

Sumario*

Table of Contents**

Dominio del tiempo y desarrollo personal y social ***Mastering time and personal and social development***

Editoras invitadas: Ana Ponce de León Elizondo y M.ª Ángeles Valdemoros San Emeterio

Guest editors: Ana Ponce de León Elizondo, & M.ª Ángeles Valdemoros San Emeterio

Ana Ponce de León Elizondo y M.ª Ángeles Valdemoros San Emeterio

Presentación: Dominio del tiempo y desarrollo personal y social

Introduction: Mastering time and personal and social development

373

Antonio Bernal Guerrero, M.ª Ángeles Valdemoros San Emeterio y Alfredo Jiménez Eguizábal

Tiempo, poder y educación. Repensando la construcción de la identidad personal y las decisiones de la política educativa

Time, power, and education. Rethinking the construction of personal identity and educational policy decisions

377

José Antonio Caride

Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente

To educate and educate ourselves in time, pedagogically and socially

395

Rosa Ana Alonso Ruiz, Magdalena Sáenz de Jubera Ocón y Eva Sanz Arazuri

Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal

Shared time between grandparents and grandchildren: A time for personal development

415

Nuria Codina, Rafael Valenzuela y José Vicente Pestana

De la percepción a los usos del tiempo: perspectiva temporal y procrastinación de adultos en España

From the perception to the uses of time: Time perspective and procrastination among adults in Spain

435

José Manuel Muñoz-Rodríguez, Patricia Torrijos Fincias, Sara Serrate González y Alicia Murciano Hueso

Entornos digitales, conectividad y educación.

Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud

Digital environments, connectivity and education: Time perception and management in the construction of young people's digital identity

457

Ángel De-Juanas Oliva, Francisco Javier García-Castilla y Ana Ponce de León Elizondo

El tiempo de los jóvenes en dificultad social:

utilización, gestión y acciones socioeducativas

The time of young people in social difficulties: Use, management, and socio-educational actions

477

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

Estudios Studies

Catherine L'Ecuyer y José Ignacio Murillo

El enfoque teleológico de la educación Montessori
y sus implicaciones

*Montessori's teleological approach to education and its
implications*

499

**Lidia E. Santana-Vega, Armindá Suárez-Perdomo
y Luis Feliciano-García**

El aprendizaje basado en la investigación en el
contexto universitario: una revisión sistemática

Inquiry-based learning in the university context:

A systematic review

519

Reseñas bibliográficas

Moreno, A. (2020). *Personalizar, un modelo para una
educación de calidad en el siglo XXI. Informe Delphi de*

Expertos (Cristina Medrano Pascual). **Fuentes, J. L.
(Coord.) (2019).** *Ética para la excelencia educativa*
(Ana García-Bravo).

539

Informaciones

Congreso Virtual Educa: «World Congress. Human
capital development for social innovation. Connecting the
Americas, Africa and Europe»; 8th International Congress
of Educational Sciences and Development; Cambios en
los congresos anunciados en números anteriores a raíz
de la pandemia por el Covid-19.

547

Índice del año 2020

Table of contents of the year 2020

551

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

559



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid



Dominio del tiempo y desarrollo personal y social

Ana Ponce de León Elizondo y M.^a Ángeles Valdemoros San Emeterio

Presentación: Dominio del tiempo y desarrollo personal y social

**Antonio Bernal Guerrero, M.^a Ángeles Valdemoros San Emeterio y Alfredo
Jiménez Eguizábal**

Tiempo, poder y educación. Repensando la construcción de la identidad personal
y las decisiones de la política educativa

José Antonio Caride

Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente

Rosa Ana Alonso Ruiz, Magdalena Sáenz de Jubera Ocón y Eva Sanz Arazuri

Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal

Nuria Codina, Rafael Valenzuela y José Vicente Pestana

De la percepción a los usos del tiempo: perspectiva temporal
y procrastinación de adultos en España

**José Manuel Muñoz-Rodríguez, Patricia Torrijos Fincias,
Sara Serrate González y Alicia Murciano Hueso**

Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo
en la construcción de la identidad digital de la juventud

**Ángel De-Juanas Oliva, Francisco Javier García-Castilla
y Ana Ponce de León Elizondo**

El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión
y acciones socioeducativas

Presentación: Dominio del tiempo y desarrollo personal y social

¿Amas la vida?, preguntaba Benjamín Franklin (1706-1790), respondiendo seguido: *pues si amas la vida no malgastes el tiempo, porque el tiempo es el bien del que está hecha la vida*. La vida es el tiempo, y el tiempo, la vida; por lo que quien ama la vida aprovecha el tiempo, porque la vida es el tiempo que se posee (Pérez Ibarra, 2016)¹.

Nada hay más propio e igualitario que el tiempo, pues todos disponemos del mismo, 24 horas al día, en contra de lo que ocurre con otras dotes personales y materiales, generadoras de grandes diferencias entre los seres humanos.

Séneca daba cuenta de la percepción de brevedad de la vida, concienciando de que no es que tengamos un tiempo escaso, sino que lo perdemos en más ocasiones de las deseables, afirmando que la vida es suficientemente larga para acometer lo más importante si se hace un buen uso del tiempo, apostillando que *no recibimos una vida corta, sino que la hacemos corta; no somos menesterosos de ella sino derrochadores*.

Expresiones cotidianas como «matar el tiempo», «no dejes para mañana lo que puedas hacer hoy», «el tiempo es oro», «dejar pasar el tiempo», «cómo pasa el tiempo», «el tiempo es la cura y la enfermedad», «cualquier tiempo pasado fue mejor», «dar tiempo al tiempo», «no tener tiempo», «lo haré cuando tenga más tiempo», dan cuenta del significado implícito que se concede al tiempo, cargado de matices vinculados a la levedad y fragilidad de épocas pasadas, presentes y futuras.

El propósito de este monográfico hunde sus raíces en un paradigma realista pero repleto de positividad. Los profesionales de la educación tenemos la preciosa tarea de orientar hacia la toma de decisiones vitales coherentes con la optimización de la administración del tiempo, lo que debe partir de una creencia firme en la finitud de la vida,

cuestión que nos hace madurar personalmente y aumenta las posibilidades de conceder mayor valor y aprecio a uno de los bienes más necesarios como lo es nuestro tiempo (Savater, 2007)².

Se inaugura el volumen con una inspiradora aportación de los profesores Bernal, Valdemoros y Jiménez Eguizábal quienes, desde un enfoque hermenéutico, analizan críticamente la perspectiva temporal como coordenada de la experiencia personal y social, a la vez que los patrones predominantes que explican y justifican las conexiones entre el tiempo, el poder y la educación; concluyen que repensar el tiempo y la educación obliga a la reconsideración de las decisiones políticas educativas, en las que advierten, simultáneamente, obstáculos y posibilidades innovadoras.

Continúa el monográfico con un ensayo, autoría del profesor Caride, que lleva por título «Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente», en el que identifica e integra un amplio conjunto de miradas epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y empíricas a las que se remiten los estudios sobre el tiempo, afirmando y reivindicando la importancia del tiempo en la investigación educativa y social, en las políticas educativas y en la vida cotidiana de la ciudadanía, proyectando sus logros en concepciones y prácticas que extiendan los aprendizajes a todo el ciclo vital.

Tiempos de ocio y relaciones intergeneracionales sustentan la propuesta de las profesoras investigadoras Alonso, Sáenz de Jubera y Sanz, quienes nos presentan los hallazgos emanados de un exhaustivo análisis que pone el foco de atención educativa y social en los tiempos de ocio compartidos entre abuelos y nietos antes de la pandemia, así como la percepción que tienen los más pequeños del desarrollo personal que producen esos momentos disfrutados con sus abuelos, abriendo nuevas líneas para la reflexión y la acción que reclaman políticas de intervención social y familiar orientadas a facilitar, estimular y reconstruir tiempos compartidos entre abuelos y nietos que procuren desarrollo personal bidireccional entre ambas generaciones.

Los profesores Codina, Valenzuela y Pestana apuestan por aunar en su investigación diferentes aspectos de la vida cotidiana, como las características temporales del trabajo y las condiciones de cohabitación, con dos manifestaciones actitudinales altamente implicadas en el desarrollo humano, caso de las orientaciones temporales y la procrastinación. Ofrecen interesantes hallazgos que ayudan a facilitar en las personas el potencial para dominar o controlar el tiempo.

A continuación, un artículo de temática actual e imprescindible, autoría de Muñoz-Rodríguez, Torrijos, Serrate y Murciano quienes, desde un enfoque cualitativo, analizan la gestión del tiempo y la percepción del tiempo hiperconectado de los jóvenes. Constan que la construcción identitaria del joven se configura como un continuo interferido

por diferentes espacios y tiempos virtuales y presenciales, así como que aquellos jóvenes que tienen un menor control parental en la gestión del tiempo requieren mayores mecanismos de autogestión y autorregulación. Apuestan los autores por un discurso pedagógico focalizado en diseñar y potenciar acciones que trabajen el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, habilidades sociales y comunicativas, así como la gestión de su tiempo en escenarios que reporten beneficios duraderos por encima del mero entretenimiento.

Cierra el monográfico un artículo de los profesores De-Juanas, García y Ponce de León quienes examinan el tiempo y la manera en que se vive desde un enfoque socioeducativo, identificando cómo utilizan y gestionan su tiempo los jóvenes en situación de dificultad social, a partir de las manifestaciones de los profesionales que se encargan de su cuidado, guarda, acompañamiento y educación, así como identificando las acciones de intervención socioeducativa que optimizan la gestión de su tiempo. Temática imprescindible para contribuir a que cualquier joven en dificultad social logre una vida plena, con aspiraciones y oportunidades legítimas.

Educación, poder, identidad, ocio, política, intergeneracionalidad, gestión, acción, vulnerabilidad o procrastinación, son algunos de los conceptos que transitan por el presente monográfico, dibujando una sugerente constelación de reflexiones del pasado y del presente, capaces de materializarse en acciones de enorme valor pedagógico para el futuro.

Ana Ponce de León Elizondo
M.^a Ángeles Valdemoros San Emeterio
Universidad de La Rioja

Notas

¹ Pérez Ibarra, A. J. (2016). La administración del tiempo: una prioridad en la vida. *Revista de la Universidad de la Salle*, 69, 193-205.

² Savater, F. (2007). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Tiempo, poder y educación. Repensando la construcción de la identidad personal y las decisiones de la política educativa

Time, power and education. Rethinking the construction of personal identity and educational policy decisions

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

Dra. M.^a Ángeles VALDEMOROS SAN EMETERIO. Profesora Titular. Universidad de La Rioja (maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es).

Dr. Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL. Catedrático. Universidad de Burgos (ajea@ubu.es).

Resumen:

Las condiciones sociales de la vida actual no constituyen precisamente un marco idóneo para la serena implementación de una perspectiva temporal equilibrada en el sistema educativo. El artículo pretende contribuir a: 1) fundamentar el valor antropológico del tiempo, mostrando el carácter decisivo que, en las circunstancias actuales de cambio acelerado, tiene el dominio del tiempo en la configuración de la identidad personal; 2) con carácter más aplicado y conscientes de la interacción entre tiempo, poder y acción educativa, repensar el significado y alcance de las decisiones políticas educativas de hoy.

Metodológicamente, adoptamos un enfoque hermenéutico mediante el que analizamos

críticamente la perspectiva temporal como coordinada de la experiencia personal y social, a la vez que los patrones predominantes que explican y justifican las conexiones entre el tiempo, el poder y la educación.

Mostramos cómo, dentro de nuestras posibilidades autónomas, la organización equilibrada del tiempo contribuye a alcanzar una identidad personal lograda, fortaleciendo el impulso ético de la tarea educativa y transformando el estilo de vida. Ahora bien, los encuentros y desencuentros entre tiempo y educación también dependen de los horizontes de sentido que adoptemos a nivel colectivo, lo que conduce a revisar el poder como variable explicativa.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30-05-2020.

Cómo citar este artículo: Bernal Guerrero, A., Valdemoros San Emeterio, M. Á. y Jiménez Eguizábal, A. (2020). Tiempo, poder y educación. Repensando la construcción de la identidad personal y las decisiones de la política educativa | *Time, power and education. Rethinking the construction of personal identity and educational policy decisions*. Revista Española de Pedagogía, 78 (277), 377-394. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-02>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

Repensar el tiempo y la educación nos conduce a la reconsideración de las decisiones políticas educativas, en las que advertimos simultáneamente obstáculos y posibilidades innovadoras. El cambio de los estilos de vida individuales y colectivos, vinculados a una orientación temporal equilibrada, se encuentra ligado a complejas dinámicas socioculturales interactivas y no meramente unidireccionales.

Descriptores: educación, tiempo, tiempo escolar, cambio de actitud, identidad personal, estilo de vida, poder, política educativa.

Abstract:

Social conditions of current life do not exactly constitute an ideal framework for the serene implementation of a balanced temporal perspective in the educational system. The article tries to contribute to: 1) substantiating the anthropological value of time, showing the decisive character that, in the current circumstances of accelerated change, the time domain has in the configuration of personal identity; 2) with a more applied nature and awareness of the interaction between time, power, and educational action, rethinking the meaning and scope of today's educational policy decisions.

Methodologically, we adopt a hermeneutical approach in which we critically analyze the temporal perspective as a coordinate of personal and social experience, as well as the predominant patterns that explain and justify the connections between time, power, and education.

We show how, within our individual possibilities, the balanced organization of time contributes to achieving a successful personal identity, strengthening the ethical impetus of the educational task and transforming our lifestyle. However, the encounters and disagreements between time and education also depend on the horizons of meaning that we adopt at the collective level, which leads to power being seen as an explanatory variable.

Rethinking time and education leads us to reconsider educational policy decisions, in which we simultaneously notice obstacles and innovative possibilities. The change in individual and collective lifestyles, linked to a balanced temporal orientation, is associated with complex interactive and not merely unidirectional socio-cultural dynamics.

Keywords: education, time, school time, change in attitude, personal identity, lifestyle, power, educational policy.

1. Introducción

Como una intuición, condición previa de toda experiencia, una forma a priori de la sensibilidad, definía Immanuel Kant (1998) el tiempo en la «Primera parte» de su *Crítica de la razón pura*. Inaprehensible e irreversible se nos muestra el tiempo,

como nos decía Louis Lavelle (1945), donde lo absoluto del ser y de la nada parecen aproximarse hasta la confusión. Si así como sobre el espacio hemos podido actuar prodigiosamente, acortando distancias de un modo insospechado hasta no hace mucho, sobre el tiempo no podemos hacerlo,

debatiéndonos entre el atisbo de lo eterno y el dolor de su huida impasible, inexorable, aunque cabalgue a distinta marcha, parafraseando a William Shakespeare en su conocida comedia *Como gustéis* (2000, acto III, escena II), al paso, al trote, al galope, o parado.

Subyugados por el consumo, o por su reclamo, hoy la mayoría de los individuos habitan una sociedad caracterizada por la fluidez y el movimiento, por la prisa de la vida propia de los efectos de la globalización, progresivamente distanciada de aquellos principios fundacionales de la modernidad que alumbraron los dos siglos precedentes. La inquietud se extiende ilimitadamente, emanada de una vida discontinua con la tradición e incierta ante el porvenir. Son los «tiempos hipermodernos» a los que se ha referido Gilles Lipovetsky (2006). La ansiedad, el miedo o la angustia, a menudo, ganan la batalla a los pequeños placeres de la existencia cotidiana.

Frente a la postergación de la gratificación como signo clásico de autodominio, las conductas más representativas del mundo contemporáneo podrían considerarse afectadas por el «síndrome de la impaciencia», invocando a Bauman (2011, p. 109): «En el mundo volátil de la modernidad líquida [...] caminar es mejor que permanecer sentado, correr es mejor que caminar, y surfear es mejor que correr». La existencia humana fluye, así, esbarándose entre cientos de escenarios, sin que se propicie la búsqueda de propósito alguno en el que las diversas dimensiones temporales hallen algún punto de equilibrio.

En esta sociedad de cambio instantáneo, frecuentemente errático, la configuración de la identidad, sin embargo, no deja de estar íntimamente vinculada a la dimensión temporal. En la medida en que las personas poseen la capacidad de razonar, recordar e imaginar, nuestro bien depende de una visión más amplia de nuestras vidas que integra sus momentos particulares en una narración. Nuestro pensamiento en forma de historia contribuye señeramente a nuestro bien de un modo que no puede reducirse a otras características que proporcionan valor (de Marneffe, 2013). Dicha narrativa confiere forma y textura a nuestra existencia, proporcionando la conexión de los diversos eventos entre sí y concediéndoles significado y valor, mientras la historia de vida continúa desarrollándose (Ricoeur, 1988). La orientación temporal que adoptemos, nuestra conciencia y actitud hacia el tiempo, constituye junto a otros factores (rasgos de la época histórico-cultural en que vivimos, condicionantes relativos a la generación de pertenencia, estilos de vida familiar, condiciones de vida, concreción de posibilidades...) un eje fundamental de la conformación de nuestra propia identidad.

Aunque frecuentemente nos pase desapercibida su relevancia, nuestras actitudes hacia el tiempo ejercen una profunda influencia en nuestra vida y en nuestro entorno. La investigación sobre la psicología del tiempo ha puesto de manifiesto nuestra capacidad para fortalecer, promover y cambiar nuestro comportamiento dirigiéndolo hacia metas de mayor plenitud humana. Afirma Savater (1997, p. 39) que con la educación «no nacemos al mundo sino al tiempo». Ciertamente, aunque

vivimos en el tiempo como los peces en el agua, nuestras actitudes hacia el tiempo pueden transformarse, originar una nueva conciencia del valor y del sentido de la existencia, cuando somos capaces de acoger plenamente la dimensión temporal mientras reconocemos su fugacidad: «Nuestro tiempo es breve y pasará, hagamos lo que hagamos. Así, pues, démosle un propósito. Usémoslo de modo que nuestro tiempo sea importante para cada uno de nosotros y para todos aquellos cuyas vidas tocamos» (Zimbardo y Boyd, 2009, pp. 311-312). Dentro de nuestras posibilidades autónomas, junto a su veloz transcurso —«Tempus fugit», nos recuerda la clásica locución latina—, el gobierno del tiempo propicia un decisivo impulso ético y plenario a la acción educativa.

Distintas señales nos conducen a develar el carácter decisivo del tiempo como eje transversal para la comprensión de la acción educativa, percibiendo, además, cómo los encuentros y desencuentros entre tiempo y educación también dependen de los horizontes de sentido que adoptemos a nivel colectivo. La consideración de que el tiempo es un aspecto regulable dentro de los espacios institucionales no deja de ser una evidencia de su vinculación con el poder como variable explicativa, adquiriendo relevancia profundizar en el significado de las políticas educativas.

En un contexto de incertidumbre y complejidad y frente a las amenazas del caos, las sociedades democráticas necesitan educar a sus miembros como ciudadanos libres, capaces de participar en las deliberaciones y decisiones políticas. Por

ello, la pedagogía hoy (Grupo SI(e)TE. Educación, 2018) no puede renunciar a profundizar en las diferentes racionalidades que lo hagan posible: creativa y crítica, y no solo instrumental. Tal propósito nos parece inviable sin una reconsideración de la dimensión temporal en el ámbito de las decisiones de orden político.

En el contexto de la investigación cualitativa, adoptamos un enfoque hermenéutico (Callejo, 2010), procurando analizar críticamente (Fairclough, 2010; Luke, 2001) la producción científica que consideramos más relevante en torno a los estudios sobre las actitudes hacia el tiempo en tanto que configuradoras de la identidad personal, así como sobre la vinculación sistémica del tiempo con la educación desde la perspectiva de la elaboración y desarrollo de las políticas del ámbito.

Realizamos un estudio con el que pretendemos contribuir a intensificar la atención específica sobre el tiempo como coordenada de la experiencia personal y medio en el que desplegamos nuestra existencia individual y colectiva. Asimismo, efectuamos un análisis de los patrones que juzgamos predominantes, aspirando a poner de manifiesto elementos clave para la explicación y justificación de las conexiones entre el tiempo, el poder y la educación en los sistemas educativos actuales.

En este sentido, nos hemos propuesto los siguientes objetivos principales: 1) reflexionar y fundamentar el valor antropológico del tiempo, concretado en el ámbito actitudinal, mostrando el carácter decisivo que en las circunstancias actuales tiene

el dominio del mismo en la configuración de una identidad personal lograda y en nuestro estilo de vida; 2) analizar la interacción entre tiempo y poder, desvelando los principales elementos potenciales de cambio y puntos de controversia, así como la influencia del episodio, la coyuntura y la larga duración en las prioridades, mecanismos y agendas de las políticas educativas actuales.

2. Las actitudes hacia el tiempo. Revisión crítica

La investigación contemporánea sobre la psicología del tiempo ha concretado la *perspectiva temporal* como la actitud personal, a menudo inconsciente, que tenemos hacia el tiempo y hacia el proceso a través del cual el flujo continuo de la vida se estructura en categorías que confieren orden, coherencia y significado a nuestra existencia. Una perspectiva temporal determinada proyecta ciertas actitudes, creencias y valores relacionados con el tiempo. Zimbardo y Boyd (2009) han hallado seis conocidas perspectivas temporales: pasada negativa, pasada positiva, presente fatalista, presente hedonista, futura y futura trascendental. Asimismo, se ha propuesto algún modelo temporal de bienestar subjetivo, influido por las contribuciones de Zimbardo, como el 3P (Durayappah, 2011), que trata, además de proporcionar explicación, unir teorías y medidas dispares, bajo los tres estados temporales del presente, el pasado y la perspectiva. Dicho modelo indica cómo cada estado es relevante para una evaluación global del bienestar subjetivo y cómo cada estado es diferente pero conectado con el resto.

De las investigaciones realizadas durante décadas sobre la psicología del tiempo se infiere que una combinación óptima de perspectivas temporales facilita la elección de aquella más adecuada a cada situación, abriendo nuestra mirada y atención a toda la gama de la experiencia humana. Una equilibrada y flexible perspectiva temporal reúne, según los estudios más contrastados (Zimbardo y Boyd, 2009), la siguiente relación: pasada positiva fuerte, futura moderada, presente moderada, pasada negativa débil y presente fatalista débil. Tal combinación ofrece: unas raíces que nos conectan con la familia, la tradición y nuestro legado cultural; confianza en nuestra capacidad para afrontar los desafíos del camino sin desviarnos de nuestro destino; energía para apreciar lo bueno de la existencia y experimentar la alegría de vivir; y resistencia ante los influjos pesimistas de diferente naturaleza que pueden asaltarnos a lo largo de la vida.

Nuevos estudios ratifican el valor de una perspectiva equilibrada del tiempo para la felicidad personal, ayudando a retenerla o a mejorarla. Simons, Peeters, Janssens, Lataster y Jacobs (2018) han evidenciado el papel moderador de la edad en la asociación entre la perspectiva del tiempo y la felicidad. Con la edad, en el proceso de envejecimiento, la asociación negativa entre una perspectiva de tiempo pasado negativo y la felicidad se debilita.

Una reciente investigación con adolescentes, entre once y dieciséis años, aporta resultados interesantes para comprender lo que consideran prioritario para alcanzar la plena satisfacción en la vida (Crous,

Casas y González-Carrasco, 2018). Dicho estado de plenitud está asociado al aprecio de las cosas pequeñas de la vida cotidiana, a la conciencia de ser una persona justa y honesta, así como al sentimiento de hacer felices a los demás. Es decir, la sensación de plenitud está asociada a una equilibrada disposición del tiempo, capaz de facilitar el recorrido por los caminos que conducen al desarrollo personal y social.

Hay evidencia sobre el vínculo entre la participación en el bienestar y los patrones de uso del tiempo, el cual no parece circunscrito a ninguna cultura en particular (Gao, Wu y Zhai, 2015). El bienestar holístico está asociado a una distribución del tiempo dedicado a actividades de ocio y sociales, laborales y educativas. Se deduce que las personas son más felices cuando invierten su tiempo en experiencias dignificantes y en el desarrollo de relaciones sociales significativas que cuando lo emplean en bienes materiales (Sircova et al., 2014; Sobol-Kwapinska et al., 2018). Fortalezas personales, como la gratitud y la vitalidad, predicen cambios positivos en la satisfacción con la vida a lo largo del tiempo. Este valor predictivo alcanza también a los niños que sufren adversidades serias (Chaves, Hervás, García y Vázquez, 2016). Después de determinados eventos negativos de la vida (muerte de una persona estrechamente relacionada, desempleo, discapacidad...), los cambios en el bienestar subjetivo experimentado pueden amortiguarse por diferentes recursos. Una última investigación pone de relieve la ineficacia de los recursos materiales para contrarrestar los eventos negativos, revelando en cambio que los recursos religiosos

muestran el mayor poder de amortiguación, por encima de los sociales y de personalidad (Kuhn y Brule, 2019).

Estas investigaciones convergen con las diferentes estrategias asociadas a perspectivas temporales que ha indicado Sonja Lyubomirsky (2008) para incrementar el nivel de felicidad de las personas: perspectiva pasada (expresar gratitud, evitar pensar demasiado y cavilar, aprender a perdonar), perspectiva presente (actuar con generosidad, cultivar las relaciones, aumentar las experiencias de flujo, saborear las alegrías y cuidar la mente), futura (cultivar el optimismo, desarrollar estrategias de afrontamiento, fijar metas, cuidar el cuerpo y cultivar la espiritualidad).

3. Poder y relevancia de la educación para el dominio del tiempo. Competencia temporal y sistema escolar

La personalización educativa incide positivamente en las distintas experiencias de aprendizaje dentro de los centros educativos, pero asimismo en los otros ámbitos de la vida y, específicamente, en la planificación de la propia existencia (Kivimäki y Meriluoto, 2018; Moreno, 2020). La retención del contenido de aprendizaje personalizado no solo se percibe como útil, sino que mejora indirectamente la intención de continuidad (Mark y Vogel, 2009). Cierta contra-narrativa del enriquecimiento curricular (Livingston y Doherty, 2020), en tiempos de excesiva atención a lo meramente productivo, cuestiona aquellas medidas excesivamente simplistas del aprendizaje que pueden distorsionar lo

que en realidad más importa: la formación completa de la persona.

Ha sido objeto de atención en múltiples estudios lo que podríamos denominar la *organización del tiempo escolar*, relativo al aprovechamiento del aprendizaje formal en el quehacer educativo cotidiano. Históricamente, desde la perspectiva de la personalización educativa, por ejemplo, se ha enfatizado la relevancia de esta variable en la práctica educativa para distinguir entre objetivos para el aprendizaje de dominio y campos para el desarrollo cultural y la creatividad (García Hoz, 1988), que encuentra sus raíces en la técnica del *Mastery Learning*, ideada por Bloom (1968), derivada a su vez del modelo de aprendizaje escolar de Carroll (1963), fundado en la necesidad individual de tiempo para aprender algo y no en la cantidad de lo que puede ser aprendido.

Por lo demás, refiriéndose al sistema escolar en general, no han faltado las críticas a prácticas reiterativas y escasamente imaginativas en los estilos docentes frecuentes, así como la aserción generalizada de cómo cambia la percepción subjetiva del tiempo según se haya producido o no un aprendizaje caracterizado por el «engagement», perjudicando en cualquier caso a los estudiantes desventajados (Gimeno Sacristán, 2008).

Quizás, en este momento histórico del recorrido curricular, la reflexión sobre la relación entre el tiempo y la organización escolar en el contexto de la sociedad del conocimiento, nos lleve además a interrogarnos por «el tiempo en la organización» (Vázquez, 2007), para abrirse a una ma-

yor conexión del tiempo personal con las diferentes esferas de la vida, ampliando el horizonte de la educación hacia metas de mayor plenitud. Investigaciones en el sector del profesorado han hallado la relación positiva establecida entre el bienestar psicológico y la planificación del tiempo, entre el posible disfrute de la tarea de educar y el logro de cierto nivel organizativo de orden temporal (Eldeleklioglu, Yilmaz y Gultekin, 2010).

En efecto, se trata de que las actuales exigencias del «lifelong learning» no se reduzcan a un imperativo de supervivencia en las complejas sociedades de hoy, sino a que se amplíe la posibilidad de interrogarnos sobre el sentido de nuestra propia existencia, distribuyendo nuestro tiempo en la realización de todo aquello que nos permite alcanzar una vida más lograda. Se ensancha, de este modo, la visión del problema, no limitada a *Krónos*, el tiempo cronológico, organizado y programado, sino abierta a *Aión*, y a *Kairós*, el tiempo vital, humano y formativo, en clave bergsoniana, un tiempo de creación (Sánchez-Serrano, 2018).

Judy Wajcman (2015) ha puesto sagazmente de manifiesto la trabazón existente entre las nuevas tecnologías y la sociedad. La aceleración del ritmo de la vida no deja de ser una evidencia de las interconexiones entre velocidad, tecnología y ámbitos laboral y de ocio. La generalizada percepción de falta de tiempo se ha convertido en una circunstancia social condicionante de nuestro bienestar individual y colectivo. Precisamente, la imbricación entre las nuevas tecnologías y la sociedad es lo

que nos deja márgenes de (re)acción para poder redistribuir el tiempo y canalizar nuevos usos más acordes con nuestra auténtica condición humana. En medio de las aceleraciones excesivas nos topamos, sin embargo, con los atascos de nuestra constitutiva lentitud. La espera nos permite valorar nuestro pasado a la vez que perfilar el porvenir. Sin espera no hay crecimiento ni verdadero desarrollo, puesto que la vida está entretejida de eventos y esperas: «Kairós, el instante feliz, presupone siempre la espera: ese tiempo que en ocasiones es tormento, que a veces perdemos, beatíficos, y que siempre es un regalo» (Köhler, 2018, p. 138).

Los centros escolares que presentan culturas estimulantes para el desarrollo profesional cuidan el dominio del tiempo (Engels, Hotton, Devos, Bouckennooghe y Aelterman, 2008). La decisiva importancia de la dimensión temporal se advierte hoy en la reivindicación de un gobierno escolar que supere la mera función burocrática, tratando de articular el aprendizaje formal con el no formal, los diversos espacios y tiempos educativos. Más aún, progresivamente, en los sistemas educativos, mediados virtualmente de un modo creciente, los procesos adquieren mayor relevancia que los propios espacios y existe un predominio del tiempo de aprendizaje sobre el lugar donde se aprende (García-Gutiérrez, 2015). Se reclama, así, una nueva lógica del gobierno de los centros, diferenciada, especialmente, en la planificación, coordinación y evaluación de los sistemas educativos (Bernardo, 2020). Lo cual no implica uniformidad institucional, sino todo lo contrario: «la incidencia educativa de ese *ethos*

(el propio del centro docente) no está unida a un único sistema de enseñanza sino que actúa en contextos socioeducativos muy variados» (Ibáñez-Martín, 2017, p. 80).

Hay el propósito generalizado de ofrecer respuestas eficaces al desafío mundial que representan las nuevas exigencias económicas de la sociedad del conocimiento. Nadie cuestiona la necesidad imperiosa de atender tales exigencias fundamentales para el desarrollo material de los pueblos. Pero, al mismo tiempo, huyendo de dramatismos, nos encontramos quizás en un enclave histórico propicio para la reformulación del mercado y del humanismo, donde sepamos recuperar la primacía de la dignidad humana, reflejada en las prácticas educativas y en las políticas que las regulan y ordenan. En este sentido, no exageramos al afirmar que, finalmente, el tiempo no solo es oro, ampliando la proverbial advertencia de Benjamin Franklin (1945) a un joven comerciante, sino que es todo lo que tenemos.

4. Tiempo y poder en educación

Tomarse el tiempo en serio, impulsando su distribución existencial hacia la plenitud humana, reconfigurando los procedimientos recurrentes de la construcción de la identidad personal, como estamos sugiriendo, aunque sea una vieja preocupación de la humanidad, no acaba de reflejarse en la práctica educativa y, en buena medida, tampoco en el diseño mismo de las políticas educativas específicas.

Gran parte de la actual formulación de políticas da por sentado el significado del

tiempo dentro de una perspectiva exclusivamente cuantitativa, a modo de un parámetro neutral y estandarizado. En la vida escolar cotidiana, tal visión del tiempo puede llevar a una excesiva preocupación por la evaluación de las características o indicadores generalizadamente establecidos, induciendo a los estudiantes a proseguir un camino predeterminado que también homogeneiza el ritmo y la dedicación temporal de todos. Inequívocamente, hay una profunda mirada ética en la comprensión actual de la complejidad del tiempo y la crítica a enfoques reduccionistas del mismo, asimismo reforzada por la filosofía y la ciencia de hoy (Bates, 2019).

En el marco de las reformas educativas globales, los principios asociados a la simple cuantificación del proceso educativo, a menudo en códigos gerenciales y de fácil difusión, parecen hegemónicos en una buena porción del planeta (Díaz, Kawada, Chávez y Monzón, 2019). Aunque se prodigan críticas desde diversos sectores más o menos próximos a la práctica educativa, parece extenderse, como una mancha de aceite, la percepción generalizada de que este enfoque, proclive a la estandarización, es el más adecuado para resolver los problemas que apremian a los sistemas educativos contemporáneos. Tal vez esta perspectiva haya contribuido a la mejora de determinados aspectos del rendimiento en el servicio público que presta la educación, pero a costa de la percepción de que dicho servicio se asemeja cada vez más a una línea de producción de material estandarizado. Sin embargo, desde el estado solo pueden aportarse soluciones colectivas, frecuentemente distantes de las

situaciones reales donde se desenvuelven los proyectos educativos. Se precisa más independencia y flexibilidad de los centros escolares para la implementación de aquellos cambios dirigidos a la prevención de insuficiencias evidentes y a la potenciación de elementos clave como es la adopción de una perspectiva temporal equilibrada. Una verdadera autonomía pedagógica del tiempo, el mejor gobierno del tiempo, se dilucida entre tensiones institucionales, organizativas, materiales, funcionales y personales, que no dejan de representar mecanismos y disputas de poder.

No sobra recordar que la idea de lo que supone una buena educación no queda reducida al ámbito estrictamente cognitivo y académico, sino que se abre a una consideración personalizada, que trata de conciliar, en la medida de lo posible, la calidad y la equidad. Adquirir capacidades para aprender durante toda la vida, desarrollar la autoestima y la competencia interactiva, lograr una competencia temporal sostenible y lograr incrementar nuestras posibilidades de ser felices, constituyen, entre otros, aspectos fundamentales para alcanzar identidades logradas, personalidades maduras, ampliando nuestra concepción de lo que consideramos una buena educación. En las decisiones políticas se debería prestar más atención al comportamiento y al crecimiento no académico de los estudiantes. Como ha expresado un eminente teórico del cambio, Michael Fullan (2005), un liderazgo sostenible, como el que precisa nuestro tiempo, solo es posible mejorando la capacidad del sistema educativo de implicarse en las complejidades de mejora continua

coherente con los profundos valores del fin de la persona.

La política curricular contribuye significativamente a una cultura de responsabilidad técnica mediante su complicidad con el rendimiento, las pruebas estandarizadas y los *rankings*. La exigencia del cumplimiento de los requisitos técnicos puede desviar la atención de las profundas cuestiones filosóficas y éticas sobre el propósito educativo, a la vez que se corre el riesgo de minimizar las posibilidades de desarrollo autónomo de los protagonistas de la acción educativa (Winter, 2017).

Las valoraciones socialmente practicadas, antes o después, modifican comportamientos; pensemos, por ejemplo, en cómo las clasificaciones de universidades (QS World University Rankings, Academic Ranking of World Universities o Ranking de Shanghái...) están incidiendo en la política y gestión universitarias actuales. Al margen de las ventajas o utilidades que presenta la preocupación por una mayor eficiencia del sistema educativo, la calidad y la equidad exigibles a este sistema no se reducen a dicha perspectiva racional, sino que exigen una dedicación igualmente firme a la cohesión social y a la integridad moral, poniendo en primer plano el respeto a la dignidad humana. Sin la inclusión de una nueva perspectiva temporal, como la descrita anteriormente, incrementaremos la improbabilidad de acometer exitosamente este reto.

Se precisa imaginación para hallar fórmulas sistémicas capaces de generar decisiones políticas más equilibradas pro-

porcionando complementariedades entre las exigencias comunes, estandarizadas, y nuevos posibilismos inclusivos y participativos, creando condiciones potenciadoras de humanización. Refiriéndose a la evaluación, la OCDE (OECD, 2013) llama a la búsqueda de sinergias para un mejor aprendizaje y al necesario equilibrio entre la evaluación sumativa y la formativa. Se trata de aproximarnos progresivamente a una mayor responsabilidad inteligente en la educación (O' Neill, 2013), propiciándose prácticas sostenibles y más susceptibles de compadecerse con la diversidad.

5. El papel del tiempo en la génesis y vertebración de los problemas actuales en la política educativa

Respetando la legitimidad de otras opciones, no vamos a pretender hacer una especie de inventario de problemas, ni un registro de todos los posibles campos de estudio relacionados con la política educativa derivados de la revisión de enfoques y prácticas de investigación. Preferimos seleccionar problemas de primerísima importancia teórica y práctica que respondan a la vida real, son los viejos y nuevos campos de investigación (Puelles, 2013), que hoy, en virtud de cierto dominio del tiempo, atraen la atención de los investigadores en su oficio de entender cómo está constituida la comunidad política educativa desde el punto de vista de su estructura estática, cómo se desenvuelve y cómo debe ordenarse. Un repaso a este listado de problemas nos aproxima a la contrastación actual de las notables dificultades que presenta la consideración de la competencia temporal personal y su repercusión social

en el ámbito de las formulaciones políticas de la educación.

- El *lenguaje* como forma de interpretar y comprender la realidad política, erigiéndose como sistema trans-formativo y mediación innovadora para explicar las transiciones democráticas (Reano y Garategaray, 2018), uno de cuyos exponentes más significativos lo podemos observar en el estudio de las relaciones entre Estado, derecho, sociedad y educación, con importantes repercusiones en el marco jurídico de la educación, destacando la singular evolución experimentada en el ámbito del derecho a la educación y su universalización (Arrufat y Sanz, 2020). Interés en estudiar estos aspectos los podemos encontrar en la oferta académica de universidades de países tan diversos como Irlanda, Reino Unido y Suecia. Una cuestión actual muy disputada guarda relación con las nuevas formas de lenguaje político que se vehiculan a través de redes sociales (Hernandez-Santaolalla y Sola-Morales, 2019), con importantes repercusiones en la opinión pública y en los atributos de la (pos)verdad (Gozálvez, Romero-Rodríguez, y Larrea-Oña, 2019) que sin duda requieren una mayor atención por parte de la política curricular. Las tecnologías propias de las redes están modificando comportamientos y escenarios de interacción humana, pero asimismo están vinculadas estrechamente a la construcción social del tiempo (Pesce, 2014). En este sentido, la acción educativa alberga un enorme potencial de cambio para la reconsideración de la dimensión temporal en la vida individual y colectiva.

- Nuevos *actores* que trans-forman el *escenario* político. Se recupera la voz y se rehabilita la experiencia, la subjetividad, la actitud y los sentimientos que desarrollan los actores políticos, dando paso a nuevas dimensiones para la comprensión de las normas y declaraciones de carácter político-administrativo, así como de los mecanismos de colaboración, participación, compromiso, pactos educativos y prácticas más significativas de la política. Con esta impronta se han desarrollado sugerentes estudios sobre los llamados *community studies* o estudios de comunidad, así como se ha avanzado sobre personalidad y política, dando lugar a la hoy pujante psicología política. Registros e indicios en estas direcciones aparecen en programas de política educativa en Francia, Eslovaquia y Hungría. Escenarios y actores donde destaca el interés en torno a los comportamientos políticos y educativos en un contexto de globalización, multimedial, del metadato y *online* (Bonnes, Leiser, Schmidt-Hertha, Rottty Hochholdingen, 2020), así como la atención investigadora sobre educación y sociedad inclusivas, focalizada sobre las desigualdades, el abandono escolar y, en general, los grupos vulnerables y desfavorecidos, dentro y fuera de la escuela, como línea prioritaria (Gil Cantero, 2019; North y Fiske, 2016). Pudiera suceder que un problema estructural de carácter social, como la adopción de una nueva orientación de la competencia temporal, se traduzca en preocupaciones educativas concretas, gracias a determinadas iniciativas, de modo análogo a cómo la sensibilidad

hacia las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida lograron convertir el desempleo juvenil (problema económico estructural) en una preocupación educativa individual (ausencia de competencias específicas) (Valiente, Cansada-Munrech, y de Otero, 2020).

- Cambios en la *narratividad del poder*, mecanismos de legitimación y modos de operar en los sistemas educativos (Fernández Soria, 2013; Heimans, 2012), así como en la explicación y crítica de los principales procesos de democratización, socialización y endoculturación política en los diferentes modelos educativos, previniendo también sobre sus riesgos e imposturas (Martín-Lagos, 2018). Italia, Reino Unido, Alemania y Chipre, entre otros países, están prestando atención específica a estos problemas. No resulta exagerado afirmar que nos encontramos con una nueva cultura político-pedagógica, con importantes cambios en la consideración de la distribución de los tiempos, así como de los métodos y mediaciones con que se gestiona el currículum. De diversos modos, se deslizan preocupaciones, en ocasiones bifrontes, entre un concepto cronológico del tiempo, que de alguna manera ratifica la objetivación del comportamiento humano, y una noción kairológica del tiempo, más focalizada en la emancipación humana (Decuyper y Van den Broeck, 2020).
- Evidentes avances en la consideración de la educación como política pública y la administración educativa como *techné* orientada a la consecución de

objetivos. Destacan en estos últimos años las políticas de emprendimiento, los sistemas educativos orientados a la excelencia, la cooperación al desarrollo y educación como política pública (Griffiths, 2012; Jiménez, Matos, Palmero y Ragland, 2017; Martínez Usarralde, 2011). Recuérdese, en esta línea, el fuerte impulso de la racionalidad instrumental de la política educativa experimentado en la década de los ochenta del siglo pasado materializada en diferentes técnicas de planificación del tiempo en los sistemas educativos (Jiménez, 1984), que hoy se ven continuados y reforzados por distintos estudios sobre los efectos del tiempo en la eficiencia y procesos de internacionalización que tanto interesan en el ámbito de las ciencias sociales (Fuentesláz, Garrido y González, 2020). En esta dirección, se despliega un horizonte de posibilidades de cambios organizativos que posibiliten prácticas personalizadas de aprendizaje, en una perspectiva de diferenciación y complementariedad de tiempos para la acción humana integral.

- La actividad planeadora, regularizadora, del hacer educativo, en función de la forma social de convivencia perseguida, se refleja en programas de investigación que se cultivan en universidades de Holanda, Letonia y Reino Unido (Jiménez, Palmero y Luis, 2013). Se trata de una línea de investigación de gran interés y que ha resuelto importantes problemas asociados a la coherencia simbólica de los grupos, a la lógica de la acción colectiva y la participación en la gestión edu-

cativa, así como a la explicación de los procesos de modernización escolar. Bajo estas premisas, la política educativa, alejada de la pura cratología, nos permitirá conocer más cabalmente el contenido, programa, normatividad y competencia social de las decisiones políticas como acción y resultado del poder. La racionalidad comunicativa, más próxima a un modelo kairológico del tiempo, alumbrará posibilidades pedagógicas centradas en el pacto y no el *diktat* (Ibáñez-Martín, 2017). Se conecta así con cierta racionalidad práctica (Strandler, 2015), susceptible de moldear la tensión entre las dimensiones reguladora y reflexiva de los contextos formativos reales, entre la necesaria rendición social de cuentas y la dimensión moral que justifica el proceso educativo.

- El potencial innovador y creativo del aprendizaje a lo largo de la vida o *life-long learning*, movimiento reformista que atina admirablemente a universalizar el acceso a la educación y de forma continua a todos los actores, abrir los espacios y contenidos educativos convencionales y flexibilizar la organización y los tiempos educativos (Morris, 2019). Un denso problema educativo en permanente equilibrio inestable entre un modelo de desarrollo personal *humanistic model* y un modelo de capital humano *human capital model* (Regmi, 2015). La educación puede ser efectiva como instrumento de poder «blando» (Antonova, Sushchenko y Popova, 2020), hallando fórmulas superadoras de viejas antinomias, aunque en una perspectiva a largo plazo.

- Modificación en las coordenadas espaciales de las decisiones educativas, *política supranacional* que enfatiza la cooperación y la solidaridad territorial. Nos enfrentamos al desafío de coordinar las decisiones nacionales y supranacionales especialmente sobre política curricular y consecuentemente a un proceso, todavía abierto, de prescripción y normatividad pedagógica, incluyendo resultados de evaluación de organismos internacionales con la pretensión añadida de una mirada a largo plazo que supere la tradicional característica episódica y coyuntural de las políticas educativas (Dijkstra y Athanasoglou, 2015; Pedró, 2012; Represas, 2015). El influjo de los organismos internacionales en la formulación de políticas educativas en todos los niveles de gobernanza se debe en parte a la creación y difusión de indicadores educativos, no pocos de ellos vinculados a la economía del conocimiento y su demanda de resultados a corto plazo (Rutkowski, 2008). Salir del bucle economicista es un desafío que alcanza no únicamente a una nueva consideración de la perspectiva temporal de individuos y sociedades, sino al destino del genuino desarrollo humano.

6. Conclusión

La relevancia del gobierno equilibrado del tiempo se hace más necesaria que nunca por la volatilidad que preside la vida moderna. El dominio de los diversos ámbitos de nuestra existencia, lejos de mistificaciones próximas a la absoluta autonomía, constituye una exigencia pedagógica

renovada que reclama una nueva mirada a nuestra relación con el tiempo.

Nos resulta imposible el control de las leyes físicas, pero en cambio podemos gestionar los contextos referenciales del tiempo. Un mejor gobierno de nuestra orientación temporal, distinguiendo unos momentos de otros, unos espacios de otros, gracias a una distribución más madura del tiempo del que disponemos, conociendo mejor qué nos puede beneficiar o perjudicar según las circunstancias, puede modificar profundamente nuestro comportamiento y contribuir a un mayor bienestar general. Incrementar nuestra competencia temporal, mediante la formación de nuevas actitudes más acordes con el equilibrio de las perspectivas temporales usuales, requiere una nueva sensibilidad educativa, asociada a una reivindicación de la dignidad humana y de su exigencia de vivir con plenitud.

Pero el cambio de vida que alberga una nueva orientación temporal individual y colectiva reclama asimismo cierta transformación en nuestros modos de vivir, en nuestros estilos de vida. Seguramente, lo nuclear del problema reside en los intersticios existentes entre las complejas conexiones de los contextos de práctica educativa y de las instancias donde se generan las decisiones que perfilan los marcos de convivencia. Repensar el tiempo humano, y la educación de nuestra perspectiva temporal, nos vincula a la reconsideración misma de las decisiones políticas que dibujan nuestros contextos de vida en común.

Las implicaciones y patrones de acción educativa, dentro y fuera del sistema esco-

lar, en nuevos escenarios donde el tiempo prevalece sobre los lugares, conducen a la búsqueda de fórmulas conciliadoras entre las exigencias normativas y las demandas de una nueva distribución y uso individual y colectivo del tiempo. Encauzar estas demandas requiere su inclusión entre las nuevas prioridades de las agendas políticas de la educación, locales, nacionales y supranacionales.

En efecto, la transferencia de tales ideales pedagógicos a la práctica generalizada de la educación nos obliga a recapacitar sobre la influencia del episodio, la coyuntura y la larga duración en las prioridades, mecanismos y agendas de las políticas educativas, desvelándonos los intrincados vínculos que emergen en la relación del tiempo con el poder. En este sentido, advertimos simultáneamente determinados obstáculos y potencialidades innovadores en las decisiones políticas de este momento: la comunicación como sistema mediador y transformador, la emergencia de nuevos actores en la escena política, ciertos cambios en la propia narratividad del poder, la búsqueda de nuevas combinaciones entre diferentes racionalidades relativas al fenómeno educativo, las potencialidades inexploradas de los requerimientos del aprendizaje a lo largo de la vida y la coordinación entre niveles diversos en la toma de decisiones políticas.

Con su calidoscópica presencia, el poder impregna toda la trama. Y no queda limitado a la esfera prescriptiva política, sino que también se experimenta en el potencial educativo de la propia práctica. La reconfiguración de los estilos de vida

individuales y colectivos, asociados a la dimensión temporal, no obedece a decisiones unidireccionales, sino que se halla abierta a la complejidad interactiva de las actuales dinámicas socioculturales. En juego está no solo el mayor bienestar de todos y el incremento de vidas más plenas, sino la creación de un mundo más justo y habitable. Nadie está excluido de esta convocatoria.

Referencias bibliográficas

- Antonova, N. L., Sushchenko, A. D. y Popova, N. G. (2020). Soft power of higher education as a global leadership factor. *Obrazovanie: Nauka-Education and Science*, 22 (1), 31-58.
- Arrufat, A. D. y Sanz, R. (2020). El derecho a la educación de los niños migrantes. Reflexiones en torno a las dificultades para asegurar el cumplimiento efectivo de su obligación jurídica. *Revista de Educación*, 387, 117-139.
- Bates, A. (2019). Readiness for school. Time and ethics in educational practice. *Studies in Philosophy and Education*, 38 (4), 411-426.
- Bauman, Z. (2011). *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bernardo, E. D. (2020). Educação em tempo integral: Alguns desafios para a gestão escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15 (1), 79-94.
- Bloom, D. S. (1968). Mastery Learning. *Evaluation Comment*, 1 (2), 1-12.
- Bonnes, C., Leiser, C., Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J. y Hochholding, S. (2020). The relationship of trainers' media didactical competence and media didactical self-efficacy, attitudes and use of digital media. *International Journal of Training and Development*, 24 (1), 74-88.
- Callejo, J. (Coord.) (2010). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Carroll, J. A. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Chaves, C., Hervás, G., García, F. E. y Vázquez, C. (2016). Building life satisfaction through well-being dimensions: A longitudinal study in children with a life-threatening illness. *Journal of Happiness Studies*, 17 (3), 1051-1067.
- Crous, G., Casas, F. y González-Carrasco, M. (2018). What aspects are important to adolescents to achieve full satisfaction in life? *Child Indicators Research*, 11 (6), 1691-1718.
- Decuyper, M. y Van den Broeck, P. (2020). Time and educational (re-)forms-inquiring the temporal dimension of education. *Educational Philosophy and Theory*. doi: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1716449> (Consultado el 17-01-2020).
- De Marneffe, P. (2013). Contractualism, personal values, and well-being. *Social Philosophy & Policy*, 30 (1-2), 51-68.
- Díaz, D. P., Kawada, F. H., Chávez, R. C. y Monzón, N. S. (2019). Political discourse analysis: conceptual and analytical tools for the critical study of educational policies in times of global reform. *Education Policy Analysis Archives*, 27. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4269> (Consultado el 17-01-2020).
- Dijkstra, L. y Athanoglou, S. (2015). *The Europe 2020 Index: The progress of EU countries, regions and cities to the 2020 targets, Regional Focus*. Bruselas: Directorate-General for Regional and Urban Policy.
- Durayappah, A. (2011). The 3P Model: A general theory of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 12 (4), 681-716.
- Eldeleklioglu, J., Yilmaz, A. y Gultekin, F. (2010). Investigation of teacher trainees' psychological well-being in terms of time management. *Innovation and Creativity in Education*, 2 (2), 342-348.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckennooghe, D. y Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34 (3), 157-172.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Londres: Routledge.
- Fernández Soria, J. M. (2013). Uncertainties and Risks in Education Politics. *Journal of New Approaches In Educational Research*, 2 (2), 45-47.
- Franklin, B. (1945). *Autobiographical writings*. Nueva York: Viking.
- Fuentesláz, L., Garrido, E. y González, M. (2020). Ownership in cross-border acquisitions and en-

- try timing of the target firm. *Journal of World Business*, 55 (2), 101046.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Gao, Q., Wu, S. Y. y Zhai, F. F. (2015). Welfare participation and time use in China. *Social Indicators Research*, 124 (3), 863-887.
- García Hoz, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García-Gutiérrez, J. (2015). La (des)materialización de los espacios educativos. *Harvard Deusto Learning & Pedagogics*, 2, 20-25.
- Gil Cantero, F. (2019). Presentación: Respuestas educativas y cívico-penales a los comportamientos antisociales | *Introduction: Educational and civic-criminal responses to antisocial behavior*. **revista española de pedagogía**, 77 (273), 209-212.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Gozálvez, V., Romero-Rodríguez, L. M. y Larrea-Oña, C. (2019). Twitter y opinión pública. Una perspectiva crítica para un horizonte educativo | *Twitter and public opinion. A critical view for an educational outlook*. **revista española de pedagogía**, 77 (274), 403-419.
- Griffiths, M. (2012). Why joy in education is an issue for socially just policies. *Journal of Education Policy*, 27 (5), 655-670.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2018). *La Pedagogía hoy*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Heimans, S. (2012). Education policy, practice and power. *Educational Policy*, 26 (3), 369-393.
- Hernández-Santaolalla, V. y Sola-Morales, S. (2019). Postverdad y discurso intimidatorio en Twitter durante el referéndum catalán del 1-O. *Observatorio*, 13 (1), 102-121.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Jiménez, A. (1984). *Pert-tiempo. Introducción a una técnica de planificación educativa*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Jiménez, A., Matos, R. F., Palmero, C. y Ragland, D. (2017). Enrolment in education and entrepreneurship in Latin America: a multi-country study. *European Journal International Management*, 11 (3), 347-364.
- Jiménez, A., Palmero, C. y Luis, I. (2013). The spectre of educational policy spreads throughout Europe. Its presence as a discipline in postgraduate education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2 (2), 83-87.
- Kant, I. (1998). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Kivimäki, V. y Meriluoto, S. (2018). Holistic perspective to individual study plan: Personal Development Project Plan. En G. Craddock, C. Doran, L. McNutt y D. Rice (Eds.), *Transforming our world through design, diversity and education* (pp. 514-526). Dublin: Universal Design and Higher Education in Transformation Congress.
- Köhler, A. (2018). *El tiempo regalado. Un ensayo sobre la espera*. Barcelona: Libros del Asteroide.
- Kuhn, U. y Brule, G. (2019). Buffering effects for negative life events: The role of material, social, religious and personal resources. *Journal of Happiness Studies*, 20 (5), 1397-1417.
- Lavelle, L. (1945). *Du temps et de l'éternité*. Paris: Autier, Éditions Mouton.
- Lipovetsky, G. y Charles, S. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Livingston, K. y Doherty, C. (2020). A counter-narrative of curriculum enrichment in performative times. *Curriculum Journal*. doi: 10.1002/curj.32 (Consultado el 14-02-2020).
- Luke, A. (2001). *Introduction: Theory and Practice in Critical Discourse Analysis*. Recuperado de <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/ed270/luke/SAHA6.html> (Consultado el 27-12-2019).
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad: un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Mark, K. P. y Vogel, O. (2009). Technology support for engagement retention: The case of Back Pack. *Knowledge Management & E-Learning-An International Journal*, 1 (3), 163-179.
- Martínez Usarralde, M. J. (Coord.) (2011). Presentación del Monográfico: Cooperación al Desarrollo en Educación: Alianzas con Educación Comparada desde la Perspectiva del Desarrollo. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 11-30.
- Martín-Lagos, M. D. (2018). Educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman. *Revista de Educación*, 380, 186-209.

- Moreno, A. (2020). *Personalizar, un modelo para una educación de calidad en el siglo XXI. Informe Delphi de Expertos*. Barcelona: Impuls Educació.
- Morris, P. (2019). Foreword: New directions in lifelong learning. *London Review of Education*, 17 (3), 314-315.
- North, M. S. y Fiske, S. T. (2016). Resource scarcity and prescriptive attitudes generate subtle, intergenerational older-worker exclusion. *Journal of Social Issues*, 72 (1), 122-145.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment*. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en> (Consultado el 30-01-2020).
- O'Neill, O. (2013). Intelligent accountability in education. *Oxford Review of Education*, 39 (1), 4-16.
- Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 139-171.
- Pesce, L. (2014). Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. *ECCOS-Revista Científica*, 33, 157-172.
- Puelles, M. (2013). Reflections on education policy in Spain: a problematic discipline. *Journal of New Approaches In Educational Research*, 2 (2), 48-53.
- Reano, A. y Garategaray, M. (2018). La democracia como lenguaje político de la transición. Avances en la construcción de una perspectiva de análisis. *Prismas*, 22 (1), 33-52.
- Regmi, K. D. (2015). Lifelong learning: foundational models underlying assumptions and critiques. *International Review of Education*, 61 (2), 133-151.
- Represas, N. (2015). Política educativa de la UNESCO: Reflexiones desde un modelo de análisis supranacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67 (2), 101-115.
- Ricoeur, P. (1988). *Time and Narrative*, vol. 3. Chicago: University of Chicago Press.
- Rutkowski, D. (2008). Towards an understanding of educational indicators. *Policy futures in education*, 6 (4), 470-481.
- Sánchez-Serrano, S. (2018). Del tiempo didáctico al tiempo educativo. Un sugestivo paseo por la temporalidad. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6 (3), 119-125.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Shakespeare, W. (2000). *As You Like It*. Nueva York: Penguin Books.
- Simons, M., Peeters, S., Janssens, M., Lataster, J. y Jacobs, N. (2018). Does age make a difference? Age as moderator in the association between time perspective and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 19 (1), 57-67.
- Sircova, A., van de Vijver, F. J. R., Osin, E., Milfont, T. L., Ficulaine, N., Kislali-Erginbilgic, A. ... Boyd, J. N. (2014). A global look at time: A 24-country study of the equivalence of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *Sage Open*, 4 (1). doi: <https://doi.org/10.1177/2158244013515686> (Consultado el 04-02-2020).
- Sobol-Kwapinska, M., Jankowski, T., Przepioraka, A., Oinyshi, I., Sorokowski, P. y Zimbardo, P. (2018). What is the structure of time? A study on time perspective in the United States, Poland, and Nigeria. *Frontiers in Psychology*, 9 (2078). doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02078> (Consultado el 11-02-2020).
- Strandler, O. (2015). Policy, practice and practical reason: Understanding teaching in times of outcome regulation. *Policy futures in education*, 13 (7), 887-899.
- Valiente, D., Cansada-Munrech, Q. y de Otero, J. P. G. (2020). Educationalisation of youth unemployment through lifelong learning policies in Europe. *European Educational Research Journal*. doi: <https://doi.org/10.1177/1474904120908751> (Consultado el 23-01-2020).
- Vázquez, R. M. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (6).
- Wajcman, J. (2015). *Esclavos del tiempo. Vidas aceleradas en la era del capitalismo digital*. Barcelona: Paidós.
- Winter, C. (2017). Curriculum policy reform in an era of technical accountability: "fixing" curriculum, teachers and students in English schools. *Journal of Curriculum Studies*, 49 (1), 55-74.
- Zimbardo, P. y Boyd, J. (2009). *La paradoja del tiempo. La nueva psicología del tiempo*. Barcelona: Paidós.

Biografía de los autores

Antonio Bernal Guerrero es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Premio Extraordinario de Doctorado (UNED, 1992). Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, del que es Director. Dirige el Grupo de Investigación Pedagógica de la Persona, reconocido en la Universidad de Sevilla. Sus líneas de investigación se focalizan en la teoría de la educación, la formación de la identidad, la personalización educativa y la educación emprendedora.

 <https://orcid.org/0000-0002-0387-9538>

M.^a Ángeles Valdemoros San Emeterio es Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de La Rioja, 2008). Profesora Titular de Universidad del Departamento de Ciencias de la Educación, área de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de La Rioja). Miembro

del Grupo de Investigación DESAFÍO (Desarrollo, Educación Social, Actividad Física y Ocio). Miembro fundador y Secretaria de la Red Interuniversitaria OcioGune. Directora de *Contextos Educativos. Revista de Educación*. Miembro del Comité Internacional de Revisores Científicos de la revista *Comunicar*.

 <https://orcid.org/0000-0002-7389-4039>

Alfredo Jiménez Eguizábal es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Premio Extraordinario de Licenciatura y de Doctorado (Salamanca, 1983). Catedrático de Universidad del Área de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Burgos. Cinco sexenios de investigación CNEAI. Dirige el grupo de investigación de ámbito internacional Formadesa especializado en Política y Planificación Educativas. Miembro de las Redes de Investigación de Excelencia Ociogune y G-21-Asociación Europea por la Innovación.

 <https://orcid.org/0000-0001-8887-2652>

Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente*

To educate and educate ourselves in time, pedagogically and socially

Dr. José Antonio CARIDE. Catedrático. Universidad de Santiago de Compostela (joseantonio.caride@usc.es).

Resumen:

Sin obviar otras percepciones y representaciones acerca del tiempo, pondremos énfasis en su caracterización como una construcción social y cultural, humana. Las reflexiones sobre su naturaleza y alcance han ocupado a las ciencias desde siempre, como un tiempo de tiempos, alentando un diálogo interdisciplinar al que están convocados todos los saberes. También las ciencias de la educación y, en particular, la pedagogía, asumiendo el desafío que supone educar y educarnos a tiempo como un quehacer cívico en el que debe participar toda la sociedad.

Adoptando el formato de un ensayo en cuya elaboración convergen distintas fuentes documentales, planteamos dos objetivos principales:

a) identificar e integrar un amplio conjunto de miradas epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y empíricas a las que se remiten los estudios sobre el tiempo; b) afirmar y reivindicar la importancia del tiempo en la investigación educativa y social, en las políticas educativas y en la vida cotidiana de la gente, proyectando sus logros en concepciones y prácticas que extiendan los aprendizajes a todo el ciclo vital.

El tiempo educa y nos educamos en él, por lo que es preciso repensar —pedagógica y socialmente— sus significados en una sociedad abierta las 24 horas, simbólica y materialmente globalizada. La complejidad inherente a los procesos de cambio y transformación social, cultural, tecnológica, económica... nos sitúa ante el reto

*El artículo inscribe sus aportaciones en el proyecto de investigación «Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales» (CON_TIEMPOS), del que son IPs las prof. Dras. M.^a Belén Caballo Villar y Rita Gradañlle Pernas del Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea) de la Universidad de Santiago de Compostela. El proyecto está financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España (Plan Estatal de I+D Retos) y los Fondos FEDER de la Unión Europea (código RTI2018-094764-I00).

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 14-06-2020.

Cómo citar este artículo: Caride, J. A. (2020). Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente | *To educate and educate ourselves in time, pedagogically and socially*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 395-413. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-03>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

que supone imaginar una educación sin límites, espaciales y temporales. También obliga a ampliar sus horizontes como un derecho al servicio de los pueblos y del planeta. Así se declara en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su marco de acción, tratando de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Paradójicamente, en sus metas, enfoques estratégicos, medios de aplicación e indicadores, el tiempo —a diferencia de lo que sucede con el espacio y la comunicación— continúa ausente.

Descriptor: tiempos sociales, tiempos escolares, educación social, aprendizaje permanente, calidad de la educación, sistema educativo, política educativa.

Abstract:

This article emphasises the characterisation of time as a human social and cultural construct, while not neglecting other perceptions and representations of it. Reflections on the nature and scope of time have always interested the sciences, as a time of times, fostering an interdisciplinary dialogue which calls to all branches of knowledge including the educational sciences and, in particular pedagogy, as they accept the challenge of educating us about time as a civic task in which all of civil society must participate.

This piece, which takes the form of an essay bringing together different documentary

sources, proposes two main objectives: a) to identify and integrate a wide set of epistemological, theoretical-conceptual, methodological, and empirical viewpoints used in studies of time; and b) to affirm and assert the importance of time in educational and social research, educational policies, and people's everyday lives, projecting their achievements into conceptions and practices that extend learning to the entire life cycle.

Time educates and we educate ourselves in it, and so it is necessary to rethink — pedagogically and socially — its meanings in a society that is open 24 hours a day and is symbolically and materially globalised. The complexity inherent in processes of social, cultural, technological, economic, etc. change and transformation presents us with the challenge of imagining an education without spatial or temporal limits. It also forces us to broaden its horizons as a right in the service of the people and the planet. This is stated in the Sustainable Development Goals and in their framework of action, in an attempt to guarantee quality inclusive, and equitable education that promotes lifelong learning opportunities for all. Paradoxically, in their goals, strategic approaches, means of implementation, and indicators, time is absent, unlike space and communication.

Keywords: social times, school times, social education, lifelong learning, quality education, education system, education policy.

1. Introducción

Para el artista Joseph Kosuth —en cuya obra ejerció una notable influencia Ludwig

Wittgenstein— el tiempo es concepto, objeto e imagen. Como uno de los principales precursores del «arte conceptual», trasla-

dó esta triple percepción a su *Clock (One and Five)*, *English/Latin Version* (1965), combinando en un recuadro de 610 x 2902 mm, un reloj que funciona, una fotografía del mismo reloj con una hora distinta y las entradas «time», «machination» y «object» de un diccionario de inglés/latín, con una breve exposición de lo que se entiende por cada una de ellas. También los relojes, que se reblandecen o derriten con el paso del tiempo, sirvieron a Salvador Dalí para ilustrar su relatividad, rindiendo tributo en uno de sus cuadros más célebres —*La persistencia de la memoria* (1931)— a la física y a las teorías de Albert Einstein.

Ambas representaciones del tiempo son muy diferentes de la que dispuso el compositor vanguardista John Gage cuando, en 1952, estrenó su obra 4'33", en la que los músicos deben guardar silencio, sin tocar sus instrumentos, durante cuatro minutos y treinta y tres segundos, dando a entender que el tiempo es cualquier fragmento de la vida cotidiana. También lo son de las que ofreció, durante tres décadas, el escultor inglés Andy Goldsworthy recorriendo el mundo creando figuras con materiales naturales —hojas, ramas, pétalos, hielo, arena, agua, piedras, nieve, etc.— que, una vez concluidas, abandonaba a su suerte, dejando que el paso del tiempo ultimase sus obras; de sus perecederas creaciones, en las que el tiempo es un recurso estético más, solo permitió registrar quinientas fotografías con las que testificar lo que alguna vez existió, antes de autodestruirse.

Acudimos a la creatividad artística, sin dejar al margen la ciencia, para presentar cuatro «lecturas» sobre el tiempo como una

construcción social y cultural. O, si se prefiere, humana: en sus excesos y en la nada. Ocultas o visibles, las palabras que lo nombran —antes, durante, después, presente, pasado, futuro, instante, sucesión, eternidad, devenir, etc.— se han ido cargando de preguntas abiertas a respuestas diversas; pocas son definitivas o excluyentes, siendo la mayoría provisionales y complementarias (Toulmin y Goodfield, 1990; Reis, 1994). Según Ángela Molina (2019), las responsabilidades de definir e interpretar el tiempo pasaron de los físicos a los artistas, poniendo bajo sospecha la lógica en la que se sustentan. Aquellos no han dejado de hacerlo, recurriendo al tiempo como una de sus principales magnitudes y objeto de estudio. De igual modo que también lo hacen quienes en las humanidades y las ciencias sociales prolongan las aportaciones realizadas por las ciencias formales, naturales o «experimentales», insistiendo —desde hace siglos— en la necesidad de dotar al conocimiento de nuevas miradas sobre el tiempo y sus circunstancias.

Los modos de contar el tiempo, de idearlo y percibirlo, son culturales e históricos (Le Goff, 1991; Ramos, 1992); también lo son las formas de conocerlo y aprehenderlo como sujetos reflexivos. En sus registros, sin que podamos eludirlo al expresar quien somos, individual y colectivamente, se ponen en juego fenómenos físicos y sociales que reflejan —junto con otros procesos civilizatorios— la confrontación entre los ciclos naturales y los artificios contables de los calendarios, considerados como uno de los instrumentos más emblemáticos en la ordenación, domesticación y dominio del tiempo. Las doctrinas antropocéntri-

cas, monocrónicas y técnico-racionales, situando a los seres humanos como medida y centro de todas las cosas, contribuyeron decididamente a que fuese así, con mayor o menor trascendencia histórica.

Los revolucionarios franceses y bolcheviques alteraron los calendarios secularmente adoptados en sus países, demostrando que desde el poder se pueden modificar «formalmente», aunque no sea para siempre, las relaciones entre la sociedad y el tiempo (Clark, 2019). O que la revolución industrial, con las transformaciones socioeconómicas y culturales que la irán acompañando, combinaría un minucioso control social del tiempo de los trabajadores —y, por extensión, de las familias y de las instituciones sociales, entre ellas la escuela— con la progresiva automatización de sus patrones de conducta, subordinando las decisiones personales a las emergentes concepciones de la producción y del trabajo capitalista: los individuos tendrán que aprender a sincronizar sus actividades sin intermediarios, disciplinando sus comportamientos por medio de las enseñanzas académicas, los mecanismos de socialización comunitarios y los relojes, que pasan a ser un atuendo más entre sus vestimentas.

Desde finales del siglo xx, a las tecnologías analógica, mecánica y electrónica se añadirá la digital, que también revoluciona los comportamientos en prácticamente todo el mundo: tras miles de años guiándonos por los ciclos estacionales y solares, o de mirar la esfera del reloj, necesitamos continua y hasta compulsivamente que los ordenadores y los teléfonos móviles

fijen el tiempo con una precisión milimétrica (Garfield, 2017). En este escenario, aunque resulta sugerente, no parece confirmarse la hipótesis de Castells (1997), según la cual las nuevas tecnologías de la información, en la era de internet, nos liberarán del capital tiempo y de la cultura del reloj. Ni lo hacen ni las corporaciones que las sostienen pretenden hacerlo, en una sociedad en la que el valor del tiempo ya no reside tanto en las horas que las personas tienen a su disposición como en las que le faltan para cumplir con todas sus obligaciones (Durán, 2007).

La pandemia de enfermedad por coronavirus *covid-19* y su cruel pedagogía (Sousa Santos, 2020), confinando en sus casas a cientos de millones de personas, mezclando los tiempos de trabajo con los del descanso y el ocio, nos ha llevado antes de lo que se preveía al modelo de sociedad 24/7 (24 horas al día, 7 días a la semana), convirtiendo la conexión telemática en una exigencia más del mercado laboral, del aislamiento y del vínculo social (Crary, 2015), en aras de la protección y la seguridad. Los relojes no desaparecen: se integran o son sustituidos por cualquier pantalla, vigilando y supervisando sin cesar a quienes se han encadenado a sus redes, generando alertas, pautando recordatorios, habilitando temporizadores, agendando eventos, etc., alcanzando niveles de sofisticación y diligencia interminables. En su sutil meditación sobre el presente, analizando las relaciones del arte con la ficción, Gabriela Speranza (2017) advierte que no podemos olvidar que los relojes son producto de una historia en la que fueron y siguen siendo instrumentos de poder.

Con otras palabras, también lo hizo Norbert Elias (1989) reparando en que el pacto de los relojes con la humanidad es decepcionante. Los dos cambian constantemente con el paso del tiempo: en el primero lo hace con el movimiento de las agujas —y, ahora cada vez más, de sus dígitos— de forma cíclica, mientras que en los seres vivos lo hace linealmente, camino del envejecimiento y de la muerte. Además, al incorporar nuevos dispositivos tecnológicos, haciendo visibles y audibles «realidades» que no se tocan, ni se ven ni se oyen, crean una nueva noción del tiempo, psicológica y socialmente sembrada de paradojas y metáforas (Boscolo y Bertrando, 1996; Zimbardo y Boyd, 2010). De ahí la insistencia en una adecuada distribución del tiempo, que para algunos autores conlleva optar por la lentitud frente a la aceleración, como algo consubstancial a la calidad de vida y a la felicidad de las personas (Poelmans, 2005; Novo, 2010; Safransky, 2017).

De un modo u otro desvelan como nuestra propia condición temporal y la necesidad de *tener* tiempo para poder *ser* en el tiempo (Heidegger, 2012; Cruz, 2016), complican lo que decimos sobre él. Según Boscolo y Bertrando (1996, p. 39), «esto se debe, probablemente, o al carácter autorreflexivo del tiempo (cuando hablamos del tiempo, seguimos viviendo en el tiempo) o a la presencia de una pluralidad de ‘tiempos’ relacionados con diferentes niveles de realidad». Más aún: la experiencia humana es inseparable de la importancia que se le atribuye como una categoría simbólica y material que afecta a muy variados aspectos del pensamiento y de la acción social (Elias, 1989).

Aludimos a un tiempo de tiempos que lo alcanza todo y a todos (Mataix, 1999), a cuya comprensión y explicación ningún saber se ha declarado ajeno. Y aunque no es fácil ponderar, con la exhaustividad y el rigor exigibles, cuánto y de qué modo se vienen ocupando las ciencias de su estudio, el tiempo continúa siendo una fuente inagotable de saberes que sin él perderían buena parte de su interés e, incluso, de su razón de ser para la humanidad (Alfonseca, 2008) y el desconcertante mundo que habitamos. Para Hawking (1989), el tiempo —y el espacio— permite ir de los hechos más cotidianos a las ideas más básicas y, no por ello, menos complejas, de la física teórica y las leyes que rigen el universo, que no dejan de interpelar lo que vemos a nuestro alrededor. En sus coordenadas nada está del todo previsto. Con las teorías de la relatividad general y las demostraciones de Edwin Hubble, lo que se creía era «un tiempo absoluto único se convirtió en un concepto más personal, relativo al observador que lo medía» (Hawking, 1989, p. 221).

2. Entre las gramáticas del tiempo y los saberes científicos

Aunque es en las palabras donde el tiempo suele visibilizar muchos de los consensos que existen acerca de sus significados, ni en los aspectos supuestamente más objetivables es igual para todas las personas. Si bien, en su cómputo, los días duran 24 horas, cada hora 60 minutos y cada minuto 60 segundos... la vivencia de lo que en ellos transcurre le otorga otras duraciones, privadas e intransferibles: una cosa son las medidas del tiempo y otra su percepción subjetiva. Si en las primeras es un fenóme-

no físico, en la segunda se ponen en relación varias estructuras, como la memoria, la atención, la motivación, el contexto o la libertad inherente a las situaciones.

Se pone de relieve en el excursio que sobre la conciencia del tiempo construye Thomas Mann en *La montaña mágica*, cuando relata la aventura singular que supone para el joven Hans Castorp adaptarse a los hábitos de un sanatorio en los Alpes suizos, al que iría como visitante y en el que se quedaría como paciente. Conversando con su primo Joachim Ziemssen, que se está curando de una tuberculosis, el protagonista afirmará:

el tiempo no posee ninguna 'realidad'. Cuando nos parece corto es corto; pero nadie sabe lo largo o lo corto que es en realidad... El espacio lo percibimos con nuestros sentidos, por medio de la vista y el tacto. ¡Bien! Pero ¿a través de que órgano percibimos el tiempo? (Mann, 2005, p. 112-113).

Esta obra, que el autor alemán calificó como una «novela del tiempo», es un claro exponente del peso emocional que tiene el tiempo en el mundo de las letras y en las narrativas de la vida cotidiana, magistralmente plasmados en la escritura de autores como Proust, Kafka, Joyce o Kundera. Su valor pedagógico, en el que no nos detendremos, es una de las asignaturas pendientes que tiene contraídas la pedagogía con la literatura (Larrosa y Skliar, 2005).

Dar respuestas convincentes a cualquier interrogante que trate de precisar qué es el tiempo, sigue siendo un desafío en los inicios del tercer milenio, que ni los léxicos ni los diccionarios han conseguido resolver satis-

factoriamente. El habla, diría M.^a Ángeles Durán (2007, p. 20), «es rica en modular el tiempo, y donde no llega la gramática acude en su auxilio la metáfora o la interjección y el efecto añadido de la mímica y el tono». Y lo que las herramientas del verbo no expresan, se espera que lo hagan los adverbios de tiempo, las conjugaciones y preposiciones.

En la versión más reciente del *Diccionario de la Lengua Española*, actualizada en 2019, la palabra *tiempo* ofrece dieciocho acepciones. Entre otras, las que lo identifican con el estado atmosférico o meteorológico («hace buen tiempo»), con una categoría gramatical o paradigma de la conjugación verbal, con la edad, o con cada una de las partes de igual duración en las que se divide el compás en una composición y ejecución musical. Ni la *Gran Enciclopedia del Mundo Durvan*, ni la *New Hutchinson 20th Century Encyclopedia*, la *Encyclopaedia Britannica*, el *Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse*, o *Wikipedia, the Free Encyclopedia*, en sus sucesivas ediciones y revisiones han perfeccionado las definiciones que ofrecen. Recurrir a San Agustín (1990) citando el Libro XI, capítulo 14, de sus *Confesiones* evita, con frecuencia, que se adentren en aclaraciones más densas. Que las referencias al tiempo estén entre las más familiares y comúnmente empleadas en todos los idiomas, no evita que también figuren entre las más elusivas y misteriosas.

Si las mejores palabras, como sugiere Daniel Gamper (2019), deben ser las que permiten nombrar el mundo, utilizándolas para su subsistencia y reproducción, los decires sobre el tiempo —y los tiempos—

han derivado en planteamientos, enfoques, decisiones, actuaciones, etc., contravertidos, que impactan directamente en la vida de la gente:

la reflexión sobre el tiempo y los intentos de medirlo son tan antiguos como la propia humanidad; la huella de estos intentos se encuentra en los relatos míticos, en los calendarios y en la estructura gramatical de los idiomas. Muchos de los conceptos que actualmente parecen *naturales* esconden en realidad siglos de debate ideológico y conflicto político (Durán y Rogero, 2010, p. 9).

E, inevitablemente, de confrontación científica, académica y literaria; pero también, si nos detenemos en su parte más positiva, de oportunidad para alentar el diálogo interdisciplinar y los saberes compartidos.

Podrá hacerlo siempre que acepte el reto de trascender las lecturas más reduccionistas y convencionales, ampliando y diversificando las posibilidades que ofrece su inteligibilidad (Gómez et al., 1981), en el ámbito de las ciencias llamadas naturales, experimentales y de la vida, y en el de las ciencias sociales y las humanidades. Si mirando al pasado ha sido así, con más motivos deberá serlo en el futuro, siguiendo la estela de los trabajos multi e interdisciplinares que se están llevando a cabo, entre otros muchos, en campos como la cronobiología, la cronopsicología, la neurociencia o la inteligencia artificial. Recordemos, con Asimov (1984), que en los momentos estelares de la ciencia el tiempo siempre ha jugado un papel clave, asociando sus «variables» a descubrimientos que revolucionaron el mundo de la tecnología y del pensamiento, coadyuvando a transfor-

mar las estructuras sociales, económicas, políticas, culturales, etc., de su época.

Para Ilya Prigogine (1997, p. 213), «la renovación de la ciencia es en gran medida la historia del redescubrimiento del tiempo». Antes y ahora. De hecho, el tiempo de Parménides o Zenón, no será el tiempo de Aristóteles, San Agustín o Newton; menos aún los tiempos que idearon Bergson, Heidegger, Sartre o Einstein. Y aunque las metáforas y las paradojas del tiempo «nacen y viven en el lenguaje» (Boscolo y Bertrando, 1996, p. 16), sus realidades abrazan la vida de cada organismo y ser vivo, porque

el tiempo está profundamente incrustado en nuestros genes. Las células del cuerpo, las bacterias, las plantas y el resto de los animales son capaces de medir el tiempo: en este sentido, los relojes biológicos son adaptaciones perfectas a nuestro entorno que logran sincronizar el tiempo astronómico con el tiempo interno del organismo (Punset, 2011, p. 180).

En los saberes humanísticos y/o sociales, el interés por el tiempo en la vida de la gente se ha ido acreditando en la obra de numerosos autores, clásicos y modernos: desde Platón a Heidegger o Ricoeur, pasando por Aristóteles, Husserl, Durkheim, Bergson, Merleau-Ponty, Sorokin, Veblen, Eliade, Bauman, o Giddens. En su quehacer se constata como se trata de una inquietud científica que, como tantas otras, estará marcada por el género hasta bien entrado el siglo xx, a pesar de que una parte considerable de los usos del tiempo y su incidencia en nuestra vida cotidiana descansa en la actividad de las mujeres. Así se evidencia en las reflexiones y/o investigaciones sobre los tiempos perso-

nales y sociales que, precisamente, lideran y/o protagonizan mujeres desde distintas perspectivas disciplinares: filosófica, antropológica, histórica, sociológica, psicosociológica, jurídica, política, etc. (Adam, 1990; Balbo, 1991; Husti, 1992; Lasén, 2000; Romero, 2000; Valencia y Olivera, 2005; Tabboni, 2006; Durán, 2007).

En su análisis sobre las gramáticas del tiempo y los problemas del mundo globalizado, Sousa Santos (2006) puso de relieve cómo las opciones que están a nuestro alcance en la ecología de las temporalidades, deben visibilizar todas las policronías que confluyen en el pasado, el presente y el futuro. En ellas existen distintos escenarios (doméstico-familiar, productivo, ambiental, etc.) y potencialidades, destacando las que apelan a la ciudadanía y a sus derechos en la libertad, la igualdad, la justicia o a la paz. Aprender el tiempo, aprendiendo *en y del* tiempo, requiere de razones y emociones que epistemológica, metodológica y moralmente no contraríen nuestra humanidad; tampoco los valores que más y mejor la representan en toda su diversidad. Porque hablar del tiempo es hablar de nosotros mismos y de la vida en común (Tabboni, 2006), con sus bondades y conflictos, entre lo público y lo privado, lo sagrado y lo profano, el trabajo y el ocio, la exclusión y la inclusión social... con todo lo que comportan para el más pleno ejercicio de los derechos y deberes que sostienen la convivencia.

1999) explica por qué los estudios sociales *del y sobre el tiempo* —desde finales del siglo XIX hasta la actualidad— vienen interesándose por temas, procesos, realidades, etc., que reflejan la heterogeneidad de sus prioridades en aspectos como la conciliación de la vida familiar y la equidad de género, el desplazamiento y los transportes, los calendarios y horarios laborales, la regulación de los mercados y centros comerciales, los ritmos biológicos y su incidencia en la salud, la armonización de los aprendizajes presenciales y virtuales, o la dedicación al cuidado de los demás, afrontando o mitigando sus dependencias para favorecer la autonomía personal o la emancipación, etc. Su variedad que alcanza a las metodologías y a los procedimientos a través de los que se obtiene y procesa la información, cuantitativa y cualitativamente, en los diseños de investigación y en sus desarrollos empíricos.

Con menos convergencia de la que sería deseable para un estudio sistemático, cabal y holístico del tiempo y de los tiempos, son aspectos que movilizan áreas de conocimiento, grupos e institutos de investigación, sociedades científicas, etc., cuyas sedes —físicas y virtuales— se expanden por todo el mundo: desde el Research Institute for Time Studies (RITS) hasta el Grupo de Investigación Tiempo y Sociedad, adscrito al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) en España, pasando por la International Association for Time Use Research (IATUR), la International Society for the Study of Time (ISST), el Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIIPF), o la World Leisure Organization (WLO). En el caso europeo sobresale, por su amplitud y vocación compa-

3. El tiempo y los tiempos en la investigación social

Que las indicaciones cronológicas nos hagan inteligibles y expresables (Savater,

rativa, la labor realizada por el observatorio EUROSTAT desde 2008 a través de las encuestas armonizadas sobre la utilización del tiempo (HUSUT), en las que los participantes de 18 países deben consignar sus actividades diarias en intervalos de 10 minutos.

Por iniciativa propia o aunando esfuerzos con otras entidades vinculadas a Administraciones públicas, universidades, corporaciones editoriales, etc., estos colectivos convocan desde hace décadas congresos y reuniones científicas que complementan con la difusión de sus trabajos en revistas indexadas con un índice de calidad relativa (JCR, WoS, Scopus, ESCI, etc.), como *Times & Society*, *Journal of Leisure Research*, *Leisure Sciences*, *Leisure*, *Leisure Studies*, *Electronic International Journal of Time Use Research*, etc., a los que se añaden recursos documentales —libros, informes, tesis doctorales, suplementos, audiovisuales, etc.— que abordan monográficamente contenidos sobre el tiempo y/o determinados aspectos del mismo.

En este contexto, sin descuidar sus interdependencias con otros tiempos sociales (familiares, laborales, de ocio, etc.), los tiempos escolares y educativos han incrementado significativamente —sobre todo a partir de los primeros años ochenta del pasado siglo— su presencia en los debates sociales, la investigación educativa y los medios de comunicación. También lo han hecho en las informaciones recopiladas y/o difundidas por distintos organismos nacionales e internacionales en la Unión Europea, la OCDE o la UNESCO, facilitando el acceso a análisis comparados hasta hace poco inexistentes o inviables:

la UNESCO incluye el tiempo de instrucción dentro de su Programa de Indicadores Mundiales sobre Educación. También lo hace la OCDE, que contempla esta variable dentro de los Indicadores Internacionales sobre Educación y analiza cuestiones relacionadas con la misma tanto en los informes del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) como en la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS). En el seno de la Unión Europea, la red EURYDICE mantiene una de sus bases de datos sobre calendarios escolares en Europa y recopila periódicamente información sobre los tiempos lectivos (Egido, 2011, p. 259).

Esta red y sus informes se integran en la Education and Youth Policy Analysis Unit in the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), proporcionando estudios sectoriales, longitudinales, etc., sobre los sistemas y las políticas educativas en 38 países, siendo reconocida —desde 1980— como una de las principales fuentes de información sobre la educación en las comunidades europeas. Merecen destacarse, desde los primeros años noventa, las series anuales (por cursos académicos) sobre la estructura de los períodos lectivos y la organización de los tiempos escolares, con datos sobre su duración, las fechas de inicio y finalización, las vacaciones, o los días/jornadas escolares que comprenden. Además, informa sobre el estado de la cuestión en la educación/formación obligatoria en 43 sistemas educativos europeos. Del interés asociado a la explotación e interpretación de la documentación que aporta EURYDICE sobre los tiempos escolares, son buenos ejemplos los trabajos de Pereyra (1992), Egido (2011), o el coordinado por Gabaldón y Obiol (2017).

En la educación, como en otras prácticas sociales, el tiempo es una «variable» en auge, cuyas propuestas e iniciativas transitan entre las realidades y las utopías del educar y educarse (Gadamer, 2000). Un tiempo que tiene valor por todo lo que activa y dispone para la vida en común. Un «instrumento civilizador» (Compère, 2002, p. 11) de primer orden en la construcción

de nuestras señas de identidad, de las instituciones educativas y de la educación en general cuyas etapas, ciclos, niveles, modalidades de enseñanza, organización y secuenciación de las actividades, etc., están fuertemente connotadas por expresiones temporales: infantil, primaria, secundaria, permanente, de adultos, curso escolar, jornada lectiva, etc. (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Tiempos escolares, educativos y sociales.



Fuente: Elaboración propia.

Con la complejidad que lo caracteriza como variable constitutiva, estructural y estructurante de la cultura institucional de las escuelas y de sus relaciones con las comunidades y con la sociedad, el tiempo es causa u origen de muchos de los problemas que malogran las reformas educativas, el clima escolar, o la transición de la formación a la vida activa. El paro o el desempleo también son tiempos.

Para Vázquez (1981), algunas de las mayores contrariedades que afectan a la educación y a la pedagogía están relacionados con el tiempo: los programas sobrecargados, el olvido de lo aprendido, la uniformidad en los ritmos de aprendizaje, la repetición de curso o la promoción continua, etc., que a menudo provienen de los desajustes que existen entre los tiempos previamente determinados, los objetivos formulados y los resultados alcanzados.

Mientras que para Hargreaves (1996) el tiempo es un enemigo de la libertad y de los profesores, impidiendo que cumpla sus deseos. Va contra su voluntad, complica la innovación y confunde la implementación de cambios. Joseph Leif irá más lejos, con un argumento que treinta años más tarde sigue vigente:

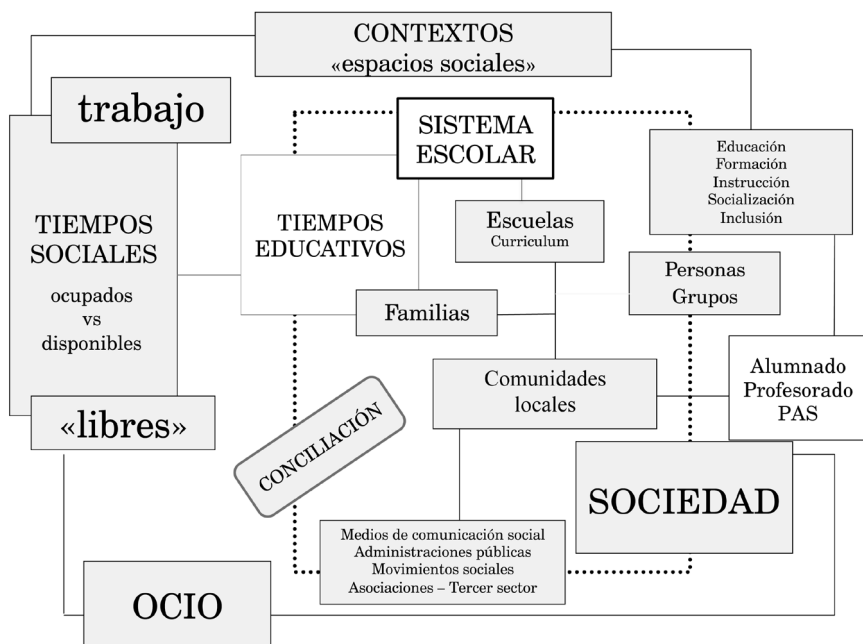
el problema del tiempo y de los ritmos escolares atañe en nuestros días a toda la nación. No sólo a los alumnos, docentes y padres, sino también, a causa de las vacaciones y permisos, a los trabajadores de todos los ramos, incluidos los hosteleros y patronos (Leif, 1992, p. 31).

Además, la escolaridad es, en sí misma, insuficiente:

la institución escolar llena u ocupa un tiempo físico propio (el del horario escolar), pero su presencia e incidencia en la vida de los sujetos va más allá de los límites del tiempo físico de horarios y calendarios, convirtiéndose en un potente instrumento regulador del tiempo social de los alumnos y alumnas y de sus entornos familiares (Gimeno, 2008, p. 92).

De ahí que sea importante diferenciar entre las estructuras pedagógicas o didácticas del tiempo educativo (*de y para la educación*) y las que simplemente ordenan o articulan las distintas unidades de temporalización (Gairín, 1993), tanto en el sistema educativo como en otros contextos sociales, no siempre con los mejores criterios organizativos, curriculares, psicopedagógicos, etc. (Gráfico 2). Que todo esté relacionado no presupone su armonización.

GRÁFICO 2. Contextualización y articulación de los tiempos educativos, escolares y sociales.



Fuente: Elaboración propia.

Las decisiones que se adoptan tanto en la micro como en la macro-política (en relación con la duración y distribución del curso escolar, la tipología de las semanas y jornadas lectivas, la graduación del sistema educativo en niveles, etapas y ciclos, etc.), son esenciales para cualquier actuación orientada a mejorar la calidad de la educación, la transición de la formación a la vida activa, el respeto a los derechos humanos y el logro de los mínimos de dignidad inherentes al bienestar personal y social. Por lógico que sea, deberá insistirse en que los tiempos de la educación van mucho más allá de la escolarización (Gimeno, 2008).

la variable tiempo, a no ser que se quiera significar que no ha sido investigada con rigor». Una anotación que parte de las reflexiones realizadas, años antes, por García Carrasco (1984), cuando tras incidir en cómo la perspectiva tecnológica se ha introducido en la teoría y la práctica educativa, transfigurando las variables pedagógicas del tiempo y del espacio:

nos encontramos ciegos sobre si el momento adecuado y el tiempo invertido para una actuación pedagógica se encuentran dentro de intervalos razonables [...] la mayor parte de los fracasos escolares se deben a que las intervenciones pedagógicas no se producen en el tiempo adecuado (García Carrasco, 1984, p. LXXIII).

4. Repensar los tiempos *en y de* la educación: una tarea pedagógica y social

Las inquietudes científicas, académicas y profesionales por los tiempos de la educación han tratado de ser congruentes con esta distinción, aunque sus logros están lejos de ajustarse a esta premisa y de todo lo que implica repensar la educación como un bien común (UNESCO, 2015, p. 69), inspirado en «la validación del conocimiento y de las competencias adquiridos por múltiples vías de aprendizaje... a lo largo de toda la vida». En verdad, ni las líneas de investigación existentes ni los resultados que a ellas se asocian están a la altura de los avances que se están produciendo en los estudios del tiempo en general y en los tiempos sociales, en particular.

De hecho, como entonces y al menos en España, no puede afirmarse que se le de al tiempo un tratamiento curricular (por ejemplo, en las enseñanzas y aprendizajes de las didácticas aplicadas o específicas) acorde con su importancia como un hito esencial en el desarrollo evolutivo de la infancia y en toda la vida (Piaget, 1978; Trepát y Comes, 1998).

No obstante, el tiempo *en y de* las escuelas educa, aunque lo haga de un modo silente, aceptando e imponiendo las concepciones temporales que subyacen a los intereses económicos y a la racionalidad organizativa de cada época, para fundirse con el orden pedagógico de la instrucción, de sus valores sociales y culturales (Escolano, 2000). Las instituciones escolares y sus didácticas, aunque han descuidado las enseñanzas del tiempo, han sido y continúan siendo un instrumento de inculcación de determinadas nociones del mismo,

Con todo, no se debe inferir, como ya afirmara Paciano Feroso (1993, p. 164), «que la Pedagogía no se ha preocupado por

puestas al servicio de la industrialización y urbanización desde el siglo XIX en adelante:

una noción del tiempo basada en la ‘precisión de los encuentros’, ‘la secuenciación de actividades’, la ‘previsión’, el ‘sentido del progreso’ y la idea del tiempo como ‘un valor en sí mismo’... [si bien] su génesis se produjo mucho antes. Va unida al nacimiento mismo de la institución escolar ya en el antiguo Egipto o en Sumeria (Viñao, 1994, p. 35).

Hoy podemos estar asistiendo a su desaparición tal y como lo conocemos desde hace más de doscientos años.

Sin embargo, por los debates que recorren el mundo, en contraste con otros temas-problemas que ocupan a las ciencias de la educación y, más en concreto, a la pedagogía, puede decirse que todavía estamos en una fase incipiente, con algunas excepciones que se concentran en el estudio de la incidencia de la variable tiempo en el rendimiento académico, los estilos cognitivos y la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la organización escolar y el desempeño de la profesión docente, las políticas educativas y la gestión que hacen de los calendarios y horarios escolares las Administraciones públicas, así como de las transiciones que se dan entre los tiempos lectivos y las actividades complementarias, extracurriculares o extraescolares (recreativas, de ocio y tiempo libre, deberes, etc.), o —más recientemente— en la conciliación de la vida familiar con la actividad escolar.

Los medios de comunicación social y la deliberación política participan de este inte-

rés, básicamente a partir de la elaboración y publicación del Informe *Prisoners of time*, encargado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos a una Comisión constituida *ad hoc* (National Commission on Time and Learning, 1994). Una línea de trabajo que como ha recopilado y analizado con detalle Pereyra (1992), tuvo entre otros precedentes: los trabajos que sobre el tiempo escolar realizaron —bajo la dirección de Wolfgang Mitter— el *Deutsches Institut für International Pädagogische Forschung* de Frankfurt, o la *National Association of Head Teachers*, del Reino Unido, con el liderazgo de Brian Knight; las investigaciones de Francois Testu y colaboradores sobre la perspectiva cronopsicológica de la organización del tiempo y sus efectos en el rendimiento académico en Francia; o las compilaciones realizadas sobre distintas perspectivas y realidades de los tiempos escolares por autores como Charles Fisher y David Berliner en Estados Unidos, o Michel Ben-Peretz y Rainer Bromme con datos de varios países (Alemania, Canadá, China, Estados Unidos o Israel).

A sus aportaciones, desde los años noventa del pasado siglo se suman otras que han ido transfiriendo sus resultados a la sociedad en congresos y reuniones científicas (jornadas, simposios, encuentros, etc.) de ámbito nacional e internacional, así como en un creciente volumen de publicaciones monográficas en libros y revistas; entre otras en: *Revue Française de Pédagogie*; *Le Monde de l'Éducation*; *Loisir et Société/Society and Leisure*; *Riforma della Scuola*; *Cuadernos de Pedagogía*; *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*; *Pedagogía Social*. *Revista Interuniversitaria*; *Educació So-*

cial. Revista d'intervenció socioeducativa; Educar em Revista, etc. En sus textos, así como en el de otras publicaciones periódicas, han encontrado acomodo cientos de colaboraciones en las que la «invención del tiempo escolar» (Escolano, 2008, p. 33) ha ido visibilizando su progresiva relevancia científica y social.

En España, además del interés que ha suscitado el tema en los consejos de varias empresas editoriales y en algunas de las revistas más reconocidas, desde las últimas décadas del siglo xx, bastantes trabajos se vinculan a proyectos o contratos de investigación financiados en convocatorias competitivas o mediante convenios de colaboración con Administraciones públicas, así como en tesis doctorales, trabajos de fin de grado y máster. Con la mirada puesta en la jornada lectiva —a diferencia de lo que sucedía en el exterior— las principales contribuciones giran en torno a sus modalidades (única *vs* partida) a los tiempos libres y la educación del ocio, la convergencia entre la vida escolar y familiar, etc. Tanto en el contexto español como en países de nuestro entorno, un abundante volumen de estudios y publicaciones pondrá énfasis en algunas de las inquietudes que han movilizado a los agentes educativos y sociales (padres y madres, profesorado, alumnado, sindicatos de la enseñanza, movimientos de renovación pedagógica, etc.), reivindicando nuevos tiempos para la escuela y los ritmos que pautan sus calendarios y horarios.

Cualquier repertorio que los muestre con sus autorías y fuentes documentales, haciendo justicia al volumen y a la utili-

dad de sus aportes, ocuparía cientos de páginas. Evitaremos hacerlo sin dejar de insistir en que la educación, como una práctica social de amplios horizontes cívicos, necesita tiempo para asegurar que es un derecho humano que además tiene la responsabilidad de concienciar sobre todo lo que implica el pleno ejercicio de los derechos humanos, de la condición ciudadana, del bienestar y de la calidad de vida con los valores que invocan la libertad, la justicia o la igualdad. Abundan las obras que insisten en ello en muy distintos ámbitos: la conciliación y equidad de género (Cardús, Pérez i Sánchez y Morral i Gimeno, 2003; Prieto, 2007; Caride, 2018), la autoestima personal y las interacciones sociales (Han, 2014; Safranski, 2017), o la construcción de una sociedad más relacional, inclusiva y cohesionada (Bauman, 2007; Mückenberger, 2007; Cuenca y Aguilar, 2009; Concheiro, 2016; Muntadas, 2016; Rosa, 2016; Wajcman, 2017).

5. Concluyendo: no hay porvenir sin un presente que lo construya

La educación es un viaje en el tiempo, hacia el interior de cada persona y el mundo. Lo es en los tiempos de la escolarización y en los que preceden y/o prolongan sus procesos de enseñanza-aprendizaje en otros ámbitos institucionales y sociales: las familias, los medios de comunicación, los equipamientos cívicos y culturales, los centros de trabajo, o los recursos tecnológicos que sustentan la formación *online*.

Como se ha señalado con cierta reiteración, aludiendo a elementos de índole físico-biológica, psicosocial, sociopolítica,

o estrictamente pedagógica, el tiempo es una dimensión clave en los procesos de socialización, la ordenación y reforma de los sistemas educativos, la innovación y calidad de la educación: un punto neurálgico en el funcionamiento de cualquier establecimiento educativo, de la vida familiar y de la sociedad (Husti, 1992). Como un tema-problema que afecta a casi todas las modalidades de enseñanza, de los aprendizajes y, en general, a cualquier práctica formativa o educativa «va con el territorio en el que nos movemos» (Hargreaves, 2003, p. 109). La educación, podríamos decir, utilizando palabras de Eduardo Galeano (2004), está tejida por los hilos del tiempo.

El tiempo educa y nos educamos en él, por lo que es preciso repensar —pedagógica y socialmente— sus significados en una sociedad abierta las 24 horas, simbólica y materialmente. Lo hace globalizada con la complejidad inherente a procesos de cambio y transformación social, cultural, tecnológica, económica... que nos sitúan ante el reto de imaginar y activar una educación sin límites espaciales y temporales. Pero que también obliga a ampliar sus horizontes como un derecho al servicio de los pueblos y en un planeta poblado por casi 8000 millones de personas. Así se declara en los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* y en su marco de acción, tratando de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, con oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Lamentablemente, con metas, enfoques estratégicos, medios de aplicación e indicadores, en los que el tiempo —a diferencia de lo que sucede con el espacio y la comunicación— continúa ausente.

En este sentido, resulta llamativo que en los principales informes y/o declaraciones auspiciados por la UNESCO desde los años setenta hasta la actualidad, el tiempo no se mencione o tenga una presencia testimonial. En el informe coordinado por Edgar Faure (1973), las únicas referencias al tiempo (escolar) se asocian a la enseñanza individualizada y a sus exigencias de ruptura con los ritmos uniformes de la distribución temporal imperante en los centros educativos. En el liderado por Jacques Delors (1996, p. 14), solo se nombra cuando se vincula «el concepto de educación para toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio» y en la recomendación de «debatir y estudiar a fondo la propuesta de un crédito-tiempo para la educación que se formula sucintamente en el informe» (*Ibid.*, p. 38); lo que, según apuntan, debería traducirse en el derecho a cierto número de años de enseñanza.

En el informe que invita a replantear la educación como un bien común mundial (UNESCO, 2015), las únicas alusiones al tiempo se relacionan con su concepción circular, no lineal, en numerosas sociedades rurales, para —exclusivamente— mencionarlo cuando postula cómo la ampliación del acceso al conocimiento requiere ir hacia nuevas redes en las que

las modificaciones del espacio, el tiempo y las relaciones en las que el aprendizaje se produce favorecen la formación de una red de espacios de aprendizaje en la que los espacios no formales e informales interactuarán con las instituciones de la educación formal y las complementarán (UNESCO, 2015, p. 51).

Por último, en la Declaración de Incheon y su *Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible, Educación 2030*, aprobada en el Foro Mundial sobre la Educación celebrada en la ciudad surcoreana, la única referencia al tiempo se introduce en los medios de aplicación que deben desarrollar las estrategias e iniciativas (nº 73), indicando que

existen pruebas fehacientes de que los docentes están abiertos al cambio y dispuestos a aprender y crecer a lo largo de sus carreras. Al mismo tiempo, necesitan tiempo y espacio para tomar más la iniciativa de trabajar con sus colegas y los directores de los establecimientos, así como para aprovechar las oportunidades de desarrollo profesional (UNESCO, 2016, p. 54).

Una contribución de mínimos cuando, como reza en el título de este documento, se pretende «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos».

Si este es el propósito, todo indica que los tiempos educativos y sociales ya no pueden idearse y/o articularse siguiendo los principios convencionales, monocrónicos y uniformes, que los han amparado hasta el presente. Las tecnologías de la información y la comunicación no solo permiten acercar la educación a más personas de las que nunca lo hicieron las aulas convencionales; máxime cuando están ofreciendo la posibilidad de que traspasen las barreras del tiempo, llegando de forma simultánea, o en diferido, a cualquier rincón del mundo. La educación, que siempre es un proyecto-trayecto para un mejor futuro, debe anti-

ciparse y no subordinarse. Prever crítica y reflexivamente sus circunstancias, y no solo preverlas dócil y adaptativamente. Hacerlo exige un cambio de rumbo en los modos de concebir y articular sus tiempos, en las escuelas y en la sociedad. Educar y educarnos, pedagógica y socialmente, con tiempo y en los tiempos de una sociedad de redes no admite demoras.

Referencias bibliográficas

- Adam, B. (1990). *Time and social theory*. Oxford: Polity Press.
- Adelman, N. E., Eagle, K. P. W. y Hargreaves, A. (Eds.) (2003). *Una carrera contra el reloj: tiempo para la enseñanza y el aprendizaje en la reforma escolar*. Madrid: Akal.
- Alfonseca, M. (2008). *El tiempo y el hombre*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Asimov, I. (1984). *Momentos estelares de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Balbo, L. (1991). *Tempi di vita*. Milán: Feltrinelli.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Boscolo, L. y Bertrando, P. (1996). *Los tiempos del tiempo: una nueva perspectiva para la consulta y la terapia sistémicas*. Barcelona: Paidós.
- Cardús, S., Pérez i Sánchez, C. y Morral i Gimeno, S. (2003). *Propostes d'intervenció per a la conciliació d'horaris familiars, escolars i laborals*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Caride, J. A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor: Ciencia, pensamiento y Cultura*, 188 (754), 301-313. doi: 10.3989/arbor.2012.754n2004
- Caride, J. A. (2018). Lo que el tiempo esconde, o cuando lo social necesita de la Pedagogía. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 17-29. doi: https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.02
- Caride, J. A. y Gradaílle, R. (2019). Social time, gender and education. En V. Pérez de Guzmán, E. Bas y M. Machado (Orgs.), *Gender issues in Latin America and Spain: multidisciplinary*

- perspectives* (pp. 15-38). Nueva York: Peter Lang.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, vol. I. Madrid: Alianza.
- Clark, Ch. (2019). *Tiempo y poder*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Compère, M-M. (Dir.) (1997). *Histoire du temps scolaire en Europe*. París: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Concheiro, L. (2016). *Contra el tiempo: filosofía práctica del instante*. Barcelona: Anagrama.
- Crary, J. (2015). *24/7: capitalismo tardío el fin del sueño*. Barcelona: Ariel.
- Cruz, M. (2016). *Ser sin tiempo*. Barcelona: Herder.
- Cuenca, M. y Aguilar, E. (Eds.) (2009). *El tiempo del Ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dalí, S. (1931). *La persistencia de la memoria* [Óleo sobre lienzo]. Nueva York, Museo de Arte Moderno (MOMA).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- De Sousa Santos, B. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.
- Domènech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Durán, M. A. (2007). *El valor del tiempo ¿cuántas horas te faltan al día?* Madrid: Espasa Calpe.
- Durán, M. A. y Rogero, J. (2010). *La investigación sobre el uso del tiempo*. Madrid: CIS.
- Egido, I. (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 255-278. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view-File/7564/7232> (Consultado el 10-04-2020).
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escolano, A. (2008). La invención del tiempo escolar. En R. Fernandes y A. C. Venancio Mignot (Orgs), *O tempo na escola* (pp. 33-53). Oporto: Profedições.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnama, M. y Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza-UNESCO.
- Fermoso, P. (Coord.) (1993). *El tiempo educativo y escolar: estudio interdisciplinar*. Barcelona: PPU.
- Gabaldón, D. y Obiol, S. (2017). Guía sobre tiempos escolares. *Creativity and Educational Innovation Review*, 1, 12-69. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/creativity/article/view/12062/11705> (Consultado el 20-03-2020).
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gage, J. (1952). 4'33". En Los 100 trabajos musicales más importantes de la música norteamericana del siglo XX. Washington, DC: National Public Radio.
- Gairín, J. (1993). Aspectos didáctico-organizativos de la temporalización. En P. Fermoso (Coord.), *El tiempo educativo y escolar: estudio interdisciplinar* (pp. 219-266). Barcelona: PPU.
- Galeano, E. (2004). *Bocas de tiempo*. México: Siglo XXI.
- Gamper, D. (2019). *Las mejores palabras: de la libre expresión*. Barcelona: Anagrama.
- García Carrasco, J. (1984). Introducción. En J. García Carrasco (Coord.), *Diccionario de Ciencias de la Educación: Teoría de la Educación* (pp. XI-LXXVII). Madrid: Anaya.
- Garfield, S. (2017). *Cronometrados: cómo el mundo se obsesionó con el tiempo*. Madrid: Taurus.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Gómez, J., De Dios, J., Saavedra, I., Mardones, J., Quintana, F., Krebs, R., ... Corbo, V. (1981). *El tiempo en las ciencias*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Han, B-Ch. (2014). *El aroma del tiempo: un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambian el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). En conclusión: nuevas formas de pensar sobre los docentes y el tiempo. En N. E. Adelman, K. P. W. Eagle y A. Hargreaves (Eds.), *Una carrera contra el reloj: tiempo*

- para la enseñanza y el aprendizaje en la reforma escolar (pp. 109-123). Madrid: Akal.
- Hawking, H. S. (1989). *La historia del tiempo: del big bang a los agujeros negros*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Heidegger, M. (2012) (edición original, 1927). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, 298, 271-305.
- Kosuth, J. (1965). *Clock (One and Five), English/Latin Version* [Reloj, fotografía en papel y papeles impresos]. Londres, Tate.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (Coords.) (2005). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lasén, A. (2000). *A contratiempo: un estudio de las temporalidades juveniles*. Madrid: CIS.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria: el tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Leif, J. (1992). *Tiempo libre y tiempo para uno mismo: un reto educativo y cultural*. Madrid: Narcea.
- Mann, T. (2005) (edición original, 1924). *La montaña mágica*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Mataix, C. (1999). *Tiempo cosmológico*. Madrid: Síntesis.
- Molina, A. (8 de abril de 2019). El tapiz de Dios. *El País. Babelia*. Recuperado de https://elpais.com/cultura/2019/04/05/babelia/1554481283_357996.html (Consultado el 20-04-2020).
- Mückenberger, U. (2007). *Metronomo de la vida cotidiana: prácticas del tiempo de la ciudad en Europa*. Gijón: Ediciones Trea.
- Muntadas, B. (2016). *Inmediatez: capitalismo y vidas aceleradas*. Barcelona-Lisboa: Chiado.
- National Commission on Time and Learning (1994). *Prisoners of Time*. Washington DC: Department of Education.
- Novo, M. (2010). *Despacio, despacio: 20 razones para ir más lentos por la vida*. Madrid: Obelisco.
- Pereyra, M. (1992). La construcción social del tiempo escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 206, 8-12.
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Poelmans, S. (2005). *Tiempo de calidad, calidad de vida*. Madrid: McGraw Hill.
- Prieto, C. (2007). *Trabajo, género y tiempo social*. Madrid-Barcelona: Editorial Complutense-Hacer.
- Prigogine, I. (1997). *¿Tan solo una ilusión? Una exploración del caos al orden*. Barcelona: Tusquets.
- Punset, E. (2011). *Excusas para no pensar: cómo enfrentarnos a las incertidumbres de nuestra vida*. Barcelona: Destino.
- Ramos, R. (Comp.) (1992). *Tiempo y sociedad*. Madrid: CIS.
- Reis, J. C. (1994). *Tempo, evasão e história*. São Paulo: Papirus.
- Romero, C. (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Laertes.
- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración: hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Buenos Aires: Katz.
- Safranski, R. (2017). *Tiempo: la dimensión temporal y el arte de vivir*. Barcelona: Tusquets.
- San Agustín (1990). *Confesiones*. Madrid: Alianza.
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- Speranza, G. (2017). *Cronografías*. Barcelona: Anagrama.
- Tabboni, S. (2006). *Les temps sociaux*. París: Armand Colin.
- Toulmin, S. y Goodfield, J. (1990). *El descubrimiento del tiempo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Trepát, C. A. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697> (Consultado el 19-04-2020).
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa (Consultado el 19-04-2020).
- Valencia, G. y Olivera, M. A. (Coords.) (2005). *Tiempo y espacio: miradas múltiples*. México: Plaza y Valdés-CEIICH-UNAM.
- Vázquez, G. (1981). El tiempo educativo: un nuevo concepto en la ordenación de la educación básica. *Bordón*, 33 (237), 127-142.
- Viñao, A. (1994). Tiempo, historia y educación. *Revista Complutense de Educación*, 5 (2), 9-45. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9494220009A> (Consultado el 19-03-2020).

- Viñao, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*. Barcelona: Ariel.
- Wajcman, J. (2017). *Esclavos del tiempo: vidas aceleradas en la era del capitalismo digital*. Barcelona: Paidós.
- Zimbardo, Ph. y Boyd, J. (2010). *The time paradox: using the new Psychology of Time to your advantage*. Londres: Ebury Publishing.

Biografía del autor

José Antonio Caride es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Catedrático de Pe-

dagogía Social en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación. Dirige el Grupo de Investigación «Pedagogía Social y Educación Ambiental» (SEPA-interea) y la Red de Grupos de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad del Conocimiento (RINEF-CISOC). Sus principales líneas de investigación son la pedagogía social, el desarrollo comunitario y la iniciativa cívica, los tiempos educativos y sociales, la educación social, ciudadanía y derechos humanos, etc.



<https://orcid.org/0000-0002-8651-4859>

Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal*

Shared time between grandparents and grandchildren: A time for personal development

Dra. Rosa Ana ALONSO RUIZ. Profesora Contratada Interina. Universidad de La Rioja (rosa-ana.alonso@unirioja.es).

Dra. Magdalena SÁENZ DE JUBERA OCÓN. Profesora Contratada Interina. Universidad de La Rioja (m-magdalena.saez-de-jubera@unirioja.es).

Dra. Eva SANZ ARAZURI. Profesora Titular. Universidad de La Rioja (eva.sanz@unirioja.es).

Resumen:

El incremento del bienestar y la esperanza de vida ha contribuido al aumento y fortalecimiento de las relaciones entre abuelos¹ y nietos. Relaciones que se han visto puestas en cuarentena como consecuencia de la pandemia generada por el COVID-19. Este trabajo analiza la frecuencia y el período de los tiempos de ocio compartidos entre estas dos generaciones familiares antes de la pandemia y la percepción que tienen los niños del desarrollo personal que producen esos momentos disfrutados con sus abuelos. Participaron en esta investigación 1080 niños y niñas de entre 6 y 12 años, 53.61 % mujeres (N = 579) y 46.38 % hombres

(N = 501) residentes en Cantabria, Vizcaya, Guipúzcoa, Álava, Navarra, La Rioja, Burgos o Palencia. Las variables contempladas son: año de nacimiento y género de los encuestados, frecuencia con que se comparte ocio con abuelos, y motivos de ese ocio compartido. Un 99.16 % de niños compartían tiempos de ocio con sus abuelos. El 96.18 % todas las semanas. El 53.71 % identificaron como una de las principales razones para vivenciar tiempos de ocio intergeneracional familiar los aprendizajes que sus abuelos les transmitían. Un 26.75 % percibieron como razón importante el desarrollo personal que ellos procuraban a sus abuelos en esos tiempos de ocio compar-

* El presente texto se vincula a la investigación «Ocio y bienestar en clave intergeneracional: de la cotidianidad familiar a la innovación social en las redes abuelos-nietos» (EDU2017-85642-R) [años 2017-2020]; cofinanciada en el marco del Plan Nacional I+D+I con cargo a ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad y del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 05-06-2020.

Cómo citar este artículo: Alonso Ruiz, R. A., Sáenz de Jubera Ocón, M. y Sanz Arazuri, E. (2020). Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal | *Shared time between grandparents and grandchildren: A time for personal development*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 415-433. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-01>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

tidos. Se observaron diferencias significativas en función del año de nacimiento y género de los nietos y del género y parentesco de los abuelos. Se resalta el gran peso de los tiempos de ocio compartidos entre abuelos y nietos en la cotidianidad familiar y cómo los niños eran conscientes del desarrollo personal que procuraban esos tiempos compartidos. Las políticas de intervención social y familiar deben ir orientadas a facilitar, estimular y reconstruir tiempos compartidos entre abuelos y nietos que procuren desarrollo personal bidireccional entre ambas generaciones.

Descriptores: ocio, desarrollo humano, relación de familia, infancia, envejecimiento.

Abstract:

Increased well-being and life expectancy have helped increase and strengthen relationships between grandparents and their grandchildren, although these relationships have been affected by the quarantine resulting from the COVID-19 pandemic. This work analyses the frequency and periodicity of shared leisure time by these two family generations before the pandemic and grandchildren's perception of their personal development resulting from the time they spent with their grandparents. This research considered 1080 children aged between 6 and 12, 53.61%

of whom were female ($n = 579$) and 46.38% male ($n = 501$), resident in Cantabria, Vizcaya, Gipuzkoa, Álava, Navarra, La Rioja, Burgos, and Palencia. The target variables are: year of birth and gender of respondents, frequency of shared leisure time with grandparents, and reasons for this shared leisure time. 99.16% of these children shared leisure time with their grandparents with 96.18% doing so every week. 53.71% identified the learning their grandparents conveyed to them as one of the main reasons for sharing intergenerational family leisure time. The personal development they derived from their grandparents in shared leisure times was an important reason for 26.75% of respondents. Significant differences were found by year of birth and gender of the grandchildren, and gender and kinship of grandparents. This article highlights the great value of grandparents and grandchildren sharing leisure time in daily family life and that children were aware of the personal development these shared times produced. Social and family intervention policies should be aimed at facilitating, stimulating, and rebuilding shared time between grandparents and grandchildren and seeking two-way personal development between the two generations.

Keywords: leisure, human development, family relationship, childhood, aging.

1. Introducción

El estudio del tiempo ha despertado una gran curiosidad entre distintas disciplinas científicas como la filosofía, la física, la historia, la antropología y la psicología. Este

fenómeno ha cobrado mayor relevancia en las sociedades modernas desde principios del siglo *xx*, interesándose por conocer en profundidad cómo se consume el tiempo entre los ciudadanos, de manera que per-

mita categorizar y organizar la vida personal y social (Codina, Pestana, Caride y Caballo, 2013). Estos usos del tiempo se ven condicionados por los grandes sucesos a los que se ve sometida la sociedad. Un claro ejemplo podemos verlo con la declaración de la pandemia del COVID-19, cuando las estrategias de distanciamiento social recomendadas por las autoridades de salud pública limitaron los servicios no esenciales, restringiendo nuestras posibilidades de elección sobre el uso del tiempo por el bien de la salud de toda la humanidad.

El concepto y la percepción del tiempo se aprenden en la infancia, al igual que ocurre con la percepción sobre el paso del mismo; esta percepción se interioriza y depende de cada persona. Existe una serie de variables personales y situacionales, como la experiencia previa, el estado de ánimo, la motivación o la etapa vital en la que nos encontremos que hacen que el reloj personal vaya a una velocidad más rápida o más lenta (Isaacowitz y Fung, 2016; Vázquez Echeverría, 2011; Ornstein, 1975; Zimbardo, 2009).

Centrando la percepción del tiempo, en la sucesión de las etapas de la vida, se argumenta que nacemos con la percepción de que el tiempo es estático y es a lo largo de la infancia cuando el niño, a través de sus movimientos y de la sucesión de actividades rutinarias, toma conciencia del tiempo y aprende a determinar la relación espacio-tiempo, así como la consecución de tareas (Vázquez Seguí, 2014). En la segunda mitad de la vida, la ocupación en tareas, la actitud y la motivación positiva, así como la realización con éxito de las actividades conlleva la percepción en la aceleración del

paso del tiempo (Gambara, Botella y Gempp, 2002; John y Lang, 2015). En las personas mayores, la diferencia en la percepción temporal reside en la novedad de los hechos vividos (Fraisie, 1998). En la infancia siempre se disfruta de actividades novedosas (adquirir nueva información, expandir las redes sociales, asumir retos o vivir nuevas experiencias), en la vejez existe poca novedad en las experiencias de vida. La literatura científica ha evidenciado que el tiempo subjetivo es una construcción de gran interés por las importantes implicaciones para el bienestar de los individuos, incluso, la forma en que perciben el tiempo resulta ser un indicador potencial de adaptación, bienestar y salud de las personas mayores y, en última instancia, en el envejecimiento exitoso (Gabrian, Dutt y Wahl, 2017; Gil y Droit-Volet, 2009; Izal, Bellot y Montorio, 2018; Noulhiane, Mella, Samson, Ragot y Pouthas, 2007; Wiesmann, Ballas y Han-nich, 2018).

En un momento en que los avances científicos y tecnológicos han permitido que las personas aumenten su esperanza de vida, se produce una transformación de la estructura piramidal tradicional de población en una estructura vertical. Dada la existencia de un crecimiento demográfico de los grupos de personas mayores de 50 años y a una generación más joven menos numerosa (Meil, 2006), se considera necesario fomentar la participación de personas mayores en actividades significativas que podría facilitarles una estimación de mayor fluidez en el paso del tiempo con los consiguientes efectos positivos sobre el bienestar emocional. Como argumentan Izal et al. (2018), a medida que las personas envejecen, sus mo-

tivaciones se dirigen hacia aspectos emocionales que pueden proporcionarles bienestar en esta etapa de la vida, como las relaciones con familiares o amigos, que constituyen los pilares fundamentales del uso y disfrute de sus tiempos y que se han visto interrumpidas abruptamente por el estado de alarma sanitaria que ha asolado a toda la humanidad en la primera mitad del año 2020.

Teniendo en cuenta estas premisas y que el proceso de verticalización también ha afectado a la estructura familiar con un aumento del número de generaciones por familia y una mayor superposición de las vidas de los abuelos con las de sus nietos (Ramos, 2019), junto con los cambios socio-culturales y familiares que se han producido en las últimas décadas, y los que han sobrevenido ante la inesperada potencia y alcance del coronavirus, es fundamental reconocer el valor de la investigación sobre las relaciones entre ambas generaciones, los beneficios que les aportan estas interacciones privilegiadas para promover un envejecimiento activo y exitoso, así como el tiempo y las actividades que compartían abuelos y nietos antes de la crisis sanitaria del 2020. Conocer el pasado inmediato ayudará a reconstruir, en un futuro próximo, unas redes intergeneracionales familiares que preserven la salud de los mayores y fortalezcan su desarrollo y el de sus nietos.

La literatura científica asegura que los abuelos se sienten muy vinculados a sus nietos (Triadó, 2000; Triadó, Martínez y Villar, 2000) y los nietos consideran a sus abuelos como figuras muy importantes en sus vidas (Attar-Schwartz, Tan y Buchanan, 2009); además, cuando el tiempo compartido es de

ocio se genera una potencialidad de tiempo compartido valioso y educativo (Caride, 2012; Sanz, Sáenz de Jubera y Cano, 2018).

La pandemia del coronavirus (COVID-19), el mayor desafío reciente para la humanidad, ha sido un golpe a la línea de flotación del entramado familiar, y ha tenido un impacto directo en los tiempos compartidos entre abuelos y nietos. Las políticas de aislamiento domiciliario desarrolladas por las autoridades sanitarias a nivel mundial para el control de la transmisión de la enfermedad ha supuesto que estos dos colectivos, considerados como especialmente vulnerables, hayan de permanecer confinados en sus hogares, privados del contacto del que mutuamente disfrutaban, alejados de su cotidianidad y de todo su entorno, lo que puede tener consecuencias emocionales importantes, con una serie de efectos somáticos y psicológicos (Brooks et al., 2020; Wang, Zhang, Zhao, Zhang y Jiang, 2020).

Este impacto negativo en el bienestar de los niños y de sus abuelos, cuidadores y acompañantes habituales, se ve agudizado, en la mayoría de los casos, por la falta de interacciones entre ambos. Esta situación sobrevenida es vivenciada en muchas ocasiones por los menores y sus abuelos con inquietud y malestar, anhelando los tiempos compartidos y buscando su regreso (Dalton, Rapa y Stein, 2020).

Máxime cuando el intercambio intergeneracional entre abuelos y nietos desprende beneficios significativos para ambas generaciones (Coall y Hertwig, 2010; Kim, Kang y Johnson-Motoyama, 2017).

Por un lado, proporciona factores positivos para el proceso continuo de desarrollo global en el que se encuentran los niños debido a la transmisión de valores sociales y emocionales, tales como la autoestima, la autoconfianza y la tolerancia ante la adversidad. Además, se evita el aislamiento y se previenen hábitos nocivos (Álvarez, Cala y Riaño, 2019; Martínez, 2017); asimismo, los nietos les ayudan a sentirse útiles, jóvenes, felices (Osuna, 2006) y perciben mayores niveles de apoyo social (Muñoz y Zapater, 2006). Por su parte, los abuelos ofrecen apoyo emocional, instrumental y financiero en la infancia de sus nietos (Martínez, 2017) e, incluso, se presentan como un elemento de estabilidad en las crisis familiares (Hagestad, 1985). Para ellos, la relación con sus nietos les aporta vitalidad, ilusión y alegría, optimiza recursos para afrontar la enfermedad mental, aumenta la sensación de estima personal y ven fomentada su motivación (Aranda, 2013; MacCallum et al., 2006; Martínez de Miguel, Escarbajal, y Moreno, 2012). Estudios actuales (Larraz, Zegers y Orellana, 2019; Triadó, 2018; Villar, 2013) resaltan el potencial generativo de las relaciones entre abuelos y nietos, favoreciendo en los mayores un envejecimiento activo y exitoso, que les ayude a sentirse mejor con uno mismo, a su desarrollo personal, a adaptarse mejor a los cambios de la vida y a su satisfacción vital.

En definitiva, el tiempo compartido entre abuelos y nietos tiene repercusión en la calidad de estas relaciones, destacando dimensiones como la intimidad, la cercanía, el afecto, el optimismo, el disfrute y la alegría, dando como resultado un legado familiar único (Hebblethwaite y Norris, 2011).

Estas relaciones intergeneracionales pueden fortalecerse a través del ocio familiar compartido entre abuelos y nietos. Prestigiosos autores subrayan que la frecuencia del contacto y la posibilidad de realizar actividades de acompañamiento y/o cuidado (compartir comidas, conversar, escuchar música, hablar por teléfono, contar cuentos, jugar, pasear, visitar a familiares y amigos, discutir, tomar decisiones importantes, rezar) son variables influyentes en la satisfacción de los nietos en la relación con sus abuelos (González y de la Fuente, 2007, 2008; Pinazo y Montoro, 2004). Cuando estos nietos llegan a adultos, se convierten en importantes apoyos prácticos y emocionales para los abuelos (Kemp, 2004) y son sus abuelos los que perciben que reciben mayor apoyo expresivo e instrumental que el que ellos pueden dar (Pinazo y Montoro, 2004). Es decir, ese lazo familiar intergeneracional se va fortaleciendo y presenta un impacto positivo en los valores, las metas y la calidad de vida. A lo largo del tiempo se va desarrollando una continuidad generacional que conlleva una inversión de cuidados, de manera que es el nieto quien brinda cuidados al abuelo. Badenes y López (2011) y Martínez (2017) exponen que esta bidireccionalidad conlleva una relación de solidaridad familiar intergeneracional, basada en el amor desinteresado y la transmisión de valores, que se desarrolla y cambia a lo largo del tiempo para los dos agentes implicados (abuelo-nieto).

Parte de la literatura científica destaca que debido a los cambios sociales (estabilización de la mujer en el mundo laboral, nuevos modelos de familia, etc.) los abue-

los se forjaban, antes de la pandemia del COVID-19, como pieza clave de la dinámica familiar para el cuidado de sus nietos (Morgado y Román, 2011) y su papel asumía, en numerosas ocasiones, tareas de cuidado, protección y atención de sus nietos, enfrentándose a obligaciones que iban desde una atención a tiempo completo, a una participación regular o puntual (Buchanan, 2008), e incluso, estudios previos detectaron estrés en los abuelos en el desempeño de este rol (Luna, Ramos y Rivera, 2016). No obstante, se debe poner énfasis en que los tiempos compartidos entre abuelos y nietos tienen la capacidad de traspasar esas tareas de cuidado y obligación familiar, construyendo experiencias de ocio valioso para ambas generaciones implicadas y abiertas al placer, la satisfacción y al desarrollo personal que estas vivencias les procuran.

Con este principio de procedimiento se define el objetivo del presente estudio: identificar los tiempos y la frecuencia de ocio compartido entre abuelos y nietos antes del período de COVID-19 y descubrir

la percepción que tienen niños y niñas del desarrollo personal que producen esos momentos disfrutados junto a sus abuelas y abuelos.

2. Metodología

2.1. Población y muestra

La población objeto de este proyecto estuvo constituida por los niños y niñas de 6 a 12 años residentes en la zona norte de España. Esta zona norte quedó conformada por 8 provincias españolas: Cantabria, Vizcaya, Guipúzcoa, Álava, La Rioja, Navarra, Burgos y Palencia.

Teniendo en consideración que todo niño de 6 a 12 años obligatoriamente debía estar escolarizado en un centro educativo del estado español, se definió la población de estudio a partir de los datos estadísticos publicados por las Consejerías y Departamentos de Educación de cada comunidad autónoma. Los datos recopilados muestran un tamaño poblacional que ascendió a 250 357 estudiantes de Educación Primaria en la zona norte de España.

GRÁFICO 1. Zona norte de España: Cantabria, País Vasco, La Rioja, Navarra, Burgos y Palencia.



Fuente: Elaboración propia.

Estableciendo un error absoluto de 3 %, un nivel de confianza del 95 % y considerando el supuesto de $p=q=0.5$ el tamaño muestral se estima en 1075

estudiantes. Con una mortalidad experimental del 1.11 % el tamaño muestral definitivo estuvo conformado de 1063 estudiantes.

TABLA 1. Población y muestra objeto de estudio. Niños escolarizados en Educación Primaria (6-12 años) en la zona norte de España.

	Provincias	Población	Muestra
ZONA NORTE DE ESPAÑA	Cantabria	33 608	146
	País Vasco	129 432	553
	La Rioja	19 366	83
	Navarra	40 468	175
	Burgos	19 774	85
	Palencia	7709	34
	TOTAL	250 357	1063

Fuente: Consejerías y Departamentos de Educación de Cantabria, Castilla León, La Rioja, País Vasco, y Navarra, s.f.

2.2. Variables

Cinco fueron las variables contempladas en este estudio: año de nacimiento y género de los encuestados, abuelos vivos del encuestado, frecuencia con que se comparte ocio con abuelos y abuelas, y motivos que llevan a ese ocio compartido.

- El año de nacimiento, variable ordinal de intervalo con 6 categorías, registró el año en que nació cada estudiante, entre 2007 y 2012.
- El género, variable dicotómica, identificó si el participante era chico o chica.
- Abuelos vivos, variable categórica con 4 categorías que sondeó si el encuestado tenía abuela materna, abuelo materno, abuela paterna y abuelo paterno.
- La frecuencia con que se comparte ocio con abuelos y abuelas, variable ordinal que recogió, a través de 8 categorías, cada cuánto tiempo los niños y niñas compartían actividades de ocio con su(s) abuelo(s). Las categorías fueron: (0) no comparto ocio con mi(s) abuelo(s); (1) solo en vacaciones, (2) solo 1 o 2 días al mes; (3) los fines de semana un día; (4) los fines de semana los dos días; (5) entre semana 1 o 2 días; (6) entre semana 3 o 4 días; (7) entre semana los 5 días.
- Los motivos que llevan al nieto o nieta a compartir ocio con su(s) abuelo(s), variable categórica que registró 8 categorías: simplemente porque me gusta; es/son quien(es) me cuida(n); no tengo otras personas con las que compartir esa acti-

vidad; mi(s) abuelo(s) no tiene(n) otras personas con las que compartir esa actividad; mi(s) abuelo(s) sabe(n) mucho de esa actividad y me enseñan; domino esa actividad y enseño a mi(s) abuelo(s); por entreteer a mi(s) abuelo(s); por pasar más tiempo con mi(s) abuelo(s). Entre estas 8 categorías, cobran especial relevancia dos de ellas, que hacen referencia al aprendizaje que consiguen o procuran a través del ocio compartido y que nos aportan información sobre la percepción que tienen los niños sobre el desarrollo personal que aporta disfrutar de actividades de ocio junto a sus abuelos (mis abuelos saben mucho de esa actividad y me enseñan; domino esa actividad y enseño a mis abuelos).

2.3. Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó de forma aleatoria entre el alumnado de los distintos centros educativos de cada una de las 8 provincias que componen la zona norte del estado español. Previa aplicación del instrumento se solicitó permiso al Director General de Educación de cada Comunidad Autónoma. Una vez obtenido el permiso, se contactó con los directores de diversos centros educativos de cada Comunidad Autónoma para informarles sobre los objetivos del estudio, solicitar la posible participación de algunos de sus alumnos en la cumplimentación del cuestionario y su colaboración a la hora de repartir y recoger consentimientos informados de los padres de los estudiantes. Cinco investigadores debidamente formados acudieron personalmente

te a cada centro, para guiar directamente a los estudiantes en la cumplimentación del cuestionario, reduciendo así la mortalidad experimental. Dentro de cada uno de los conglomerados (centros educativos) seleccionados, se trató de seguir una proporcionalidad en función de aspectos como el sexo y el nivel y solo se encuestó a aquellos estudiantes que contaban con el consentimiento firmado de su padre, madre o tutor legal.

2.4. Análisis de datos

Un primer análisis univariado permitió aproximarse a la tasa de estudiantes de Educación Primaria que disfrutaban de la existencia de abuelos y abuelas, y conocer cuántos de estos compartían tiempos de ocio con su(s) abuelo(s), con qué frecuencia y con qué motivos. Para ello, se emplearon las frecuencias, medias y desviaciones típicas.

Un segundo análisis bivariado facilitó el análisis de las diferencias entre niños y niñas y entre quienes se encuentran en las distintas edades de la Educación Primaria. Para este nivel de análisis se empleó la *t* de Student para muestras independientes, que trató de identificar diferencias significativas entre niños y niñas en cuanto a las frecuencias de ocio compartido intergeneracional familiar; el análisis de correlación de Pearson buscó relación significativa entre el año de nacimiento y la frecuencia de ocio compartido con abuelo(s); las tablas de contingencia, atendiendo al coeficiente Phi, permitieron profundizar en un análisis inferencial entre chicos y chicas en cuanto a los motivos que les indujeron a compartir ocio con

sus abuelo(s); finalmente, el modelo de regresión lineal simple permitió analizar si cada uno de los motivos eran más declarados a medida que aumentaba o disminuía el año de nacimiento de los participantes. El nivel de significatividad considerado en todo momento fue $p < 0.05$.

3. Resultados

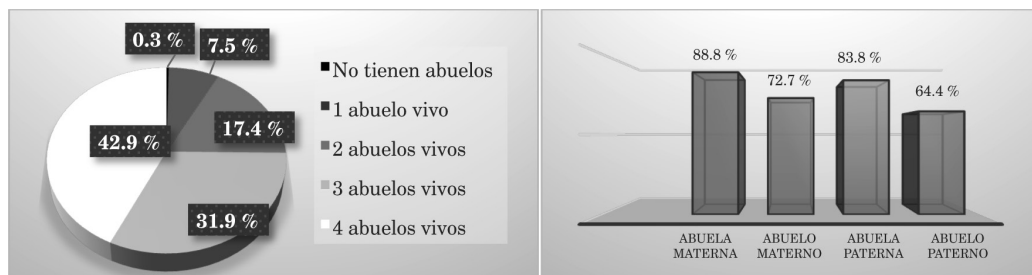
El 42.9 % de los niños y niñas de Educación Primaria de la zona norte de España contaban con 2 abuelas y 2 abuelos vivos. Un 31.9 % tenían 3 abuelos vivos. Tan solo a un 0.3 % de los niños no les sobrevivía ningún abuelo. Las figuras feme-

ninas fueron más contemporáneas que las masculinas, el 88.8 % de los encuestados contaban con abuela materna y el 83.8 % con abuela paterna. Estos porcentajes descendieron hasta el 72.7 % y 64.4 % en el caso de abuelos maternos y paternos respectivamente (Gráfico 2).

Un 99.16 % de los estudiantes de 6 a 12 años compartían tiempos de ocio con sus abuelos y abuelas. Tan solo el 0.54 % no practicaba ninguna actividad de ocio con sus abuelos.

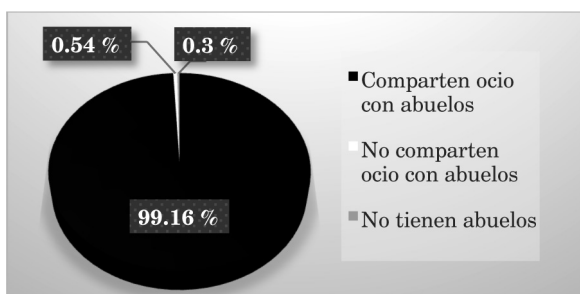
El 93.4 % practicaba alguna actividad de ocio con sus abuelos todas las semanas.

GRÁFICO 2. Abuelas y abuelos vivos.



Fuente: Elaboración propia.

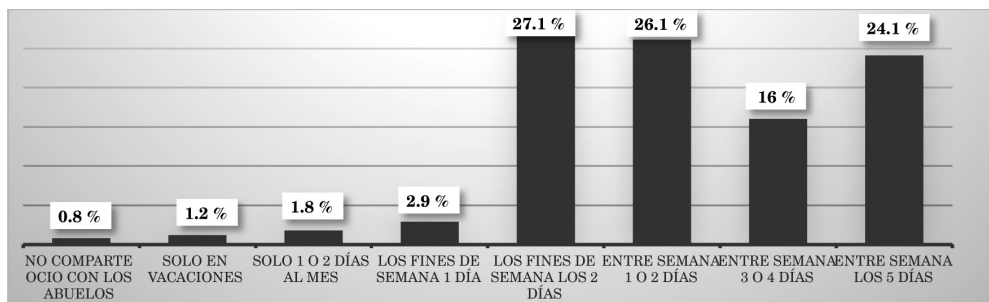
GRÁFICO 3. Estudiantes de Educación Primaria que compartían tiempo de ocio con sus abuelas y abuelos.



Fuente: Elaboración propia.

Un 40.1 % más de 2 días a la semana y un 53.2 % lo hacía con una frecuencia de 2 días por semana, el 26.1 % entre semana y el 27.1 % en fin de semana.

GRÁFICO 4. Frecuencia con la que los estudiantes de Educación Primaria compartían tiempo de ocio con sus abuelas y abuelos.

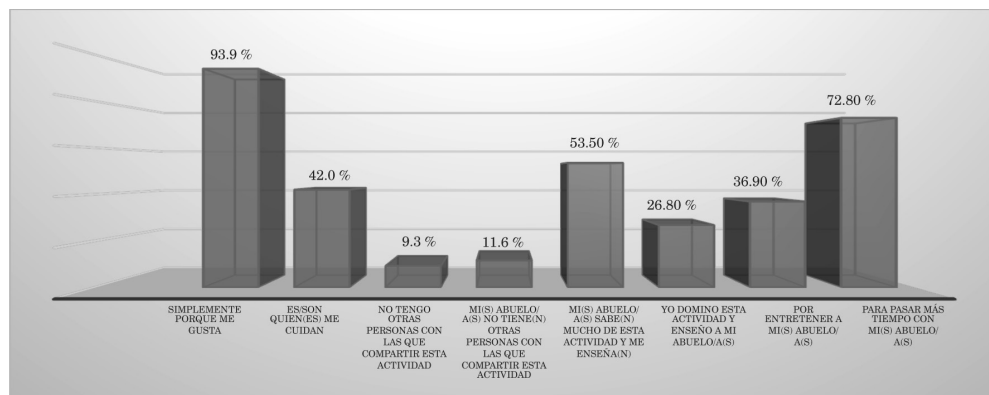


Fuente: Elaboración propia.

Resulta muy destacable que la razón más común entre los estudiantes de Educación Primaria para practicar un ocio intergeneracional familiar es autotética, el 93.9 % indicaron que experimentaban ese ocio compartido simplemente porque les gustaba. La segunda razón más señalada tiene que ver con vínculos emocionales, un 72.8 % lo hacían por pasar más tiempo con sus antecesores. No

obstante, un porcentaje nada despreciable, el 53.5 %, recalcaron que otro motivo que les llevaba a compartir ocio con sus mayores eran los aprendizajes que estos les transmitían. En el otro sentido de generatividad, un 26.7 % percibieron como razón importante el desarrollo personal que ellos mismos procuraban a sus abuelos y abuelas en esos tiempos de ocio compartidos (Gráfico 5).

GRÁFICO 5. Motivos que les llevaba a compartir actividades de ocio con sus abuelas y abuelos.



Fuente: Elaboración propia.

La prueba t de Student para muestras independientes confirmó que, en cuanto a la frecuencia con la que se compartían actividades de ocio entre abuelos y nietos, no existían diferencias significativas en función del género de los nietos ($m = 5.19 \pm 1.368$; $h = 5.15 \pm 1.498$; $p = .687$). Tanto los chicos como las chicas experimentaban ocio intergeneracional familiar con una frecuencia media de una o dos veces por semana.

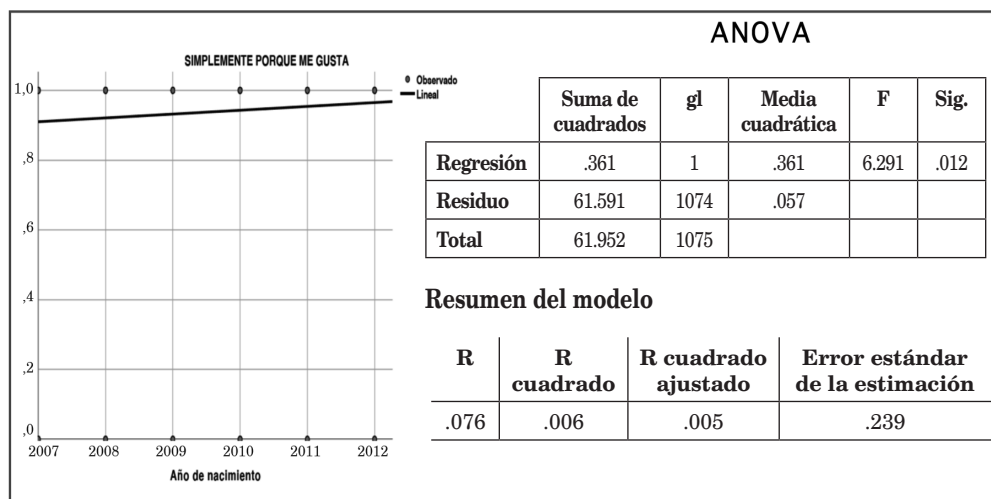
El análisis de correlación de Pearson también mostró la ausencia de relación entre el año de nacimiento del estudiante y la frecuencia con la que disfrutaban de una actividad de ocio junto a su(s) abuelo(s) ($r = .055$; $p = .070$).

Con el fin de identificar las diferencias significativas entre chicos y chicas en los motivos que les inducían a compartir ocio con su(s) abuelo(s) se empleó el estadístico

Phi para tablas de contingencia cuadradas. Se obtuvieron diferencias significativas en dos motivos: «porque mi(s) abuelo(s) no tiene(n) otra persona con quien compartir esta actividad» ($\phi = .082$; $p = .027$) y «porque mi(s) abuelo(s) sabe(n) mucho de esta actividad y me enseña(n)» ($\phi = .104$; $p = .003$). Ellos fueron los que más se prestaban a realizar una actividad junto a su(s) abuelo(s) para que los mayores tuviesen con quién practicarla (el 14.4 % de los niños frente al 9.2 % de las niñas). En cambio, fueron ellas las que más señalaron el desarrollo personal que les procura(n) su(s) abuelo(s) en esos tiempos compartidos (el 58.1 % de las chicas frente al 48.1 % de los chicos).

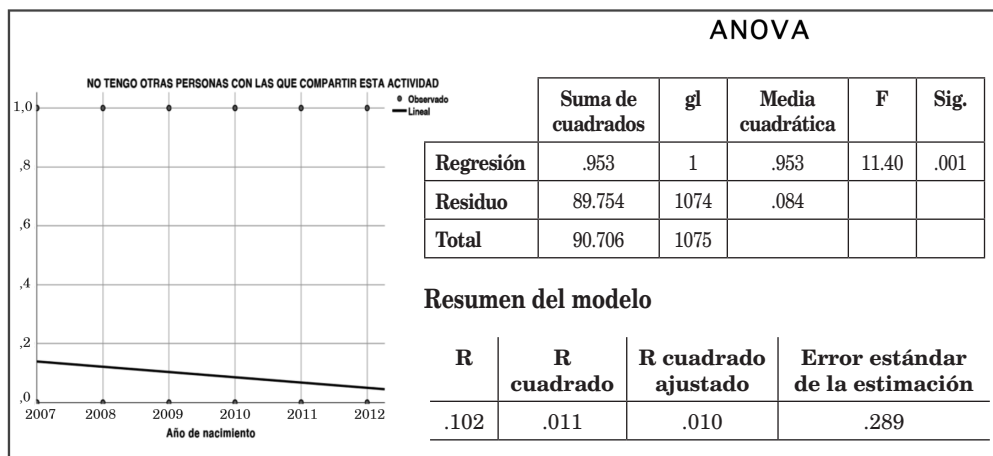
El resto de razones fueron igualmente esgrimidas por niñas y por niños ya que los valores de la significación aproximada fueron mayores de 0.05.

GRÁFICO 6. Regresión lineal: año de nacimiento y el motivo «simplemente porque me gusta».



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 7. Regresión lineal: año de nacimiento y motivo «no tengo otras personas con las que compartir esta actividad».

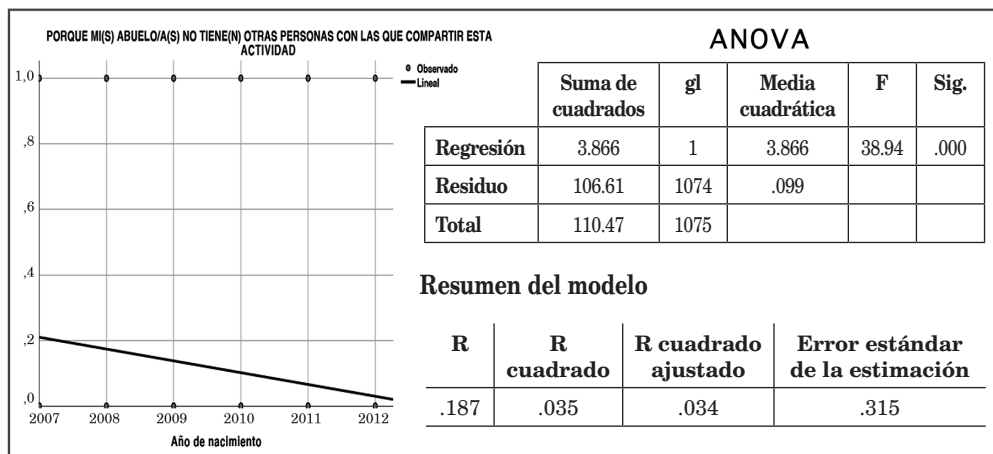


Fuente: Elaboración propia.

El modelo de regresión lineal simple reveló que fueron los más jóvenes los que más practi-

caban con su(s) abuelo(s) simplemente porque les gusta ($R^2 = .006$; $p = .012$) (Gráfico 6).

GRÁFICO 8. Regresión lineal: año de nacimiento y motivo «mi(s) abuelo(s) no tiene(n) otras personas con las que compartir esta actividad».



Fuente: Elaboración propia.

Por el contrario, a mayor edad más declararon compartir ocio con el(los) abuelo(s) por 5 razones: porque ellos ($R^2 = .011$; $p = .001$)

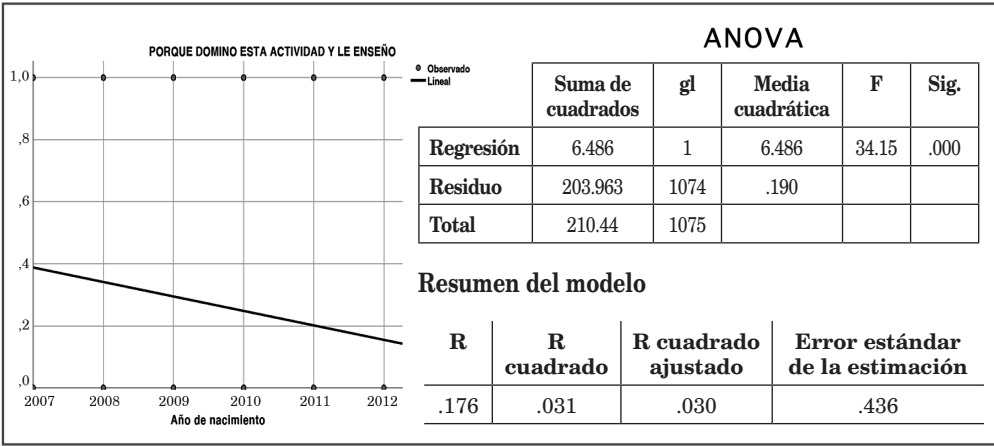
o su(s) abuelo(s) ($R^2 = .035$; $p = .000$) no tienen otras personas con las que compartir esta actividad (Gráfico 7 y 8), porque domi-

nan la actividad y enseñan a su(s) abuelo(s) ($R^2 = .031$; $p = .000$) (Gráfico 9), por entre-
tener a su(s) abuelo(s) ($R^2 = .012$; $p = .000$) (Gráfico 10), para pasar más tiempo con mis
abuelos ($R^2 = .012$; $p = .000$) (Gráfico 11).

Finalmente, el modelo de regresión
lineal simple constató que no existían

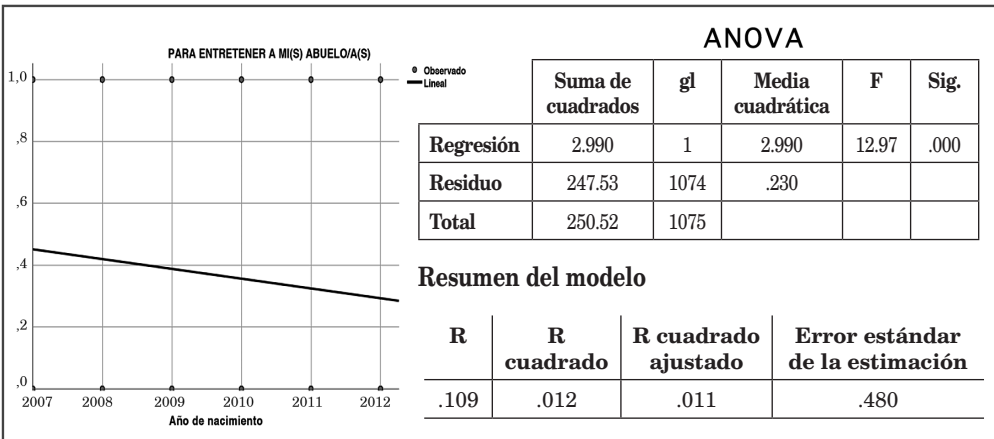
diferencias significativas asociadas al
año de nacimiento a la hora de iden-
tificar como motivo importante del
ocio compartido con su(s) abuelo(s) el
aprendizaje que estos últimos les pro-
curan ($R^2 = .000$; $p = .884$) o porque
es/son quien(es) les cuidan ($R^2 = .000$;
 $p = .657$).

GRÁFICO 9. Regresión lineal: año de nacimiento y motivo
«domino mucho esa actividad y enseñó a mi(s) abuelo(s)».



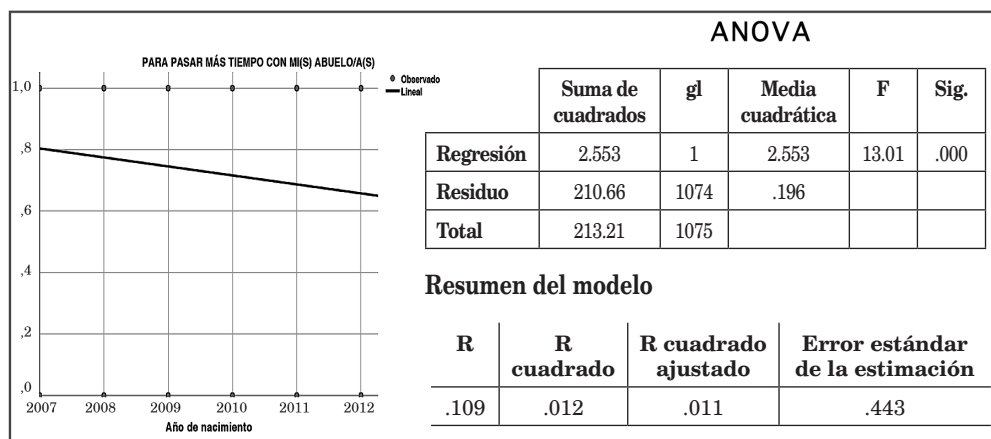
Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 10. Regresión lineal: año de nacimiento y motivo «por entretener a mi(s) abuelo(s)».



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 11. Regresión lineal: año de nacimiento y motivo
«para pasar más tiempo con mi(s) abuelo(s)».



Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

El presente estudio reveló que la mayor parte de los niños y niñas de la zona norte de España que cursaban Educación Primaria antes de la pandemia del COVID-19 compartían tiempo de ocio con sus abuelos y que lo hacían todas las semanas, lo que se sitúa en sintonía con los datos ofrecidos por la última encuesta europea SHARE (*Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*), que constata que España está a la cabeza de Europa en cuanto a la intensidad de los tiempos compartidos entre abuelos y nietos, solo superada por Italia (Börsch-Supan, 2019; Marie Klose y Escapa, 2015).

Este trabajo también pone de manifiesto que los tiempos compartidos entre abuelos y nietos son percibidos por los pequeños como experiencias beneficiosas para su desarrollo personal, evidenciándose más en las niñas que en los niños. Vivencian las actividades intergeneracionales como

un auténtico ocio, dado que declararon que a través de ellas obtienen satisfacción y disfrute, elementos cardinales del ocio valioso (Cuenca, 2014). Además, los nietos perciben correspondencia en las aportaciones que estas experiencias ofrecen a las necesidades tanto de abuelos como de nietos, afirmando la existencia de ámbitos que benefician tanto a mayores como a pequeños mediante el disfrute de tiempos de ocio compartido Newman y Smith (1997). En concreto, estiman que se cubre en ambos la necesidad de enseñar y ser enseñados; los nietos instruyen a los abuelos en la realización de prácticas de ocio que dominan y los abuelos les asesoran en el desarrollo de actividades de ocio sobre las que tienen más conocimientos y experiencia.

Esta positiva influencia mutua en el desarrollo personal de pequeños y mayores contribuye a la creación de vínculos emocionales y vitales más sólidos entre ambas generaciones y al fortalecimiento de la

complicidad y la alianza en el ámbito familiar. Asimismo, acredita a los abuelos como agentes de socialización en la familia, erigiéndose en imprescindibles transmisores de valores, códigos morales y normas sociales (Hagestad, 1985; Kopera y Wiscott, 2000; Osuna, 2006; Taubman-Ben-Ari, Ben Shlomo y Findler, 2018).

Es interesante destacar otro hallazgo que descubre la presente investigación, que verifica que cuanto más jóvenes son los niños y las niñas objeto de análisis, más practican actividades de ocio con sus abuelos por disfrute personal (simplemente porque les gusta hacerlo); y que cuanto más mayores son, cobran más peso las razones relacionadas con vínculos emocionales (como pasar más tiempo con los abuelos o entretenerles), los motivos relacionados con aspectos sociales (como la consideración de no contar con otras personas para llevar a cabo dichas actividades) y, por último, con causas asociadas a aspectos de desarrollo personal (como el hecho del dominio de la actividad compartida que le permite facilitar el aprendizaje de su abuelo). Se estima que estos resultados son consecuencia del momento evolutivo en el que se encuentran los niños y niñas de entre 6 y 12 años, que conlleva necesidades e intereses diferentes según la edad.

Lo realmente importante es el disfrute de experiencias autotéticas en contextos de ocio intergeneracional desde el inicio de esta etapa de educación primaria, pues queda ampliamente constatado que los efectos positivos permanecerán a lo largo de toda la vida (Csikszentmihalyi, 1998; Kleiber, 2012), dado que es en este período

cuando se asienta el patrimonio futuro de la persona. Educar en el ocio, y por ende, en el ocio intergeneracional, incrementa competencias y habilidades en los ámbitos cognitivo, social, emocional y físico (Berríos, Lazcano y Madariaga, 2017).

Los resultados obtenidos resaltan el gran peso de los tiempos de ocio compartidos entre abuelos y nietos en la cotidianidad familiar, y cómo los protagonistas de la generación familiar más joven son conscientes del desarrollo personal que procuran esos tiempos compartidos. Las políticas de intervención social y familiar deben ir orientadas a facilitar tiempos compartidos entre abuelos y nietos que faciliten el desarrollo personal bidireccional entre ambas generaciones.

Se hace necesaria una adecuada organización de los tiempos de ocio intergeneracional, articulando propuestas orientadas a una participación conjunta de abuelos y nietos, que han de ser estimulados desde las propias familias en confluencia con las administraciones públicas, las asociaciones, y las instituciones y empresas dedicadas al ámbito de la educación y del ocio. A su vez, estas propuestas de ocio intergeneracional han de sostenerse en un contexto global que debe acometerse desde cuatro dimensiones relacionadas entre sí: la investigación, la política, la práctica y la teoría (Newman y Sánchez, 2007).

Este estudio refleja una realidad anterior a la pandemia del COVID-19 en cuanto al peso de los tiempos de ocio compartidos entre abuelos y nietos. Las medidas de prevención adoptadas durante la crisis sanitaria, junto con el hecho de que los abuelos conformaban uno de los colectivos

más vulnerables, vislumbran limitaciones drásticas en las posibilidades de ocio intergeneracional familiar. Expertos sanitarios anuncian en el futuro inmediato una nueva realidad en la que habrá que incorporar a la cotidianeidad nuevos hábitos y nuevas medidas de higiene que puede condicionar la manera de relacionarnos. Esta nueva realidad avala la necesidad de extender este estudio para valorar y comprender las implicaciones del confinamiento en los hogares en el ocio entre abuelos y nietos. El conocimiento del pasado próximo, junto con el entendimiento de lo que se ha vivido durante la crisis sanitaria del 2020, servirán de guía en la construcción de políticas familiares y sociales orientadas a adecuar y forjar nuevas estrategias que permitan hacer un uso del tiempo que fortalezca un ocio compartido que contribuya al desarrollo personal de abuelos y nietos.

Nota

¹ A lo largo de todo el texto se utilizará el genérico masculino para referirse a ambos sexos, con la única intención de hacer la lectura más ágil, ajenos a cualquier propósito que contribuya a un lenguaje sexista.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, L. V., Cala, K. y Riaño, M. (2019). Estilos de personalidad de abuelos cuidadores y prácticas de crianza utilizadas con sus nietos. *Revista Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38 (5), 648-652.
- Aranda, L. (2013). Doubling up: a gift or a shame? *Multigenerational household and parental depression of older Europeans. Social Science & Medicine*, 134, 12-22. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.03.056>
- Attar-Schwartz, S., Tan, J. P. y Buchanan, A. (2009). Adolescents perspectives on relationships with grandparents: The contribution of adolescent, grandparents, and parent-grandparent relationship variables. *Children and Youth Services Review*, 31 (9), 1057-1066. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.007>
- Badenes, N. y López, M. T. (2011). Doble dependencia: abuelos que cuidan nietos en España. *Revista de Servicios Sociales*, 49, 107-125. doi: <http://dx.doi.org/10.5569/1134-7147.49.09>
- Berrios, M. A., Lazcano, I. y Madariaga, A. (2017). Intervención en educación del ocio para la infancia en Honduras desde un enfoque humanista. *Contextos Educativos*, extraordinario 2, 131-145. doi: <http://doi.org/10.18172/con.3066>
- Börsch-Supan, A. (2019). *Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe (SHARE) Wave 5. Release version: 7.0.0. SHARE-ERIC. Data set.* doi: <https://doi.org/10.6103/SHARE.w5.700>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapide review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912-20. doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Buchanan, A. (2008). Involved grandparenting and child well-being. *Full Research Report ESRC End of Award Report*, RES-000-22-2283. Swindon: ESRC.
- Caride, J. A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor*, 188, 301-313. doi: <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2001>
- Coall, D. A. y Ralph Hertwig, R. (2010). Grandparental investment: Past, present, and future. *Behavioral and Brain Sciences*, 33 (1), 1-19. doi: <https://doi.org/10.1017/S0140525X09991105>
- Codina, N., Pestana, J. V., Caride, J. A. y Caballo, B. (2014). Presupuestos de tiempo (PT): cómo registrar y analizar la complejidad de los tiempos educativos, sociales y psicosociales en la sociedad red. *Crisis y cambio: propuestas desde la Sociología: Actas del XI Congreso Español de Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología*, 3, 114-118.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (s.f). *Estadística de la Educación de Cantabria 2016/17*. Recuperado de https://www.educantabria.es/docs/estad%C3%ADsticas/2017-18/MISALITO1_1617.pdf (Consultado el 10-06-2020).

- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (s.f). *Estadística de la enseñanza no universitaria en Castilla y León por cursos. Curso 2016-2017-Definitivo*. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/estadistica/estadistica-ensenanza-no-universitaria-castilla-leon-cursos> (Consultado el 10-06-2020).
- Consejería de Educación, Formación y Empleo del Gobierno de La Rioja (s.f). *Estadística escolar de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Curso 2015/2016*. Recuperado de <https://www.larioja.org/larioja-client/cm/educacion/images?idMmedia=747557> (Consultado el 10-06-2020).
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dalton, L., Rapa, E. y Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4 (5), 346-347. doi: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30097-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30097-3)
- Dávila, E. (2016). Rápido a ninguna parte. Consideraciones en torno a la aceleración del tiempo social. *Acta Sociológica*, 69, 51-75. doi: <https://dx.doi.org/10.1016/j.acso.2016.02.003>
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco (s.f). *Matrícula 2016-2017. Tablas enseñanzas de Régimen General. Alumnado por nivel, modelo y red*. Recuperado de https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/matricula_2016_2017_tablas/es_def/adjuntos/alumnado.pdf (Consultado el 10-06-2020).
- Departamento de Educación de Navarra (s.f). *Estadística de datos básicos del curso 2014-15*. Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/estadisticas/estadistica-de-datos-basicos> (Consultado el 10-06-2020).
- Fraisse, P. (1998). El tiempo vivido. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 53, 7-9.
- Gabrian, Dutt, A. J. y Wahl, H. W. (2017). Subjective Time Perceptions and Aging Well: A Review of Concepts and Empirical Research - A Mini-Review. *Gerontology*, 63 (4), 350-358. doi: <https://doi.org/10.1159/000470906>
- Gambara, H., Botella, J. y Gemppe, R. (2002). Tiempo vacío y tiempo lleno. Un meta-análisis sobre los cambios en la percepción del tiempo en la Edad. *Revista Estudios de Psicología*, 23 (1), 87-100.
- Gil, S. y Droit-Volet, S. (2009). Time perception, depression and sadness. *Behavioural Processes*, 80, 169-176.
- González, J. y de la Fuente, R. (2007). Intergenerational Grandparent/Grandchild Relations. *The Socioeducational Role of Grandparents. Educational Gerontology*, 34 (1), 67-88. doi: <https://doi.org/10.1080/03601270701763993>
- González, J. y de la Fuente, R. (2008). Relevancia psico-socio-educativa de las relaciones generacionales abuelo-nieto. **revista española de pedagogía**, 66 (239), 103-118.
- Hagestad, G. (1985). Continuity and connectedness. En V. L. Bengtson y J. F. Robertson (Ed.), *Grandparenthood* (pp. 31-48). Londres: Sage.
- Hebblethwaite, S. y Norris, J. (2011). Expressions of Generativity Through Family Leisure: Experiences of Grandparents and Adult Grandchildren. *Family Relations*, 60, 121-133. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2010.00637.x>
- Isaacowitz, D. M. y Fung, H. H. (2016). The role of time and time perspective in age-related processes: Introduction to the special issue. *Psychology and Aging*, 31, 553-557.
- Izal, M., Bellot, A. y Montorio, I. (2018). Positive perception of time and its association with successful ageing / Percepción positiva del tiempo y su relación con el envejecimiento exitoso. *Estudios de Psicología*, 39 (2-3), 286-323. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2018.1507095>
- John, D. y Lang, F. R. (2015). Subjective acceleration of time experience in everyday life across adulthood. *Developmental Psychology*, 51, 1824-1839.
- Kemp, C. L. (2004). «Grand» expectations: The experiences of grandparents and adult grandchildren. *Canadian Journal of Sociology*, 29, 499-525.
- Kim, H.-J., Kang, H. y Johnson-Motoyama, M. (2017). The psychological well-being of grandparents who provide supplementary grandchild care: A systematic review. *Journal of Family Studies*, 23, 118-141. doi: <https://doi.org/10.1080/13229400.2016.1194306>
- Kleiber, D. (2012). Optimizando la experiencia de ocio después de los 40. *ARBOR Ciencia, Pen-*

- samiento y Cultura*, 188 (754), 341-349. doi: <http://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2007>
- Kopera, F. y Wiscott, R. (2000). Intergenerational continuity: transmission of beliefs and culture. En B. Hayslip (Ed.), *Grandparents raising grandchildren: Theoretical, empirical and clinical perspectives* (pp. 65-84). Nueva York: Springer.
- Larrain, M. E., Zegers, B. y Orellana, Y. (2019). Generativity and Life Satisfaction in a sample of grandparents from Santiago, Chile. *Terapia psicológica*, 37 (3), 271-285. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082019000300271>
- Luna, S., Ramos, P. y Rivera, F. (2016). Coping strategies, stress and health of grandmothers caring for ascending and descending relatives. *Studies in Psychology* 37 (1), 90-114.
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J., Booker, M. y Tero, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs*. Canberra: National Youth affairs Research Scheme.
- Mari-Klose, P. y Escapa Solanas, S. (2015). Solidaridad intergeneracional en época de crisis: ¿mito o realidad? *Panorama Social*, 22 (2), 61-78.
- Martínez de Miguel, S., Escarbajal, A. y Moreno, P. (2012). El rol de los abuelos en la relación con sus nietos. Una aproximación cualitativa desde el punto de vista socioeducativo. En G. Pérez (Coord.), *Envejecimiento activo y solidaridad intergeneracional: claves para un envejecimiento activo* (pp. 1-35). Madrid: UNED.
- Martínez, A. L. (2017). El rol de agentes educativos en los abuelos del siglo XXI: transmisión de valores y principales factores que influyen en el grado de relación mantenida con sus nietos. *La Razón Histórica. Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, 37, 44-76.
- Meil, G. (2006). The consequences of the development of a beanpole kin structure on exchanges between generations - The case of Spain. *Journal of Family Issues*, 27, 1085-1099. doi: <https://doi.org/10.1177/0192513X06288121>
- Morgado, G. y Román, M. (2011). La familia como contexto del desarrollo infantil. En V. Muñoz, I. López, I. Jiménez, M. Ríos, B. Morgado, M. Román... y R. Vallejo, *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 37-60). Madrid: Pirámide.
- Muñoz, M. A. y Zapater, F. (2006). Impacto del cuidado de los nietos en la salud percibida y el apoyo social de las abuelas. *Atención Primaria*, 37, 374-380.
- Newman, S. y Sánchez, M. (2007). Los programas intergeneracionales: concepto, historia y modelos. En M. Sánchez (Dtor.), *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades* (pp. 37-69). Barcelona: Fundación La Caixa.
- Newman, S. y Smith, T. (1997). Developmental Theories as the Basics for Intergenerational Programs. En S. Newman, C. Ward, T. Smith, J. Wilson y J. M. McCrea (Ed.), *Intergenerational Programs. Past, Present and Future* (pp. 3-19). Londres: Taylor & Francis.
- Noulhiane, M., Mella, N., Samson, S., Ragot, R. y Pouthas, V. (2007). How emotional auditory stimuli modulate time perception. *Emotion*, 7, 697-704.
- Ornstein, R. E. (1975). *On the experience of time*. Nueva York: Penguin.
- Osuna, M. J. (2006). Relaciones familiares en la vejez: vínculos de los abuelos y las abuelas con sus nietos y nietas en la infancia. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 16, 16-25.
- Pinazo, S. y Montoro, J. (2004). La relación abuelos y nietos. Factores que predicen la calidad de la relación intergeneracional. *Revista Internacional de Sociología*, 38, 147-168.
- Ramos, P. (2019). Keys to the development of the role of grandparents in current Spanish society / Claves para el desarrollo del rol de abuelo y abuela en la sociedad española actual. *Estudios de Psicología*, 40 (2), 283-311. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2019.1583468>
- Sanz, E., Saénz de Jubera, M. y Cano, R. (2018). Actitudes de padres e hijos hacia un ocio compartido en familia. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 32, 59-70. doi: http://dx.doi.org/10.7179/psri_2018.32.05
- Taubman-Ben-Ari, O., Ben Shlomo, S. y Findler, L. (2018). The Transition to Grandparenthood: A Chance to Promote Well-Being and Personal Growth in Later Life. En M. Demir y N. Sümer (Eds.), *Close relationships and happiness across cultures* (pp. 87-103). Basilea: Springer. doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-89663-2_6

- Triadó, C. (2000). El rol de abuelo: cómo perciben los abuelos las relaciones con sus nietos. *Revista Española de Geriátria y Gerontología*, 35 (2), 30-36.
- Triadó, C. (2018). Envejecimiento activo, generatividad y aprendizaje. *Aula abierta*, 47 (1), 63-66. doi: <https://doi.org/10.17811/ri-fie.47.1.2018.63-66>
- Triadó, C., Martínez, G. y Villar, F. (2000). El rol y la importancia de los abuelos para sus nietos adolescentes. *Anuario de Psicología*, 81, 107-118.
- Vásquez Echeverría, A. (2011). Experiencia Subjetiva del Tiempo y su Influencia en el Comportamiento: Revisión y Modelos. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 27 (2), 215-223. doi: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a11v27n2.pdf>
- Vázquez Seguí, N. (2014). La vivencia del tiempo en las distintas etapas de la vida. *Crítica*, 990, 48-51.
- Villar, F. (2013). Hacerse bien haciendo el bien: la contribución de la generatividad al estudio del buen envejecer. *Informació Psicològica*, 104, 39-56.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. y Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395 (10228), 945-947. doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Wiesmann, U., Ballas, I. y Hannich, H. (2018). Sense of coherence, time perspective and positive aging. *Journal of Happiness Studies*, 19, 817-839.
- Zimbardo, P. (2009). *La paradoja del tiempo*. Barcelona: Ed. Paidós.

Biografía de las autoras

Rosa Ana Alonso Ruiz es Profesora del Área de Didáctica y Organización escolar de la Universidad de La Rioja. Doc-

tora en Bases Psicológicas y Actividad Físico-Deportiva por la Universidad de La Rioja. Investigadora en el campo de la educación del ocio, el desarrollo humano y la educación social. Miembro del grupo de investigación DESAFÍO de la Universidad de La Rioja.

 <https://orcid.org/0000-0003-3215-578X>

Magdalena Sáenz de Jubera Ocón es Profesora del área de Didáctica y Organización escolar de la Universidad de La Rioja. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Alcalá de Henares en el año 2011. Investigadora en el campo del ocio y la familia, como miembro del grupo de investigación DESAFÍO de la Universidad de La Rioja.

 <https://orcid.org/0000-0001-8086-907X>

Eva Sanz Arazuri es Doctora en Educación Física por la Universidad de Zaragoza. Actualmente es Profesora Titular de Didáctica de la Expresión Corporal en la Universidad de La Rioja. Su línea de investigación está centrada en la actividad física y el deporte en el espacio y tiempo de ocio, otras dimensiones del ocio, la familia como agente fundamental en la educación del ocio, el desarrollo humano y la educación social.

 <http://orcid.org/0000-0003-3035-8751>

De la percepción a los usos del tiempo: perspectiva temporal y procrastinación de adultos en España*

From the perception to the uses of time: Time perspective and procrastination among adults in Spain

Dra. Nuria CODINA. Profesora Titular. Universitat de Barcelona (ncodina@ub.edu).

Dr. Rafael VALENZUELA. Profesor Asociado. Universitat de Barcelona (rvalenzuela@ub.edu).

Dr. José Vicente PESTANA. Profesor Agregado. Universitat de Barcelona (jvpestana@ub.edu).

Resumen:

Las ciencias del comportamiento han investigado desde diferentes perspectivas la relación entre el dominio o control del tiempo y el desarrollo humano, perfilándose, en las últimas décadas, dos manifestaciones actitudinales altamente implicadas en dicho desarrollo: las orientaciones temporales y la procrastinación. Respecto a estos conceptos abunda la literatura; sin embargo, pocos trabajos aportan datos relativos a la relación entre ambas actitudes y aspectos de la vida cotidiana —datos que pueden poner sobre aviso opciones para regular dichas actitudes—. En esta investigación se analizan la perspectiva temporal y la procrastinación en relación con la edad, las caracterís-

ticas temporales del trabajo y las condiciones de cohabitación (con quién se vive). Participaron 720 adultos (390 hombres y 330 mujeres) con edades comprendidas entre 18 y 64 años ($M = 40.44$; $DT = 9.80$). Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario *ad hoc* de datos sociodemográficos y dos escalas validadas para población española: el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo y el instrumento de procrastinación que integra la *General Procrastination Scale*, el *Decisional Procrastination Questionnaire* y el *Adult Inventory of Procrastination*. Los resultados muestran una perspectiva general no equilibrada en el conjunto de la muestra, observándose relaciones significativas según la edad, la situación de cohabitación

*Este trabajo se vincula al Proyecto de Investigación «Gestión del tiempo y autonomía en jóvenes: fomentando competencias no técnicas» (RTI2018-094405-B-I00), cofinanciado en el marco del Programa estatal de I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional. Investigadores principales: N. Codina y J. V. Pestana.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 08-06-2020.

Cómo citar este artículo: Codina, N., Valenzuela, R., Pestana, J. V. (2020). De la percepción a los usos del tiempo: perspectiva temporal y procrastinación de adultos en España | *From the perception to the uses of time: Time perspective and procrastination among adults in Spain*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 435-456. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-04>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

(p. e., más pasado negativo $-d = .33$ — y presente hedonista $-d = .30$ — en quienes viven con sus padres) y las características temporales del trabajo (p. e., más presente fatalista en quienes tienen unos horarios rígidos $-d = .53$). La procrastinación está significativamente más presente en los jóvenes entre 18-29 años (en los factores de conductas dilatorias $-d = .63$ — y falta de puntualidad $-d = .69$); asimismo, varios de sus factores están asociados a vivir solo o al hecho de alargar la jornada laboral. Estos hallazgos apuntan unos condicionantes relacionados con manifestaciones actitudinales hacia el tiempo, resultados que apuntan variables específicas de la cotidianidad sobre las cuales se puede intervenir con el objetivo de facilitar el desarrollo de personas con potencial para dominar o controlar el tiempo.

Descriptores: procrastinación, perspectiva temporal, cohabitación, edad, trabajo.

Abstract:

The behavioural sciences have investigated the relationship between time domain or control and human development from a variety of perspectives, in recent decades, outlining two attitudinal manifestations that are deeply involved in such development: time orientations and procrastination. There is abundant literature regarding these concepts, but few works provide data about the relationship between these attitudes and aspects of everyday life, data that might identify options to regulate such attitudes. This paper anal-

yses time perspective and procrastination with regards to age, temporal characteristics of work, and living arrangements. 720 adults (390 men and 330 women) aged between 18 and 64 years ($M = 40.44$; $SD = 9.80$) participated. The instruments used were an ad hoc questionnaire on sociodemographic data, and two scales validated for the Spanish population: the Zimbardo Time Perspective Inventory and a procrastination instrument that combines the General Procrastination Scale, the Decisional Procrastination Questionnaire, and the Adult Inventory of Procrastination. The results show an unbalanced general perspective in the sample as a whole, with significant relationships by age, living arrangements (e.g., more negative past $-d = .33$ — and hedonistic present $-d = .30$ — among respondents who live with their parents) and temporal characteristics of work (e.g., more fatalistic present in respondents with rigid schedules $-d = .53$). Procrastination is more present in young people aged between 18 and 29 (in the dilatory behaviour $-d = .63$ — and lack of punctuality $-d = .69$ — factors). Also, several of these factors are associated with living alone or with extending the working day. These findings highlight determining factors relating to attitudes to time, results that highlight specific variables from daily life which can be the subject of interventions to facilitate the development of people with the potential to dominate or control time.

Keywords: procrastination, time perspective, living arrangements, age, work.

1. Introducción

Desde la perspectiva del desarrollo humano, entendemos que dominar o contro-

lar el tiempo es sobreponerlo a la propia voluntad. Este cometido, en las ciencias del comportamiento, se estudia a través de pro-

cesos que van desde las estrategias de gestión del tiempo hasta la autorregulación del tiempo —pasando por las actitudes hacia el tiempo o el problema de la procrastinación.

Las investigaciones sobre estos temas aportan gran cantidad de conocimiento; sin embargo, pocos trabajos aportan información específica respecto a la relación entre actitudes hacia el tiempo y variables situacionales (ocupación principal, horarios o condiciones de convivencia). En consecuencia, las valoraciones de los dominios del tiempo y los diseños de intervención se hacen desde estándares que no contemplan pormenores de la realidad que se estudia —a pesar de que sí inciden en el dominio del tiempo que presentan las personas.

Frente a estas formas de estudiar el tiempo, el presente trabajo se centra en las orientaciones temporales y las tendencias procrastinadoras de personas trabajadoras en relación con la edad, las características temporales del trabajo (horas trabajadas y criterios de flexibilización temporal) y los tipos de cohabitación; todo ello, con el objetivo de mostrar cómo inciden estas variables en el dominio o control del tiempo —y que deben ser consideradas en los estudios e intervenciones sobre este dominio o control.

1.1. La perspectiva temporal

Las orientaciones temporales se comportan como actitudes hacia el tiempo, las cuales —a menudo de manera no consciente— constituyen una forma de dominar o controlar el tiempo, condicionan el comportamiento (Zimbardo y Boyd, 1999) y juegan un papel decisivo en el bienestar de las personas (Boniwell, Osin, Linley e Ivan-

chenko, 2010; Drake, Duncan, Sutherland, Abernethy y Henry, 2008; Simons, Peeters, Janssens, Lataster y Jacobs, 2018). Estas actitudes se han venido estudiando a través de las denominaciones de perspectiva temporal y orientación temporal.

La *perspectiva temporal* hace referencia fundamentalmente a la distancia cognitiva a la que se sitúan las experiencias vividas y las metas (Nuttin, 1985) y la *orientación temporal*, a la tendencia diferencial del sujeto a estar centrado en el pasado, presente o futuro (Lewin, 1948). No obstante, en los últimos años y siguiendo uno de los modelos teóricos más influyentes —el de Zimbardo y Boyd (1999)— muchos autores (incluidos los de este trabajo) utilizan ambas expresiones indistintamente para referirse al segundo concepto. Según dicho modelo, la orientación temporal es un proceso situado en el origen del comportamiento individual y social, que codifica, organiza y recuerda experiencias vividas y construye nuevas metas, expectativas y escenarios futuros.

De acuerdo con la teoría de Zimbardo (Zimbardo y Boyd, 2009; Zimbardo, Keough y Boyd, 1997), la perspectiva temporal de las personas está integrada por las siguientes cinco dimensiones y sus correspondientes actitudes: 1) el *pasado negativo*, que refleja una actitud pesimista, negativa o aversiva hacia el pasado; 2) el *pasado positivo*, que se expresa con una nostalgia y construcción positiva del pasado; 3) el *presente hedonista*, que lleva a vivir al día, buscar la gratificación inmediata y el placer; 4) el *presente fatalista*, se asocia a una cierta desesperación respecto al futuro e imposibilidad de esperar un futuro placentero a partir del comporta-

miento presente; y 5) el *futuro*, relacionado con el logro de objetivos futuros, la gratificación retardada y la evitación de la pérdida de tiempo (Zimbardo y Boyd, 2009).

Estas orientaciones temporales tienen un protagonismo desigual en la dinámica de la perspectiva temporal de las personas, dando lugar a actitudes temporales que pueden inhibir o favorecer el desarrollo de la persona. Específicamente, el predominio de una dimensión por encima de las otras propicia actitudes y estilos disposicionales particulares.

Así, si la dimensión predominante es el pasado negativo o positivo, se tiende a actuar en respuesta a situaciones recurrentes que reflejan experiencias pasadas y a presentar manifestaciones de ansiedad y afecto negativo (D'Alessio, Guarino, De Pascalis, y Zimbardo, 2003, Drake et al., 2008); si predomina el presente fatalista, se es propenso a creer que el futuro está predestinado y que hay que vivir con resignación (Zimbardo y Boyd, 2009); si predomina el presente hedonista, se inclinan a pensar que lo importante es vivir el presente, sin importar las consecuencias futuras (Zimbardo y Boyd, 2009), pero si el predominio del presente es muy intenso, entonces lleva a aumentar la procrastinación, impulsividad y agresión (Ferrari y Díaz-Morales, 2007); si predominan los presentes fatalista y hedonista, la tendencia es sentirse bien y seguro en diferentes entornos; y, finalmente, si predomina el futuro, la persona procura orientar el comportamiento de acuerdo con los objetivos propuestos y sus beneficios, así como planificar su tiempo y sus actividades (Ferrari y Díaz-Morales, 2007; Shell y Husman, 2001, Zimbardo y Boyd, 2009).

Más allá de estos estilos disposicionales —por el dominio específico de una dimensión— se ha visto que cuando se presentan niveles más bajos en las orientaciones disfuncionales (pasado negativo y presente fatalista), más altos en las funcionales (pasado positivo y futuro) y niveles moderados en la de presente hedonista, se da una perspectiva temporal equilibrada u óptima, esto es, las personas tienden a experimentar mayor bienestar y mejor capacidad adaptativa (Boniwell y Zimbardo, 2004; Sircova et al., 2014; Boniwell et al., 2010; Drake et al., 2008; Webster, 2011; Wiberg, Sircova, Wiberg y Carelli, 2012). La importancia de mantener este equilibrio ha dado lugar a que a esta situación se la denomine *competencia temporal* (Zaleski, 1994): una competencia que hace que la persona afronte —con un menor coste psicológico y mayor éxito— tanto situaciones adversas como situaciones exitosas de la vida. Por lo tanto, en la dinámica de las cinco perspectivas temporales parece que una combinación deseable es la balanceada —o en su defecto, una dinámica en la que destaque la dimensión de futuro.

Aunque la investigación sobre las orientaciones temporales es abundante, los estudiosos reconocen que los resultados, a menudo, son inconsistentes y contradictorios —debido a la diversidad de variables y planteamientos de estudio (Kooij, Kanfer, Betts y Rudolph, 2018)—; y, en esta línea, argumentan que se necesita más investigación específica y mayor reflexión respecto a las variables sociodemográficas y los valores socioculturales que influyen en la perspectiva temporal de las personas (Codina, Pestana y Ponce de León, 2018; Lévassieur, Shipp, Fried, Rousseau y Zimbar-

do, 2020; Soyly y Ozekes, 2019; Stolarski, Wiberg y Osin, 2015). Respecto a estos retos, algunos apuntan, específicamente, la necesidad de profundizar en el estudio del fenómeno en relación con las variables que nos proponemos trabajar: edad (Codina y Pestana, 2016; Laureiro-Martínez, Trujillo y Unda, 2017; Matthews y Stolarski, 2015), características temporales del trabajo (Bluedorn, 2002) y cohabitación (que, hasta donde sabemos, no cuenta con estudios de una cierta relevancia).

1.2. La procrastinación

Por lo que se refiere a la procrastinación, esta es un problema de dominio o control del tiempo consistente en el hábito de demorar —el inicio, la finalización o ambas— una tarea o actividad que se tenía la intención de realizar (Lay, 1986). Para más detalle, la procrastinación se manifiesta a través de cuatro tipos de comportamientos (Díaz-Morales, Ferrari, Díaz y Argumedo, 2006): 1) *dilación*, que consiste en el aplazamiento de la ejecución de la conducta que se tiene la intención de realizar; 2) *indecisión*, que se concreta en la postergación de decisiones dentro de un marco de tiempo específico; 3) *falta de puntualidad*, que se manifiesta con la incapacidad de cumplir satisfactoriamente con compromisos temporales; y 4) *falta de planificación*, que se revela con la falta de autodisciplina enfocada hacia una tarea específica. El hábito procrastinador, en cualesquiera de las dimensiones apuntadas, se expresa —entre otros ámbitos— en la escuela, la universidad, el trabajo, la salud, las rutinas diarias, la familia, la vida social o los trámites administrativos (Klingsieck, 2013), e incluso en el ocio (Pestana, Codina y Valenzuela, 2020).

Si bien la procrastinación es conocida y practicada en situaciones concretas por la mayoría de personas, cuando se convierte en un hábito o se generaliza, acarrea serios problemas personales, interpersonales y sociales (Goroshit, 2018). Por sus incidencias sobre la salud y el desarrollo —y por ser una práctica que sigue más del 20 % de la población adulta (Harriott y Ferrari, 1996; Díaz-Morales y Ferrari, 2015)— la procrastinación ha estimulado una gran cantidad de los estudios sobre su naturaleza. Así, se ha investigado desde la incidencia de variables de personalidad (Kim, Fernández y Terrier, 2017; Steel, 2007), hasta variables psicosociales, como los estilos docentes, pasando por variables situacionales temporales, como la presión, la escasez o las regularidades (Codina, Castillo, Pestana y Balaguer, 2020; Codina, Valenzuela, Pestana y González-Conde, 2018; Valenzuela, Codina, Castillo y Pestana, 2020; Valenzuela, Codina y Pestana, 2020). Respecto a la cuestión de las variables situacionales, sin embargo, la investigación apenas ha considerado la incidencia de variables estructuradoras de la vida cotidiana, como son las características temporales del trabajo o la cohabitación; variables que pueden comportar ciertas regularidades que incidirían negativamente en la procrastinación.

1.3. El presente estudio

De acuerdo con estos antecedentes, en este trabajo se propone mostrar cómo las perspectivas temporales y la procrastinación se relacionan con variables personales y situacionales como la edad, la cohabitación y las características temporales del trabajo; objetivo con el que pretendemos enriquecer el cuerpo de conocimientos acerca de estos dos procesos y, con ello, reclamar la inclu-

sión de estas variables en la investigación y orientar las estrategias de intervención.

2. Método

El presente estudio corresponde a una investigación no experimental del tipo asociativa (correlacional) y transversal (Ato, López y Benavente, 2013). En este sentido, la relación observada entre las variables se orienta hacia la comparación de grupos, esto es, explicitar en qué sectores de la población —de acuerdo con las variables estudiadas— se observan diferencias de acuerdo con las perspectivas temporales y los factores de la procrastinación.

2.1. Participantes

Integraron la muestra 720 personas adultas trabajadoras y residentes en España (390 hombres y 330 mujeres), con edades comprendidas entre los 18 y los 64 años ($M = 40.44$; $DT = 9.82$). La muestra se obtuvo intencionalmente a partir de un panel *online* según afijación proporcional, para un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 3.2 %. Las cuotas utilizadas para la muestra —con base en el padrón de habitantes de España a fecha 01/01/2018 (INE, 2018)— fueron el sexo y la edad (el citado rango entre 18-64 años).

2.2. Instrumentos

Se utilizaron tres cuestionarios para obtener la información: un cuestionario *ad hoc* para los datos sociodemográficos y dos escalas validadas, una para la perspectiva temporal y otra para la procrastinación.

Datos sociodemográficos. Se obtuvieron mediante el cuestionario que registró:

el sexo, la edad, las condiciones de cohabitación de los participantes (vivir solo, o bien con hijos / padres / personas a cargo) y la organización de la temporalidad en el entorno laboral (tiempo destinado a desplazarse al lugar de trabajo, horas trabajadas, flexibilidad al entrar y salir del trabajo y la prolongación de la jornada laboral).

Perspectiva temporal. Se analizó a través del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZPTI: Zimbardo y Boyd, 1999), adaptado para la población española por Díaz-Morales (2006). Este instrumento está integrado por 56 ítems relativos a cinco dimensiones (para cada una de las cuales se pone un ejemplo del propio inventario): dos relativas al presente (*hedonista*: «Cuando escucho mi música favorita, pierdo la noción del tiempo»; y *fatalista*: «La vida de hoy es demasiado complicada, preferiría la vida más sencilla de antes»); dos, al pasado (*positivo*: «Me gustan los rituales y tradiciones familiares que se repiten regularmente»; y *negativo*: «Las experiencias dolorosas del pasado permanecen en mi memoria»); y una al futuro («Preparar el trabajo para el día siguiente y cumplir con los plazos, se antepone a la diversión de hoy en la noche» —sin distinción de extremos positivo y negativo—). El formato de respuesta es del tipo Likert con cinco opciones de respuesta (que van desde el 1 —«no me describe en absoluto»— hasta el 5 —«muy característico»—). El alfa de Cronbach observado fue aceptable ($\alpha = .87$) e incluso ligeramente superior a los valores obtenidos por Díaz-Morales (2006), que estuvieron entre .74 y .82.

Procrastinación. Se midió a través de un instrumento de 40 ítems validado para la

población española por Díaz-Morales et al. (2006). Esta prueba está integrada por tres cuestionarios (en cada caso, se especifican los valores del alfa de Cronbach obtenidos por Díaz-Morales et al., 2006): la *General Procrastination Scale* (GP: Lay, 1986; $\alpha_{GP} = .84$), el *Decisional Procrastination Questionnaire* (DP: Mann, 1982; $\alpha_{DP} = .83$) y el *Adult Inventory of Procrastination* (AIP: McCown y Johnson, 1989; $\alpha_{AIP} = .81$). La integración de estas pruebas suman un total de 40 ítems, los cuales corresponden a cuatro factores (en cada caso, con un ejemplo de cada factor): conductas dilatorias («Tardo varios días en realizar trabajos, incluso los que solo requieren sentarse y hacerlos»), indecisión («Retraso tanto mis decisiones que cuando me decido, ya es demasiado tarde»), falta de puntualidad («Mis amigos y mi familia piensan que siempre espero hasta el último minuto»), y falta de planificación («Preparo mi ropa la noche anterior a una entrevista para que no se me haga tarde» —ítem cuya puntuación se invierte—). El formato de respuesta de la escala es tipo Likert con cinco opciones de respuesta (que van desde el 1 —«no me describe en absoluto»— hasta el 5 —«muy característico»). Todos los valores del alfa de Cronbach obtenidos en el presente estudio fueron aceptables ($\alpha_{GP} = .79$; $\alpha_{DP} = .88$; $\alpha_{AIP} = .87$).

2.3. Procedimiento de recogida de datos

El estudio siguió los requerimientos de la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona (CBUB, IRB00003099), no siendo necesarias más aprobaciones dado que los datos obtenidos no implicaban experimentación animal o clínica. Esta investigación, además, cumple con las recomendaciones del Consejo General de la Psicología

de España, la Ley Orgánica Española de Protección de Datos (15/1999: Jefatura del Estado, 1999) y la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013).

El trabajo de campo fue precedido de dos fases de preparación, siguiendo las pautas de investigaciones anteriores desarrolladas en el ámbito de las actividades de ocio (Codina y Pestana, 2017; Codina, Pestana y Stebbins, 2017; Codina, Pestana, Romeo y Yepes, 2019) que utilizaron la modalidad de panel de participantes. En la primera fase, el equipo investigador trabajó con el personal técnico especializado para que introdujera los ítems en el *software* con el formato que visualizarían los participantes. Con la finalidad de evitar pérdidas de información, el cuestionario se programó de manera que, para cumplimentarlo, fuera necesario contestar a cada una de sus preguntas. Las categorías de respuesta de cada pregunta eran visibles en una misma pantalla, para evitar tener que hacer desplazamientos por la misma. Verificada la última programación del cuestionario, se inició la segunda fase con una prueba piloto. A partir de esta prueba se practicaron los ajustes de formato necesarios.

Tras unas últimas comprobaciones de funcionamiento, a los potenciales participantes del panel se les envió un mensaje de correo electrónico invitándoles a formar parte del estudio, con un enlace directo al instrumento (vínculo único y al que no se podía volver una vez enviadas las respuestas). El acceso a las preguntas se estableció durante el mes de noviembre de 2019. La invitación se dirigió únicamente a quienes, del panel de potenciales participantes, cumplían con el requisito de edad establecido.

2.4. Procedimiento de análisis de la información

Los datos obtenidos se analizaron con el programa SPSS en su versión 25. Tras los estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes para las variables sociodemográficas; medias, desviaciones típicas, asimetría, curtosis y homocedasticidad para la perspectiva temporal y la procrastinación), las asociaciones entre las variables se han calculado mediante comparación de medias (con la *t* de Student o ANOVAs —

según procede). En el caso de las asociaciones significativas, se precisa en el texto el tamaño del efecto.

3. Resultados

3.1. Datos sociodemográficos

De la información sociodemográfica obtenida (Tabla 1), la edad fue analizada según los tres grupos de edad siguientes: 18-29 (*n* = 128; 17.8 %), 30-49 (*n* = 417; 57.9 %) y 50-64 (*n* = 175; 24.3 %).

TABLA 1. Prevalencia de las variables sociodemográficas: sexo, edad y cohabitación (N = 720).

Variables	n	%
Sexo		
Hombre	390	54.2
Mujer	330	45.8
Edad		
18-29	128	17.8
30-49	417	57.9
50-64	175	24.3
Cohabitación		
Solo		
Sí	101	14
No	619	86
Pareja		
Sí	452	62.8
No	268	37.2
Hijos		
Sí	299	41.5
No	421	58.2
Padres		
Sí	53	7.4
No	667	92.6
Personas a cargo		
Sí	37	6
No	683	94

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las circunstancias de cohabitación (Tabla 1), en el conjunto de la muestra 101 participantes vivían solas/os (14 %), 452 en pareja (62.8 %), 299 con hijas/os (41.5 %), 53 con los padres (7.4 %) y 37 tenían personas a su cargo (un 6 % del total).

De las variables relativas a las características temporales del trabajo (Tabla

2), predominan quienes destinan como máximo media hora para desplazarse al lugar de trabajo ($n = 524$; 72.8 %), trabajan 40 horas y más a la semana ($n = 417$; 57.9 %), tienen un horario laboral rígido ($n = 330$; 45.8 %) y no suelen prolongar su jornada laboral ($n = 240$, 33.33 %) — si bien el 18.6 % de los participantes han prolongado la jornada laboral de manera infrecuente.

TABLA 2. Prevalencia de las variables sociodemográficas: organización temporal del trabajo ($N = 720$).

Variablen	n	%
Tiempo desplazamientos		
Máx. 30'	524	72.8
Máx. 60'	156	21.7
Más de 60'	40	5.6
Horas trabajadas		
Hasta 39 h	303	42.1
40 h y más	417	57.9
Flexibilidad horaria		
Rígido	330	45.8
Flexible (trabajador/a)	239	33.2
Flexible (empresa)	151	21
Prolongación jornada		
(Casi) cada día	101	14
Más de un día / semana	128	17.8
Al menos una vez al mes	117	16.3
Infrecuente	134	18.6
No	240	33.33

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Perspectiva temporal

De las cinco dimensiones de la perspectiva temporal (Tabla 3), los valores mas elevados se observan en los casos del futuro ($M = 3.49$; $DT = 0.42$) y el pasado positivo ($M = 3.42$; $DT = 0.46$). En cambio, los valores más

bajos correspondieron al presente fatalista ($M = 2.88$; $DT = 0.57$). Por lo que respecta a los valores de la asimetría, la curtosis y el test de Kolmogorov-Smirnoff, en todas las dimensiones de la perspectiva temporal se comprueba la no normalidad de la muestra.

TABLA 3. Medias, desviaciones típicas, asimetría, curtosis y test de Kolmogorov-Smirnov (K-S) para las perspectivas temporales y los factores de la procrastinación.

			Asimetría		Curtosis		K-S	
	M	DT	Valor	EE	Valor	EE	Valor	p
Perspectivas temporales								
Pasado negativo	2.98	0.62	.094	.091	.349	.182	.085	.000
Pasado positivo	3.42	0.46	-.105	.091	.524	.182	.055	.000
Presente hedonista	3.20	0.52	.085	.091	.978	.182	.063	.000
Presente fatalista	2.88	0.57	.321	.091	.687	.182	.081	.000
Futuro	3.49	0.42	-.075	.091	.371	.182	.046	.001
Factores de la procrastinación								
Conductas dilatorias	2.56	0.65	.176	.091	.170	.182	.051	.000
Indecisión	2.58	0.68	.066	.091	-.008	.182	.072	.000
Falta de puntualidad	2.28	0.71	.211	.091	-.485	.182	.079	.000
Falta de planificación	2.26	0.41	.163	.091	1.118	.182	.063	.000

Fuente: Elaboración propia.

Al asociar estos valores con los datos sociodemográficos, varias de las dimensiones de la perspectiva temporal presentaron diferencias significativas de acuerdo con el sexo, la edad, las circunstancias de cohabitación y la organización temporal alrededor del entorno laboral (Tablas 4 y 5), si bien con distintos tamaños del efecto.

Al comparar mujeres y hombres (Tabla 4), en ellas se evidenciaron mayores valores de presente fatalista ($t = -2.43$; $p < .015$; $d = .17$), aunque con un efecto pequeño. Con respecto a la edad, en los más jóvenes se observan los mayores valores en el pasado negativo ($F = 7.67$; $p < .001$; $d = .61$), el presente hedonista ($F = 7.70$; $p < .000$; $d = .51$) y el presente fatalista ($F = 5.703$; $p < .003$; $d = .59$) —en todos los casos, con un tamaño del efecto grande.

Por lo que se refiere a las circunstancias de cohabitación (Tabla 4), en las personas

que viven solas hubo mayor presente fatalista ($t = -2.08$; $p < .039$; $d = .20$) y menor futuro ($t = 2.41$; $p < .016$; $d = .27$) —en ambos casos, con un efecto pequeño. Entre las personas con hijas/os se observó —con un efecto pequeño— menor presente hedonista ($t = 2.31$; $p < .021$; $d = .17$) y presente fatalista ($t = 2.35$; $p < .019$; $d = .19$). Por su parte, quienes viven con sus padres presentan —de manera significativa y con un efecto moderado— más pasado negativo ($t = 2.35$; $p < .019$; $d = .33$) y presente hedonista ($t = -2.16$; $p < .031$; $d = .30$); en cambio, quienes viven con personas a su cargo, presentan un presente fatalista más acentuado ($t = 2.29$; $p < .027$; $d = .22$), si bien el efecto es pequeño.

Finalmente, cuatro aspectos del entorno laboral influyeron en dimensiones de la perspectiva temporal (Tabla 5) —en todos los casos con un tamaño del efecto grande.

TABLA 4. Estadísticos descriptivos de las perspectivas temporales, de acuerdo con el sexo, la edad y la cohabitación (N = 720).

Variables	Pasado negativo (2.98±0.62)			Pasado positivo (3.42±0.46)			Presente hedonista (3.20±0.52)			Presente fatalista (2.88±0.57)			Futuro (3.49±0.42)		
	M ± DT	t	p	M ± DT	t	p	M ± DT	t	p	M ± DT	t	p	M ± DT	t	p
Sexo															
Hombre	2.95±0.61	-0.99	.321	3.43±0.45	0.63	.524	3.19±0.52	-0.16	.872	2.84±0.58	-2.43	.015	3.47±0.42	-1.52	.127
Mujer	3.00±0.64			3.41±0.48			3.20±0.53			2.94±0.56			3.52±0.43		
Edad*															
18-29	3.17±0.65	7.67	.001	3.47±0.47	1.16	.314	3.35±0.52	7.70	.000	3.04±0.61	5.70	.003	3.44±0.45	.91	.403
30-49	2.95±0.61			3.42±0.47			3.17±0.52			2.86±0.57			3.50±0.42		
50-64	2.91±0.61			3.38±0.44			3.13±0.49			2.84±0.53			3.50±0.41		
Cohabitación															
Solo		-0.35	.725		1.94	.053		-0.71	.476		-2.08	.039		2.41	.016
Sí	3.00±0.60			3.34±0.43			3.23±0.45			2.99±0.54			3.39±0.54		
No	2.97±0.63			3.43±0.47			3.19±0.53			2.87±0.58			3.51±0.42		
Pareja		0.53	.594		-1.92	.054		-0.14	.883		0.65	.511		-0.79	.426
Sí	2.97±0.64			3.44±0.47			3.20±0.52			2.87±0.56			3.50±0.43		
No	2.99±0.60			3.38±0.45			3.19±0.53			2.90±0.59			3.47±0.42		
Hijos		1.21	.226		-0.42	.674		2.32	.021		2.35	.019		-1.73	.083
Sí	2.94±0.64			3.43±0.46			3.14±0.55			2.82±0.58			3.52±0.40		
No	3.00±0.61			3.41±0.47			3.23±0.50			2.83±0.56			3.47±0.44		
Padres		-2.79	.007		0.11	.910		-2.16	.031		-1.73	.084		1.68	.097
Sí	3.17±0.51			3.41±0.51			3.34±0.53			3.02±0.59			3.40±0.38		
No	2.96±0.63			3.42±0.46			3.18±0.52			2.87±0.57			3.50±0.43		
Personas a cargo		0.62	.533		-1.26	.207		1.34	.178		2.29	.027		-0.29	.770
Sí	3.04±0.58			3.34±0.46			3.30±0.52			3.06±0.53			3.49±0.33		
No	2.97±0.63			3.44±0.47			3.18±0.53			2.85±0.58			3.51±0.43		

Nota: * F reportada en el caso de esta variable. Fuente: Elaboración propia.

TABLA 5. Estadísticos descriptivos de las perspectivas temporales, de acuerdo con la organización temporal del trabajo (N = 720).

Variables	Pasado negativo (2.98±0.62)				Pasado positivo (3.42±0.46)				Presente hedonista (3.20±0.52)				Presente fatalista (2.88±0.57)				Futuro (3.49±0.42)			
	M ± DT	F	p		M ± DT	F	p		M ± DT	F	p		M ± DT	F	p		M ± DT	F	p	
Entorno laboral																				
Tiempo desplazamientos																				
Máx. 30'	2.96±0.61			1.18	.307			0.61	.542			4.15	.016			2.62	0.73		.549	
						3.42±0.47						3.19±0.51				2.87±0.55			3.48±0.42	
Máx. 60'	3.01±0.63					3.42±0.45						3.16±0.51				2.89±0.56			3.52±0.42	
Más de 60'	3.10±0.71					3.34±0.48						3.42±0.62				3.08±0.77			3.47±0.51	
Horas trabajadas*																				
Hasta 39 h	2.94±0.59			-1.24	.214			-1.91	.056			-156	.119			0.37	.709		-.612	
						3.38±0.43						3.16±0.48				2.89±0.53			3.48±0.40	
40 h y más	3.00±0.65					3.45±0.49						3.22±0.54				2.88±0.60			3.50±0.44	
Flexibilidad horaria																				
Rígido	3.03±0.62			2.17	.114			1.01	.364			0.72	.484			3.50	.031		.932	
						3.44±0.43						3.19±0.51				2.94±0.56			3.51±0.39	
Flexible (trabajador/a)	2.93±0.64					3.39±0.51						3.17±0.56				2.81±0.60			3.49±0.48	
Flexible (empresa)	2.94±0.60					3.42±0.46						3.24±0.48				2.89±0.63			3.44±0.39	
Prolongación jornada																				
(Casi) cada día	3.10±0.70			1.73	.141			0.53	.713			3.13	.014			1.13	.389		.119	
						3.46±0.49						3.35±0.54				2.99±0.61			3.55±0.42	
Más de un día / semana	3.01±0.59					3.40±0.47						3.22±0.52				2.89±0.59			3.55±0.39	
Al menos una vez al mes	2.90±0.61					3.37±0.43						3.18±0.48				2.83±0.54			3.43±0.46	
Infrecuente	2.90±0.55					3.44±0.45						3.18±0.49				2.85±0.57			3.48±0.43	
No	2.96±0.64					3.42±0.48						3.13±0.54				2.88±0.56			3.47±0.42	

Nota: * t reportada en el caso de esta variable. Fuente: Elaboración propia.

Quienes invierten entre más de una hora en desplazarse al trabajo muestran mayor presente hedonista ($F = 4.15$; $p < .016$; $d = .51$). Cuando los horarios de trabajo son rígidos se observa más presente fatalista ($F = 3.50$; $p < .031$; $d = .53$). Y cuando la jornada laboral se alarga cada día —o casi— hay un mayor presente hedonista ($F = 3.13$; $p < .014$; $d = .51$).

3.3. Procrastinación

En el conjunto de la muestra, de los cuatro factores de procrastinación (Tabla 3), obtuvieron las mayores puntuaciones la indecisión ($M = 2.58$; $DT = 0.68$) y los comportamientos dilatorios ($M = 2.56$; $DT = 0.65$) —ambos con valores similares—. Consecuentemente, el llegar tarde ($M = 2.28$; $DT = 0.71$) y la falta de planificación ($M = 2.26$; $DT = 0.41$) fueron los factores con menor presencia (igualmente con puntuaciones semejantes entre ambos). En relación con los valores de la asimetría, la curtosis y el test de Kolmogorov-Smirnoff, todos los factores de la procrastinación se distribuyen de manera no normal en el conjunto de la muestra.

Al asociar las variables sociodemográficas con los factores de la procrastinación, hubo diferencias significativas según: la edad, vivir solo / con hijos y la prolongación de la jornada laboral (Tablas 6 y 7).

En el caso del sexo, no se observaron diferencias significativas en la procrastinación de hombres y mujeres. En cambio, los participantes entre 18-29 años

presentaron las mayores puntuaciones en todos los factores de este problema de dominio o control del tiempo (Tabla 6), a excepción del factor de indecisión. En concreto, los valores significativos obtenidos fueron los siguientes: conductas dilatorias ($F = 7.67$; $p < .001$; $d = .63$), falta de puntualidad ($F = 7.70$; $p < .000$; $d = .69$) y falta de planificación ($F = 5.70$; $p < .003$; $d = .40$), siendo grandes los tamaños del efecto en los factores de conductas dilatorias y falta de puntualidad, y moderado en el caso de la falta de planificación.

Por lo que respecta a la forma de cohabitación de las/os participantes (Tabla 6), el vivir solo se caracteriza por mayor falta de planificación ($t = -3.09$; $p < .002$; $d = .34$), siendo moderado el tamaño del efecto; en contraposición, la falta de planificación es mayor cuando se vive en pareja ($t = 2.45$; $p < .014$; $d = .19$), aún cuando el tamaño del efecto es pequeño. En relación a cohabitar con hijos —y si bien los tamaños del efecto también son pequeños— esta circunstancia se caracteriza por una mayor presencia de comportamientos dilatorios ($t = 2.41$; $p < .016$; $d = .18$), indecisión ($t = 2.64$; $p < .008$; $d = .20$) y falta de puntualidad ($t = 2.33$; $p < .020$; $d = .18$).

De las variables relativas a la organización temporal del trabajo (Tabla 7), quienes prolongan la jornada laboral cada día —o casi cada día— presentan más comportamientos dilatorios ($F = 3.15$; $p < .014$; $d = .64$), asociación significativa cuyo tamaño del efecto es grande.

TABLA 6. Estadísticos descriptivos de las perspectivas temporales, de acuerdo con la organización temporal del trabajo (N = 720).

Variables	Conductas dilatorias (2.56±0.65)			Indecisión (2.58±0.68)			Falta de puntualidad (2.28±0.71)			Falta de planificación (2.26±0.41)		
	M ± DT	t	p	M ± DT	t	p	M ± DT	t	p	M ± DT	t	p
Sexo		0.94	.345		0.58	.558		-1.16	.246		1.87	.062
Hombre	2.58±0.63			2.60±0.67			2.25±0.67			2.29±0.40		
Mujer	2.53±0.67			2.57±0.70			2.31±0.75			2.23±0.42		
Edad*		7.67	.001		1.16	.314		7.70	.000		5.70	.003
18-29	2.82±0.64			2.86±0.65			2.52±0.77			2.35±0.41		
30-49	2.53±0.62			2.57±0.66			2.24±0.69			2.25±0.42		
50-64	2.42±0.67			2.41±0.69			2.19±0.66			2.22±0.37		
Cohabitación		-1.23	.218		-0.62	.532		-0.84	.400		-3.09	.002
Solo												
Sí	2.63±0.69			2.62±0.69			2.33±0.74			2.38±0.45		
No	2.54±0.64			2.58±0.68			2.27±0.70			2.24±0.40		
Pareja		0.60	.543		0.75	.451		0.91	.362		2.45	.014
Sí	2.55±0.64			2.57±0.69			2.26±0.71			2.23±0.39		
No	2.58±0.67			2.61±0.67			2.31±0.69			2.31±0.43		
Hijos		2.41	.016		2.64	.008		2.33	.020		1.76	.078
Sí	2.49±0.62			2.50±0.65			2.20±0.65			2.23±0.38		
No	2.61±0.67			2.64±0.70			2.33±0.74			2.28±0.43		
Padres		-2.89	.004		-3.57	.000		-2.60	.009		-1.21	.229
Sí	2.81±0.67			2.90±0.74			2.52±0.72			2.32±0.38		
No	2.54±0.65			2.56±0.67			2.26±0.70			2.26±0.41		
Personas a cargo		0.15	.881		-0.86	.387		-0.22	.827		-0.08	.935
Sí	2.56±0.67			2.48±0.68			2.25±0.59			2.24±0.40		
No	2.54±0.64			2.58±0.68			2.27±0.71			2.24±0.40		

Nota: * F reportada en el caso de esta variable. Fuente: Elaboración propia.

TABLA 7. Estadísticos descriptivos de los factores de la procrastinación, de acuerdo con la organización temporal del trabajo (N = 720).

Variables	Conductas dilatorias (2.56±0.65)			Indecisión (2.58±0.68)			Falta de puntualidad (2.28±0.71)			Falta de planificación (2.26±0.41)		
	M ± DT	F	p	M ± DT	F	p	M ± DT	F	p	M ± DT	F	p
Entorno laboral												
Tiempo desplazamientos		1.98	.139		0.25	.774		1.27	.280		0.47	.625
Máx. 30'	2.56±0.64			2.58±0.67			2.27±0.70			2.27±0.39		
Máx. 60'	2.49±0.65			2.57±0.69			2.25±0.67			2.24±0.42		
Más de 60'	2.72±0.81			2.66±0.76			2.45±0.87			2.23±0.55		
Horas trabajadas*												
Hasta 39 h	2.56±0.62	0.14	.886	2.63±0.65	1.54	.124	2.33±0.70	1.69	.091	2.25±0.38	-0.53	.591
40 h y más	2.55±0.67			2.55±0.70			2.24±0.71			2.27±0.43		
Flexibilidad horaria												
Rígido	2.56±0.65	0.07	.932	2.61±0.69	0.49	.613	2.29±0.72	0.26	.765	2.23±0.39	1.40	.247
Flexible (trabajador/a)	2.57±0.67			2.57±0.68			2.29±0.69			2.29±0.41		
Flexible (empresa)	2.54±0.62			2.55±0.67			2.24±0.69			2.27±0.43		
Prolongación jornada												
(Casi) cada día	2.75±0.72	3.15	.014	2.65±0.81	0.27	.896	2.42±0.78	1.53	.190	2.29±0.39	0.88	.471
Más de un día / semana	2.51±0.69			2.55±0.73			2.29±0.76			2.24±0.43		
Al menos una vez al mes	2.60±0.52			2.57±0.61			2.29±0.65			2.31±0.39		
Infrecuente	2.53±0.65			2.57±0.60			2.21±0.68			2.26±0.43		
No	2.49±0.64			2.58±0.67			2.24±0.68			2.24±0.40		

Nota: * t reportada en el caso de esta variable. Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

En esta investigación, al estudiar las perspectivas temporales y la procrastinación en relación con variables personales y situacionales como la edad, la cohabitación y las características temporales del trabajo se aporta información novedosa que enriquece los conocimientos de ambos conceptos —los cuales pueden ser aplicados tanto en investigación como en intervención.

Respecto a la dinámica de perspectivas temporales que configuran una orientación temporal equilibrada (Boniwell y Zimbardo, 2004; Sircova et al., 2014, entre otros), se puede afirmar que la muestra estudiada no la presenta. No obstante, en general —y de manera bastante estable en las diferentes franjas de edad— la muestra puntúa alto en las dos perspectivas funcionales (la de pasado positivo y futuro) y puntúa bajo en una de las dos disfuncionales (la de presente fatalista). Por lo tanto, aún no cumpliendo con el estándar del perfil de una perspectiva temporal equilibrada u óptima, sí que se acerca. En un sentido más práctico, en la muestra estudiada, la competencia temporal (Zaleski, 1994), para adaptarse de manera hábil y flexible frente a retos de la vida, se ve afectada negativamente por cierta incidencia del pasado negativo.

Frente a estos resultados generales, los jóvenes trabajadores —de entre 18 y 29 años de edad— presentan un perfil de perspectivas temporales más inquietante: puntúan alto en las dos perspectivas temporales disfuncionales —la de pasado negativo y presente fatalista— así como en la de presente hedonista. De acuerdo con los estudios previos (Ferrari y Díaz-Morales,

2007 o Shell y Husman, 2001), el puntaje alto en las dos perspectivas de presente altas indica que se sienten bien y seguros en diferentes entornos. Ahora bien, llama la atención que entre los jóvenes trabajadores no destaque un predominio de la perspectiva de futuro, un dato que hace pensar en que —muy probablemente y a modo de compensación frente a un futuro incierto— se intensifique el presente hedonista.

Por lo que se refiere a una de la variables sociodemográficas no estudiadas previamente en relación con la perspectiva temporal, la situación de cohabitación, los datos obtenidos revelan realidades insospechadas. En efecto, se muestra cuán potente es la convivencia en las perspectivas temporales personales. En concreto, se observa que las personas que viven solas puntúan alto en la perspectiva de presente fatalista y bajo en la de futuro —por lo que parecen tener unas actitudes temporales poco positivas y estimulantes; un dato que lleva a advertir la relevancia de convivir con otras personas, cuestión que será necesario explorar con más detalle en un futuro. Por lo que se refiere a las personas que conviven con otras generaciones, se ha visto que: la presencia de hijos en el hogar inhibe las perspectivas temporales de presente (tanto fatalista como hedonista), posiblemente por las novedades, incertezas y cambios vinculados a la vida de los hijos; vivir con los padres activa las perspectivas de pasado negativo y presente hedonista, como si se tratara de una compensación entre la actitud hacia un pasado no satisfactorio y el vivir el presente de la mejor manera; y, finalmente, convivir con personas a cargo se asocia con un predominio de la perspectiva de presente

fatalista —en este caso, las condiciones de la convivencia-dependencia posiblemente son vividas como un factor limitador para vivir el presente o hacer planes de futuro—. Por lo tanto, la convivencia con personas de otras generaciones condiciona claramente y de manera diferenciada —según el rol que se desempeñe dentro del hogar— las perspectivas temporales predominantes.

Los resultados obtenidos sugieren que las intervenciones psicoeducativas, orientadas a las buenas prácticas en el dominio o control del tiempo, deben atender a las realidades diferenciadas que las situaciones de cohabitación promueven en los diferentes individuos. Por ejemplo, si bien alguien con personas a su cargo puede tener mermadas sus actitudes hacia el futuro, esta característica debería modificarse una vez cambia esta situación de responsabilidad ante alguien dependiente (sobre las intervenciones con cuidadores de personas dependientes, véase Yuan y Jiang, 2017).

Por lo que se refiere a las dinámicas entre las perspectivas temporales y características temporales del trabajo, también hemos identificado algunas actitudes temporales negativas y positivas insospechadas. Respecto a las negativas, si la jornada de trabajo tiene una estructura horaria rígida, se puntúa alto en la perspectiva de presente fatalista; por lo tanto, en convergencia con los resultados obtenidos por Cladellas y Badia (2010) respecto a la gestión del tiempo del profesorado, tener unos horarios de trabajo fijos y establecidos por otras personas es disfuncional. Por lo que se refiere a las relaciones positivas, si ir al trabajo requiere de más de 60 minutos de

desplazamiento o si la jornada de trabajo se alarga, se puntúa más alto en la perspectiva de presente hedonista; por lo tanto, este tiempo de desplazamiento (que no es trabajo ni es ocio), lejos de suponer una carga negativa, parece aportar optimismo en las actitudes temporales —ocurriendo de manera similar con la prolongación de la jornada de trabajo—. De resultados de estos datos, aparecen la flexibilidad de la jornada de trabajo y el disfrute del tiempo de desplazamiento hacia este como dos elementos a tener en cuenta en el fomento de la experiencia de control del tiempo en quienes trabajan —lo que, a la larga, podría constituir una fuente de bienestar, calidad de vida o ambos (como señalan Yang, Xu y Zhu, 2015).

Por su parte, la procrastinación es un problema que, en líneas generales, no se da en todas sus dimensiones en la muestra estudiada. En particular, no son relevantes sus manifestaciones de llegadas tarde o no planificación; por el contrario, sí que se observan conductas procrastinadoras respecto a la indecisión y dilación. Ahora bien, cuando se valora la procrastinación por franjas de edad, se descubre que los jóvenes de 18 a 29 años puntúan significativamente alto en casi todos los factores de procrastinación (a excepción de la indecisión). En consecuencia, entre las personas trabajadoras —que no universitarios— quienes suelen procrastinar más son los jóvenes, tendencia documentada sobre todo en el ámbito académico (van Eerde, 2003). Esta constatación respecto a los jóvenes trabajadores procrastinadores, junto con el hallazgo relativo al predominio de las perspectivas temporales de presente —además de apoyar estudios previos en los que la falta de futuro correlaciona con la procrasti-

nación (Díaz-Morales, 2019)— ponen sobre aviso la necesidad de investigar con detalle el colectivo de jóvenes trabajadores.

Respecto a las condiciones de convivencia y procrastinación, se ha encontrado que quienes viven solos planifican menos; en este sentido, parece que la no necesidad de coordinación con otros hace descuidar este aspecto de gestión del tiempo —recuérdese que los que viven solos también son quienes tienen menos perspectiva de futuro—. Por el contrario, quienes viven en pareja puntúan más alto en planificación. Otro dato de interés es valorar las tendencias procrastinadoras entre quienes viven con los hijos; en este caso, son bajas las puntuaciones de comportamientos dilatorios, indecisión y llegadas tarde; resultados que parecen responder al rol de la persona que cuida, educa y protege a sus descendientes. Como puede observarse, en las intervenciones orientadas a favorecer el control o dominio del tiempo —contraviniendo los efectos de la procrastinación— también es importante atender a las circunstancias de cohabitación. Piénsese, por ejemplo, en los cambios que una persona puede experimentar cuando deja de ser el principal responsable de la rutina de sus descendientes.

Los resultados obtenidos —reveladores y, al tiempo, prometedores— no obvian las limitaciones del estudio. A este respecto, considerar futuras muestras que, además de estar distribuidas según el sexo y la edad, incorporen otras variables (como distribución territorial o actividades distintas al trabajo), pueden fortalecer las asociaciones obtenidas en perspectiva temporal y procrastinación (y sus correspondientes

tamaños del efecto). Otro aspecto a tener en cuenta en futuras investigaciones es el tipo de muestreo utilizado; así, a diferencia de una muestra intencional en un panel, cabe considerar una muestra aleatoria sobre la propia base del padrón municipal.

En resumen, este trabajo pone de relieve cómo las condiciones de convivencia y ciertas características temporales del trabajo están asociadas al perfil de perspectivas temporales, así como las tendencias procrastinadoras. Estos hallazgos, pues, dan a conocer condiciones laborales y de cohabitación —sobre las que los agentes de intervención pueden incidir— que se relacionan positiva y negativamente en el dominio del tiempo, constituyendo evidencias respecto a variables que no pueden dejar de contemplar futuras investigaciones.

Referencias bibliográficas

- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bluedorn, A. C. (2002). *The human organization of time: Temporal realities and experience*. Redwood City, CA: Stanford University Press.
- Boniwell, I. y Zimbardo, P. G. (2004). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. En P. A. Linley y S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 165-178). Hoboken, NJ: Wiley.
- Boniwell, I., Osin, E., Linley, P. A. e Ivanchenko, G. V. (2010). A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian samples. *Journal of Positive Psychology*, 5, 24-40. doi: <https://doi.org/10.1080/17439760903271181>
- Cladellas, R. y Badia, M. (2010). La gestión del tiempo de los profesores universitarios en función de la modalidad educativa: sus efectos psi-

- cosociales. *revista española de pedagogía*, 68 (246), 297-310.
- Codina, N. y Pestana, J. V. (2016). Actividad físico-deportiva como experiencia de ocio y Perspectiva Temporal en los jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 25 (Suppl. 2), 53-60.
- Codina, N. y Pestana, J. V. (2017). Two sides of time in the leisure experience of youth: Time investment and time perspectives. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 40 (3), 310-323. doi: 10.1080/07053436.2017.1378508
- Codina, N., Castillo, I., Pestana, J. V. y Balaguer, I. (2020). Preventing Procrastination Behaviours: Teaching Styles and Competence in University Students. *Sustainability*, 12, 2448. doi: <https://doi.org/10.3390/su12062448>
- Codina, N., Pestana, J. V. y Ponce de León Elizondo, A. (2018). Tiempos dedicados al ocio físico-deportivo y perspectivas temporales: (Re)velando vulnerabilidades. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 59-69. doi: 10.5E7179/PSRI_2018.31.05
- Codina, N., Pestana, J. V. y Stebbins, R. A. (2017). Serious and casual leisure activities in the construction of young adult identity: a study based on participants' self-descriptions. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12 (Extra 1), 65-80. doi: <http://dx.doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.12>
- Codina, N., Pestana, J. V., Romeo, M. y Yepes-Baldo, M. (2019). When shopping and leisure go together in malls. User experiences in Barcelona. *Anuario de Psicología. The UB Journal of Psychology*, 49 (1), 49-56. doi: <https://doi.org/10.1344/anspic2019.49.6>
- Codina, N., Valenzuela, R., Pestana, J. V. y González-Conde, J. (2018). Relations Between Student Procrastination and Teaching Styles: Autonomy-Supportive and Controlling. *Frontiers in Psychology*, 9, 809. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00809>
- D'Alessio, M., Guarino, A., De Pascalis, V. y Zimbardo, P. G. (2003). Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI) - Short Form: An Italian study. *Time and Society*, 12 (2-3), 333-347. doi: <https://doi.org/10.1177/0961463X030122010>
- Díaz-Morales, J. F. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 18 (3), 565-571.
- Díaz-Morales, J. F. (2019). Procrastination. A review of scales and correlates. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 51 (2), 43-60. doi: <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.04>
- Díaz-Morales, J. F. y Ferrari, J. R. (2015). More time for procrastinators: The role of time perspective (pp. 305-321). En M. Stolarski, N. Fieulaine y W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory: Review, research and application*. Londres: Springer.
- Díaz-Morales, J. F., Ferrari, J. R., Díaz, K. y Argumedo, D. (2006). Procrastination and demographic characteristics in Spanish adults: Further evidence. *The Journal of Social Psychology*, 146, 629-633. doi: <https://doi.org/10.3200/SOCP.146.5.629-633>
- Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C. y Henry, C. (2008). Time Perspective and correlates of wellbeing. *Time and Society*, 17, 47-61. doi: <https://doi.org/10.1177/0961463X07086304>
- Ferrari, J. R. y Díaz-Morales, J. F. (2007). Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality*, 41, 707-714. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.06.006>
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: an initial basis for intervention. *Journal of Prevention & Intervention Community*, 46 (2), 131-142. doi: <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198157>
- Harriott, J. y Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, 78 (2), 611-616. doi: <https://doi.org/10.2466/pr0.1996.78.2.611>
- Kim, S., Fernández, S. y Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: when active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021>
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18, 24-31. doi: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Kooij, D. T., Kanfer, R., Betts, M. y Rudolph, C. W. (2018). Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 103, 867-893. doi: <https://doi.org/10.1037/apl0000306>

- Laureiro-Martínez, D., Trujillo, C. A. y Unda, J. (2017). Time perspective and age: A review of age associated differences. *Frontiers in Psychology*, 8, 101. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00101>
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495. doi: 10.1016/0092-6566(86)90127-3
- Levasseur, L., Shipp, A., Fried, Y., Rousseau, D. y Zimbardo, F. (2020). New perspectives on time perspective and temporal focus. *Journal of Organizational Behavior*, 41 (3), 235-243. doi: <https://doi.org/10.1002/job.2435>
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics. Field theory in social science*. Nueva York, NY: Harper & Brothers.
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. *Boletín Oficial del Estado*, 298, de 14 de diciembre de 1999, páginas 43088-43099. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1999/12/14/pdfs/A43088-43099.pdf> (Consultado el 15-03-2020).
- Mann, L. (1982). Decision Making Questionnaire: Parts I and II. En J. R. Ferrari, J. L. Johnson y W. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance*. Nueva York, NY: Plenum Press.
- Matthews, G. y Stolarski, M. (2015). Emotional processes in development and dynamics of individual time perspective. En M. Stolarski, N. Fieulaine y W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory: Review, research and application* (pp. 269-286). Cham, Suiza: Springer International Publishing.
- McCown, W., Johnson, J. y Petzel, T. (1989). Procrastination, a principal components analysis. *Personality and Individual Differences*, 10, 197-202. doi: [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(89\)90204-3](https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90204-3)
- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Lovaina, Bélgica: Leuven University Press y Lawrence Erlbaum Associates.
- Pestana, J. V., Codina, N. y Valenzuela, R. (2020). Leisure and Procrastination, a Quest for Autonomy in Free Time Investments: Task Avoidance or Accomplishment? *Frontiers in Psychology*, 10, 2918. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02918>
- Shell, D. F., y Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (4), 481-506. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1073>
- Simons, M., Peeters, S., Janssens, M., Lataster, J. y Jacobs, N. (2018) Does age make a difference? Age as moderator in the association between time perspective and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 19, 57-67 doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9806-1>
- Sircova, A., van de Vijver, F. J. R., Osin, E., Milfont, T. L., Fieulaine, N., Kislali Erginbilgic, A., ... Boyd, J. N. (2014). A global look at time: A 24 country study of the equivalence of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *SAGE Open*, 4 (1), 1-12. doi: <https://doi.org/10.1177/2158244013515686>
- Soylu, C. y Ozekes, B. C. (2019). Psychometric Properties of the Future Time Perspective Scale for the Turkish Population: Age Differences in Predictors of Time Perspective. *The International Journal of Aging and Human Development*, 91 (1), 85-106. doi: <https://doi.org/10.1177/0091415019836108>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1), 65-94. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Stolarski, M., Wiberg, B. y Osin, E. (2015). Assessing temporal harmony: the issue of a balanced time perspective. En M. Stolarski, N. Fieulaine y W. van Beek (Eds.), *Time Perspective Theory: Review, Research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 57-71). Berlín: Springer.
- Valenzuela, R., Codina, N. y Pestana, J. V. (2020). Relations between university students' physical activity, academic self-regulation and procrastination: Considering motives and gender-differences in the promotion of healthy habits. En L. Gómez Chova, A. López Martínez e I. Candel Torres (Eds.), *INTED2020 Proceedings. 14th International*

- Technology, Education and Development Conference March 2nd-4th, 2020 — Valencia, España* (pp. 7000-7005). Valencia: IATED Academy.
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I. y Pestana, J. V. (2020). Young University Students' Academic Self-Regulation Profiles and Their Associated Procrastination: Autonomous Functioning Requires Self-Regulated Operations. *Frontiers in Psychology*, 11, 354. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00354>
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35 (6), 1401-1418. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6)
- Webster, J. D. (2011). A new measure of time perspective: Initial psychometric findings for the Balanced Time Perspective Scale (BTPS). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 43 (2), 111-118. doi: <https://doi.org/10.1037/a0022801>
- Wiberg, M., Sircova, A., Wiberg, B. y Carelli, M. G. (2012). Operationalizing balanced time perspective in a Swedish sample. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 12 (1), 95-107.
- World Medical Association (2013). World medical association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *Journal of the American Medical Association*, 310 (20), 2191-2194. doi: <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Yang, X., Xu, X. y Zhu, L. (2015). Media multitasking and psychological wellbeing in Chinese adolescents: Time management as a moderator. *Computers in Human Behavior*, 53, 216-222. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.034>
- Yuan, B. y Jiang, Z. (2017). Disruption Management for the Real-Time Home Caregiver Scheduling and Routing Problem. *Sustainability*, 9 (12), 2178 doi: <https://doi.org/10.3390/su9122178>
- Zaleski Z. (1994). *Psychology of future orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Zimbardo, P. G. y Boyd, J. (2009, trabajo original publicado en 2008). *La paradoja del tiempo: la nueva psicología del tiempo*. Barcelona: Paidós.
- Zimbardo, P. G. y Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1271-1288. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>
- Zimbardo, P. G., Keough, K. A. y Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, 23 (6), 1007-1023. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00113-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00113-X)

Biografía de los autores

Nuria Codina Mata es Profesora del Departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa de la Universidad de Barcelona y miembro del grupo de investigación consolidado PsicoSAO (psicología social, ambiental y organizacional) (2017 SGR 564). Sus líneas de investigación psicosocial se centran en: el tiempo y las actividades de ocio, las experiencias de ocio, el disfrute y la autonomía en la práctica de actividades estructuradas y no estructuradas, la procrastinación y las orientaciones temporales.



<https://orcid.org/0000-0003-0280-3651>

Rafael Valenzuela García es Doctor en Gestión de la Cultura y el Patrimonio por la Universidad de Barcelona. Profesor del Departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa de la Universidad de Barcelona y miembro del grupo de investigación consolidado PsicoSAO (2017 SGR 564). Investiga desde una perspectiva psico-pedagógico-social la formación de la motivación de calidad en el aprendizaje formal y en el ocio, especialmente en la práctica musical.



<https://orcid.org/0000-0002-9935-1745>

José Vicente Pestana Montesinos es Doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona. Profesor del Departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa de la Universidad de Barcelona y miembro del grupo de investigación consolidado PsicoSAO (2017 SGR 564). Su trayectoria científica se ha fundamentado

en la imbricación de las actividades de ocio en la cotidianidad de los individuos —con énfasis en el desarrollo de la persona (habiendo incorporado recientemente la perspectiva analítica junguiana)—. Especializado en el estudio del teatro.



<https://orcid.org/0000-0002-8329-0650>

Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud

*Digital environments, connectivity and education: Time
perception and management in the construction of young
people's digital identity*

Dr. José Manuel MUÑOZ-RODRÍGUEZ. Profesor Titular. Universidad de Salamanca (pepema@usal.es).

Dra. Patricia TORRIJOS FINCIAS. Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Salamanca (patrizamora@usal.es).

Dra. Sara SERRATE GONZÁLEZ. Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Salamanca (sarasg@usal.es).

Alicia MURCIANO HUESO. Personal Docente e Investigador en Formación. Universidad de Salamanca (aliciaamh@usal.es).

Resumen:

En este trabajo se presentan los primeros resultados del proyecto CONECT-ID que aborda la identidad digital de la juventud, desde los enclaves de la hiperconectividad y en base a su percepción del tiempo en el ocio digital. El objetivo principal reside en analizar la gestión del tiempo y la percepción del tiempo hiperconectado de los jóvenes. Para ello, se ha realizado un estudio cualitativo aplicando la técnica de grupos de discusión con 130 participantes organizados en grupos de 12 a 16 años y de 16 a 18 años. Posteriormente, se ha realizado un análisis con el software NVivo. Los resultados hallados señalan una diferencia de

usos y herramientas entre los grupos de edad establecidos. Ambos grupos afirman perder la concepción de temporalidad, especialmente en el caso de los mayores. Mientras los menores afirman tener menor disponibilidad y mayores controles parentales; los mayores asumen utilizar menos la estrategia de gestión de tiempos como autorregulación. Los controles escolares se remiten a no dejarles llevar ni utilizar el móvil. Se observa como la construcción identitaria del joven se configura como un continuo interferido por diferentes espacios y tiempos virtuales y presenciales. Los jóvenes que tienen un menor control parental en la gestión del tiempo requieren mayores mecanismos de

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 18-06-2020.

Cómo citar este artículo: Muñoz-Rodríguez, J. M., Torrijos Fincias, P., Serrate González, S. y Murciano Hueso, A. (2020). Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud | *Digital environments, connectivity and education: Time perception and management in the construction of young people's digital identity*. Revista Española de Pedagogía, 78 (277), 457-475. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-07>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

autogestión y autorregulación. Los resultados hallados merecen centrar el discurso pedagógico en torno a diseñar y potenciar actuaciones educativas de calidad que les permitan ir más allá de marcarse límites, trabajando el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, las habilidades sociales y comunicativas, así como la gestión de su tiempo en escenarios que les reporten beneficios duraderos por encima del mero entretenimiento.

Descriptor: conectividad, identidad, juventud, espacios de ocio, percepción del tiempo, entornos digitales.

Abstract:

This paper discusses the first results of the CONECT-ID project, which addresses young people's digital identities from the perspective of hyperconnectivity based on their perception of time in digital leisure. Its main objective is to analyse young people's time management and their hyper-connected perception of time. To do so, a qualitative study was performed using discussion groups with 130 participants organised in groups of respondents aged 12 to 16 and 16 to 18. Analysis was then performed using the NVivo software program. The results

showed a difference in use and tools between the age groups. Both sets of groups claim to lose the concept of time, in particular the older ones. Younger respondents report having less availability of screens and more parental controls, while in contrast older ones state that they use the time management strategy less as self-regulation. School controls refer to students not being allowed to take mobile phones to school or use them there. It is apparent that the construction of young persons' identity is a continuum between different virtual spaces and times and face to face situations. Young people with less parental control over time management require more self-management and self-regulation mechanisms. The results found warrant focussing pedagogical discourse on designing and promoting quality educational actions that make it possible to go beyond setting limits. This can be achieved by working on establishing healthy interpersonal relationships, social and communication skills, and time management in a range of settings that provide lasting benefits beyond mere entertainment.

Keywords: digital technology, educational sciences, identity, leisure, qualitative analysis, time perception, youth.

1. Planteamiento de la cuestión

Hablar del tiempo no es algo novedoso, pero siempre resulta de interés, centraliza el foco de atención en una de las variables sobre las que narramos la vida humana; el humus de la humanidad, dimensión constitutiva del ser humano, oportunidad y sementera de nuestro desarrollo, al que es-

tamos constreñidos, nunca determinados. Una no determinación que lo convierte en oportunidad y principio que debemos saber gestionar y educar.

Recurrimos a diferentes metáforas espaciales que extrapolamos de nuestro imaginario colectivo para referirnos al tiempo

(Safranski, 2017). Fundamentamos la percepción y noción del tiempo en la comprensión del espacio físico (Blommaert y De Fina, 2016). ¿Pero qué ocurre si el espacio se vuelve virtual? ¿Qué sucede cuando nada está delimitado, sino que se encuentra suscrito a una realidad sin fronteras? ¿Qué ocurre cuando basamos nuestra percepción del tiempo en un espacio poroso? ¿Hasta qué punto nuestra identidad se está transformando como consecuencia de que sus dimensiones identitarias básicas, el espacio y el tiempo, están suscritas a una realidad hiperconectada donde la identidad ha pasado a ser líquida, la inestabilidad es la máxima representación de la realidad, el medio es ambivalente, el cuerpo se vuelve incorpóreo e incluso el yo adquiere diferentes formas de expresión?

Tras estos interrogantes se encuentra el proyecto CONECT-ID¹, en el que abordamos el estudio de la identidad digital de la juventud, desde los enclaves de la hiperconectividad y en base a su percepción del tiempo en el ocio digital. Nos centramos en la juventud porque es la que está viviendo en primera persona las consecuencias, desafíos o riesgos de la hiperconectividad. Riesgos que tienen que ver con la dependencia o el abuso de la tecnología y la pantalla (Cloquell, 2015); consecuencias que hablan de desigualdades y nuevas formas de exclusión social (Ricoy y Martínez-Carretera, 2020); y desafíos que están relacionados directamente con factores de vulnerabilidad en el desarrollo de la identidad del joven, asociados a formas de externalizar su yo, necesidad de influir y ser influenciado, a consumos de información no siempre filtrados, etc. (Sanz Arazuri, Alonso Ruiz,

Sáenz de Jubera Ocón, Ponce de León Elizondo y Valdemoros San Emeterio, 2018; Valdemoros, Alonso y Codina, 2018). Contingencia marcada por una ausencia o no de responsabilidad o sentido ético y/o crítico (Ibáñez-Martín y Fuentes, 2015), amparadas, quizá, por una frágil autonomía en su desarrollo personal y social y una gestión del tiempo que, en ocasiones, se torna irresponsable.

Presentamos los primeros resultados del proyecto mencionado: el estudio de corte cualitativo, con grupos de discusión como instrumento, analizando tanto la gestión del tiempo, como la percepción del tiempo hiperconectado de los jóvenes. Abarcamos un tramo amplio de la juventud, de 12 a 18 años, para comprender la evolución del fenómeno y en qué medida los efectos tienen una evolución o involución a medida que el desarrollo avanza. Efectos para los que apenas existen respuestas a nivel educativo más allá de la pedagogía de límites, asociada en muchos casos a la prohibición en ese tiempo de conexión, quizás porque el discurso sobre estos efectos redunde en el exceso y pérdida de la noción del tiempo cuando están conectados.

2. Marco teórico y estado de la cuestión

Existen investigaciones sobre la presencia y gestión del tiempo en la Red (Livingstone, 2013; Loveless y Williamson, 2017; Serrano-Puche, 2013; Viñals, Abad y Aguilar, 2014). Estas se centran, principalmente, en la presencia cronológica o secuencial del tiempo (usos, momentos, franjas horarias, etc.) (Boyd, 2014), pero

menos en ese otro tiempo vivido, experimentado, kairológico. Para el joven, ese tiempo de conectividad, generalmente, es oportuno y adecuado, indeterminado y sentido, y no siempre se corresponde con el tiempo sucedido. Ese instante, ese acontecimiento, ese lugar —la pantalla (ordenador, teléfono móvil, tableta, videoconsola, etc.)—, que, por instantes, se hace único, que no es el ahora ni el presente, sino el tiempo que sobrevuela (Case, 2016; Cruz, 2017).

El uso de las pantallas por parte de la juventud ha llevado a la investigación a analizar los distintos yoes (Torres, 2017) que los jóvenes construyen. «Es múltiple, pero integrado. Puedes tener un sentido del yo sin ser un único» (Turkle, 1997, p. 325). La vida del joven pasa a estar mediada por pantallas. Uno de los aspectos en los que se incide es que las redes sociales, los videojuegos, los lugares frecuentados por la juventud son transversales y se encuentran ramificados en la Red lo que permite construir diferentes identidades en busca de satisfacer sus deseos, de provocar, de influir, o simplemente de alcanzar aquello que en los escenarios tradicionales no tienen fácil (Nílan y Feixa, 2014).

La literatura científica no habla de identidad del joven, sino de prácticas identitarias adheridas a nuevas prácticas de socialización juvenil derivadas de las distintas narrativas y roles sociales que manifiestan (Awan y Gauntlett, 2013; Georgakopoulou, 2017; Marlowe, Bartley y Collins, 2017). La construcción de su identidad se basa en el cómo se muestra y en el cómo le juzgan, es decir, en comparación constantemente con los otros (Vansieleghem, Vlieghe y Zahn,

2019). Es decir, la Red posibilita el modo de configurar la identidad de los jóvenes coadyuvando múltiples identidades digitales en distintos ámbitos de actuación. Una configuración que provoca la sensación de libertad y autonomía fundamentada a partir de la socialización e interconexión con los demás; la otredad del yo como fundamento de la identidad personal y colectiva (Brubaker y Cooper, 2000).

Pero no es una autonomía como tal; la literatura lleva años remarcando un cierto posicionamiento simétrico, en cuanto que lo tecnológico forma parte de las vidas de los jóvenes, pasa a ser su espacio-tiempo social y, en consecuencia, está junto a ellos, convirtiéndose en tecnologías subjetivas (Pangrazio, 2019; Turkle, 2011; Turkle, Taggart, Kidd y Dasté, 2006). Se convierte en una vía de expansión de su autonomía como base de su socialización y relación. Los jóvenes son autónomos si la Red les permite interactuar con otros jóvenes, enriqueciendo y compartiendo sus aficiones, vivencias, ideas, crear co-narraciones entendidas como dinámicas sociales interdependientes e interrelacionales (Beneito-Montagut, 2015; Georgakopoulou, 2017). Las investigaciones inciden en argumentar la autonomía desde el pensamiento vygotskiano, fundamentándola en una vinculación filogenética entre juventud y pantalla que nos habla de interdependencia. Los jóvenes se encarnan en los entornos tecnológicos (Wängqvist y Frisé, 2016).

Una encarnación no solo individual sino también social. Las investigaciones amplifican el lado amable de la Red y la pantalla en cuanto que abren a la juven-

tud a una gran variedad y posibilidad de relaciones sociales. Amplía las opciones de construcción del yo relacional, pues complementan y enriquecen, no sustituyen, las relaciones sociales presenciales. Favorece la creación de una inteligencia colectiva activando mecanismos positivos de reconocimiento social (Malone y Bernstein, 2015). Es la importancia de la Red para el empoderamiento juvenil y el fomento de la participación (Wängqvist y Frisén, 2016). El escenario social privilegiado para la juventud (Sanz Arazuri et al., 2018).

La preocupación por parte de las familias y la desvinculación del nicho familiar asociada a la inclusión en las redes sociales es otro tema estudiado, haciendo hincapié en la necesidad de preparar a la familia para enseñar a saber hacer y ser con estas tecnologías de un modo autónomo y responsable (Ruiz-Corbella y De Juanas-Oliva, 2013). Algunos estudios recientes (Gündüz, 2017; Hodkinson, 2017; Valdemoros, Sanz y Ponce de León, 2017) nos indican que un consumo digital bajo en los hijos se relaciona con familias que gozan de un vínculo emocional mayor entre los miembros de la familia, por lo que un abuso de esta herramienta podría ser perjudicial para la convivencia familiar, apoyados en la idea de que la juventud, en las redes sociales, se preocupa más por la autoexpresión que por la autoreflexión (Mace, 2020). También hay investigaciones que desmitifican el ocultamiento a las familias que los jóvenes hacen de su vida en la Red (Shin y Lwin, 2017).

En términos igualmente positivos existen investigaciones que ven en la pantalla la implementación de un ecosistema

tecnológico de interés para el desarrollo cognitivo y de aprendizaje. Se remarca la potencialidad de la Red como entorno creativo, innovador y favorecedor de diferentes vías de multialfabetización, creatividad y aprendizaje (Gee y Esteban-Guitart, 2019; Hou, Rashid y Lee, 2017; Pérez Latorre, 2015; Scolari, 2016).

No obstante, existen datos que inciden en que ese tiempo no siempre es un tiempo positivo para la juventud, basado en la cultura del mero entretenimiento y el placer (Muros, Aragón y Bustos, 2013; Iqani y Schroeder, 2016) amparadas la mayor parte de ellas en la inmediatez de la información, en publicar sus vidas privadas, en extender el tiempo libre a la vida social en general, donde la conectividad por la conectividad es lo que prima a la hora de ocupar el tiempo. Concluyen que se agudiza el individualismo. Una cultura de la virtualidad cuyos principales temores por parte de la propia juventud son el aburrimiento, la desconexión, la soledad o el aislamiento (Fernández y Gutiérrez, 2017).

Entre los riesgos encontramos estudios recientes que analizan los negativos efectos socioemocionales del abuso de las redes sociales y los juegos *online* (Vannucci, Simpson, Gagnon y Ohannessian, 2020), y estudios que se centran en el ciberacoso (Garmendia Larrañaga, Jiménez Iglesias y Larrañaga Aizpuru, 2019) donde se señala que la tecnología y las pantallas en los jóvenes generan libertad y creatividad no siempre bien entendida y muchas veces transformada en opresión y acoso (Garaigordobil y Larrain, 2020), cuando no en desigualdades (Rey, Quintana-Orts, Mérida-López y

Extremera, 2018). Otros resultados hablan del riesgo de solidificar una ética asociada a una cultura libre donde todo vale y donde todo cabe, cuestionando conceptos como el de propiedad o el de autoridad (Hu, Zhao y Huang, 2015), encontrando, en ocasiones, a los jóvenes, inmersos en procesos de asunción de participación de la vida en red, aceptando riesgos, desde una racionalidad práctica; la Red como una oportunidad, sin reflexión previa alguna.

3. Metodología y resultados de investigación

El diseño de investigación es de corte cualitativo, enmarcado dentro de un estudio de investigación de naturaleza participativa (Tojar, 2006) con el que se prevé fundamentar el diseño de actuaciones educativas de calidad.

Para ello, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

1. Conocer la percepción de los jóvenes en torno a la disponibilidad temporal, usos y hábitos en las tecnologías y redes.
2. Profundizar en las diferentes estrategias de gestión del tiempo informadas.
3. Determinar si hay diferencias entre grupos en las dimensiones estudiadas, tomando como referencia la edad de los participantes.

3.1. Instrumento y procedimiento de análisis

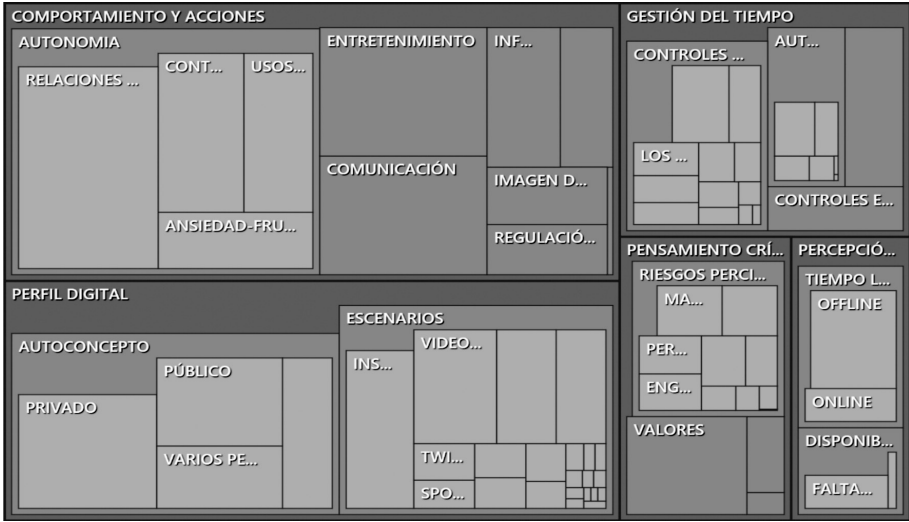
Para acercarnos a las percepciones, opiniones y motivaciones de los jóvenes en

cuanto al uso y hábitos de las tecnologías se empleó la técnica de grupo de discusión. Se diseñó un guion previo de carácter semiestructurado por el Grupo de Investigación a través de cinco seminarios co-formativos en el que colaboraron nueve expertos de diversas áreas (teoría e historia de la educación, métodos de investigación, sociología y antropología) y en el que se recogían cuestiones que abordar con los participantes, relacionadas con la percepción y usos del tiempo libre y el perfil y hábitos digitales. Para su validación se realizaron dos grupos de discusión, uno con jóvenes de 12-15 y otro de 16-18.

El proceso de selección de participantes se llevó a cabo previa autorización de los centros de enseñanza secundaria seleccionados de acuerdo a criterios de accesibilidad y las familias de los menores, buscando una representación de centros rurales (3) y urbanos (4), públicos (7), concertados (2) y privados (1) de distintas comunidades autónomas. La moderación de los encuentros se realizó por parejas de expertos que participaron en la elaboración del guion previo semiestructurado y en el proceso de elaboración de categorías para el posterior análisis de contenido.

Se realizaron un total de 14 encuentros que fueron grabados en formato audio, transcritos e incorporados para su codificación y análisis posterior al software NVivo (V.12, licencia del Grupo de Investigación), de acuerdo a un sistema de categorías elaboradas por 3 investigadores mediante un procedimiento de carácter inductivo, abalado en el marco teórico previo y que se evidencia en el Gráfico 1 (Miles y Huberman, 1994).

GRÁFICO 1. Mapa jerárquico del discurso a razón del número de referencias de codificación².



Palabras cortadas en el gráfico: RELACIONES... = relaciones en las redes; CONT... = contenido a publicar; USOS... = usos y hábitos; ANSIEDAD-FRU... = ansiedad-frustración; INF... = información; IMAGEN D... = imagen distorsionada; REGULACIÓ... = regulación de emociones; CONTROLES... = controles parentales; LOS... = los tengo en las redes; AUT... = autorregulación; CONTROLES E... = controles escolares; VARIOS PE... = varios perfiles; INS... = Instagram; VIDEO... = videojuegos; TWI... = Twitter; SPO... = Spotify; PENSAMIENTO CRÍ... = pensamiento crítico; RIESGOS PERCI... = riesgos percibidos; MA... = malos usos; PER... = perfiles falsos; ENG... = enganchados; PERCEPCIÓ... = percepción del tiempo; TIEMPO L... = tiempo libre; DISPONIB... = disponibilidad; FALTA... = falta de tiempo.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el sistema de categorías, del total de los discursos se registraron 7270 referencias que hacen alusión a los comportamientos y acciones durante el tiempo de ocio, al perfil digital y a la gestión y percepción del tiempo de ocio. A razón del proceso de codificación, 3229 de estas referencias procedían de los seis grupos de participantes de entre 12 y 15 años y 4041 referencias de los grupos de jóvenes de 16 a 18 años.

Codificada la información de acuerdo con el sistema de categorías preestablecido, se trabajó con un análisis de discurso centrado en 3 dimensiones: Perfil Digital, Percepción del Tiempo y Gestión del Tiempo (ver Tabla 1), profundizando

en las diferencias encontradas en los dos grupos de edad establecidos.

TABLA 1. Dimensiones y categorías del estudio.

Dimensiones	Categorías
Perfil digital	Escenarios virtuales
Percepción del tiempo	Tiempo libre
	Disponibilidad
Gestión del tiempo	Autorregulación
	Concepción de temporalidad
	Ansiedad-frustración
	Controles parentales
	Controles escolares

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Participantes

En este estudio han participado 130 jóvenes, organizados en 14 grupos de jóvenes de 16 a 18 años y 6 con adolescentes de 12 a 15 años. Se observa diversidad con respecto al perfil de los jóvenes a razón de los estudios realizados (princi-

palmente secundaria y bachillerato), a la titularidad de los centros participantes (1 centro privado, 2 centros concertados y 4 públicos), la localidad (6 municipios españoles), el género (muestra de informantes equitativa al 50 %) y el nivel educativo (ver Tabla 2).

TABLA 2. Descripción de los grupos participantes.

Código grupo	n	Edad		Sexo		Curso		Localidad	Titularidad del centro
GBAR001	7	$\bar{x}$ Sx	17.57 .79	H M	6 1	1FP Básica	7	Barcelona	Privado
GBAR002	8	$\bar{x}$ Sx	18.00 .00	H M	3 5	1FP	8	Barcelona	Privado
GBU002	8	$\bar{x}$ Sx	15.00 1.07	H M	4 4	3ESO 4ESO	4 4	Burgos	Concertado
GBU001	8	$\bar{x}$ Sx	12.50 .53	H M	4 4	1ESO 2ESO	4 4	Burgos	Concertado
GMANZ001	8	$\bar{x}$ Sx	13.00 .93	H M	4 4	1ESO 2ESO 3ESO	3 2 3	Manzanares (Ciudad Real)	Público
GMANZ002	12	$\bar{x}$ Sx	15.67 .65	H M	5 7	1BACH 4ESO	3 9	Manzanares (Ciudad Real)	Público
GPLA001	16	$\bar{x}$ Sx	13.81 1.17	H M	9 7	ESO	16	Plasencia (Cáceres)	Público
GPLA002	7	$\bar{x}$ Sx	17.57 .53	H M	4 3	1FP 2BACH	4 3	Plasencia (Cáceres)	Público
GSA001	6	$\bar{x}$ Sx	13.83 .41	H M	4 2	1ESO 2ESO 3ESO	6	Salamanca	Público y Concertado
GSA002	8	$\bar{x}$ Sx	16.12 .83	H M	4 4	1BACH 4ESO	6 2	Salamanca	Público y Concertado
GSA003	10	$\bar{x}$ Sx	13.20 1.03	H M	5 5	1ESO 2ESO 3ESO	10	Peñaranda (Salamanca)	Público
GSA004	11	$\bar{x}$ Sx	16.09 .8312	H M	4 7	1BACH 1FPB 4ESO	6 2 3	Peñaranda (Salamanca)	Público
GSA005	11	$\bar{x}$ Sx	13.46 1.29	H M	4 7	1ESO 3ESO	6 5	Salamanca	Público
GSA006	10	$\bar{x}$ Sx	16.30 .67	H M	5 5	1BACH 2BACH	10	Salamanca	Público

Fuente: Elaboración propia.

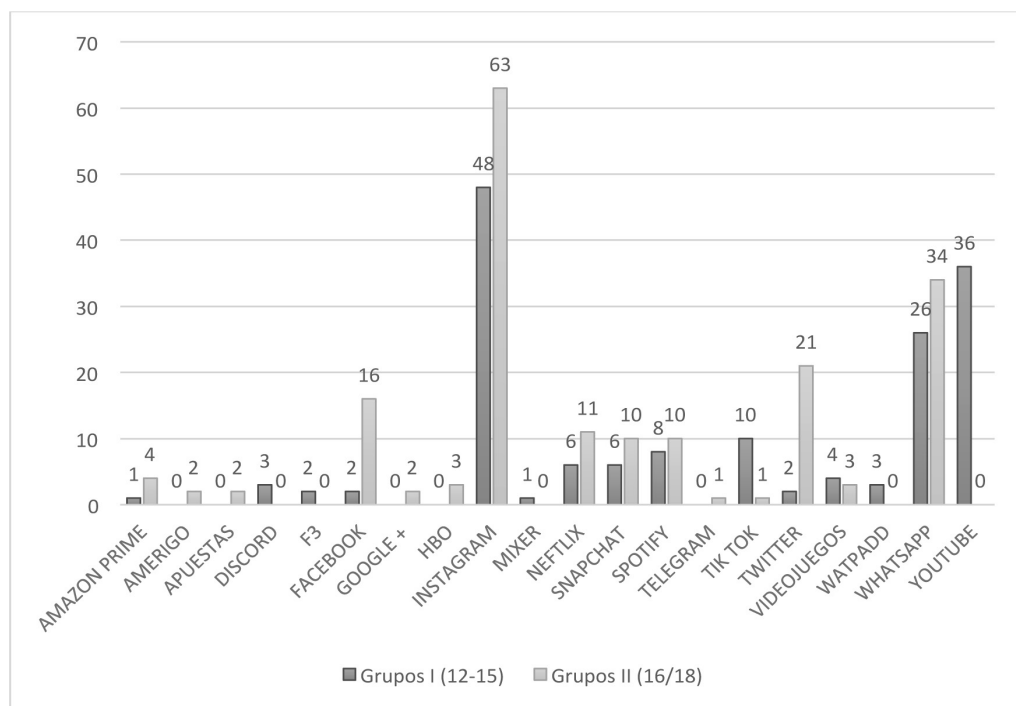
4. Resultados y discusión

4.1. Escenarios virtuales y perfil digital

En el análisis del perfil digital, teniendo como variable los escenarios y espacios en los que los jóvenes actúan e interactúan,

se observa que son las redes sociales y los canales o plataformas multimedia de entretenimiento los espacios en los que principalmente están presentes (ver Gráfico 2).

GRÁFICO 2. Aplicaciones a las que aluden en el discurso.



Fuente: Elaboración propia.

En la indagación respecto a qué conductas manifiestan y qué buscan en esas aplicaciones y redes, los jóvenes manifiestan que, principalmente a través de Instagram y WhatsApp, buscan la comunicación con su grupo de iguales y compartir información personal, como la publicación masiva de fotografías. Es algo que les sirve de entretenimiento, mostrando gustos y aficiones o sus principales actividades de ocio, que practican *offline* (viajes, eventos deportivos o salir de fiesta en el caso de los más mayores) aspectos puestos de

relieve en otras investigaciones (Sanz Arzuri et al., 2018). Resultado del efecto de deseabilidad social, afirman de forma generalizada mostrarse tal y como son en la virtualidad, pero indagando un poco más reconocen utilizar filtros que les permite proporcionar una mejor imagen de sí mismos, tal como afirma esta participante:

Porque pretendes que tu perfil sea como... que entres y digas... jolín se ve que hay fotos chulas. Que dé la impresión de que sales bien (Part_3_GSA003_PEÑARANDA).

Cuentan con estrategias para mostrar sus diferentes yoos o parte de su yo, indicando que en una misma red social disponen de diversos perfiles, el «público», donde hacen un menor cribado de los seguidores, y el denominado «privado», donde comparten información con los que consideran más allegados —excluyendo a progenitores.

Yo tengo la pública y la privada, pero porque la pública es en plan que me sigue más gente, que cualquiera me puede seguir, y la otra es como más para mis amigos, amigos más íntimos, y ahí pues subo más cosas, más cosas mías (Part_1_GBAR002).

Las redes sociales se sitúan a la cabeza de los escenarios virtuales preferidos, como ya recogen otras investigaciones en la misma línea (Ibrahim, Wang y Bourne, 2017; Ruiz-Corbella y De Juanas-Oliva, 2013) donde los jóvenes se desinhiben en mayor o menor medida, en función de la sensación de control percibida (Ricoy y Martínez-Carrera, 2020). Se torna este entorno virtual en una oportunidad para la exploración y construcción de su identidad —o identidades— al plasmar sus inquietudes y satisfacer anhelos (Yau y Reich, 2019), fundamentalmente en el intercambio relacional que hacen con el grupo de iguales. No obstante, el hecho de que vayan delimitando el espacio virtual es producto de la formación en riesgos y peligros asociados a la Red que han recibido.

Los informantes manifiestan utilizar Youtube como forma de entretenimiento, en busca de información que, tal y como afirman, no encuentran en otros espacios, como la escuela o las familias, y también para resolver problemas del día a día, para

lo cual recurren a los ya famosos tutoriales. El grupo de 12-15 afirma que prefiere aplicaciones móviles como Tik Tok o el uso de videojuegos bien a través de videoconsolas o de los propios *smarthphones*. El grupo de 16-18, hace un uso más específico de redes como Twitter para compartir información que ellos consideran interesante o relevante y utiliza en mayor medida servicios de *streaming* para consumir series y películas en su tiempo libre.

Se evidencia que saben elegir y seleccionar los espacios y tiempos según pretendan comunicarse, entretenerse o informarse. A medida que avanzan en edad cambian y varían de canal y seleccionan con más criterio (subjetivo) aquellas que les aportan mayor o menor beneficio y los de mayor edad son más analíticos con la información que comparten (Solé, 2019).

4.2. Percepción y usos del tiempo libre

Para conocer cuál es la percepción que los jóvenes tienen de su tiempo libre, el discurso se centró en la valoración temporal de los usos de su tiempo libre de forma *offline* y *online* y en la disponibilidad auto percibida. La Tabla 3 recoge el número total de referencias codificadas en relación a las variables de análisis, así como los porcentajes comparativos entre grupos:

Se evidencia que los más pequeños (12-15) realizan más actividades *offline* de carácter programado —normalmente consensuadas con las familias—, como deportes o tareas relacionadas con la música. Afirman que estos espacios les reportan fundamentalmente aprendizajes nuevos, relación con otros chicos y chicas de su edad y entretenimiento.

TABLA 3. Referencias codificadas en la disponibilidad y percepción del tiempo.

Categoría	Grupos I (12-15)		Grupos II (16-18)	
	Referencias	%	Referencias	%
Percepción del tiempo	125	52.51 %	105	47.49 %
Disponibilidad	63	66.03 %	17	33.97 %
Exceso de tiempo	5	31.94 %	3	68.06 %
Falta de tiempo	35	69.99 %	9	30.01 %
Tiempo libre	61	38.86 %	91	61.14 %
Offline	45	43.74 %	65	56.26 %
Online	18	32.05 %	22	67.95 %

Fuente: Elaboración propia.

Son igualmente espacios de interrelación que continúan después en la virtualidad en las redes sociales donde siguen compartiendo su afición a través de la difusión de información o fotografías (en grupos de WhatsApp, Facebook o Instagram). Su tiempo *online* lo dedican a comunicarse con sus iguales. También afirman dedicar tiempo a los juegos conectados con sus amigos a través de Internet con los que siguen interactuando.

En el del grupo 12-15, podemos observar que tanto las actividades *online* como *offline* suponen el eje central en la construcción de su identidad social, esa parte en la que buscan la identificación y adquieren el compromiso (Velásquez, 2007) con distintos grupos, que van conformando valores y normas de conducta comunes. En la era digital hiperconectada esa identificación y compromiso grupal se va consolidando compartiendo tiempo en espacios virtuales a través de publicaciones vinculadas a sus preferencias de ocio (Almansa, Fonseca y Castillo, 2013).

El grupo de participantes de mayor edad (16-18) informa disponer de tiempo libre, a excepción de los períodos de evaluación escolar. Aunque realizan actividades *offline* (deporte, salir con los amigos), aseguran ocupar gran parte de su tiempo libre en actividades *online*. La parte virtual los acompaña en su vida diaria, siendo imprescindible la conectividad para compartir al instante las actividades que están realizando, por ejemplo, a través de Instagram y sus llamadas *Historias* —publicaciones cortas de duración máxima 24 horas—. Esta necesidad convierte al ocio en un asunto intersticial, tal como afirma Igarza (2009), al hacer fluctuar sus actividades diarias con tiempos de espera o desplazamientos cortos, creando «burbujas temporales» (Fernández y Gutiérrez, 2017) en las que el joven deja de estar aquí y ahora para ser y estar en la Red, condicionado por el deseo de exhibición y la exigencia del compartir.

El tiempo libre lo utilizan para compartir información —personal o que consideran relevante—, pero también afirman

que utilizar la tecnología, las redes sociales o las aplicaciones móviles les permite desconectar. Un aspecto crucial que nos muestran los jóvenes de este rango de edad (16-18) es que en su tiempo libre necesitan «desconectar conectados», esto les permite evadirse de otras ocupaciones como estudiar, pasar tiempo con la familia o realizar otras actividades lúdicas que no requieren tecnología, pero en esa desconexión eligen estar en contacto con otros.

Perciben que necesitan ese tiempo por haberse convertido en «costumbre» visualizar las redes sociales cuando disponen de «algo de tiempo», pero también referencian el aburrimiento como condicionante del uso —a veces abuso, aseguran— de la virtualidad, datos que vienen a coincidir con los de otras investigaciones, como la de Morduchowicz, Marcon, Sylvestre y Ballestrini (2012), donde se concluye que Internet y las redes sociales evitan el aburrimiento.

Me refiero a que estamos acostumbrados a que cuando nos aburrimos echamos mano del móvil para matar el tiempo (Part_3_GSA004_PENARANDA).

No obstante, también existe un tercer argumento en el que los adolescentes afirman que la virtualidad es «cómoda», al poder realizar múltiples actividades y tareas desde un mismo espacio y al mismo tiempo. Muestra de ello es la argumentación que hace el sujeto siguiente:

Yo creo que más que por aburrimiento es por el hecho de que lo tenemos todo ahí, ¿no? O sea, no te tienes que levantar para tener que mirar cualquier cosa, no tienes

que pensar en que me tengo que ir a jugar a pádel y me tengo que poner toda la equipación [...] si te gusta el pádel te pones el YouTube y ya tienes para ver toda la tarde todo lo que quieras sobre todo lo que quieras, yo creo que es tema de comodidad más que tema de aburrimiento, sinceramente (Part_2_GBAR002).

Igualmente, consideran disponer de tiempo virtual desaprovechado, que no les reporta beneficio y les genera sentimiento de haber perdido el tiempo:

Eso lo he pensado yo muchas veces, cuando acabo de estar con el móvil digo: ¿y para qué? (risas) Para estar viendo gente ahí, sonriendo (Part_4_GSA002).

4.3. Gestión de tiempo libre online

Para comprobar la gestión del tiempo, centramos la atención en los controles externos impuestos por la familia o el centro escolar, las estrategias de autorregulación y la percepción de temporalidad cuando están conectados. La gestión del tiempo libre depende del grado de autonomía. Se evidencia que el grupo 12-15 años depende más del control parental a la hora de decidir tanto las actividades que quieren realizar en su tiempo libre como sobre el control de la gestión del tiempo y los usos de la tecnología e Internet. A medida que avanza la edad los padres ofrecen mayor autonomía y capacidad de decisión para que los jóvenes autogestionen su tiempo. No obstante, los propios jóvenes aseguran que es la falta de conocimiento de las familias la que deriva en esa confianza de autogestión:

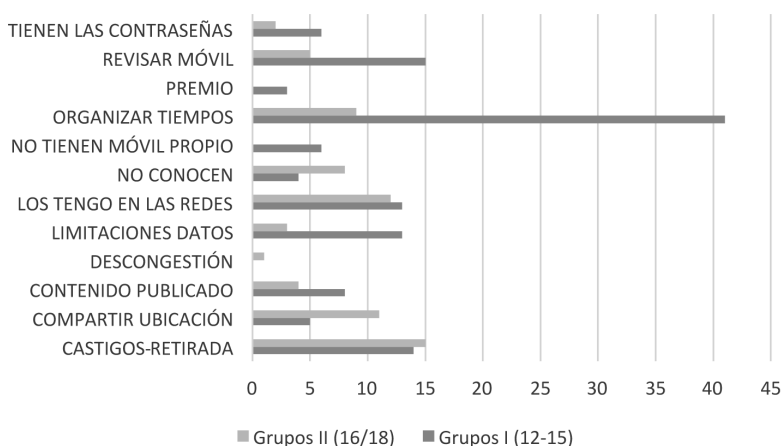
Hemos nacido en una etapa en la que todo va con tecnología y sí sabemos cómo

funciona, nuestros padres, por ejemplo, no saben cómo va Instagram (Part_7_GMANZ002).

Las estrategias parentales más utilizadas (ver Gráfico 3) hacen referencia a: 1) grupo 12-15: organización de tiempos y revisión

de las redes y aplicaciones que utilizan en el *smartphone* y otros dispositivos; y 2) grupo 16-18: retirada de los dispositivos cuando hacen un uso excesivo —subjetivo por parte de los padres— o no cumplen con sus responsabilidades escolares o en el hogar.

GRÁFICO 3. Estrategias parentales identificadas en la gestión y uso tecnológico.



Fuente: Elaboración propia.

Coinciden al entender la pertinencia de la organización de tiempos puesto que afirman no siempre poder autorregularse y perder la noción del número de horas que invierten, pero no están tan de acuerdo con el hecho de que las familias revisen sus dispositivos.

Pues, a ver, me siento mal, enfadada, no porque me lo quiten, sino porque miran todo lo que estoy haciendo o lo que tengo, me lo leen todo (Participante_4_GPLA001).

Los jóvenes conciben sus espacios virtuales como un espacio privativo de su intimidad donde el control parental no tiene cabida, a pesar de que la información que comparten puede ser visualizada por cen-

tenares de personas. La gestión de su información y la opción de compartirla o no les pertenece. Es lo que se conoce como la *fase de exploración* en la conformación de la identidad (Tesouro, Palomanes, Bonachera y Martínez, 2013) que favorece el desarrollo de estatus activos y maduros. Esto requiere que los jóvenes sientan que pueden gestionar no solo los tiempos y espacios, sino también el uso que hacen de ellos, a pesar de que, en ocasiones, puedan cometer errores, por falta de información, imprudencia o inmadurez. Es lo que Madden et al. (2013). denominan *la intimidad aumentada*, donde los jóvenes comparten sus vidas con amigos y conocidos, excluyendo a su entorno familiar cercano, pensando que ese es un espacio en el que solo pueden interceder los iguales, en

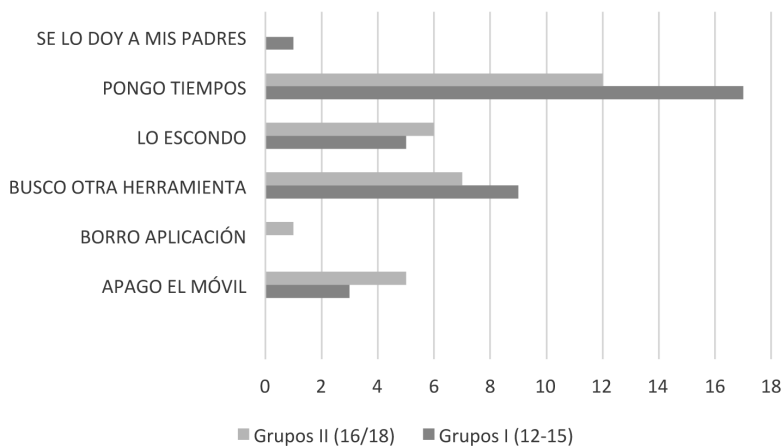
un espacio que se torna excesivamente grande y difuso a pesar de su creencia de control absoluto. Y gestionan sus tiempos para disponer de momentos en los que, a través de los espacios virtuales, afianzar su validación e integración social, clarificar sus sentimientos, pensamientos y emociones y ensayar su capacidad de autoexpresión (Morduchowicz et al., 2012).

En el caso del control escolar, de las 53 referencias que se registran se ve un porcentaje ligeramente superior en el caso del grupo de los más pequeños (53.23 % frente al 46.18 % del grupo de mayores) al aludir a la existencia de restricciones. Estos controles se centran en no permitir llevar el dispositivo al centro educativo salvo petición expresa por parte de algún docente. La gestión del «tiempo libre escolar» está determinada por la normativa del centro y los jóvenes manifiestan adaptarse a ella. Además, consideran que en determinados momentos prefieren esta gestión externa de su tiempo, pues reconocen:

Yo también pienso que si tienes el móvil siempre vas a estar más pendiente. Y si te le quitan, pues estás como más liberado. Sin necesidad de tener el móvil aquí y decir me ha llegado un mensaje o voy a hacer esto... Sin el móvil es mejor (Part_4_ GPLA002).

Se observa una mayor proporción de información codificada en la pérdida de concepción de temporalidad en el grupo de 16-18 respecto al de 12-15 (67.73 % frente a un 32.27 %). Son, por tanto, los jóvenes de mayor edad los que afirman tener que utilizar estrategias de autorregulación, fundamentado en el hecho de tener menor control externo y disponer de mayor autonomía en la gestión de su tiempo libre (porcentualmente se hizo una mayor alusión en el discurso con respecto a los más jóvenes). Al estudiar en profundidad las estrategias planteadas se evidencia (ver Gráfico 4) que las estrategias que más utilizan son: ponerse tiempos de conexión o buscar otra herramienta e incluso esconder el dispositivo para no tener acceso inmediato.

GRÁFICO 4. Estrategias de autorregulación señaladas por los jóvenes.



Fuente: Elaboración propia.

En la categoría *dimensión de temporalidad* encontramos que la conexión les ocasiona pérdida en la concepción del tiempo y eso les genera sentimientos negativos al percibir la falta de control en el uso que hacen durante ese tiempo conectados. Encontramos así discursos de los jóvenes como los siguientes:

De repente te suena el móvil y tú piensas "venga no lo voy a mirar", pero empiezas "quién será quién será, bueno, venga, voy a mirarlo, lo voy a mirar". Bueno, entonces lo voy a mirar. Luego, de esa persona voy a historias y han actualizado gente historias y entonces ahí me pierdo y ya pues... (Participante_6_GBU002).

Es como que pasan dos horas y digo "pues quiero más" y así todo el rato, y se me pasa una tarde entera y estoy todo el rato con el móvil (Participante_5_GSA005).

Esto genera incertidumbre y les obliga a reflexionar respecto a las decisiones tomadas durante ese tiempo relativas a pérdidas y ganancias del propio tiempo, de aprendizajes, de oportunidades de realizar otras actividades. Es importante en la construcción del joven que se plantee interrogantes respecto a la buena o mala gestión, pues le permite tomar decisiones a partir, normalmente, de las consecuencias, como el bajo rendimiento escolar.

5. Conclusiones y prospectiva

Varios son los resultados hallados en esta fase preliminar del estudio CONECT-ID que merecen centrar el discurso pedagógico en torno a diseñar y potenciar actuaciones educativas de calidad. En primer lugar, la construcción identita-

ria del joven se configura como un continuo en el que interfieren diferentes espacios y tiempos, tanto virtuales como presenciales. Los adolescentes afirman encontrar en la Red un micro-espacio de individualidad-colectividad aparentemente inocuo para ellos donde sienten la libertad que no siempre perciben en otros espacios donde es más tangible el control externo. Convierten su tiempo libre en un tiempo de interacción, de intercambio, de generación y producción de información, que consideran de su propiedad, donde solo ellos ponen las reglas del juego. Y aun siendo cierto que los jóvenes necesitan espacios individuales donde puedan experimentar y explorar con sus capacidades, virtudes e incluso defectos, es esencial que la educación proporcione a los jóvenes herramientas que fomenten su capacidad de discernir, aceptar, valorar y tomar decisiones respecto a lo que les va a reportar un desarrollo personal y social adecuado, en términos de libertad, responsabilidad, pensamiento crítico, autonomía y autogestión; y aquello que puede dañarlos como consecuencia de una pérdida de autonomía y uso dependiente e irresponsable de la tecnología, delegación de tareas académicas y otras actividades individuales y colectivas *offline* o confianza en canales y usuarios que les convierten en víctimas de engaños, entre otros aspectos. Es necesario prestar atención a la capacidad comunicativa de los jóvenes para generar y compartir información e interactuar con los otros —conocidos o no— a través de canales y multiplataformas diversas. Este aspecto debe ser tenido en cuenta por los agentes educativos, utilizando ese potencial comunicativo para trabajar la adquisición de habilidades de comunicación asertiva y

empática, como base en el establecimiento de relaciones sociales saludables.

En segundo lugar, se ha evidenciado que los jóvenes que tienen un menor control parental en la gestión del tiempo, necesitan mayores mecanismos de auto-gestión y autorregulación. Funcionan con estrategias de gestión de tiempos por ensayo y error, pero afirman que el atractivo de la Red les obnubila la razón a pesar de ser conscientes de que tienen otras obligaciones que cumplir. La pedagogía debe sustentar prácticas que les permitan ir más allá de marcarse límites y enseñarles para que puedan gestionar su tiempo en escenarios que les reporten beneficios duraderos por encima del mero entretenimiento. Hemos comprobado que dedican una alta proporción de tiempo en visualizar perfiles e historias de personas que comparten sus vidas en redes sociales o canales de comunicación como YouTube, tanto de personas anónimas como de famosos *influencer*. Acerquémonos a los gustos de los jóvenes para fomentar su capacidad de crítica y autocrítica, permitamos espacios y tiempos físicos o virtuales donde puedan reflexionar en torno a valores prosociales que identifican en esos otros perfiles, y enseñemos a que puedan seleccionar el contenido que les permite mostrar una versión óptima de su yo. Además, es necesario diseñar acciones donde trabajar socioeducativamente con ellos en el establecimiento de relaciones interpersonales saludables y en la puesta en práctica de habilidades sociales y comunicativas que les permitan un mejor desarrollo social. Esto nos ofrecerá la oportunidad de crear una ciudadanía, también virtual, más

capacitada para poner en práctica valores democráticos.

Una de las limitaciones del estudio que podría reseñarse hace referencia al método de obtención de información, al considerar que la medida de carácter autoinformado de los grupos de discusión puede provocar sesgos; no obstante, se trata de una técnica adecuada que nos ha permitido acercarnos a las creencias y opiniones de los informantes clave, dotándoles de la oportunidad de reflexionar en torno a un aspecto de interés para la comunidad educativa. Por otro lado, se reseña que, si bien se podría aludir al carácter limitado de la muestra, este estudio se enmarca como una primera fase de un estudio de carácter longitudinal (Boczkowski, Mitchelstein y Matassi, 2018; Fernández y Gutiérrez, 2017; Montiel y Agustina, 2019; Torres, 2017; Vannucci et al, 2020) y de carácter mixto que nos permitirá seguir profundizando en el análisis de estos primeros resultados y hacer recomendaciones de políticas y prácticas educativas.

Notas

¹ «CONNECT-ID. La identidad hiperconectada de la juventud y su percepción del tiempo en el ocio digital». Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Referencia: PGC2018-097884-B-I00. (2019-2022). Así mismo, algunos de los resultados también están relacionados con la investigación: «Identidades digitales en jóvenes hiperconectados: retos para el contexto familiar, social y escolar». Junta de Castilla y León. Referencia: SA038G19 (2018-2021). IP. José Manuel Muñoz Rodríguez.

² Mapa jerárquico extraído de NVivo que indica el peso del contenido de las categorías tras el análisis del discurso en las cinco dimensiones investigación del proyecto: Perfil Digital, Comportamientos y Acciones, Escenarios, Gestión del Tiempo, Percepción del Tiempo y Pensamiento Crítico.

Referencias bibliográficas

- Almansa, A., Fonseca, O. y Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 40 (20), 127-135.
- Awan, F. y Gauntlett, D. (2013). Young People's Uses and Understandings of Online Social Networks in Their Everyday Lives. *Young*, 21 (2), 111-132.
- Beneito-Montagut, R. (2015). Encounters on the Social Web: Everyday Life and Emotions Online. *Sociological Perspectives*, 58 (4), 537-553.
- Blommaert, J. y De Fina, A. (2016). Chronotopic Identities. On the Timespace Organization of Who We Are. En A. de Fina, J. Wegner y D. Iki-zoglu (Eds.), *Diversity and Super-Diversity. Sociocultural Linguistic Perspectives* (pp. 1-15). Washington: Georgetown University Press.
- Boczkowski, P. J., Mitchelstein, E. y Matassi, M. (2018). News comes across when I'm in a moment of leisure: Understanding the practices of incidental news consumption on social media. *New Media and Society*, 20 (10), 3523-3539.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven and London: Yale University Press.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2000). Beyond «Identity». *Theory and Society*, 29 (1), 1-47.
- Case, A. (2016). *Calm Technology: Principles and Patterns for Non-Intrusive Design*. Sebastopol: O'Reilly.
- Cloquell, A. (2015). Usos sociales de Internet entre los adolescentes españoles. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 8 (1), 1-14.
- Cruz, M. (2017). *Ser sin tiempo*. Barcelona: Herder.
- Fernández, E. y Gutiérrez, J. M. (2017). La socialización de los jóvenes interconectados: experimentando la identidad en la sociedad aumentada. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21 (2), 171-190.
- Garaigordobil, M. y Larrain, E. (2020). Bullying and cyberbullying in LGBT adolescents: Prevalence and effects on mental health. *Comunicar*, 62 (1), 79-90.
- Garmendia Larrañaga, M., Jiménez Iglesias, E. y Larrañaga Aizpuru, N. (2019). *Bullying y cyberbullying: victimización, acoso y daño. Necesidad de intervenir en el entorno escolar | Bullying and cyberbullying: victimisation, harassment, and harm. The need to intervene in the educational centre*. **revista española de pedagogía**, 77 (273), 295-312. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-08>
- Gee, J. y Esteban-Guitart, M. (2019). Designing for deep learning in the context of digital and social media. *Comunicar*, 58 (1), 09-17.
- Georgakopoulou, A. (2017). Sharing the moment as small stories: The interplay between practices & affordances in the social media-curation of lives. *Narrative Inquiry*, 27 (2), 311-333.
- Gündüz, U. (2017). The Effect of Social Media on Identity Construction. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 8 (5), 85-92.
- Hodkinson, P. (2017). Bedrooms and beyond: Youth, identity and privacy on social network sites. *New Media & Society*, 19 (2), 272-288.
- Hou, J., Rashid, J. y Lee, K. (2017). Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen. *Computers in Human Behavior*, 67 (1), 84-94.
- Hu, C., Zhao, H. y Huang, J. (2015). Achieving self-congruency? Examining why individuals reconstruct their virtual identity in communities of interest established within social networks platforms. *Computers in Human Behavior*, 50 (1), 465-475.
- Ibáñez-Martín, J. A. y Fuentes, J. L. (2015). Una reflexión plural sobre el aprendizaje ético-cívico mediado tecnológicamente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (1), 25-32.
- Ibrahim, N. F., Wang, X. y Bourne, H. (2017). Exploring the effect of user engagement in online brand communities: Evidence from Twitter. *Computers in Human Behavior*, 72 (1), 321-338.
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía.
- Iqani, M. y Schroeder, J. E. (2016). #selfie: digital self-portraits as commodity form and consumption practice. *Consumption Markets & Culture*, 19 (5), 405-415. doi: <https://doi.org/10.1080/10253866.2015.1116784>
- Livingstone, S. (2013). *Children and the internet*. London: Polity.
- Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.
- Mace, R. (2020). Reframing the ordinary: cyberspace and education. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (2), 109-129.
- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M., Smith, A. y Beaton, M. (2013). *Teens, Social Media, and Privacy*. Pew Research

- Center's Internet & American Life Project*, 21 (1), 2-86.
- Malone, T. W. y Bernstein, M. S. (2015). *Handbook of Collective Intelligence*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Marlowe, J., Bartley, A. y Collins, F. (2017). Digital Belongings: The Intersections of Social Cohesion, Connectivity and Digital Media. *Ethnicities*, 17 (1), 85-102.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications.
- Montiel, I. y Agustina, J. R. (2019). Retos educativos ante los riesgos emergentes en el ciberespacio: claves para una adecuada prevención de la cibervictimización en menores | *Educational challenges of emerging risks in cyberspace: foundations of an appropriate strategy for preventing online child victimisation*. **revista española de pedagogía**, 77 (273), 277-294. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-03>
- Morduchowicz, R. Marcon, A., Sylvestre, V. y Ballestrini, F. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Muros, B., Aragón, Y. y Bustos, A. (2013). La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes. *Comunicar*, 40 (1), 31-39.
- Nilan, P. y Feixa, C. (2014). ¿Una juventud global? identidades híbridas, mundos plurales. *Educación Social*, 43 (1), 75-89.
- Pangrazio, L. (2019). Technologically situated: the tacit rules of platform participation. *Journal of Youth Studies*, 22 (10), 1308-1326.
- Pérez Latorre, O. (2015). The Social Discourse of Video Games analysis Model and Case Study: GTA IV. *Games and Culture*, 10 (5), 415-437.
- Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S. y Extremera, N. (2018). Emotional intelligence and peer cybervictimization in adolescents: Gender as moderator. *Comunicar*, 56 (1), 9-18.
- Ricoy, M. C. y Martínez-Carrera, S. (2020). El uso informal del smartphone en adolescentes de centros de protección: un reto para promover la intervención socioeducativa. *Educación XXI*, 23 (1), 459-482.
- Ruiz-Corbella, M. y De Juanas-Oliva, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 25 (1), 95-113.
- Safranski, R. (2017). *Tiempo. La dimensión temporal y el arte de vivir*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Sanz Arazuri, E., Alonso Ruiz, R. A., Sáenz de Jubera Ocón, M., Ponce de León Elizondo, A. y Valdemoros San Emeterio, M. A. (2018). Ocio, redes sociales y estudiantes españoles. *Educación XXI*, 21 (2), 59-78.
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 103 (1), 13-23.
- Serrano-Puche, J. (2013). Vidas conectadas: tecnología digital, interacción social e identidad. *Historia y Comunicación Social*, 18 (1), 353-364.
- Shin, W. y Lwin, M. O. (2017). How Does 'Talking about the Internet with Others' Affect Teenagers' Experience of Online Risks? The Role of Active Mediation by Parents, Peers and School Teachers. *New Media & Society*, 19 (7), 1109-1126.
- Solé, J. (2019). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (1), 101-121.
- Tesouro, M., Palomanes, M. L., Bonachera, F. y Martínez, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias pedagógicas*, 21 (1), 211-224.
- Tojar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, C. (2017). Narrativas Mediáticas: La representación virtual del yo en los jóvenes. *Realidad: Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 147 (1), 153-168.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.
- Turkle, S. (2011). *Alone together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.
- Turkle, S., Taggart, W., Kidd, C. y Dasté, O. (2006). Relational Artifacts with Children and Elders: The Complexities of Cybercompanionshi. *Connection Science*, 18 (4), 347-361.
- Valdemoros, M. A., Alonso, R. A. y Codina, N. (2018). Actividades de ocio y su presencia en las redes sociales en jóvenes potencialmente vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31 (1), 71-80.

- Valdemoros, M. A., Sanz, E. y Ponce de León, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de Educación Postobligatoria. *Comunicar*, 50 (25), 99-108.
- Vannucci, A., Simpson, E. J., Gagnon, S. y Ohannessian, C. M. (2020). Social media use and risky behaviors in adolescents: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 79 (1), 258-274.
- Vansieleghem, N., Vlieghe, J. y Zahn, M. (2019). *Possibilities and Transformations in Technology*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Velásquez, A. (2007). Lenguaje e identidad en los adolescentes de hoy. *El Agora USB*, 7 (1), 85-107.
- Vinales, A., Abad, M. y Aguilar, E. (2014). Jóvenes conectados: Una aproximación al ocio digital de los jóvenes españoles. *Communication Papers*, 4 (3), 52-68.
- Wängqvist, M. y Frisén, A. (2016). Who am I On-Line? Understanding the meaning of OnLine Contexts for Identity Development. *Adolescent Research Review*, 1 (2), 139-152.
- Yau, J. C. y Reich, S. M. (2019). It's just a lot of work: Adolescents' self presentation norms and practices on Facebook and Instagram. *Journal of Research on Adolescence*, 29 (1), 196-209.

Biografía de los autores

José Manuel Muñoz-Rodríguez.

Doctor en Pedagogía (2004), con Premio Extraordinario de Doctorado, en la Universidad de Salamanca. Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Su investigación se centra en la teoría de la educación y la educación ambiental para el desarrollo sostenible. Investigador Principal del Grupo de investigación GIPEP —Procesos, espacios y prácticas educativas—. Editor adjunto de *Teoría de la educación*. *Revista Interuniversitaria*.

 <https://orcid.org/0000-0002-4688-6420>

Patricia Torrijos Fincias. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca. Actualmente trabaja

como Profesora Ayudante Doctor en la Facultad de Educación, en el Área de Didáctica y Organización Escolar. En cuanto a su perfil investigador, su línea de investigación se inscribe en torno a la elaboración de programas, la promoción de competencias emocionales y la formación de profesorado, siendo miembro del grupo de investigación en educación GIPEP.

 <https://orcid.org/0000-0001-8183-1284>

Sara Serrate González. Doctora en Educación por la Universidad de Salamanca, es Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales. Su investigación se centra desde la pedagogía y educación social en la intervención socioeducativa con el colectivo de infancia y juventud, en el contexto escolar y comunitario. Es miembro del Grupo de Investigación Reconocido —Procesos, Espacios y Prácticas Educativas.

 <https://orcid.org/0000-0002-9985-7623>

Alicia Murciano Hueso. Graduada en Sociología y Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de Salamanca. Actualmente trabaja como PDI en formación en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la misma, siendo también miembro del grupo de investigación GIPEP. Su línea de investigación está centrada en adultos mayores, tecnología educativa y desarrollo socioemocional.

 <https://orcid.org/0000-0003-4351-9307>

El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas

The time of young people in social difficulties: Use management, and socio-educational actions

Dr. Ángel DE-JUANAS OLIVA. Profesor Titular. Universidad Nacional de Educación a Distancia (adejuanas@edu.uned.es).

Dr. Francisco Javier GARCÍA-CASTILLA. Profesor Contratado Doctor. Universidad Nacional de Educación a Distancia (fjgarcia@der.uned.es).

Dra. Ana PONCE DE LEÓN ELIZONDO. Catedrática. Universidad de La Rioja (ana.ponce@unirioja.es).

Resumen:

El tiempo y la manera en que se vive requiere ser abordado desde un enfoque socioeducativo, siendo un aspecto fundamental para que cualquier joven en dificultad social logre una vida plena, con aspiraciones y oportunidades legítimas. El objetivo principal de esta investigación fue identificar cómo utilizan y gestionan su tiempo los jóvenes en situación de dificultad social a partir de las manifestaciones de los profesionales que se encargan de su cuidado, guarda, acompañamiento y educación. Igualmente, se trataron de identificar las acciones de intervención socioeducativa que se están llevando a cabo en diferentes recursos sociales para ayudarles a gestionar su tiempo. Para ello, se realizó un estudio cualitativo en el que se utilizó un cuestionario abierto autoadministrado para encuestar

a treinta profesionales de la Comunidad de Madrid, entre los que se encontraban educadores sociales, pedagogos, trabajadores sociales y psicólogos. Los resultados señalan que, en opinión de los profesionales, los jóvenes no utilizan su tiempo de manera adecuada y mayoritariamente no tienen control sobre él; principalmente por situaciones personales que actúan como factores condicionantes. También, se destacan diferentes logros adquiridos por parte de estos jóvenes en la gestión del tiempo. Finalmente, los testimonios de los profesionales apuntan a la utilización de diferentes acciones de intervención socioeducativa con los jóvenes en las que se trabajan los buenos hábitos y valores sociales; la protección, apoyo y acompañamiento; así como, la gestión adecuada del tiempo de ocio. Se abre una línea de investigación

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 08-06-2020.

Cómo citar este artículo: De-Juanas Oliva, Á., García-Castilla, F. J., Ponce de León Elizondo, A. (2020). El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas | *The time of young people in social difficulties: Use, management and socio-educational actions*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 477-495. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-05>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

revista española de pedagogía
año 78, n.º 277, septiembre-diciembre 2020, 477-495



futura para estudiar el efecto de estas actuaciones en la autonomía de estos jóvenes y en su inclusión social.

Descriptores: dificultad social, educadores, intervención, inclusión, jóvenes, tiempo.

Abstract:

The time and way in which one lives should be addressed from a socio-educational point of view, an essential aspect for any young person in social difficulties to be able to achieve a full life, with legitimate aspirations and opportunities. The main objective of this research was to identify how young people in social difficulties use and manage their time, drawing on the words of the professionals who are responsible for their care, guardianship, guidance, and education. We also sought to identify the socio-educational intervention actions that are being carried out in different social resources to help young people to manage their time. For this pur-

pose, a qualitative study was carried out using an open self-administered questionnaire to survey thirty professionals from the Community of Madrid, including social educators, teachers, social workers, and psychologists. The results indicate that, in the professionals' opinion, young people do not use their time adequately and, mostly, they have no control over it, mainly due to personal situations that act as conditioning factors. There are also some notable achievements in time management acquired by these young people. Finally, the professionals' testimonies suggest the use of different socio-educational intervention actions with young people to work on good habits and social values; protection, support, and guidance; as well as the proper management of leisure time. A line of future research opens up to study the effect of these actions on these young people's independence and social inclusion.

Keywords: social difficulty, educators, intervention, inclusion, youth, time.

1. Introducción

En la actualidad, en un contexto de modernidad líquida (Bauman, 2007), donde todo se diluye rápidamente y la tecnología agiliza la comunicación y las acciones, los jóvenes deben adaptarse, realizar un buen uso del tiempo y dotarlo de significado. Evidentemente, este tiempo se utiliza en sociedad y responde a una construcción cultural en la que tiene un peso específico la educación (Caballo, Caride y Meira, 2011), así como las socializaciones múltiples (Lahire, 2007), la familia, el grupo

de iguales, las instituciones escolares, los medios de comunicación, etc. (Caride, Lorenzo y Rodríguez, 2012). En relación con el uso del tiempo, los jóvenes en dificultad social están expuestos a una situación de vulnerabilidad por diversas variables y factores de riesgo (Vargas, Pérez y Pérez-de-Gúzman, 2014; Pérez, Poza y Fernández, 2016), a los que hay que añadir los períodos de crisis y pobreza (Ruiz-Román, Molina y Alcaide 2018), que les empujan hacia la exclusión (Butterworth et al., 2017).

Los jóvenes en dificultad social deben saber hacer e interiorizarse en esa construcción social que representa el tiempo; han de tomar decisiones sobre el uso del tiempo; y han de buscar y formar su identidad con aprendizajes y experiencias que les permitan adaptarse al ritmo de la vida (Garcés-Delgado, Santana-Vega y Feliciano-García, 2020).

1.1. El uso del tiempo en los jóvenes

En la transición a la vida adulta de los jóvenes se dan factores externos que ellos mismos no pueden controlar pero que pueden afectar a su comportamiento y a la utilización que hagan del tiempo. Nos referimos a la cultura del país, las diversas políticas públicas que impregnan los derechos de los jóvenes, el acceso al empleo, los presupuestos que se destinen a políticas sociales, las ofertas de ocio, etc. (Dixon, 2016; Ducca-Cisneros, 2018; García-Castilla y Vírveda, 2018). Asimismo, se dan factores internos dentro del uso de los tiempos educativos, sociales y psicosociales que se dan por medio de experiencias subjetivas de los jóvenes y sus propias condiciones personales (Codina, Pestana, Caride y Caballo, 2013).

El uso del tiempo también anida en las dimensiones personales relacionadas con el aprendizaje y la formación, el saber relacionarse con sus iguales, la adquisición progresiva de valores y hábitos, o la autonomía y práctica de ocio que les sitúe en el bienestar subjetivo y favorezca el desarrollo de su proyecto de vida, que son el resultado de la conciliación entre la toma de decisiones racional y emocional (Garcés-Delgado et al., 2020). Esto representa

un equilibrio que tiene que ver con variables intrapersonales que interaccionan en su contexto, sus experiencias, su aprendizaje, en la forma de comunicarse o de relacionarse y que les permite la elección de objetivos y logros expresándose en el ámbito personal, social, cultural, laboral, moral, etc. (Lomelí-Parga, López-Padilla y Valenzuela-González, 2016; Pérez y Melendro, 2016; Rodríguez-Bravo, De-Juanas y González, 2016).

En el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social influye la reflexión perceptiva de sus experiencias y los procesos de interacción social con personas que pueden influir en su toma de decisiones, teniendo en cuenta sus necesidades personales y su proyecto vital (Santana-Vega, Alonso-Bello y Feliciano-García, 2018). A su vez, les permite adquirir competencias sociales para obtener una vida autónoma e independiente en sociedad (García-Castilla, De-Juanas y Rodríguez, 2018). Todo ello representa un aspecto positivo para una juventud con recursos limitados, en momentos de incertidumbre (Maree, 2018) y con soluciones alejadas debido a los programas lineales que provienen de las instituciones (Melendro, 2011; Ballester, Caride, Melendro y Montserrat, 2016; Pérez et al., 2016).

1.2. La gestión del tiempo

Saber gestionar el tiempo forma parte del desarrollo social de los jóvenes para atender sus necesidades y para alcanzar determinados logros. Para ello, la sociedad debe generar oportunidades individuales y colectivas que dispongan a los jóvenes en dificultad social de las condiciones temporales

adecuadas para atender sus necesidades y metas (Caride, 2012). En relación con aquellos requerimientos propios y derivados de sus procesos madurativos, los profesionales deben aplicar acciones de negociación y detección de necesidades para diseñar, desde el consenso, planes educativos eficaces (Garcés-Delgado et al., 2020). En esta tarea, tal y como señalan Parrilla, Gallego y Moríña (2010), los jóvenes en dificultad social tienen menos posibilidades para elaborar su trayectoria vital en el terreno personal, social, afectivo y laboral que otros.

Por otra parte, mejorar la gestión del tiempo de los jóvenes también depende de la protección, ayuda y acompañamiento de los profesionales y de las instituciones que, mediante diferentes acciones socioeducativas, traten de clarificar metas y expectativas (Ballester et al., 2016; García, Quintanal y Cuenca, 2016; Melendro, De-Juanas y Rodríguez-Bravo, 2017; Santana-Vega et al., 2018).

1.3. Acciones socioeducativas

Durante el tránsito a la vida adulta los profesionales que trabajan con los jóvenes en situación de riesgo social deben valorar cómo está resultando la intervención socioeducativa desarrollada en el marco de los programas de inserción social. Se ha de poner énfasis en el «reconocimiento de sus derechos y responsabilidades cívicas, dando respuesta a sus necesidades y expectativas, ya sean heredadas o emergentes» (Caride et al., 2012, p. 27). Al respecto, Ruiz-Román, Molina y Alcaide (2018) consideran que determinadas acciones de acompañamiento en los centros educativos, una ágil coordinación con otras insti-

tuciones educativas y con las familias dan buenos resultados en la gestión del tiempo. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que los jóvenes en desventaja social valoran las relaciones establecidas con los profesionales, el buen trato y la ayuda recibida para afrontar con mayores posibilidades de éxito sus procesos de afrontamiento a las dificultades (Melendro, 2011).

Las buenas prácticas de los profesionales pasan por programar un acompañamiento educativo con referentes en los que apoyarse (Ruiz-Román, Calderón y Juárez, 2017); así como en construir un clima de confianza necesario para que los jóvenes se sientan seguros y motivados ante la gestión del tiempo en diversas áreas que conforman su vida cotidiana y ante las diversas dificultades que puedan surgir (Alonso y Funes, 2009).

Otro aspecto importante es la promoción de valores mediante la práctica profesional, la fijación de pautas y patrones de conducta que les ayuden a adquirir competencias en las relaciones con el otro, creencias y buenos hábitos para adoptar acciones planificadoras en su proyecto vital (De-Juanas y García-Castilla, 2018).

Finalmente, resulta no menos importante para el bienestar de los jóvenes, la gestión del tiempo de ocio. La práctica de ocio representa un espacio privilegiado de tiempo que reporta numerosos beneficios que contribuyen al crecimiento personal en sus distintas dimensiones (Caballo et al., 2011; Cuenca y Goytia, 2012; Arastegui y Silvestre, 2012; López-Noguero, Sarrate y Lebrero, 2016; Anderson, 2017). En el caso de los jóvenes representa un indicador sub-

jetivo del desarrollo humano e incide en la percepción de sus experiencias interiorizándolo en su dimensión física, psicológica, cognitiva y social (Sanz, Valdemoros, Duque y García-Castilla, 2019). En consecuencia, las instituciones y los profesionales que las gestionan deben promover la integración de medidas enfocadas a que puedan interiorizar un buen uso del tiempo libre frente a la posibilidad de que los jóvenes desarrollen su ocio en escenarios de riesgo (Valdemoros, Alonso y Codina, 2018). Un escenario posible es el que se practica de forma virtual, en red, siendo un ocio digital que genera y obliga a una adaptación educativa entre los jóvenes, las familias y los profesionales (Valdemoros, Sanz y Ponce de León, 2017), incorporando la tecnología del ocio en la cotidianidad (Bringué, Sádaba y Sanjurjo, 2013; Ferrar et al., 2013).

Con todo, el propósito principal fue identificar cómo utilizan y gestionan su tiempo los jóvenes en situación de dificultad social a partir de las manifestaciones de los profesionales que se encargan de su cuidado, guarda, acompañamiento y educación. Igualmente, se trató de identificar acciones de intervención socioeducativa que se están llevando a cabo desde diferentes recursos sociales para ayudarles a gestionar su tiempo.

2. Método

Se realizó una investigación cualitativa con el objetivo principal de caracterizar cómo es la utilización y gestión del tiempo de los jóvenes en dificultad social desde el discurso de diferentes profesionales que trabajan con ellos. Asimismo, también se pretendió inda-

gar sobre las principales acciones socioeducativas que se ponen en práctica para ayudar a estos jóvenes a gestionar su tiempo. Para ello, se implementó un enfoque de investigación caracterizado por ser exploratorio, descriptivo e inductivo cercano a los datos y no generalizable, aunque se haya tratado de encontrar la mayor representatividad posible en los datos obtenidos (Freebody, 2003).

Se utilizaron elementos metodológicos que permiten una aproximación a la realidad de los jóvenes, a partir del análisis de contenido de las consideraciones de los profesionales mediante la implementación de la técnica de encuesta cualitativa abierta (Jansen, 2013); entendida como un método sistemático para la recopilación de información de los participantes y en aplicación de la *Teoría Fundamentada* de Glasser y Strauss (1967); y sin restricciones en la identificación de categorías relevantes establecidas mediante la interpretación de datos sin procesar.

2.1. Participantes

El trabajo de campo tuvo lugar en los tres primeros meses de 2020. La selección de participantes corresponde a la población de profesionales que trabajan en la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social en la Comunidad de Madrid. En un primer momento, se siguió un muestreo intencional basado en la identificación y selección de informantes clave por su condición, experiencia y responsabilidad para lograr la máxima representatividad de los datos (Torres y Perera, 2009). Inicialmente, se reclutaron diez participantes procurando respetar una cierta heterogeneidad en sus perfiles profesionales. No obstante,

con el fin de cubrir todas las variedades relevantes que existen del fenómeno estudiado se realizó un segundo reclutamiento de participantes mediante un muestreo en cadena o bola de nieve en el que los informantes clave llevaron a los siguientes participantes y estos a los próximos, y así sucesivamente hasta conseguir suficiente saturación, pero solo reclutando aquellos que tuvieran tres años de experiencia.

Finalmente, se realizó una selección final de treinta participantes, diez hombres (33.3 %) y veinte mujeres (66.6 %) que tenían una experiencia profesional media de doce años y cuatro meses. Asimismo, ocho de estos participantes ejercían su labor profesional en recursos de acogimiento residencial (26.6 %);

dieciocho en centros juveniles y otros recursos de acción socioeducativa con jóvenes (60.1 %); y cuatro (13.3 %) en servicios sociales dirigidos a la juventud dentro de la administración local. Estos recursos fueron de titularidad pública y privada. En cuanto a su formación inicial, la gran mayoría tenía formación universitaria (93.3 %) y presentaban perfiles profesionales diversos al tratarse de técnicos educativos y/o de juventud, educadores sociales, trabajadores sociales, pedagogos y psicólogos (véase Tabla 1).

Por último, en todas las categorías profesionales se cuenta con un participante con responsabilidad en actividades de gestión, coordinación y/o dirección de recursos humanos.

TABLA 1. Características de los participantes.

Perfil profesional	Participantes	Experiencia (años)	Formación recibida
Técnicos educativos	4 (13.3 %)	Mín. 3 Máx. 10	Ciclo formativo de Grado Superior 2
			Estudios de Grado o equiparables 2
Educadores sociales	11 (36.7 %)	Mín. 4 Máx. 19	Estudios de Grado o equiparables 7
			Estudios de Máster 4
Pedagogos	4 (13.3 %)	Mín.5 Máx. 15	Estudios de Grado o equiparables 2
			Estudios de Máster 1
			Estudios de Doctorado 1
Psicólogos	3 (10 %)	Mín. 9 Máx. 35	Estudios de Grado o equiparables 3
Trabajadores sociales	8 (26.7 %)	Mín. 3 Máx. 29	Estudios de Grado o equiparables 7
			Doctorado 1

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Instrumentos y procedimiento

Se utilizó un cuestionario abierto autoadministrado elaborado *ad hoc* aplicado mediante correo electrónico, lo que resulta útil para la recolección de datos de

manera asíncrona, donde la presencia del investigador no es necesariamente importante (Bryman, 2012; Arias y Alvarado, 2015). Este cuestionario se les hizo llegar a los participantes junto con la informa-

ción de los objetivos del estudio, garantizándose la confidencialidad y anonimato y cumpliendo los criterios éticos de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2017).

Esta metodología se considera un modelo pertinente para el desarrollo de la presente investigación dado que se constituye como una propuesta abierta y flexible que recoge respuestas sobre un problema inicialmente poco investigado mediante una rápida distribución. Además, es una tendencia en crecimiento, puesto que reduce costes, minimiza el efecto de orden y posibilita la disminución de la deseabilidad social al no intervenir en el discurso del pensamiento del participante y da libertad, desde la distancia, para abordar aquellos temas que el participante perciba relacionados con las preguntas que se le formulan (Fricker y Schonlau, 2002; Díaz de Rada, 2012; Sarasa, 2015).

Se recogieron datos sociodemográficos que se consideraron apropiados para los fines de la investigación y que permitieron caracterizar la muestra. Asimismo, se plantearon grandes preguntas descriptivas formuladas con una introducción que pretendía la evocación de ideas que incitaran a la narración de acontecimientos, realidades vividas y creencias personales sobre la utilización y gestión del tiempo de los jóvenes en dificultad social. Para la construcción de estas preguntas se realizó una revisión documental que pretendía orientar el contenido del cuestionario hacia los objetivos de investigación (García-Ferrando, Ibáñez y Alvira, 1986). El

cuestionario fue revisado por diferentes colaboradores del proceso de investigación de acuerdo con el criterio de verificación intersubjetiva (Pérez, 1994). Las preguntas fueron redactadas de manera clara, concisa y se organizaron en una lógica de embudo; a saber:

1. ¿Crees que los jóvenes utilizan su tiempo de manera adecuada para lograr metas claras a medio o largo plazo que les permitan afrontar con garantías los retos que la vida les depara y les deparará?
2. ¿Consideras que los jóvenes son capaces de reconocer aquellas cosas importantes y urgentes que requieren una mayor dedicación para ser realizadas con éxito?
3. ¿Qué cosas haces y/o qué acciones se realizan desde tu entidad para ayudarles a gestionar el tiempo?

Los datos obtenidos fueron procesados sistemáticamente siguiendo un proceso de codificación de unidades de información descendente mediante la diferenciación de un nivel de codificación descriptivo y otro nivel de codificación axial (Jansen, 2013). Estos niveles permitieron identificar un sistema de códigos y subcódigos correspondientes con los propósitos del estudio y que sirvieron para analizar los contenidos de los cuestionarios. Tras su validación mediante ajustes, integración, creación y reestructuración de categorías se deriva en un sistema compuesto por tres grandes códigos y siete subcódigos (véase Tabla 2).

TABLA 2. Códigos y subcódigos derivados del análisis de los datos.

Códigos	Subcódigos
Utilización del tiempo para prepararse ante los retos de la vida. Hace alusión a las dificultades, factores internos y externos que condicionan el uso del tiempo de los jóvenes para afrontar con garantías los retos que la vida les depara y les deparará.	Factores externos: situaciones problemáticas y resistencias sociales que influyen en el modo en que los jóvenes utilizan el tiempo para prepararse ante los retos de la vida. Guarda relación con políticas y recursos públicos, de apoyo al tejido social juvenil; así como la proyección que realiza la sociedad sobre los jóvenes. Factores internos: situaciones personales de los propios jóvenes que condicionan la utilización del tiempo. Relacionados con su cultura social, sus pensamientos, sus hábitos y creencias propias que les afectan a la dedicación de su tiempo y al establecimiento de prioridades.
Gestión del tiempo. Testimonios sobre las necesidades y logros que tienen los jóvenes para gestionar su tiempo, reconocer aquellas cosas que son prioridades y demandas.	Necesidades: aquellas demandas que requieren para poder gestionar su tiempo de la mejor manera posible. Logros: hábitos adquiridos, percepciones y valoraciones positivas sobre aquello que hacen los jóvenes bien para gestionar su tiempo.
Acciones para ayudar a los jóvenes en la gestión de su tiempo. Iniciativas y acciones socioeducativas que se realizan desde los recursos sociales y que ponen en funcionamiento los profesionales encuestados.	Buenos hábitos y valores: acciones que realizan los profesionales con los jóvenes para fomentar, planificar y organizar el tiempo. Tener hábitos saludables, valores, hábitos de estudio, aprendizajes no formales de ayuda entre iguales, etc. Protección, apoyo y acompañamiento: acciones de intervención para apoyar y acompañar a los jóvenes en la gestión del tiempo. También, se recogen todas las afirmaciones sobre la protección a estos jóvenes y el aumento de su capacidad de resiliencia. Tiempo de ocio: acciones que se realizan para ayudar a los jóvenes a manejar el tiempo de ocio de manera saludable y garantizar su bienestar.

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Análisis y tratamiento de la información

Para el análisis de datos se empleó el software MAXQDA Analytics Pro 2020 en su versión 20.0.8 para Mac OS. Siguiendo las pautas de Kuckartz y Rädiker (2019), se obtuvieron los primeros códigos a partir de la codificación abierta de los segmentos o unidades de información de un modo inductivo. Mediante codificaciones sucesivas se encontraron

relaciones entre códigos de análisis, se refinaron sus nombres y se construyó la teoría de manera fundamentada. El resultado gráfico de estas codificaciones se realizó con la herramienta de visualización de códigos *MaxMapas*.

2.4. Concordancia entre codificadores en la investigación

Para asegurar el rigor del estudio y la estabilidad de los datos, se procedió a

calcular la fiabilidad del sistema de categorías utilizando para el análisis la medición del acuerdo entre codificadores. Se contó con 6 codificadores independientes, expertos en la temática y ajenos a la investigación. Con la información aportada por los codificadores, se empleó el índice *Kappa de Fleiss* (1981) para calcular los coeficientes de concordancia mediante el programa informático Excel para Office 365 y el complemento Real Statistic. El resultado del coeficiente *Kappa de Fleiss* mostró un valor de $k=.743$ que puede interpretarse como una fuerza de concordancia buena (Fleiss, 1981). Lo que implica un acuerdo entre codificadores alto, cercano a excelente, como coincidencia común en la identificación de los códigos sobre las mismas unidades de información proporcionadas.

3. Resultados y discusión

Los resultados generales del estudio sugieren que los participantes identifican más factores condicionantes en la utilización del tiempo por parte de los jóvenes para afrontar con garantías su transición a la vida adulta (41.3 %) que necesidades y logros para poder gestionar adecuadamente su tiempo (20.1 %), así como acciones socioeducativas para poder intervenir con ellos (38.6 %) (véase Tabla 3). Una de las interpretaciones más relevantes de estos resultados se relaciona con la cantidad de dificultades que los participantes atribuyen a factores internos de los propios jóvenes (73 %), en comparación con los factores externos (27 %). Este hallazgo se corresponde con el trabajo de Garcés-Delgado et al. (2020) que, en su estudio

sobre expectativas, metas autoimpuestas, razonamiento, conducta social conflictiva, desempeño de un rol social equivocado e impulsividad, encontraron que los proyectos de vida de los jóvenes son el resultado de la conciliación entre la toma de decisiones racional y emocional. Asimismo, también evidenciaron que la toma de decisiones está influenciada por las condiciones inter e intrapersonales de cada individuo: emociones, sentimientos, temperamento, intereses, etc.

En un mismo sentido, nuestros hallazgos parecen coincidentes con otros estudios en los que se señala la importancia de la identidad y las propias habilidades de los jóvenes en dificultad para su inclusión social y el logro de su satisfacción vital (Ballester et al., 2016; González-García, et al., 2017; Martín, González, Chirino y Castro, 2020).

En cuanto a las manifestaciones de los profesionales sobre los logros que estos jóvenes tienen en la gestión del tiempo y las necesidades que requieren, encontramos un cierto equilibrio que se rompe por un escaso margen a favor del número de citas relacionadas con los logros (52.8 %) frente a las necesidades (47.2 %). Estos hallazgos no coinciden con otros trabajos que señalan que la mayoría de estos jóvenes no se ha parado a pensar en lo que hará en el futuro y sus proyectos de vida son confusos independientemente de la adquisición de competencias para la vida independiente que se les ofrece en los recursos especializados en la emancipación (Ruiz-Román et al., 2018; Fernández y Cid, 2018).

TABLA 3. Recuentos de citas y porcentajes de utilización del tiempo, gestión del tiempo y acciones para ayudar a los jóvenes (frecuencias de citas=n; porcentajes de citas=%).

Códigos	Subcódigos	n	% respecto al código	% respecto al global
Utilización del tiempo	Factores externos que influyen en la utilización del tiempo	20	27	11.2
	Factores internos que influyen en la utilización del tiempo	54	73	30.2
Total		74		41.3
Gestión del tiempo	Necesidades para mejorar la gestión del tiempo	17	47.2	9.5
	Logros en la gestión del tiempo	19	52.8	10.6
	Total	36		20.1
Acciones para ayudar a los jóvenes	Buenos hábitos y valores	32	46.4	17.8
	Protección, apoyo y acompañamiento	27	39.1	15.1
	Tiempo de ocio	10	14.5	5.6
	Total	69		38.6
Total		179	100	

Fuente: Elaboración propia.

Se han hallado más consideraciones sobre aquellas acciones en las que se pretende que los jóvenes adquieran y desarrollen buenos hábitos y valores con el fin de mejorar el manejo del tiempo y su propia autonomía (46.4 %) frente a las que tienen que ver con ofrecer protección, apoyo y acompañamiento (39.1 %) y la promoción y gestión del tiempo de ocio para la mejora del bienestar (14.5 %).

Con todo, en el Gráfico 1 se recoge un modelo sobre la información procesada mediante el sistema de códigos y subcódigos utilizados, así como las relaciones que se establecieron entre ellos.

Un análisis más detallado de las citas permite arrojar luz sobre los discursos de los participantes en relación con las dificultades externas sobre la utilización del

tiempo de los jóvenes. Se observa que existe un entorno social y familiar que no favorece una adecuada utilización del tiempo:

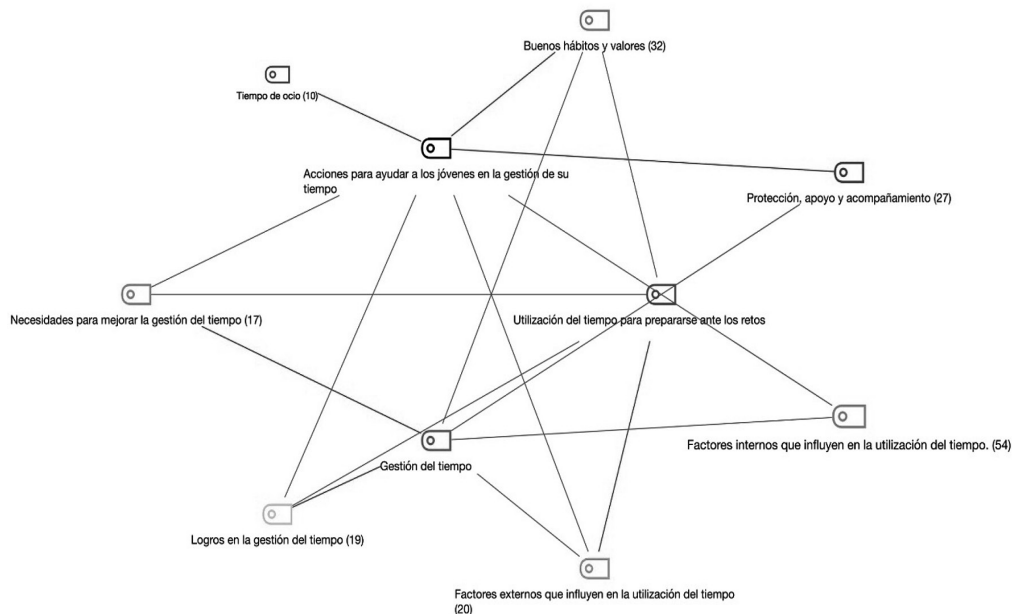
El entorno social no favorece el esfuerzo continuado. Ofrece una recompensa improbable (Trabajador social.C24.4-4).

Las familias de estos jóvenes tampoco inculcan valor a la formación (Pedagogo. C10.4-4).

Lo que más estigmatiza a estos menores no es la exclusión social a la que se ven sometidos, sino la exclusión que sufren frente al grupo de iguales [...] (Educador Social.C22.7-7).

Muchos profesionales defienden la idea de que la falta de recursos supone una gran barrera en la utilización del tiempo:

GRÁFICO 1. Modelo de relaciones entre códigos y subcódigos: utilización del tiempo, gestión del tiempo y acciones para ayudar a los jóvenes



Fuente: Elaboración propia.

[...] nuestro país no tiene políticas públicas de apoyo al tejido social juvenil o recursos públicos que faciliten el acceso a un tiempo libre creativo que favorezca sus habilidades (Trabajador social.C12.4-4).

No emplean su tiempo de manera adecuada, especialmente por falta de oferta y recursos que les permitan optimizar sus esfuerzos y potencialidades (Pedagogo.C9.4-4).

[...] está condicionado por los recursos humanos del centro en el que se encuentran acogidos (Educador social.C22.4-4).

No obstante, son conscientes de que muchas de las medidas que se adoptan con los jóvenes no les ayudan a ser más autónomos sino todo lo contrario, en ocasiones contribuyen a hacerles más dependientes:

[...] la vida de estos jóvenes se pone a merced de sus educadores, en muchas ocasiones ni se les pregunta sobre su destino ni se les da toda la información, con que estos se acostumbran a ser totalmente dependientes del sistema [...] (Educador social.C18.4-4).

[...] la medida de sobreprotección en la que están incluidos, algunos de ellos toda su vida, solo ha servido para que estos niños aprendan a eludir sus responsabilidades más inmediatas (Trabajador social.C28.5-5).

Se encuentran dificultades que pueden ser atribuidas a factores internos. Consideran que estos jóvenes tienden a centrarse en lo más inmediato sin pensar en el futuro:

[...] creo que les cuesta pensar a medio y largo plazo, en lo cual juegan un papel

importante la falta de motivación intrínseca y la indefensión aprendida (Educador social.C4.4-4).

[...] lo urgente es el presente y su bienestar inmediato (Trabajador social.C21.4-4).

[...] creo que suelen centrarse en el aquí y el ahora, mostrándose incapaces muchas veces de iniciar actuaciones dentro de una estrategia más global que les permita planificar el logro de metas a medio o largo plazo [...] (Pedagogo.C14.4-4).

Los profesionales atribuyen que la utilización de márgenes temporales más inmediatos por parte de los jóvenes se debe a la desidia y a la realización de ocupaciones vacías:

[...] hay una clara tendencia a la desidia y/o a buscar soluciones fáciles y que les satisfagan de forma inmediata (Psicólogo.C27.4-4).

[...] no hacen nada provechoso con su vida, dedicándose a un ocio vacío y sin trasfondo. Se les ve resignados e incluso cómodos en una vida sin aspiraciones ni metas [...] (Trabajador social.C21.4-4).

Estos hallazgos son coincidentes con los de Biolcati, Mancini y Trombini (2017), en los que evidenciaron que muchos jóvenes tienen propensión a la desidia y al aburrimiento y que ello, a su vez, puede estar relacionado con la aparición de conductas de riesgo.

A su vez, hay cuestiones madurativas que sirven como argumento sobre el modo en el que los jóvenes utilizan su tiempo:

[...] crean expectativas a corto plazo y sin pensar en las consecuencias de ello a medio-largo plazo, o lo que puede afectarles en su futuro. Al final es un proceso de maduración del cerebro en el que la zona que rige el miedo está aún en proceso de maduración y se toman más riesgos [...] (Educador social.C6.4-4).

Otras voces señalan la puesta en marcha de diferentes mecanismos de protección entre estos jóvenes que, bajo su apariencia, pueden hacerles parecer más fuertes pero que en realidad denotan una mayor vulnerabilidad:

[...] son conscientes de la problemática y urgencia de algunas situaciones, pero en muchos casos ellos mismos le quitan ese peso haciéndose pasar por personas duras y valientes, a las que nada les afecta, aunque estén en un momento en el que están derrumbados por dentro, porque tienen que sostener su imagen ante los demás (Educador social.C6.5-5).

Muchos jóvenes intentan eliminar parte de su pasado para poder tener una imagen en un presente más adulto [...] (Trabajador social.C23.4-4).

En relación con las necesidades para mejorar la gestión del tiempo, se apunta a la falta de personal y se reconoce que estos jóvenes requieren un mayor seguimiento. Así se demuestra en las siguientes citas:

[...] precisan un tiempo y apoyo personal y profesional para comprender que son ellos los que pueden modificar su destino y que han de afrontar los retos que todas las personas hemos de asumir en el tránsito a la vida adulta (Psicólogo.C27.4-4).

[...] en realidad lo que necesitan es un seguimiento más pormenorizado junto a una intervención socioeducativa más específica [...] (Educador social.C28.4-4).

Sobre los logros en la gestión del tiempo, los profesionales atribuyen a los jóvenes ciertos hábitos y cualidades que les ayudan a gestionar su tiempo de manera más competente:

Algunos jóvenes sí son capaces de priorizar que su formación esté más encaminada sobre todo a la búsqueda de empleos que les permitan mantener unos mínimos ingresos, pero no son muchos (Psicólogo.C26.5-5).

[...] los jóvenes saben aquellos problemas o necesidades que requieren mayor urgencia. Son jóvenes que han vivido situaciones difíciles y que, a pesar de tener planes en su futuro, estos cambian de forma inmediata ante las necesidades y urgencias que se encuentran (Educador social.C20.5-5).

Sobre aquellas acciones que se ponen en marcha para ayudar a gestionar su tiempo desde los recursos sociales, en el discurso sobre los buenos hábitos y valores encontramos evidencias sobre diferentes propuestas:

Desde el proyecto en el que trabajo hemos realizado talleres de gestión del tiempo a nivel grupal y de forma individual se trabaja con cada persona su día a día, enseñándoles a detectar sus prioridades, lo que les permite organizarse mejor (Trabajador social.C15.7-7).

También, se indican acciones relacionadas con el establecimiento de horarios y rutinas:

Los tiempos y rutinas en los marcos de protección o dificultad social se encuentran

muy pautados y disciplinados. Se basan en la adquisición de habilidades y valores normativos de integración (Trabajador social.C19.4-4).

El establecimiento de horarios y rutinas es algo fundamental, además de establecer una lista de objetivos y prioridades con ellos (Técnico educativo. C16.7-7).

En esta cita, se encuentra un testimonio que puede ayudar a entender uno de los principales motivos por los que se trabajan las rutinas:

Saber qué va a pasar en cada momento del día, viendo que sucesivamente esto se repite, tiene un fuerte calado en la configuración de su capacidad de prever. Esto implica que empiece a derribarse esa incertidumbre que rodea a su futuro y, lentamente, se va forjando la seguridad para establecer objetivos a medio y largo plazo y la motivación para gestionar el tiempo para conseguirlos. El cumplimiento de esa rutina, en horarios, formas y esfuerzos se ha de ir recompensando bajo un sistema de privilegios alcanzables a corto, medio y largo plazo, teniendo en cuenta que dentro del espectro que conlleva el corto plazo no encaja la inmediatez (Educador Social.C22.7-7).

Se interviene sobre aspectos esenciales para el tiempo futuro, por ejemplo, todo lo referido a la inserción laboral:

Los programas que se gestionan desde mi trabajo hacen hincapié en inserción laboral o preparación para la misma, lo cual sigue siendo un importante canal de autonomía personal (Psicólogo.C27.7-7).

Igualmente, encontramos referencias al trabajo que se realiza sobre valores beneficiosos y saludables:

[...] intento animarlos a que asuman responsabilidades familiares, que se involucren en ayudar a sus padres, abuelos [...] (Trabajador social.C24.7-7).

Fomento la convivencia, facilitando estrategias para la solución de conflictos y mejorando la relación con las demás (Pedagogo.C14.7-7).

[...] se trabaja insistentemente en hábitos saludables tanto a nivel personal (siendo esto medidas, como la higiene y el orden) como a nivel académico, intentando crear un espacio de estudio (Educador social.C28.7-7).

Relacionado con la realización de acciones de protección, apoyo y acompañamiento a los jóvenes, los profesionales atestiguan:

[...] contamos con diferentes programas que facilitan y acompañan en una gestión del tiempo adaptativa y funcional para los y las jóvenes (Trabajador social.C17.7-7).

[...] consideramos muy importante y de gran impacto tener presencia en la calle y en los espacios que la juventud elige por voluntad propia y realizar un acompañamiento socioeducativo en todos los procesos y trámites que requiere el proceso de regularización y transición a la vida adulta (Pedagogo.C9.7-7).

Este apoyo puede provenir del grupo de iguales:

[...] aprovechamos un recurso hermano como son los compañeros de Información Juvenil para que respondan y les guíen en todas las inquietudes que tenían olvidadas (Técnico educativo.C1.7-7).

Establecen otras actuaciones que pueden contribuir a aumentar la autonomía de los jóvenes y su capacidad de resiliencia:

Realizamos muchas actividades con el fin de reflexionar sobre el futuro de cada uno, de sus futuras familias, qué les gustaría alcanzar, cómo querrían vivir, y que tienen que trabajar para llegar a ello. Estas actividades les incitan a reflexionar y verse en otras situaciones de las que ya tienen «escritas» en su futuro, tienen resultados a corto plazo (Pedagogo.C10.7-7).

Finalmente, existe un gran interés en trabajar sobre el tiempo libre y las actividades de ocio saludable:

[...] es necesario que el equipo educativo muestre un amplio abanico de actividades y recursos lúdicos comunitarios y una gran capacidad de persuasión para que estos menores decidan emplear su ocio en ellos (Educador social.C22.7-7).

[...] trabajamos con jóvenes en situación de riesgo ofreciéndoles un ocio alternativo y saludable que pueda despertar interés y motivación intrínseca, iniciándola con sus gustos e inquietudes (Psicólogo.C8.7-7).

Asimismo, las actividades de ocio parecen ser un buen recurso sobre el que poder iniciar otras intervenciones que contribuyan a desarrollar una transición a la vida adulta positiva (Anderson, 2017):

[...] en la mayoría de las ocasiones la manera de enganchar a estos menores para una posterior intervención es fomentando algunas actividades lúdicas o de ocio dentro del propio hogar (cine, juegos y talleres) [...] (Trabajador social.C28.7-7).

A través del ocio generamos una relación de confianza con ellos, para poder saber sus inquietudes, necesidades, etc. A partir de ahí intentamos inculcarles un espíritu autocrítico y, sobre todo, sacarles de esa «realidad» que se han creado en la que todo vale [...] (Técnico educativo.C1.7-7).

4. Conclusiones

Este estudio ha tenido por objetivo explorar en profundidad el discurso de un grupo de profesionales de la Comunidad de Madrid que trabajan en diferentes recursos con jóvenes en situación de dificultad social para caracterizar cómo es su utilización y gestión del tiempo y qué acciones socioeducativas se ponen en marcha durante la intervención.

Se concluye que el discurso de los profesionales y el número de citas halladas ponen énfasis en un gran número de dificultades que presentan los jóvenes para utilizar su tiempo de manera adecuada, ya sea por factores internos o externos. Estas dificultades, unidas a las necesidades que se han detectado, dejan un pequeño margen para los logros que tienen adquiridos los jóvenes. No obstante, estos hábitos y capacidades adquiridas pueden servir de punto de anclaje para realizar diferentes intervenciones con los jóvenes. Esto se refrenda por la gran cantidad de citas codificadas como acciones socioeducativas para ayudar a los jóvenes en la gestión de su tiempo que se detectan como consecuencias de las necesidades y dificultades en el discurso de los profesionales. Se refleja que el foco de la intervención debe ponerse, principalmente, en la intervención directa

con los jóvenes y sus factores internos, más allá del trabajo con el entorno, si bien los factores externos no deben perderse de vista. Todo ello, sugiere la necesidad de una intervención coherente y coordinada sobre los jóvenes que haga que su tiempo pueda ser un eje operativo sobre el que vertebrar medidas y recursos.

En este sentido, el segundo propósito del estudio pretendía caracterizar las acciones socioeducativas que se llevan a cabo desde los distintos recursos. Se han identificado tres grandes ámbitos de actuación para impulsar la gestión del tiempo entre los jóvenes: 1) las acciones más citadas dirigidas al fomento de buenos hábitos y valores; 2) las acciones de protección, apoyo y acompañamiento que potencian la resiliencia de los jóvenes; y, 3) aquellas dirigidas a ayudarles a gestionar su ocio. Las medidas que plantean confirman y complementan la información sobre algunas dificultades que habían manifestado y la necesidad de superarlas mediante acciones concretas.

Este trabajo ofrece un diagnóstico integral y amplio sobre el tiempo de los jóvenes en dificultad social, aunque tiene algunas limitaciones, una de las principales es el tamaño y selección de la muestra. No obstante, se trató de encontrar la máxima representatividad posible acudiendo a informantes clave y se contó con participantes que tenían muchos años de experiencia profesional. A modo de prospectiva, se podría abordar la propia representación de los jóvenes en dificultad social sobre la utilización y gestión del tiempo. Esto sería un contrapunto a la percepción de los profesionales y permitiría obtener una visión

más amplia, global y compleja del problema. También, podrían plantearse futuros trabajos que contrastasen cómo utilizan y gestionan el tiempo los jóvenes en dificultad social frente al resto de los jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Alonso, I. y Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 42, 28-46.
- Anderson, A. (2017). The five-factor model for assessing personality differences in positive youth development programmes. *World Leisure Journal*, 59 (1), 70-76.
- Arias, A. M. y Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8 (2), 171-181.
- Aristegui, I. y Silvestre, M. (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188 (754), 283-291.
- Asociación Médica Mundial (AMM) (21 de marzo de 2017). *Declaración de Helsinki de la AMM - Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Recuperado de <https://bit.ly/2X6ISOC> (Consultado el 15-04-2020).
- Ballester, L., Caride, J. L., Melendro, M. y Montserrat, C. (2016). *Jóvenes que construyen futuros: de la exclusión a la inclusión social*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Biolcati, R., Mancini, G. y Trombini, E. (2017). Prone-ness to boredom and risk behaviors during adolescents' free time. *Psychological reports*, 121 (2), 303-323.
- Bringué, X., Sádaba, C. y Sanjurjo, E. (2013). Me-nores y ocio digital en el siglo XXI. Análisis ex-ploratorio de perfiles de usuarios de videojue-gos en España. *Bordón*, 65 (1), 147-166.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Nueva York: Oxford University Press.
- Butterworth, S., Singh, S. P., Birchwood, M., Is-lam, Z., Munro, E., Vostanis, P., ... Simkiss, D. (2017). Transitioning care-leavers with mental health needs: 'they set you up to fail'. *Child and Adolescent Mental Health*, 22 (3), 138-147. doi: <https://doi.org/10.1111/camh.12171>
- Caballo, M. B., Caride, J. A. y Meira, P. A. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, 11-24.
- Caride, J. A. (2012). Lo que el tiempo educa: El ocio como construcción Pedagógica y social. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188 (754), 301-313. doi: <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2004>
- Caride, J. A., Lorenzo, J. J. y Rodríguez, M. A. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social. Revista Interu-niversitaria*, 20, 19-60.
- Codina, N., Pestana, J., Caride, J. A. y Caballo, M. B. (2013). Presupuestos de tiempo (PT): cómo registrar y analizar la complejidad de los tiempos educativos, sociales y psicosociales en la sociedad en red. En H. Cairo y L. Finkel (Coords.), *Crisis y cambio: propuestas desde la sociología. Actas del XI Congreso Español de Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología* (pp. 114-118). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Cuenca, M. y Goytia, A. (2012). Ocio experiencial: antecedentes y características. *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188 (754), 265-281.
- De-Juanas, Á. y García-Castilla, F. J. (2018). Pre-sentación Monográfico: Educación y ocio de los jóvenes vulnerables. *Sips - Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 31, 13-17.
- Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers*, 97 (19), 193-223.
- Dixon, J. (2016). Oportunidades y retos: apoyo en transiciones hacia la educación y el empleo para jóvenes del sistema de protección en Inglaterra | *Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England*. **revista española de pedagogía**, 74 (263), 13-29.
- Du Bois-Reymond, M. y López, A. (2004). Transi-ciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia

- las políticas integradas de transición para jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11-29.
- Ducca-Cisneros, L. V. (2018). Elegir en tiempos revueltos: orientación vocacional y adolescentes en riesgo de exclusión social. *Trabajo Social Global*, 8 (14), 125-146.
- Fernández, D. y Cid, X. M. (2018). Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Bordón*, 70 (2), 25-38.
- Ferrar, K., Chang, C., Li, M. y Olds, T. S. (2013). Adolescent time use clusters: A systematic review. *Journal of Adolescent Health*, 52 (3), 259-270.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. New York: John Wiley and Sons.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative Research in Education. Interaction and Practice*. London, UK: Sage Publications.
- Fricker, S. y Schonlau, M. (2002). Advantages and Disadvantages of Internet Research Surveys: Evidence from the Literature. *Field Methods*, 14, 347-367.
- Garcés-Delgado, M., Santana-Vega, L. E. y Feliciano-García, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38 (1), 149-165.
- García, J. L., Quintanal, J. y Cuenca, M. E. (2016). Análisis de la percepción que tienen los profesores y las familias de los valores en los jóvenes en vulnerabilidad social. **revista española de pedagogía**, 74 (263), 91-108.
- García-Castilla, F. J. y Vírveda, E. (2018). Knowledge transfer for full citizenship. The educational model of innovation in social work. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 55 (1), 133-150.
- García-Castilla, F. J., De-Juanas, A. y Rodríguez, A. E. (2018). Jóvenes sin tiempo: La transición a la vida adulta desde un escenario de dificultad social. En García-Castilla y Díaz (Coords.), *Investigación y prácticas sociológicas: escenarios para la transformación social* (pp. 199-218). Madrid: UNED.
- García-Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter: New York.
- González-García, C., Bravo, A., Arruabarrena, M. I., Martín, E., Santos, I. y Del Valle, J. F. (2017). Emotional and behavioral problems of children in residential care: Screening detection and referrals to mental health services. *Children and Youth Services Review*, 73, 100-106.
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5 (1), 39-72.
- Kuckartz, U. y Rädiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA. Text, Audio and Video*. Switzerland, AG: Springer.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.
- Lomeli-Parga, A., López-Padilla, M. y Valenzuela-González, J. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20 (2), 1-22.
- López Noguero, F., Sarrate Capdevila, M. L. y Lebrero Baena, M. P. (2016). El ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo. **revista española de pedagogía**, 74 (263), 127-145.
- Maree, J. G. (2018). Promoting Career Development and Life Design in the Early Years of a Person's Life. *Early Child Development and Care*, 188 (4), 425-436.
- Martín, E., González, P., Chirino, E. y Castro, J. J. (2020). Inclusión y satisfacción vital de los jóvenes extutelados. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35 (1), 101-111.
- Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social. *Zerbitzuan*, 49, 93-106.
- Melendro, M., De-Juanas, A. y Rodríguez-Bravo, A. E. (2017). Déficits en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón*, 69 (1), 123-138.

- Parrilla, Á., Gallego, C. y Morina, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol.II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. y Melendro, M. (2016). Ocio, formación y empleo de los jóvenes en dificultad social. **revista española de pedagogía**, 74 (263), 5-11.
- Pérez, G., Poza, F. y Fernández, A. (2016). Criterios para una intervención de calidad con jóvenes en dificultad social. **revista española de pedagogía**, 74 (263), 51-69.
- Rodríguez-Bravo, A. E., De-Juanas, A. y González, A. L. (2016). Atribuciones de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social sobre los beneficios del estudio y la inserción laboral. **revista española de pedagogía**, 74 (263), 109-126.
- Ruiz-Román, C., Calderón, I. y Juárez, J. (2017). La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparativo de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 129-141.
- Ruiz-Román, C., Molina, L. y Alcaide, R. (2018). Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de secundaria en desventaja social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22 (3), 453-474.
- Santana-Vega, L. E., Alonso-Bello, E. y Feliciano-García, L. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 355-369.
- Sanz, E., Valdemoros, M. Á., Duque, C. y García-Castilla, F. J. (2019). Ocio cultural juvenil, indicador subjetivo del desarrollo humano. *Cauriensia*, 14, 491-511.
- Sarasa, M. C. (2015). Narrative research into the possibilities of classroom-generated stories in English teacher education. *Profile*, 17 (1), 13-24.
- Torres, J. y Perera, V. H. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 89-103.
- Valdemoros, M. Á., Alonso, R. A. y Codina, N. (2018). Actividades de ocio y su presencia en las redes sociales en jóvenes potencialmente vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 71-80.
- Valdemoros, M. Á., Sanz, E. y Ponce de León, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de Postobligatoria. *Comunicar*, 50, 99-108.
- Vargas, M., Pérez, A. B., Pérez-de-Guzmán, M. V. (2014). La inadaptación social como resultado. En A. De-Juanas y A. Fernández (Coords.), *Educación y jóvenes en tiempos de cambio* (pp. 71-79). Madrid: UNED.

Biografía de los autores

Ángel De-Juanas Oliva es Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Titular de la UNED. Miembro del Grupo de Investigación Socioeducativa de la UNED y del Grupo TABA International Research sobre Inclusión Social y Derechos Humanos. Coordinador del Máster en Intervención Educativa en Contextos Sociales. Profesor visitante IOE de la Universidad de Londres, en la Thomas Coram Research Unit (TCRU).

 <http://orcid.org/0000-0003-0103-7860>

Francisco Javier García-Castilla es Doctor en Sociología en el Programa de Exclusión y Política Social por la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Profesor Contratado Doctor, acreditado en la figura de Profesor Titular de Universidad por la ANECA. Adscrito al Dpto. de Trabajo social en la Facultad de Derecho de la UNED. Ha participado como investigador en proyectos I+D+i y entre sus publicaciones destacan capítulos de libros y artículos (JCR, SJR, etc.).

 <https://orcid.org/0000-0003-3040-640X>

Ana Ponce de León Elizondo es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrática de la Universidad de La Rioja. Ha publicado más de un centenar de libros, capítulos de libros y artículos científicos de alto impacto. Investigadora principal en 21 proyectos de I+D+i. Preside la Red de

Investigación de Excelencia en Ocio «OcioGune». Vicerrectora de Innovación Docente, Subdirectora del Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales, Directora de Estudios de Grado de Educación Primaria.



<https://orcid.org/0000-0003-4622-8062>



Estudios

Catherine L'Ecuyer y José Ignacio Murillo

El enfoque teleológico de la educación Montessori y sus implicaciones

Lidia E. Santana-Vega, Arminda Suárez-Perdomo y Luis Feliciano-García

El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario:
una revisión sistemática

El enfoque teleológico de la educación Montessori y sus implicaciones

Montessori's teleological approach to education and its implications

Dra. Catherine L'ECUYER. Doctora en Educación y Psicología. Universidad de Navarra (catherine@catherinelecuyer.com).

Dr. José Ignacio MURILLO. Profesor Titular. Universidad de Navarra (jimurillo@unav.es).

Resumen:

La teleología es un elemento central de la educación Montessori. Entender las implicaciones del enfoque teleológico en Montessori ayuda a entender sus diferencias con el movimiento de la Educación Nueva, inspirado en Jean-Jacques Rousseau, así como su profunda afinidad con el pensamiento aristotélico. El enfoque teleológico tiene varias implicaciones en la educación, como, por ejemplo, en lo que se refiere a los conceptos de *aprendizaje significativo*, de *aprendizaje activo*, de *estímulos para el aprendizaje* y de *progreso*. Para entender el enfoque teleológico en Montessori, hablaremos de algunos de los pilares fundamentales de esa pedagogía, como, por ejemplo, el *ambiente preparado*, el *control del error*, la *mente absorbente*, la *atención sostenida*, el *desarrollo de la personalidad*, la *repetición con propósito*, la *actividad perfectiva*, el *placer de aprender* y la *inclinación de la naturaleza racional hacia su fin*.

Para Montessori, la actividad humana está naturalmente orientada hacia un fin y ordenada por la razón. El fin de la educación es el niño mismo, ya que esta consiste en perfeccionar al agente, llevando al acto en el niño lo que en él solo está en potencia. El afán del niño por edificar su personalidad ocurre a través de la *actividad espontánea* de su mente absorbente y de la repetición con propósito, que genera hábitos positivos. El carácter absorbente de la mente del niño le urge a conocer, empapándose de su entorno. De ahí que el ambiente preparado y el control del error resulten cruciales. La actividad perfectiva, realizada con la cantidad justa y necesaria de estímulos, hace que el niño encuentre descanso en los actos voluntarios realizados con sentido y sin trabas. El placer que resulta no se entiende como mera *experiencia*, sino en relación con una actividad natural encaminada hacia su fin.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15-06-2020.

Cómo citar este artículo: L'Ecuyer, C., Murillo, J. I. (2020). El enfoque teleológico de la educación Montessori y sus implicaciones | *Montessori's teleological approach to education and its implications*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 497-515. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-06>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

Descriptor: teleología, pedagogía del error, hábito, placer de aprender, educación Montessori, actividad perfectiva, aprendizaje activo, aprendizaje significativo.

Abstract:

Teleology is a fundamental aspect of Montessori education. Understanding its implications helps us appreciate Montessori's deep affinity with Aristotelian thought and how her pedagogy differs from the New Education movement inspired by Jean-Jacques Rousseau. The teleological approach has several implications in education: for example, when it comes to understanding concepts such as *meaningful learning*, *active learning*, *learning stimuli*, and *progress*. To understand the teleological approach in the Montessori method, this article discusses some of its fundamental pillars, such as the *prepared environment*, *control of error*, the *absorbent mind*, *sustained attention*, the *development of personality*, *purposeful repetition*, *perfective activity*, the *joy of learning* and the *rational nature's inclination towards its end*.

According to Montessori, human activity is naturally oriented towards an end and is ordered by reason. The end of education is the child himself since education consists in perfecting the agent, bringing his potential into action. The child's eagerness to develop his personality occurs through the *spontaneous activity* of his absorbent mind and through purposeful repetition, which generates positive habits. The absorbent character of his mind urges him to know, absorbing his surrounding environment. Hence, the prepared environment and control of error are crucial. Perfective activity, performed with the right and strictly necessary amount of stimuli, helps the child find rest in meaningful voluntary activities done without obstacles. The resulting pleasure should not be understood as a mere *experience*; it should rather be seen in relation to a natural activity directed towards its end.

Keywords: teleological approach, control of error, habit, joy of learning, Montessori education, perfective activity, active learning, meaningful learning.

1. Introducción

El concepto de *pedagogía activa* procede del movimiento de la Educación Nueva que se desarrolla a comienzos del siglo xx. Encontramos en Adolphe Ferrière (1879-1960), uno de los principales promotores del movimiento, varias referencias sobre ella. Ferrière opone la escuela en la que el alumno se encuentra sentado e inmóvil y se le instruye escuchando, con la escuela activa (*l'École active*), en la que el alumno se instruye

trabajando (Ferrière, 1922). Dewey, el representante de la educación progresista en los Estados Unidos, asocia también la instrucción directa con la pasividad y la actividad o el *learning by doing* (aprender haciendo) (Dewey y Dewey, 1915) con el *aprendizaje activo*: «La educación que asocia el aprendizaje con la actividad desplazará a la educación pasiva que consiste en impartir el aprendizaje de otros» (Dewey y Dewey, 1915, p. 163, traducción de los autores)¹.

De ahí la importancia que se atribuye en las *escuelas nuevas* (*Écoles nouvelles*) del siglo xx a las actividades al aire libre, a los trabajos en el campo, a los experimentos en las clases, etc. (Ferrière, 1911a, 1911b), así como al papel destacado que adquiere la experiencia y el *learning by doing* en la escuela progresista americana. A esta inspiración responden también algunas prácticas educativas del siglo xxi, como, por ejemplo, la *Flipped Classroom*, los centros de interés, el trabajo por proyectos, la abolición de las asignaturas, o el trabajo cooperativo.

Para los defensores de la Educación Nueva, el silencio y el inmovilismo se suelen asociar con la pasividad propia de la escuela *antigua*, mientras que el movimiento, la experiencia y la acción se asocian con el único verdadero aprendizaje. Pero, si bien es cierto que los defensores de la Educación Nueva hacen hincapié en la noción de *actuar*, en contraposición a *recibir pasivamente*, no está claro, tal y como lo sugiere Avanzini (1995), que la *acción* sea un concepto tan nítido, y menos si estamos hablando de un contexto de aprendizaje. De hecho, uno puede moverse o repetir un movimiento mecánicamente y no realizarlo con plena voluntariedad. Puede también faltar voluntariedad en un entorno indisciplinado o de movimiento desordenado. Por otro lado, hay que preguntarse, ¿no cabe la voluntad en el movimiento ordenado y disciplinado? ¿No puede el niño aprender *de por sí* en silencio y sin moverse en un contexto de instrucción directa? ¿Es activo el aprendizaje de un niño que está siendo entretenido y divertido constantemente? Parece que la dicotomía sea superficial, pues lo que hace que un niño aprenda no

es el mero movimiento externo (que puede ser mecánico y escasamente voluntario), sino la espontaneidad racional con la que se mueve en una dirección y con una finalidad concreta.

La propuesta de Montessori rompe con los esquemas de la Educación Nueva (L'Ecuyer, 2020), porque su pedagogía del movimiento espontáneo tiene un enfoque peculiarmente teleológico. Las actividades que propone son diseñadas previamente, el material controla el error y desarrolla la capacidad de inhibición en el niño. La repetición es perfectiva y orientada hacia un fin concreto que da sentido al aprendizaje. Esa *actividad perfectiva* contribuye a la construcción de la personalidad del niño. Para Montessori, no es suficiente responder a las necesidades psicológicas del alumno, sino que tiene que haber un propósito inteligente, un plan sistemático definido previamente en función de la naturaleza del niño.

En ese artículo explicaremos por qué la teleología es un elemento central que diferencia la educación Montessori del movimiento de la Educación Nueva inspirado en Rousseau. Hablaremos también de algunas de las afinidades que existen entre el pensamiento montessoriano y el aristotélico. Para ello, estructuramos el artículo alrededor de los siguientes temas:

1. La teleología en la educación Montessori.
2. El aprendizaje significativo.
3. Una actividad con propósito: el ambiente preparado y la pedagogía del error.

4. La mente absorbente y el desarrollo de la personalidad.
5. La repetición con propósito y la actividad perfectiva.
6. El placer y la inclinación de la naturaleza racional hacia su fin.
7. La simplicidad: la cantidad justa y necesaria de estímulos.
8. El enfoque teleológico del progreso en Montessori.

2. La teleología en la educación Montessori

Montessori refiere a menudo, en sus escritos, a las nociones de naturaleza y de *hormé* (impulso) que remiten a la finalidad. Para ella, la acción se dirige naturalmente hacia un fin, ordenado por la razón. El fin de la educación no es ajeno al niño, ni depende del maestro. Tampoco nace arbitrariamente o caprichosamente de él, sino que se encuentra en su naturaleza profunda. Incluso podríamos decir que, para ella, el fin de la educación es el niño mismo, ya que consiste en perfeccionar al agente, en llevar al acto en el niño lo que solo está en potencia.

Algún autor destacó la afinidad de este modo de pensar con la teleología aristotélica:

Montessori repite que la tarea del niño es convertirse en adulto. Puesto que el principio de acto es crucial en Aristóteles, el principio de movimiento es también crucial en Montessori; el movimiento es el

camino que toma el niño para llegar a ser aquello en que se está convirtiendo. Frustrar ese movimiento, es frustrar su *entelequia* (Stoops, 1987, p. 3, traducción de los autores).

La concepción teleológica de la naturaleza es fundamental en la ciencia y filosofía aristotélicas: «Amén de que la entelequia es la forma de lo que está en potencia. Es evidente que el alma es también causa en cuanto fin. La naturaleza —al igual que el intelecto— obra siempre por un fin y este fin constituye su perfección» (Aristóteles, 1978, libro II, c. 4, 415 b 14-15).

En sus escritos, Montessori retoma el concepto de *entelequia* de Aristóteles y lo denomina, inspirándose en Percy Nunn (entonces presidente de la sociedad aristotélica de Londres), *proceso hórmino*. Define el proceso como una *fuerza vital* que urge al niño a actuar, consciente o inconscientemente, hacia su fin: «A medida que el ser se desarrolla, se perfecciona a sí mismo y supera las trabas que se encuentra en el camino. Una fuerza vital se encuentra activa en el individuo y le conduce hacia su propia evolución. Esa fuerza ha sido llamada Horme» (Montessori, 1949, p. 121, traducción de los autores).

Esta descripción de la *Hormé*, la *entelequia* y el *proceso hórmino* guarda estrechas relaciones con algunas tesis presentes en diversas teorías vitalistas. Recordemos el *élan vital* (impulso vital) de Bergson (2013) o la *entelequia* de Hans Driesch (1908). Frente a la noción clásica de inclinación que se actualiza por el fin, en las propuestas vitalistas, late más bien la noción moderna de fuerza. Se trata, en este caso, de

una fuerza distinta de las que estudia la física, que actúa externamente sobre los cuerpos, pues anima a los seres desde el interior. Si bien Montessori se encuentra inmersa en este ambiente cultural, su noción de *Hormé* remite explícitamente a las de naturaleza, finalidad y perfección, lo que emparenta sus tesis con las de Aristóteles.

La teleología nos ayuda a comprender qué entiende Montessori por *perfección del movimiento*. Para la autora la perfección del movimiento de los animales viene dada por la naturaleza (Montessori, 1949, p. 205). Esa idea está en consonancia con lo que afirmaba Aristóteles de los animales en *Acerca del alma*: «Pues bien, este [el fin] no es otro que el alma en el caso de los animales de acuerdo con el modo de obrar de la naturaleza» (Aristóteles, 1978, libro II, c. 4, 415 b 16-17).

El movimiento distingue a los seres animados de los seres no vivos. En los animales, ese movimiento no es aleatorio, está ordenado por la naturaleza.

El movimiento es lo que distingue los seres vivos de las cosas inanimadas. La vida, sin embargo, no se mueve según el azar, sino con un propósito y según unas leyes. [...] La naturaleza da un propósito útil a cada ser vivo. Cada individuo tiene sus propios movimientos que le caracterizan con un propósito determinado. La creación del mundo es la coordinación armoniosa de todas estas actividades con propósito establecido (Montessori, 1949, p. 208, traducción de los autores).

En los hombres, Aristóteles afirma que ese movimiento está guiado por la razón

(Aristóteles, 1999). Para Montessori, la *mente absorbente* del niño se basa igualmente en el deseo, la fuerza interna que le urge a conocer.

La mente absorbente en Montessori es parecida a la idea con la que Aristóteles arranca su *Metafísica*: «Todos los hombres desean por naturaleza saber» (Aristóteles, 1982, libro I, c. 1, 980 a 21). Hay deseo de conocer porque la persona está hecha para conocer. Tanto para Aristóteles como para Montessori, el conocimiento es un acto vital, y la actividad solo tiene sentido en la medida en que se ejerce en orden a los fines de la propia naturaleza.

3. El aprendizaje significativo

Una de las expresiones consagradas hoy en día en el ámbito educativo es la del *aprendizaje significativo*. El *sentido* del aprendizaje remite a la necesidad de un *para qué* en la acción educativa del alumno. Pero ¿en qué puede consistir el *para qué* de la acción educativa cuando el aprendiz es fundamentalmente pasivo? Y ¿en qué consiste el *sentido* del aprendizaje para la Educación Nueva si no es necesario que la actividad esté encaminada hacia un fin?

Para una visión más conductista del aprendiz, el sentido que da el alumno a los aprendizajes no tiene demasiada o ninguna importancia. Lo que fija la conducta es la recompensa que recibe el alumno. Puede que el maestro tenga el fin en mente, pero el aprendiz no participa de él, ni lo interioriza, porque no se le da la ocasión de ser protagonista de los aprendizajes. El aprendiz es pasivo y no procesa activamen-

te la información recibida. No hay sentido, solo hay almacenamiento de datos desconectados entre sí; la repetición se hace sin sentido, es mecánica (L'Ecuyer, 2014).

En *Las raíces del Romanticismo* (Berlin, 2000), Isaiah Berlin, historiador de las ideas que fue profesor de la Universidad de Oxford, explica que el Romanticismo inspirado en Rousseau se caracteriza por una especie de huella de nostalgia de no poder alcanzar nunca el fin, sencillamente porque ese fin no existe, o no se sabe si existe (Berlin, 2000). Para Rousseau, que inspira la Educación Nueva, el sentido depende fundamentalmente de lo que se *siente*. No hay finalidad objetiva en el mundo o en la acción humana.

Berlin explica que, para el Romanticismo, no hay fines naturales que dirijan nuestras actuaciones o conjunto de hechos al que debamos someternos. Eso se debe, según él, a dos de las características del Romanticismo: la voluntad es ingobernable y no hay fin al que aspirar.

[Para el Romanticismo] el logro de los hombres no consiste en conocer los valores sino en crearlos. Creamos los valores, los objetivos, los fines y en definitiva, creamos nuestra propia visión del universo [...]. No hay imitación, adaptación, aprendizaje de reglas, comprobación externa, ni una estructura que debemos comprender y a la que debemos adaptarnos antes de obrar (Berlin, 2000, p. 160).

El concepto de *voluntad ingobernable* se armoniza poco con la importancia que da Montessori a la disciplina interior. Y no es extraño que la cuestión de la disciplina y

del esfuerzo hayan sido dos de los principales puntos de discrepancia entre Montessori y el movimiento de la Educación Nueva. Ese concepto entra también en conflicto con la importancia que Montessori atribuye a la inteligencia, capaz de conocer la realidad antes de ordenar el movimiento y la voluntad. Para ella, no se puede desear lo que no se conoce.

Desde su nacimiento, la dimensión más importante de la persona es la vida psíquica, no el movimiento, puesto que los movimientos son creados siguiendo los dictados y la guía de la vida psíquica. [...] Esto muestra la diferencia enorme que existe entre las personas y los animales. Los animales solo obedecen a sus instintos. Su vida psíquica se limita a esto. En la persona, existe otro hecho: la creación de la inteligencia humana (Montessori, 1949, pp. 111-113, traducción de los autores).

Para el Romanticismo, dice Berlin, «no hay una estructura de las cosas, no hay un modelo al que debemos adaptarnos. Existe, solamente, un flujo: la interminable creatividad propia del universo» (Berlin, 2000, p. 161). Por lo tanto, el sentido depende fundamentalmente del sujeto y de lo que *siente*. Ferrière describía las escuelas nuevas como lugares donde el juicio moral del niño «surge, no de la razón, sino de su sentimiento» (Ferrière, 1911a, p. 620, traducción de los autores), una idea clara en Rousseau, quien decía que «nuestros verdaderos maestros son la experiencia y el sentimiento» (J.-J. Rousseau, 1762b, p. 50, traducción de los autores).

Por lo tanto, para la Educación Nueva, los aprendizajes se construyen a partir de

lo que es relevante para cada uno. Se ven la estructura y la organización como innecesarias, incluso como un obstáculo para la imaginación productiva y la libertad creativa del niño. Por ese motivo, la actividad no debe organizarse con orden a un fin concreto.

4. Una actividad con propósito: el ambiente preparado y la pedagogía del error

¿Qué es lo que hace que el aprendizaje sea *significativo* en la educación Montessori?

Por un lado, Montessori se aleja de la visión mecánica de la educación que propone una disciplina meramente externa, basada en la inmovilidad, que no tiene finalidad para el niño:

No tengamos a los niños comprimidos entre los dos instrumentos que envilecen el cuerpo y el espíritu: el banco, y los premios y castigos exteriores. Por medio de ellos queremos mantener en la disciplina de la inmovilidad y del silencio a los niños para conducirlos ¿adónde? Desgraciadamente, para conducirlos sin un propósito ni una finalidad determinados (Montessori, 2015, p. 107).

Por otro lado, la disciplina interna y activa que propone tiene implicaciones teleológicas, tal y como lo explica en uno de sus dos artículos escritos para *Pour l'Ère nouvelle*:

El niño quiere moverse porque la naturaleza le obliga al movimiento; impedir ese movimiento, es impedir su desarrollo, es dificultar su misión de crecer sanamente. Nuestro deber no es impedir su movimien-

to, sino orientar la evolución natural de la movilidad voluntaria hacia movimientos que tienen un propósito. [...] Obedecer a las leyes, no solo es un deber, sino también una necesidad vital. [...] En vez de la disciplina exterior, la única que conoce la escuela tradicional y punto de partida sin la que no sabría enseñar nada, la nuestra es una disciplina interior, natural, consecuencia y objetivo de la enseñanza (Montessori, 1927, pp. 111-112, traducción de los autores).

Una de las características centrales del método Montessori es que el niño no escoge él mismo los fines de las actividades que realiza. Y, en la etapa preescolar, ni siquiera escoge los medios para alcanzar esos fines, pues el material está diseñado de antemano. Montessori insiste en la importancia de lo que llama el *ambiente preparado*. Este debe ser diseñado acorde con la naturaleza del niño que lleva en sí la impronta de sus fines. Concretamente, la educación Montessori llega a este diseño a partir de la observación de los *períodos sensitivos* del niño —períodos durante los cuales la naturaleza predispone al niño a ciertos aprendizajes—, como, por ejemplo, del movimiento, del lenguaje, del orden, etc. Según Montessori, la *actividad espontánea* surge de un deseo irresistible del niño de aprender lo que se corresponde con cada uno de sus períodos sensitivos. El papel del maestro solo se entiende dentro de esa lógica; su misión podría resumirse en aquella frase de la autora: «Por lo tanto, solo es bueno quien ayuda a la creación a alcanzar sus fines» (Montessori, 1917, p. 304, traducción de los autores). Por lo tanto, todo el material montessoriano, así como la acción del maestro está orientado, a través del *control del error*, a un fin previamente estableci-

do: «Para que el proceso educativo sea de autoeducación, no es suficiente que el estímulo provoque la actividad, debe dirigirla. El niño no solo debe perseverar mucho tiempo en un ejercicio, debe perseverar sin cometer errores» (Montessori, 1917, p. 75, traducción de los autores).

Ese enfoque choca radicalmente con la visión de ciertos pedagogos que piensan que el alumno ha de escoger sus propios fines educativos y que critican al método montessoriano por no permitirlo: «[En el método Montessori,] el niño no es libre de crear. Es libre de escoger el material que quiere usar, pero no es libre de escoger sus propios fines, o de someter el material a sus propios planes» (Dewey y Dewey, 1915, pp. 157-158, traducción de los autores).

Para su contemporáneo, la experiencia o la actividad es, en sí, lo que provoca el aprendizaje en el alumno, al margen del fin de la actividad. De ahí la propuesta de Dewey de lo que hoy se conoce como el *learning by doing* (aprender haciendo) (Dewey y Dewey, 1915, p. 70).

Aunque sea partidaria de educar mediante la actividad espontánea, que surge de cada período sensitivo, Montessori no se conforma con que el material sea una incitación a una actividad cualquiera, sin propósito. De ahí que llegue a criticar el giro de la Educación Nueva, calificándolo como una revolución que aspira «al desorden y a la ignorancia» (Montessori, 2007b, p. 10, traducción de los autores).

Montessori defiende la actividad espontánea, pero por motivos que son aje-

nos a los defensores de la pedagogía activa. La espontaneidad que defiende no es la de los románticos, es la espontaneidad de una naturaleza racional que actúa libremente, en orden a un fin proporcionado por la naturaleza.

En ese sentido, la pedagogía del error en Montessori establece un límite al activismo pedagógico cuyo fin es el movimiento y la experiencia *per se*. Para Montessori, la actividad debe dirigir al niño hacia un fin concreto que se encuentra *en la naturaleza del niño*, no en la actividad, ni en el material.

La pedagogía del error en Montessori tiene implicaciones teleológicas, porque está estrechamente relacionada con los fines de la educación. El error es el amigo imprescindible que permite avanzar en el camino de la verdad y de la actividad perfecta, a través de la *repetición*.

Consideremos el error en sí mismo. Es preciso admitir que todos cometemos errores; se trata de una realidad de la vida, por lo que admitirlo representa un gran paso en nuestro progreso. Si deseamos caminar en el camino de la verdad y de la realidad, debemos admitir que todos cometemos errores, pues, de lo contrario, seríamos perfectos. [...] Si pretendemos avanzar en el camino hacia la perfección, debemos fijarnos atentamente en el error (Montessori, 1949, p. 266, traducción de los autores).

5. La mente absorbente y el desarrollo de la personalidad

La mente absorbente del niño le permite hacer suyo lo que se encuentra en su

entorno. Cuando el niño sabe, *es*, de algún modo, lo que sabe, porque lo ha interiorizado, porque su mente le ha hecho absorber su entorno:

El recién nacido está dotado de un deseo irresistible, de un impulso, para hacer frente a su ambiente y para absorberlo. Podríamos decir que nace con la psicología de conquista del mundo. Lo absorbe en sí mismo y, de este modo, forma su cuerpo psíquico (Montessori, 1949, p. 123, traducción de los autores).

En ese acto de posesión, el sujeto es el fin del conocimiento, puesto que conociendo el sujeto se perfecciona *a sí mismo*: «El pianista se habrá formado por sí mismo y será tanto más hábil, cuanto más sus tendencias naturales lo hayan inducido a insistir en los ejercicios» (Montessori, 2015, p. 205).

Para Montessori, el trabajo del adulto tiene, como dice Standing, una finalidad externa: «construir un puente, cultivar un campo o formular un código de leyes. Tien- de a edificar, a transformar su medio; es un trabajo de esfuerzo consciente, dirigido hacia la producción de un resultado externo; en suma, a ayudar a erigir una civilización» (Standing, 1988, p. 13).

En cambio, el trabajo del niño es totalmente diferente. El biógrafo de la pedagogía explica: «Para él no tiene esta misma conciencia clara de que hay que lograr un fin externo. La finalidad real de la actividad de un niño es algo más profundo, más vital, oculto; algo que brota de las profundidades inconscientes de la personalidad del niño» (Standing, 1988, p. 13).

Supongamos, por ejemplo, que un niño quiere limpiar un objeto. Lo frotará más tiempo del necesario para que esté limpio. A menudo, vemos un niño de tres años repetir cuarenta veces el mismo ejercicio. [...] El adulto, en cambio, trabaja movido por motivaciones externas que responden a la ley del menor esfuerzo en el tiempo mínimo. Para el adulto, la competencia y la emulación son estimulantes. No es el caso para el niño. Para él, el trabajo es la continuación y la reproducción del acto que le hace crecer y convertirse en un adulto. (Montessori, 1929, p. 222, traducción de los autores)

La obra maestra del niño es él mismo, explica Montessori en 1936, en un artículo publicado en la *Revista de Pedagogía*: «[El niño ha de] ir construyendo por sí y de sí mismo el más noble y bello edificio entre todas las obras de la naturaleza: el del hombre adulto» (Montessori, 1936, p. 241).

El niño trabaja para edificar su propia personalidad: «El trabajo del niño, en relación con las necesidades de su crecimiento, es un ejercicio que construye su personalidad» (Montessori, 2007a, p. 43, traducción de los autores). El niño no se alegra porque alcance hitos externos a sí mismo, sino porque él mismo se perfecciona de acuerdo con lo que pide su naturaleza. Por lo tanto, uno de los principios más importantes para la educación montessoriana es que el adulto nunca debería hacer para un niño lo que el niño es capaz de hacer por sí solo. De lo contrario, lo anularía. De ahí nacen las ideas de *autonomía*, de *independencia* y de *autoeducación*, que no han de confundirse con arbitrariedad, indeterminación o libertinaje. Entender esos conceptos desde el punto de

vista de una construcción arbitraria sería una interpretación superficial que no toma en cuenta la teleología en Montessori.

Por lo tanto, Montessori explica que la educación no puede reducirse a la búsqueda de métodos —una tendencia que era creciente desde Comenio— que tengan como meta la transmisión de ciertos conocimientos, sino en ayudar al perfeccionamiento del hombre: «La educación no consiste en la búsqueda de métodos nuevos con miras a una árida trans fusión de conocimientos; debe proponerse ayudar al desarrollo del hombre» (Montessori, 1948a, p. 153, traducción de los autores).

Montessori es consciente de que la actividad perfectiva realizada por el niño no siempre tiene sentido para la mentalidad productiva y utilitarista del adulto:

[E]l adulto los juzga como se juzgaría a sí mismo; se imagina que el niño se propone alcanzar fines exteriores y lo ayuda a alcanzarlos, cuando por el contrario el niño obra siempre aunque inconscientemente para favorecer su propio desarrollo. Esto explica que el niño desprecie todo aquello que se le presenta hecho y ame todo lo que esté por hacer [...] Prefiere el acto de lavarse que el bienestar de sentirse aseado; prefiere construir una cosa que poseerla. Para él, la vida no es algo que deba gozarse sino algo que debe formarse, y en esta formación halla su único gran placer (Montessori, 2015, p. 342).

La autora sigue, dando el ejemplo del niño que baja y que sube las escaleras repetitivamente:

Otro esfuerzo consiste en subir las escaleras. Para nosotros, subir una escalera

empinada es un objetivo, pero no es así para el niño. Después de haber subido la escalera, no está satisfecho; vuelve abajo y sube de nuevo, repitiendo el ciclo varias veces. Los toboganes de madera o de cemento que vemos en los parques infantiles ofrecen oportunidades para esas actividades; lo importante no es bajar, sino la alegría de subir, la alegría del esfuerzo (Montessori, 1949, p. 227, traducción de los autores).

Lo que incita al niño a repetir el ejercicio, que lleva a su *progreso* personal, es su afán de perfeccionamiento (por ejemplo, de sus sentidos a través de la capacidad de percibir la diferencia entre dos tamaños, entre dos colores, entre dos sonidos, o de sus facultades cognitivas o espirituales, como, por ejemplo, la capacidad de concentrarse por largos períodos de tiempo, o de apreciar la armonía o la belleza). Solo se puede entender el concepto de *autoeducación* dentro de ese marco. El fin de la educación es, pues, el *desarrollo de la personalidad* del niño de acuerdo con sus propios fines. En definitiva, el fin de ese ejercicio repetitivo es *la actividad perfectiva en su ejercicio mismo*.

6. La repetición con propósito y la actividad perfectiva

Para la Montessori, el hábito es parte de la educación en la libertad²; la perfección en los seres humanos se adquiere mediante el hábito voluntario:

En el hombre, este mecanismo no está preestablecido antes del nacimiento y por lo tanto debe crearse, alcanzarse mediante

experiencias prácticas sobre el ambiente. [La] coordinación [de movimiento] no viene dada, es creada, alcanzada por la psique. En otras palabras, el niño crea sus propios movimientos y, haciéndolo, los perfecciona. [...] Es maravilloso que los movimientos humanos no sean limitados y fijos, sino que podamos controlarlos (Montessori, 1949, p. 152, traducción de los autores).

Lo que predispone al niño al hábito es su misteriosa tendencia a la repetición sin cansarse. Entonces, solo se trata de dar una dirección y los medios para detectar y corregir el error en ese empeño repetitivo, a través de un material que tenga un *propósito inteligente*. En ese contexto, se entiende mejor cómo la defensa de la *espontaneidad racional* en Montessori se aleja del activismo propuesto por la Educación Nueva, que se inspira en la espontaneidad del Romanticismo. Esa idea está más bien en consonancia con la idea de Aristóteles de hábitos voluntarios adquiridos mediante la razón recta ordenada al propio bien.

Sobre las virtudes en general hemos dicho, pues, esquemáticamente, en cuanto a su género que son términos medios y hábitos, que por sí mismas tienden a practicar las acciones que las producen, que dependen de nosotros y son voluntarias, y actúan de acuerdo con las normas de la recta razón (Aristóteles, 1999, libro III, c. 5, 1114 b 25-29).

Para Aristóteles, somos dueños de nuestras acciones, y nuestras acciones nos hacen a nosotros mismos:

Desconocer que el practicar unas cosas u otras es lo que produce los hábitos es, pues, propio de un perfecto insensato. Además es

absurdo que el injusto no quiera ser injusto, o el que vive licenciosamente, licencioso. Si alguien comete a sabiendas acciones a consecuencia de las cuales se hará injusto, será injusto voluntariamente; pero no por quererlo dejará de ser injusto y se volverá justo; como tampoco el enfermo, sano (Aristóteles, 1999, libro III, c. 5, 1114 a 9-15).

[L]as virtudes son voluntarias (en efecto, somos en cierto modo concausa de nuestros hábitos y por ser como somos nos proporcionamos un fin determinado) (Aristóteles, 1999, libro III, c. 5, 1114 b 21-24).

Pero las acciones no son voluntarias del mismo modo que los hábitos; de nuestras acciones somos dueños desde el principio hasta el fin si conocemos las circunstancias particulares; de nuestros hábitos al principio, pero su incremento no es perceptible, como ocurre con las dolencias (Aristóteles, 1999, libro III, c. 5, 1114 b 29-1115 a 2).

La idea que vertebra *Ética a Nicómaco* (Aristóteles, 1999) de que nuestro carácter es el resultado de nuestra conducta, de nuestras acciones voluntarias repetidas y guiadas por la razón, se encuentra claramente en los escritos de Montessori. El niño se hace a medida que escoge sus hábitos mediante el movimiento repetido. De ahí su idea de la *autoeducación*, de que *el niño se construye a sí mismo*. Esa idea debe entenderse como la edificación de su personalidad desde una concepción teleológica, no constructivista. Una vez consolidado un hábito para el bien, nos hacemos más libres para escoger el bien y nos hacemos capaces de bienes más altos.

En *Spontaneous activity in education*, Montessori aclara que no ve la libertad

como algunos de los pedagogos románticos que la precedieron.

Quizás fue ese error el que llevó a un conocido pedagogo italiano a decirme: «Libertad, ¿algo nuevo? Por favor, lea usted a Comenio —verá que esto ha sido discutido ya en su época—». A lo que respondí: «Sí, mucho se habló de libertad, pero la libertad a la que me refiero es un tipo de libertad efectivamente realizada. No parecía entender la diferencia. Debería haber preguntado: «¿no cree usted que existe una diferencia entre el que habla de millones y el que los posee?» (Montessori, 1917, p. 265, traducción de los autores).

Rousseau también habla de la capacidad del hombre de perfeccionarse a sí mismo (*perfectibilité*). Afirma que la única distinción entre el hombre y el animal reside en esa capacidad. Pero considera que esa facultad de perfeccionarse es su perdición:

Sería triste para nosotros vernos forzados a aceptar que esta facultad distintiva, y casi ilimitada, es la fuente de todas las desgracias del hombre, que es ella la que le expulsa, a fuerza de tiempo, de esta condición originaria en que sus días discurrían tranquilos e inocentes; que es ella la que, haciendo estallar con los siglos sus luces y sus errores, sus vicios y sus virtudes, lo convierte a la larga en el tirano de sí mismo y de la naturaleza (Rousseau, 2018, p. 37, traducción de los autores).

Para Rousseau, el hábito es un obstáculo, porque ata al ser humano a una repetición, una convención, creando necesidades y, por lo tanto, dependencias (Rousseau, 1762a). Para él, la libertad se entiende como indeterminación. Como de-

cía Thomas Hobbes, libertad es «poderse mover por tantos caminos como sea posible» (citado en Spaemann, 1994). Tomar un camino concreto significa una pérdida de libertad. En consecuencia, la repetición es una esclavitud, una mecanización que hace perder la libertad.

En *Émile*, Rousseau dice que el hábito (por ejemplo, el hábito de comer y de dormir según un horario fijo) añade una necesidad que altera la naturaleza, lo que impide la felicidad. Para Rousseau, la infelicidad procede de la tensión que se crea entre necesidades y deseos. Ese es el motivo por el cual Rousseau dice que el único hábito que deben tener los niños es el de no tenerlos nunca, haciendo todo lo que piden en cada momento, de forma que nunca se acostumbren a actuar de una forma o de otra:

El único hábito que se puede permitir que adquiera el niño es el de no contraer ninguno: que no se le lleve más sobre un brazo que sobre el otro, que no se le acostumbre a presentar una mano más que la otra, a servirse de ella con más frecuencia, a querer comer, dormir, actuar a las mismas horas, a no poder descansar solo ni de noche ni de día. Preparad de lejos el reino de su libertad y el uso de sus fuerzas, dejando a su cuerpo la costumbre natural, poniéndola en condición de ser siempre dueño de sí, y de hacer todas las cosas a voluntad, tan pronto como disponga de una (Rousseau, 1762a, p. 96, traducción de los autores).

Para Rousseau, el hábito viste al niño de una segunda naturaleza que sustituye su verdadera naturaleza, la primitiva. Rousseau también habla de naturaleza. Sin embargo, la entiende como *estado primitivo*, no como principio de actividad

y criterio del crecimiento: «Solo en este estado primitivo el equilibrio del poder y del deseo se encuentran reconciliados y el hombre no es desdichado» (Rousseau, 1762a, p. 155, traducción de los autores). Para Rousseau, todo lo que sea sacar al niño de su estado primitivo sería ir *contra natura*: «Cuanto más cerca queda de su condición natural, menor es la diferencia de sus facultades con sus deseos y más se aleja, en consecuencia, de ser desgraciado» (Rousseau, 1762a, pp. 155-156, traducción de los autores). Para Rousseau, la persona no es perfeccionable; lo originario no puede ser mejorado, ampliado.

Al contrario de Rousseau, Montessori no ve los hábitos o la imposición de una estructura externa como un obstáculo a la libertad³. Es más, para ella, la repetición es la forma de interiorizar las ideas, de construir la personalidad, de adquirir la disciplina interna; es el secreto de la perfección (Montessori, 1948b). Ve al niño como un ser esencialmente perfeccionable, y los medios que propone para alcanzar los fines que se encuentran en su concepto de naturaleza están alineados con estos últimos. El material didáctico y el ambiente están diseñados de acuerdo con un fin, no según el capricho o la arbitrariedad del niño o del maestro; hay un modelo al que debemos adaptarnos, un material que guía el aprendizaje.

7. El placer y la inclinación de la naturaleza racional hacia su fin

La palabra *placer*, en un contexto de aprendizaje (de la lectoescritura, de la identificación y de la corrección de los

errores, de la perfección de sus hábitos, etc.) aparece más de 40 veces en el primer libro de Montessori (1912).

Montessori lo llama también la *alegría del esfuerzo* un concepto que los pedagogos de la Educación Nueva no estaban preparados para entender. Recordemos que Montessori deploró que Claparède y el movimiento que representaba no entendieran que el descanso y la alegría fueran perfectamente compatibles con el aprendizaje, la *atención sostenida*, la exigencia académica y el esfuerzo (Montessori, 2007b).

En Montessori la cuestión del placer (la *alegría del esfuerzo*) deriva de la teleología y se encuentran en plena sintonía con el pensamiento aristotélico.

Aristóteles define el placer como la *actividad natural sin trabas*⁴. Para la visión moderna de la Educación Nueva, el placer es una experiencia, mientras que en Aristóteles, el placer se da en relación con una actividad natural que logra su fin. Montessori retoma esa misma definición en sus escritos: «[E]n el niño que crece normalmente, su actividad sin trabas se manifiesta en lo que llamamos “la alegría vital”. El niño es entusiasta, está siempre feliz» (Montessori, 1949, p. 122, traducción de los autores).

En definitiva, son los movimientos realizados con un propósito, ordenados a su propio fin, los que perfeccionan a la persona. Montessori prepara a los niños para que sus inclinaciones sean en todo momento gobernadas por la razón mediante la disciplina interior. Su método está diseñado a partir de los fines generales y de los fines específicos

que se adecuan al niño en orden a cada etapa de su desarrollo. Propone que los niños sigan su inclinación para entrar en el orden propuesto por las leyes de la naturaleza (y el material les ayuda a hacerlo), que no es lo mismo que decir que tienen una bondad innata. Ella misma señala el matiz: «El orden no es bondad; pero puede que sea el único camino para alcanzarla» (Montessori, 2007b, p. 32, traducción de los autores).

La continua referencia a los períodos sensitivos indica la importancia que concede a la armonización de la intervención educativa con lo que reclama la naturaleza del niño y refleja el enfoque teleológico de un proceso ordenado a su fin natural. En el método montessoriano existe un orden secuencial que se encamina hacia una finalidad, la noción de naturaleza remite a la finalidad y la finalidad remite al sentido que mueve al niño. El niño no nace en la plenitud, sino que se dirige hacia ella.

La concepción clásica del placer entendido como *actividad natural sin trabas* implica que el hombre tiene una inclinación natural racional hacia los fines adecuados a su naturaleza. De hecho, Tomás de Aquino, intérprete de Aristóteles y autor de referencia para Montessori (Montessori, 2016, p. 369), define la ley eterna como una inclinación natural de cada ser hacia su propio bien, y la ley natural como una expresión de esa ley en los seres racionales. Es la luz del intelecto por la que estos reconocen por sí mismos lo que les conviene: «[B]ajo la impronta de esta ley [eterna], [los hombres] se ven impulsados a sus actos y fines propios» (Tomás de Aquino, 2001, I-II, q. 91, a. 2, co).

Para el Aquinate «todo agente obra necesariamente por un fin» (Tomás de Aquino, 2001, Ia-IIae, q. 1, a. 2, co) (sin que esto implique que el fin deba estar totalmente predeterminado), pues «el objeto de la voluntad es el bien y el fin en común» (Tomás de Aquino, 2001, Ia, q. 82, a. 4, co) y es preciso que la persona conduzca sus inclinaciones de acuerdo con la recta razón.

Montessori se admira ante la inclinación de la naturaleza racional del niño hacia su propio bien, cree que el niño abraza en su naturaleza una capacidad innata para reconocer lo bueno, lo verdadero y lo bello. La persona, explica, está llamada a la racionalidad. Su propuesta está en consonancia con los conceptos de *recta razón* de Aristóteles (1999, libro II, c. 1, 1103b 33) y la *sindéresis* del Aquinate (Tomás de Aquino, 2001, Ia, q. 79, a. 12). De hecho, la pedagoga encuentra en esa inclinación la explicación del misterio de la *reducción de la fatiga* y de la *atención sostenida* de la que habla en todas sus obras. La persona encuentra descanso en los actos voluntarios inteligentes que realiza con sentido. Cuando los realiza, se cansa menos y no se da cuenta del esfuerzo que le suponen, o este le resulta más llevadero, porque su atención está polarizada y está inmersa en lo que hace. En cambio, cuando actúa en el desorden o sin disciplina interior, se cansa con más facilidad.

[C]omo el hombre es un ser *inteligente*, los movimientos serán tanto más un reposo, cuanto más *inteligentes* sean. El esfuerzo de un niño que se acalora saltando de un modo descompuesto, lleva consigo un gran consumo de energía nerviosa y cansa

el corazón; en cambio el movimiento inteligente que proporciona al niño una íntima satisfacción, casi el orgullo de haberse superado a sí mismo, de encontrarse más allá de los límites que creía infranqueables, y esto en medio del respeto silencioso de quien lo guio sin hacerse sentir, multiplica sus fuerzas (Montessori, 2015, p. 341).

La idea de encontrar deleite en una actividad ordenada a su fin se halla también en Aristóteles:

Lo mismo podría deducirse del hecho de que cada placer está íntimamente unido a la actividad que perfecciona. En efecto, cada actividad es intensificada por el placer que le es propio, y así juzgan mejor y hablan con más exactitud de cada cosa los que se ejercitan en ella con placer, por ejemplo, llegan a ser geómetras y comprenden mejor la geometría los que se deleitan en ella, y asimismo los aficionados a las artes, a la arquitectura, etc., se entregan a la obra que les es propia encontrando placer en ella. Por consiguiente, los placeres intensifican las actividades, y lo que las intensifica les es propio (Aristóteles, 1999, libro X, c. 5, 1175a 30-b 1).

Montessori rechaza el juego, entendido como diversión pasiva: «En educación se habla, es cierto, de juego, pero hay que entender por tal un trabajo libre ordenado con un fin determinado y no el desenfreno que dispersa la atención» (Montessori, 2015, p. 208). Para ella, un niño que es capaz de trabajar sin interrupción y con atención plena (y, por lo tanto, de experimentar gozo haciéndolo) es un niño *normalizado*. El niño *normalizado* es capaz de superar lo que ella llama *falsa fatiga* porque cuando su trabajo perseverante se convierte en un hábito, tiene entonces una

inclinación a trabajar con paciencia, perseverancia, disciplina, orden:

Cuando el trabajo se ha convertido en un hábito, el nivel intelectual se intensifica, y el orden organizado hace que el buen comportamiento se convierta en un hábito. El niño trabaja entonces con orden, perseverancia y disciplina, de forma natural y persistente (Montessori, 1917, pp. 108-109, traducción de los autores).

8. La simplicidad: la cantidad justa y necesaria de estímulos

En el método Montessori, el ambiente ha de ser bello, real y sencillo. Los estímulos externos han de ser los justos y estrictamente necesarios por dos motivos. En primer lugar, los estímulos excesivos son trabas en el proceso perfectivo que lleva a la edificación de la personalidad. Sustituyen al niño, agente del proceso. En segundo lugar, son los períodos sensitivos los que guían en la elección de lo que es o no necesario. En ese sentido, las actividades o los estímulos frenéticos podrían ser contraproducentes porque ahogarían el movimiento espontáneo guiado por esos períodos sensitivos; llevarían al alumno a la distracción en vez de a la concentración y a una disminución de la actividad interna. Los estímulos que no se armonizan con el orden interior del niño son *trabas* que impiden el interés, la concentración y la actividad espontánea del niño. Por lo tanto, ese entorno caótico no puede suscitar el *placer de aprender* en el sentido aristotélico, porque embotaría y saturaría los sentidos. Lejos de facilitar el aprendizaje verdaderamente activo, lo impediría.

Para Montessori, la sobreabundancia es un obstáculo para la educación, porque «debilita y retrasa el progreso» (Montessori, 1917, p. 79, traducción de los autores).

9. El enfoque teleológico del progreso en Montessori

Para Montessori, el progreso es sinónimo de la acción perfectiva del niño, no de un trabajo externo a él. Ese es otro de los rasgos que aleja a Montessori del Romanticismo. De hecho, se aleja explícitamente de la cultura de la militancia social que surge de Rousseau:

Han existido, es cierto, pedagogos que bajo los auspicios de Rousseau, han expresado principios fantásticos y vagas aspiraciones sobre la libertad de los niños; pero también lo es, que el verdadero concepto de libertad lo desconocen por completo los educadores. Éstos tienen de la libertad el mismo concepto que se han formado los pueblos en los momentos en que se han rebelado contra la esclavitud; o en un grado más elevado llegan a concebir la libertad, como la libertad de la patria, la de una casta o la del pensamiento, concepto que es también limitado porque es la libertad de algo parcial (Montessori, 2015, pp. 98-99).

Por lo tanto, el progreso del que habla Montessori no puede confundirse con el que propone el proyecto de la modernidad. Para ella, el concepto de progreso es más afín a la propuesta de la filosofía clásica, porque está vinculado a la actividad perfectiva de la persona, no tanto a la realización de metas sociales externas a ella que caracteriza la cultura militante de la modernidad (Martin, 2006).

De hecho, Montessori advierte que enfocar la educación como una continua búsqueda de soluciones a problemas es una seducción utilitarista que puede llevar a aventurarse en senderos falsos (Montessori, 2015). Uno de los senderos falsos a los que se refiere Montessori cuando desliza el enfoque de la resolución de problemas como un fin en sí es el de perder de vista los verdaderos fines de la educación. *El niño se desarrolla según sus propios fines a través de la actividad perfectiva.* Para la autora, el fin de la educación es la persona y la obra maestra de la educación es el niño mismo.

El método debe orientarse a ese fin, que se encuentra en la naturaleza en crecimiento del niño. Para ella, los períodos sensitivos son el manual o la hoja de ruta que nos proporciona la naturaleza para saber qué ambiente debe proporcionar la educación en cada momento para armonizar fines y medios con la actividad espontánea que el niño ordena a su propio desarrollo y aprendizaje.

La finalidad es el propósito inteligente que mueve al niño. Solo se puede entender la libertad y el concepto de *autoeducación* en Montessori en esos términos.

El niño que es *libre de moverse* y que, haciéndolo, se perfecciona a sí mismo es aquel que actúa con un *propósito inteligente*; el niño que es libre de desarrollar su personalidad interior, que persevera en una tarea durante un largo tiempo y se organiza sobre un fenómeno tan fundamental, es guiado y sostenido por ese propósito inteligente (Montessori, 1917, p. 195, traducción de los autores).

En definitiva, el progreso en Montessori empieza en la mejora silenciosa de cada persona desde la infancia, no en la acción social ruidosa y caótica llevada a cabo por adultos revolucionarios.

10. Conclusión

La teleología es un elemento central en la educación Montessori. Entender las implicaciones del enfoque teleológico en Montessori ayuda a entender sus diferencias con el movimiento de la Educación Nueva, inspirado en Jean-Jacques Rousseau, así como su profunda afinidad con el pensamiento aristotélico.

Para Montessori, la actividad humana está naturalmente orientada hacia un fin y ordenada por la razón. El fin de la educación es el niño mismo, ya que esta consiste en perfeccionar al agente, llevando al acto en el niño lo que en él solo está en potencia. El afán del niño por edificar su personalidad ocurre a través de la actividad espontánea de su mente absorbente y de la repetición con propósito, que genera hábitos positivos, es decir, verdadero aprendizaje. El carácter absorbente de la mente del niño le urge a conocer, empapándose de su entorno. De ahí que el ambiente preparado y el control del error resulten cruciales.

La actividad que Montessori propone es interna y autoperfectiva, no meramente externa. Así se entiende el progreso en la educación Montessori. Esa visión es afín a la de los filósofos clásicos, para quienes conocer es una actividad interna, es decir inmanente, que transforma y perfecciona

al que la ejerce. La actividad espontánea en Montessori no es necesariamente visible. Pueden ser movimiento espontáneo, por ejemplo: el ejercicio mental que un niño lleva a cabo mirando un conjunto de letras, la observación silenciosa cuando su maestro le hace una presentación, o la concentración del que se da cuenta de que las piezas del material no encajan y vuelve a repetirlo una y otra vez. El silencio, el inmovilismo y la concentración aquí son muestras de disciplina interior. Sin ella, el niño no supera la falsa fatiga y los aprendizajes no son posibles. En definitiva, para Montessori, no solo se entiende lo que se descubre, se puede también entender lo que se recibe (por medio de la instrucción directa o del ambiente preparado, por ejemplo). Lo que se aprende porque nos lo enseñan, si lo entendemos, también lo descubrimos.

La propuesta montessoriana es especialmente relevante en el siglo XXI, ya que las metodologías activas suelen hacer hincapié en la actividad externa del alumno y no necesariamente en su dimensión interna, aquella que, según Aristóteles, posee el fin (Aristóteles, 1982, libro IX, c. 6, 1048 b 18-36). Y lo es aún más en un contexto en el que la atención es un bien cada vez más escaso, como consecuencia de un entorno progresivamente invadido por lo digital y por la sobreabundancia de estímulos artificiales y rápidos. Ese contexto fomenta, paradójicamente, la pasividad en vez de la actividad interna.

Los estímulos externos han de ser los justos y estrictamente necesarios por dos motivos. En primer lugar, los estímulos ex-

cesivos son trabas en el proceso perfectivo que lleva a la edificación de la personalidad. Sustituyen al niño, agente del proceso. En segundo lugar, son los períodos sensitivos los que guían en la elección de lo que es o no necesario. En ese sentido, las actividades o los estímulos frenéticos podrían ser contraproducentes para el aprendizaje, porque ahogarían el movimiento espontáneo guiado por esos períodos sensitivos; llevarían al alumno a la distracción en vez de a la concentración.

En cambio, la actividad perfecta, realizada con la cantidad justa y estrictamente necesaria de estímulos, hace que el niño encuentre descanso en los actos voluntarios realizados con sentido y sin trabas. El placer que resulta no se entiende como mera *experiencia*, sino en relación con una actividad natural encaminada hacia su fin.

Agradecimientos

Los autores agradecen al Instituto Cultura y Sociedad de la Universidad de Navarra, así como a la Fundación SM, especialmente a su director Javier Palop, por el apoyo financiero para la preparación de ese artículo.

Notas

¹ La **revista española de pedagogía** se publica en español y en inglés. Por este motivo, sigue el criterio, cuando se citan textos ajenos, de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose

que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

² Se trata de una tesis clásica desarrollada por Tomás de Aquino y, en nuestros días, por Leonardo Polo (Murillo, 1996; Polo, 2016).

³ La noción de *hábito adquirido* que presupone Rousseau resulta bien distinta de la de Aristóteles, pues para ese último, solo los hábitos negativos constriñen la naturaleza, mientras que los positivos, que se adquieren con acciones llenas de sentido, amplían sus posibilidades y perfeccionan la naturaleza (Bernacer y Murillo, 2014).

⁴ El placer es «el acto de una disposición según la naturaleza [...] sin obstáculo» (Aristóteles, 1999, libro VII, 12, 1153 a 13-15).

Referencias bibliográficas

- Aristóteles (1978). *Acerca del alma*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1982). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1999). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Avanzini, G. (1995). L'éducation nouvelle et ses concepts. En *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire: Actes du colloque international des Archives Jean-Jacques Rousseau* (pp. 65-74). Neuchâtel: Peter Lang.
- Bergson, H. (2013). *L'évolution créatrice*. Paris: Presses universitaires de France.
- Berlin, I. (2000). *Las raíces del romanticismo. Conferencias A.W. Mellon en Bellas Artes*. Madrid: Taurus.
- Bernacer, J. y Murillo, J. I. (2014). The Aristotelian conception of habit and its contribution to human neuroscience. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 883. doi: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00883>
- Dewey, J. y Dewey, E. (1915). *Schools of tomorrow*. New York: E. P. Dutton & Company.
- Driesch, H. (1908). *The science and philosophy of the organism*. London: Adam and Charles Black.
- Ferrière, A. (1911a). Les écoles nouvelles: l'Angleterre et l'Allemagne. *Revue illustrée*, 18, 656-670.
- Ferrière, A. (1911b). Les écoles nouvelles: La Suisse et la France. *Revue illustrée*, 18-19, 691-696.
- Ferrière, A. (1922). *L'Ecole active (Forum)*. Neuchâtel et Genève: Delachaux & Niestle.

- L'Ecuyer, C. (2014). The Wonder Approach to learning. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1-8. doi: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00764>
- L'Ecuyer, C. (2020). La perspective montessorienne face au mouvement de l'Éducation nouvelle dans la francophonie européenne du début du XXe siècle. *European Review of History: Revue européenne d'histoire*. doi: <https://doi.org/10.1080/13507486.2020.1765150>
- Martin, J. R. (2006). Romanticism domesticated: Maria Montessori and the Casa dei Bambini. En J. Willinsky (Ed.), *The educational legacy of Romanticism* (pp. 159-174). Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1917). *Spontaneous activity in education*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1927). La discipline et la liberté. *Pour l'Ère nouvelle*, 29, 111-113.
- Montessori, M. (1929). Les principes de la psychologie appliqués à l'éducation. *Pour l'Ère nouvelle*, 51, 221-223.
- Montessori, M. (1936). El niño y la sociedad. *Revista de Pedagogía*, 174, 241-245.
- Montessori, M. (1948a). *De l'enfant a l'adolescent*. Bruges: Descles.
- Montessori, M. (1948b). *The discovery of the child*. Adyar: Mandras.
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. Adyar: The Theosophical Publishing House.
- Montessori, M. (2007a). *Les étapes de l'éducation*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (2007b). *The formation of man*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2015). *El Método de la Pedagogía científica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montessori, M. (2016). *Dios y el niño y otros escritos inéditos*. Barcelona: Herder.
- Murillo, J. I. (1996). Hábito y libertad en Tomás de Aquino. En *Actes du IX Congrès International de Philosophie Médiéval* (pp. 748-758). Legas Publishing: Ottawa.
- Polo, L. (2016). *Antropología trascendental*. Pamplona: EUNSA.
- Rousseau, J.-J. (1762a). *Émile, ou de l'éducation (tome premier)*. La Haye: Jean Néaulme, Libraire.
- Rousseau, J.-J. (1762b). *Émile, ou de l'éducation (tome second)*. Amsterdam: Chez Jean Néaulme, Libraire.
- Rousseau, J.-J. (2018). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Paris: Libro.
- Spaemann, R. (1994). *Ensayos filosóficos*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Standing, E. M. (1988). *La revolución Montessori en la educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Stoops, J. A. (octubre-noviembre, 1987). *Maria Montessori: an intellectual portrait*. Trabajo presentado en la Convention of the American Montessori Society, Boston. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED289600.pdf>
- Tomás de Aquino (2001). *Suma de Teología*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.

Biografía de los autores

Catherine L'Ecuyer. Doctora en Educación y Psicología por la Universidad de Navarra. Colaboradora del *Mind-Brain Group: Biology and Subjectivity in Philosophy and Contemporary Neuroscience*, uno de los grupos de investigación del Instituto Cultura y Sociedad (ICS) de la misma universidad.

 <https://orcid.org/0000-0003-1485-6849>

José Ignacio Murillo. Doctor en filosofía por la Universidad de Navarra. Profesor Titular de Filosofía en la Universidad de Navarra y Director del *Mind-Brain Group: Biology and Subjectivity in Philosophy and Contemporary Neuroscience*, uno de los grupos de investigación del Instituto Cultura y Sociedad (ICS) de la misma universidad.

 <https://orcid.org/0000-0001-9789-5573>

El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario: una revisión sistemática*

Inquiry-based learning in the university context: A systematic review

Dra. Lidia E. SANTANA-VEGA. Catedrática. Universidad de La Laguna (lsantana@ull.es).

Dra. Arminda SUÁREZ-PERDOMO. Profesora Contratada Doctora. Universidad de La Laguna (asuper@ull.edu.es).

Dr. Luis FELICIANO-GARCÍA. Profesor Titular. Universidad de La Laguna (lfelici@ull.edu.es).

Resumen:

El aprendizaje basado en la investigación (ABI) es una metodología que potencia los aprendizajes mediante un proceso de construcción del conocimiento. La finalidad del estudio era conocer cómo se está aplicando el ABI y sus efectos en estudiantes universitarios de ciencias sociales y de la salud. El método para realizar la revisión sistemática ha seguido las directrices de la declaración PRISMA. Se analizaron un total de 31 estudios extraídos de cuatro bases de datos electrónicas y listas de referencias sobre el tópico, publicados en inglés entre 1998-2019. Los resultados mostraron como fortalezas del ABI: 1) la promoción del aprendizaje coo-

perativo; 2) el compromiso del alumnado en su autoaprendizaje; y, 3) el aumento de un pensamiento crítico. Entre sus debilidades se señalan: 1) la incapacidad de cubrir las expectativas de aprendizaje, y 2) las reticencias de las estructuras universitarias hacia el ABI. A partir de estos resultados se discute el valor del ABI como estrategia didáctica en la universidad, en la medida en que permite profundizar en la construcción del conocimiento, incrementar la motivación de aprendizaje, desarrollar las habilidades de investigación, el autoaprendizaje, la autoconfianza, el pensamiento crítico, y el rendimiento académico. El ABI favorece el aprendizaje significativo en el alumnado universitario al ofrecer un espacio

*Este trabajo surge de un proyecto más amplio financiado por la Comisión Europea (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency —EACEA—), REFLECT LAB: Apoyo al profesorado en la aplicación del aprendizaje basado en la investigación (2016-DE01-KA203-002891). Erasmus+Asociaciones Estratégicas en el ámbito de la Educación Superior. Esta publicación refleja solo los puntos de vista de los autores, la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en el mismo.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 22-06-2020.

Cómo citar este artículo: Santana-Vega, L. E., Suárez-Perdomo, A., Feliciano-García, L. (2020). El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario: una revisión sistemática | *Inquiry-based learning in the university context: A systematic review*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 517-535. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-08>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

de creación de conocimiento estimulado por el proceso de indagación.

Descriptor: aprendizaje basado en la investigación, alumnado universitario, métodos de enseñanza, aprendizaje activo, revisión sistemática, PRISMA.

Abstract:

Inquiry-Based Learning (IBL) is a methodology that enhances learning through a knowledge construction process. The aim of this study is to establish how IBL is used and what effects it has on university students from social sciences and health sciences. This study follows the PRISMA guidelines for conducting systematic reviews. It comprises an analysis of 31 studies extracted from four electronic databases and reference lists on the topic, published in English

between 1998-2019. The results show that the strengths of IBL are: 1) promoting cooperative learning, 2) engaging students in self-learning, and 3) increasing critical thinking. Its weaknesses include: 1) the inability to meet learning expectations, and 2) the reluctance of university hierarchies to embrace IBL. The potential of IBL as a teaching strategy at university level is discussed as it allows deep knowledge construction, increased learning motivation, and development of students' research skills as well as their self-learning, self-confidence, critical thinking, and academic performance. IBL favours meaningful learning by university students by offering a space for the creation of knowledge stimulated by the inquiry process.

Keywords: inquiry-based learning, college students, teaching methods, active learning, systematic review, PRISMA.

1. Introducción

El aprendizaje basado en la investigación (ABI) engloba una variedad de enfoques pedagógicos procedentes de los postulados de Dewey y Bruner (Herman y Pinard, 2015); según estos autores la indagación está en el centro de las tareas, en el uso de recursos, y en las instrucciones de aprendizaje. A través del ABI se propone a los estudiantes desafíos que: a) catalizan su compromiso y participación; b) fomentan un aprendizaje experiencial; y, c) estimulan la exploración y la búsqueda de soluciones (Aditomo, Goodyear, Bluc y Ellis, 2013; Levy, Aiyegbayo y Little, 2009; Oliver, 2008; Prince y Felder, 2007; Spronken-Smith, Angelo, Matthews,

O'Steen, y Robertson, 2007). El ABI es un enfoque prometedor para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las universidades.

El ABI promueve una pedagogía centrada en el alumnado como agente activo en la búsqueda y construcción del conocimiento (Healey y Jenkins, 2009; Justice, Rice y Warry, 2009; Spronken-Smith y Walker, 2010). La importancia de las pedagogías basadas en la investigación radica en fomentar la capacidad del estudiante de adoptar estrategias de aprendizaje por medio del uso de técnicas y herramientas de indagación, permitiendo profundizar en la construcción de su propio conoci-

miento (Levy y Petrulis, 2012). En el ABI: a) se incorpora la indagación científica al proceso de enseñanza-aprendizaje; b) la enseñanza se centra en la persona que aprende; c) el aprendizaje es estimulado por la investigación al plantear preguntas o dudas; d) el profesorado asume un rol de facilitador del conocimiento; e) el aprendizaje es fruto de un proceso de construcción de conocimiento que fomenta la cognición y la metacognición; f) se estimula el aprendizaje autodirigido (Aditomo et al., 2013; Levy y Petrulis, 2012; Spronken-Smith y Walker, 2010; Justice et al., 2007; Kahn y O'Rourke, 2004).

El ABI proporciona un amplio andamiaje social y asesoramiento a los estudiantes para gestionar su investigación (Hmelo-Silver, Duncan, y Chinn, 2007); potencia un aprendizaje activo con efectos positivos en los logros y las actitudes de los estudiantes hacia la investigación (Maass y Engeln, 2018); estimula la capacidad de resolver problemas, el pensamiento crítico y la reflexión sobre el aprendizaje (Bruder y Prescott, 2013; Minner, Levy y Century, 2010); fomenta la competencia investigadora y la formación de los estudiantes universitarios, mejorando la calidad de sus aprendizajes y el proceso de colaboración entre iguales (Bevins y Price, 2016); promueve en el alumnado una mayor comprensión de las materias, asumiendo los desafíos que comporta su formación académica (Åkerlind, 2008; Brew, 2003; Healey y Jenkins, 2009; Hunter, Laursen y Seymour, 2007); incrementa sus habilidades en la redacción de documentos académicos (Justice, Rice y Warry, 2009).

Griffiths (2004) y Healey (2005) señalan cuatro modalidades de ABI en función del modo de construir el vínculo entre la enseñanza y la investigación:

- a) *Research-led*. El currículum está dominado por los intereses del profesorado, quien establece el modelo de transmisión de la información. Los estudiantes aprenden sobre los resultados de la investigación.
- b) *Research-oriented*. El profesorado intenta generar una ética de la investigación a través de la enseñanza; el currículum enfatiza tanto los procesos que producen el conocimiento como el aprendizaje logrado. Los estudiantes aprenden en el proceso de investigación.
- c) *Research-based*. La división entre los roles de estudiante y profesorado está minimizada, el currículum se diseña, en gran medida, sobre actividades basadas en la investigación. Los estudiantes aprenden como investigadores.
- d) *Research-tutored*. Los estudiantes aprenden basándose en los resultados de la investigación, elaborados en pequeños grupos de discusión con un profesor que dinamiza el proceso.

Según Healey (2005) para hacer factible el nexo investigación-enseñanza es necesario rediseñar el currículum, planificando un proceso de enseñanza centrado en el estudiante como artífice de su propio aprendizaje. La aplicación del ABI

se ha centrado en titulaciones de ciencias como matemáticas, física, o biología. Los estudios de revisión sistemática sobre la aplicación del ABI con alumnado universitario de titulaciones de naturaleza social y/o asistencial son escasos. A fin de conocer cómo se está aplicando el ABI en dichas titulaciones se llevó a cabo un estudio siguiendo las directrices de la declaración PRISMA para realizar revisiones sistemáticas y meta-análisis (Liberati et al., 2009). Los objetivos de este estudio son:

1. Identificar la duración, procedencia y características metodológicas de los estudios analizados.
2. Examinar el tipo de modalidad de ABI utilizada.
3. Analizar los objetivos de los estudios en relación a la aplicación del ABI y sus efectos en el alumnado de ciencias sociales y de la salud.
4. Analizar las limitaciones de los estudios.

2. Método

2.1. Búsqueda y criterios de elegibilidad

Para la búsqueda de publicaciones sobre el ABI en el alumnado universitario de ciencias sociales y de la salud, se planteó una serie de criterios de inclusión y exclusión: a) el artículo debe indicar específicamente el uso de metodologías activas como el ABI, se excluyen los artículos que solo mencionan «Research Teaching Nexus» (nexo entre la investigación y la enseñanza), «Learning Strategies» (estrategias de aprendizaje),

«Competence-Based Learning» (aprendizaje basado en competencias); b) la población objeto de estudio debe ser estudiantes universitarios, se excluyen los estudios centrados en alumnado no universitario; c) el rango de las fechas de las publicaciones incluidas en la revisión debe ser 1998-2019, se excluyen los artículos publicados con anterioridad; d) las publicaciones seleccionadas han de circunscribirse al ámbito de las ciencias sociales (educación, psicología, antropología, trabajo social, etc.) y ciencias de la salud (medicina, enfermería, fisioterapia, etc.), se excluyen los artículos centrados en titulaciones de otras áreas de conocimiento; e) los artículos deben estar escritos en inglés, se excluyen los redactados en otros idiomas.

La revisión sistemática se realizó utilizando diferentes bases de datos en Internet: ERIC, Web of Science, Current Contents Connect, MEDLINE, PsycArticles, Academic Search Complete y PsycInfo. Estas bases de datos fueron seleccionadas por su relevancia al contener artículos científicos publicados en revistas indexadas. Para identificar los términos de búsqueda relacionados con el tema a estudiar, se realizó una búsqueda bibliográfica preliminar y se consultó a expertos en ABI. Se realizó una búsqueda iterativa en cada base de datos, combinando los dos conjuntos de términos indicados en el Gráfico 1.

Se utilizaron términos Thesaurus (Gráfico 2) en las bases de datos que tenían esta posibilidad de búsqueda para conseguir registros con los términos exactos, según los criterios de inclusión establecidos en el estudio.

GRÁFICO 1. Estrategia de búsqueda trunca.

su(Inquiry-based learning OR Enquiry-based learning OR Guided-inquiry* OR Inquiry-based learning cycle OR Research teaching nexus OR research-based* method) AND su(method of teaching IBL* OR active learning OR Undergraduates* research OR self-directed learning OR student-centred OR student-focus OR High education)

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 2. Estrategia de búsqueda de términos Thesaurus.

SU.EXACT("Inquiry-based learning") OR SU.EXACT("Enquiry-based learning") OR SU.EXACT("Inquiry-based learning cycle") OR SU.EXACT("Inquiry-based activities") AND SU.EXACT("Research-led learning") OR SU.EXACT("Research-oriented learning") OR SU.EXACT("Research-based learning")

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Procedimiento de selección y análisis de datos

Los pasos realizados en cada búsqueda fueron:

1. Establecer términos de búsqueda truncados y términos Thesaurus para delimitar las búsquedas según los objetivos del estudio.
2. Realizar la búsqueda de registros en las bases de datos seleccionadas.
3. Ordenar por relevancia los registros obtenidos. Cuando el número de búsqueda superaba los 100 registros, se utilizaron los siguientes filtros para reducir su número: estar sometidos a revisiones doble ciego; disponer de textos completos con vínculo; estar comprendidos en el rango temporal 1998-2019;

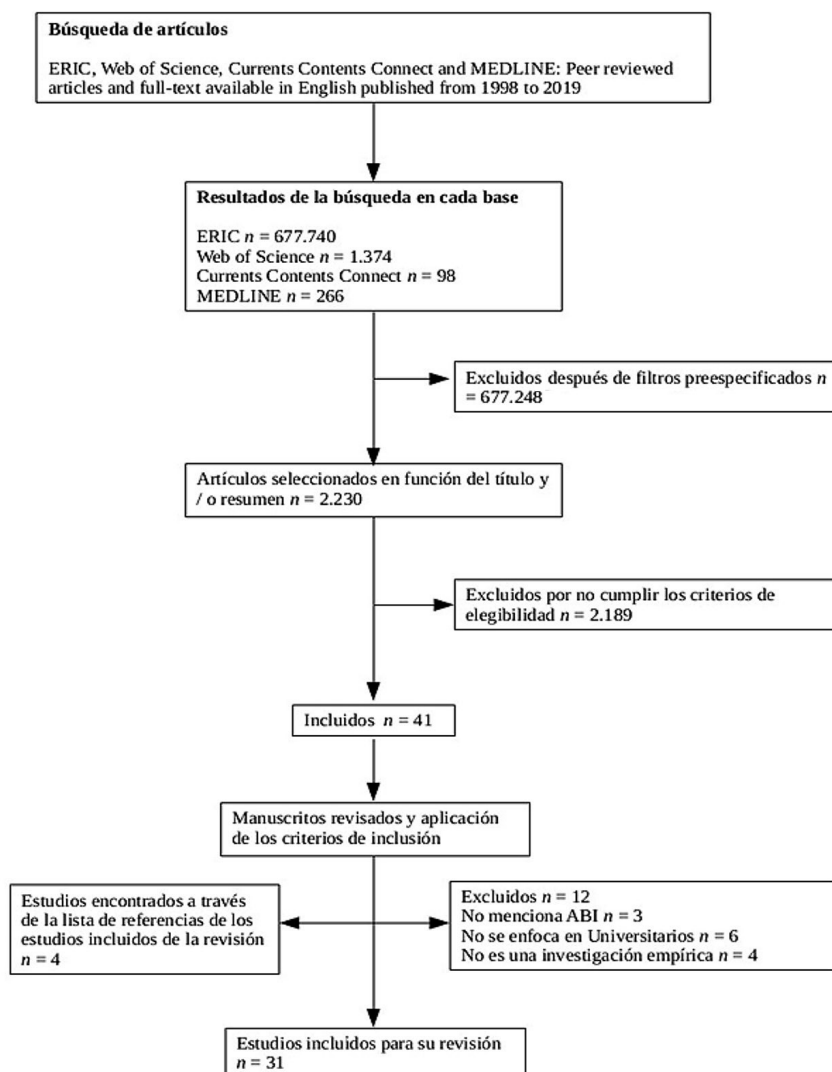
y publicados en inglés en revistas académicas.

4. Realizar una segunda selección de los registros recuperados, tomando como criterio el título y/o resumen, y excluyendo aquellos que no se ajustaban al área temática.
5. Elaborar una hoja de extracción de datos para cada artículo con los criterios de inclusión especificando: referencia del estudio; motivo de selección; título y/o resumen (población universitaria, ciencias sociales o de la salud, ABI); año de publicación. Finalmente se determinó su adecuación para un posterior análisis.
6. Verificar el grado de exactitud de los datos extraídos en la selección de los artículos.

Tras la búsqueda preliminar en cada base de datos, se observó que PsycArticle, Academic Search Complete y PsycInfo no ofrecían resultados ajustados a lo esperado, por lo que se decidió eliminarlas del estudio. La búsqueda en las cuatro bases restantes proporcionó un total de 679 478 registros (Gráfico 3). Después de ajustar la búsqueda con base en los filtros expuestos en el paso 3 los regis-

tros se redujeron a 2230. De estos registros, 2189 fueron descartados al no cumplir con los criterios de inclusión. Una vez realizada la selección se revisaron los textos completos de los 41 estudios restantes; de ellos, 29 cumplían los criterios de inclusión; tras revisar las referencias de los artículos seleccionados se decidió añadir 4 trabajos más al estudio, ya que cumplían dichos criterios.

GRÁFICO 3. Procedimiento de la búsqueda sistemática.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en la revisión sistemática se analizaron 31 artículos que describían la aplicación del ABI en titulaciones de ciencias sociales y de la salud.

El análisis de cada uno de los artículos seleccionados se realizó a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la procedencia, duración y características metodológicas de los estudios?
2. ¿Cuál es la modalidad de ABI que utilizan?
3. ¿Qué tipo de objetivos se plantean y cuáles son los efectos en el alumnado?
4. ¿Qué limitaciones tienen los estudios analizados?

3. Resultados y discusión

3.1. Duración, procedencia y características metodológicas de los estudios

El 16 % de los estudios analizados se realizó a lo largo de un semestre, el 22 % durante un año académico, un 25 % se realizó en algunas sesiones o meses, un 12 % durante varios años y un 25 % no indicaba la duración de la intervención. Respecto al país de realización de los estudios, el 29 % fueron llevados a cabo en Inglaterra, el 19 % en EEUU, el 12 % en Australia, el 9 % en España, otro 9 % en Turquía, y el 22 % en China, Tailandia, Canadá, Irán, Nueva Zelanda, Indonesia y Arabia Saudí, países donde solo se realiza un estudio. En cuanto a las principales características metodológicas de los estudios, el 36 % empleaba una metodología

cuantitativa, el 48 % eran estudios cualitativos y el 16 % utilizaba una metodología mixta (Tabla 1).

a) *Estudios cuantitativos*. El 84 % son experimentales, el 8 % cuasi-experimentales y el 8 % descriptivos. Los estudios de corte cuantitativo suelen ser: 1) experimentales, con grupo control y grupo experimental, con un análisis pretest-postest por medio de cuestionarios estandarizados, en un tiempo limitado de experimentación (Irwanto, Saputro y Prodjosantoso, 2018; Konokman y Yelken, 2016; Piyayodilokchai, Panjaburee, Laosinchai, Ketpichainarong y Ruenwongsa, 2013); 2) longitudinales, en los que se evalúa el progreso de los estudiantes, comenzando con una metodología convencional e introduciendo paulatinamente la metodología ABI (Zafra-Gómez, Román-Martínez y Gómez-Miranda, 2015). Kienzler y Fontanesi (2017) plantean un estudio por pasos en el que: 1) se crean pequeños grupos de alumnos que formulan un desafío de investigación bien estructurado relacionado con el KTE (*Knowledge, Translation and Exchange* [conocimiento, traducción e intercambio]) con la finalidad de romper la brecha del «conocimiento a la acción»; 2) los alumnos presentan sus desafíos al grupo de trabajo para discutirlo de manera crítica; 3) eligen los desafíos para seguir investigando; 4) se plantea un taller para discutir los desafíos; 5) se evalúa el proceso de aprendizaje mediante un formulario de retroalimentación a mitad y al final del curso.

b) *Estudios cualitativos*. El 50 % eran estudios descriptivos, el 22 % eran estudios de caso único, el 14 % etnografías y el 14 % era de tipo interpretativo.

TABLA 1. Características metodológicas, país y duración de los estudios analizados.

Autores	Modalidad ABI	Investigación	Metodología	Participantes	Universidad/País	Duración
1 Aditomo et al. (2013)	<i>Research-based</i>	Experimental	Cuantitativa	224 profesores de varias disciplinas (62 % de CCSS)	Sanstone, Unitech and Gumtree, Australia	No especifica
2 Akgul (2006)*	<i>Research-oriented</i>	Descriptiva	Cualitativa	35 alumnos de Grado de Educación Primaria	Medipol, Turquía	Primavera 2001
3 Azer et al. (2013)	<i>Research-tutored</i>	Experimental	Cuantitativa	981 alumnos de la Facultad de Medicina	King Saud, Arabia Saudí	No especifica
4 Barbera et al. (2017)	<i>Research-led</i>	Caso único	Cualitativa	2 estudiantes voluntarios, 1 profesor. <i>Online</i> . Grado Turismo	Oberta de Cataluña, España	1 año académico
5 Bolton et al. (2009)	<i>Research-based</i>	Experimental; Descriptiva	Mixta	90 estudiantes (ADE; Ciencias de la familia, jóvenes y comunidad)	Florida, EEUU	4 meses
6 Brown (2010)*	<i>Research-oriented</i>	Experimental	Cuantitativa	217 estudiantes Curso de Química Médica	East Tennessee State, EEUU	Otoño 2007
7 Bugarci et al. (2012)	<i>Research-oriented</i>	Experimental	Cuantitativa	120 estudiantes Ciencias Bio-médicas	Queensland, Australia	Un semestre
8 Deignam (2009)	<i>Research-oriented</i>	Caso único; Experimental	Mixta	16 tutores, 9 estudiantes de 8 centros educación superior	Manchester, Inglaterra	No especifica
9 Ghahremani-Ghajar et al. (2012)	<i>Research-oriented</i>	Etnografía	Cualitativa	120 estudiantes de Medicina de tercer trimestre	Universidad de Teheran, Irán	2002-2006
10 Gros y López (2016)*	<i>Research-led</i>	Exploratorio	Cuantitativa	6 profesores de diferentes facultades	Oberta de Cataluña y de Barcelona, España	No especifica
11 Healey et al. (2010)*	<i>Research-based</i>	Caso único; Experimental	Mixta	200 estudiantes	Gloucestershire, Inglaterra	No especifica
12 Horne et al. (2007)	<i>Research-led</i>	Descriptiva	Cualitativa	15 educadores de Enfermería / 121 estudiantes	Manchester, Inglaterra	15 semanas
13 Hosein y Rao (2017)	<i>Research-oriented</i>	Interpretativa	Cualitativa	16 estudiantes de la Facultad de Educación	Liverpool Hope, Inglaterra	1 año académico
14 Irwanto et al. (2018)	<i>Research-tutored</i>	Cuasi-Experimental	Cuantitativa	48 estudiantes de 2º año	Muhammadiyah Ponorogo, Indonesia	Un semestre

15	Ji y Bo (2017)	<i>Research-oriented</i>	Experimental	Cuantitativa	53 estudiantes	Universidad de Hubei, China	Un semestre
16	Justice et al. (2009)	<i>Research-led/ based</i>	Descriptiva	Cualitativa	Alumnado CCSS, Ciencias de la Salud y Humanidades	McMaster, Canadá	Desde 1979
17	Kienzler y Fontanesi (2017)	<i>No específica</i>	Experimental	Cuantitativa	22 licenciaturas de tercer año	Washington, EEUU	10 semanas semestre
18	Kirwan y Adams (2009)	<i>Research-led</i>	Descriptiva	Cualitativa	8 mentores para el alumnado de Enfermería	Anglia Ruskin, Inglaterra	No especifica
19	Konokman y Yelken	<i>Research-led</i>	Cuasi-Experimental y Descriptiva	Mixta	50 futuros profesores de Educación Infantil	Universidad de Mersin, Turquía	Año académico 2013-2014
20	Levy et al. (2009)	<i>Research-based</i>	Caso único	Cualitativa	12 miembros personal académico Facultades de Artes y CCSS	Sheffield, Inglaterra	Curso 2006-2007
21	Levy y Petruilis (2012)	<i>Research-tutored</i>	Descriptiva	Cualitativa	Universitarios 1er. año Artes, Humanidades, CCSS	Sheffield, Inglaterra	Tres o cuatro años completos
22	Luke (2006)	<i>Research-based</i>	Descriptiva	Cualitativa	17 estudiantes, 1 asistente de investigación, 1 profesor investigador	Ball State, EEUU	Cuarto semestre
23	Magnussen et al. (2000)	<i>Research-tutored</i>	Experimental	Cuantitativa	257 estudiantes de Enfermería	Hawaii, EEUU	1991-1995
24	McLean y Baker (2004)	<i>Research-led</i>	Descriptiva	Cualitativa	Universitarios en Historia	Varias Universidades, Inglaterra	Enero-junio 2002
25	Morris y Turnbull (2004)	<i>Research-tutored</i>	Etnografía	Cualitativa	240 estudiantes de Enfermería	Politécnica Anglia, Inglaterra	4 meses
26	Oliver (2008)	<i>Research-oriented</i>	Experimental	Cuantitativa	263 estudiantes	Edith Cowan, Australia	12 semanas
27	Ortlieb y Lu (2011)	<i>Research-led/based</i>	Interpretativa	Cualitativa	Universitarios en Educación	Texas, EEUU	No especifica
28	Piyayodilokchai et al. (2013)	<i>Research-based</i>	Experimental	Cuantitativa	95 universitarios	Mahidol, Tailandia	2 sesiones; 3 horas cada una.
29	Sproken-Smith y Walker (2010)	<i>No específica</i>	Caso único y Checklist	Mixta	3 universitarios	Otago, Nueva Zelanda	No especifica
30	Tatar (2015)	<i>Research-led</i>	Caso único	Cualitativa	41 estudiantes de Magisterio	Cumhuriyet, Turquía	2007-2008
31	Zafra-Gómez et al. (2015)	<i>Research-tutored</i>	Experimental	Cuantitativa	Universitarios ADE	Granada, España	2009-2010

*Trabajos encontrados a través de la lista de referencias de los estudios incluidos en la revisión. Fuente: Elaboración propia.

Los estudios cualitativos tienen como principal característica el tiempo de dedicación al programa o proceso de enseñanza (Barbera, García y Fuertes-Alpiste, 2017; Ghahremani-Ghajar, Mohammadi Doostdar y Sadegh Mirhosseini, 2012; Levy y Petrulis, 2012; Tatar, 2015). Por ejemplo, la finalidad del estudio de Justice et al. (2009) era indagar sobre la introducción de la metodología ABI en la Universidad McMaster (Canadá) desde el año 1979; sus informantes eran el profesorado, administradores e instructores, a quienes se entrevistaba para conocer de primera mano la experiencia de adaptar el ABI. Barbera et al. (2017) y Levy et al. (2009) realizaron estudios de caso único, centrados en la información obtenida de personas clave a través de entrevistas. Hosein y Rao (2017), Levy y Petrulis (2012), McLean y Barker (2004) y Ortlieb y Lu (2011) llevaron a cabo estudios descriptivos e interpretativos en los que se analizaban ensayos de reflexión y entrevistas con el programa ATLAS.ti.

c) *Metodologías mixtas*. El 20 % combinan un método experimental e interpretativo; el 40 % un estudio de caso único y un estudio experimental; el 20 % un estudio cuasi-experimental y un estudio interpretativo; y el 20 % un estudio de caso único y una *checklist* de extracción de datos cuantitativos. En el estudio realizado por Spronken-Smith y Walker (2010) se les aplicó a tres profesores que utilizaban la metodología ABI una *checklist* sobre el enfoque de la investigación, se les observó durante la sesiones de clase y se les entrevistó para indagar sobre los procesos y los resultados obtenidos.

3.2. Modalidad de ABI

Los estudios muestran las cuatro modalidades del ABI descritas por Griffiths (2004) y Healey (2005) (ver Tabla 1). El 29 % de los estudios analizados utilizaban la modalidad *Research-led*, enfatizando la elaboración de un proceso de construcción del conocimiento dominado por los intereses de la propia institución; el 26 % de los estudios desarrollan la modalidad *Research-oriented*, centrando el proceso de aprendizaje del alumnado en la investigación y en la manera de crear el conocimiento; el 26 % de los estudios se basaba en la modalidad *Research-based*, pues el proceso de enseñanza se centraba en el papel activo del estudiante en dicho proceso, minimizando el rol del profesorado; y el 19 % en la modalidad *Research-tutored*, ya que el proceso de enseñanza se centra en pequeños grupos de discusión guiados por el profesorado, el cual les ofrecía retroalimentación de los progresos realizados.

Tras la identificación de las modalidades en cada uno de los estudios analizados, surgió la duda de si todos conceptualizaban de la misma manera la metodología ABI. Muchos autores entienden la metodología ABI como una forma de enseñanza constructivista que conecta al estudiante con el aprendizaje, permitiéndole explorar desde diferentes perspectivas la investigación y la creación del conocimiento (Healey, Jordan, Pell y Short, 2010; Levy y Petrulis, 2012; Spronken-Smith y Walker, 2010; Zafra-Gómez et al., 2015).

Aunque varían los términos utilizados para describir las cuatro modalidades

des del ABI, hay coincidencia al describir la participación del alumnado de una forma inductiva, fomentando la asunción de la responsabilidad hacia su propio aprendizaje y el intercambio de conocimientos al trabajar en grupos. Existen autores que identifican la metodología ABI indistintamente con la metodología de aprendizaje basado en problemas; ambas se consideran parte de una orientación filosófica común en la consecución de un aprendizaje inductivo (Azer, Hasanato, Al-Nassar, Somily y AlSaadi, 2013; Deignan, 2009; Horne et al., 2007; Kirwan y Adams, 2009; Morris y Turnbull, 2004).

Según Ghahremani-Ghajar et al. (2012) el ABI parte de un enfoque amplio de enseñanza-aprendizaje, al surgir de una variedad de interpretaciones y prácticas enraizadas en el aprendizaje basado en problemas (ABP), que originalmente se proponía en la educación médica. Aditomo et al. (2013) señalan que el ABI se sustenta en enfoques pedagógicos orientados a la consecución de un aprendizaje basado en la investigación; en este caso, su aplicación se realiza mediante estrategias de aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en casos. Aunque existen diferencias en cuanto a la manera de conceptualizar el ABI, uniéndolo con otros enfoques pedagógicos o no, todos los autores identifican su metodología como una oportunidad para conseguir un aprendizaje inductivo, ya que: a) permite la asunción de la responsabilidad en el aprendizaje y en la contribución activa en el proceso de enseñanza; b) ofrece multitud de beneficios en

la formación de futuros profesionales de la educación y la sanidad (Hosein y Rao, 2017; Ji y Bo, 2017; Magnussen, Ishida y Itano, 2000; Oliver, 2008).

3.3. Objetivos de los estudios y efectos de la aplicación del ABI en el alumnado

En los estudios analizados se identificaron cinco objetivos en la aplicación del ABI, así como los efectos que esta metodología tenía en el alumnado universitario (Tabla 2).

Objetivo 1. *Examinar el efecto de aplicar la metodología ABI en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* El 33 % de los estudios pretendían evaluar cuáles eran los principales efectos de aplicar la metodología ABI. Por ejemplo, analizar las resistencias del alumnado a la aplicación del ABI para la preparación de historias digitales, o el uso de medios alternativos partiendo del modelo de inferencia triádico de Pierce (Konokman y Yelken, 2016; Ortlieb y Lu, 2011); observar cómo asumían los estudiantes la información sobre la situación económica y financiera actual tras haber trabajado el tema (Zafra-Gómez et al., 2015); examinar posibles resistencias de los departamentos para la aplicación del ABI y los beneficios que implica para los egresados (Justice et al., 2009). Los estudios evidenciaron: 1) efectos positivos tras la aplicación de la metodología ABI, siempre y cuando el proceso estuviese estructurado de manera adecuada; 2) un aumento significativo de los conocimientos y habilidades del alumnado a corto y largo plazo; 3) una mejora de su rendimiento académico (Azer et al., 2013; Konokman y Yelken, 2016; Justice et al., 2009).

TABLA 2. Efectos de la aplicación del ABI en el alumnado.

	Autores y año	Aumento del conocimiento	Habilidades de búsqueda	Rendimiento académico	Auto-confianza	Auto-aprendizaje	Motivación	Pensamiento crítico
1	Aditomo et al. (2013)	Sí	Sí	-	-	Sí	Sí	Sí
2	Akgul (2006)	Sí	Sí	-	-	Sí	-	-
3	Azer et al. (2013)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	-
4	Barbera et al. (2017)	Sí	-	-	-	Sí	Sí	-
5	Bolton et al. (2009)	Sí	-	-	-	Sí	Sí	Sí
6	Brown (2010)	Sí	Sí	-	Sí	-	-	Sí
7	Bugarci et al. (2012)	Sí	Sí	-	-	Sí	-	-
8	Deignam (2009)	Sí	Sí	Sí	-	Sí	Sí	-
9	Ghahremani-Ghajar, et al. (2012)	Sí	-	-	-	Sí	-	Sí
10	Gros y López (2016)	Sí	-	-	-	Sí	-	-
11	Healey et al. (2010)	Sí	Sí	-	-	Sí	Sí	-
12	Horne et al. (2007)	Sí	Sí	-	Sí	-	Sí	Sí
13	Hosein y Rao (2017)	Sí	Sí	-	Sí	Sí	Sí	-
14	Irwanto et al. (2018)	Sí	Sí	Sí	-	Sí	-	Sí
15	Ji y Bo (2017)	Sí	Sí	-	-	Sí	Sí	-
16	Justice et al. (2009)	Sí	-	Sí	-	Sí	Sí	-
17	Kienzler y FontaneS (2017)	Sí	Sí	-	Sí	Sí	Sí	Sí
18	Kirwan y Adams(2009)	Sí	-	-	Sí	Sí	Sí	-
19	Konokman y Yelken (2016)	Sí	Sí	Sí	-	Sí	Sí	-
20	Levy et al. (2009)	Sí	Sí	-	-	Sí	Sí	-
21	Levy y Petrulis (2012)	Sí	-	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
22	Luke (2006)	Sí	-	Sí	-	Sí	-	-
23	Magnussen et al. (2000)	Sí	-	-	-	-	Sí	Sí
24	McLean y Baker (2004)	Sí	-	-	-	Sí	Sí	Sí
25	Morris y Turnbull (2004)	Sí	-	-	Sí	Sí	Sí	-
26	Oliver (2008)	Sí	Sí	-	Sí	Sí	Sí	-
27	Ortlieb y Lu (2011)	Sí	Sí	-	Sí	Sí	Sí	Sí
28	Piyayodilokchai et al. (2013)	Sí	Sí	Sí	-	Sí	Sí	-
29	Sproken-Smith y Walker (2010)	Sí	Sí	-	-	Sí	Sí	-
30	Tatar (2015)	Sí	Sí	-	-	Sí	Sí	-
31	Zafra-Gómez et al. (2015)	Sí	-	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del estudio realizado por Levy et al. (2009) mostraron el gran potencial de la metodología ABI, al ofrecer oportunidades de reflexión y discusión que fomentan un alto grado de empoderamiento; para ello, el profesorado necesita tener acceso a una amplia gama de experiencias de ABI, algunas estructuradas y otras dirigidas por los estudiantes.

El alumnado indicó la necesidad de tener en cuenta el aspecto social del ABI, ya que aprendían del esfuerzo de sus compañeros, además del suyo propio; aunque eran conscientes del posible aumento de ansiedad y estrés en el proceso de aprendizaje, lo percibían de manera positiva por los beneficios para su aprendizaje (Deignan, 2009; Ji y Bo, 2017; Luke, 2006). Healey et al. (2010) observaron que el ABI fomenta el interés del alumnado por el contenido curricular y aumenta su motivación al pensar que es factible cursar estudios de posgrado.

Objetivo 2. Evaluar el desarrollo de competencias de investigación en los estudiantes. El 11 % de los estudios pretendía examinar la conciencia de los propios alumnos sobre el desarrollo de competencias investigadoras en la elaboración de ensayos de reflexión (Hosein y Rao, 2017); evaluar cómo se comprende y experimenta el proceso de enseñanza basada en la indagación, relacionándolo con la construcción epistemológica del alumnado (Levy y Petrulis, 2012). Estos estudios evidenciaron un creciente entusiasmo del alumnado en el aprendizaje de la investigación, entendiendo el potencial de una metodología centrada en el estudiante

para su formación futura (Hosein y Rao, 2017; Levy y Petrulis, 2012). Akgul (2006) observó que los estudiantes percibían la ciencia como un proceso para encontrar más verdades o hechos, y que sus niveles de aprendizaje dependían de su implicación y compromiso.

Objetivo 3. Promover tareas o resultados de aprendizaje por la aplicación del ABI. El 22 % de los estudios utilizan el ABI como una forma de introducir valores relacionados con el voluntariado en una organización sin ánimo de lucro (Bolton, Brennan y Terry, 2009), o de investigar el logro del alumnado cuando se asume un modelo de ciclo de aprendizaje complementado con recursos multimedia (Piyayodilokchai et al., 2013). Se observó que la metodología es efectiva para revertir el rol del estudiante como un mero receptor pasivo; los estudiantes pudieron aprender cómo se gestiona el aprendizaje, asumían desafíos e incrementaban su autoconfianza (Bolton et al., 2009; Kienzler y Fontanesi, 2017). Aditomo et al. (2013) identificaron, tras aplicar el ABI, ocho tareas de investigación para la consecución de resultados de aprendizaje satisfactorios: investigación académica, investigación simplificada, literatura basada en la indagación, discusión basada en la indagación, investigación aplicada, investigación aplicada simulada, promulgación de la práctica y *role playing*. Tras la aplicación del ABI se lograba una amplia gama de objetivos educativos que involucraban aspectos cognitivos, metacognitivos, afectivos, sociales y epistemológicos.

Objetivo 4. Explorar el desarrollo del pensamiento crítico. El 19 % de los estudios

pretendía explorar cuáles eran los puntos de vista críticos del alumnado cuando se plantea un desafío de investigación en el aprendizaje idiomático (Ghahremani-Ghajar et al., 2012), o examinar los cambios en el pensamiento crítico de los estudiantes después de la aplicación del ABI, comparando su opinión al inicio de la carrera con la opinión al final de la misma (Magnussen et al., 2000; Tatar, 2015). Se puso de manifiesto que si la metodología ABI estaba bien estructurada y se realizaba en pequeños grupos, aportaba beneficios al alumnado universitario; se observó, a su vez, un gran impacto en el pensamiento crítico y en las habilidades de resolución de problemas (Irwanto et al., 2018; Ghahremani-Ghajar et al., 2012; Tatar, 2015; Gros y López, 2016). Bugaric, Zimbardi, Macaranas y Thorn, (2012) observaron que el uso de la metodología ABI promueve un aprendizaje significativo y estimula a los estudiantes a plantear ideas y evaluar críticamente aquello que se encuentre en un entorno de investigación «real», a la vez que obtienen un alto nivel de conocimiento detallado del contenido.

Objetivo 5. Promover habilidades y competencias personales para el autoaprendizaje. El 15 % de los estudios tenían la finalidad de examinar si la aplicación del ABI tiene impacto en la motivación, la autoconfianza, el autoaprendizaje, las actitudes científicas, el compromiso de participación (Ji y Bo, 2017; Oliver, 2008; Brown, 2016), o examinar la capacidad del alumnado para asumir autonomía en el aprendizaje, de manera positiva y/o negativa, y sus reacciones e interpretaciones ante la investigación cíclica (Luke, 2006). Los estudiantes reporta-

ban que la metodología ABI estimulaba el deseo por el conocimiento, despertaba el entusiasmo por el autoaprendizaje y fortalecía la autoeficacia y la motivación.

En general, los estudios señalan: a) un aumento de la motivación del alumnado, b) una mejora en la comprensión de las materias y de su relevancia para la sociedad, c) un incremento de la colaboración entre el alumnado al trabajar conjuntamente para conseguir un objetivo común, d) un aumento en la corresponsabilidad ante la consecución de la tarea, e) una mejora de las habilidades interpersonales y del desempeño de roles de trabajo (Bruder y Prescott, 2013; Frezell, 2018). El 100 % de los estudios constató que la aplicación del ABI favorecía el incremento del conocimiento en el alumnado; el 61 % evidenció un desarrollo de las habilidades investigadoras; el 29 % mostró un aumento del rendimiento académico; el 36 % un aumento de la autoconfianza en los estudiantes; el 90 % un aumento en el autoaprendizaje del alumnado; el 70 % una mayor motivación hacia el aprendizaje; y el 40 % un aumento del pensamiento crítico.

3.4. Algunas limitaciones de los estudios

En este apartado se presentan algunas limitaciones de los estudios:

1) Las investigaciones se han llevado a cabo a partir de un determinado modelo de ABI y con grupos muy específicos de estudiantes; si bien se obtiene una instantánea de la experiencia de los estudiantes y de los aspectos facilitadores en un determinado contexto, se necesita explorar la aplicación

del ABI con otras muestras para considerar la generalización de sus resultados (Horne et al., 2007; Spronken-Smith y Walker, 2010).

2) En algunos estudios las limitaciones provienen de las estructuras universitarias, ya que se pueden producir resistencias en los departamentos al no encontrar beneficios obvios en la implementación del ABI, o al considerar que podría alterar el flujo de poder y la asignación de los recursos existentes (Justice, Rice, Roy, Hudspith y Jenkins, 2009).

3) Otras limitaciones provienen del método de investigación utilizado; al usar un método cualitativo se asume el riesgo de sesgar las respuestas de los estudiantes hacia un enfoque excesivamente optimista del ABI, si las entrevistas las realiza el investigador principal (Luke, 2006). El uso de grupos focales puede influir en los resultados ya que, en ocasiones, hablan más los estudiantes que disfrutaron de la clase o interactuaron con el profesor-investigador (Luke, 2006; Morris y Turnbull, 2004). Con respecto a la metodología cuantitativa, el uso de instrumentos de medidas estandarizados, al ofrecer solo la respuesta cerrada del alumnado, soslaya las vivencias, experiencias y emociones generadas en el proceso (Magnussen et al., 2000).

4. Conclusiones

En la revisión sistemática se identificaron 31 artículos sobre experiencias de ABI en ciencias sociales y de la salud. Estas experiencias no se circunscriben a un

solo país y abordan la aplicación del ABI desde diferentes perspectivas de investigación (cuantitativa, cualitativa y mixta). Los objetivos marcados en los estudios no solo se centran en averiguar la posibilidad de aplicar el ABI en el aula, sino también en entender cuáles son los principales efectos en el proceso de enseñanza, qué competencias de investigación adquieren los estudiantes, cómo se promueven resultados de aprendizaje, cómo se desarrolla el pensamiento crítico, y cómo se fomentan habilidades y competencias personales. Para descubrir si esta metodología puede ser beneficiosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de competencias investigadoras en el alumnado, los autores aplicaron diferentes modalidades de ABI y determinaron sus fortalezas y debilidades. Como fortalezas los autores señalan: la exploración con mayor grado de profundidad de los conocimientos, la promoción del aprendizaje cooperativo, el compromiso del alumnado en su autoaprendizaje y el aumento de un pensamiento crítico. Entre las debilidades se señalan: la incapacidad de cubrir las expectativas de aprendizaje del alumnado y las reticencias de las estructuras universitarias ante el ABI.

El ABI favorece el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios, al involucrarlos en un proceso de elaboración de una investigación, y fortalece el nexo indagación-enseñanza, siempre y cuando el proceso permita a los actores expresar sus vivencias y emociones. Para llevar a cabo experiencias de ABI se ha de enfatizar en el alumnado la necesidad de construir el conocimiento y potenciar

su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Healey, 2005; Levy y Petrulis, 2012). La metodología del ABI proporciona un alto andamiaje social y un aprendizaje activo, fomentando habilidades personales para la investigación, la corresponsabilidad en la consecución de las tareas y la capacidad de reflexión en situaciones de aprendizaje (Bruder y Prescott, 2013; Frezell, 2018; Hmelo-Silver et al., 2007).

En definitiva, el ABI propicia un proceso de enseñanza que: a) fomenta el desarrollo de competencias de investigación de una cohorte estudiantil que asume el desafío de su autoaprendizaje; b) proporciona un espacio de creación de conocimiento estimulado por la indagación; y c) fomenta el interés y el compromiso de los estudiantes por su proceso de aprendizaje, y por elaborar trabajos con calidad académica.

Las principales limitaciones del presente estudio radican en el hecho de restringir la búsqueda: 1) a los artículos sobre ABI escritos en lengua inglesa, y 2) a los artículos que aplicaban esta metodología en las titulaciones pertenecientes al ámbito de las ciencias sociales y de la salud en el contexto universitario. Es necesario que en próximas investigaciones se amplíen los criterios de búsqueda, incorporando los trabajos realizados en español, que abarquen otras áreas de conocimiento y otras etapas educativas. No obstante, nuestro estudio aporta información valiosa para identificar las posibilidades de aplicar el ABI en titulaciones que forman a futuros profesionales del campo de las ciencias sociales y de la salud.

Referencias bibliográficas

- Auditomo, A., Goodyear, P., Bliuc, A. M. y Ellis, R. A. (2013). Inquiry-based learning in higher education: principal forms, educational objectives, and disciplinary variations. *Studies in Higher Education*, 38 (9), 1239-1258. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.616584>
- Åkerlind, G. S. (2008). An academic perspective on research and being a researcher: an integration of the literature. *Studies in Higher Education*, 33 (1), 17-31. doi: <https://doi.org/10.1080/03075070701794775>
- Akgul, E. M. (2006). Teaching science in an inquiry-based learning environment: What it means for pre-service elementary science teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2 (1), 71-81. doi: <https://doi.org/10.12973/ejmste/75439>
- Azer, S. A., Hasanato, R., Al-Nassar, S., Somily, A. y AlSaadi, M. M. (2013). Introducing integrated laboratory classes in a PBL curriculum: impact on student's learning and satisfaction. *BMC Medical Education*, 13 (1), 71. doi: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-71>
- Barbera, E., Garcia, I. y Fuertes-Alpiste, M. (2017). A Co-Design Process Microanalysis: Stages and Facilitators of an Inquiry-Based and Technology-Enhanced Learning Scenario. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18 (6), 105-125. doi: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i6.2805>
- Bevins, S. y Price, G. (2016). Reconceptualising inquiry in science education. *International Journal of Science Education*, 38 (1), 17-29. doi: <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1124300>
- Bolton, E. B., Brennan, M. A. y Terry, B. D. (2009). Students Learn How Nonprofits Utilize Volunteers through Inquiry-Based Learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21 (3), 285-294.
- Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22 (1), 3-18. doi: <https://doi.org/10.1080/0729436032000056571>
- Brown, J. A. (2016). Evaluating the effectiveness of a practical inquiry based learning bioinformatics module on undergraduate student en-

- agement and applied skills. *Biochemistry and molecular biology education*, 44 (3), 304-313. doi: <https://doi.org/10.1002/bmb.20954>
- Bruder, R. y Prescott, A. (2013). Research evidence on the benefits of IBL. *ZDM Mathematics Education*, 45 (6), 811-822. doi: <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0542-2>
- Bugaric, A., Zimbardi, K., Macaranas, J. y Thorn, P. (2012). An inquiry based practical for a large, foundation level undergraduate laboratory that enhances student understanding of basic cellular concepts and scientific experimental design. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 40 (3), 174-180. doi: <https://doi.org/10.1002/bmb.20587>
- Deignan, T. (2009). Enquiry-Based Learning: Perspectives on practice. *Teaching in Higher Education*, 14 (1), 13-28. doi: <https://doi.org/10.1080/13562510802602467>
- Frezell, D. (2018). Impact of Inquiry Based Learning on Students' Motivation, Engagement and Attitude in Science. *Electronic Theses and Dissertations*, 7356. Recuperado de <https://scholar.uwindsor.ca/etd/7356> (Consulta do el 18-11-2019).
- Ghahremani-Ghajar, S. S., Mohammadi Doostdar, H. y Sadegh Mirhosseini, S. M. (2012). *We have been living with this pain*: Enquiry-based language learning in Iranian higher education. *Teaching in Higher Education*, 17 (3), 269-281. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.611864>
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29 (6), 709-726. doi: <https://doi.org/10.1080/0307507042000287212>
- Gros, B. y López, M. (2016). Students as co-creators of technology-rich learning activities in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13 (1), 28. doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0026-x>
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. En R. Barnett (Coord.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 67-78). Buckingham: Open University Press.
- Healey, M. y Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry. Research Report to the Higher Education Academy*. York: Higher Education Academy.
- Healey, M., Jordan, F., Pell, B. y Short, C. (2010). The research-teaching nexus: a case study of students' awareness, experiences and perceptions of research. *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (2), 235-246. doi: <https://doi.org/10.1080/14703291003718968>
- Herman, W. E. y Pinard, M. R. (2015). Critically Examining inquiry-based learning: John Dewey in theory, history, and practice. In *Inquiry-Based Learning For Multidisciplinary Programs: A Conceptual and Practical Resource for Educators* (pp. 43-62). Bingley, Yorkshire: Emerald Group Publishing Limited.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G. y Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller, and Clark. *Educational Psychologist*, 42 (2), 99-107. doi: <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Horne, M., Woodhead, K., Morgan, L., Smithies, L., Megson, D. y Lyte, G. (2007). Using enquiry in learning: From vision to reality in higher education. *Nurse Education Today*, 27 (2), 103-112. doi: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2006.03.004>
- Hosein, A. y Rao, N. (2017). Students' reflective essays as insights into student centred-pedagogies within the undergraduate research methods curriculum. *Teaching in Higher Education*, 22 (1), 109-125. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1221804>
- Hunter, A. B., Laursen, S. L. y Seymour, E. (2007). Becoming a scientist: The role of undergraduate research in students' cognitive, personal, and professional development. *Science Education*, 91 (1), 36-74. doi: <https://doi.org/10.1002/sce.20173>
- Irwanto, S., Saputro, A. D. y Prodjosantoso, A. K. (2018). Promoting Critical Thinking and Problem Solving Skills of Preservice Elementary Teachers through Process-Oriented Guided-Inquiry Learning (POGIL). *International Journal of Instruction*, 11 (4), 777-794. doi: <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11449a>
- Ji, F. y Bo, H. (2017). Function Design for Inquiry-Based Learning Platform Based on a

- Computer Network. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 12 (02), 40-51. doi: <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i02.6043>
- Justice, C., Rice, J., Roy, D., Hudspith, B. y Jenkins, H. (2009). Inquiry-based learning in higher education: administrators' perspectives on integrating inquiry pedagogy into the curriculum. *Higher Education*, 58 (6), 841. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9228-7>
- Justice, C., Rice, J. y Warry, W. (2009). Developing Useful and Transferable Skills: Course Design to Prepare Students for a Life of Learning. *International Journal for the scholarship of Teaching and Learning*, 3 (2), 1-19. doi: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2009.030209>
- Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Miller, S. y Sammon, S. (2007). Inquiry in higher education: Reflections and directions on course design and teaching methods. *Innovative Higher Education*, 31 (4), 201-214. doi: <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9021-9>
- Kahn, P. y O'Rourke, K. (2004). *Guide to curriculum design: Enquiry-based learning*. Recuperado de https://www.academia.edu/460509/Guide_to_Curriculum_Design_Enquiry-Based_Learning (Consultado el 26-11-2019).
- Kienzler, H. y Fontanesi, C. (2017). Learning through inquiry: A global health hackathon. *Teaching in Higher Education*, 22 (2), 129-142. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1221805>
- Kirwan, A. y Adams, J. (2009). Students' views of enquiry-based learning in a continuing professional development module. *Nurse Education Today*, 29 (4), 448-455. doi: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2008.09.003>
- Konokman, Y. y Yelken, T. (2016). Preparing Digital Stories through the Inquiry-Based Learning Approach: Its Effect on Prospective Teachers' Resistive Behaviors toward Research and Technology-Based Instruction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16 (6), 2141-2165. doi: <https://doi.org/10.12738/estp.2016.6.0410>
- Levy, P., Aiyegbayo, O. y Little, S. (2009). Designing for inquiry based learning with the Learning Activity Management System. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25 (3), 238-251. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00309.x>
- Levy, P. y Petrusis, R. (2012). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education*, 37 (1), 85-101. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.499166>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... y Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *PLoS medicine*, 6 (7), e1000100. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Luke, C. L. (2006). Fostering Learner Autonomy in a Technology Enhanced, Inquiry Based Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 39 (1), 71-86. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02250.x>
- Maass, K. y Engeln, K. (2018). Effects of Scaled-up Professional Development Courses About Inquiry-Based Learning on Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (4), 1-16. doi: <https://doi.org/10.11114/jets.v6i4.3083>
- Magnussen, L., Ishida, D. y Itano, J. (2000). The impact of the use of inquiry-based learning as a teaching methodology on the development of critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 39 (8), 360-364. doi: <https://doi.org/10.3928/0148-4834-20001101-07>
- McLean, M. y Barker, H. (2004). Students making progress and the 'research teaching nexus' debate. *Teaching in Higher Education*, 9 (4), 407-419. doi: <https://doi.org/10.1080/1356251042000252354>
- Minner, D. D., Levy, A. J. y Century, J. (2010). Inquiry based science instruction—what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 47 (4), 474-496. doi: <https://doi.org/10.1002/tea.20347>
- Morris, D. y Turnbull, P. (2004). Using student nurses as teachers in inquiry-based learning. *Journal of Advanced Nursing*, 45 (2), 136-144. doi: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02875.x>

- Oliver, R. (2008). Engaging first year students using a web-supported inquiry-based learning setting. *Higher Education*, 55 (3), 285-301. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9055-7>
- Ortlieb, E. y Lu, L. (2011). Improving teacher education through inquiry-based learning. *International Education Studies*, 4 (3), 41-46. doi: <https://doi.org/10.5539/ies.v4n3p41>
- Piyayodilokchai, H., Panjaburee, P., Laosinchai, P., Ketpichainarong, W. y Ruenwongsa, P. (2013). A 5E Learning Cycle Approach-Based, Multimedia-Supplemented Instructional Unit for Structured Query Language. *Journal of Educational Technology & Society*, 16 (4), 146-159.
- Prince, M. y Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of College Science Teaching*, 36 (5), 14.
- Spronken-Smith, R., Angelo, T., Matthews, H., O'Steen, B. y Robertson, J. (2007). How effective is inquiry-based learning in linking teaching and research. En *An International Colloquium on International Policies and Practices for Academic Enquiry* (pp. 19-21). Winchester, UK: Marwell.
- Spronken-Smith, R. y Walker, R. (2010). Can inquiry based learning strengthen the links between teaching and disciplinary research? *Studies in Higher Education*, 35 (6), 723-740. doi: <https://doi.org/10.1080/03075070903315502>
- Tatar, N. (2015). Pre-service teachers' beliefs about the image of a science teacher and science teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 14 (1), 34-44.
- Zafra-Gómez, J. L., Román-Martínez, I. y Gómez-Miranda, M. E. (2015). Measuring the impact of inquiry-based learning on outcomes and student satisfaction. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40 (8), 1050-1069. doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.963836>

Biografía de los autores

Lidia E. Santana-Vega es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, y Licenciada en Psicología. Catedrática de

Universidad adscrita al Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Coordinadora del grupo de investigación consolidado GIOES. Sus líneas de investigación se centran en la atención/apoyo al alumnado, los proyectos de vida de jóvenes en riesgo de exclusión social y la toma de decisiones y género.



<http://orcid.org/0000-0002-2543-6543>

Arminda Suárez-Perdomo es Doctora en Psicología Evolutiva y Profesora del Departamento de Familia, Escuela y Sociedad de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Sus líneas de investigación se centran en el fomento de la parentalidad positiva en entornos virtuales de aprendizaje experiencial y en la competencia digital de padres y madres, así como en la influencia de la procrastinación en el rendimiento académico del alumnado universitario.



<https://orcid.org/0000-0002-6755-5284>

Luis Feliciano-García es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, y Profesor Titular del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Miembro del Grupo de Investigación GIOES. Su línea de investigación se centra en las metodologías activas y en la toma de decisiones académico-laborales.



<http://orcid.org/0000-0002-2909-4990>



Reseñas bibliográficas

Moreno, A. (2020).

Personalizar, un modelo para una educación de calidad en el siglo xxi. Informe Delphi de Expertos (Cristina Medrano Pascual).

Fuentes, J. L. (Ed.) (2019).

Ética para la excelencia educativa (Ana García-Bravo).

Reseñas bibliográficas

Moreno, A. (2020).

Personalizar, un modelo para una educación de calidad en el siglo xxi.

Informe Delphi de Expertos.

Barcelona: Impuls Educació. 77 pp.

La personalización es una concepción educativa que tiene puesto el punto de mira en alcanzar altos niveles de calidad en educación. La investigación que se reseña profundiza en elementos esenciales y aclaratorios de la misma con el fin de lograr un consenso en su definición. El texto cuenta con cuatro apartados diferenciados bajo los títulos de: «Introducción», «Panel Delphi de expertos», «Acuerdo final» y «Conclusiones» que, a su vez, se desglosan en varios subapartados. Junto al «Prólogo» y los anexos, los bloques especificados consiguen estructurar la información y guiar la lectura de este informe con éxito.

La obra da comienzo con un repaso inicial sobre el origen de la educación personalizada que, si bien se sitúa como foco central en la educación del siglo xxi, ya supuso una tendencia en los sistemas educativos del siglo anterior, donde figuras, como

Dewey, Decroly, Montessori, Freire, Freinet, Faure y García Hoz posicionaron al alumno en el centro del proceso. Así, estos y otros autores coinciden en la necesidad de que el contexto educativo debe permitir a todos y todas desarrollar los talentos o capacidades propias como objetivo ineludible de una educación de calidad. Se entiende, por tanto, que toda propuesta pedagógica que recoja este principio constituye un tipo de educación que se reconoce en una profunda necesidad humana dentro del marco de la sociedad actual. Pero, del mismo modo que cada alumno es diferente y cuenta con unas necesidades personales que la educación personalizada, valga la redundancia, debería suplir, la propia idea en sí misma genera conflicto a la hora de definirse. La perspectiva desde la que cada académico define el mismo concepto guarda múltiples interpretaciones, motivo que llevó al presente estudio a generar una vía de comunicación entre expertos con el objetivo de construir un marco común de consenso.

Con este propósito se concretaron varias dimensiones para, en primer lugar,

establecer una conceptualización sobre la personalización en educación y profundizar en el sentido que tiene dentro del contexto educativo, justificar la importancia de invertir en ello, detallar una lista de principios o criterios como guía y evaluación para hacer que resulte eficaz, proponer estrategias en su implementación y, por último, valorar sus posibilidades de futuro. En el texto se expone de forma detallada el modo en que se llevaron a cabo las tareas necesarias para cumplir con estos objetivos, lo que facilita la comprensión del laborioso proceso que supone alcanzar un acuerdo entre un grupo de expertos o comité científico. Antes de profundizar en dicho asunto, se explica qué es un panel Delphi y cuáles son los distintos tipos que se pueden seleccionar según la orientación del estudio, destacando esta metodología como la única opción válida para contar con un grupo de profesionales y académicos que dieran respuesta a sus necesidades. Una vez aclarada la decisión de hacer un panel de este tipo, se da paso a una explicación minuciosa de cada una de las partes de las que consta el estudio y de qué forma se desarrolló cada una de ellas.

Así, en una primera fase, se trató de acotar el problema para establecer los objetivos anteriormente mencionados. En la segunda fase se dio lugar al grupo de informantes, determinando su perfil y número según criterios de selección. En la tercera fase se elaboró el cuestionario inicial desde el que se debían alcanzar los objetivos de la investigación y, por último, en la fase cuatro, se analizaron los resultados y se elaboró un informe final. Cada una de estas fases aparece perfectamente descrita,

lo que permite que se vaya desgranando el camino hacia el consenso y favorecer la comprensión del lector. Se configuraron seis bloques o etapas con seis objetivos y diversos ítems a estudio y, tras un largo y costoso análisis de las aportaciones de los expertos participantes, se llegó a un acuerdo final que permite cerrar la investigación con el apartado de conclusiones, sección que se configura como una de las más prominentes de todo el informe.

Si el objetivo primordial era construir un marco común de consenso sobre lo que se entendía por personalización de la educación, el texto bien puede tomar su reto como superado. Dentro del consenso, las propias conclusiones destacan ideas que permiten comprender un poco más a fondo a qué atenernos cuando hablamos de educación personalizada. Se entiende por personalización un acercamiento a la singularidad de cada persona, permitiendo al alumno ser el centro del proceso y mostrarse responsable del fomento de sus capacidades o de su trayectoria y reconocimiento de identidad. Asimismo, el aprendizaje personalizado guarda una estrecha relación con la experiencia, lo que tiene valor propio y lo hace especialmente significativo. El modelo de educación personalizada, tal y como se señala en el libro, se orienta a *educar personas singulares, autónomas, abiertas, responsables, solidarias y resilientes capaces de autosuperarse y perseverar por ellos mismos*, lo que enfatiza la necesidad de *educar en y para la libertad*. Esta personalización, además, no deja de lado al resto de la sociedad, sino que pretende formar ciudadanos capaces de pensar críticamente y expresar al máximo su

capacidad solidaria y comprometida con el mundo, pues la integridad únicamente se alcanzará con la mejora personal y social. A la hora de implementar este modelo, se debe instaurar una base sólida que cuente con el apoyo de la escuela como promotora de los principios que en él se establecen, así como de elementos primordiales, como la organización educativa, con el fin de que todo el personal forme parte del proceso; el currículo, para dotar a la educación de los elementos que se precisan en la personalización; la elección de metodologías y estrategias que lo avalen; la evaluación, como parte integrada en el aprendizaje y con énfasis en el progreso y el esfuerzo más que en el resultado y, por supuesto, que destaque al profesorado en su labor de conectar lo que ocurre dentro de la escuela y fuera de ella, la orientación personal y la tutoría individualizada, así como la colaboración activa entre la escuela y la familia.

La educación personalizada, aún en proceso de revisión en cuanto a su conceptualización, se plantea como un gran reto de cara al futuro. Este modelo es una ventana que permitirá a la educación abrir sus alas hacia la personalización para educar personas resilientes y con mentalidad global, con un gran sentido del respeto y el cuidado hacia los demás para preservar las culturas, los valores y, en definitiva, el planeta. El texto afirma que siguen apareciendo ciertas divergencias en cuanto a lo que expertos del ámbito profesional o académico contemplan, pero todos ellos son conscientes de la importancia de contemplar a la persona de manera global, con lo que ello implica. Aún queda mucho trabajo por delante, pero si algo está claro es que

esta investigación entiende como reto la necesidad de seguir persiguiendo ese anhelado consenso con el objetivo de que la educación personalizada sea una realidad y, en definitiva, se sitúe como un modelo consolidado y eficaz de lo que debería ser una educación de calidad.

Cristina Medrano Pascual ■

Fuentes, J. L. (Coord.) (2019).

Ética para la excelencia educativa.

Madrid: Síntesis. 198 pp.

El concepto de la educación, entendido como un arte, donde todas sus dimensiones han de tenerse en cuenta para conseguir un proceso continuo, libre y moralmente bueno, es estudiado, junto con otras cuestiones de reciente actualidad, en el libro *Ética para la excelencia educativa*, recientemente publicado por Juan Luis Fuentes, María Dolores Conesa Lareo, Juan García-Gutiérrez, Ernesto López-Gómez y Marta Ruiz-Corbella.

Esta obra aborda, desde una perspectiva ética, nociones filosóficas aplicadas a la educación, algunos de los temas más controvertidos, como el uso de las nuevas tecnologías, y elementos clásicos sobre qué es y para qué sirve la educación y cuál es el papel del educador en la actualidad. Además, es necesario destacar la atención que presta a la inmensa influencia del educador en la vida de los demás, en cuanto que su labor implica una gran responsabilidad y un compromiso que resulta a la vez un bonito, satisfactorio y gratificante modo de vida.

El libro está dividido en diez capítulos que comienzan con un análisis donde se abordan cuestiones, como la tarea educativa y las nociones del bien. Para poder llegar a un completo entendimiento del resto de los capítulos, es necesario distinguir entre los dos tipos de bienes: en sentido absoluto y en sentido relativo. De esta manera, se comprende la importancia que tiene la orientación de la educación hacia un bien absoluto (acciones moralmente buenas) para conseguir un completo desarrollo humano. En la última parte del capítulo, se argumenta la importancia de enseñar recursos y conocimientos al mismo nivel de la enseñanza de la ética, para poder llegar a una completa libertad moral y pragmática.

En el segundo capítulo, se reflexiona sobre la educación como un arte de compromiso vital y completa dedicación, así como sobre el papel del educador, exigiendo una labor no solo como un simple transmisor de conocimientos, sino también como un referente del interés por aprender, es decir, un incentivo que mueve a cada alumno hacia el deseo de aprender. Para ello, es necesaria la adquisición plena de ciertos atributos: honestidad, autoridad (unida a la benevolencia), respeto a las diferencias, capacidad de escucha y observación.

Durante el tercer capítulo se abordan tres temas relacionados con el estatus de la labor educativa. El primer asunto distingue entre la educación como profesión, en la que se encuentran profesionales formados desempeñando una acción educativa, y la educación como vocación, entendida

como una tarea de servicio y un estilo de vida que incluye un gran compromiso moral. El segundo tema trata de la educación como una profesión de ayuda, que posibilita que cada educando descubra lo mejor de sí mismo, consiguiendo así ciudadanos libres y responsables. Y el tercer y último tema describe la identidad profesional del educador, su imagen social y profesional, además de los condicionantes que posee.

Un relevante análisis de la sociedad actual y los diferentes contextos vinculados a la educación, incluyendo el escenario virtual, el cual modifica completamente nociones de espacio y tiempo, se realiza en el cuarto y quinto capítulos. Estos se centran en las instituciones educativas y su imprescindible responsabilidad social, teniendo en cuenta todos los elementos que esta incluye. Además, se analizan los códigos deontológicos, desde su aparición hasta la actualidad, subrayando su necesaria renovación y extensión hacia todos los educadores (sujetos implicados en la educación) y hacia una autonomía de juicio (de acuerdo con la variabilidad de las situaciones). Resultan también de interés las reflexiones que proponen sobre la universalización y globalización que supone la tecnología, centrándose en los objetivos de su aplicación en la educación para poder conseguir la plenitud humana, haciendo un buen uso de los medios. Finalmente, se realiza una reflexión sobre la valoración de la sociedad centrada en el producto más que en el proceso, en el incremento de capacidades más que en el esfuerzo por conseguirlas, otorgándole al ser humano un carácter perfecto, el cual, resulta a todas luces inalcanzable.

El siguiente capítulo continúa con la reflexión sobre la tecnología, esta vez centrada en la adquisición de nuevas capacidades. De esta forma, define la competencia digital como una capacidad básica, en la que cabe distinguir un nivel de uso y un nivel de sentido (pp. 102-103), que interaccionan a la vez con los conceptos de bien interno y bien externo. También se analiza el papel que el educador debe adoptar en el ciberespacio, recordando el principio de continuidad que este contexto posee y su relación con la idea de la posverdad.

El capítulo siete se centra en la calidad del profesorado y presenta diversas razones por las que un educador debe ser considerado un modelo moral (p. 122), lo que tiene que ver con sus rasgos personales, así como aceptar la educación como una profesión de ayuda, en la que se crea una conexión emocional con el estudiante y se concede gran importancia a lo que comúnmente denominamos *predicar con el ejemplo*. Además, al final del capítulo se presentan algunos obstáculos para considerar al educador como modelo moral y posibles soluciones para superarlos.

La concreción y características del aprendizaje ético se tratan en el capítulo ocho, donde se apunta fundamentalmente a la necesidad de desarrollar este aprendizaje de manera integrada. Según los autores, la ética puede descubrirse en cada asignatura, y para lograr una formación multidimensional, requiere la concurrencia de diferentes dimensiones, como la cognitiva, la conductual y la afectiva. Finalmente, se analizan las posibilidades del

aprendizaje cultural en la promoción del aprendizaje ético.

La enseñanza de los comportamientos éticos es planteada en el capítulo nueve, que comienza definiendo la educación como un concepto que influye e implica a todos los ámbitos (personal, ciudadano y profesional) para lograr un pleno desarrollo de cada individuo. Se enfatiza en la dimensión moral, como un proceso de construcción y enseñanza de destrezas y actitudes del ser humano, relacionándolo con el contexto actual, en el que encontramos un claro desarrollo de las tecnologías. Para poder lograr una educación exitosa y moral es necesario un constante análisis, toma de decisiones y actuaciones en el contexto en el que se vive, y esto incluye las constantes interacciones entre el mundo digital y el presencial, ligado a las necesidades de una sociedad multi e intercultural. Por ello, la educación resulta imprescindible en este escenario, en cuanto que guía y aporta los conocimientos y destrezas que permiten al ser humano ser moralmente libre. Los autores presentan también algunas estrategias y obstáculos para la puesta en práctica de la educación moral, además de las principales teorías en las que se sustentan (p. 158). El último apartado realiza una mención especial de un modelo de aprendizaje moral reciente, el aprendizaje-servicio, que se desarrolla en una gran variedad de contextos, sujetos y actividades. Según se plantea, todo aprendizaje-servicio comienza con una necesidad de la sociedad, la cual es paliada con la puesta en práctica del contenido aprendido por los estudiantes, lo que supone un concepto de completa renovación educativa, donde se aplican los

conocimientos adquiridos a una situación real y de necesidad y se alcanzan, al mismo tiempo, aprendizajes éticos y cívicos.

El último capítulo profundiza en el concepto del aprendizaje ético, pero esta vez enfocado desde su evaluación, que debe entenderse como un proceso dinámico orientado al completo desarrollo formativo. Destaca la relevancia de emplear una amplia variedad de estrategias en las que el *feedback* resulta un aspecto clave, pues supone un punto de partida de futuros aprendizajes, lo que convierte a esta actividad en un elemento de un proceso circular que permite seguir aprendiendo de manera continua y durante toda la vida.

En definitiva, este libro sobre ética educativa constituye una lectura necesaria para cualquier educador o persona relacionada —o interesada en relacionarse— con

la tarea educativa. Posee un enfoque teórico, pero al mismo tiempo didáctico, como lo muestran las reflexiones finales que se incluyen en cada capítulo, en muchos casos vinculadas a la práctica docente, y las originales actividades que se proponen en todos ellos. La gran variedad de temas que aborda constituye una evidencia de la relevancia de la ética en la educación, lo que en demasiadas ocasiones tiende a olvidarse o subestimarse, prescindiendo así de uno de los elementos esenciales de la tarea de educar: su dimensión ética. Además, no puede decirse que se trate de un libro ni para principiantes, ni para expertos, sino más bien para ambos, en cuanto que, dependiendo del momento vital de cada educador, permite obtener diferentes conclusiones, análisis y reflexiones vinculados a su práctica educativa.

Ana García-Bravo ■



Informaciones

Congreso Virtual Educa:

«World Congress. Human capital development for social innovation.
Connecting the Americas, Africa and Europe»

8th International Congress of Educational Sciences and Development.

Cambios en los congresos anunciados en números anteriores
a raíz de la pandemia por el Covid-19.

Índice del año 2020

Instrucciones para los autores

Informaciones

Congreso Virtual Educa: «World Congress. Human capital development for social innovation. Connecting the Americas, Africa and Europe»

Del 23 al 25 de noviembre tendrá lugar en Lisboa el encuentro internacional Virtual Educa. Estos encuentros internacionales anuales abordan el desarrollo del capital humano y la innovación en educación para la transformación social. En los encuentros Virtual Educa se presentan políticas y prácticas educativas para favorecer la inclusión social y el desarrollo sostenible.

El programa académico del XXII Encuentro se estructura en tres bloques temáticos, cada uno de los cuales se divide en espacios que contemplan la realización de seminarios y talleres. El bloque A aborda la innovación en educación y formación (tecnologías emergentes, la transformación digital en los sistemas educativos y formativos, formación del profesorado, retos en la educación superior ante las tendencias socioeconómicas actuales); el bloque B la

llamada cuarta revolución industrial (iniciativas de impacto, habilidades transversales, formación profesional y aprendizaje a lo largo de toda la vida, emprendimiento y talento, educación para la convivencia), y, finalmente, el bloque C, la gestión de la innovación para una educación inclusiva y de calidad (gestión en las ofertas de educación superior, sistemas de evaluación nacionales, regionales e internacionales en la educación básica, inclusión y sostenibilidad con calidad).

Junto con el programa académico y talleres habrá un foro multilateral de educación e innovación, espacios de convergencia e intercambio de experiencias.

Para más información: <https://virtualeduca.org/lisboa2020/>

8th International Congress of Educational Sciences and Development

Del 28 al 30 de octubre de 2020 se celebrará en Pontevedra (España) el próximo

Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y Psicología del Desarrollo.

Este congreso está dirigido a académicos, estudiantes y profesionales de los ámbitos de las Ciencias de la Educación y la Psicología del Desarrollo, especialmente a aquellos que trabajan en el ámbito de la Educación Familiar, Escolar y/o Comunitaria y en el de la Psicología del Desarrollo Humano a nivel práctico y/o teórico. Entre los ponentes invitados se encuentran Nicole Vidal de la Universidad de Friburgo, Leandro S. Almeida de la Universidad de Minho, Francisco Pons de la Universidad de Oslo, José Carlos Núñez de la Universidad de Oviedo, Félix López de la Universidad de Salamanca, Orazio Licciardello de la Universidad de Catania, Carmen Pomar de la Xunta de Galicia y Jorge Soto de la Universidad de Vigo.

Se podrán presentar simposios, comunicaciones orales y comunicaciones escritas (pósteres), tanto en modalidad online como presencial. Se aceptarán propuestas de trabajos en cuatro idiomas distintos: castellano, gallego, portugués e inglés. Las mejores propuestas de trabajos recibidas hasta el 1 de julio, podrán publicarse en revistas incluidas en Web Of Science.

Para más información: <https://www.educationcongress8.com/>

Cambios en los congresos anunciados en números anteriores a raíz de la pandemia por el Covid-19

46th annual AME conference: «Morality, Environmental Sustainability, and Education», en Ottawa, Canadá. Se cancela el congreso en su modalidad presencial. Será únicamente online. Las fechas se han ampliado del 28 de octubre al 1 de noviembre de 2020.

World Educational Research Association Focal Meeting 2020: «Networking Education: Diverse Realities, Common Horizons», Santiago de Compostela. Se postpone al 7-9 de julio de 2021.

Congreso ECER 2020: «Educational Research (Re)connecting Communities», Glasgow (Escocia). Se cancela el congreso de este año. El próximo será en la ciudad de Ginebra del 6 al 9 de septiembre de 2021.

XV Congreso Internacional de Teoría de la Educación: «Democracia y tradición en la teoría y la práctica educativa del siglo XXI. En el 50 aniversario de la Ley General de Educación», Madrid. Con motivo del COVID-19 se retrasa la celebración del CITE al 15-17 de noviembre de 2021.



Índice del año 2020

Estudios y Notas

Fernando Acevedo Calamet

Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación superior en contextos socioacadémicos desfavorables
n.º 276, pp. 253-269

Wendolyn Elizabeth Aguilar-Salinas, Maximiliano de las Fuentes-Lara, Araceli Celina Justo-López y Ana Dolores Martínez-Molina

Instrumento de medición para diagnosticar las habilidades algebraicas de los estudiantes en el Curso de Cálculo Diferencial en ingeniería
n.º 275, pp. 5-25

Rosa Ana Alonso Ruiz, Magdalena Sáenz de Jubera Ocón y Eva Sanz Arazuri

Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal
n.º 277, pp. 415-433

Antonio Bernal Guerrero, M.ª Ángeles Valdemoros San Emeterio y Alfredo Jiménez Eguizábal

Tiempo, poder y educación. Repensando la

construcción de la identidad personal y las decisiones de la política educativa
n.º 277, pp. 377-394

Laurence B. Boggess

Innovación en la capacitación docente online: un modelo organizacional para brindar apoyo a largo plazo a la docencia online
n.º 275, pp. 73-87

María Burgos, Pablo Beltrán-Pellicer y Juan D. Godino

La cuestión de la idoneidad de los vídeos educativos de matemáticas: una experiencia de análisis con futuros maestros de educación primaria
n.º 275, pp. 27-49

Jaime Carcamo-Oyarzun y Christian Herrmann

Validez de constructo de la batería MOBAC para la evaluación de las competencias motrices básicas en escolares de educación primaria
n.º 276, pp. 291-308

José Antonio Caride

Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente
n.º 277, pp. 395-413

Nuria Codina, Rafael Valenzuela y José Vicente Pestana

De la percepción a los usos del tiempo: perspectiva temporal y procrastinación de adultos en España

n.º 277, pp. 435-456

Ángel De-Juanas Oliva, Francisco Javier García-Castilla y Ana Ponce de León Elizondo

El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas

n.º 277, pp. 477-495

Manuel Delgado-García, Sara Conde Vélez y Ángel Boza Carreño

Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado

n.º 275, pp. 119-143

Bruno Echauri Galván y Silvia García Hernández

Traducir en colores: la traducción como herramienta de evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera

n.º 276, pp. 327-346

Bernardo Gargallo López, Fran J. García-García, Inmaculada López-Francés, Miguel Ángel Jiménez Rodríguez y Salomé Moreno Navarro

La competencia aprender a aprender: valoración de un modelo teórico

n.º 276, pp. 187-211

Concha Iriarte Redín, Sara Ibarrola-García y Maite Aznárez-Sanado

Propuesta de un instrumento de evaluación de la mediación escolar (CEM)

n.º 276, pp. 309-326

Jesús Miguel Jornet Meliá, María Jesús Perales Montolio y José González-Such

El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia

n.º 276, pp. 233-252

Catherine L'Ecuyer y José Ignacio Murillo

El enfoque teleológico de la educación Montessori y sus implicaciones

n.º 277, pp. ~~497-515~~

Gerald LeTendre y Tiffany Squires

Integración de programas de máster online y presenciales en educación

n.º 275, pp. 53-72

José Manuel Muñoz-Rodríguez, Patricia Torrijos Fincias, Sara Serrate González y Alicia Murciano Hueso

Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud

n.º 277, pp. 457-475

Brian Redmond

Liderazgo de equipo compartido de un programa online

n.º 275, pp. 89-100

María-Carmen Ricoy y Cristina Sánchez-Martínez

Revisión sistemática sobre el uso de la tableta en la etapa de educación primaria

n.º 276, pp. 273-290

Lidia E. Santana-Vega, Arminda Suárez-Perdomo y Luis Feliciano-García

El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario: una revisión sistemática

n.º 277, pp. ~~517-535~~

**Miguel A. Santos Rego, María José
Ferraces Otero, Ígor Mella Núñez y Ana
Vázquez-Rodríguez**

*Universidad, competencias cívico-sociales y
mercado de trabajo*

n.º 276, pp. 213-232

Paolo Scotton

*Pensar en común, vivir en plenitud. La
experiencia de la filosofía con los niños y
niñas*

n.º 275, pp. 103-118

Reseñas bibliográficas

Esteban-Bara, F. (2019):

La universidad light: Un análisis de nuestra formación universitaria

(José L. González-Geraldo).

n.º 276, pp. 349-351

Ferraces-Otero, M. J., Godás-Otero, A. y García-Álvarez, J. (2019):

Cómo realizar un estudio científico en ciencias sociales, de la educación y de la salud
(Carolina Rodríguez-Llorente).

n.º 276, pp. 356-359

Fuentes, J. L. (Coord.) (2019):

Ética para la excelencia educativa
(Ana García-Bravo).

n.º 277, pp. 541-544

Lafforgue, L. (2019):

Recuperemos la escuela
(Beatriz Gálvez).

n.º 276, pp. 354-356

Luri, G. (2019):

La imaginación conservadora: una defensa apasionada de las ideas que han hecho del mundo un lugar mejor
(Enrique Alonso Sainz).

n.º 275, pp. 147-150

Moreno, A. (2020):

Personalizar, un modelo para una educación de calidad en el siglo XXI. Informe Delphi de Expertos

(Cristina Medrano Pascual).

n.º 277, pp. 539-541

Prince, T. (2019):

Ejercicios de mindfulness en el aula. 100 ideas prácticas
(José V. Merino Fernández).

n.º 275, pp. 154-155

Quigley, C. F. y Herro, D. (2019):

An educator's guide to STEAM. Engaging students using real-world problems
(Juan Luis Fuentes).

n.º 275, pp. 150-154

Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (Eds.) (2019):

Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación
(Andrea Muñoz Villanueva).

n.º 276, pp. 351-354

Instrucciones para los autores

A. Objeto de la revista

La **revista española de pedagogía** se creó en 1943 y siempre ha sobresalido por su búsqueda de la excelencia. De hecho, ha sido la primera revista de investigación pedagógica en español que ha entrado en las bases de datos internacionales más relevantes. Acepta solo trabajos originales y de alta calidad, de cualquier parte del mundo, siempre que hagan avanzar el saber pedagógico, evitando las meras encuestas de opinión, y tengan un interés general. Los artículos deben seguir los criterios éticos comúnmente aceptados; concretamente, ante el plagio y la falsificación de datos, se penalizará al autor rechazando sus originales. Solo se aceptarán artículos con más de tres autores si se proporciona una razonada explicación, debiéndose certificar en todo caso la colaboración intelectual de todos los firmantes, no de mera recogida de datos. Publica tres números al año.

B. Idiomas usados en la revista

El idioma originario de la revista es el español, lengua culta que usan cientos de millones de personas en el mundo entero. Ahora bien, responder a los requerimientos de un mundo globalizado exige no limitarse al español sino usar también el inglés, para poner a disposición de la comunidad científica internacional los artículos que publicamos, del mismo modo que tradicionalmente hemos publicado algunos artículos en inglés. Por ello, la política de la revista es imprimirse en su totalidad en español y publicar en la web de la revista (<https://revistadepedagogia.org>) los artículos en español y en inglés. Los artículos deben escribirse en la lengua materna del primer firmante; si dicha lengua no es la española o la inglesa, deberán enviarse en inglés. En el caso de que se acepte su publicación, se llegará a un acuerdo económico con los autores para instrumentar el procedimiento que garantice el uso en ellos de un correcto lenguaje académico, acudiendo a la

traducción por expertos profesionales nativos de cada una de las lenguas, quienes deben traducir todos los contenidos del artículo original, incluidos tablas y gráficos. Los textos citados en el artículo que originalmente se publicaron en inglés, aunque luego hayan sido editados en una traducción española, o los que solo están publicados en inglés, tienen un trato especial. Concretamente, un texto clásico es preferible que se cite con las dos versiones: la de su original y la de la traducción impresa. Ello permitirá que, al traducir ese artículo para la versión inglesa de la revista, el traductor no retraduzca al inglés unas citas inglesas traducidas al español. Por su parte, un artículo de una revista inglesa o un párrafo de un libro en inglés, nunca editado en español, se cita con el texto en su idioma original y se deja su traducción para que la realice el traductor, sin perjuicio de que, en ciertas circunstancias, el autor considere oportuno ofrecer su propia traducción.

C. Requisitos de los originales

C.1. La publicación de los artículos de investigación ha de ajustarse al *Publication Manual of the American Psychological Association* 7.^a Edición, 2020, (www.apastyle.org), de donde aquí recogemos algunos puntos básicos, que deben seguirse estrictamente por los autores.

- 1) La extensión de los originales, incluyendo todos los apartados, será entre 6000 y 7500 palabras, que se escribirán, a doble espacio, en folios numerados y usando la fuente Times New Roman.
- 2) En la primera página se pondrá (en minúsculas) el título del artículo en español (en redonda, a 24 puntos y negrita) y en inglés (en cursiva a 18 puntos); el nombre del autor o autores (nombre en minúsculas y apellidos en mayúsculas), a 11 puntos y también negrita, antecedido por la abreviatura Dr., en caso de sea doctor, y seguido, en redonda, sin negri-

tas, de su categoría profesional y su lugar de trabajo (Profesor Titular. Universidad de Valencia), así como su email, entre paréntesis, sin negrita y en cursiva. A continuación, se pondrá un Resumen a 10 puntos y negrita, seguido del cuerpo del resumen, de entre 200 y 300 palabras (letra 10, sin negrita, sangrando la primera línea) en español, ajustándose en lo posible al formato IMRYD (introducción, objetivo, método, resultados, discusión y conclusiones). Después se recogen los Descriptores (a 10 puntos y negrita), entre 5 y 8 (minúsculas y sin negrita). Se recomienda acudir a Tesauros internacionales como el de la UNESCO o ERIC. A continuación, se añadirá el resumen traducido al inglés (o al español, según el idioma de redacción del artículo), seguido por los descriptores también traducidos (*Abstract y Keywords*).

Conviene recordar la importancia que tiene estudiar bien el título y el resumen de los artículos. Después vendrá el texto del artículo, a 12 puntos.

- 3) El inicio de cada párrafo irá sangrado con 0.5 cm. El texto no irá justificado. Los epígrafes deben ir a 14 puntos en negrita, en minúsculas y en línea propia, no sangrados. Los subepígrafes irán a 12 puntos en negrita, en minúsculas y en línea propia, no sangrados. Por último, los subepígrafes de menor nivel se establecerán a 12 puntos en normal, en minúsculas y en línea propia, no sangrados.
- 4) Siguiendo el modelo APA, la lista de Referencias bibliográficas estará al final del artículo, por orden alfabético de apellidos, indicando el nombre de todos los autores de cada artículo, hasta un máximo de veinte, sangrando la segunda línea, y se escribirán del siguiente modo:

• **Libros:**

Genise, N., Crocamo L. y Genise, G. (2019). *Manual de psicoterapia y psicopatología de niños y adolescentes*. Editorial Akadia.

• **Artículos de revista:**

Siegel, H. (2002). Philosophy of Education and the Deweyan Legacy [La filosofía de la educación y el legado de Dewey]. *Educational Theory*, 52 (3), 273-280. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00273.x>

• **Capítulo dentro de un libro colectivo:**

Mendley, D. M. (2005). The Research Context and the Goals of Teacher Education [El contexto de la investigación y los objetivos de la formación de profesores]. En M. Mohan y R. E. Hull (Eds.), *Teaching Effectiveness* (pp. 42-76). Educational Technology Publications.

• **Referencias de una página web**

Guarino, B. (4 de diciembre de 2017). How will humanity react to alien life? Psychologists have some predictions [¿Cómo reaccionará la humanidad a la vida extraterrestre? Los psicólogos tienen algunas predicciones]. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/news/speaking-of-science/wp/2017/12/04/how-will-humanity-react-to-alien-life-psychologists-have-some-predictions>

U.S. Census Bureau. (s.f.). *U.S. and world population clock [El reloj de la población de EE.UU. y del mundo]*. U.S. Department of Commerce. Recuperado el 3 de julio de 2019 de <https://www.census.gov/popclock/>

No es necesario indicar la ubicación geográfica de la editorial. Junto al título original de las publicaciones extranjeras deberá incluirse entre corchetes su traducción al español. Solo se indicará la fecha de recuperación de una publicación online en caso de

que el contenido esté diseñado para cambiar con el tiempo y la página no esté archivada. En el caso de que el número de autores sea superior a veinte, se pondrán los primeros diecinueve autores en la referencia, puntos suspensivos y el último autor.

- 5) Las citas en el texto siguen un procedimiento abreviado, distinto del señalado para la lista de Referencias bibliográficas, que incluirá todo lo citado en el texto. Concretamente, si la referencia es una cita literal, el texto se pone entre comillas y, generalmente a su término, se coloca entre paréntesis el apellido del autor, el año y el número de página donde se encuentra el texto: (Taylor, 1994, p. 93). Cuando la cita no sea literal, y por tanto no está entre comillas, se omitirá la página: (Taylor, 1994). Cuando el autor se incluye en el texto no se recogerá en el paréntesis: De acuerdo con Taylor (1994, p. 93), la cultura... Cuando una idea se apoye en varios autores, se separarán por punto y coma: (Taylor, 1994; Nussbaum, 2012).

Para citar varias obras de un mismo autor, se pondrán únicamente los años tras el autor, añadiendo letras, en su caso, para distinguir publicaciones del mismo año: (Taylor, 1994, 1996a, 1996b).

En las obras de 3 o más autores se cita únicamente el primero añadiendo: et al.

Las citas textuales irán en texto normal, si tienen menos de 40 palabras. Si la cita tiene 40 palabras, o más, se pondrán en párrafo separado, sin comillas, en una línea aparte, con sangría de 0.5 cm y en un cuerpo un punto menor. A continuación de la cita, se añade entre paréntesis el autor, el año y la página. Se reproduce textualmente el material citado, incluyendo la ortografía y puntuación.

Cuando se citan textos ajenos, se sigue el criterio de acudir a los originales que están escritos

en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

Se procurará limitar el uso de notas al pie, que tendrán numeración correlativa, siguiendo el sistema automático de Word, y que se situarán después del texto del artículo y antes de las Referencias bibliográficas.

- 6) Cuando se quiera llamar la atención sobre alguna palabra, se usarán las cursivas, sin usar el subrayado ni la negrita.
- 7) Los números decimales deberán escribirse con punto y no con coma (p. ej. 8.1).
- 8) Debe limitarse en el texto el número de listas, esquemas, tablas y gráficos, que recibirán el nombre de tablas o gráficos. En todo caso, será necesario que se encuentren en el lugar que ocupan en el artículo y siempre en blanco y negro. En las tablas, las columnas se alinean usando los tabuladores (y solo un tabulador por cada columna). Cuando se citen en el texto (p. ej.: «según vemos en el Gráfico 1 sobre materias troncales»), solo la primera letra irá en mayúscula, mientras que sobre la misma Tabla o Gráfico toda la palabra irá en versalitas, a 12 puntos y con números arábigos, seguida de un punto, poniendo el título en normal.

El texto dentro de la Tabla llevará el mismo tipo de letra que el texto común, sin cursivas ni negritas ordinariamente y a tamaño 9. La fuente de la Tabla o Gráfico irá debajo de estas, sin espacio de separación, citando Fuente, dos puntos, apellidos, coma y año o elaboración propia.

Los gráficos y tablas, además de aparecer en el artículo en el lugar correspondiente, deberán enviarse en su formato original editable siempre que sea posible. Las imágenes que se envíen habrán de ser siempre de alta calidad (300 ppp).

Las ecuaciones aparecerán centradas, separadas del texto principal por dos espacios en blanco. Deben estar referenciadas en el texto indicando el número de ecuación; por tanto, se acompañarán de numeración arábica alineada a la derecha y entre paréntesis en la misma línea.

El artículo concluye con las Referencias bibliográficas de todos los trabajos citados y con una breve biografía de los autores, de un máximo de diez a quince líneas, en la que debe constar su ORCID y las principales dimensiones de su historial académico, situación académica actual, universidad donde se obtuvo su superior grado académico, así como el teléfono de contacto de la Redacción, que no se hará público.

C.2. Además de artículos de investigación, la revista española de pedagogía desea mantener el pulso de la actualidad publicando, en variados formatos, otros trabajos e informaciones relevantes en la ciencia pedagógica. Por ello publica recensiones de libros, noticias de actualidad, comentarios breves sobre problemas educativos, análisis de los lectores a los artículos publicados en el último año, etc. Todos ellos se mandarán a la revista según el procedimiento señalado en el próximo apartado. Las recensiones, siempre sobre libros recientes y publicados en editoriales relevantes, tendrán entre 1200 y 1700 palabras, y se enviarán junto con un ejemplar del libro recensionado. Irán encabezadas por los datos del libro, según el siguiente modo: Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. Madrid: Narcea. 190 pp.

Los Comentarios tendrán una extensión moderada. Los análisis de artículos publicados se remiti-

rán, desde la revista, al autor del artículo analizado, para que estudie una respuesta.

D. Correspondencia con los autores y evaluación de los originales

Los trabajos se enviarán a la dirección de email: director.rep@unir.net. Se mandarán dos archivos Word: en uno no constarán los datos de la identidad del autor y se evitarán en él las autorreferencias que revelen el nombre del autor. En el otro no se ocultarán esos datos. Junto a estos archivos, se enviará un documento de declaración de autoría, cesión de derechos, etc., que puede descargarse en la página web de la revista.

Debido al alto número de trabajos que llegan a la revista, únicamente se podrán enviar artículos en los siguientes períodos de tiempo: a) 10 - 30 de enero; b) 1 - 30 de abril; c) 10 de junio - 10 de julio; d) 1 - 30 de octubre.

Para los números monográficos, convocados públicamente, podrán establecerse plazos especiales. Durante el resto del año no se podrán enviar artículos, de modo que no se responderá a quienes los manden. La recepción de recensiones, noticias, etc., estará permanentemente abierta.

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.

Los autores recibirán una notificación confirmando la recepción de su artículo dentro del plazo de 15 días desde la llegada al email director.rep@

unir.net de su trabajo. En torno a las tres semanas siguientes de esa notificación, los autores recibirán los resultados de la primera evaluación. El plazo establecido para la finalización del proceso de evaluación es de cuatro meses, a contar desde el email de la recepción del artículo. Al término de ese plazo, ordinariamente, se comunicará al autor el resultado final de la evaluación. Si la evaluación es positiva, conviene tener en cuenta que habitualmente la revista no publicará artículos del mismo autor en un plazo de dos años, desde la publicación de su artículo, ni en ese plazo se volverán a tocar temas que se hayan tratado en un número monográfico. Si la evaluación fuera negativa, recordemos 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, adjuntando una explicación de cómo ha incorporado las observaciones que, en su caso, se le hayan hecho llegar. Al email ya señalado, director.rep@unir.net, mandará un archivo en Word, editable, con el texto final.

La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna. Es necesario el permiso de la revista para cualquier reproducción. Los autores recibirán tres ejemplares del número. Los autores de las recensiones de libros recibirán dos ejemplares del número. Además, recibirán un pdf con su artículo en inglés y en español. Dicho pdf estará en embargo durante un año, desde la publicación del número, pero se podrá enviar privadamente a los autores citados en el trabajo, colegas, etc. Cada autor debe pensar en usar los medios más eficaces para la difusión de su artículo, la obtención de citas y el avance del conocimiento pedagógico, de

acuerdo con las distintas posibilidades mientras el artículo está embargado o cuando ya pasó un año de su publicación, momento de incluirlo en repositorios, etc.

E. Difusión de los trabajos publicados

La revista tiene diversas iniciativas para difundir los trabajos publicados. Concretamente:

- 1) La revista española de pedagogía cuenta con perfiles en las principales redes sociales (Facebook, Twitter y LinkedIn), donde difunde los trabajos que en ella se publican, por lo que es recomendable que los autores sigan a la revista en estas redes y compartan sus publicaciones.

- <https://www.facebook.com/revistadepedagogia>
- <https://twitter.com/REPedagogia>
- <https://www.linkedin.com/company/revista-espanola-de-pedagogia>

- 2) Asimismo, nuestra revista forma parte del blog académico Aula Magna 2.0 (<http://cuedespyd.hypotheses.org/>), donde se publican periódicamente entradas sobre temas de interés para la investigación educativa, así como reseñas de artículos, que contribuyen a su difusión.

- 3) Es también recomendable la utilización de las redes sociales académicas (ResearchGate, Academia, repositorios diversos, ORCID, etc.), subiendo los artículos cuando el periodo de embargo (un año) haya transcurrido.
- 4) Los artículos que están en su periodo de embargo pueden ofrecerse inmediatamente en abierto, tras un acuerdo económico con la revista.

(Versión septiembre, 2020)

