-filosofiadelaeducacion.org/>

XXII Congreso Internacional sobre Educación y Aprendizaje

Del 9 al 11 de julio de 2015 va a tener lugar en Madrid el XXII Congreso Internacional sobre Educación y Aprendizaje.

Organizado por la Universidad CEU San Pablo, tiene como propósito abordar «una amplia gama de temas de interés en

las diversas disciplinas que ocupan actualmente la Educación y el Aprendizaje: Pedagogía y conocimiento, Evaluación y medición de la calidad educativa, Organización educativa y liderazgo, Educación preescolar, El aprendizaje en la educación superior, Adulto, comunidad y aprendizaje profesional, Diversidad e identidades en el aula, La tecnología en la educación, Alfabetización y aprendizaje de otros idiomas, Aprendizaje de las ciencias, las matemáticas y la tecnología». El Congreso está estructurado en Ponencias, Talleres, Coloquios, Pósters. La participación virtual está disponible para aquellos que no pueden asistir al congreso en persona.

El tema destacado del Congreso se resume en el siguiente interrogante: ¿Qué se considera aprendizaje? Big data, little data, evidencia y evaluación. «*La revolución digital* —según los organizadores— está cambiando la forma en que los estudiantes hacen su trabajo y también la forma en que los profesores basan su contenido curricular y planifican las actividades de aprendizaje. Esto igualmente transforma las fuentes de datos que proporcionan una evidencia en el aprendizaje de los estudiantes. Los campos de análisis de búsqueda y procesamiento de datos de educación y de aprendizaje, ofrecen perspectivas sobre una importante y novedosa área emergente de innovación en las ciencias del aprendizaje. El aprendizaje digital se abordará a través de las siguientes líneas: La evaluación formativa, Evaluación continua, Criterio de evaluación con referencia, Tutores inteligentes, Búsqueda y procesamiento de datos para la educación, Análisis del aprendizaje y Cuadros de mando».

Para más información: <http://sobrelaeducacion.com/congreso>

Asociación Europea de Investigación Educativa (ECER) 2015 sobre «Educación y transición. Contribuciones desde la Investigación Educativa»

Del 7 al 11 de septiembre de 2015 va a tener lugar en la Universidad de Budapest el ECER 2015 sobre «Educación y transición. Contribuciones desde la Investigación Educativa».

Organizado por la *European Educational Research Association*, con la participación de la *World Educational Research Association* (WERA), centra su objetivo en los diferentes modos de entender el concepto de transición en la investigación educativa. Según los organizadores «la educación está definida por la transición. Tradicionalmente, desde una perspectiva de aprendizaje permanente, pensamos en la educación como la contribución y organización de la transición de los niños, jóvenes y adultos de un estatus psicosocial a otro. La educación también contribuye a la transición de las comunidades de una situación a otra. El concepto de “transición” ha desarrollado varios significados en áreas que incluyen la perspectiva ontológica, social, económica, política y cultural en las que

todos vivimos, actuamos, nos educamos y hacemos investigación. La conferencia ECER 2015 abordará diferentes aspectos de la transición y la educación a través de Europa. Estos incluyen, por ejemplo, los cambios en la estructura de la universidad en los campos de las humanidades y las ciencias sociales y sus efectos imprevistos en la investigación educativa. A mayor escala, las transiciones en los sistemas políticos están afectando tanto a la educación y la investigación educativa en varias regiones. Además la austeridad económica ha obligado a la gente a reorientar su vida, no siempre para mejor. Por último, las transiciones en la investigación educativa afectan a sus desarrollos teóricos y metodológicos. Transición, cambio educativo y desarrollo son tres conceptos interrelacionados, que interactúan y que configuran un paisaje singularmente diferenciado (...) La pregunta crucial para los investigadores podría ser entonces: ¿Cómo encontramos los valores fundamentales y los medios adecuados para hacer de la educación una forma de transición que sirva mejor a los seres humanos y a las sociedades?».

Está confirmada la asistencia de los siguientes conferenciantes: Michael Apple, Tamás Kozma, Iram Siraj y Sharon Todd.

Para más información: <http://www.eera-ecer.de/ecer-2015-budapest/>

2

Reseña bibliográfica

Santos Rego, M. A. (ed.) (2013).

Cosmopolitismo y educación.

Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras.

(Valencia, Brief). 221 pp.

El cosmopolitismo se ha instalado con fuerza en el discurso pedagógico actual, como efecto, por un lado, del acento puesto durante las últimas décadas en el reconocimiento de la diversidad y, por otro, de las posibilidades abiertas por los nuevos sistemas de comunicación y redes sociales virtuales. *Web of Knowledge* da más de tres mil entradas en los últimos cinco años para el término, truncado, cosmopol*, y en torno a ciento cincuenta combinado con el de educación. Una de las últimas aportaciones ha sido el número monográfico que le ha dedicado la revista *Encounters on Education / Encuentros sobre Educación / Rencontres sur l'Éducation*, bajo el título *Educational significance of cosmopolitanism: Interconnectedness, justice, and democracy*, en el que hemos trazado algunos de los principales aspectos que conforman la discusión internacional actual sobre el tema (Bruno-Jofre y Jover, 2013).

Cosmopolitismo y educación: aprender y trabajar en un mundo sin fronteras, publicado por la editorial Brief, de Valencia, y coordinado por Miguel Ángel Santos Rego, Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela, es un magnífico ejemplo de este interés actual, que se suma al debate internacional con una excelente compilación formada por doce capítulos, a cargo de dieciséis profesores y profesoras de diez universidades de varios países. El primer adjetivo con el que calificaría el libro es, por tanto, el de la oportunidad. El segundo y el tercero, la coherencia y el rigor de las aportaciones. Éstas se estructuran en dos grandes apartados dedicados, respectivamente, al análisis del cosmopolitismo y la educación para una conciencia global, y a la forma de plantear y llevar a cabo el aprendizaje, la formación y el trabajo en un mundo sin fronteras.

Se trata, además, y este es el cuarto adjetivo, de una obra audaz, que acomete desde sus primeras páginas las dificultades nada desdeñables que abre una educación cosmopolita. Así, en el primer capítulo Juan Escámez, actualmente adscrito a

año LXXIII, n° 260, enero-abril 2015, 185-202
revista española de pedagogía



la Universidad Católica de Valencia, plantea, sin ambages, la pregunta radical ¿hay que educar en los valores de la comunidad política (local, nacional o supranacional) en los valores de la comunidad humana? El autor busca la respuesta a través de un detenido análisis de los argumentos a favor y en contra del cosmopolitismo, que le lleva a afirmar la pertinencia de una educación en los valores cosmopolitas, como ideal regulativo a la altura de la dignidad humana. Este ideal, afirmado en diferentes momentos de la historia, adquiere aún más vigencia en situaciones difíciles como las actuales, que obligan a una redefinición de la ciudadanía y renovación de lo público, en demanda de un espacio común más allá del monopolio institucional. En la misma línea abierta por Escámez, Vicent Gozávez y Rafaela García López, de la Universidad de Valencia, argumentan que hablar de cosmopolitismo cívico, lejos de ser una contradicción, supone una asociación valiosa y enriquecedora, e indagan la mejor forma de educar en el mismo, lo que les lleva a proponer una educación en la cooperación y el desarrollo desde la justicia, el cuidado y la sostenibilidad.

José Luis Álvarez Castillo y Hugo González González, de la Universidad de Córdoba, abogan, en el contexto de la discusión actual sobre la orientación normativa de la educación, por una educación interreligiosa, que justifican en la preservación de conflictos, la reconciliación intergrupal y el andamiaje activo de la paz, y que proponen como sustrato tanto de una educación religiosa, como de una educación sobre y a partir de la religión. Concepción Naval, profesora en la Universidad de Navarra y *Visiting Fellow* en el *Balliol College, Uni-*

versity of Oxford, y Eugenia López-Jacoiste, también de la Universidad de Navarra, analizan la emergencia del concepto de seguridad humana y sus dimensiones en el derecho internacional. La seguridad humana comprende el derecho a desarrollar plenamente el potencial personal y el derecho a vivir en libertad, lo que la convierte en condición del trabajo educativo, exigencia de la dignidad humana y elemento ineludible de una cultura de paz. La primera parte de la obra finaliza con un trabajo de Merry M. Merryfield, de *Ohio State University*, en el que repasa los antecedentes de la educación global y el beneficio que puede obtenerse de su conjunción con el cosmopolitismo y el postcolonialismo. La educación global nace en los Estados Unidos en los años setenta con el objetivo de enseñar a ver el mundo como un sistema interconectado. Un objetivo ampliamente rebasado por las tendencias cosmopolitas y postcoloniales, que ayudan a dinamizar la educación global y evitar el riesgo del etnocentrismo que ésta puede llegar a suponer, asumiendo la presencia, todavía hoy, de elementos imperialistas en la forma en la que conocemos el mundo y viendo las culturas como realidades en sí mismas híbridas y cambiantes.

La segunda parte de la obra trata ciertos aspectos de la práctica y la política educativa en un horizonte cosmopolita. Darío Villanueva Prieto, profesor en la Universidad de Santiago de Compostela y Secretario de la Real Academia Española, estudia los efectos que en la cultura literaria está teniendo la era digital, inmersa en un contexto abonado por el deconstruccionismo. Al postular la vacuidad del lenguaje y de los textos, el deconstruccionismo ha contri-

buido al descrédito de la literatura y sus posibilidades como fuente de educación moral y estética. A su vez, la facilidad de edición que han traído los formatos digitales, hace cambiar el gusto de la lectura por el de la producción, el del estudio y análisis sereno, por el de publicación desenfrenada. A pesar de ello, el autor se resiste a claudicar ante quienes pregonan la muerte de la literatura. Lo que tenemos enfrente es, más bien, su reinención. En adelante, los textos literarios serán abiertos, interactivos, fungibles y caducos, si bien cabe la duda de si una escritura concebida para ser efímera podrá seguir siendo considerada literatura, o más bien «pasto de una cultura de ocio servido por una poderosa máquina industrial» (p. 126). Joaquín García Carrasco, de la Universidad de Salamanca, aborda la dinámica del proceso educativo en la construcción del ideal cosmopolita. A partir de la consideración de las claves antropológicas que sustentan el modo de ser humano, entiende la formación en el ámbito de la ciudadanía cosmopolita como un trabajo de toma de conciencia; una reelaboración de las diferencias que las revele con nitidez para, de este modo, dejar al descubierto la unidad de la condición humana y el carácter mestizo de toda identidad. Este camino de representación de sí mismo y del otro, sin disfraces, nos llevará a reconocer que tenemos obligaciones morales, no sólo con respecto a nuestros próximos con ciudadanía reconocida, sino con el resto de la humanidad.

La idea del cosmopolitismo se expande no sólo en el espacio, sino también en el tiempo y, en consecuencia, una educación cosmopolita tiene que proyectarse hacia el futuro como un horizonte abierto. Los si-

guientes capítulos del libro abordan esta dimensión del trabajo educativo. Miguel Ángel Escotet, antiguo profesor en la Universidad de Deusto, y docente actualmente en *The University of Texas at Brownsville*, se pregunta por los conocimientos que deben configurar, en el mundo cosmopolita, una formación universitaria que quiera preparar a los estudiantes para la vida del mañana, y no de la de ayer o anteayer. Mantiene que la respuesta está en el desarrollo de competencias y disposiciones actitudinales enfocadas a esquemas de incertidumbre, donde los procesos cognitivos y metacognitivos estén equilibrados con las dimensiones afectivas que se basan en la ética y la estética. La educación en un mundo cosmopolita requiere una universidad entendida como centro de cultura científica, ética y estética, que integre el saber qué, el saber cómo, el saber porqué, el saber quién y el saber para qué, combinando la especialización y la formación global, necesarias para vivir en un entorno tecnológicamente configurado, interconectado, complejo y cambiante. La aportación de Mar Lorenzo Moledo, de la Universidad de Santiago de Compostela, se inscribe en este mismo interés por la relación entre educación y trabajo en una sociedad cosmopolita. Considera que la educación y la formación constituyen los pilares fundamentales para incrementar los niveles de empleo, hacer frente a la crisis actual y sustentar nuestro modo de vida. A partir de este presupuesto, repasa la situación del sistema educativo, la normativa nacional y las orientaciones emanadas desde la Unión Europea, para concluir justificando la necesidad de potenciar una cultura del trabajo, más que del empleo, y promover el espíritu emprendedor desde todos los

niveles de la educación. Carmen Palmero Cámara y Alfredo Jiménez Eguizábal, de la Universidad de Burgos, dan un paso más en esta dirección, analizando los programas de educación para personas mayores en el contexto de los cambios impulsados por el Espacio Europeo de Educación Superior y las exigencias de una sociedad alargada más allá de las fronteras nacionales, que adquiere forma legal en la Europa de los Ciudadanos y su apuesta por una educación a lo largo de toda la vida. Este contexto hace patentes las debilidades con las que suelen plantearse los programas de educación para las personas mayores que, en ausencia de una regulación jurídica sólida, apenas son considerados cauce de un derecho, el de la educación, que ha de acomodarse a un mundo en expansión en el que la novedad prima sobre la sabiduría basada en la experiencia. Los autores abogan, en consecuencia, por proporcionar a estos programas un soporte regulativo que los dote de la solidez necesaria, más allá de las normativas actuales, circunscritas a aspectos parciales.

El capítulo de Miguel Ángel Santos Rego sitúa la discusión en un nivel teórico más amplio, analizando algunas de las consecuencias del cosmopolitismo en la educación. La intención expresada del autor es poner de manifiesto que, si bien el cosmopolitismo no puede entenderse actualmente sin referencia a la globalización en sus dimensiones incluso más negativas, encierra en sí mismo elementos suficientemente edificantes que redundan en la esperanza de una mejor humanidad. La condición para ello es lograr contener los peores efectos de la globalización, que pueden tergiversar la visión

de la educación y convertir a los profesores en «homogéneos dispensadores de pautas instructivas internacionalmente homologadas para conseguir individuos globalmente competitivos» (p. 195). Como antídoto ante este deslizamiento, propone construir la esperanza cosmopolita en las escuelas sobre tres ejes: el desarrollo de una educación internacional; el trabajo en competencias, destrezas y habilidades que acentúen el encuentro con el otro; y la formación de los profesores como profesionales «globalmente competentes», con capacidad de liderazgo pedagógico, lectura crítica de la realidad y apertura al mundo. Sonia Nieto, profesora emérita en *The University of Massachusetts at Amherst*, cierra la colección volviendo a insistir en la necesidad de replantear la formación de los profesores, de modo que les capacite para enfrentarse a los efectos que la globalización está teniendo en las aulas, el crecimiento de población desplazada, la diversidad cultural y la brecha cada vez mayor entre ricos y pobres. Un escenario así requiere profesores con sensibilidad, atención, comprensión y perspectiva crítica, formados en programas que les animen a examinar y contrastar sus preconcepciones y les comprometan en actividades fomentadoras de actitudes cosmopolitas y críticas. Profesores que, como sucede en los ejemplos con nombre y apellido que propone la autora, estén dispuestos a reflexionar sobre sus identidades, aprender acerca de los estudiantes y abrirse a sus comunidades y familias.

Cosmopolitismo y educación: aprender y trabajar en un mundo sin fronteras constituye una lectura recomendable para todos los interesados en pensar y llevar

a cabo una educación a la altura de los problemas del momento. La obra aborda, desde la perspectiva del cosmopolitismo, temas fundamentales que plantean serios retos a la teoría y la práctica educativa. Así, la pretensión de una educación cosmopolita puede esconder la presunción de un mundo de valores humanos desgajado de los contextos en los que se realiza la vida cotidiana, un ideal de humanidad indiferente a los anhelos y temores de los hombres y mujeres de carne y hueso que construyen su biografía siempre en entornos comunitarios específicos. Tampoco la metáfora de las muñecas rusas, propuesta a veces para explicar el sentido de una identidad múltiple a base de círculos concéntricos, nos lleva mucho más lejos, en tanto prefigura la existencia de un yo encerrado en sí mismo, en cierto modo refractario a las esferas exteriores, más o menos superficiales, de la familia, el grupo de amigos, el pueblo, el barrio, la ciudad, la nación...

El apriorismo solipsista termina convirtiéndose en etnocentrismo. Basta con recordar lo que le pasó a Kant, propulsor del ideal cosmopolita como *telos* de una Historia Universal, cuando, al intentar explicar el concepto de raza, enunció: «No se puede, por las descripciones con las que se cuenta hasta el momento, trazar un concepto seguro del auténtico color de los isleños de los Mares del Sur. Pues, si a algunos de ellos se les atribuye el color caoba, no sé aún cuánto de ese moreno ha de atribuirse a una mera coloración debida al sol y al aire, y cuánto al nacimiento. Sólo un niño engendrado por una pareja semejante en Europa desarrollaría, sin ambigüedad, el color de piel propio de la *naturaleza* de aquella pareja» (Kant, 1999, p.

95). La *naturaleza física* de una persona, la tonalidad de su piel, es la que tendría si hubiese nacido en la fría Europa prusiana, y lo mismo, entonces, puede decirse con respecto a su *naturaleza moral*, también ella es la que se habría manifestado si hubiese crecido en Europa, o al abrigo de las costumbres y normas europeas. Las grietas en el proyecto ético ilustrado y la configuración reticular de nuestro modo de vida actual, nos han enseñado a plantear el ideal moral del cosmopolitismo de otra manera, como fusión de horizontes de significado compartidos, según propuso Charles Taylor (1994) o tramas que se reformulan en una conversación permanente entre las demandas de universalidad y las de los escenarios contingentes en que se desarrolla la variedad de la vida humana, como ha sugerido más recientemente Seyla Benhabib (2006 y 2011).

Estas dificultades no quedan en un plano teórico, sino que se proyectan en la práctica educativa. Durante una de las últimas reuniones anuales de la *World Educational Research Association*, celebrada a finales de 2013 en México, tuve ocasión de asistir a la presentación de varias experiencias de «educación cosmopolita» que se llevan a cabo en escuelas norteamericanas, y que en esencia consisten en estancias de mayor o menor duración en México u otros países de Hispanoamérica para conocer otras costumbres culturales. Recordé entonces algo que había leído poco antes en uno de los capítulos del esclarecedor libro coordinado por el profesor Santos Rego: «Conducir un Hyundai, ver Pokémon y comer tacos no hace a los estadounidenses más coreanos, japoneses y mexicanos que a la inversa, a saber, la gente

de Corea, Japón y México que come en McDonald's o va a ver la última película de Hollywood. Es el reconocimiento de la universalidad de la experiencia humana y la acción responsable hacia los otros, más allá de la familia o los compatriotas, lo que nos hace cosmopolitas» (p. 105).

Referencias:

BENHABIB, S. (2006) *Another Cosmopolitanism: Hospitality, Sovereignty, and Democratic Iterations* (New York, Oxford University Press).

BENHABIB, S. (2011) *Dignity in Adversity: Human Rights in Troubled Times* (Cambridge, Malden, Polity Press).

BRUNO-JOFRE, R. y JOVER, G. (eds.) (2013) Educational significance of cosmopolitanism: Interconnectedness, justice, and democracy, *Encounters on Education/Encuentros sobre Educación/Rencontres sur l'Éducation*, 14.

KANT, I. (1999) Determinación del concepto de una raza humana, en *En defensa de la Ilustración* (Barcelona, Alba) pp. 93-113.

TAYLOR, C. (1994) *La ética de la autenticidad* (Barcelona, Paidós, ICE-UAB).

Gonzalo Jover ■

Ortega Ruiz, P. (2014).

Educación en la alteridad.

(Colombia, Redipe y Editum). pp. 225.

blicación junto a otros colegas. Este libro presenta otra forma de concebir la educación desde la ética levinasiana, que sitúa al educando en el epicentro de la tarea educativa otorgándole el protagonismo que merece, y al educador como favorecedor del reconocimiento, acogida y desarrollo humano del otro; y desde una concepción antropológica de la educación que reconoce al sujeto, no desde lo abstracto, sino como persona concreta, que vive un contexto concreto y con unas necesidades concretas. Una educación en la que la ética de la compasión y la responsabilidad no son desconocidas.

El libro comienza haciendo una reflexión sobre las prácticas educativas idealistas llevadas a cabo desde la ética kantiana, insuficientes para establecer la relación ética desde la compasión y responsabilidad entre el que compadece y el compadecido, propio de la ética levinasiana. El hombre necesita ser acogido y protegido, alguien que responda por él. Educar desde la alteridad, es educar desde el otro, desde la acogida, la escucha, el cuidado, la denuncia, la protesta o la resistencia al mal. Es la experiencia ética de la presencia ineludible del otro en mí. Una respuesta que nace de la inquietud por el otro que aparece ante nosotros sin previo aviso. La educación en la alteridad tiene una inevitable dimensión social que conlleva la respuesta a un sujeto singular y concreto. Es un reflejo de lo que somos y como vivimos, de cómo nos relacionamos con las personas que nos rodean.

En su intento de transferir la ética levinasiana en discurso pedagógico, el profesor Ortega nos ofrece en el texto que lleva por título «Educar es responder del otro», en el

que no sólo se recoge el análisis crítico-reflexivo de la realidad escolar actual, sino una propuesta en la que dibuja los roles que corresponden al docente y educando en la pedagogía de la alteridad. Sitúa al alumno como protagonista de la educación. Pretende rescatar la figura del maestro, dotándole de compasión y amor desinteresado como aspectos esenciales para que se establezca la relación ética y responsable. Solo así la educación se traduce en la escucha, en la respuesta y acogida del otro. De igual modo, el profesor Mínguez (capítulo 4) realiza un esbozo del pensamiento de Lévinas como una de las vías más fuertes para trabajar la pedagogía de la alteridad que ha puesto «patas arriba» los fundamentos de la tradición educativa occidental. Esta perspectiva ético-moral que determina la orientación y medida de la libertad personal es inter-subjetiva. Insiste en atender al otro. Educar desde esta perspectiva significa educar, lejos de una formación instrumentalizada e individualista, es hacerse cargo del otro en su fragilidad y vulnerabilidad, por ello implica tanto la práctica de la compasión como del diálogo.

En un intento de ejemplificar pedagógicamente la pedagogía de la alteridad en el quehacer docente, el profesor y amigo Jordán, nos acerca a la propuesta educativa de Max van Manen. En este sentido, la pedagogía como ciencia que busca humanizar ha de tener tres condiciones: amor, esperanza y responsabilidad. Por su parte, la responsabilidad pedagógica además del tacto pedagógico, entendido como la sensibilidad capaz de captar las manifestaciones de vulnerabilidad de los otros, implica des-vivirse, es decir, vivir en y para los otros. En palabras de Van Manen, un

fallo común en los docentes es centrarse exclusivamente en instruir sus mentes, mostrándose insensibles a sus corazones. La sensibilidad educativa radica en la riqueza y madurez del ser personal, en la forma de mirar al otro, en la compasión. La responsabilidad pedagógica implica el cuidado como preocupación responsable, aunque esta tarea no siempre sea placentera. Todo el capítulo está plagado de citas textuales a experiencias docentes de responsabilidad pedagógica con la finalidad de mostrar un modelo de hacer educación alternativa.

En un contexto cada vez más multicultural y plural consecuencia de una globalización, se subraya la necesidad de que la sociedad en general y la escuela en particular, asuman la responsabilidad de la educación intercultural, en la que la cultura no sea inamovible, sino susceptible de cambio. Desde este modelo de educación se abordan en el libro la realidad intercultural (capítulo 3), criticando el modelo cognitivo y entiendo la interculturalidad como exigencia moral, que no comienza con la pregunta ¿qué debo hacer? Sino con la respuesta a la vulnerabilidad del otro. Desde la pedagogía de la alteridad el otro extranjero, es sacado del anonimato, para ser recibido como tal. Se parte de la situación de exclusión y sufrimiento que acompaña al «extranjero» con cultura diferente a la sociedad receptora. Esta perspectiva se fundamenta en una propuesta de hospitalidad y acogida en donde la educación es y resuelve una relación ética sobre el otro. La asimetría, la responsabilidad y la no diferencia parten como criterios éticos de responsabilidad para lograr una adecuada interculturalidad.

La postmodernidad despierta el problema educativo en todos los contextos, pero especialmente en las familias, de la ambigüedad, quienes comienzan a buscar calidad en otros ámbitos, y acaban convirtiéndose en clientes dependientes de lo escolar. Todo ello genera un contexto de riesgo y vulnerabilidad cuyos efectos son legados a los hijos. De ahí la necesidad de asumir la responsabilidad educativa en las familias (capítulo 5 y 8), que implica necesariamente rescatar la confianza en su función educativa, romper con el mito de la sobrevaloración de lo cognitivo (escolar) y centrarse en la transmisión de valores (propiamente familiar). Educar en valores es transmitir aquella configuración humana imprescindible para que las nuevas generaciones vayan convirtiéndose en seres culturales y responsables. Para Mínguez la familia debe fundarse sobre lecciones de proximidad afectiva, cuidado personal y convivencia cordial, y para ellos los padres deben de tener cuatro criterios básicos en el proceso de acogida familiar: el tacto o sensibilidad pedagógica, la escucha atenta, el humor y la comunicación interpersonal. Por su parte, Hernández Prados, plantea como propuestas pedagógicas el promover una familia humanizadora frente a la familia altamente consumista que impera en nuestra sociedad; establecer un núcleo familiar como comunidad rompiendo con el excesivo individualismo implantado actualmente; contribuir a hacer de la familia un espacio de acogida que evita instrumentalizar al recién llegado y para ello es necesario también acabar con los monólogos familiares y promover la escucha activa de aquellos que más necesitan ser reconocidos, nuestros hijos.

Escuela y Familia se unen como contextos fundamentales en la explicación del abandono escolar. Los compañeros de Mexicali nos presentan los resultados de su investigación cualitativa que nos permite conocer las causas de la deserción escolar, así como describir la responsabilidad y la acogida en el contexto familiar de los jóvenes que abandonan sus estudios.

Para concluir, señalar que el hilo conductor en todos los textos, sobre pedagogía de la alteridad, recogidos en este libro es el concepto de responsabilidad como proyecto de humanización. De ahí que uno de sus capítulos se haya destinado principalmente al análisis del mismo, entendiendo la responsabilidad no sólo como responsabilidad jurídica que nos lleva a asumir las consecuencias derivadas de los propios actos (Hans Jonas), sino también la responsabilidad colectiva ante lo no hecho (Hannah Arendt). Tras el recorrido por diversos autores del concepto de responsabilidad, se detiene en la noción de responsabilidad en Lévinas entendida como compromiso moral y alteridad. Una responsabilidad que emana del sentimiento que nace en el encuentro con el otro y me lleva a salir del propio egoísmo para hacerme cargo del él, sin esperar reciprocidad por ello. En este sentido la educación como acontecimiento ético no debe apoyarse en presupuestos kantianos que explican al ser humano como un ser en sí y para sí, sino como una realidad abierta al otro y para el otro.

**M^a Ángeles Hernández Prados
y Rita Ros Pérez- Chuecos ■**

Hansen, D. (2013).

El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura lo nuevo y la lealtad a lo conocido.

(Madrid, Editorial Narcea). 168 pp.

En el contexto de un mundo globalizado, cuando las pequeñas identidades de tipo nacional se consolidan como reacción al anonimato y a la homogeneización, el profesor David Hansen propone a los profesores una idea concreta para pensar sobre la práctica educativa. Esta idea es el «cosmopolitismo», no como reacción sino como «respuesta», desde la reflexión medida, a la tendencia uniformizadora de la globalización. La tesis del autor plantea que el cosmopolitismo es una posibilidad intelectual aplicable a la práctica reflexiva de la educación hoy. Este concepto permite situar al profesor y la dimensión moral de su tarea en un mundo habitado por una pluralidad de herencias culturales en permanente conversación e interacción.

Este estudio, oportuno y prudente, publicado en Estados Unidos el año 2011 bajo el título *The teacher and the world. A study of Cosmopolitanism as Education* (New York, Routledge) y traducido ahora al español por Narcea, desarrolla un recorrido histórico y teórico por esta noción desde la perspectiva de la Filosofía de la Educación. Siguiendo la estela de Pierre Hadot, Hansen define la Filosofía como una modalidad del arte de vivir, enfatizando la dimensión moral que caracteriza a toda vida digna de ser vivida como tal. La primera sección del libro, además de aclarar los conceptos básicos, plantea que el cosmopolitismo ha sido y sigue siendo

una noción debatida (sobre todo en el marco de los Estados Unidos a partir de la década de los 80). Para Hansen, cosmopolitismo significa no únicamente una especie de *melting pot* de culturas, o una vida de *viajes*. El cosmopolitismo constituye una actitud hacia el mundo, dicho de otra manera, un modo de habitarlo. Con la finalidad de mostrar que el cosmopolitismo es más una actitud vital que un valor o que una costumbre, Hansen propone al lector un abanico de referencias de autores clásicos, desde Marco Aurelio, Herodoto, Epícteto, pasando por Ibn Khaldun, Ibn Battuta, hasta Montesquieu, Montaigne, Virginia Woolf y Dewey. Especialmente interesante para el lector español son las referencias a la ingente literatura norteamericana que ha tratado, desde otras disciplinas y campos de saber como la Economía o la Ciencia Política, la cuestión del cosmopolitismo.

Sin embargo, Hansen es un lector y un discípulo de John Dewey. Se inscribe en la genealogía y el rastro simbólico del autor de *Democracy and Education* de la que vamos a celebrar próximamente el centenario de su publicación en el año 1916. Dewey es el eje de la propuesta filosófico-educativa de Hansen. Su definición de cosmopolitismo en educación parte de la frase de Dewey que dice: «El interés en aprender de todos los contactos de la vida es un interés moral básico» El cosmopolitismo como contacto con la vida desde la perspectiva de su apertura al mundo constituye una posibilidad y un riesgo. La posibilidad de abrirse a nuevos mundos no conocidos, pero también el riesgo de olvidar la pertenencia al propio mundo, desde cuyo sentido simbólico y en cuya tradición cultural hemos sido educa-

dos. Un cosmopolitismo que no favorezca la articulación entre lo heredado y lo nuevo no puede ser definido como tal. La esencia de la actitud moral del cosmopolitismo, en el caso del profesor, debe reposar en dos principios básicos que David Hansen enumera del siguiente modo: «Una apertura reflexiva hacia lo nuevo y una lealtad reflexiva hacia lo conocido». La dialéctica constante entre lo nuevo y lo conocido es posible gracias a la bisagra de la reflexividad, que el educador es responsable de insertar en su experiencia de relación con el educando. No se puede hacer cualquier cosa con lo que viene de fuera, hay que tratar este tema con cuidado. David Hansen es un autor que piensa con delicadeza, disponiendo las ideas, hilvanándolas y ofreciéndolas al lector despacio y sin precipitación. Profundiza en cada aspecto del tema central de su texto, presentándolo por capas y de forma progresiva. El lector atento disfruta con la lectura de este estudio porque ha sido escrito por un verdadero filósofo de la educación, capaz de atravesar la pregunta por el sentido de la práctica educativa desde la reflexión que la inspira.

Para David Hansen, el cosmopolitismo es la manera actual por la que el profesor se interroga acerca de la relación entre lo global y lo local: en lugar de dejarse llevar por las fuerzas de la estandarización y la homogeneización, descubrir en la particularidad de lo nuevo la posibilidad de una nueva pregunta por lo ya conocido. Hansen se aleja de lo que Gadamer llamará «fusión de horizontes», para aproximarse a lo que el mismo Gadamer denominó, refiriéndose a la experiencia del arte como inspiración, «una conversación libre». Esta conversación libre se llama «cosmopolitismo» y debe

de ser explorada desde las múltiples facetas en las que cada profesor puede aplicarlo en la singularidad de cada contexto educativo. El último capítulo es una invitación a que cada uno de nosotros sigamos investigando en este campo y compartamos nuestras experiencias hacia lo que Dewey llamó *common understanding*.

Anna Pagès ■

Briones Martínez, I. M^a. (Coord.) (2014).

Educación en familia. Ampliando derechos educativos y de conciencia.

(Madrid, Dykinson). 331 pp.

La obra colectiva que presentamos, de gran actualidad, y nacida a partir del III Congreso Nacional sobre Educación en Familia, organizado en la Universidad Complutense de Madrid, se divide en dos partes, precedidas de un prólogo escrito por Francisco López Rupérez. La primera parte: «Estudio jurídico de la educación en familia», está constituida por cuatro capítulos, y la segunda: «Aproximación a un enfoque pedagógico», por tres trabajos. Veamos con mayor detenimiento este libro en el que participan dieciocho autores y que coordina la profesora Briones Martínez:

En el primer capítulo: «La familia y el mejor interés del menor. Delimitando derechos educativos y de conciencia», se incluyen dos trabajos: «La protección del menor y la educación en familia» y «La importancia de la educación en familia para el desarrollo integral del menor». En el primero, firmado por Arturo Canalda, se defiende la necesidad de un marco jurídico

que regule la práctica de la «educación en casa» (*homeschooling*) y, desde una posición que garantice los derechos del menor, se explicitan unos mínimos, a juicio del autor, irrenunciables. Complementariamente, Javier Escrivá, en «La importancia de la educación en familia para el desarrollo integral del menor» recuerda que la familia, cuya primera función es educar, es comunidad de generaciones y garante de un patrimonio de tradiciones. A los padres, primeros y principales educadores de sus hijos, corresponde la crianza, la socialización y la personalización ética. Un proceso, por tanto, que, como bien subraya, halla su fuente y su norma en el amor, y va más allá de la mera instrucción.

El segundo capítulo: «Las leyes de educación y la educación en familia», se inicia con el trabajo «Análisis de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación y su repercusión sobre la libertad de conciencia y la educación en familia», de Irene María Briones, porque, como ella misma señala, en un libro dedicado a la educación en familia y a los aspectos relacionados con la libertad de conciencia, es oportuno revisar la política legislativa que en materia de educación se ha adoptado en España durante la etapa democrática, hasta llegar a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE). Rafael Cabañero, por su parte, en un segundo texto: «Las dificultades para el encaje de la educación en casa en el sistema educativo español», se plantea, entre otras cuestiones, cuáles serían los criterios reguladores que permitirían acoger el *homeschooling* en nuestro ordenamiento mediante una posible reforma normativa. Ángel López-Sidro cierra el capítulo con el trabajo: «Educa-

ción en casa y crisis del estado del bienestar», en el que enfatiza la trascendencia de la educación familiar, más aún en unos momentos en que el actual sistema educativo, según consigna, está traspasado por los credos de la «moderna pedagogía», paradójicamente poco educativa.

El tercer capítulo: «Las consecuencias jurídicas del gran reto: el derecho de los padres a educar a sus hijos», abarca cinco trabajos. El primero, de Lourdes Ruano: «Objeciones de conciencia en la educación pública. El conflicto judicial para las familias», se centra en el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos, lo que a veces puede llevarles a oponerse a la norma, algo que se conoce como «objeción de legalidad». Javier Sánchez-Vera firma el texto: «Consecuencias penales de la educación en casa», en el que, por ejemplo, muestra los términos del debate jurídico penal abierto a partir de pretendidos delitos de abandono de menores. Ana Llano, en «La regulación del *homeschooling* ante las exigencias democráticas de pluralismo, integración y libertad» se pregunta si la «educación en casa» mejora o daña la convivencia, de modo que se deba reconocer o regular mínima o exhaustivamente o, en su caso, prohibir. Alma Rodríguez es la autora de «Consecuencias jurídico-civiles del ejercicio de la educación en casa», un trabajo que analiza las consecuencias jurídicas que, desde el Derecho Civil, podría tener el *homeschooling*. A este respecto, se detiene en la configuración de la educación como un deber paterno-filial en el Código Civil y si está justificada la intervención del Estado en la forma en que desarrollan los progenitores tal deber. El broche del capítulo corresponde a

«La responsabilidad civil de los padres en la educación de sus hijos», de Ana Isabel Berrocal, un trabajo en el que se analiza lo que representa en el ámbito del ejercicio de la patria potestad el deber de educación y formación integral de los menores.

El cuarto capítulo, en el mismo marco jurídico de los anteriores, se titula: «La respuesta del derecho español y del derecho comparado. Análisis legislativo y jurisprudencial en España, de las decisiones del Tribunal Europeo de Derechos Humanos y del alcance de los instrumentos internacionales». Incluye cuatro trabajos sobre la educación en familia: dos sobre España y dos sobre Europa. El primero, de elocuente título, es «La educación en casa y el artículo 27 de la Constitución en la doctrina del Tribunal Constitucional», de María Moreno, donde se recuerdan diversas resoluciones que tienen como trasfondo el *homeschooling* y su compatibilidad con el derecho a la educación del art. 27 de la Constitución (CE), así como con los deberes de los padres con respecto a sus hijos previstos por el Código Civil. José María Martí es el autor de «Análisis de la sentencia 133/2010 del Tribunal Constitucional, sobre educación en familia, desde la perspectiva del artículo 10.2 de la Constitución», un texto en el que se invita a reflexionar sobre dicha sentencia en aras de una educación consistente y en libertad, por el bien de los menores. Lorenzo Martín-Retortillo firma «Los derechos de los padres sobre la educación de sus hijos según la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, y la 'enseñanza en casa'», texto en el que parte de la Declaración Universal de Derechos Humanos, continúa con sus ecos, para

adentrarse, finalmente, en el campo de la jurisprudencia y analizar particularmente algunas decisiones de Estrasburgo. María José Valero, autora de «Homeschooling en Europa» brinda argumentos de alcance europeo, para que en relación a la «educación en casa» puedan adoptarse medidas con una base más amplia y consistente.

La segunda parte del libro, mucho más breve que la dedicada al terreno jurídico, es la que nos adentra, según se consignó al principio, en el campo pedagógico propiamente dicho. Está integrada por tres trabajos, que bien podrían constituir un quinto capítulo. El primero es «Diversidad de intereses y necesidades de aprendizaje en una sociedad compleja y cambiante: la educación en el hogar como posibilidad», de María Remedios Belando-Montoro, quien, tras ofrecer referencias sobre el origen de la corriente desescolarizadora y del movimiento de «educación en el hogar», repasa cómo está la situación de esta educación en España y muestra argumentos a favor y en contra del *homeschooling*. Concluye su trabajo señalando la posibilidad, la necesidad y la pertinencia de esta modalidad educativa. Laura Bujalance es la autora de «Educar para ser personas. La opción del homeschooling», en la que enfatiza que la «educación en casa» en modo alguno ha de descartarse, puesto que es una alternativa que no solo no impide que las personas se desplieguen íntegramente como tales, sino que puede potenciar este proceso mejor que ninguna otra modalidad. Por último, Santiago Ruiz de Temiño, en su trabajo titulado «La familia, primer agente social para aprender la cultura», hace hincapié en la significación educativa de la familia, por su con-

dición de sistema sociocultural, abierto y complejo, pero también, desde un enfoque histórico-cultural, por su referencia a la cultura como mediadora del desarrollo de los hijos. Por ello, en suma, es partidario de que el *homeschooling* ocupe un lugar relevante en el diseño y revisión de las políticas educativas.

En definitiva, una obra necesaria y celebrada que aborda un asunto de gran actualidad al que es preciso dar respuestas pedagógicas, pero también jurídicas. Por eso este trabajo colectivo se estructura a partir de claves de esta doble índole. Es mucho lo que está en juego y, en relación a la «educación en casa», la política educativa tendrá que hacerse cargo, como se destaca en el libro, de la demanda creciente de un significativo sector de nuestra sociedad democrática, sin que se pierda de vista, claro está, el superior interés del menor.

Valentín Martínez-Otero Pérez ■

Una visita a la hemeroteca: TICs, Teoría de la Educación y Narrativas Transmedia

La cuestión sobre el valor pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se ha convertido en los últimos años en una moda en el ámbito educativo. No obstante, para que toda moda deje ser mera tendencia mayoritaria destinada a caer en el olvido, debe procurar un poso que pueda considerarse verdaderamente humanizador. Para ello, es requisito que la reflexión no se sitúe únicamente en el plano didáctico de los modos de actuación, pues el quehacer docente debe fundamentarse en el pensamiento filosófi-

co de la educación. Desafortunadamente, quienes nos encontramos en esta segunda línea hemos avanzado más despacio que los que se subieron al tren de la primera, a riesgo de producir un desajuste que amenaza con el descarrilamiento por los peligros que posee el entorno virtual. No obstante, tales peligros no pueden ocultar las oportunidades educativas de las TICs, y cada vez más teóricos de la educación se ocupan de pensar pedagógicamente las posibilidades de los actuales medios.

En torno a estas cuestiones proponemos tres artículos que contribuyen a la discusión académica, ofreciendo perspectivas diferentes pero complementarias. En primer lugar, Nicholas C. Burbules, quien fuera Presidente de la *Philosophy of Education Society* y actual Director del *Ubiquitous Learning Institute* de la Universidad de Illinois, recoge con claridad algunas de las principales potencialidades de las TICs en el contexto educativo, destacando los cambios más relevantes que el sistema educativo formal debe realizar para responder a las demandas de la situación actual. En segundo lugar, el Catedrático de Filosofía de la Educación y Director de la **revista española de pedagogía**, José Antonio Ibáñez-Martín, tras la realización de un estudio con adolescentes a nivel nacional, recoge los diez retos más acuciantes de la ética docente en la era del ciberespacio. Y por último, de la mano de la también Catedrática Annette Lamb (*Indiana University-Purdue University*) nos referiremos a una de las estrategias prácticas que mayor protagonismo prometen en la formación no sólo técnica sino también humanista de los nativos digitales: las narrativas transmedia.

año LXXIII, n.º 260, enero-abril 2015, 185-202
revista española de pedagogía



Burbules, N. C. (2012).

El aprendizaje ubicuo
y el futuro de la enseñanza,
Encuentros sobre Educación,
13, pp. 3-14.

En su habitual estilo ensayístico de escritura, Burbules sintetiza en este artículo algunas de las principales ideas que han ocupado sus investigaciones en la última década sobre las TICs aplicadas a la educación, desde la publicación del pionero Watch IT: *The Risks and Promises of Information Technologies for Education* (2000), junto a Thomas A. Callister.

En este texto, el autor sitúa al aprendizaje ubicuo como la principal aportación de los nuevos dispositivos y preconiza la desaparición de las diferencias entre el aprendizaje formal e informal, debido al creciente proceso de contextualización en que el primero se encuentra. Las posibilidades del aprendizaje se multiplican y se ofrecen accesibles en cualquier momento y lugar a través de los dispositivos móviles. Aunque reconoce que siempre hemos aprendido en la vida cotidiana, advierte que hoy disponemos una cantidad de conocimiento estructurado que supone una diferencia sustancial. El concepto de realidad aumentada define bien la experiencia del individuo contemporáneo, quien no se limita a procesar los estímulos que recibe de sus sentidos ordinarios, sino que cuenta con ingentes fuentes de datos complementarios que enriquecen el contacto con el exterior.

Ahora bien, esto implica diversos problemas como el desigual acceso a este tipo de aprendizaje en todos los individuos, la

amenazada necesidad de estar desconectado, o la pérdida de perspectiva sobre la imprescindible presencia del profesor y la escuela, especialmente en las primeras etapas de la vida humana, para que los aprendizajes ubicuos adquieran sentido y significado.

Para Burbules, la tendencia humana a la curiosidad y el descubrimiento debe constituir la base del aprendizaje ubicuo. Esto sólo es posible si concebimos la sociedad del conocimiento no como un resultado institucional, sino como fruto de las aportaciones de cada individuo en su comportamiento diario. Por ello, no deberían ignorarse las motivaciones de aprendizaje que los alumnos traen a la escuela por sí mismos, que si no son atendidas se difuminan hasta desaparecer.

Concibe que el aprendizaje ubicuo permite un aprendizaje situado que atiende a la demanda concreta y emergente más que a la habitualmente utilizada en la enseñanza, que se dirige a necesidades previsiblemente futuras. Sin embargo, ello no significa que no posibilite otros aprendizajes con una utilidad directa menos clara, que producen un enriquecimiento no específico o constituyen la base imprescindible de otro aprendizaje posterior. Además, fortalece la relación de los aprendizajes del aula con la vida cotidiana, a través de la potenciación de capacidades como el sentido crítico, la resolución de problemas, la creatividad y el trabajo de investigación autónoma.

Por otro lado, argumenta Burbules que la colaboración en los procesos de aprendizaje constituye otra de las prin-

cipales contribuciones de las TICs. El trabajo conjunto posibilita el sentimiento de pertenencia a una comunidad con una identidad compartida no presencial, así como el reparto de la responsabilidad y el intercambio de roles. Esto da lugar al concepto de sabiduría colectiva constituida por las aportaciones de un conjunto de individuos que piensan sobre una cuestión. Consecuentemente, el fomento de estas comunidades de aprendizaje distribuido debería ser objetivo del profesorado, aprovechando la motivación de los estudiantes por la co-creación, lo cual requeriría modificar algunas normas del sistema educativo centrado en la evaluación individual.

El aprendizaje ubicuo del que nos habla este teórico de la educación requiere reducir la brecha en el conocimiento de las TICs entre profesores y alumnos, cuyas implicaciones apuntan a una conversión de los primeros también en aprendices ubicuos integrados en una red de comunidades de aprendizaje, que tiene como centro la escuela pero que se encuentra abierta y rodeada por múltiples agentes posibilitadores de experiencias de aprendizaje multimedia.

Ahora bien, ¿cómo lograr esta conversión? Para nuestro autor, todo comienza por ir más allá de la mera transmisión de materiales, de la gestión disciplinaria, o de la formación del profesorado en el uso instrumental de la tecnología. Supone una comprensión global de los nuevos medios, de la articulación de nuevas teorías del aprendizaje, de la ampliación de los horizontes de los yacimientos y momentos de conocimiento, así como de las posibilidades de colaboración con otros.

Ibáñez-Martín, J. A. (2013).

Ética docente del siglo XXI: Nuevos desafíos, *Edetania*, 43, julio, pp. 17-31.

El Vicerrector de Ordenación Docente y Doctorado de una de las primeras universidades *on-line* en España, la Universidad Internacional de La Rioja, afirma en este artículo que en los últimos años hemos presenciado un creciente interés por los códigos éticos de carácter práctico, probablemente debido tanto a la pérdida de preocupación de los docentes por ser maestros de humanidad, al desprestigio que éstos han sufrido al ser considerados como meros mediadores, así como a la necesidad de normas morales unida al desacuerdo en sus fundamentos.

Para Ibáñez-Martín, en el momento en el que nos encontramos, tales códigos éticos deben centrar su atención en los retos planteados por las TICs, atribuyendo a la filosofía de la educación la responsabilidad de proponer una reflexión profunda que sirva de fundamento teórico a las propuestas educativas emergentes.

Así pues, con una postura menos optimista que la mostrada por Burbules, identifica una serie de diez retos planteados por el entorno virtual, que esbozamos a continuación:

1. La imagen ostenta un papel excesivamente preponderante sobre el texto escrito, lo que desemboca en una lectura superficial que compromete el desarrollo de ciertas capacidades humanas como el razonamiento, al no encontrarse habitualmente acompa-

ñadas de ideas profundas que las sustenten y configuren como elementos potencialmente humanizadores.

2. La extrema facilidad en el acceso a la información se ha revelado como una atractiva oportunidad para el plagio, pasando de ser un problema aislado a convertirse en una lacra social.

3. La apertura a la participación no solo contribuye a una enriquecedora democratización, sino que al mismo tiempo abre la posibilidad de que abunden las voces poco relevantes y parezca que todo puede ser dicho independientemente de su calidad, perdiendo el criterio que discierne lo valioso de lo mediocre.

4. La red transmite la creencia de que cualquier cosa puede ser conseguida gratuitamente, o incluso que es loable obtener productos pirateados, perdiendo de vista los costes reales de producción.

5. La tecnología cuestiona la importancia del tiempo al poner todo al alcance de la mano de forma instantánea, lo que puede contribuir a perder el sentido humano del tiempo, el carácter de la maduración de los procesos y del esfuerzo.

6. Internet permite un exhibicionismo ilimitado que se ha extendido a lo físico y a lo espiritual, y que no afecta únicamente a los jóvenes usuarios sino a grandes sectores de la población.

7. A través de las TICs se favorece una banalización del sexo y una hiper-

sexualidad descontrolada, que puede dificultar llevar a cabo un proyecto de vida maduro.

8. El supuesto anonimato facilita la manifestación de tratamientos irrespetuosos hacia los otros, que quedan con carácter permanente en Internet y resultan muy complicados de eliminar.

9. En las redes sociales es demasiado común la mentira en la descripción del propio perfil con fines espurios.

10. Puede llegar a dependerse del mundo virtual en detrimento del mundo físico.

Por último, ante estos retos Ibáñez-Martín propone un educador que se caracterice por la cercanía que posibilita el cuidado y la empatía, la distancia que permite mantener los roles propios de cada uno, el entusiasmo en el quehacer y la humildad en el reconocimiento de las virtualesidades de los otros.

Lamb, A. (2011)

Reading Redefined for a Transmedia Universe, Learning & Leading with Technology, November, pp. 12-17.

El concepto de narrativas transmedia no tiene un origen eminentemente educativo. Ni surge con una intención formativa, ni los principales autores que en los últimos años han escrito en mayor medida sobre ello pertenecen al ámbito de la educación. En efecto, es más propio de la esfera de la comunicación y el espectáculo, donde cabe

identificar a Henry Jenkins (*University of Southern California*) como su principal precursor en el contexto internacional, y a investigadores como Carlos Scolari en el nacional. Según estos autores, la narrativa transmedia consiste en la articulación de un relato en diferentes plataformas escritas y audiovisuales posibilitando diversas formas de experimentación que no son dependientes sino complementarias entre sí, pues en cada medio se desarrolla la historia de forma propia y particular. Internet y las redes sociales han hecho posible la aparición de nuevas formas de narración, así como nuevas formas de participar e interaccionar con los relatos, superando en muchos casos el papel de mero espectador y convirtiendo al individuo en autor y creador de historias transmedia.

Como los propios Jenkins y Scolari han reconocido en algunas de sus últimas publicaciones, esta idea tiene gran potencialidad educativa y no sólo comunicativa y comercial. Sin embargo, es conveniente acudir a especialistas del ámbito pedagógico para ir descubriendo tales potencialidades. El artículo de Lamb es un buen ejemplo en este sentido pues nos propone una nueva forma de leer motivada por las TICs. Según ella, el cambio no sólo afecta a los libros físicos que dejan de doblar las espaldas de los estudiantes y que son recogidos en los nuevos soportes, sino que supone una nueva definición de la lectura entendida como la construcción de significado desde los símbolos, no únicamente letras, sino también sonidos, imágenes, gráficos, videos, etc. Se trata de una nueva narrativa no lineal que abre nuevas perspectivas a la lectura dentro y fuera del aula que debe tener en cuenta diversas herramientas.

Para Lamb, el *e-book* posibilita una mayor alfabetización gracias a las aplicaciones que incorpora como la toma de notas digital, los diccionarios, la búsqueda de términos y citas, así como las imágenes, acceso a Internet y vínculos a webs, audios, videos, etc. Junto a ello, los *storybooks* interactivos son herramientas que leen libros en voz alta para los lectores principiantes, y se acompañan juegos y elementos multimedia que pueden resultar de gran utilidad para aprendices de la lengua inglesa y para alumnos con necesidades específicas. Por su parte, el ordenador permite consultar bases de datos que anteriormente únicamente estaban disponibles en los libros. Asimismo, posibilita viajar virtualmente por todo el mundo, visitar museos y presenciar espectaculares monumentos. Así pues, los hipertextos, la ficción interactiva y las narrativas transmedia son una opción cada vez más utilizada por los escritores infantiles que cuentan ya con múltiples ejemplos en diferentes idiomas, principalmente en inglés: *39 Clues*, *The Skeleton Creek intermediate-level books*, *The Cathy* o *The search for WondLa*, son algunas posibilidades propuestas por la autora.

No obstante, de acuerdo con Lamb la mera integración de elementos en la lectura no representa en sí misma una mejora en el aprendizaje. Es más, admite que puede llevar a perder la atención del lector y distraerle del objetivo originario, por lo que resulta necesario evaluar su pertinencia en la lectura recordando que lo importante es el contenido de lo leído.

Herramientas como las descritas, con la prudencia que recomienda la Catedrática,

pueden contribuir a una redefinición de la lectura que garantice e incluso incremente la atracción hacia esta actividad en los nativos digitales a lo largo de sus vidas. La confrontación del libro tradicional y el digital se antoja absurda en cuanto que lo verdaderamente interesante estriba en proporcionar experiencias formativas, sin que la transmisión de la alta cultura deba detenerse excesivamente en cuestiones de formato.

Juan Luis Fuentes ■

Una visita a la red

La visita a la red de este número la comenzaremos por una interesante publicación digital, *The creativity post* dedicada a la innovación y la creatividad. La publicación tiene diversas secciones destinadas a ámbitos tan diversos como la ciencia, el arte, la tecnología, la filosofía, la educación, los negocios o la psicología. Precisamente en este apartado es donde se encuentra la entrevista a Douglas Detterman de la que queremos hablar y que puede leerse en este enlace <http://goo.gl/YaE9vs>.

Detterman es Profesor Emérito y fundador de la revista *Intelligence* en 1977. Especialmente interesante el apartado dedicado a comentar los mitos existentes en torno a la inteligencia, o cuando pone en cuestión el actual mantra de las 10.000 horas suficientes para ser experto en cualquier campo sea cual sea tu capacidad.

La segunda página de hoy la encontramos en la web Edutopia que en el siguiente enlace <http://goo.gl/IIWl4b> recoge interesante serie de recursos educativos extraídos de distintos libros y materiales online agrupados en distintas categorías: «*Classroom Management*», «*Lesson and Curriculum Planning*», «*Cultivating Learning Environments and Communities*», «*Working With Parents*», «*Building Relationships With Students*», «*Preparing for the School Year*» y «*Additional Resources on the Web*». Edutopia es una fundación creada por el director de cine George Lucas, preocupado por el futuro de la educación y que trabaja por el replanteamiento y mejora de la escuela primaria.

Terminamos la visita con la propuesta del nuevo canal que la plataforma de videos youtube ha dedicado a la educación <http://www.youtube.com/educacion> más de 23.000 videos dedicados a esta actividad y agrupados en torno a las áreas temáticas curriculares, más o menos clásicas, e incluyendo un apartado dedicado a la educación para la vida. Experimentos, curiosidades, experiencias, videos muy buenos junto a videos muy malos en un collage que pretende acabar jerarquizado gracias a los votos de los espectadores. Un experimento por hacer del que debemos estar atentos.

David Reyero ■

3

Libros recibidos

Bermejo, Blas y Ballesteros, Cristóbal (Coords.) (2014)

Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria (2ª edición). (Madrid, Pirámide). 243 pp.
ISBN: 978-84-368-3258-7

European Commission/EACEA/Eurydice (2014)

Financing Schools in Europe: Mechanisms, Methods and Criteria in Public Funding. Eurydice Report.
(Luxembourg, Publications Office of the European Union). 104 pp.
ISBN: 978-92-9201-576-3

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014)

Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report.
(Luxembourg, Publications Office of the European Union). 202 pp.
ISBN: 978-92-9201-567-1

European Commission/EACEA/Eurydice (2014)

Modernization of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014. Eurydice Report.
(Luxembourg, Publications Office of the European Union). 87 pp.
ISBN: 978-92-9201-564-0

Peñafiel Martínez, Fernando; Torres González, José Antonio y Fernández Batanero, José María (2014)

Evaluación e intervención didáctica. Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo.
(Madrid, Pirámide). 196 pp.
ISBN: 978-84-368-3219-8

Vílchez González, José Miguel (Coord.) (2014)

Didáctica de las Ciencias para Educación Primaria. I. Ciencias del espacio y de la Tierra. (Madrid, Pirámide). 244 pp.
ISBN: 978-84-368-3215-0

Colaboran en este número

Manuel Aguilar Villagrán

Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación y docente de la asignatura Dificultades de Aprendizaje de la Universidad de Cádiz. Miembro del grupo de investigación HUM-634. Su línea de investigación principal se centra en el desarrollo de las habilidades matemáticas temprana y sus dificultades. Sobre este tema ha publicado artículos sobre resolución de problemas aritméticos, desarrollo del sentido numérico y pruebas de evaluación matemática temprana.

Antonio Alias-García

Nació en Almería, 1980. Profesor Asociado en la Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia de la Universidad de Almería. Es Doctor Investigador en el Centro de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad de Almería siendo sus ámbitos de estudio la Educación Física y su Didáctica, los Procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Física y el Aprendizaje Cooperativo.

Estíbaliz L. Aragón Mendizábal

Profesor Ayudante no Doctor en el área de Psicología de la Educación de la Universidad de Cádiz. Miembro del grupo de investigación HUM-634 sobre dificultades de aprendizaje. Actualmente, se centra en el estudio del aprendizaje matemático temprano, temática sobre la cual ha elaborado su tesis doctoral.

Antonio Araújo Hoyos

Becario de investigación en el área de Psicología de la Educación de la Universidad de Cádiz. Miembro del grupo de investigación HUM-634 sobre dificultades de aprendizaje. Actualmente, su investigación se centra en la evaluación computarizada del aprendizaje matemático temprano, sobre la que ha desarrollado su tesis doctoral.

Elena Arbués Radigales

Diplomada en Magisterio, Doctora en Educación y Máster en Matrimonio y Familia. Ha impartido clase durante diez años en Educación Primaria y Secundaria, así como cursos

de orientación familiar. En la actualidad es Profesora Ayudante Doctora en la Universidad de Navarra. Ha realizado una estancia de investigación post-doctoral en Balliol College, Holywell Manor, University of Oxford. Miembro de varios proyectos de investigación financiados en convocatorias públicas, su investigación se centra en la educación cívica y el fomento de la participación social. De las publicaciones en esta línea destaca *La competencia social y cívica* (2012).

Emanuele Balduzzi

Nació en 1978. Doctor *europaeus* en Pedagogía en la Università Cattolica de Milán. Es colaborador de la cátedra de Pedagogía General en dicha Universidad y profesor de Bachillerato. Su investigación se desarrolla en el ámbito de la antropología pedagógica y de la acción educativa. Es autor de las monografías *Antropologia pedagogica novecentesca e senso dell'agire* (2009) y *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza* (2012). Desde el año 2007 al 2010, se integró como miembro invitado del Proyecto MEC (Referencia: SEJ2007-63070) «Una educación para la comunicación y la cooperación social. Los conocimientos, las actitudes y las habilidades cívicas» (Departamento de Educación, Universidad de Navarra) y desde marzo a julio del 2014 ha sido *Visiting Scholar* en dicha Universidad.

Jaume Camps Bansell

Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad de Barcelona (1988), ejerció la docencia en diversas etapas de la edu-

cación obligatoria hasta 2004. Doctor en Pedagogía por la Universidad Internacional de Cataluña (2010), es en la actualidad profesor de Sociología de la Educación en los estudios de Grado de Educación Infantil y Primaria, y Vicedecano de la Facultad de Educación de esta misma Universidad.

Antonio Coronado-Hijón

Profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Anteriormente ha sido profesor en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y Coordinador de Proyectos de Innovación e Investigación Educativa reconocidos y subvencionados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Autor de programas de orientación educativa, comunicaciones y ponencias en congresos nacionales e internacionales, artículos en revistas indexadas, monografías y capítulos de libros.

Alfonso Heredia Manrique

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesor-Tutor de la Universidad Nacional a Distancia. Profesor Asociado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Profesor Titular de Escuela Universitaria de la Universidad de Zaragoza en el Departamento de Ciencias de la Educación y Área de Didáctica y Organización Escolar. Actualmente imparte docencia en el grado de Maestro en las asignaturas de

«Currículo en Contextos Diversos» y «La Educación en la Sociedad del Conocimiento». Las líneas de investigación en las que trabaja se centran en la formación del profesorado, el conocimiento práctico del profesor, evaluación didáctica y rendimiento académico, e historia de la Didáctica.

Alfredo Jiménez Eguizábal

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Premio Extraordinario de Licenciatura y Doctorado. Catedrático de Universidad del Área de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Burgos. Dirige el grupo de investigación de ámbito internacional Formadesa especializado en Política y Planificación Educativas, con financiación europea, del Plan Nacional de I+D+I, el Fondo de Investigación Sanitaria y Autonómica. Miembro de las Redes de Investigación Ociogune y G-21-Asociación Europea por la Innovación. Ha dirigido Programas de Doctorado cooperativos en Universidades de Chile, Colombia y México. Coordina un Programa de Doctorado en Política Educativa con mención de calidad. Autor de monografías y artículos sobre política educativa. Cuenta con amplia experiencia en gestión universitaria como Vicerrector de Universidad, Secretario de la Comisión de Evaluación del Profesorado Contratado de la Agencia para la Calidad del Sistema Educativo de Castilla y León. Miembro de la Comisión de Evaluación de la ANECA y de las Agencias Vasca, Gallega y Catalana de Calidad Universitaria y es miembro del Consejo Escolar de Castilla y León.

Jesús Jiménez Martín

Doctor por la Universidad de Burgos. Premio Extraordinario de Doctorado. Es Licenciado en Filosofía y en Pedagogía. Profesor Agregado de Instituto de Educación Secundaria y Profesor Asociado de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Salamanca. Miembro del grupo de investigación internacional Formadesa y de G-21-Asociación Europea por la Innovación. Autor de diversos artículos en revistas científicas sobre política educativa y educación intercultural y ponente en congresos nacionales e internacionales. Participa como investigador en proyectos competitivos de a nivel internacional, nacional y autonómico sobre Políticas Sociales y Educativas.

Juan Antonio Moreno-Murcia

Nació en Murcia, 1968. Titular de Universidad en el Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Recientemente ha publicado *Juegos acuáticos educativos* (2011), *Motivación en la actividad física y el deporte* (2011) y *Miedo a fallar en el deporte* con L.M. Ruiz (2014). Forma parte del Grupo GICOM del Centro de Investigación sobre el Deporte de la Universidad de Elche y sus intereses investigadores están referidos a la Motricidad acuática, Motivación, intereses y actitudes en Educación Física y la Enseñanza de la Educación Física.

Concepción Naval

Catedrática de Teoría de la Educación. Desarrolla su docencia en la Universidad de Navarra desde 1993. Fue Vicerrectora

(2001-2012) y directora del Departamento de Educación (1996-2001). Actualmente Decana de la Facultad de Educación y Psicología. Durante 2012-13 *Visiting Fellow and Oliver Smithies Lecturer* en Balliol College (University of Oxford), y *Visiting Faculty* en Teachers College (Columbia University). Su investigación se ha centrado en los últimos años en el estudio de la educación ciudadana y la participación social, el influjo social de los medios sociales entre los jóvenes, la innovación docente a través de nuevas metodologías y del uso de las tecnologías de la comunicación en el ámbito escolar y universitario, y los museos como espacios educativos. Inició y desde entonces dirige el proyecto «Parlamento cívico» (desde 2010) financiado por el Parlamento Foral de Navarra, y el grupo de investigación consolidado «Ciudadanía y educación» (desde 1997).

José I. Navarro Guzmán

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Cádiz. Ha publicado recientemente en colaboración con otros autores, los libros *Psicología del Desarrollo para Docentes* (2009) y *Psicología de la Educación para Docentes* (2010) y diferentes artículos sobre los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje matemático temprano. Participa en el grupo de investigación HUM-634 sobre dificultades de aprendizaje.

Carmen Palmero Cámara

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Premio Extraordinario de Doctorado.

Licenciada en Pedagogía y en Psicología. Profesora Titular de Universidad del Área de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Burgos. Profesora contratada en las Universidades de Magallanes (Chile) y Cristóbal Colón (México). Participa en acciones bilaterales de la AECL. Miembro de los grupos y redes de investigación internacional Formadesa, G-21-Asociación Europea por la Innovación, Ociogune y Resortes. Ha dirigido diferentes tesis doctorales y mantiene una línea de investigación sobre grupos desfavorecidos y vulnerables con proyectos de investigación competitivos financiados por el Plan Nacional de I+D+I y la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Autora de monografías y artículos en revistas científicas nacionales e internacionales. Evaluadora de la Agencia Catalana de Calidad Universitaria. Es Directora de los Programas de Formación Universitaria de Personas Mayores en la Universidad de Burgos y Secretaria de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores.

Irene Ramón-Otero

Nació en Guadalajara, 1983. Becaria predoctoral FPU del Ministerio de Educación y Ciencias en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física (INEF), donde desarrolla su Tesis Doctoral sobre Coordinación Motriz y aspectos psicosociales en la adolescencia. Ha realizado dos estancias predoctorales en la *Oxford Brooks University* (Inglaterra). Sus ámbitos de investigación son los Desarrollo Motor en la adolescencia y los Problemas Evolutivos de Coordinación Motriz.

Charo Reparaz Abaitua

Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Premio extraordinario de Licenciatura (1985) y Doctorado (1991) por la Universidad de Navarra. Vicedecana de Promoción e Innovación Educativa (2005-2008). Directora del Departamento de Educación (2008-2014). Actualmente Directora del Departamento de Teoría y Métodos de Investigación Educativa y Psicológica de la Facultad de Educación y Psicología.

Su formación en el área de métodos de investigación y diagnóstico le ha permitido participar en proyectos de muy diversa naturaleza y publicar artículos en temas y ámbitos diferentes. Desde publicaciones de carácter metodológico a artículos de investigación sobre educación ciudadana y participación social o TIC's y educación.

Luis Miguel Ruiz-Pérez

Nació en Logroño, 1956. Catedrático de Universidad en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física (INEF) de la Universidad Politécnica de Madrid. Ha publicado *Desarrollo, Comportamiento Motor y Deporte* (2001), *Moverse con dificultad en la escuela* (2005) y recientemente *Miedo a fallar en el deporte* con J. A. Moreno (2014). Ha dirigido el equipo que adaptó la Batería de Evaluación del Movimiento en la Infancia: Movement ABC-2 (Pearson Clinical and Talent assessment. 2011) a la población española. Sus intereses investigadores están referidos al desarrollo motor escolar y los problemas de coordinación motriz, los aspectos psico-

sociales del aprendizaje y rendimiento motor, y la pericia motriz y deportiva.

Miguel Rumayor

Es Profesor Titular de Filosofía de la Educación en la Universidad Panamericana (México) y, simultáneamente, profesor contratado Doctor y Director del Departamento de Pedagogía y Contextos Educativos en el área de educación del Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense). Desde 2005 forma parte del Sistema Nacional de Investigadores de México, donde dirige la línea de investigación «Educación para la democracia». Ha presentado ponencias en veintisiete congresos internacionales y publicado 30 trabajos académicos entre libros, capítulos de libros y artículos especializados en España, Estados Unidos, México, Turquía, Canadá, Colombia, Chile y Grecia. Realizó estancias post-doctorales como *Research Associate Fellow* en *Notre Dame University* (Indiana) y *Catholic University* (Washington). Además, ha publicado en México más de cien columnas en prensa de divulgación. Sus obras más recientes son: *El Yo en Xavier Zubiri* (2013), *Ciudadanía y democracia en la educación* (2008).

Carolina Ugarte Artal

Profesora Contratada Doctora en el área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Navarra. Su investigación se ha centrado en la formación de competencias profesionales y cívicas en educación superior y en el entorno profesional dentro de la

línea de investigación consolidada «Educación y ciudadanía». Actualmente es investigadora principal del proyecto «Autonomía educativa y flexibilidad escolar. Criterios de calidad educativa» y miembro del Proyecto Parlamento Cívico que se desarrolla conjuntamente entre la Universidad de Navarra y el Parlamento de Navarra.

Enric Vidal Rodà

Licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Barcelona (1992), ejerció la docencia en diversas etapas de la educación obligatoria hasta 2005. Doctor en Pedagogía por la Universidad Internacional de

Cataluña (2011), es en la actualidad profesor de Lengua Inglesa y Didáctica de las Lenguas Extranjeras en los estudios de Grado de Educación Infantil y Primaria, y Decano de la Facultad de Educación de esta misma Universidad.

Han colaborado también:

Juan Luis Fuentes

M^a Ángeles Hernández Prados

Gonzalo Jover

Valentín Martínez-Otero Pérez

Anna Pagès

David Reyeró

Rita Ros Pérez-Chuecos

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 atenerse 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.

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).

