



BORDÓN

Revista de Pedagogía

S
O
C
I
E
D
A
D

E
S
P
A
Ñ
O
L
A

D
E

P
E
D
A
G
O
G
Í
A

Indexed in
SCOPUS



B

2016 JULIO-SEPTIEMBRE

VOLUMEN 68 • N.º 3

MADRID (ESPAÑA)

ISSN: 0210-5934
e-ISSN: 2340-6577

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 68
Número, 3
2016

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Tasa de rechazo de artículos:

Año 2011: 70%.

Año 2013: 72%.

Año 2015: 78%.

Año 2012: 68%.

Año 2014: 61%.

Compromiso editorial en la comunicación del resultado de la revisión de artículos: 2-3 meses.

Indexación de Bordón

La revista *Bordón* está indexada en Scopus, en la Web of Science de Thomson Reuters (Emerging Sources Citation Index, ESCI) y posee el Sello de Calidad de la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología) de las ediciones 2012 y 2015. Según se indica en la clasificación nacional DICE-ANECA, *Bordón* está clasificada en el grupo de impacto internacional INT2 del ERIH - European Reference Index for the Humanities de la European Science Foundation y en ERIH PLUS, en el grupo A de la ANEP y cumple el 100% de criterios LATINDEX (33/33). Además *Bordón* aparece en CIRC-DIALNET (categoría A), INRECS (1º cuartil), MIAR (1º cuartil) y RESH (17/18 criterios CNEAI; 21/22 criterios ANECA). Indexada también en EBSCO, ProQuest (International Bibliography of the Social Sciences - IBSS y Periodicals Index Online - PIO), QUALIS-CAPES (A1) (Brasil), ERIC, OEI, CSIC-CINDOC, IRESIE, CARHUS, 360º, DULCINEA. Más información en la página web (http://www.sepedagogia.es/?page_id=226).

Bordón. Revista de Pedagogía es una revista colaboradora del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Indexed in

SCOPUS



Redacción y suscripciones

Toda la correspondencia general sobre la revista, y especialmente la referida a las relaciones de los colaboradores, suscripciones y distribución, deberá dirigirse a:

Sociedad Española de Pedagogía

Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS)

del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid.

Tel.: 91 602 26 25.

Precios de suscripción institucional: España: 80 euros; extranjero: 100 euros. Número suelto: 20 euros.

Periodicidad

Bordón es una publicación trimestral que se edita en los trimestres enero-marzo, abril-junio, julio-septiembre y octubre-diciembre.

© Sociedad Española de Pedagogía

Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid

Correo electrónico: sep@csic.es

Internet: www.sepedagogia.es

Patrocinios institucionales: Si una institución desea colaborar económicamente con la edición de un número de *Bordón* y figurar como patrocinador, póngase en contacto con la Secretaría de la Sociedad Española de Pedagogía.

Impresión: Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Depósito legal: M. 519-1958

ISSN: 0210-5934

e-ISSN: 2340-6577

Bordón es una revista de orientación pedagógica que publica la **Sociedad Española de Pedagogía**. Se distribuye entre los miembros de la Sociedad, pero puede también realizarse la suscripción y compra de ejemplares directamente.

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

EDITOR JEFE/DIRECTOR / EDITOR-IN-CHIEF

Arturo Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

Ángeles Blanco Blanco. Universidad Complutense de Madrid

Inmaculada Egido Gálvez. Universidad Complutense de Madrid

Swapna Kumar. University of Florida

Elida V. Laski. Boston College

Asunción Manzanares Moya. Universidad de Castilla-La Mancha

EDITOR DE RECENSIONES / BOOK REVIEW EDITOR

Francisco Esteban Bara. Universidad de Barcelona

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL ADVISORY BOARD

Francisco Aliaga. Universidad de Valencia

Rosa Bruno-Jofre. Queen's University (Ontario, Canadá)

Randall Curren. University of Rochester (Nueva York, EE UU)

Charles Glenn. Boston University (EE UU)

Enrico Gori. Università degli Studi di Udine (Italia)

Lars Loevlie. Universidad de Oslo (Noruega)

Ramón Pérez Juste. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Paul Standish. Institute of Education. University of London (Reino Unido)

CONSEJO TÉCNICO DE TRADUCCIÓN / TRANSLATION TECHNICAL BOARD

Alicia García Fernández

Juan Carlos Gutiérrez Dutton

SECRETARÍA ADMINISTRATIVA / ADMINISTRATIVE SECRETARY

Valeria Aragone

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

José Luis Gaviria Soto. Presidente

Arturo de la Orden Hoz. Presidente Honorífico

Luis Lizasoain Hernández. Vicepresidente primero

Gonzalo Jover Olmeda. Vicepresidente segundo

Joaquín A. Paredes Labra. Secretario general

María Jesús Mohedano Fuertes. Vicesecretaria

David Reyero García. Tesorero

Elea Giménez Toledo. Vocal por el CCHS (CSIC)

Arturo Galán González. Vocal como Editor Jefe

de *Bordón. Revista de Pedagogía*

COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

- Juan Ansión. Pontificia Universidad Católica del Perú
Javier Argos González. Universidad de Cantabria
Alfredo J. Artiles. Arizona State University
Ángela E. Arzubiaga Scheuch. Arizona State University
Pilar Aznar Minguet. Universidad de Valencia
Eduardo Backhoff. Universidad Autónoma Baja California
María Remedios Belando Montoro. Universidad Complutense de Madrid
Antonio Bernal Guerrero. Universidad de Sevilla
Leonor Buendía Eisman. Universidad de Granada
Flor A. Cabrera Rodríguez. Universidad de Barcelona
Isabel Cantón Mayo. Universidad de León
Julio Carabaña Morales. Universidad Complutense de Madrid
Rafael Carballo Santaolalla. Universidad Complutense de Madrid
Mario Carretero Rodríguez. Universidad Autónoma de Madrid
María Castro Morera. Universidad Complutense de Madrid
Antoni Colom Cañellas. Universidad de las Islas Baleares
Ricardo Cuenca. Sociedad de Investigación Educativa Peruana
Santiago Cueto. Sociedad de Investigación Educativa Peruana
M.^a José Díaz-Aguado Jalón. Universidad Complutense de Madrid
Dimitar Dimitrov. George Mason University
Juan Escámez Sánchez. Universidad de Valencia
Araceli Estebaranz García. Universidad de Sevilla
M.^a José Fernández Díaz. Universidad Complutense de Madrid
Mariló Fernández Pérez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joaquín Gairín Sallant. Universidad Autónoma de Barcelona
María García Amilburu. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Lorenzo García Aretio. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca
Eduardo García Jiménez. Universidad de Sevilla
Narciso García Nieto. Universidad Complutense de Madrid
José Manuel García Ramos. Universidad Complutense de Madrid
María José García Ruiz. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Jesús Nicasio García Sánchez. Universidad de León
Belén García Torres. Universidad Complutense de Madrid
Bernardo Gargallo López. Universidad de Valencia
Samuel Gento Palacios. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Petronilha B. Gonçalves e Silva. Asociación Brasileña de Investigación Educativa
M.^a Ángeles González Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Ángel-Pío González Soto. Universidad Rovira i Virgili
Begoña Gros Salvat. UOC
Fuensanta Hernández Pina. Universidad de Murcia
Francisco Javier Hinojo Lucena. Universidad de Granada
Alfredo Jiménez Eguizábal. Universidad de Burgos
Carmen Jiménez Fernández. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Jesús M. Jorret Meliá. Universidad de Valencia
Ángel de Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Luis Lizasoáin Hernández. Universidad del País Vasco
Juan Antonio López Núñez. Universidad de Granada
Félix López Sánchez. Universidad de Salamanca
Joan Mallart i Navarra. Universidad de Barcelona
Carlos Marcelo García. Universidad de Sevilla
Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona
Óscar Maureira. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Chile
Mario de Miguel Díaz. Universidad de Oviedo
Ramón Mínguez Vallejos. Universidad de Murcia
Isabel Muñoz San Roque. Universidad Pontificia Comillas
M.^a Ángeles Murga Menoyo. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Marisa Musai. Università Cattolica del Sacro Cuore
Concepción Naval Durán. Universidad de Navarra
María José Navarro García. Universidad de Castilla-La Mancha
María del Carmen Palmero Cámara. Universidad de Burgos
Ascensión Palomares Ruiz. Universidad de Castilla-La Mancha
María Jesús Perales. Universidad de Valencia
Cruz Pérez Pérez. Universidad de Valencia
Juan de Pablo Pons. Universidad de Sevilla
Reinaldo Portal Domingo. Universidad Federal de Maranhao (Brasil)
Ángel Serafín Porto Ucha. Universidad de Santiago de Compostela
M.^a Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá
Josep María Puig Rovira. Universidad de Barcelona
Marta Ruiz Corbella. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
María Auxiliadora Sales Ciges. Universidad Jaume I
Jesús M. Salinas Ibáñez. Universidad de las Islas Baleares
M.^a Carmen Sanchidrián Blanco. Universidad de Málaga
Juana María Sancho Gil. Universidad de Barcelona
M.^a Luisa Sevillano García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Luis Sobrado Fernández. Universidad de Santiago de Compostela
Tomás Sola Martínez. Universidad de Granada
Jesús Modesto Suárez Rodríguez. Universidad de Valencia
Francisco Javier Tejedor Tejedor. Universidad de Salamanca
José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela
Javier Tourón Figueroa. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)
Jaume Trilla Bernet. Universidad de Barcelona
Javier M. Valle. Universidad Autónoma de Madrid
Gonzalo Vázquez Gómez. Universidad Complutense de Madrid
Julio Vera Vila. Universidad de Málaga
Verónica Villarán Bedoya. Universidad Peruana Cayetano Heredia
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia
Miguel Ángel Zabalza Beraza. Universidad de Santiago de Compostela

Contenido

ARTÍCULOS / ARTICLES

- 9 Dewey y Cassirer: sobre la naturaleza, la cultura y la educación
Dewey and Cassirer on nature, culture and education
María G. Amilburu
- 23 Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad
Training needs of early childhood education and primary education school teachers on the treatment of diversity
Javier Cejudo, María Victoria Díaz, Lidia Losada y Juan Carlos Pérez-González
- 41 Hacia la validación del constructo “responsabilidad social del estudiante universitario” (RSEU)
Toward construct validation of “Social Responsibility of University Student” (SRUS)
José Manuel García Ramos, Carmen de la Calle Maldonado, María Consuelo Valbuena Martínez y Teresa de Dios Alija
- 59 Las profesoras durante el franquismo: freno a la vanguardia intelectual de las mujeres
Women teachers during the Franco regime: a halt to the intellectual leadership of women
Isabel Grana Gil y Francisco Martín Zúñiga
- 73 Análisis de modelos de evaluación de posgrados a distancia en América Latina y el Caribe
Analysis of the evaluation models of distance postgraduate programs in Latin America and the Caribbean
Judith Maldonado-Rivera y Catalina Martínez Mediano
- 91 Curricular adaptations for deaf and hard of hearing students at UNED University
Las adaptaciones curriculares en los estudiantes con discapacidad auditiva de la UNED
Mario Pena, José M. Suárez y Roberto Baelo
- 107 Hermann Nohl: educación y pedagogía
Hermann Nohl: education and pedagogy
Juan Carlos Rincón Verdera
- 131 Perfil de uso del teléfono móvil e Internet en una muestra de universitarios españoles: ¿usan o abusan?
A study of mobile phones and Internet use among spanish university students
Covadonga Ruiz de Miguel

- 147 Alteridad y sujeto. Educar desde una realidad rota
Otherness and subject. Educating from a broken reality
Marcos Santos Gómez

RECENSIONES / BOOK REVIEW

- 163 Moliner Miravet, L. (2015). *La tutoría entre iguales. Aspectos teóricos y elementos básicos para su planificación*
Francisco José Alegre Ansuategui
- 165 Porto Ucha, Á. S. y Vázquez Ramil, R. (2015). *María de Maeztu. Una antología de textos*
Lucía Casal de la Fuente
- 166 Rodríguez Moreno, M. L. (2015). *La pasión por aprender a aprender. Desarrollo de la competencia estratégica. Guía didáctica para la universidad y la empresa*
Juan Llanes Ordóñez
- 168 Prats, E. (2015). *Teorizando en educación. Entre erudición, poesía y opinionitis*
Ana Marín Blanco

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN

NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES

ARTÍCULOS /
ARTICLES

DEWEY Y CASSIRER: SOBRE LA NATURALEZA, LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN

Dewey and Cassirer on nature, culture and education

MARÍA G. AMILBURU

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68302

Fecha de recepción: 23/09/2015 • Fecha de aceptación: 17/11/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: María G. Amilburu. Email: mgamilburu@edu.uned.es

INTRODUCCIÓN. En 2016 se cumplen cien años de la publicación de la obra de John Dewey *Democracia y Educación*, punto de referencia obligado para la reflexión y la práctica pedagógica posterior y que, en consecuencia, ha sido objeto de numerosos estudios académicos, como se ha podido constatar tras un estudio bibliográfico exhaustivo. Sin embargo, entre la abundante bibliografía secundaria dedicada al pensamiento educativo de Dewey, sorprende comprobar que no existen apenas trabajos que relacionen y comparen críticamente su Filosofía de la Educación, con la Teoría de la Cultura elaborada por su contemporáneo el pensador alemán Ernst Cassirer, que se exilió a los Estados Unidos, donde trabajó temáticas semejantes a las tratadas por Dewey. La tarea que se va a abordar en el presente artículo es la comparación entre los conceptos de naturaleza y cultura, y su relación con el proceso educativo en ambos autores. **MÉTODO.** Se emplea el análisis documental como fundamento de la investigación, realizando una exhaustiva tarea de rastreo, localización y estudio de la bibliografía secundaria sobre estos autores —en particular la bibliografía comparativa entre ambos— en el ámbito internacional. Se estudian también las principales obras en las que Dewey y Cassirer abordan la temática señalada: *Democracia y Educación*, y la *Filosofía de las Formas Simbólicas*, respectivamente. **RESULTADOS.** Después de clarificar las variaciones semánticas que admiten los términos “naturaleza” y “cultura” en la actualidad, se analizan los principales sentidos en los que Dewey y Cassirer utilizan estos conceptos. El estudio permite comprobar el paralelismo que existe en el tratamiento de esta cuestión que hacen ambos autores. **DISCUSIÓN.** De lo anterior se infiere que tanto Dewey como Cassirer entienden principalmente el proceso educativo en términos de *socialización*. Esto abre líneas de trabajo y discusión, todavía inexploradas, que merecen recibir atención en posteriores investigaciones.

Palabras clave: Dewey, Cassirer, Educación, Naturaleza, Cultura, Estudios comparados.

Introducción: estudios comparativos sobre J. Dewey y E. Cassirer

En 2016 se cumplen cien años de la publicación de la obra de John Dewey *Democracia y Educación*, que ha constituido un importante hito en la reflexión y en la práctica pedagógica en el mundo occidental. Si bien la influencia de Dewey no se limita al ámbito educativo, es innegable que el desarrollo de la educación formal y la Filosofía de la Educación de los siglos XX y XXI no se entenderían sin tener en cuenta sus aportaciones y las reacciones críticas a su pensamiento (Bruno-Jofré y Schriewer, 2012; Pring, 2013).

Una prueba del impacto intelectual que ha tenido el pensamiento de Dewey es el elevado número de publicaciones académicas dedicadas al estudio de sus obras. Entre las principales recopilaciones bibliográficas de trabajos sobre este autor destacan las de M. H. Thomas y A. W. Schneider de (1929 y 1962) y, más recientemente, la de Levine y Hickman (2013).

En el catálogo de la Bodleian Library de la Universidad de Oxford —que incluye información de 1.152 de revistas científicas de distintas áreas de conocimiento— se recogen 5.275 artículos que analizan, critican o relacionan el pensamiento de Dewey con el de otros autores y tendencias filosóficas y educativas, distribuidos cronológicamente de este modo:

TABLA 1. Bibliografía secundaria sobre J. Dewey

Periodo	Nº de artículos
Antes de 1959	276
De 1959 a 1971	311
De 1973 a 1986	408
De 1978 a 2001	1.359
De 2001 en adelante	2.921

Fuente: SOLO, Bodleian Library, University of Oxford. Elaboración propia.

Estos datos ponen de manifiesto el creciente interés por Dewey en la literatura académica a nivel internacional. Por ejemplo, y sin ánimo exhaustivo, hay artículos que relacionan aspectos de su pensamiento con el de autores tan dispares como —se indican por orden alfabético— Adorno, Arendt, Arnold, Badiou, Boas, Comenio, Confucio, Darwin, Eisner, Faulkner, Foucault, Freire, Freud, Froebel, Gadamer, Habermas, Hayek, Hegel, Heidegger, Horkheimer, Hutching, Jung, Kierkegaard, Lacan, Lipman, Mao, Marcuse, Mead, Merleau Ponty, Montessori, Nussbaum, Oakeshott, Ortega y Gasset, Pestalozzi, Piaget, Pierce, Popper, Ricoeur, Rorty, Rousseau, Russell, Santayana, Schiller, Thorndike, Tyler, Vives, Weber, Whitehead, Wittgenstein, etc.

Por lo que respecta a la bibliografía secundaria sobre las obras de su contemporáneo Ernst Cassirer —autor con el que se propone comparar su pensamiento— las fuentes mencionadas recogen 607 artículos, distribuidos cronológicamente de la siguiente manera:

TABLA 2. Bibliografía secundaria sobre E. Cassirer

Periodo	Nº de artículos
Antes de 1969	36
De 1969 a 1980	25
De 1981 a 1991	45
De 1992 a 2003	184
De 2003 en adelante	317

Fuente: SOLO, Bodleian Library, University of Oxford. Elaboración propia.

Pues bien, entre los numerosos trabajos dedicados a estudiar el pensamiento de Dewey y la relativamente menor cantidad —aunque sea también considerable— que versan sobre Cassirer, solo hay 4 —2 monografías, 1 artículo y 1 postdata al mismo—, en los que se relacionan los planteamientos de los dos autores que se están considerando.

Las dos monografías están escritas por Folke Leander y se publicaron en Göteborg en la primera mitad del siglo XX:

La primera es un ensayo de 154 páginas titulado *The Philosophy of John Dewey. A Critical Study* (Leander, 1939). En el prefacio, el autor afirma que para comprender y evaluar críticamente el pensamiento de Dewey le ha sido de gran provecho el estudio de la filosofía de Ernst Cassirer. En este ensayo, Leander centra su análisis en la entonces reciente obra de John Dewey *The Quest for Certainty*, de 1930; aunque señala explícitamente que no va a ocuparse del pensamiento educativo de Dewey. Leander se centra en el análisis de los aspectos lógicos, éticos y políticos de la filosofía de Dewey; y cuando menciona su extensa producción científica se limita a decir, como de pasada, que Dewey también ha escrito algunos libros que tienen un interés limitado al ámbito de la pedagogía, entre ellos *Experiencia y Educación*, de 1938: una obra que califica de “bastante curiosa” porque en ella Dewey se dedica a atacar a sus seguidores por haber interpretado de manera simplista su pensamiento (Leander, 1939:1-5).

La segunda (Leander, 1950) es un libro escrito en sueco que no ha sido traducido a otra lengua, y que lleva por título *Estetik och Kuns-kapsteori. Croce. Cassirer. Dewey* (Estética y Epistemología. Croce. Cassirer. Dewey). Allí Leander analiza y compara las teorías estéticas y epistemológicas de estos tres autores, pero tampoco se ocupa de la dimensión educativa del tema.

Los otros dos trabajos en los que se compara el pensamiento de Dewey con el de Cassirer —el artículo y la postdata al mismo— tienen por autora a Thora I. Bayer, profesora de la Xavier University de Louisiana, y llevan por título “Conduct and Culture: Dewey and Cassirer” (2000), y “Dewey and Cassirer: A Postcript” (2000-2001). En ellos Bayer compara el papel del concepto de “símbolo” de Cassirer con la función que Dewey atribuye a los “hábitos”.

En ausencia de otros estudios comparativos sobre estos autores, el presente artículo se propone analizar el modo en que Dewey y Cassirer interpretan las relaciones entre la naturaleza y la cultura, y las consecuencias que se derivan para la comprensión del proceso educativo.

En los próximos apartados se recordarán brevemente algunos elementos esenciales del pensamiento de Cassirer y Dewey, y se expondrá después el significado que los conceptos “naturaleza” y “cultura” adquieren para estos autores en sus obras paradigmáticas: en el caso de Cassirer la *Filosofía de las Formas Simbólicas* (1929) y la *Antropología Filosófica* (1975) y la obra de Dewey *Democracia y Educación* (1916).

Pero antes de abordar las cuestiones que constituyen el núcleo de este artículo, es necesario hacer un inciso para precisar el sentido y los usos de los términos naturaleza y cultura en el contexto actual.

Sobre los sentidos y el uso de los términos “naturaleza” y “cultura”

“Naturaleza” y “cultura” son términos que no se utilizan de manera unívoca en nuestros días, tanto en el lenguaje ordinario como en el académico (G. Amilburu, 2002).

Los sentidos del término cultura

Etimológicamente, la palabra “cultura” —del verbo latino *colere* (cultivar)— engloba un triple sentido: físico (cultivar la tierra), ético (cultivarse interiormente según el ideal clásico) y religioso (dar culto a Dios); y abarca también las tres grandes líneas de desarrollo de la acción humana: el obrar técnico, la acción práctica y la razón teórica: hacer, obrar y saber, respectivamente (Choza, 1985).

Su significado ha evolucionado sustancialmente a lo largo de la historia y las acepciones

habituales que asume el término “cultura” en lengua castellana en nuestros días son, al menos, las siguientes:

- a) Conjunto de conocimientos, información.
- b) Participación vital del sujeto en los conocimientos que posee, interiorización.
- c) Formas de expresión artística, Bellas Artes.
- d) Ámbito sociocultural, civilización.
- e) Resultados y efectos de la acción humana.

Los sentidos del término cultura que son más relevantes en el contexto de este artículo son los dos últimos:

d) “Cultura” como *ámbito sociocultural* o *civilización*: se refiere al tipo de sociedad en el que vive una persona. La cultura engloba el conjunto de conocimientos, creencias, leyes, costumbres, técnicas y representaciones simbólicas que caracterizan a un grupo social y lo diferencian de los demás. Así, se suele hablar de “culturas urbanas”, “culturas primitivas” o “industrializadas”, la cultura “mediterránea” o “anglosajona”, etc.

La cultura, así entendida, abarca dos dimensiones: la *cultura objetiva* es la plasmación de la actividad humana en utensilios, símbolos, costumbres, instituciones, etc.; y la *cultura subjetiva* o interiorización vital por parte de la persona de la cultura objetiva en la que vive. Estas dos dimensiones se reclaman mutuamente ya que la primera se ordena a facilitar las condiciones materiales de la vida humana con el fin de que cada persona pueda cultivarse interiormente.

La cultura objetiva es un valor acumulable; por eso las generaciones posteriores poseen una potencia operativa cada vez mayor, pues no solo disponen de sus propias capacidades naturales, sino también de los productos culturales heredados de generaciones pasadas.

e) “Cultura” como conjunto de los *resultados de la acción humana* no atribuibles al desarrollo

o evolución espontánea de los procesos embriológicos. Según esta acepción, la cultura abarca todo el amplio mundo de las creaciones humanas.

La diferencia entre “lo que le es dado al hombre”¹ y “lo que este hace por sí mismo a partir de lo que le es dado”, señala los límites entre la dotación psicosomática humana y la cultura. La cultura opera en el ser humano como una *segunda naturaleza* adquirida y en la práctica resulta muy difícil diferenciar entre lo que le es dado al ser humano como *primera naturaleza* y lo cultural que tiene asimilado a esta; porque lo que existe realmente es la persona concreta en la que se da una simbiosis entre lo que le es dado y lo que hace de sí misma.

Los sentidos del término naturaleza

El término “naturaleza” se emplea fundamentalmente según dos acepciones:

- a) En un sentido físico, “naturaleza” designa el conjunto de los seres que no han sido hechos por el hombre.
- b) En sentido filosófico, la “naturaleza” se identifica con la esencia, el modo de ser de las cosas.

Habitualmente no se presentan problemas de comprensión cuando se emplea el término naturaleza en sentido físico: todos entienden de qué se está hablando. Pero la palabra naturaleza empleada en sentido filosófico, como esencia, se presta a interpretaciones diversas.

Rousseau —y la tradición empirista posterior— consideró la naturaleza como “lo dado” al ser humano, haciendo abstracción de las variaciones individuales e históricas. Este planteamiento derivó en la *concepción mecanicista de la naturaleza* característica de la ciencia moderna.

Frente a esa interpretación cientifista, Spaemann (1986 y 1988) reivindica un concepto de

naturaleza de carácter *teleológico*, de matriz aristotélica, que pone mayor énfasis en su consideración como principio de operaciones. Lo natural, según dice Aristóteles en la *Física* (II, 1 y III, 1) es aquello que tiene en sí mismo el principio del movimiento y del reposo. No se identifica sin más con “lo dado” o con “lo común a todos”, sino que se contempla de modo dinámico, orientado hacia un fin, teleológico: “natural” es así “lo que regula desde sí mismo sus propias operaciones”. En esa medida, la plenitud de la naturaleza no se muestra al principio como “lo dado”, sino que se alcanza al final del proceso vital, como “lo ganado gracias a la propia operación”.

Las relaciones entre la naturaleza y la cultura

El tema de las relaciones entre la naturaleza y la cultura en el ser humano es una de las variaciones que asume la pregunta sobre la relación entre el cuerpo (entendido como parte de la naturaleza física) y la mente o espíritu (dimensión a la que se atribuye la creación cultural).

A lo largo de la historia de la filosofía, las principales propuestas de solución a este problema han sido el monismo materialista, el dualismo y la tesis clásica de la unión substancial entre ambos, de las que no se tratará ahora detenidamente por exceder el ámbito de este trabajo.

Desde principios del siglo XX, junto con la perspectiva filosófica, el problema de las relaciones entre naturaleza y cultura en el ser humano se ha abordado también desde los ámbitos de la biología, la psicología o la antropobiología. En esta línea, Ghelen (1980) consideró al ser humano “biológicamente inacabado”, al no poder sobrevivir en un ambiente meramente natural, en el sentido físico del término. Como la biología humana es esencialmente plástica, el hombre ha de superar por sí mismo las carencias de sus facultades orgánicas; y como no está adaptado a ningún medio natural, ha de adaptar la naturaleza a sí mismo. “La naturaleza transformada por él en algo útil para la vida se llama *cultura*, y el mundo

cultural es el mundo humano. Para los seres humanos, no hay posibilidad de existencia en una naturaleza no transformada, en una naturaleza no ‘desenvenenada’. No hay una ‘humanidad’ natural en el sentido estricto: es decir, no hay una humanidad sin armas, sin fuego, sin alimentos preparados y artificiales, sin techo y sin formas de cooperación elaborada. La cultura es, pues, la ‘segunda naturaleza’: esto quiere decir que es la naturaleza humana, elaborada por él mismo, y la única en la que puede vivir... En el caso del hombre, a la no especialización de su estructura, corresponde la apertura al mundo; y a la mediocridad de su *physis*, la ‘segunda naturaleza’ creada por él mismo” (Gehlen, 1980: 42).

Desde esta perspectiva se intuye que cualquier planteamiento dualista proyecta una visión distorsionada del hombre porque, del mismo modo que no existen *seres humanos* incorpóreos, tampoco puede haber *vida humana* al margen de un ámbito cultural. Para ser *humano* es tan necesario tener *cuerpo* como vivir en una *cultura*, porque ambas dimensiones constituyen la *esencia o naturaleza humana* en sentido filosófico: son lógicamente discernibles, pero físicamente inseparables.

La Filosofía de la Cultura de Ernst Cassirer (1874-1945)

Ernst Cassirer nació en Breslavia en 1874, y su pensamiento no se estudia habitualmente en los manuales de Historia de la Educación, por lo que se resumirán algunos puntos clave de su filosofía (G. Amilburu, 1998).

En el terreno epistemológico, Cassirer asume los tres principios fundamentales de la filosofía crítica kantiana:

- Primacía de la función sobre la sustancia.
- El protagonismo del sujeto en la formación del objeto del conocimiento.
- Abandono de la noción de verdad como adecuación.

Con el paso del tiempo, Cassirer consideró la filosofía kantiana excesivamente racionalista —porque la ciencia no es el único modo en el que el hombre configura la realidad— y vio oportuno ampliar sus análisis a otros ámbitos, más allá del conocimiento científico. Ciertamente, la ciencia ofrece una comprensión del mundo valiosa al insertar lo particular en una forma universal legal y ordenadora, mostrando cómo cada individuo es un caso concreto de una ley general. Pero hay otros modos de configuración del mundo de carácter prerracional o imaginativo como, por ejemplo, el lenguaje, el arte o el mito. En consecuencia, Cassirer se propuso realizar una “Crítica de la Cultura” al estilo de las “Críticas de la Razón” kantianas, para mostrar cómo toda creación cultural presupone un acto originario del espíritu (Cassirer, 1929, I: 20).

El análisis de la cultura le hace descubrir a Cassirer una capacidad específicamente humana —a la que llama *función simbólica*— que le permite ampliar la definición aristotélica del ser humano como el *animal racional* para considerarlo desde ese momento como el *animal simbólico* (Cassirer, 1975: 49). La capacidad de crear realidades simbólicas explica la aparición de la nueva dimensión que la acción humana ha abierto en el mundo físico: el ámbito de la cultura. A partir del análisis de la cultura, Cassirer sistematiza toda una antropología filosófica que estudia al ser humano *en acción*: en el ejercicio de su actividad más característica, que es la creación cultural.

La noción de “símbolo”, que constituye el núcleo de la Filosofía de la Cultura de Cassirer, se define como “una realidad material que indica otra cosa. Es algo sensible que se hace portador de una significación universal, espiritual” (Cassirer, 1929, I: 36); “un contenido individual, sensible, que sin dejar de ser tal, adquiere el poder de representar algo universalmente válido para la conciencia” (ibíd.: 56). Por eso, en la creación cultural se lleva a cabo la “síntesis de mundo y espíritu” (ibíd.: 57).

La cultura es, por tanto, el *universo simbólico* creado por el hombre para desarrollar su existencia. Cada una de las direcciones simbólicas en las que el espíritu despliega su actividad —lenguaje, mito y religión, arte, ciencia, historia...— configura el mundo de una manera diferente y permite al ser humano interpretar la realidad en la que vive y su propia experiencia desde un punto de vista distinto. Por lo tanto, el *mundo humano* no es estrictamente el universo físico, sino el ámbito cultural, simbólico, en el que la naturaleza se ha ido entrelazando con las creaciones culturales, tejiendo los hilos de una trama que se refuerza continuamente a medida que se producen progresos en el conocimiento.

El tema de las relaciones entre “naturaleza” y “cultura” en Cassirer se identifica por tanto con la pregunta por el vínculo entre el mundo físico y el universo simbólico; en definitiva, entre lo que es dado al hombre y el fruto de su propia actividad.

Cassirer rechaza que exista un “soporte físico” común —que comparten hombres y animales— al que se añade una “superestructura cultural” exclusivamente humana. La respuesta a la relación entre estas dos dimensiones hay que buscarla en el “cambio de función que sufren todas las determinaciones en cuanto pasamos del mundo animal al mundo humano. [Así], ser libre no significa quitarse de la naturaleza, de sus leyes y operaciones..., sino que dentro de esos límites [el ser humano] puede obtener cosas que solo él es capaz de conseguir” (Cassirer, 1975: 74).

El hombre no vive como a caballo entre dos ámbitos superpuestos —uno físico y otro simbólico— sino en un único mundo, que es cultural, y que asume y trasciende el universo físico abriéndolo a una nueva dimensión. Los productos culturales no son simples *realidades físicas*; son *materia impregnada de sentido*, mundo físico transformado por la actividad del hombre, espíritu objetivado. Por eso, los objetos culturales

—los símbolos—, no existen, en cuanto tales, como elementos del mundo físico, sino que se integran en un universo de sentido (ibíd.: 90).

El *mundo humano*, el único en el que podemos vivir, es *el mundo físico interpretado* y, en esa misma medida, construido culturalmente por nosotros. Esto implica también que la cultura “se interpone” entre el hombre y el mundo natural, de modo que no podemos entrar en contacto inmediato con él. La realidad física parece retroceder en la misma proporción en que avanza la actividad simbólica del hombre; y, en cierto sentido, en lugar de tratar “con las cosas mismas” el hombre conversa constantemente con los frutos de su actividad, porque solo tiene acceso al mundo natural a través de los símbolos que él ha creado para dotarlo de significado y habitar en él (ibíd.: 45-50).

La Filosofía de la Educación de John Dewey (1859-1952)

John Dewey nació en Burlington en 1859. Durante sus estudios en Vermont descubrió las obras de Darwin y la Teoría de la Evolución, tal como la formuló T. H. Huxley. Trabajó como profesor de educación secundaria y más tarde se graduó en Filosofía en la Universidad John Hopkins. Allí se interesó por el pensamiento de C. S. Peirce, padre del pragmatismo americano, y por el idealismo hegeliano dominante en el momento. En 1884 empezó a dar clase en la Universidad de Michigan, donde se fraguó un punto fundamental de su pensamiento: la importancia de la vida social en la transformación de la experiencia y, por tanto, la estrecha relación que existe entre la educación y el desarrollo de la comunidad. Nombrado profesor de la Universidad de Chicago en 1894, creó una importante Escuela de Educación, que dirigió hasta 1904, fecha de su traslado a la Universidad de Columbia, en Nueva York, donde permaneció el resto de su carrera académica (Pring, 2014).

Allí escribió *Democracia y Educación*, la síntesis más importante de su pensamiento educativo,

cuyo título expresa sin ambigüedades una de sus convicciones filosóficas más profundas: la función esencial que corresponde a la educación en la creación de comunidades democráticas que se adecúen a las circunstancias sociales de las personas y del lugar en el que viven. En Estados Unidos, esas condiciones eran las propias de una sociedad cada vez más multiétnica y diversa, compuesta por un elevado número de inmigrantes provenientes de todo el mundo. Por lo tanto, la educación debía asumir la grave responsabilidad de preparar a quienes llegaban y a los que ya estaban en el país para vivir juntos, formando una comunidad. Para eso era imprescindible compartir —a pesar de sus diferencias religiosas, étnicas y culturales— una base mínima de intereses, propósitos e inquietudes. De ahí la necesidad de la Escuela Común que Dewey defendía.

‘Democracia y Educación’: los presupuestos epistemológicos

En el pensamiento de Dewey se integran elementos evolucionistas, pragmatistas e idealistas; en síntesis:

- Sustituye el concepto de “verdad” por el de “afirmación razonable”.
- Se opone a cualquier tipo de dualismo y, en particular, a las falsas dicotomías que se establecen entre la mente que observa y el mundo observado; la teoría y la práctica; el conocimiento y la acción, etc., a las que hace responsables de muchos errores educativos cometidos hasta el momento.
- Desarrolla las nociones de interés, descubrimiento a partir de la experiencia, aprendizaje en la acción y apoyo de la comunidad.
- Concibe la educación como un proceso que se orienta a la mejora individual y que debe procurar, al mismo tiempo, el desarrollo social de la persona y el crecimiento y armonía de la comunidad. Para

lograrlo, la educación debe ser esencialmente *democrática*; entendiéndolo por ello no solo una forma de organización del poder político sino, sobre todo, un estilo de vida que refleja la naturaleza social del ser humano y el desarrollo personal por la participación en la comunidad (Dewey, 1916: 75).

Desde los primeros capítulos de *Democracia y Educación*, Dewey señala el peligro que entraña el dualismo —representado paradigmáticamente por Platón, Descartes y el Empirismo—; y se percibe la clara influencia que el evolucionismo darwinista y el idealismo ejercieron sobre él, cuando subraya la necesidad de atenerse al principio de *la unidad esencial de la experiencia*: sostiene que la mente humana no puede aislar un área de la realidad de las demás, ya que para comprender plenamente una cosa hay que entender sus relaciones con el conjunto. Así, es preciso llegar a *ver las cosas como un todo*, aunque *nunca estén realizadas del todo*, porque se encuentran en un permanente estado de evolución.

Dewey hace también suyas las recientes aportaciones de la Psicología del Desarrollo Biológico, e insiste en la relación de *continuidad* que el ser humano mantiene con la naturaleza, porque no es un elemento extraño que se introduce en ella desde fuera (ibíd.: 210). Compara la tendencia de los organismos vivos a adaptarse a su nicho ecológico con la inclinación que experimentamos los humanos a adaptarnos al comportamiento de los individuos que integran nuestro grupo o sociedad circundante. Y comparte la visión del pragmatismo de C. S. Pierce, que considera al ser humano un organismo que se adapta activamente al entorno en función del conocimiento que tiene de él, y del modo en que este le afecta.

La condena del dualismo

Se ha hecho habitual incluir a Dewey entre los filósofos pragmatistas pero, sin negar esta

influencia, él prefería ser considerado un filósofo *naturalista*; y es muy adecuado describirlo, como hacen Torres y Hobbs (2015: 146), como un *naturalista cultural*.

En algunas ocasiones —pocas veces en *Democracia y Educación*—, Dewey emplea el término “naturaleza” en sentido filosófico como sinónimo de esencia. Habitualmente lo emplea para referirse al mundo físico y, más concretamente, al *mundo biológico* o ámbito donde se desarrolla la vida. Ya se ha mencionado que Dewey se opone a todo género de dualismo porque deforma artificialmente la visión del mundo, del ser humano y la educación. En *Democracia y Educación* condena explícitamente las falsas dicotomías que suelen establecerse entre la escuela y la vida; el trabajo y el juego; los contenidos y el método de enseñanza; la herencia y el ambiente; el individuo y la sociedad; el pensamiento y la acción; la libertad y la autoridad; el deber y el interés; la educación liberal y la preparación profesional; la formación intelectual y la educación moral; el cultivo personal y la eficacia social, etc. (Dewey, 1916: 215). Y al analizar la causa de estos errores, afirma que la escisión fundamental que sustenta todos estos falsos dualismos es la fractura que se establece entre la mente y el cuerpo, que se consideran realidades autosuficientes y separadas (ibíd.: 273). Pero en la realidad —insiste Dewey— no existen mentes humanas independientes por un lado y un mundo de objetos y de hechos por otro (ibíd.: 32).

Y esta crítica se extiende también a la separación que se establece entre la naturaleza y la cultura. En 1951 Dewey escribió una nueva Introducción para su libro *Experience and Nature*, publicado 26 años antes, donde confesó que quizá hubiera sido mejor titularlo *Culture and Nature*, porque precisamente la idea de cultura es la que le permite desarrollar adecuadamente su Filosofía de la Experiencia (Torres Colón y Hobbs 2015: 148). Esta intuición queda también recogida en *Democracia y Educación* cuando afirma que “el hogar del hombre es la naturaleza” (Dewey, 1916: 210); “la naturaleza es el

medio en el que tienen lugar los hechos sociales” (ibíd.: 158); y “la vida de los hombres en sociedad se desarrolla en la naturaleza, no como si esta fuera un escenario accidental, sino como el material y medio de ese desarrollo” (ibíd.: 163).

En un pasaje de *Freedom and Culture*, Dewey insiste también en este punto señalando el error básico de la antropología dualista: se actúa como si existieran, por una parte, asuntos relacionados exclusivamente con la estructura material, biológica, del ser humano; y, por otra el mundo social, con sus propias leyes (Dewey, 1940: 30) cuando en realidad la biología solo ofrece las condiciones del futuro desarrollo, mientras que corresponde a la sociedad en la que vive el individuo proporcionar la orientación y los fines de ese desarrollo (Dewey, 1916: 86).

El ser humano forma parte de la naturaleza: no es un elemento ajeno a ella, pero Dewey descubre en el hombre una característica peculiar: solo él es capaz de descubrir y otorgar significados al mundo natural. Y dado que los valores y los significados —que pertenecen de suyo al ámbito de la cultura— son parte integrante de la experiencia humana, Dewey sostiene que el mundo natural y el de la cultura se integran en cualquier experiencia humana, sin que exista entre ellos dicotomía o exclusión. La cultura es cultivo del ser humano (ibíd.: 124), en contraste con la mera búsqueda de eficiencia (ibíd.: 93); porque tener una mente cultivada enriquece en número y calidad las experiencias (ibíd.: 94) y preserva de la mediocridad (ibíd.: 93).

Democracia y sociedad

Junto con la cuestión de las relaciones entre la naturaleza y la cultura, hay otros dos temas que vertebran la exposición del pensamiento de Dewey en *Democracia y Educación*: su concepción del hombre como un ser social, y el ideal de comunidad democrática como encarnación del contexto de relaciones donde los seres humanos pueden alcanzar su pleno desarrollo.

Aquí interesa señalar que Dewey emplea habitualmente el término “sociedad” en el sentido de *civilización o ámbito sociocultural*, es decir, el cuarto sentido de la palabra “cultura” al que nos referíamos con la letra d) en el apartado “Los sentidos del término cultura”.

El medio social, la cultura o sociedad, está formado por el conjunto de las disposiciones mentales y emocionales que resultan de la participación de los seres humanos en actividades que refuerzan sus tendencias naturales, y denota el modo en que los humanos habitan el mundo (Dewey, 1916: 17).

También se refiere Dewey al medio social como el conjunto de supuestos asumidos de modo espontáneo —sin estar sometidos a reflexión crítica— que determinan en gran medida el pensamiento consciente y lo orientan a inferir determinadas conclusiones (ibíd.: 19). En este aspecto, el medio social se identifica con lo que la Antropología Cultural llama el “sentido común” de un grupo humano, que engloba las respuestas que ofrece una comunidad a las necesidades y aspiraciones fundamentales del ser humano: comida, cobijo, producción e intercambio de bienes, estabilidad, seguridad, etc. (Dewey, 1916: 150-151). La forma concreta que adopta el medio social depende de la interacción de muchos factores, entre los que se pueden mencionar las leyes y la organización política, la industria y el comercio, las ciencias y la tecnología, las artes de la expresión y comunicación, la moral —o escala de valores— y, finalmente, de modo indirecto, el sistema de ideas empleado para justificar y criticar las condiciones de la vida en común, es decir, la Filosofía Social (Dewey, 1940).

Esto pone de manifiesto que el ser humano —en tanto que inteligente y social— no vive en un mundo exclusivamente físico. No le afectan solamente las condiciones materiales, las leyes biológicas y las alteraciones químicas de los cuerpos que le rodean, sino que habita en un universo de sentido en el que las expectativas y requerimientos, la aprobación o el rechazo de

los demás miembros de la sociedad ejercen sobre él una influencia tan decisiva como la realidad física que le rodea (ibíd.: 14). No es posible, por tanto, escindir en dos el mundo humano, separando la realidad física del ámbito social (ibíd.: 25).

Por eso Dewey presta especial atención a la idea de *continuidad*, de clara matriz evolucionista, donde la inteligencia se concibe como la capacidad natural de reorganizar racionalmente, a través de la acción, las experiencias materiales del ser humano (ibíd.: 234). Y propone dos ejemplos paradigmáticos para ilustrar cómo deben entenderse las relaciones entre lo físico y lo racional en el ser humano: el *lenguaje* y la *experiencia*.

Para *poder hablar* es tan imprescindible tener los órganos físicos del oído y la fonación sanos, como vivir en un ámbito cultural (ibíd.: 87), porque siempre se habla en una lengua concreta. Los “nombres”, las “palabras”, otorgan “lugar” y “cuerpo” a significados abstractos. El lenguaje no es un subproducto del pensamiento: “poder poner nombre a algo” resulta esencial para su plena comprensión intelectual (ibíd.: 169).

De igual manera, *experimentar* algo no equivale a recibir pasivamente la impresión de una cualidad de un objeto (ibíd.: 200), ni tampoco es el resultado de yuxtaponer la mente y el mundo, sujeto y objeto; la experiencia constituye una unidad por la continua interacción de múltiples —en realidad, incontables— elementos (ibíd.:197).

Cassirer y Dewey: educación, liberación y socialización

Una vez señaladas las semejanzas entre Cassirer y Dewey en lo que respecta a su modo de entender las relaciones entre naturaleza y cultura en el ser humano, se van a mencionar algunas consecuencias que se derivan en el ámbito educativo.

Cassirer no trata sistemáticamente en sus obras el tema de la educación. Solo al final de la *Antropología Filosófica* (Cassirer, 1975), y en el artículo que lleva por título “El valor educativo del arte”, recogido en *Simbolo, mito y cultura* (Cassirer, 1979), hace algunas referencias al fin y a las características de la tarea educativa. En estos textos considera equivalentes —identifica— las funciones que corresponde a la cultura y a la educación en el conjunto de la vida humana. Así, afirma explícitamente que el “proceso hacia la libertad, el proceso de liberación de la mente, es el último fin de toda educación” (ibíd.: 215); y sostiene también que “la cultura, tomada en su conjunto, puede ser descrita como el proceso de la progresiva autoliberación del hombre [...] por el que descubre y prueba un nuevo poder: el de edificar un mundo suyo propio” (Cassirer, 1975: 334).

Al igual que Cassirer, Dewey atribuye también a la cultura y a la educación una función liberadora en el conjunto de la existencia humana (1916: 116), y se puede afirmar que la tarea que se encomienda a la *educación* en la Filosofía de la Cultura de Cassirer es equiparable a la que realiza la *cultura* en la Filosofía de la Educación de Dewey.

En ambos autores, la educación se presenta como un proceso de *autoliberación*, por el que el ser humano gana para sí mismo un mayor grado de libertad (Cassirer, 1979: 215); y *ser libre* significa tener iniciativa intelectual y capacidad para juzgar imparcialmente, formarse un punto de vista propio, actuar de modo original y creativo, prever las consecuencias de las propias acciones y asumir responsabilidades y adaptarse a ellas, etc. (Dewey, 1916: 222).

La educación y la cultura ensanchan y enriquecen la experiencia, la hacen más profunda (ibíd.: 116). Pero para lograrlo, hay que propiciar las condiciones, el ambiente, que permita el crecimiento individual de cada persona, de modo que pueda realizar su contribución

específica al bien común en beneficio de la sociedad. Esta tarea no puede darse nunca por concluida, porque el ser humano está en constante crecimiento y desarrollo.

Conclusiones

Hay, sin duda, diferencias importantes entre los planteamientos de Cassirer y Dewey (Bayer, 2000). Entre otras, cabe mencionar que la *Filosofía de las Formas Simbólicas* de Cassirer es una elaboración más especulativa con una clara impronta kantiana, que no pretende ser aplicada en la acción; mientras que la Filosofía de la Educación de Dewey tiene un objetivo práctico innegable.

Sin embargo, se puede concluir que existen semejanzas sustanciales entre el pensamiento de E. Cassirer y J. Dewey en lo que respecta al modo de concebir las relaciones entre la naturaleza y la cultura en el ser humano, punto clave sobre el que se fundamenta el desarrollo del proceso educativo.

Aunque Cassirer no dedique un tratamiento más detenido al tema de la educación, de su modo de plantear las relaciones entre naturaleza y cultura se desprende que toda su Filosofía de Cultura constituye una descripción del proceso de inculturación, o socialización primaria, fase inicial sobre la que se asientan las demás etapas del proceso educativo: tanto las que integran la educación formal como la educación a lo largo de la vida, etc. Y para Dewey, educar es integrar en la comunidad a la que se pertenece.

Además de esto, se pueden señalar otros puntos de coincidencia entre los dos autores:

- Los conceptos de “cultura”, “vida” y “espíritu”, tal como los formula Cassirer tienen un claro paralelismo con las nociones de “sociedad”, “cuerpo” y “yo” en la filosofía de Dewey.

- Ambos autores comparten la concepción aristotélica del ser humano como un *animal racional y social* que forma parte del mundo físico natural.
- Tanto Cassirer como Dewey evitan planteamientos dualistas y presentan una visión sintética, holista, de la vida humana.
- Los dos autores conciben la naturaleza humana en términos funcionales, no sustanciales; y consideran que el mejor modo de conocer al ser humano es estudiándolo en su obrar.
- Reconocen el papel fundamental de la libertad en la vida humana, y consideran la cultura como el fruto específico de la actividad libre del hombre.
- Ambos rechazan la teoría conductista como patrón explicativo de la acción humana; y sostienen que entre los estímulos exteriores y las respuestas humanas se interpone un elemento —la función simbólica en Cassirer; los hábitos en Dewey— que hace posible el desarrollo de la *conducta específicamente humana*, a diferencia de las simples *reacciones o respuestas animales*.
- Cassirer y Dewey otorgan gran importancia a la adquisición del lenguaje como primer paso y puerta de entrada a sucesivos procesos de educación e inculturación.
- En definitiva, tanto *Democracia y Educación* de Dewey como la *Filosofía de las Formas Simbólicas* de Cassirer pueden considerarse, en cierto sentido, descripciones del proceso de socialización, pues analizan e intentan explicar los mecanismos de incorporación de los seres humanos a la cultura de su grupo social.

Esta última cuestión plantea importantes retos teóricos y prácticos a la educación en el seno de una sociedad fragmentada culturalmente, como es la nuestra, cuyo estudio supera el propósito de este artículo, pero abre líneas de discusión para posteriores análisis.

Nota

¹ Se utiliza el término “hombre” para designar cualquier individuo de la especie humana. Cuando las diferencias de sexo sean relevantes se emplearán las palabras “varón” y “mujer”.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles (1988). *Física*. Madrid: Gredos.
- Bayer, T. I. (2000-2001). Dewey and Cassirer: A Postscript. *Educational Change*, Spring, 19-27.
- Bayer, T. I. (2000). Conduct and Culture: Dewey and Cassirer. *Educational Change*, Spring, 21-31.
- Bayer, T. I. (2006). Art as Symbolic Form: Cassirer on the Educational Value of Art. *Journal of Aesthetic Education*, 40 (4), 51-64.
- Bruno-Jofré, R. y Schriewer, J. (2012). *The Global Reception of John Dewey's Thought. Multiple Refractions through Time and Space*. New York: Routledge.
- Cassirer, E. (1972). *Filosofía de la Formas Simbólicas* (3 vols.). México: FCE.
- Cassirer, E. (1975). *Antropología Filosófica*. México: FCE.
- Cassirer, E. (1979). The Educational Value of Art. En D. P. Verene (ed.), *Symbol, Myth and Culture* (pp. 96-215). New Haven: Yale University Press.
- Choza, J. (1985). *Antropologías positivas y antropología filosófica*. Tafalla: Cenlit.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan (se cita esta obra por la edición de 2007, Teddington: Echo Library).
- Dewey, J. (1940). *Freedom and Culture*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- G. Amilburu, M. (1998). La cultura como universo simbólico en la Antropología de E. Cassirer. *Pensamiento*, 209, 221-244.
- G. Amilburu, M. (2002). El ser cultural del hombre. Identidad cultural del ser humano. En VV. AA., *Antropología de la Educación* (pp. 83-96). Madrid: Síntesis.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Ghelen, A. (1980). *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Leander, F. (1939). The Philosophy of John Dewey. A Critical Study, *Göteborgs Kunl. Vetenskap och Vitterhets-Samhälles Handlingar*, 5 Foljden. Se. A, Band 7,2.
- Leander, F. (1950). *Estetik och Kunskapteori. Croce. Cassirer. Dewey*. Göteborg: Eleanders Boktryckeri Aktiebolag.
- Levine, B., y Hickman, L. A. (2013). *Works about John Dewey 1886-2012*. Southern Illinois University Press, disponible únicamente en versión digital por suscripción.
- Pring, R. (2013). John Dewey: Saviour of American Education or worse than Hitler? En C. Brooke y E. Frazer (eds.), *Ideas of Education. Philosophy & Politics from Plato to Dewey*. London: Continuum.
- Pring, R. (2014). *John Dewey*. London: Bloomsbury.
- Spaemann, R. (1986). El problema de un concepto de la naturaleza del hombre. En R. Sevilla (ed.), *La evolución del hombre y lo humano*. Tubinga: Instituto de Colaboración Científica.
- Spaemann, R. (1988). *Lo natural y lo racional*. Madrid: Rialp.
- Thomas, M. H., y Schneider, A. W. (1929). *A Bibliography of John Dewey 1882-1929*. New York: Columbia University Press.
- Thomas, M. H., y Schneider, A. W. (1962). *John Dewey, a Centennial Bibliography*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Torres Colon, G. A., y Hobbs, C. A. (2015). The Interwining of Culture and Nature: Franz Boas, John Dewey and Deweyian Strands of American Anthropology, *Journal of the History of the Ideas*, 67 (1), 139-162.

Abstract

Dewey and Cassirer on nature, culture and education

INTRODUCTION. The year 2016 marks the centenary of the publication of John Dewey's *Democracy and Education*, a landmark for subsequent reflection and pedagogical practice. Consequently, this book has been the subject of numerous academic studies, as has been noted after a thorough academic literature review. Nevertheless, among the abundant secondary literature devoted to the educational thought of Dewey, there are hardly any works that relate his Philosophy of Education with the Theory of Culture of his contemporary — the German philosopher — Ernst Cassirer, who was exiled to the United States, where he worked in philosophical themes similar to Dewey's. The task to be addressed in this article is the comparison between the concepts of “nature” and “culture”, and their relationship within the educational process in the works of both authors. **METHOD.** The article uses documentary analysis as a basis for research, conducting a comprehensive task of tracking, locating and studying the secondary literature about these authors — particularly the comparative literature between them — in the international arena; and also, an analysis of the main works in which Dewey and Cassirer address the study of this subject: *Democracy and Education* and *The Philosophy of Symbolic Forms*, respectively. **RESULTS.** After noting the lack of studies on the topic, and clarifying the use of the terms “nature” and “culture” in Dewey and Cassirer, significant similarities between both authors are found. **DISCUSSION.** From this analysis it follows that both Dewey and Cassirer primarily understand the educational process in terms of *socialization*. This fact opens up further lines of work and discussion, still unexplored, which deserve our attention in future research.

Keywords: Dewey, Cassirer, Education, Nature, Culture, Comparative studies.

Résumé

Dewey et Cassirer. Autour de la Nature, la Culture et l'Éducation

INTRODUCTION. 2016 marquera les 100 ans de l'œuvre de John Dewey intitulée *Démocratie et Éducation*, point de référence obligé pour la réflexion et la pratique pédagogique qui seront développées après. Cette œuvre est donc objet de nombreuses études académiques, comme il a pu être constaté après une étude bibliographique très exhaustive. Malgré de l'abondante bibliographie dédié à la pensée éducative en Dewey, il est surprenant de savoir qu'il y a vraiment peu d'études qui missent en relation et comparent ses idées sur la philosophie de l'éducation avec la théorie de la culture élaborée par l'allemand Ernst Cassirer, qui —il faut le dire— a été exilé aux États-Unis où il a travaillé de thèmes similaires aux ceux qui ont été travaillés par Dewey. Dans cet article on fera une comparaison entre les concepts de “nature” et “culture”, ainsi que sa relation par rapport avec le processus éducatif selon ces deux auteurs. **MÉTHODE.** Cette recherche s'appuie fondamentalement dans une analyse des textes. On a recherché, localisé et

étudié la bibliographie secondaire existant dans le cadre international, spécialement celle-ci qui fait de références à l'analyse comparé entre ces deux auteurs. Finalement, on a analysé les œuvres *Démocratie et Éducation* ainsi que *Philosophie des Formes Symboliques*. **RÉSULTATS.** Après de clarifier les variations sémantiques qui ont les termes “nature” et “culture” dans l'actualité, on analyse les sens principaux dans les quels Dewey et Cassirer utilisent ces concepts. Ce qui a permis de constater le parallélisme entre la pensée de ces deux auteurs c'est précisément la focalisation nôtre étude autour de ces questions. **DISCUSSION.** De tout ce qui est dit, il est possible de conclure qu'autant Dewey que Cassirer interprètent le processus éducatif en termes de socialisation. Cette idée permet ouvrir des nouvelles lignes de recherche et discussion encore inexplorées qui bien méritent l'attention de recherches dans l'avenir.

Mots clés: Dewey, Cassirer, Éducation, Nature, Culture, Études comparés.

Perfil profesional de la autora

María G. Amilburu

Doctora en Ciencias de la Educación y doctora en Filosofía (Premio Extraordinario), es profesora titular de Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado “Educación Superior Presencial y a Distancia” (ESPYD). Dirige Programas de Formación del Profesorado en Universidades de México, Perú, Colombia y Kenia. Miembro de la Sociedad Española de Pedagogía, de la Philosophy of Education Society of Great Britain y de la American Philosophical Association. Autora de más de diez libros y decenas de artículos de su especialidad, ha traducido obras de Richard Pring al castellano. Entre sus últimos trabajos se puede mencionar la coordinación del número monográfico “Reflexión filosófica y práctica educativa”, *Revista Española de Pedagogía*, 258 (2014), y la traducción y edición de R. Pring, *Una Filosofía de la Educación políticamente incómoda*, Narcea, Madrid, 2016.

Correo electrónico de contacto: mgamilburu@edu.uned.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación-UNED.C/ Juan del Rosal, 14. Despacho 259. 28040 Madrid.

NECESIDADES DE FORMACIÓN DE MAESTROS DE INFANTIL Y PRIMARIA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Training needs of early childhood education and primary education school teachers on the treatment of diversity

JAVIER CEJUDO⁽¹⁾, MARÍA VICTORIA DÍAZ⁽²⁾, LIDIA LOSADA⁽²⁾
Y JUAN CARLOS PÉREZ-GONZÁLEZ⁽²⁾

⁽¹⁾ *Universidad de Castilla-La Mancha*

⁽²⁾ *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68402

Fecha de recepción: 16/06/2015 • Fecha de aceptación: 21/06/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Juan Carlos Pérez-González. Email: jcperez@edu.uned.es

Fecha de publicación *online*: 11/03/2016

INTRODUCCIÓN. En este estudio se investiga la opinión del profesorado sobre la importancia que concede a la formación docente en atención a la diversidad y sobre el grado en el que desearía contar con una mejor formación en atención a la diversidad. **MÉTODO.** Se cuenta con una muestra incidental de 181 docentes de educación infantil y primaria (44 son hombres y 137 mujeres) con una edad media de 38,78 (DT= 8.97). Mediante una escala diseñada *ad hoc* (ENFAD) se evaluó, por un lado, la importancia concedida a diferentes temas de formación sobre atención a la diversidad, y, por otro, el grado de necesidad de formación percibida sobre cada uno de estos temas. También se evaluó el nivel de inteligencia emocional (IE) del profesorado mediante el cuestionario TEIQue-SF. **RESULTADOS.** Los docentes consideraron de alta importancia todos los temas de formación en atención a la diversidad y reconocieron una moderada necesidad de formación en los mismos. Los docentes de primaria expresaron mayores valoraciones en necesidades de formación que los docentes de infantil. Los docentes con alta IE mostraron un mayor reconocimiento de la importancia de la formación en atención a la diversidad que sus colegas con niveles bajos de IE. **DISCUSIÓN.** Este estudio replica parcialmente otros previos con muestra a nivel nacional, al tiempo que extiende la investigación al explorar por primera vez las relaciones entre la IE del profesorado y su valoración de la importancia de la formación en atención a la diversidad y de sus necesidades de formación al respecto.

Palabras clave: *Formación de profesores, Nivel de enseñanza, Necesidad de formación, Diferenciación, Pedagogía diferencial, Características individuales.*

Introducción

La *atención a la diversidad* es un principio educativo que sirve de guía para responder a las diferencias individuales del alumnado a través de determinadas medidas de ajuste de los diferentes elementos del currículum. Ha sido concebida desde planteamientos teóricos muy diversos (e.g., Echeita, 2005; Jiménez, 2005): desde el énfasis en la diversidad del alumnado como consecuencia de diferencias en capacidad de distinta índole, hasta el énfasis en la diversidad del alumnado como consecuencia de distinto origen cultural.

El cumplimiento de este principio inspirador supone todo un reto para el ejercicio de la docencia. En el contexto nacional español ya Cardona, Chiner, Gómez, González-Sánchez y Lattur (2004) pusieron de relieve la precariedad formativa en atención a la diversidad en los planes de estudio de los futuros docentes. En concreto, así se desprende también de recientes investigaciones con muestras amplias a nivel nacional en España, en las que se ha recabado información sobre el punto de vista de profesionales de la orientación y de la docencia acerca de sus necesidades de formación en varias áreas clave (Anaya, Pérez-González y Suárez, 2011; Anaya, Suárez y Pérez-González, 2009). En el estudio con docentes de infantil y primaria de Anaya *et al.* (2009) se hallaron diferencias en el grado de necesidad de formación de los docentes en atención a la diversidad, en función de la etapa educativa en la que trabajaban, lo que apunta que esta variable contextual podría ser una variable moderadora de la percepción del profesorado acerca de la importancia y de la necesidad de su formación en esta materia. No obstante, por el momento no se han replicado estos hallazgos con nuevas muestras de profesorado español.

A nivel internacional, según los estudios realizados por el Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI, 2010) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico (OCDE), así como los de la European Agency for Special Needs Education (EADSNE, 2010), se concluye que, en general, los docentes en ejercicio poseen una baja preparación para atender con eficacia la diversidad en su práctica educativa.

También en el libro *Studying Diversity in Teacher Education*, editado por la AERA en 2011, se reconoce que, si bien existe un marco teórico importante de conocimientos sobre la atención a la diversidad en educación, la investigación centrada en el estudio de la formación del profesorado en y para la diversidad es escasa. Ball y Tyson (2011) señalan que es necesario realizar más estudios en este campo, pero a la vez recalcan que esta investigación sea más robusta y sostenida en el futuro.

Tal y como recogen Grant y Gibson (2011), los planes formativos de los docentes deben centrarse en mejorar fundamentalmente dos tipos de competencias: las competencias técnicas (e.g., conocer el clima social del centro), así como las competencias socioemocionales (e.g., empatía y trabajo colaborativo).

Es incuestionable que en esta última década la investigación en educación ha experimentado un giro afectivo (e.g., Pekrun y Linnenbrink-García, 2014; Uitto, Jokikokko y Estola, 2015). Nias (1996) señalaba que las emociones son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje por dos razones: en primer lugar, el proceso educativo implica la interacción entre personas, en segundo lugar, porque la identidad personal y profesional de los docentes, en muchas ocasiones son inseparables y en el aula se convierten en factores de influencia en la autoestima y en el bienestar personal y social.

En relación con este giro afectivo de la investigación educativa, el nuevo constructo de inteligencia emocional (en adelante, IE) es actualmente uno de los motores en la investigación

sobre la importancia e influencia de las variables socioemocionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Allen, MacCann, Matthews y Roberts, 2014; Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro, 2015; Uitto *et al.*, 2015).

En síntesis, la IE se refiere a las diferencias individuales en la identificación, expresión, uso, comprensión y regulación de las propias emociones y de las de los demás (Bisquerra *et al.*, 2015; Brasseur, Grégoire, Bourdu y Mikolajczak, 2013). En los últimos años se ha fortalecido, tanto en España como a nivel internacional, la idea de que la IE constituye una variable clave para comprender y mejorar la competencia docente (e.g., Bisquerra, 2005; Fernández-Rodicio, 2011; López-Goñi y Goñi, 2012; Wong, Wong y Peng, 2014).

De hecho, el rol docente implica una importante carga de trabajo emocional, tanto por lo que exige de sensibilidad a las emociones ajenas como por lo que exige de manejar apropiadamente las emociones propias y ajenas para facilitar y optimizar la calidad de las relaciones interpersonales que caracterizan a las organizaciones escolares (Casassús, 2007; Hargreaves, 2000). La evidencia empírica disponible indica con rotundidad que la IE favorece relaciones interpersonales de calidad, incluso en contextos de gran diversidad cultural (e.g., Gardenswartz, Cherbosque, y Rowe, 2010; Yoo, Matsumoto y LeRoux, 2006). De modo que si una mayor IE se asocia con mayor competencia social y, en especial, con mayor competencia intercultural, nos parece entonces razonable esperar que los docentes con mayores niveles de IE muestren una mayor sensibilidad a la importancia y a la necesidad de tener una apropiada formación para atender a la diversidad cultural, en particular, y a la diversidad de cualquier otro tipo, en general. Por ello, sería conveniente explorar el potencial rol moderador de la IE de los docentes en el grado en que estos consideran importante y necesario formarse en atención a la diversidad.

El presente estudio está dirigido a conocer la opinión de los docentes sobre la importancia y la necesidad de formación en atención a la diversidad para el desempeño óptimo de su ejercicio profesional con la finalidad de fundamentar posteriores orientaciones para el diseño de la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, así como para el diseño y la mejora de la formación permanente del profesorado.

En concreto el estudio ha tenido los siguientes objetivos:

- Analizar la *importancia* de diferentes contenidos de formación en atención a la diversidad para formar un docente competente en su ejercicio profesional.
- Analizar las *necesidades* formativas sobre atención a la diversidad de los docentes.
- Detectar las posibles diferencias que en relación con la *importancia* y *necesidades* de formación pueden existir entre los docentes en función de la etapa educativa en la que ejercen y en función del nivel de inteligencia emocional que poseen.

Método

Participantes

Para este estudio se empleó un muestreo no probabilístico del tipo incidental o por accesibilidad. La muestra total de participantes estuvo compuesta por 181 docentes de centros escolares de educación infantil y primaria de localidades situadas en la costa occidental de Huelva, que voluntariamente han accedido a participar en el estudio, de los cuales 44 son hombres (24,3%) y 137 mujeres (75,7%). Su rango de edad oscila entre 24 y 65 años, con una media de 38,78 (DT= 8.97).

Los centros educativos en los que trabajan son todos de titularidad pública. En cuanto a la etapa, 52 docentes desarrollan su labor en infantil

(28,7%), 129 en primaria (71,3%) y 11 no lo indicaron (6,1%).

Variables e instrumentos

Las variables objeto del presente estudio son las siguientes:

- La importancia concedida a diferentes áreas formativas sobre *atención a la diversidad* desde el punto de vista del profesorado.
- Las necesidades formativas en relación a diversas áreas de *atención a la diversidad* que presenta el profesorado.
- El nivel de *inteligencia emocional* que presenta el profesorado.

Los instrumentos empleados en este estudio son:

- Para la evaluación de la IE como rasgo de personalidad se utilizó el TEIQue-SF. Es una versión española (Pérez, 2003) del *Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form* (en adelante, TEIQue-SF; Petrides, 2009), cuestionario considerado una de las más comprensivas, fiables y válidas evaluaciones de la inteligencia emocional global como conjunto de disposiciones de personalidad que facilitan un comportamiento emocionalmente inteligente (e.g., Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014). El TEIQue-SF ha sido desarrollado, traducido, adaptado y validado a diversos idiomas, habiéndose constatado repetidamente sus sólidas propiedades psicométricas en múltiples estudios en los que se ha aplicado tanto la teoría clásica de los tests como la teoría de respuesta al ítem (e.g., Cooper y Petrides, 2010; Petrides 2009). Está compuesto por 30 ítems a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es “*completamente en desacuerdo*” y 7 “*completamente de acuerdo*”. En este

estudio la consistencia interna fue de $\alpha=.82$.

- También se utilizó la Escala de Necesidades Formativas sobre Atención a la Diversidad (en adelante, ENFAD), que comprende dos subescalas que evalúan dos dimensiones —*importancia* y *necesidades*— y consta de 11 ítems que definen áreas formativas relacionadas con la *atención a la diversidad*. En cada ítem, el sujeto responde a las dos subescalas mediante una escala Likert de 5 puntos. Respecto de cada una de estas situaciones se ha de indicar, en primer lugar, el grado (1=muy bajo; 2=bajo; 3=medio; 4=alto; 5=muy alto) en el que el profesor opina que un área formativa es importante para un docente y, en segundo lugar, el grado en el que el profesor opina que tiene necesidad de formación en ese área. Este instrumento ha sido creado a partir de la Escala de Necesidades de Ayuda de los Profesores (ENAP) (Anaya *et al.*, 2009), de modo que los siete primeros ítems proceden directamente de la ENAP, mientras que los cuatro últimos se crearon *ad hoc* con objeto de ampliar el dominio de hechos educativos indicadores de diversidad en el aula, incluyendo un último ítem general para observar posteriormente su funcionamiento con respecto al resto.

Procedimiento

En primer lugar, se envió una carta de presentación dirigida a los directores de los centros educativos de las siguientes localidades de la provincia de Huelva: Lepe, Cartaya, La Antilla, El Rompido, La Redondela, Isla Cristina y Ayamonte. En esta carta se explicaba la finalidad de la investigación y se solicitaba la colaboración de los centros educativos. La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo bajo la supervisión de uno de los autores de este estudio de investigación.

Plan de análisis de datos

En primer lugar se procedió a estudiar la estructura factorial de la ENFAD mediante análisis factorial exploratorio (AFE). Dado que se presuponía una cierta relación entre los factores resultantes, se optó por una rotación oblicua y para ello se empleó el método de rotación *Oblimin*.

A continuación se estudió la fiabilidad (consistencia interna) de la subescala de *importancia* y de la subescala de *necesidad*, a través del cálculo del alfa de Cronbach (α), y se realizó un estudio descriptivo de las respuestas dadas por el profesorado participante a las diferentes subescalas de la ENFAD a nivel de facetas y a nivel de factores. Posteriormente, se analizaron las correlaciones, mediante el coeficiente de correlación de Pearson, entre las puntuaciones correspondientes en los diferentes factores.

Finalmente se estudiaron las diferencias de medias (*t de Student*) en función de la etapa educativa en la que actualmente está ejerciendo el profesorado participante y en función de la puntuación global en IE. El tamaño del efecto de estas diferencias se calculará mediante el estadístico *d* de Cohen.

Resultados

Análisis factorial exploratorio de la subescala de importancia

El índice KMO $>.5$ y la significatividad de la prueba de esfericidad de Barlett indicaron que los datos eran aptos para ser sometidos a análisis factorial. Los resultados indican que las áreas formativas incluidas en la ENFAD se estructuran alrededor de dos factores (tabla 1):

TABLA 1. Matriz de configuración del AFE de las subescalas: importancia y necesidades

	Factores subescala <i>importancia</i>		Factores subescala <i>necesidades</i>	
	Factor I	Factor II	Factor I	Factor II
Ítem 01	.54		.57	
Ítem 02	.90		.97	
Ítem 03	1.06		.99	
Ítem 04	.81		.89	
Ítem 05		.87		.81
Ítem 06		.62		.55
Ítem 07	.39	.31	.51	
Ítem 08	.38		.46	.34
Ítem 09	.74		.69	
Ítem 10		.73		.81
Ítem 11		.59		.73
% Var	55.55	9.81	57.30	11.83
% Var. Ac.	55.55	65.36	57.30	69.13
KMO	.88		.89	
PE de Barlett	$\chi^2=1426.08$	gl= 55	$\chi^2=1378.88$	gl= 55

Nota: los resultados son fruto de un AFE realizado según el método de extracción de ejes principales y el método de rotación *Oblimin*; las cargas factoriales inferiores a .30 han sido omitidas; factor I: déficits; factor II: diversidad cultural.

- Factor I, denominado *déficits* que engloba los ítems: atención de alumnos con dificultades de aprendizaje (ítem 1), atención a los alumnos con deficiencia mental (ítem 2), atención de alumnos con deficiencia sensorial (ítem 3), atención de alumnos con deficiencia motórica (ítem 4), atención de alumnos con problemas de conducta (ítem 7), atención de alumnos superdotados o con altas capacidades (ítem 8) y atención de alumnos con autismo (ítem 9).
- Factor II, denominado *diversidad cultural* que engloba los ítems atención de alumnos inmigrantes hispanohablantes (ítem 5), atención de alumnos inmigrantes sin conocimiento del idioma (ítem 6), educación intercultural (ítem 10) y atención a la diversidad (ítem 11).

Análisis factorial exploratorio de la subescala de necesidades

El índice KMO $>.5$ y la significatividad de la prueba de esfericidad de Barlett indicaron que los datos eran aptos para ser sometidos a análisis factorial. La solución de los factores rotados resultantes coincide con la previamente elegida para los factores del AFE correspondiente a la subescala importancia (factor I: *déficit*; factor II: *diversidad cultural*, ya que los ítems componentes de cada factor resultaron similares en ambas soluciones factoriales, lo que, en conjunto, muestra que la estructura bifactorial de la ENFAD es bastante estable independientemente de si la dimensión evaluada es la *importancia* concedida a las áreas formativas o el grado de *necesidad* formativa percibido con respecto a tales áreas formativas (tabla 1).

Fiabilidad

A continuación, se realizó el análisis de la consistencia interna de la ENFAD. En términos generales, la consistencia interna de la escala se puede considerar bastante satisfactoria (tabla 2).

Estadísticos descriptivos

Asimismo, en la tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de los factores y facetas (ítems) de la ENFAD, así como el coeficiente de fiabilidad de cada factor. La puntuación por dimensión o factor se ha obtenido sumando las puntuaciones de los ítems de cada factor y dividiendo por el número de ítems, de modo que la puntuación resultante oscila entre 1 y 5.

En primer lugar, considerando que el rango de puntuaciones varía entre el 1 y el 5, se observan puntuaciones promedio altas (>4) en todas las facetas y los factores de la subescala *importancia* y puntuaciones medio-altas (≥ 3 y ≤ 4) en aquellas relacionadas con la subescala *necesidad*, excepto en la faceta sobre *atención de alumnos con problemas de conducta* que puntúa alto (4.14) en dicha dimensión.

En cuanto a las diferentes facetas de la dimensión *importancia*, en general, puntúan más alto en el factor *déficits*; el profesorado encuestado otorga más relevancia al área de la *atención de alumnos con dificultades de aprendizaje* (4.73), seguida de la *atención de alumnos con problemas de conducta* (4.65); la faceta que consideran de mayor importancia en el factor *diversidad cultural* es la relacionada con la *atención a la diversidad* (4.49).

En cuanto a las diferentes facetas de la dimensión *necesidad*, los docentes participantes manifiestan necesitar más formación en áreas relacionadas con los *déficits*, especialmente, en las áreas de la *atención de alumnos con problemas de conducta* (4,14), *atención de alumnos con dificultades de aprendizaje* (3,94) y de la *atención de alumnos con autismo* (3,83); en relación a la *diversidad cultural*, manifiestan mayor necesidad formativa en la *atención de alumnos inmigrantes sin conocimiento de español* (3,76).

Al comparar la importancia concedida a cada factor de diversidad (*déficit* vs. *diversidad cultural*) se

observó que, en promedio, los profesores valoraron como ligeramente más importante para su desempeño docente la formación en atención al déficit (M=4.51; DT=.58) que la formación en atención a la diversidad cultural (M=4.23; DT=.70), siendo esta diferencia estadísticamente

significativa ($t=7.11$; $p<.001$). Asimismo, los profesores reconocieron tener ligeramente mayor necesidad de formación en atención al déficit (M=3.83; DT=.89) que en atención a la diversidad cultural (M=3.52; DT=.94), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($t=5.30$; $p<.001$).

TABLA 2. Estadísticos descriptivos (M=media; DT=desviación típica) de factores y facetas, así como coeficiente de fiabilidad de cada factor, según las dimensiones de la escala ENFAD

Factores y facetas, según dimensión		M	DT	α
Dimensión importancia	Déficits	4.51	.58	.90
	1. Atención de alumnos con dificultades de aprendizaje	4.73	.47	
	2. Atención de alumnos con deficiencia mental	4.46	.76	
	3. Atención de alumnos con deficiencia sensorial	4.46	.74	
	4. Atención de alumnos con deficiencia motórica	4.42	.79	
	7. Atención de alumnos con problemas de conducta	4.65	.61	
	8. Atención de alumnos superdotados o con altas capacidades	4.38	.84	
	9. Atención de alumnos con autismo	4.45	.85	
	Diversidad cultural	4.23	.70	.83
	5. Atención de alumnos inmigrantes hispanohablantes	4.01	1.01	
	6. Atención de alumnos inmigrantes sin conocimientos de español	4.38	.80	
10. Educación intercultural	4.06	.89		
11. Atención a la diversidad	4.49	.69		
Dimensión necesidad	Déficits	3.83	.89	.92
	1. Atención de alumnos con dificultades de aprendizaje	3.94	1.01	
	2. Atención de alumnos con deficiencia mental	3.67	1.12	
	3. Atención de alumnos con deficiencia sensorial	3.72	1.09	
	4. Atención de alumnos con deficiencia motórica	3.71	1.08	
	7. Atención de alumnos con problemas de conducta	4.14	.94	
	8. Atención de alumnos superdotados o con altas capacidades	3.78	1.11	
	9. Atención de alumnos con autismo	3.83	1.25	
	Diversidad cultural	3.52	.94	.85
	5. Atención de alumnos inmigrantes hispanohablantes	3.25	1.23	
	6. Atención de alumnos inmigrantes sin conocimientos de español	3.76	1.12	
10. Educación intercultural	3.37	1.07		
11. Atención a la diversidad	3.71	1.09		

En relación a la inteligencia emocional, la muestra presenta un nivel medio ($M= 5.07$; $DT= .61$) de acuerdo a los baremos de la prueba (Cooper y Petrides, 2010; Pérez, 2003).

Análisis de correlaciones

Los resultados del estudio de correlaciones (mediante el coeficiente de correlación de Pearson) entre las variables estudiadas se muestran en la tabla 3.

TABLA 3. Correlaciones entre inteligencia emocional (TEIQue-SF) y atención a la diversidad (ENFAD)

	1	2	3	4	5
Inteligencia emocional rasgo	-				
Déficits (importancia)	.13	-			
Diversidad cultural (importancia)	.16*	.69**	-		
Déficits (necesidad)	-.08	.28**	.13	-	
Diversidad cultural (necesidad)	.03	.24**	.38**	.65**	-

Nota: *= $p<.05$; **= $p<.01$.

En cuanto a la importancia que los docentes conceden al área formativa sobre atención a la diversidad para formar un docente altamente competente y en relación a las necesidades formativas del profesorado sobre atención a la diversidad, los resultados evidencian que la importancia que le conceden a la formación en atención al déficit correlaciona positivamente con la importancia que le conceden a la formación en atención a la diversidad cultural, y también correlacionan con la necesidad de formación en atención al déficit y en atención a la diversidad cultural. Finalmente, estas dos facetas de la subescala de necesidades correlacionan positivamente entre ellas y con

importancia concedida a la diversidad cultural. Las dimensiones de *importancia* concedida a la atención a la diversidad y de *necesidad* de formación en atención a la diversidad presentan una correlación positiva promedio de $r=.26$.

En relación a la IE, los resultados indican una baja correlación positiva estadísticamente significativa de esta con la *importancia* concedida a la formación en atención a la diversidad cultural, pero ninguna correlación con el reconocimiento de *necesidad* de formación en atención a la diversidad.

Diferencias de medias en función de la etapa educativa

Para explorar las posibles diferencias de medias en función de la etapa en la que los docentes participantes están ejerciendo actualmente, se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes (ver tabla 4): submuestra de docentes que están ejerciendo en educación infantil ($N = 52$) vs. submuestra de docentes que están ejerciendo en educación primaria ($N = 129$).

Antes de analizar los resultados de la prueba *t* de Student se examinó el cumplimiento de los supuestos de normalidad de las variables y de homogeneidad de varianzas (homocedasticidad) de los grupos a comparar. Para el examen del supuesto de normalidad se evaluaron los índices de asimetría y curtosis, teniendo en cuenta que si estos fuesen inferior a 1 en valor absoluto entonces su distribución se consideraría normal. Así fue para las cuatro variables comparadas, esto es, los dos factores déficits y diversidad cultural, tanto en la escala de *importancia* como en la escala de *necesidad* se cumplió el supuesto de normalidad. En cuanto al cumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianzas, este se evaluó mediante la prueba de Levene. En función de la

TABLA 4. Media, desviación típica (DT), t de Student y tamaño del efecto de las diferencias de medias (d de Cohen) en función de la “etapa educativa”

Factores y facetas	Subescala de <i>importancia</i>				Subescala de <i>necesidades</i>			
	Media	DT	t	d	Media	DT	t	d
Factor I: déficits	4.58 (4.46)	.54 (.60)	1.33	.21	3.61 (3.93)	1.03 (.81)	-2.01*	.34
Factor II: diversidad cultural	4.23 (4.20)	.71 (.70)	.23	.04	3.23 (3.65)	.98 (.91)	-2.59**	.44

Nota: los resultados referidos a maestros de educación infantil son aquellos sin paréntesis, mientras que los referidos a maestros de educación primaria son aquellos entre paréntesis; El valor de t corresponde al resultado de la prueba t de Student en la que no se han asumido varianzas iguales; *= $p < .05$; **= $p < .01$; cálculo del índice d de Cohen (1992) para el tamaño del efecto de las diferencias interdimensión para cada factor de la ENFAD.

etapa educativa, únicamente el factor déficits en la escala de *necesidad* no cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas ($F=5.83$, $p=.02$). En función del nivel de inteligencia emocional, ni el factor déficits ($F=15.97$, $p=.00$) ni el factor diversidad cultural ($F=6.04$, $p=.02$) en la escala de *importancia* mostraron homogeneidad de varianzas. Aunque en estos tres casos de incumplimiento del supuesto de homocedasticidad (frente a los ocho casos comparados) se podría haber elegido como alternativa la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, decidimos seguir empleando la t de Student “sin asumir varianzas iguales” para las ocho comparaciones de medias, amparados en la evidencia de que para datos procedentes de escalas Likert de 5 puntos, el procedimiento paramétrico y el no paramétrico arrojan resultados bastante equivalentes (e.g., De Winter y Dodou, 2010; Sánchez-Delgado, Bodoque y Jornet, 2015). Para una representación gráfica de las puntuaciones en todos los ítems de la escala ENFAD en función de la etapa educativa de los profesores participantes, véase la gráfica 1.

En cuanto a la variable *atención a la diversidad* en función de la *etapa educativa* en el que se encuentra ejerciendo actualmente los docentes participantes los resultados evidencian diferencias significativas en la subescala de *necesidad* en los

dos factores encontrados: déficits y diversidad cultural. No se hallaron diferencias en la escala de *importancia* en función de la etapa educativa. En ambos factores de la escala de *necesidad*, los docentes de educación primaria expresan tener una mayor necesidad de formación que los docentes de educación infantil (tabla 4). Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas, observándose un tamaño del efecto pequeño ($d=.34$) para el factor déficits (subescala de *necesidades*) y un tamaño del efecto moderado ($d=.44$) para el factor diversidad cultural (subescala de *necesidades*; ver gráfica 2).

Diferencias de medias en función de la puntuación de IE

Para explorar las posibles diferencias de medias en función del nivel de IE se crearon dos subgrupos de los extremos de la distribución para su comparación mediante la prueba t de Student para muestras independientes (tabla 5): submuestra de docentes que presentan un nivel bajo de IE (sujetos que habían obtenido puntuaciones iguales o inferiores al percentil 25; $N = 44$) y submuestra de docentes que presentan un nivel alto de IE (sujetos que habían obtenido puntuaciones iguales o superiores al percentil 75; $N = 41$).

GRÁFICO 1. Puntuaciones medias del profesorado según los ítems y las dos dimensiones de ENFAD

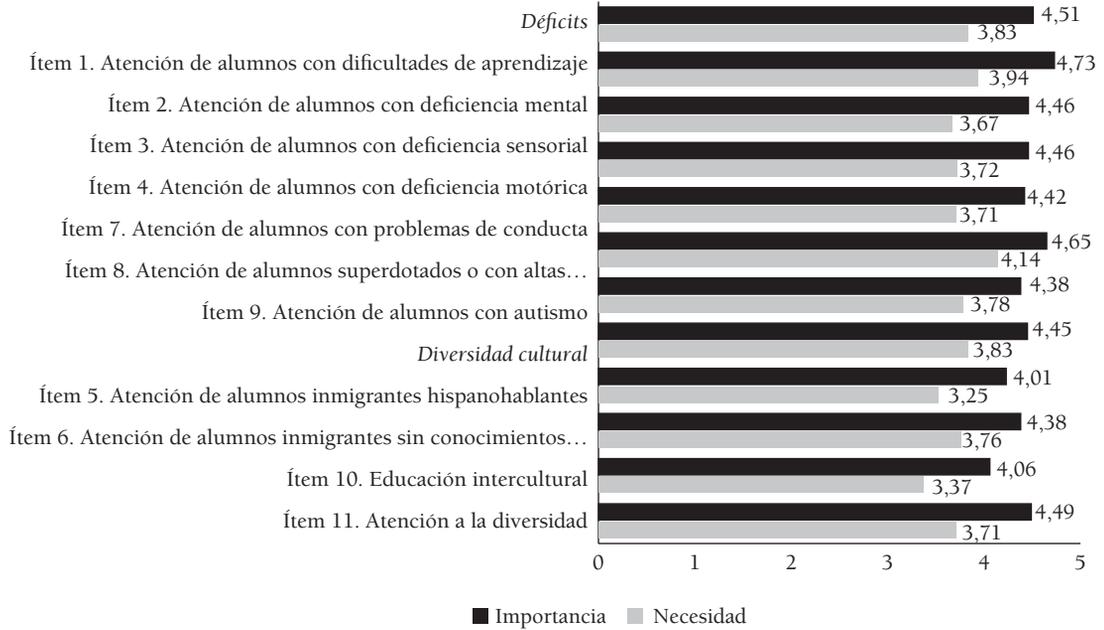


GRÁFICO 2. Representación gráfica de las diferencias en necesidades de formación en función de la “etapa educativa”

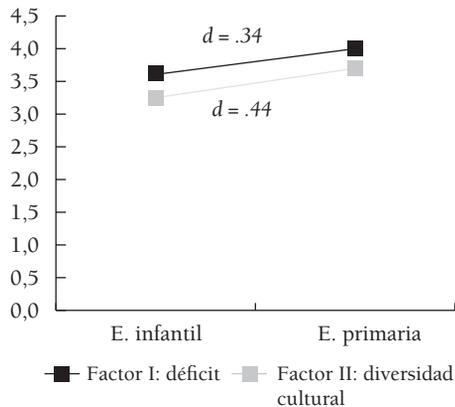
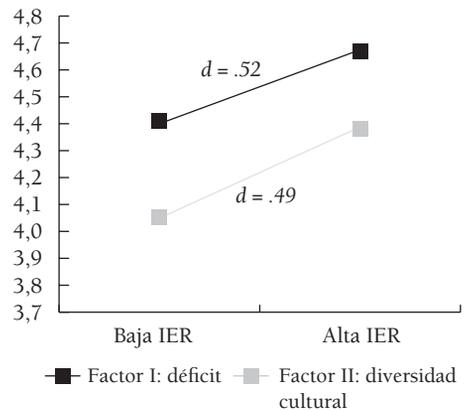


GRÁFICO 3. Representación gráfica de las diferencias en importancia en función del nivel de IE (IER)



En cuanto a la subescala de *necesidad* en función del nivel de IE no se han hallado diferencias significativas en ninguno de los dos factores (factor I: déficit; factor II: atención a la diversidad) pero sí se han hallado diferencias significativas en los dos factores (i.e., déficit y diversidad cultural) de la

subescala *importancia*. Los resultados evidencian que en ambos factores los docentes con un nivel alto de IE otorgan mayor puntuación a la dimensión importancia que los docentes con un nivel bajo de IE. Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para

TABLA 5. Media, desviación típica (DT), t de Student y tamaño del efecto de las diferencias de medias (d) en función del “nivel de IE”

Factores y facetas	Subescala de <i>importancia</i>				Subescala de <i>necesidades</i>			
	Media	DT	t	d	Media	DT	t	d
Factor I: déficits	4.40 (4.68)	.66 (.39)	-2.41*	.52	3.82 (3.66)	.90 (.96)	.78	.17
Factor II: diversidad cultural	4.06 (4.39)	.76 (.57)	-2.25*	.49	3.49 (3.60)	.99 (.96)	-.52	.11

Nota: los resultados referidos a la submuestra de baja puntuación en IE rasgo son aquellos sin paréntesis, mientras que los referidos a la submuestra de alta puntuación en IE rasgo son aquellos entre paréntesis; El valor de t corresponde al resultado de la prueba t de Student en la que no se han asumido varianzas iguales; *= $p < .05$; **= $p < .01$; cálculo del índice d de Cohen (1992) para el tamaño del efecto de las diferencias interdimensión para cada factor de la ENFAD.

cada una de ellas, observándose un tamaño del efecto moderado para ambas: para el factor déficits ($d = .52$) y para el factor diversidad cultural ($d = .49$) (ver gráfica 3).

Discusión y conclusiones

Nuestros resultados han mostrado, principalmente, que el profesorado participante valora como altamente importante la formación docente en atención a la diversidad, al tiempo que reconoce una moderada necesidad de formación al respecto.

Ha sido mayor la valoración del grado de *importancia de la formación* en distintos temas de atención a la diversidad que el grado de reconocimiento de *necesidad de formación* en tales temas. Además, la importancia concedida a la formación en atención a la diversidad y el reconocimiento de necesidad de formación en esta materia son directamente proporcionales, de modo que a mayor importancia concedida a un tema de formación en atención a la diversidad, mayor es la necesidad de formación autopercebida. Este patrón se ha observado previamente en el colectivo de orientadores educativos también respecto a la formación en atención a la diversidad (Anaya *et al.*, 2011).

Nuestros resultados replican también parcialmente los de Anaya *et al.* (2009), si bien es

preciso matizar que la valoración promedio de las *necesidades* de formación en atención a la diversidad en la muestra nacional de ese estudio están por encima de 4 sobre 5, mientras que en nuestro estudio la valoración de tales necesidades fue algo más baja (ligeramente inferior al valor de 4 sobre 5). En cualquier caso, cabe destacar la coincidencia entre nuestro estudio y el de Anaya *et al.* (2009) respecto al hecho de que el aspecto de atención a la diversidad en el que los docentes de ambos estudios manifestaron mayor necesidad de formación de todos fue en la *atención a alumnos con problemas de conducta*, lo que señala, sin duda, una acuciante demanda de apoyo al profesorado que podría no estar siendo actualmente atendida ni por la formación inicial ni por la formación permanente del profesorado ofrecida en España (e.g., Navarro-Montano y Gordillo, 2015).

Los contenidos de formación en atención a la diversidad han sido agrupados, por análisis factorial, en dos categorías: déficit y diversidad cultural. Los docentes han valorado con mayor grado de importancia para su trabajo la formación en aspectos relacionados con la atención al déficit frente a la formación en temas relacionados con la atención a la diversidad cultural, siendo esta diferencia estadísticamente significativa. En la misma dirección, los docentes han expresado poseer una mayor necesidad de formación en temas relacionados con la atención

al déficit frente a la formación en aspectos relacionados con la atención a la diversidad cultural.

En cuanto a la etapa educativa, los docentes de educación primaria reconocen una mayor necesidad de formación en atención a la diversidad que sus colegas de educación infantil, lo cual concuerda con lo hallado por Anaya *et al.* (2009) con muestra a nivel nacional. Sin embargo, no se observaron diferencias en la importancia que unos y otros conceden a la formación del profesorado en atención a la diversidad.

Por último, el nivel de IE del profesorado se mostró como una variable moderadora de las opiniones de los docentes acerca de la importancia que tiene su formación en atención a la diversidad, confirmando nuestra hipótesis. En concreto, los docentes con alta IE manifestaron un mayor reconocimiento de la importancia de la formación en atención a la diversidad que sus colegas con niveles bajos de IE. De modo que, según nuestra investigación, la IE del profesorado puede ser un condicionante de su actitud favorable hacia la importancia de la formación en atención a la diversidad, aunque no parece ser indicador de la necesidad auto-percibida de formación sobre esta materia. Tener una alta o una baja IE parece un factor clave para esperar en los docentes una sensibilidad alta o baja hacia la atención a la diversidad. Esto concuerda, como habíamos apuntado, con la idea de que las personas con mayor IE son más sensibles a la información social y emocional proveniente de los demás (e.g., Bisquerra *et al.*, 2015), incluso en contextos de gran diversidad cultural (e.g., Gardenswartz *et al.*, 2010; Yoo *et al.*, 2006). De ser así, ello podría estar contribuyendo a que sean, también, más conscientes de la importancia de una óptima formación en atención a la diversidad como medio para optimizar las relaciones interpersonales saludables que exige la práctica educativa (e.g., Casassús, 2007; Hargreaves, 2000).

La investigación evaluativa de programas de educación emocional está constatando la eficacia de algunos programas de mejora de la competencia emocional del profesorado (e.g., Castillo, Fernández-Berrocal y Brackett, 2013; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013; Vesely y Saklofske, y Nordstokke, 2014). Nuestros resultados apuntan a que un posible efecto colateral de la mejora de la competencia emocional del profesorado pudiera ser también, indirectamente, la mejora de su competencia para atender a la diversidad, dada la relación que hemos hallado entre IE y reconocimiento de la importancia de la formación en atención a la diversidad. Si bien esto es solo, por el momento, una conjetura, futuras investigaciones dirigidas a mejorar la competencia docente a través de la mejora de la competencia emocional podrían explorar si los programas de educación emocional del profesorado también están contribuyendo a la estimulación de la sensibilidad emocional del profesorado a la diversidad de su aula y de su centro educativo, o incluso a directamente mejorar su competencia de atención a la diversidad.

Siguiendo la recomendación de un revisor, quiséramos destacar brevemente cuál es la argumentación que justifica el hecho de haber utilizado análisis paramétricos sobre datos obtenidos a partir de una escala Likert, ya que para algunos lectores esta decisión podría ser considerada controvertida. Nuestra decisión de interpretar los datos de la escala Likert como datos de una escala de intervalo, y no como datos de una escala ordinal, se basa, en dos criterios: por un lado, en fundamentos metodológico/psicométricos, y, por otro, en la práctica habitual en el área de investigación educativa.

En cuanto al primer criterio, remitimos al trabajo de Norman (2010), quien llegó incluso a concluir que la controversia sobre si es legítimo o no usar estadísticos paramétricos con datos provenientes de escalas tipo Likert debería haber cesado hace mucho tiempo, dada la ausencia de justificación sólida en apoyo de esta

crítica. En lo concerniente al segundo criterio, simplemente remitimos a dos ejemplos de investigaciones publicadas recientemente en dos revistas internacionales de investigación educativa, que se encuentran entre las diez de mayor factor de impacto en el *Journal Citation Reports*, donde de modo semejante a como se ha hecho en nuestra investigación se exploraron las percepciones de maestros (Andreassen y Braten, 2011) y estudiantes (Jiang, Spote y Lupescu, 2015) mediante escalas tipo Likert de 4 o 5 puntos, y, posteriormente, se realizaron análisis estadísticos paramétricos, todo lo cual avala nuestra decisión.

Las conclusiones de la presente investigación están principalmente limitadas por el tipo de muestreo no aleatorio que se ha empleado, así como por el reducido tamaño de la muestra de docentes. Sin embargo, es importante señalar que los resultados replican parcialmente los de Anaya *et al.* (2009) con una muestra de mayor tamaño.

Con este trabajo, se aporta una nueva herramienta para operacionalizar de forma fiable y válida el concepto de “atención a la diversidad” en la práctica docente, quedando sintetizado en 11 hechos educativos que demandan educación personalizada, los cuales, a su vez, se agrupan, según la propia opinión de los docentes en ejercicio, en dos categorías de análisis de la diversidad, la atención a situaciones relacionadas con algún déficit y la atención a situaciones asociadas a diferencias culturales.

Una de las principales contribuciones de este trabajo es que, por primera vez, se estudia la asociación entre el nivel de inteligencia emocional del profesorado y su valoración acerca de la importancia y de la necesidad de formación en atención a la diversidad. Los resultados apoyan la conveniencia de que la formación inicial y permanente del profesorado incorpore la formación en competencias socioemocionales y en atención a la diversidad de forma combinada.

Referencias bibliográficas

- Allen, V. D., MacCann, C., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2014). Emotional Intelligence in Education: From Pop to Emerging Science. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-García (eds.), *Handbook of Emotions in Education* (162-182). New York: Routledge.
- Anaya, D., Pérez-González, J. C., y Suárez, J. M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*, 356, 607-629.
- Anaya, D., Suárez, J. M., y Pérez-González, J. C. (2009). Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 413-425.
- Andreassen, R., y Braten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21, 520-537. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.08.003
- Ball, A., y Tyson, C. (2011). *Studying Diversity in teacher education*. Maryland: AERA.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., y Mikolajczak, M. (2013) The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE*, 8 (5): e62635. doi:10.1371/journal.pone.0062635

- Cardona, M. C., Chiner, E., Gómez, P., González-Sánchez, M. E., y Lattur, A. (2004). La educación especial en los futuros estudios de Máster en Psicopedagogía: diseño de una guía docente. En J. G. Bernabeu Pastor y N. Sauleda (coord.), *Investigar el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 1-26). Alicante: Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad-ICE de la Universidad de Alicante.
- Casassús, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1 (2), 263-272.
- CERI, Centre for Educational Research and Innovation (2010). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*. Paris. OECD. doi: 10.1787/20769679.
- Cooper, A., y Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92, 449-457.
- De Winter, J. C. F., y Dodou, D. (2010). Five-Point Likert Items: t test versus Mann-Whitney-Wilcoxon. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 15 (11). Recuperado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=15&n=11>.
- EADSNE (2010). *Teacher education for inclusion: International Literature Review*. Odense Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 7-16.
- Fernández-Rodicio, C. I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación educativa*, 21, 133-150.
- Gardenswartz, L., Cherbosque, J., y Rowe, A. (2010). Emotional intelligence and diversity. A Model for Differences in the Workplace. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 1 (1), 74-84.
- Grant, C., y Gibson, M. (2011). Diversity and teacher education: A historical perspective. En A. Ball y C. Tyson (ed.), *Studying Diversity in teacher education* (pp. 19-62). Maryland: AERA.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Jiang, J. Y., Spote, S. E., y Luppescu, S. (2015). Teacher perspectives on evaluation reform: Chicago's REACH students. *Educational Researcher*, 44 (2), 105-116. doi:10.3102/0013189X15575517
- Jiménez, C. (coord.) (2005). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson Educación.
- López-Goñi, I., y Goñi, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Navarro-Montano, M. J., y Gordillo, M. (2015). El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria. *Campo Abierto*, 33 (2), 115-125.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the "laws" of statistics. *Advances in health sciences education*, 15 (5), 625-632. doi: 10.1007/s10459-010-9222
- Pekrun, R., y Linnenbrink-Garcia, L. (eds.) (2014). *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Pérez, J. C. (2003). Sobre la Validación de Constructo de la Inteligencia Emocional. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (2), 252-257.

- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16 (1), 233-254.
- Pérez-González, J. C., y Sánchez-Ruiz, M^a J. (2014). Trait emotional intelligence anchored within the big five, big two and big one frameworks. *Personality and Individual Differences*, 65, 53-58.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Sánchez-Delgado, P., Bodoque, A. P., y Jornet, J. M. (2015). Patrones diferenciales entre padres y profesorado en la detección del TDAH. *Bordón*, 67 (3), 143-166.
- Uitto, M., Jokikokko, K., y Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., y Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher well-being. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85.
- Wong, C.-S., Wong, P.-M., y Peng, K. Z. (2010). Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers' Job Satisfaction. The Case of Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership*, 38 (1), 59-70.
- Yoon, S. H., Matsumoto, D., y LeRoux, J. A. (2006). The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (3), 345-363.

Abstract

Training needs of early childhood education and primary education school teachers on the treatment of diversity

INTRODUCTION. In this study the views of teachers on the importance given to teacher training in regards to diversity and to the degree to which they would like to have better training in attention to diversity is investigated. **METHOD.** We had an incidental sample of 181 Early Childhood Education and Primary Education (Preschool and Primary) teachers (44 are men and 137 women) with a mean age of 38.78 (SD = 8.97). Using a scale designed *ad hoc* (ENFAD) we assessed on the one hand, the emphasis on different issues of training for the treatment of diversity, and, on the other hand, the degree of perceived need for training on each of these issues. The teachers' level of emotional intelligence (EI) was also evaluated by the TEIQue-SF. **RESULTS.** Teachers considered of high importance all the subjects of training for the treatment of diversity, and recognized a moderate need for training in them. Primary teachers expressed higher training needs than Preschool teachers. Teachers with high EI showed a greater recognition of the importance of training for the treatment of diversity than their counterparts with low levels of EI. **DISCUSSION.** This study partially replicated the findings of previous studies using a national sample, while adding to the research to explore the relationship between EI and teacher's assessment of the importance of training in the treatment of diversity and their perceived needs in regards to the training they receive.

Keywords: Teacher education, Level of education, Training need, Differentiation, Differentiated teaching, Individual characteristics.

Résumé

Les besoins de formation dans les enseignants du préscolaire et du primaire pour le management de la diversité

INTRODUCTION. Dans cette étude on a analysé les opinions des enseignants à propos de leur formation en matière de management de la diversité et le niveau de formation qu'ils considèrent convenable pour accomplir cette tâche. **MÉTHODE.** On a travaillé avec un échantillon de 181 enseignants de l'Éducation préscolaire et Primaire (dont 44 étaient hommes et 137 femmes) avec une moyenne de 38.78 ans (DT=8.97). À partir d'une échelle créée *ad hoc* (ENFAD) on a évalué, d'un côté l'importance que différents sujets donnent à la formation dans le management de la diversité, et d'un autre le degré de perception des besoins de formation objet d'étude. En plus, on a évalué le niveau d'IE des enseignants au moyen du questionnaire TEIQue-SF. **RÉSULTATS.** Les enseignants ont considéré d'une grande importance tous les aspects relatives à la formation dans le management de la diversité, et ont reconnu un besoin modérée de formation. Les enseignants du Primaire ont exprimé un besoin plus grande de ce type de formation par rapport à ceux de l'éducation préscolaire. Les enseignants avec une plus grande IE donnent plus d'importance à la formation dans le management de la diversité que leurs collègues qui ont des niveaux d'IE plus bas. **DISCUSSION.** Cette étude est une réplique partielle d'autres études prélevables basées sur des échantillons nationales, et au même temps explore pour la première fois les rapports entre l'IE des professeurs et l'importance qu'ils attribuent à la formation dans le management de la diversité et les besoins qu'ils en ont.

Mots clés: Formation des enseignants, Niveau d'enseignement, Besoins de formation, Différenciation, Pédagogie différencielle, Caractéristiques individuelles.

Perfil profesional de los autores

Javier Cejudo

Profesor asociado del Departamento de Psicología de la Facultad de Educación de Ciudad Real de la Universidad de Castilla-La Mancha. Doctor en Educación por la UNED y máster en Investigación e Innovación en Educación (UNED). Licenciado en Psicología (UCM) y licenciado en Psicopedagogía (UNED). Su trayectoria investigadora se centra en el estudio de la inteligencia emocional, la evaluación de programas de educación emocional y la formación de docentes y orientadores educativos.

Correo electrónico de contacto: manueljavier.cejudo@uclm.es

María Victoria Díaz

Doctoranda del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (MIDE II), Facultad de Educación, UNED. Educadora Social en Fundación Cepaim y máster en Investigación e Innovación en Educación (UNED). Su trayectoria investigadora se centra en el estudio de la formación del profesorado.

Correo electrónico de contacto: mdiaz122@gmail.com

Lidia Losada

Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (MIDE II) de la UNED. Doctora en Educación por la UNED. Su trayectoria investigadora se centra en el estudio de la competencia social, la educación emocional, y la orientación profesional y personal.

Correo electrónico de contacto: llosada@edu.uned.es

Juan Carlos Pérez-González (autor de contacto)

Fundador y director de EDUEMO, Laboratorio de Educación Emocional de la UNED. Profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (MIDE II) de la UNED. Doctor en Educación por la UNED, máster en Psicología Social por la Universidad Complutense de Madrid y licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva. Su trayectoria investigadora se centra en la medida de la inteligencia emocional, la evaluación de la educación emocional y la formación de docentes y orientadores educativos.

Correo electrónico de contacto: jcperez@edu.uned.es

Dirección para la correspondencia: Juan Carlos Pérez-González, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (MIDE II), Facultad de Educación, UNED, C/ Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid, España.

HACIA LA VALIDACIÓN DEL CONSTRUCTO “RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO” (RSEU)

Toward construct validation of “Social Responsibility of University Student” (SRUS)

JOSÉ MANUEL GARCÍA RAMOS⁽¹⁾, CARMEN DE LA CALLE MALDONADO⁽²⁾,
MARÍA CONSUELO VALBUENA MARTÍNEZ⁽²⁾ Y TERESA DE DIOS ALIJA⁽²⁾

⁽¹⁾ *Universidad Complutense de Madrid*

⁽²⁾ *Universidad Francisco de Vitoria*

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68303

Fecha de recepción: 09/01/2015 • Fecha de aceptación: 01/10/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: José Manuel García Ramos. Email: jmgramos@edu.ucm.es

INTRODUCCIÓN. La Responsabilidad Social Corporativa se refiere al conjunto de obligaciones y compromisos, económicos, sociales, legales, medioambientales y éticos, nacionales e internacionales, de una determinada organización con sus “grupos de interés”. Una organización socialmente responsable se caracteriza porque las personas que la integran y que con ella se relacionan son capaces de responder de sus actos, decisiones y consecuencias de los mismos. La formación universitaria debe ser participe en la preparación de personas socialmente responsables, a través de su desarrollo integral. La asignatura Responsabilidad Social del Estudiante Universitario en la Universidad Francisco de Vitoria (UFV, en adelante) permite al alumno descubrir su grado de responsabilidad social y compromiso personal en la construcción de un mundo mejor. El objetivo de este estudio es analizar la consistencia interna y la validez del constructo de Responsabilidad Social del Estudiante Universitario, RSEU (distinto de RSCU, Responsabilidad Social Corporativa de la Universidad) entendido como la interacción de conocimientos, capacidades, convicciones y actitudes que se ponen en juego en contextos reales, para comprometerse con los otros y tomar conciencia de que la acción personal repercute en la mejora social. **MÉTODO.** Se mide el constructo en una amplia muestra de estudiantes universitarios (404). El tratamiento de los datos se realiza a partir de indicadores de fiabilidad como Alpha de Cronbach, así como de análisis correlacional, análisis factorial exploratorio (AFE) y análisis factorial confirmatorio (AFC). **RESULTADOS.** Los resultados muestran índices de consistencia interna más que aceptables o satisfactorios (entre 0,85 y 0,92, fiabilidad general). Las correlaciones entre las dimensiones del instrumento son significativas y elevadas. El AFE parece indicar la presencia de un constructo único sobre la base de tres dimensiones correlacionadas. Los resultados del AFC, aun no siendo concluyentes, apuntan en la misma dirección. **DISCUSIÓN.** Estos resultados parecen mostrar la adecuada medición del constructo que se pretende evaluar.

Palabras clave: *Evalidez de constructo, Análisis multivariante, Educación superior, Responsabilidad social, Comportamiento del estudiante.*

Introducción

Dentro del proyecto formativo de la UFV, basado en un modelo de formación integral e integradora, se encuentra la asignatura de Responsabilidad Social. Este proyecto pretende acompañar al alumno en el desarrollo del compromiso social y en la búsqueda de la mejor versión de sí mismo, que surge del auténtico encuentro con la realidad social y con los otros.

La asignatura está integrada por tres partes: (1) una fundamentación teórica en el aula, (2) unas prácticas en una ONG y (3) una atención personalizada a cada alumno, a través de las tutorías.

Para medir el grado de responsabilidad social en el universitario se aplica un cuestionario de evaluación que se estructura en cuatro dimensiones. En total, el cuestionario se compone de 21 ítems, cinco por dimensión y un ítem criterio.

En este trabajo se analiza la fiabilidad, la estructura y coherencia interna de dicho instrumento y sus dimensiones.

No hay otros estudios en la literatura que recojan, ni una propuesta de herramienta de medida de la Responsabilidad Social del Estudiante Universitario ni el análisis de la validez de dicho constructo. No debe confundirse la RSEU que proponemos (Responsabilidad Social del Estudiante Universitario), con RSCU (Responsabilidad Social Corporativa de la Universidad) o con RSU (Responsabilidad Social Universitaria) más enfocadas al análisis de universidades socialmente responsables como institución. Sobre las últimas, la bibliografía es abundante, sobre la primera, no. Es más, este grupo de investigación se considera pionero en la formación y propuesta de medida de RSEU.

De manera colateral obtuvimos referencias bibliográficas relacionadas con la evaluación de la

responsabilidad social del egresado universitario (Ortiz de Montellano del Puerto, 2000), el marco teórico y el manual de primeros pasos para la implantación de la Responsabilidad Social Universitaria (Vallaey, 2011), un estudio de la relación entre Responsabilidad Social Corporativa, la justicia social y la satisfacción laboral (Tziner, Oren, Yaki y Kadosh, 2011), el papel de la formación en la educación para la responsabilidad personal y social (Reason, Ryder, Kee, 2013), alguna reforma educativa en Estados Unidos (USA) relacionada con la responsabilidad personal y social (Glass, O'Neill, 2012), algunos cursos de inmersión y orientación sobre igualdad, justicia, responsabilidad social y desarrollo comunitario (Boyd, Brackmann, 2012 y Honeyman, 2010), la promoción de dones y talentos relacionados con el apoyo social y la promoción humanitaria (Hernández de Hahn, 2014), algunas palancas para educar la responsabilidad social (O'Neill, 2011), la cooperación para el desarrollo como metodología para la enseñanza de responsabilidad social de ingenieros (Lappalainen, 2011), los efectos del voluntariado durante los años de estudiante (Astin, Sax, Avalos, 1999) y la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en el contexto del cambio de educación superior (Sánchez González, Herrera Márquez, Zárate Moreno y Moreno Méndez, 2007).

Respecto a la validez y fiabilidad de la herramienta empleada en la evaluación de la responsabilidad en el universitario, encontramos algunas referencias colaterales relacionadas con la validación del constructo subyacente en una escala de evaluación del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente mediante análisis factorial confirmatorio (Díaz Costa, Fernández-Cano, Faouzi y Henríquez, 2015), la construcción de una escala para evaluar la Responsabilidad Social Corporativa (Cuesta, Paredes Gázquez, Holgado Tello, Barbero García, 2013), la exploración de la fiabilidad y validez de un test sobre conciencia social-moral (Livesey, Doodd, Porte, Marlow, 2012), la validez de constructo en la investigación

educativa a distancia sobre trabajo social (Quinn, Fitch; Yourn, 2011), la influencia de la familia, escuela y compañeros en el voluntariado entre adolescentes (Law, Shek, Ma, 2013).

Por tanto, no existen evidencias de estudio directas sobre el diseño y comprobación del rigor de un instrumento de medida, válido y fiable, sobre la valoración del grado de responsabilidad social en universitarios, salvo las autorreferencias relativas a estudios anteriores de este equipo de investigación. Más bien, la investigación realizada hasta el momento, se ha enfocado al análisis de la Responsabilidad Social Corporativa, que entiende la universidad como una organización y al estudio teórico de distintas dimensiones y métodos empleados en el desarrollo de la responsabilidad social en contextos educativos.

Este estudio se divide en cuatro secciones además de la introducción y las referencias bibliográficas. En la primera, se contextualiza en la literatura y dentro de la universidad, la RSEU, como concepto y como asignatura. La segunda sección describe los objetivos de estudio. Los métodos empleados, estructura de la muestra y análisis de resultados se recogen en la sección tres. Finalmente, la sección cuatro resume la discusión de los resultados, las conclusiones, así como la orientación sobre posibles investigaciones futuras derivadas de este trabajo.

Marco conceptual

El contexto universitario en que se realiza esta investigación es el proyecto formativo de la UFV. Dicho proyecto se presenta como un modelo de formación que propone al universitario un auténtico encuentro con la realidad, una experiencia significativa y transformadora. Esto es, un acercamiento que le lleve al contraste y verificación constantes de la comprensión de lo humano, lo que implica todas las dimensiones y facultades de la persona. En este sentido, la universidad asume la necesidad de formar en la responsabilidad social como parte esencial de la

manera en que institucionalmente asume dicha verificación.

La responsabilidad social del alumno universitario permite la definición de un marco teórico-práctico en el que contrastar institucionalmente aquellas dimensiones de la formación que conllevan, no solo la aceptación de unos estándares empresariales, sino sobre todo la puesta en práctica de una visión del hombre, de las relaciones sociales y de la estructura de la realidad.

De modo sintético destacamos, dentro de los estudios previos sobre Responsabilidad Social del Estudiante Universitario, dos apartados: por un lado, la definición que hace de este constructo Ortiz de Montellano (2000) y por otro, los trabajos de investigación realizados desde la UFV.

Evaluación de la responsabilidad social del egresado universitario. Ortiz de Montellano (2000)

Este autor profundiza en la necesidad de formar personas comprometidas con su entorno y sus semejantes, en la línea de lo que nosotros planteamos. En su investigación hace referencia, a su vez, a algunos estudios previos sobre la formación de los universitarios en aspectos relacionados con la responsabilidad social. Entre los que se presentan destacaríamos el realizado por Pascarella, Ethington y Smart (1998), un estudio en el que revisó la influencia de la universidad en valores humanitarios y cívicos de los estudiantes (Galán, 2012). Las dimensiones que integran el concepto de responsabilidad social en Montellano son: pensamiento crítico, empatía y capacidad de compromiso. Para medir cada una de estas dimensiones seleccionó los siguientes instrumentos: la prueba California Critical Thinking Skills (CCTST) de Facione (1992) para pensamiento crítico y la Scale of Intellectual Development (SID_IV) para empatía y compromiso. La aplicación se hizo con una muestra de 330 sujetos de la Universidad Anahuac de México.

Estudios varios realizados por este equipo de investigación

- Como estudios previos a este se presentan las conclusiones de la Memoria de Responsabilidad Social Corporativa Universitaria de la UFV (DeDios-Alija, Agejas Esteban, de la Calle Maldonado, Cerezo López y Villén Cárdbaba, 2012), así como algunos artículos ya publicados que reflejan diversos trabajos en esta línea de investigación.
- También se realizó una aproximación al concepto de responsabilidad social en el ámbito universitario, intentando definir un término complejo, amplio y en cierto modo, impreciso, como es el de la Responsabilidad Social del Estudiante Universitario (de la Calle Maldonado, García Ramos y Giménez Armentia, 2007).
- Se elaboró y realizó una primera validación de un instrumento de medida del grado de Responsabilidad Social del Estudiante Universitario (de la Calle Maldonado, García Ramos, Giménez Armentia y Ortega de la Fuente, 2008).
- Se analizó la eficacia de la enseñanza que se realiza con la asignatura de Responsabilidad Social en la UFV de cara a la formación de los alumnos en la responsabilidad social, como parte de su formación integral (de la Calle Maldonado, García Ramos, Giménez Armentia y Ortega de la Fuente, 2008).

RSU, RSC y RSEU

Con el objetivo de contribuir a la definición del concepto de RSEU en el ámbito universitario, es necesario insistir de nuevo en las diferencias existentes entre “Responsabilidad Social del Estudiante Universitario” (RSEU) y “Responsabilidad Social Universitaria” (RSU).

Es evidente que hay una estrecha relación entre ambos términos, pero mientras el primero se centra en la responsabilidad personal del alumno,

y por ende, en la responsabilidad de la comunidad universitaria de formarle como futuro profesional socialmente responsable, el segundo hace referencia a la responsabilidad social de la universidad como organización, entidad, institución o empresa. Dentro de esta segunda concepción más amplia, entraría pues la primera, es decir: una de las tareas que implica la Responsabilidad Social Universitaria, es la de formar la Responsabilidad Social del Rstudiante Universitario (de la Calle Maldonado y Giménez Armentia, 2011).

Según algunos estudios recientes (Olcese, 2013), se calcula que en la actualidad diecisiete universidades españolas ofertan estudios de posgrado relacionados con la responsabilidad social y muchas de ellas han incorporado también materias específicas en estudios de Grado. La UFV ha sido pionera en este aspecto, impartiendo desde 1993 la asignatura de Responsabilidad Social en todos los planes de estudio, con el fin de formar a los estudiantes en el compromiso social a través de un currículo que integra prácticas sociales, acompañamiento personalizado y una fundamentación teórica de la importancia de la responsabilidad social en la formación de los futuros profesionales (de la Calle Maldonado, García Ramos y Giménez Armentia, 2007).

Hoy, la RSEU tal como la entendemos, es un concepto más amplio que la actuación voluntaria y altruista de ayuda a otros. En este sentido, en la universidad se considera ya como una competencia que integra no solo una actitud tolerante y proactiva hacia el bien común, sino además la habilidad y capacidad de encuentro y relación con los demás y el conocimiento no fragmentado de la realidad. Así pues, su formación debe implicar la conciencia de los individuos para lograr que cada uno asuma su responsabilidad personal.

Los futuros profesionales socialmente responsables que con interés creciente demanda la sociedad están ahora formándose en las aulas de la universidad. La cuestión es: ¿está la universidad asumiendo esta tarea?, ¿de qué medios dispone

para desarrollarla?, ¿cómo se sabe si un universitario es socialmente responsable?

La UFV hizo desde su fundación un planteamiento diferente y novedoso en el panorama universitario al integrar en sus planes de estudios una asignatura obligatoria con el objetivo formar en esta competencia (DeDios-Alija, Agejas Esteban, De la Calle Maldonado, Cerezo López y Villén Cárdena, 2012).

La formación universitaria no puede quedar reducida a la mera preparación técnica orientada al desempeño de una profesión, debe ir mucho más allá, logrando un desarrollo integral de la persona. Por ello, en la UFV los planes de estudio de cada titulación incluyen un conjunto de materias de carácter humanístico orientadas a fomentar en el alumno una serie de valores, actitudes y hábitos, que le permitan en un futuro pensar con rigor para conducir éticamente tanto su responsabilidad profesional como sus actividades cotidianas.

Un universitario no puede abstraerse de su entorno, ni ser ajeno a valores como la ética, la justicia o la solidaridad. Solo teniéndolos en cuenta conseguiremos formar personas y profesionales comprometidos en la mejora de la sociedad, hoy como universitarios y el día de mañana, como empresarios, médicos, abogados, arquitectos, maestros...

En este trabajo pretendemos dar un paso más en la validación del constructo “Responsabilidad Social del Estudiante Universitario” (RSEU), desde una perspectiva amplia y comprensiva, que nace de la experiencia de un plan de actuación concreto.

¿Qué entendemos por formación del universitario en responsabilidad social?

Creemos que la RSEU implica formar a los alumnos en la *capacidad de comprometerse con los otros*, de escucha y de diálogo, *con un pensamiento*

crítico ante los problemas que lleve al descubrimiento de los valores, de ejercitar la empatía, de *entender el sentido auténtico del servicio y del trabajo por el bien común*, de aprender a hacer para poder influir sobre el propio entorno, desde el trabajo en equipo, conscientes de que la acción personal repercute en la mejora social y de que, en la medida en que ejerzan su responsabilidad como universitarios, serán profesionales socialmente responsables. Y todo esto, pasando por un autodescubrimiento personal: conocimiento del propio talento, aspiraciones y debilidades, ya que solo en el reconocimiento de la identidad y la dignidad personal se puede fundamentar el compromiso con el otro y con la sociedad (de la Calle Maldonado, García Ramos y Giménez Armentia, 2007).

A partir de esta definición y de su estructura teórica, elaboramos un instrumento de medida del grado de Responsabilidad Social del Estudiante Universitario, ya que creemos que es una dimensión de la persona que puede ser formada y que es susceptible de medición. Nuestro objetivo es ser capaces de medir, con rigor, el grado de responsabilidad social que tienen los universitarios en distintos momentos de su paso por la universidad.

El instrumento de medición (Anexo 1) está estructurado sobre las cuatro dimensiones que conforman nuestro constructo; cada una de estas dimensiones está integrada a su vez por cinco indicadores o ítems que valoran diferentes aspectos de la Responsabilidad Social del Estudiante Universitario. En cada una de las cuestiones, el alumno debe valorar en una escala tipo Likert de 1 a 6 puntos, indicando el valor 1 mínimo acuerdo y el 6, máximo acuerdo. A continuación, hacemos una breve explicación de cada una de estas dimensiones:

1. *Compromiso con los demás y el entorno:*

El universitario no puede vivir de espaldas a la sociedad, no puede ni debe permanecer ajeno a aquellos problemas que demandan soluciones con urgencia. Está llamado a liderar cambios

sociales desde el conocimiento y la investigación. Y para ello, ha de conocer de primera mano realidades diferentes a las suyas, implicarse en ellas y ejercitar su capacidad de servicio, hoy como universitario que dedica parte de su tiempo y el día de mañana como profesional que contribuye al bien común desde su trabajo.

2. Descubrimiento personal de los valores:

A través de la Responsabilidad Social Universitaria el alumno adquiere una formación en valores como generosidad, fidelidad, constancia, perseverancia, tolerancia, entrega, empatía, paciencia...

Descubre que la razón última de la solidaridad es el reconocimiento y el respeto de la dignidad humana, de todo ser humano, sea cual sea su situación, su origen, su pasado, su raza, su capacidad física o intelectual... y esto se experimenta en el encuentro con el otro, especialmente con el más necesitado, que a su vez, le enfrenta a su propia vulnerabilidad y le hace reconocerse necesitado, porque somos seres sociales, interdependientes: nos necesitamos unos a otros para alcanzar el desarrollo personal al que estamos llamados.

3. Formación de la responsabilidad social:

El universitario ha de tomar conciencia del privilegio y la responsabilidad que implica el hecho de acceder a unos estudios superiores. En la medida en que aproveche esta oportunidad podrá luego revertir a la sociedad todo lo aprendido y así contribuir a la justicia social. No se trata solo de aprender una ciencia o una técnica, la excelencia académica pasa por poner esos conocimientos al servicio del bien común, sin intereses individualistas o egocéntricos.

4. Planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social:

La responsabilidad social no se improvisa, se aprende a base de ejercitarla. Cuando la universidad da la oportunidad de ponerse en juego en esta competencia, está dando los recursos

para luego ser un profesional socialmente responsable, que hace posible que una empresa sea socialmente responsable. Son las personas las que encarnan los valores de la RSC (Responsabilidad Social Corporativa), profesionales comprometidos con su tiempo y con su entorno, que trabajan poniendo siempre a la persona en el centro de su quehacer, respetando sus derechos y cumpliendo con sus obligaciones, conforme a su código deontológico.

5. Ítem-criterio:

Valora globalmente el grado de Responsabilidad Social del Estudiante Universitario.

Objetivos del estudio

Aproximarnos a la validación del constructo "Responsabilidad Social del Estudiante Universitario" aportando seguridad y confianza mayores en el instrumento utilizado para medir el grado de responsabilidad social de un estudiante universitario en un momento dado.

En resumen:

- Proponer un *instrumento de medida del grado de Responsabilidad Social del Estudiante Universitario (RSEU)*, desde nuestro concepto de responsabilidad y compromiso social del universitario.
- Validar el instrumento de medida propuesto, con los estudios y análisis estadísticos adecuados, en una amplia muestra de alumnos universitarios.

Metodología de la investigación

1. Propuesta de un instrumento para la medida del grado de Responsabilidad Social del Estudiante Universitario (RSEU)

La propuesta se realiza desde una perspectiva amplia y comprensiva, a partir de lo que entendemos

por Responsabilidad Social del Estudiante Universitario, y que nace, en gran parte, de la experiencia y de los frutos de la asignatura de Responsabilidad Social.

El instrumento de medida del grado de Responsabilidad Social del Estudiante Universitario se presenta en el Anexo 1.

2. Aplicación del instrumento a una muestra

Se aplica el cuestionario de medición de la RSEU, a principios de curso a los alumnos de aquellas titulaciones que cursan la asignatura.

La información se recoge mediante encuesta personal a los alumnos que asisten a clase en el momento de la aplicación. El trabajo de campo se realizó en noviembre del 2012. La tabla 1 recoge la ficha técnica del muestreo.

TABLA 1. Ficha técnica de la investigación

Características	Encuesta
Universo	Alumnos de 2º de la UFV que cursen la asignatura de Responsabilidad Social
Procedimiento de muestreo	Estratificación según titulación proporcional
Recogida de información	Encuesta personal a los alumnos en clase
Tamaño de la muestra	404 sujetos
Error muestral	±3%
Nivel de confianza	95% para el caso más desfavorable $p = q = 0,5$
Trabajo de Campo	Noviembre 2012

La selección de la muestra se realizó mediante un procedimiento de muestreo estratificado y proporcional de estudiantes de 2º de la UFV. Se obtuvo un total de 404 encuestas (tabla 2).

TABLA 2. Perfil de la muestra (tamaño y estructura)

Titulaciones	N	%
Administración y Dirección de Empresas (ADE)	31	7,67
Biotecnología (BIO)	41	10,15
Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFyD)	63	15,59
Comunicación Audiovisual (COM)	37	9,16
Derecho (DER)	20	4,95
Diseño y Bellas Artes (DIS + BBAA)	39	9,65
Educación Infantil + Educación Primaria (EDU)	41	10,15
ADE+ Derecho (Excellens) (EXC)	9	2,23
Fisioterapia (FIS)	38	9,41
Informática (INF)	15	3,71
Marketing (MAR)	10	2,48
Periodismo (PER)	49	12,13
Publicidad (PUB)	11	2,72
Total	404	100%

3. Método

La validación del cuestionario implicó el estudio de su fiabilidad y su validez. Para aproximarnos a la validez, es decir, al grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir, se empleó la validez de constructo. Esta viene referida al éxito con que un instrumento representa y mide un concepto teórico que aprecia el grado de consistencia interna del instrumento y de sus subescalas y fue llevada a cabo con la técnica de análisis factorial (AFE y AFC).

4. Análisis de resultados

Los datos obtenidos a través de las aplicaciones del cuestionario fueron analizados estadísticamente en el programa estadístico SPSS 21.0.

Para establecer la fiabilidad de los instrumentos, se emplearon los coeficientes, Alfa de Cronbach, Spearman-Brown y Guttman.

TABLA 3. Estadísticos descriptivos de las dimensiones

Dimensión 1					Dimensión 2				Dimensión 3				Dimensión 4			
N	\bar{X}	S	Mo	Md.	\bar{X}	S	Mo	Md.	\bar{X}	S	Mo	Md.	\bar{X}	S	Mo	Md.
404	4,3	1,2	5	4	4,7	1,2	5	5	4,1	1,3	5	5	4,7	1,2	5	5

1) Estadísticos descriptivos

Se ofrecen los estadísticos descriptivos para cada una de las dimensiones en la tabla 3.

2) Fiabilidad general

Los resultados del estudio de la fiabilidad general, con todos los ítems sin distinguir dimensiones, varían entre 0,85 y 0,92. (tabla 4). Todos ellos muy satisfactorios.

TABLA 4. Estadísticos de fiabilidad general

Estadísticos de fiabilidad	
	N = 404
Alfa de Cronbach	,923
Coefficiente de Spearman-Brown	,856
Dos mitades de Guttman	,852

Los indicadores de homogeneidad de todos los ítems son satisfactorios.

3) Fiabilidad por dimensiones

Los niveles de fiabilidad obtenidos en la Dimensión 1 varían entre 0,676 y 0,769 y son índices de fiabilidad más que aceptables, tratándose de una escala con solo 5 ítems. Los índices son también satisfactorios para la Dimensión 2, para la Dimensión 3 y en la Dimensión 4. Véase tabla 5.

TABLA 5. Estadísticos de fiabilidad de las cuatro dimensiones del instrumento

Estadísticos de fiabilidad		
		N = 404
DIM.1	Alfa de Cronbach	,769
	Coefficiente de Spearman-Brown	,681
	Dos mitades de Guttman	,676
DIM. 2	Alfa de Cronbach	,749
	Coefficiente de Spearman-Brown	,697
	Dos mitades de Guttman	,692
DIM. 3	Alfa de Cronbach	,839
	Coefficiente de Spearman-Brown	,858
	Dos mitades de Guttman	,845
DIM.4	Alfa de Cronbach	,852
	Coefficiente de Spearman-Brown	,846
	Dos mitades de Guttman	,808

4) Análisis de correlaciones entre dimensiones

Las correlaciones entre dimensiones son todas positivas y significativas. Las correlaciones más altas se dan entre la Dimensión 1 y 2, la Dimensión 2 y 4 y la Dimensión 3 y 4 (tabla 6).

5) Hacia la validación del constructo

- Los siguientes estudios factoriales pretenden analizar la estructura y coherencia internas de la escala ante diversas medidas y aplicaciones.

TABLA 6. Correlaciones entre dimensiones

	Dimension 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4
Dimension 1	1			
Dimensión 2	,687**	1		
Dimensión 3	,592**	,570**	1	
Dimensión 4	,613**	,730**	,665**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

- Las correlaciones entre las dimensiones, ya mostradas, parecen orientarnos hacia la unidimensionalidad del Constructo RSU.

a) Análisis factorial exploratorio (AFE)

Se realiza un análisis factorial exploratorio (AFE) para aproximarnos al estudio de la validez del constructo. Para determinar si es posible realizar este análisis, se lleva a cabo la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Los resultados de ambas pruebas indican que el análisis factorial es pertinente. Una de las condiciones de aplicación del análisis factorial exploratorio es que la matriz de correlaciones entre los ítems no sea esférica. En este caso la matriz de correlaciones resulta adecuada para la factorización (tabla 7).

TABLA 7. Índice KMO y criterio de esfericidad de Bartlett ($\lambda= 1$)

Esfericidad de Bartlett			
KMO	χ^2	gl	p
,938	3592,277	190	,000

Como método de extracción de factores se aplica el procedimiento de componentes principales. La rotación factorial utilizada fue la oblicua Oblimin. Este análisis muestra tres factores significativos que son capaces de explicar el 56,45% de la varianza. El factor 1 explica el 42,38% de la

varianza. El factor 2 explica el 7,86% y el factor 3 explica el 6,22%.

TABLA 8. Varianza total explicada ($\lambda= 1$)

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,476	42,378	42,378
2	1,572	7,860	50,238
3	1,244	6,218	56,456
4	,983		

La matriz siguiente muestra la estructura factorial del instrumento tras la rotación (tabla 9). Dada la magnitud de las correlaciones entre las dimensiones y entre ítems, se considera una explicación de la varianza razonable, debido a que las comunalidades de las variables (ítems del test) siendo elevadas, no están próximos a 1,00.

El Factor 1 agrupa los ítems 16, 17, 18, 19 y 20, correspondientes a la Dimensión 4 y los ítems 6, 7, 8 y 10, correspondientes a la Dimensión 2. El Factor 2 agrupa los ítems 11, 13, 14 y 15, correspondientes a la Dimensión 3. El Factor 3 agrupa los ítems 1, 2, 3, 4 y 5 de la Dimensión 1 y el ítem 9, correspondiente a la Dimensión 2. El Factor 1 recoge el descubrimiento personal de valores y el planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social. Los valores y el ejercicio profesional desde la responsabilidad social es lo que parece reflejar

este Factor 1. El Factor 2 representa la formación de la responsabilidad social. El Factor 3 muestra el compromiso con los demás y el entorno. El Ítem 9, que mide la experiencia de la felicidad que conlleva el servicio y la solidaridad, contribuye al Factor 3, a pesar de pertenecer a la Dimensión 2 (descubrimiento personal de valores). El Ítem 12 tiene una contribución nula al Factor 2; es decir, la reflexión sobre la importancia de no permanecer indiferente o ajeno ante lo que les sucede a los demás, quizá por su formulación negativa.

TABLA 9. Matriz de configuración ($\lambda= 1$)

	Componente		
	1	2	3
Ítem 17	,812		
Ítem 19	,753		
Ítem 20	,643		
Ítem 18	,640		
Ítem 6	,619		
Ítem 16	,614		
Ítem 8	,603		
Ítem 7	,551		
Ítem 10	,539		
Ítem 12			
Ítem 11		-,854	
Ítem 14		-,773	
Ítem 13		-,721	
Ítem 15		-,668	
Ítem 1			,703
Ítem 4			,679
Ítem 2			,636
Ítem 3			,568
Ítem 9			,555
Ítem 5			,458

La matriz de correlaciones entre factores muestra, por el tamaño de las mismas, que no hubiese sido más robusto aplicar rotaciones

ortogonales. Por otro lado, los factores están significativamente correlacionados, lo que apunta hacia la unidimensionalidad del Constructo, sobre una base de 3 dimensiones (ver tabla 10). Si tuviéramos que dar denominación a los factores, llamaríamos al Primer Factor, “compromiso social en la profesión, desde el descubrimiento personal de los valores y la dignidad de la persona”.

Los Factores 2 y 3 se denominarían exactamente igual que las 2 dimensiones, que constituyen respectivamente, cada uno de ellos.

TABLA 10. Matriz de correlaciones entre factores ($\lambda= 1$)

Componente	1	2	3
1	1,000	-,421	,485
2	-,421	1,000	-,318
3	,485	-,318	1,000

b) Análisis factorial confirmatorio (AFC)

Tras el AFE, se realiza un análisis factorial confirmatorio (AFC) con la misma muestra para probar el ajuste de los datos con diferentes modelos. En este sentido, conviene señalar, como indican Henson y Roberts, 2006, que el AFC debería realizarse con una nueva muestra de datos, ya que no es lógico estudiar la estructura de un conjunto de datos y después intentar confirmar dicha estructura partiendo de la misma fuente de datos. La diferencia entre un AFE y un AFC se encuentra en que el análisis exploratorio trata de encontrar el modelo factorial subyacente que se ajuste mejor a los datos, mientras que el AFC permite evaluar el ajuste de los datos a determinada estructura factorial teórica (Lévy-Mangin y Varela, 2006; Thompson, 2004). Se utiliza AMOS 22.0 para generar los resultados del AFC. Se opta por el método de Máxima Verosimilitud (ML), dado que es el método más

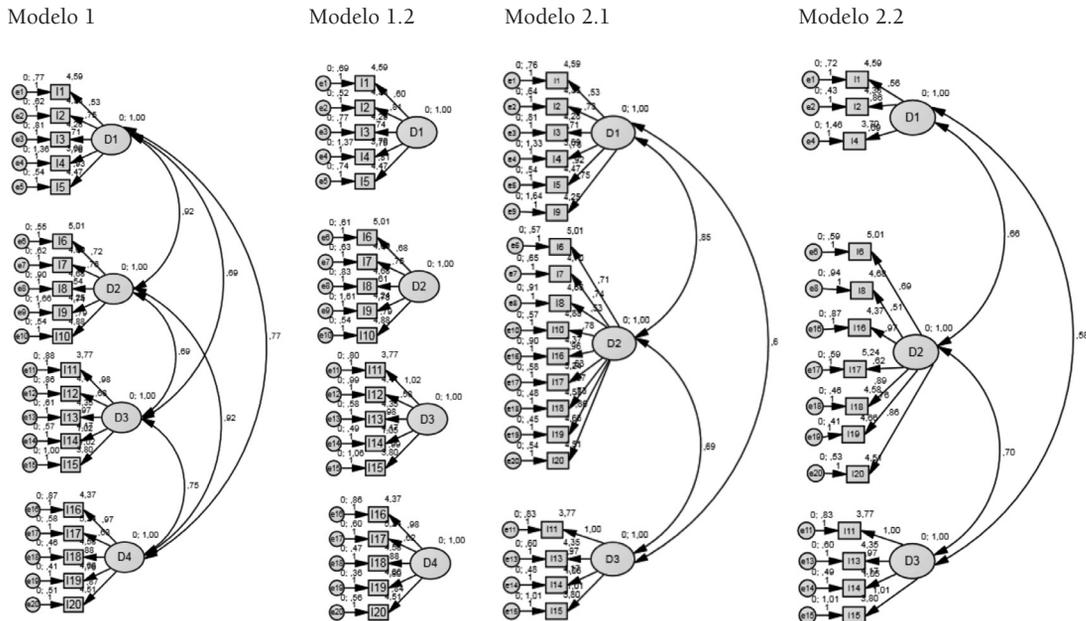
empleado en una extensa mayoría de los trabajos de la literatura y las investigaciones sugieren que produce resultados adecuados en la mayoría de las situaciones (Fan *et al.*, 1999, Levine, 2005, Thompson, 2004 o Kline, 2005). Para investigar la estructura interna del constructo “Responsabilidad Social del Estudiante Universitario” se realiza un estudio de validez de la escala de medida con diversas estructuras. El Modelo 1 corresponde a una estructura con cuatro factores (D1, D2, D3 y D4) y cinco ítems por factor. Se consideran dos submodelos que responden a las siguientes hipótesis (1) los factores son dependientes y (2) los factores son independientes (hipótesis nula). El Modelo 2 corresponde a una estructura con tres factores (D1, D2 y D3) correlacionados entre sí y 18 ítems, y se extrae del AFE. Los dos submodelos que comprende este modelo son: (1) modelo con todos los ítems obtenidos en el AFE y (2) modelo con aquellos ítems con una carga factorial superior a 0,6 (modelo mejorado) (ver figura 1).

En todos los modelos los coeficientes de regresión estandarizados (cargas factoriales) entre los ítems y las dimensiones de la Responsabilidad Social del Estudiante Universitario tienen valores altos comprendidos entre 0 y 1 (Uriel y Aldás, 2005), todos son positivos y son todos significativos, indicando una relación directa de las dimensiones hacia los ítems que los conforman. Esta fuerza de la relación de cada dimensión con sus ítems es un indicativo de una estructura factorial robusta.

Para determinar si los modelos propuestos presentaban un buen ajuste, se calculó la ratio chi-cuadrado/grados de libertad y se calcularon los índices *ad hoc* (TLI, CFI y RMSEA), todos mostrados en la tabla 11.

Las ratios Chi-Cuadrado/grados de libertad en todos los modelos indican un ajuste no aceptable, al ser mayores que 2 (Tabachnick y Fidell, 2007). Los índices TLI y CFI son inferiores a 0,95 en todos los modelos esto revela un ajuste

FIGURA 1. Estructuras analizadas para el constructo “Responsabilidad Social del Universitario”



no razonable de estos modelos. El índice basado en los residuos RMSEA es inferior a 0,08 en todos los modelos, salvo en el M1.2, esto parece indicar que el ajuste en todos ellos es satisfactorio. Por tanto, los índices analizados para evaluar el ajuste de los modelos muestran que, si bien ningún modelo tiene un ajuste satisfactorio, el Modelo con mejor ajuste es el M2.2.

Por lo tanto, parece ser que el AFC confirma la estructura factorial formulada por el AFE con una reespecificación en función de las cargas con mayor peso. La estructura resultante estaría formada por tres variables latentes correlacionadas.

Conviene señalar que la utilización de la misma muestra en el AFE y AFC, conduce a que el modelo con mejor ajuste se derive del AFE. Esto supone una debilidad del trabajo actual y abre líneas de trabajo futuras de profundización en

la validación del constructo empleando muestras diferentes.

Conclusiones

El cuestionario que mide el grado de compromiso y responsabilidad social del alumno universitario resultó ser un instrumento muy fiable como medida del constructo Responsabilidad Social del Estudiante Universitario (Alpha de Cronbach = 0,923) Estos altos grados de fiabilidad se confirman con otros estadísticos como los coeficientes de Spearman-Brown y Guttman.

Los resultados del estudio de la fiabilidad por dimensiones reflejan índices de consistencia interna más que aceptables con valores Alpha de Cronbach iguales o por encima del 0,75 para escalas de solo 5 ítems. Los indicadores de

TABLA 11. Índices de ajustes de los modelos (AFC)

Modelos	Submodelos	Índices de ajuste modelos analizados						Índices de ajuste modelos independientes							
		gl	c ² /gl	TLI	CFI	RMSEA	LO 90	HI 90	gl	c ² /gl	TLI	CFI	RMSEA	LO 90	HI 90
1	M1.1 General (20 ítems y 4 dimensiones)	164	3,529	0,86	0,89	0,079	0,072	0,086	210	18,907	0	0	0,211	0,21	0,22
	M1.2 Hipótesis Nula	170	8,566	0,58	0,66	0,137	0,131	0,144	210	18,907	0	0	0,211	0,21	0,22
2	M2.1 AFE (18 ítems y 3 dimensiones)	149	3,061	0,89	0,91	0,072	0,064	0,079	190	19,266	0	0	0,213	0,207	0,219
	M2.2 AFE Mejorado (14 ítems y 3 dimensiones)	74	2,794	0,92	0,94	0,067	0,056	0,078	105	23,357	0	0	0,236	0,23	0,24

c²/gl. Ratio Chi-Cuadrado/grados de libertad.

TLI. Índice Tucker-Lewis, o NNFI.

RMSEA. Aproximación de la raíz cuadrada media del error.

CFI. Índice de ajuste comparativo.

homogeneidad de todos los ítems son satisfactorios.

Se han encontrado correlaciones significativas y altas entre las dimensiones, considerando todas las observaciones muestrales. Estas correlaciones parecen orientar hacia la unidimensionalidad del constructo.

La exploración de la estructura del cuestionario (AFE) ha mostrado la existencia de un factor —encabezando una estructura de tres— que reúne un 42,38% de la varianza y compuesto por los ítems de la Dimensión 2 (Descubrimiento personal de los valores) y los ítems de la Dimensión 4 (Planteamiento del ejercicio profesional). Podríamos llamar a este factor “Compromiso

Social Profesional desde el descubrimiento del valor de la persona”.

Las correlaciones entre dimensiones y entre factores son indicativas de las relaciones de interdependencia entre las mismas y nos orientan a definir nuestro constructo como unidimensional.

El análisis factorial confirmatorio (AFC) parece confirmar la estructura revelada por el análisis factorial exploratorio. Esto nos orienta hacia una reformulación de la estructura inicial (4 dimensiones y 20 ítems) para obtener una mejor medición del constructo “Responsabilidad Social del Estudiante Universitario” (3 dimensiones correlacionadas).

Referencias bibliográficas

- Astin, A., J. Sax, L., y Avalos, J. (1999). Long term effects of volunteerism during the undergraduate years. *The Review of Higher Education*, 22 (2), 187-202.
- Boyd, K. D., y Brackmann, S. (2012). Promoting Civic Engagement to Educate Institutionally for Personal and Social Responsibility. *New Directions for Student Services*, 139, 39-50.
- Cuesta, M., Paredes Gázquez, J., Holgado Tello, F. P., y Barbero García, M. I. (2013). Métodos de escalamiento en la obtención de evidencias de validación de contenido: la construcción de una escala para evaluar responsabilidad social corporativa. *Acción Psicológica*, 10 (2), 29-40.
- De Dios-Alija, T., Agejas Esteban, J. A., de la Calle Maldonado, C., Cerezo López, Y., y Villén Cardaba, S. (2012). *Memoria de Responsabilidad Social Universitaria 2012*. GEIN RESCUE, Universidad Francisco de Vitoria. Recuperado de: <http://www.esebook.com/118466/universidad-francisco-de-vitoria/product/350012/memoria-de-responsabilidad-social-universitaria-2012>.
- De la Calle Maldonado, C., García Ramos, J. M., y Giménez Armentia, P. (2007). La formación de la Responsabilidad Social en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 18 (2), 47-66.
- De la Calle Maldonado, C., García Ramos, J. M., Giménez Armentia, P., y Ortega de la Fuente, M. (2008). Validación y medida de la responsabilidad social en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 385-404.
- De la Calle Maldonado, C., y Giménez Armentia, P. (2011). Aproximación al concepto de Responsabilidad Social del Universitario. *Revista Comunicación y Hombre*, 7, 236-247.
- Díaz Costa, E., Fernández-Cano, A., Faouzi, T., y Henríquez, C. F. (2015). Validación del constructo subyacente en una escala de evaluación del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente mediante análisis factorial confirmatorio. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), 47-63.
- Fan, X., Thompson, B., y Wang, L. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indexes. *Structural Equation Modeling*, 6, 56-83.
- Galán, J. I. (2012). *Reflexiones sobre la Responsabilidad Social Corporativa en el siglo XXI*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Glass, C. R., y O'Neill, N. (2012). Education a Reform Related to Personal and Social Responsibility: The Case of Core Commitments. *Journal of General Education*, 61 (4), 406-432.
- Henson, R. K., y Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393-416.
- Hernández De Hahn, L. (2014). Socially Responsible Citizens: Promoting Gifts and Talents That Support Social and Humanitarian Advancement. *International Studies in Sociology of Education*, 24 (4), 415-434.
- Honeyman, C. A. (2010). Social Responsibility and Community Development: Lessons from the Sistema de Aprendizaje Tutorial in Honduras. *International Journal of Educational Development*, 30 (6), 599-613.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Lappalainen, P. (2011). Development Cooperation as Methodology for Teaching Social Responsibility to Engineers. *European Journal of Engineering Education*, 36 (6), 513-519.
- Law, B., Shek, D., y Ma, C. (2013). Gender Invariance of Family, School, and Peer Influence o Volunteerism Scale. *Research on Social Work Practice*, 25 (1), 139-146.
- Levine, T. R (2005). Confirmatory factor analysis and scale validation in communication research. *Communication Research Reports*, 22, 335-338.
- Lévy-Mangin, J. P., y Varela, J. (2006). *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales*. La Coruña. Editorial Netbiblo.
- Livesey, A., Dodd, K., Pote, H., y Marlow, E. (2012). Exploring the Reliability and Validity of the Social-Moral Awareness Test. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25 (6), 553-570.
- Olcese, A. (2013). *Informe sobre la responsabilidad social de la empresa en España, una propuesta para Europa*. Bélgica. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/spain/pdf/informe-responsabilidad-social.pdf>
- O'Neill, N. (2011). Educating for Personal and Social Responsibility: Levers for Building Collective Institutional Commitment. *Journal of College and Character*, 12 (2).
- Ortiz De Montellano Del Puerto, S. (2000). *Evaluación de la responsabilidad social del egresado universitario*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid: Facultad de Educación.
- Quinn, A., Fitch, D., y Yourn, E. (2011). Considering Construct Validity in Distance Educational Research in Social Work Education: Suggestions for a Multivariate Approach to Researching Efficacy. *Journal of Social Work Education*, 47 (2), 321-336.
- Reason, R. D., Ryder, A. J., y Kee, C. (2013). Higher Education's Role in Educating for Personal and Social Responsibility: A Review of Existing Literature. *New Directions for Higher Education*, 164, 13-22.
- Sánchez González, C. L., Herrera Márquez, A. X., Zárate Moreno, L. G., y Moreno Méndez, W. (2007). *La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en el contexto del cambio de educación superior*. México: Universidad Autónoma de México.
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2007), *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington: American Psychological Association.
- Tziner, A., Oren, L., Bar, Y., y Kadosh, G. (2011). responsabilidad social corporativa, justicia organizacional y satisfacción laboral: ¿cómo se relacionan? *Revista de Psicología del Trabajo y las organizaciones*, 27 (1), 67-72, 44.
- Universidad Construye País (2003). *Educando para la responsabilidad social. La Universidad en su función docente*. Santiago de Chile: Edición Proyecto Construye País.

- Uriel, E., y Aldás, J. (2005). *Análisis multivariante aplicado*. Madrid: Thomson.
- Vallaes, F. (2011). Ética y RSU: Manual de primeros pasos en Responsabilidad Social Universitaria. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/eticarsu>
- Vallaes, F. (2011). Ética y RSU: “Breve marco teórico de la Responsabilidad Social Universitaria”. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/eticarsu>
- Vallaes, F. (2011). Entrevista sobre responsabilidad Social empresarial y universitaria. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/item/24725/entrevista-sobre-responsabilidad-social-empresarial-y-universitaria>
- Vallaes, F. (2011). *Les fondements éthiques de la Responsabilité Sociale*. Tesis Doctoral, Université Paris Est Créteil. Créteil. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/item/149507/these-de-doctorat-les-fondements-ethiquesde-la-responsabilite-sociale>

Anexo 1

Cuestionario de Responsabilidad Social del Universitario (RSEU)

Valores de 1 a 6 puntos, indicando el valor 1 mínimo acuerdo y el 6, máximo acuerdo)

Dimensión 1. Compromiso con los demás y el entorno	1	2	3	4	5	6
1. Tengo una visión global de la situación actual del mundo y soy consciente de la necesidad urgente de un desarrollo sostenible.						
2. Esa toma de conciencia aumenta mi interés como universitario en contribuir a la mejora de mi entorno más cercano.						
3. Me cuestiono cuál es mi posicionamiento personal ante las injusticias sociales, ante el dolor ajeno.						
4. Pongo en práctica mi capacidad de servicio y compromiso con inmigrantes, discapacitados, indigentes, niños sin recursos, ancianos...						
5. Considero que una de mis obligaciones como persona es ayudar a los demás, desde el compromiso social.						
Dimensión 2. Descubrimiento personal de los valores	1	2	3	4	5	6
6. Creo que el compromiso social se fundamenta en el reconocimiento y respeto de la dignidad de toda persona.						
7. Reconozco la necesidad de abrirme a los otros, de ponerme en su lugar y buscar el bien común, por encima de intereses individualistas.						
8. Considero que el cambio personal es un paso previo y necesario para cambiar la realidad que me rodea.						
9. He experimentado en primera persona la felicidad que conlleva el servicio y la solidaridad.						
10. Considero que la experiencia de darse a los demás es provechosa para descubrir valores personales.						

Dimensión 3. Formación de la responsabilidad social	1	2	3	4	5	6
11. Considero que el hecho de ser universitario ayuda a tomar conciencia de la importancia de la responsabilidad social.						
12. He reflexionado sobre la importancia de no permanecer indiferente o ajeno ante lo que les sucede a los demás.						
13. Creo que en la medida que estudie y me prepare a fondo en la universidad, podré aportar más al cambio social.						
14. La formación que recibiré en la universidad contribuirá en la práctica a que aumente mi grado de responsabilidad social.						
15. Considero que la responsabilidad social es una competencia que se debe trabajar en la universidad.						

Dimensión 4. Planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social	1	2	3	4	5	6
16. Me planteo el ejercicio de mi profesión futura con una vocación de servicio y orientación al bien común.						
17. Considero que el buen hacer profesional implica compromiso, trabajo en equipo, constancia, empatía, tolerancia, honradez y respeto.						
18. Creo que mi realización personal y mi felicidad pasan por ser un profesional comprometido en la mejora del conjunto de la sociedad.						
19. Considero que la acción de un buen profesional tiene repercusión en su entorno más inmediato y en otros de trascendencia mayor.						
20. Creo que es realista afirmar que desde el ejercicio profesional es posible el compromiso social.						

Ítem criterio	1	2	3	4	5	6
21. A modo de síntesis, valora el grado en el que te sientes comprometido y socialmente responsable en estos momentos.						

Abstract

Toward construct validation of Social Responsibility of University Student (RSEU)

INTRODUCTION. The Corporate Social Responsibility (CSR) is concerned with the set of obligations and legal and ethical, national and international commitments in a particular organization with its “stakeholders”. In a socially responsible company, the members and the persons related with it are able to answer for their actions, decisions and consequences. Higher Education should take part in the training of socially responsible people, through their comprehensive development. The module “Social Responsibility of the student of the Francisco de Vitoria University ” (from now UFV) allows the students to find their personal responsibility and their commitment to building a better world. The purpose of this study is to analyze the internal consistency and construct validity of the Social Responsibility of the University Student, SRUS (which differs

from Corporate Social Responsibility (CSR), considering that the interaction of knowledge, abilities, beliefs, attitudes which are involved in real contexts to the commitment with the others and to become aware that their own actions have an effect on social improvement. **METHOD.** It measures the “construct”, using a large sample of University Students (404). The processing of data is performed with reliability indicators, making use of different tools, such as Cronbach’s alpha statistics, a correlational analysis, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). **RESULTS.** The outcomes show rates of internal consistency more than acceptable or satisfactory. The correlations between dimensions are significant and high. The EFA suggests the presence of a single construct with the three correlated dimensions. The results of CFA, in spite of them not being conclusive, point to the same direction. **DISCUSSION.** These results seem to show suitable measurement of the construct to be evaluated.

Keywords: *Construct Validity, Multivariate analysis, Higher education, Social responsibility, Student behavior.*

Résumé

Vers la validation du construit de “Responsabilité Sociale de l’Étudiant Universitaire” (RSEU)

INTRODUCTION. La responsabilité sociale se rapporte à l’ensemble des obligations et des engagements économiques, sociaux, légaux, environnementaux et éthiques, nationaux et internationaux, d’une organisation déterminée avec ses « groupes d’intérêt ». Une organisation socialement responsable se caractérise par la capacité des personnes qui en font partie et qui y nouent des liens de répondre de leurs actes, de leurs décisions et des conséquences qui en découlent. La formation universitaire doit contribuer à la préparation de personnes socialement responsables en favorisant leur développement intégral. À l’Université Francisco de Vitoria (ci-après UFV), la matière Responsabilité Sociale de l’Étudiant Universitaire permet à l’élève de découvrir son degré de responsabilité sociale et d’engagement personnel dans la construction d’un monde meilleur. Cette étude a pour but d’analyser la consistance interne et la validité du construit de Responsabilité Sociale de l’Étudiant Universitaire, RSEU (qui diffère de la responsabilité sociale de l’université, RSU) entendue comme l’interaction de connaissances, de capacités, de convictions et d’attitudes qui se mettent en jeu dans des contextes réels, afin de s’engager auprès des autres et de prendre conscience que l’action personnelle a des répercussions sur l’amélioration sociale. **MÉTHODE.** Le construit est évalué sur un vaste échantillon d’étudiants universitaires (404). Le traitement des données a été réalisé à partir d’indicateurs de fiabilité, tels que le coefficient Alpha de Cronbach, d’analyse corrélationnelle, d’analyse factorielle exploratoire (AFE) et d’analyse factorielle confirmatoire (AFC). **RÉSULTATS.** Les résultats montrent des indices de consistance interne plus qu’acceptables ou satisfaisants (entre 0,85 et 0,92, fiabilité générale). Les corrélations entre les dimensions de l’instrument sont significatives et élevées. L’AFE semble indiquer la présence d’un construit unique sur la base d’une corrélation de trois dimensions. Les résultats de l’AFC, bien qu’ils ne soient pas concluants, vont vers la même direction. **DISCUSSION.** Il semble que ces résultats montrent une mesure appropriée du construit à évaluer.

Mots clés: *Validité de construit, Analyse multivariée, Éducation supérieure, Responsabilité sociale, Comportement de l’étudiant.*

Perfil profesional de los autores

José Manuel García Ramos (autor de contacto)

Catedrático de Universidad. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Doctor en Filosofía y CC de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Cuatro sexenios de investigación (último en 2009) y seis quinquenios de docencia reconocidos. Más de 34 años de docencia universitaria. Ha publicado ocho libros y más de 80 artículos en revistas de educación españolas y extranjeras, desde 1980. Ha impartido numerosas conferencias, seminarios y cursos sobre educación y universidad. Es miembro de numerosas sociedades científicas / educativas / universitarias.

Correo electrónico de contacto: jmgramos@edu.ucm.es

Dirección para la correspondencia: C/ Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid.

Carmen de la Calle Maldonado

Doctora en Ciencias de la Educación (UCM). Máster en Filosofía. Titulado Superior en el Programa de Certificación Dialógica. Máster en pastoral Familiar. Licenciado en Geografía e Historia, sección Historia Contemporánea. Desde 1994 ha realizado distintas funciones en la Universidad Francisco de Vitoria: adjunta a la Coordinación de Asesorías Académicas, coordinadora del Departamento de Acción Social, adjunta a la Dirección Académica de Formación Integral. Actualmente es profesora de Humanidades, directora de la Cátedra de Responsabilidad Social del Grupo Santander, *coach* dialógico y mentora.

Correo electrónico de contacto: m.calle@ufv.es

María Consuelo Valbuena Martínez

Doctora en Economía. Universidad Complutense de Madrid. Especialidad en Análisis Económico Cuantitativo. Profesora adjunta en la Universidad Francisco de Vitoria. Ha llevado a cabo en los últimos cinco años diferentes investigaciones en el ámbito educativo, económico y social. La investigación en técnicas estadísticas y econométricas que permitan comprender mejor los fenómenos económicos y sociales, a través de una mejora en la medición de los mismos, es una constante en su carrera investigadora.

Correo electrónico de contacto: c.valbuena.prof@ufv.es

Teresa de Dios Alija

Doctora en Humanidades y Ciencias Sociales. Máster Oficial en Humanidades. Máster en Recursos Humanos. Licenciada en Psicología. Diplomada en Magisterio. Desde 1993 profesora y *coach* en los ámbitos universitario y empresarial. Ha sido coordinadora de Evaluación Institucional y en la actualidad es coordinadora de Formación e Innovación docente en la Universidad Francisco de Vitoria. Desde 1997 socia-directora de RHevoluziona, empresa especializada en la consultoría para la dirección y el desarrollo de personas.

Correo electrónico de contacto: t.dedios.prof@ufv.es

LAS PROFESORAS DURANTE EL FRANQUISMO: FRENO A LA VANGUARDIA INTELECTUAL DE LAS MUJERES

Women teachers during the Franco regime: a halt to the intellectual leadership of women

ISABEL GRANA GIL Y FRANCISCO MARTÍN ZÚÑIGA
Universidad de Málaga

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68304

Fecha de recepción: 28/04/2015 • Fecha de aceptación: 18/06/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Isabel Grana Gil. Email: imgrana@uma.es

INTRODUCCIÓN. Estudiar la situación de las profesoras de instituto durante el franquismo es la finalidad del presente trabajo, prestando especial atención a la acción represiva que desde el proceso de depuración se ejerció sobre ellas. **MÉTODO.** Hemos consultado la legislación, las estadísticas y la bibliografía existente sobre las docentes de instituto durante el franquismo. **RESULTADO.** La paulatina incorporación de la mujer a los cuerpos docentes del profesorado de instituto durante el primer tercio del siglo XX se topó con el régimen franquista, lo que significó un freno a la mencionada incorporación y a la vanguardia intelectual que se estaba produciendo y una regresión con respecto a las incipientes políticas republicanas en favor de la incorporación de la mujer a la sociedad como sujeto de pleno derecho. Hay que esperar a finales de los sesenta, y especialmente a partir de la Ley General de Educación de 1970, para que se inicie eso que se ha dado en llamar la “feminización” del profesorado de secundaria. El acceso de las mujeres a la docencia de la enseñanza secundaria pública, es más gradual durante las décadas de los cuarenta y cincuenta, y aumenta, sin embargo, de forma muy amplia en los años sesenta, coincidiendo, de hecho, con la generalización de este tipo de enseñanza, lo que trae consigo la creación de nuevos institutos, secciones filiales, etc., que demandan mayor número de profesorado, oportunidad que la mujer va a aprovechar. **DISCUSIÓN.** Partimos de la base de que los estudios universitarios sirvieron a las mujeres, en gran medida como lanzadera que propició, en un primer momento, su incorporación como docentes y, al final de la dictadura, un cambio de mentalidad sobre el papel que ha de desempeñar la mujer en una sociedad moderna y democrática.

Palabras clave: *Historia de la educación, Mujeres, Profesoras, Instituto, Franquismo, Depuración.*

Introducción

Durante el primer tercio del siglo XX las mujeres se fueron incorporando paulatinamente a todos los niveles de la educación y la enseñanza en nuestro país, a pesar de que no todas las etapas políticas de este periodo las favorecieron con el mismo empeño. Los nombramientos de las primeras profesoras y catedráticas de institutos de segunda enseñanza no hubiesen sido posibles sin el cambio legislativo que propició concretamente el ministro de Instrucción Pública, el liberal Julio Burell Cuéllar, responsable de la promulgación de la Real Orden de 2 de septiembre de 1910, que declaraba el libre acceso de la mujer al ejercicio de cuantas profesiones tuvieran relación con el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, siempre que estuviese en posesión del título académico correspondiente. Con anterioridad, las mujeres podían obtener el título de licenciatura, pero este no las habilitaba para el ejercicio de una profesión ni para el desempeño de cátedras. Con las reales órdenes de 8 de marzo de 1910 y 2 de septiembre del mismo año, el gobierno presidido por José Canalejas reconoció el derecho de las mujeres a matricularse en todos los niveles de enseñanza en igualdad de condiciones que los hombres, y el derecho al ejercicio profesional para el que los títulos académicos habilitaban. De esta manera se abrió el camino para el nombramiento de las primeras mujeres catedráticas de instituto en la década de 1920. La incorporación en esa década se debió a la creación de nuevos institutos de segunda enseñanza como consecuencia del aumento del número de estudiantes de bachillerato y de los cambios administrativos introducidos durante la dictadura de Primo de Rivera. La mayor parte de estas pioneras aprovecharon la oportunidad que les brindó la amplia convocatoria de cátedras de instituto en el año 1928, después de varios años de estancamiento en el escalafón del cuerpo de catedráticos. Gracias a su preparación académica y sus estudios pedagógicos, uno de los requisitos que se tenían en cuenta en las oposiciones de aquella época según el reglamento de 1910 que

las regularon, lograron acceder a un cuerpo de la Administración totalmente masculinizado. Fueron pues precursoras en ir ampliando derechos a quienes los tenían vedados por haber nacido mujeres.

Tanto en su acceso a las cátedras como en su trayectoria posterior se beneficiaron de la creación de institutos locales de enseñanza secundaria y de dos institutos femeninos en Madrid y Barcelona en 1929, cuyo cuadro docente estuvo formado mayoritariamente por mujeres (Araque, 2014: 180-181).

El hecho de haber cursado estudios en la universidad les iba a dar la posibilidad a esas mujeres a acceder al profesorado de instituto, y en menor medida al de la universidad, y con ello a un trabajo profesional cualificado, a una independencia económica y a una falta de dependencia de las relaciones familiares desconocidas hasta entonces (Flecha, 2013: 84-85).

Durante la II República, el aumento en el número de mujeres que se fueron incorporando a los institutos como docentes, se debió fundamentalmente a la creación de muchos centros nuevos, lo que les facilitó el acceso en todas las asignaturas de los planes de estudio de bachillerato (Flecha, 2012: 30-45). En este sentido se produce un salto en números absolutos de 113 profesoras en 1932 a 393 en 1933 lo que no se traduce en un aumento significativo en el porcentaje ya que el crecimiento masculino también fue importante. Pasaron de suponer el 7% del profesorado en 1930 al 13% en el momento de comenzar la guerra civil, como veremos a continuación.

La depuración de las docentes femeninas de los institutos

La paulatina incorporación de la mujer a los cuerpos docentes del profesorado de instituto, a la que hemos hecho referencia, se topó con el régimen franquista, que significó un freno a la

mencionada incorporación y a la vanguardia intelectual que se estaba produciendo, y una regresión con respecto a las incipientes políticas republicanas en favor de la incorporación de la mujer a la sociedad como sujeto de pleno derecho. De hecho el franquismo defendía que el papel de la mujer era fundamentalmente el de esposa y madre, y con este objetivo desarrolló diferentes medidas tendentes a expulsar a las mujeres del mundo laboral. Solo en algunos casos su apoyo al régimen iba a posibilitar continuar en puestos que luego se cerraron a las mujeres (Alcalá y Canales, 2009: 239).

Desde los primeros momentos, el nuevo régimen vio que era preciso dismantelar la labor de la II República. Por lo que respecta a la educación, al igual que sucede en la zona republicana, la enseñanza va a ser conformada totalmente por los valores ideológicos que defiende y propugna el Movimiento Nacional y la educación formal comenzó a depender del Ministerio de Educación Nacional a partir de 1938, estando dirigido por ministros pertenecientes o afines al nuevo gobierno. El profesorado se convirtió para el régimen franquista en un factor de gran relevancia para conseguir la formación de futuros ciudadanos comprometidos con sus ideales (Araque, 2008: 427), y desde tales premisas, y teniendo en cuenta que los nuevos dirigentes consideraban al modelo educativo de la II República como una de las causas importantes del retroceso de los valores tradicionales, era de esperar que el primer objetivo del nuevo gobierno fuese el de la depuración ideológica de los distintos elementos del sistema educativo republicano, desde los docentes hasta las bibliotecas.

Para ello, el 4 de septiembre, el 8 de noviembre y el 7 de diciembre de 1936 se dictaron órdenes para depurar desde los docentes hasta los alumnos, pasando por los libros de texto y las bibliotecas escolares de las que se barrió todo libro que no respondiera a los principios de la religión y la moral cristiana y exaltara el patriotismo. Con el proceso de depuración se quería

castigar a todo el profesorado desafecto al nuevo régimen y, especialmente, prevenir contra cualquier tipo de disensión ideológica.

Especialmente importante y urgente era la depuración en el profesorado de segunda enseñanza (Grana y otros, 2005: 13), puesto que para el nuevo régimen la reforma de este nivel educativo fue prioritaria, como lo explica en el preámbulo de la Ley de Reforma del Bachillerato de 20 de septiembre de 1938, siendo ministro de Educación Nacional, Pedro Sainz Rodríguez:

“El nuevo Estado tiene la altísima preocupación de revisar los problemas capitales de orden espiritual, reafirmando el sentido de nuestra tradición con la experiencia de tendencias nuevas, largamente aplicadas en países que ocupan un lugar preeminente en el mundo de la cultura... Iniciase la reforma con la parte más importante de la enseñanza media —el bachillerato universitario— porque el criterio que en ella se aplique ha de ser norma y módulo de toda la reforma, y porque una modificación profunda de este grado de enseñanza es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras”.

A nivel nacional, de los expedientes del profesorado de instituto custodiados y consultados en el Archivo General de la Administración (AGA), el 86,99% corresponde a profesores y el 13,01% a profesoras (Sanchidrián, Grana y Martín, 2011: 381) lo que demuestra que, aunque importante, la incorporación de la mujer a este sector docente aún era incipiente (Flecha, 2000: 269-294).

En términos generales, el 27,48% del profesorado de instituto fue sancionado. De estos, el 90,18% fueron hombres y el 9,82% mujeres. Por sexos, el 28,49% de los profesores sufrió algún tipo de sanción, mientras que en las

profesoras ese porcentaje se redujo al 20,75% (Martín, Grana y Sanchidrián, 2010: 254; y Sanchidrián, Grana y Martín, 2011: 382). Todos estos datos evidencian que la represión sancionadora fue mayor en los varones, no solo por entender las autoridades franquistas que eran más peligrosos por su mayor participación activa en la política republicana (como simpatizantes, afiliados o dirigentes políticos), por copar los cargos académicos de responsabilidad (directores comisarios) y ocupar las categorías docentes superiores, sino también porque las mujeres que estaban ejerciendo de profesoras, a pesar de la sensación de normalidad que habían acabado obteniendo del ejercicio profesional a lo largo del primer tercio del siglo, y del estilo de vida que ello conllevaba, tanto por su parte como protagonistas, como por los que las observaban, no dejaron de ser conscientes de que no debían hacerse notar todavía demasiado mostrando todos sus logros, de que no les convenía llamar la atención con expectativas que implicaran visibilidad mucho más allá de las aulas (Flecha, 2012: 32). Todo esto, sin duda, influyó en el hecho de ser menos sancionadas cuantitativamente que sus compañeros.

Respecto a la categoría docente, había muy pocas catedráticas y auxiliares, en ambos casos no llegaban a un 5%, siendo su presencia algo más significativa en las denominadas categorías intermedias, es decir, ayudante y de encargado de curso. En esta última es donde existía un porcentaje mayor —casi un 21%— sobre todo debido a los cursillos de selección de 1933 y 1936, que es cuando accedieron al profesorado de enseñanzas medias muchas de las profesoras que ejercían en los Institutos españoles. Respecto al bajo número de auxiliares, no sabemos ciertamente a qué se debe, pero en cuanto al de catedráticas —únicas funcionarias—, no podemos olvidar, que las primeras oposiciones en las que se pudieron presentar mujeres a dicho cuerpo fueron las celebradas en 1918. Aun así fueron las más represaliadas, ya que un tercio fueron castigadas con algún tipo de sanción, seguidas muy de cerca por las encargadas de curso, que

eran las siguientes en el escalafón (Sanchidrián, Grana y Martín, 2011: 389-390).

Tampoco existió uniformidad en la incidencia de la acción depuradora a nivel territorial. De hecho en la capital ejercían 65 profesoras, repartidas en nueve institutos del país, que suponían el 20% del profesorado de instituto, muy por encima del promedio nacional, y también fue mayor el porcentaje de mujeres sancionadas en Madrid (14,44% frente al 9,82%), aunque siguieron la misma proporción, es decir, las mujeres, tanto a nivel nacional como en Madrid, fueron menos sancionadas cuantitativamente que los varones. También suponían el 20% de las que ejercían en todo el país, lo que era previsible, ya que como afirma Poveda: “el hecho de que el mayor número de profesoras se encontrara impartiendo docencia en Madrid, se debía a dos razones lógicas: la primera porque seguía siendo el lugar elegido para las que querían estudiar carreras universitarias y al situar allí su residencia era natural que luego encontrarán trabajo cerca; y la segunda, por el número de centros de reciente creación que abrieron sus puertas a profesoras de los distintos puntos del territorio nacional” (2013: 532).

El caso de Cataluña, donde ejercían 35 docentes femeninas (15,20%) también se separa de la media nacional, pero en ambos sentidos, ya que en este caso había más mujeres en los institutos catalanes, fundamentalmente en Barcelona, pero fueron proporcionalmente, mucho más castigadas (17,25%) que sus compañeros.

Dentro de la misma comunidad, también destacaba el desigual reparto provincial existente entre la distribución geográfica de las profesoras y las sanciones impuestas. En este sentido, en Barcelona, de 22 mujeres “solo” sancionaron a cinco; y, sin embargo, en Lleida, de cuatro profesoras tres fueron represaliadas y además con la sanción más dura, es decir, separación definitiva y baja en el escalafón, siendo además la única provincia catalana que impuso dicho castigo a mujeres. En el otro extremo, se encontraba Tarragona, donde el número de depuradas

fue muy inferior no solo a la media catalana, sino incluso a la nacional, y además no hubo ninguna sancionada (Grana, 2010: 241-249).

Otro caso distinto fue Andalucía, donde ejercían 38 profesoras distribuidas en ocho centros, lo que suponía un porcentaje (9,05%), cuatro puntos por debajo de la media nacional. De hecho su presencia era puramente anecdótica en la mayoría de las provincias andaluzas, salvo en el caso de Sevilla con 15 profesoras. Sin embargo la proporción de sancionadas fue superior (11,83%) al de sus compañeras a nivel nacional. Como vemos cuantitativamente, el caso de Andalucía también se separó sensiblemente de la media nacional, ya que aunque había menos mujeres en los institutos andaluces, sin embargo, fueron más castigadas que sus compañeros (Martín y Grana, 2011: 93-99).

En general, la razón de esta mayor acción represiva no se debió a que esas profesoras hubiesen tenido una actividad política especialmente relevante durante la II República o la guerra civil, sino a que algunas de las comisiones de depuración como ocurrió con la de Sevilla o Lleida, pusieron especial empeño en seleccionar, controlar y reprimir a las profesoras. De hecho en la capital hispalense la depuración se llevó a cabo en los primeros meses de la guerra, y en Lleida en cambio fue al final del periodo.

Por lo tanto, parece que estas diferencias están relacionadas sobre todo con la composición de la comisión, aunque como hemos podido comprobar no hubo un patrón homogéneo a la hora de sancionar o no a las profesoras, pero en líneas generales, allí donde el porcentaje de profesoras era mayor, también lo fue el de sancionadas.

Por lo tanto, aunque los hombres fueron más sancionados en cantidad y en gravedad, las sanciones aplicadas a las mujeres fueron más decisivas por la componente cualitativa que tuvo, por ejemplarizante, ya que se puede sostener que afectó de una manera más decisiva a las profesoras, porque se trataba de erradicar un

modelo de mujer moderna a no imitar que había empezado a extenderse durante los años precedentes y que amenazaba al modelo de mujer tradicional pretendido por el franquismo.

La sanción a la vanguardia de las profesoras lo fue también a unas mujeres que estaban empezando a tomar parte, no solo de la vida social y laboral del país, sino a tomar el rumbo de su propia vida, con una independencia económica y de criterio, que evidentemente era contraria a las ideas de los vencedores, por lo que su represión afectó a todo el género femenino (Sanchidrián, Grana y Martín, 2011: 396).

De hecho, los puestos que dejaron vacantes las profesoras sancionadas, fueron cubiertos por varones, ya que el Ministerio de Educación Nacional, mediante la ley de 25 de agosto de 1939 imprimió un sistema de acceso a las cátedras que beneficiaba a los excombatientes del movimiento nacional. La normativa posterior estableció además como mérito el haber prestado servicios al Movimiento Nacional o al propio régimen. Al contrario de lo que cabría esperar debido a la presión social existente en contra, prácticamente todas las profesoras confirmadas en su cargo de las que hemos analizado su expediente, continuaron su carrera docente, incluso, varias de ellas aprobaron las oposiciones en las décadas siguientes, siendo este hecho especialmente significativo ya que no podemos olvidar que estamos ante un bachillerato elitista, preparatorio para la universidad y fundamentalmente masculino en el que hay un 67% de varones entre el alumnado en 1940, y en 1950 seguían representado el 64,9%. Solamente un tercio del alumnado era femenino, proporción que apenas varió en esos diez años (Tiana, 2013: 150-151).

Las profesoras de instituto durante el franquismo

Dentro de este ambiente en los institutos españoles en estos primeros años del franquismo, hay que nombrar las Escuelas del Hogar de los

Institutos Nacionales Femeninos de Enseñanza Media que comenzaron en 1942, teniendo una plantilla compuesta por una profesora de economía doméstica, una profesora de labores, una profesora de corte, una profesora de trabajos manuales, una profesora de zurcido y repaso, una profesora de cocina y una profesora de música. Sin embargo, la orden de 9 de marzo de 1943 solo mantuvo esa plantilla en los institutos de categoría A, mientras que los de categoría B prescindieron de la profesora de economía doméstica, y los de categoría C, solo tenían una profesora de corte, otra de cocina y una tercera de música. A partir de la publicación de la orden de 11 de agosto de 1944, el profesorado de educación física comenzó a incluirse en el cuadro de profesoras del hogar. Esta plantilla en cada instituto era concretada por la Sección Femenina, que tenía en cuenta la matrícula y la importancia de cada centro. Sin embargo, el nombramiento del profesorado era facultativo del Ministerio de Educación a propuesta de la Sección Femenina (Araque, 2008: 439-440). Es decir, era la encargada de que las chicas que estudiaran el bachillerato, no perdieran su “esencia” femenina.

Los años cincuenta podemos afirmar que son la continuación y pervivencia temporal del modelo teórico, pero en la práctica, aunque de manera lenta, iban produciéndose incorporaciones cuantitativas que producirán los grandes cambios de los años sesenta, tanto de alumnas como de profesoras, como consecuencia fundamentalmente de la promulgación de la Ley de Ordenación de La Enseñanza Media de 23 de febrero de 1953 que permanecerá en vigor hasta 1970 (Agulló, 1999: 271). Con esta, se abría las posibilidades de acceso al mismo tanto a mujeres como a hombres. Como afirma Sanchidrián (2005):

“Solo cuando se empiece a producir una sustancial mejora económica, a partir de 1957, cuando se diseña un bachillerato con etapas intermedias y cuando se multipliquen los centros públicos donde cursarlo, encontraremos que

realmente se va generalizando este nivel educativo lo que obligará a verlo de otra manera ya que nos encontraremos de hecho, aunque quizá el nombre se mantenga, con un nivel distinto por su significado, alcance y objetivos” (p. 382).

Dicha ley, de clara inspiración católica, ponía su énfasis en la separación de sexos. Se consolidaba, asimismo la feminización de la secundaria con la obligación de materias como Escuela de Hogar, a la que nos hemos referido antes, en todos los cursos, tanto del bachillerato elemental como del superior a cargo de la Sección Femenina. Es decir, la segregación de los institutos, junto al desarrollo económico, social y laboral que se estaba produciendo en España, trajo un crecimiento del alumnado femenino, que llevó consigo un crecimiento paralelo en el profesorado del mismo sexo.

De hecho de un 5,92% del total en 1941, se llega al 30% en 1967, y empieza a notarse de forma más clara en categorías inferiores ya que hay la mitad de catedráticas que de adjuntas¹ (Araque, 2008: 427-446) y en el nivel de ayudantes y becarias, sin embargo, supera el 50%.

TABLA I. Profesoras en los institutos de enseñanza media en 1966-1967

	% Mujeres	Nº de profesoras
Catedráticas	30	450
Adjuntas numerarias	45	867
Adjuntas interinas	56	1.253
Ayudantes	54	76
Profesoras contratadas	40	104
Becarias	54	177
Total	42	2.927

Fuente: Durán, 1972.

En el periodo que va desde 1940 a 1970, va a haber un incremento del alumnado femenino

de casi 10 puntos, pasando de un 35% a un 44,5% del alumnado de bachillerato. Sin embargo, estas cifras ocultan la reducción del alumnado femenino en el bachiller superior (Ballarín, 2001: 130-138), ya que solo había un 25% de chicas en el curso 1953-54, alcanzando un 33% en el 1966-67, y por otro lado va a existir una distribución mayoritaria del alumnado femenino en el bachiller superior de letras, lo que determinaba su opción universitaria posterior hacia determinadas facultades y, por lo tanto, hacia un tipo de docencia concreta, como veremos a continuación.

Esto quiere decir que, en estos años, en el bachillerato elemental no hay diferenciación por sexos, sino que la que existe es por clase social, sobre todo en las zonas urbanas. Las familias que pueden enviar a sus hijos a estudiar lo hacen con todos, tanto varones como mujeres, y las que no pueden no lo hacen con ninguno. Lo que ya supone un avance, si lo comparamos con las cifras de los años cincuenta donde las diferencias eran en los dos bachilleres. Sin embargo, las cosas cambian en el bachillerato superior, donde además de clase social, existe una actitud diferente en relación con los sexos, donde los varones estudian más que las mujeres, con proyectos a más largo plazo en enseñanzas más técnicas.

En los otros tipos de enseñanza media la distribución por sexos es bastante visible: o bien las enseñanzas se “feminizan” y su alumnado es mayoritariamente femenino, o bien no hay casi mujeres matriculadas en ellas. Las enseñanzas medias que absorben mayor alumnado femenino son las que responden a la tradicional concepción del papel social de la mujer: cuidado de niños, enfermos, sumisión, delicadeza, etc. Son las ocupaciones que en proporción al nivel de instrucción que requieren están mal remuneradas y en las que la feminización se ha producido como consecuencia del abandono por los trabajadores varones, abandono que a su vez ha precipitado la presencia de esta mano de obra barata y disponible. Estas enseñanzas “feminizadas”

son el Magisterio, Ayudantes Técnicos Sanitarios, Conservatorios de Música, Asistencia Social e Idiomas, todas ellas dentro del sector servicios. En cambio la participación femenina en la formación profesional es exigua, casi nula (Durán, 1972: 173).

Por su parte, las mujeres universitarias pasaron de ser un 13% al principio de los cuarenta, a alcanzar un 30% en los sesenta. Sin embargo, este aumento no traerá consigo un mayor número de profesoras en la universidad, en la que habrá que esperar hasta finales del siglo XX para que el crecimiento del alumnado femenino, que se produce a partir de los años sesenta, repercuta en un incremento del profesorado femenino.

A partir de la Ley General de Educación de 1970, la discriminación formalmente va a desaparecer. Los datos del Anuario Estadístico Español de 1973 mostraban ya una presencia igualitaria de niños y niñas en preescolar y enseñanza obligatoria, en 1976 la presencia femenina en BUP ya era superior a la masculina y seguía creciendo la presencia del alumnado femenino en la universidad (Ballarín, 2001: 130-138).

Materias a las que se dedicaban las profesoras

Respecto a las materias que impartieron estas profesoras de bachillerato, a parte de las que se dedicaban a las asignaturas de las Escuelas del Hogar de las que ya hemos hablado, el comentario lo haremos agrupando las asignaturas en tres grupos que nos parecen significativos: las de la rama de letras, dentro de la cual se agrupan el *Latín*, *Griego*, *Lengua y Literatura*, *Geografía e Historia* y *Filosofía*; las de ciencias, es decir, *Matemáticas*, *Ciencias Naturales* y *Física y Química*; y, por último, los idiomas modernos como son el *Francés*, *Inglés*, *Alemán e Italiano*, quedando el Dibujo, aparte, para el que se exigía, como hemos dicho antes, el título de la Escuela Superior de Bellas Artes.

Las asignaturas a las que se dedicaron en mayor medida las profesoras son las de letras, que oscilaron entre un 45% y un 55% lo que, por otro lado, es lógico, teniendo en cuenta que las pocas mujeres que accedían a la universidad en esta época, estudiaban mayoritariamente Filosofía y Letras. Sin embargo, dentro de las mismas es muy significativa la escasa dedicación de las mismas a la *Filosofía*, no llegando en ningún momento al 3%. Asimismo es destacable el aumento que fueron obteniendo las lenguas vivas a las que se dedicaban en 1963 alrededor de un 30%, destacando entre las mismas las dedicadas al *Francés*, lo que es normal, por otro lado, ya que esta era obligatoria en el bachillerato.

Por último, y como era de esperar, fue menor la dedicación a las asignaturas de ciencias y al Dibujo, que se consideraban menos femeninas que las de letras o idiomas. No obstante, es llamativo el descenso de dedicación a las mismas, donde desde un casi 30% en 1941, pasaría a un 21% en 1963 (Martín y Grana, 1999: 315-330; Grana, 2007: 273-276). Seguramente, el ambiente social iba determinando su dedicación a unas u otras, porque a pesar de que cada vez la incorporación femenina a la docencia de secundaria iba siendo mayor, está claro que no era la misma para todas las asignaturas. Es más, cuando eran menos mujeres, su dedicación era más diversificada entre ciencias y letras, si exceptuamos la Filosofía y el Dibujo, que siempre ha sido muy escaso el número de las que se dedicaban a ellas.

En este sentido no hay que olvidar, que la mayoría de las chicas que llegaban a estudiar en la universidad durante estos años lo hacían fundamentalmente en las carreras “feminizadas”. De ellas, un tercio lo hacían en las Facultades de Filosofía y Letras, fundamentalmente, por razones de dos tipos (Durán, 1972: 185):

En primer lugar de tipo estructurales, ya que se daba la circunstancia de que todas las universidades disponían de una Facultad de Filosofía y Letras, era posible el acceso directo desde el

Magisterio donde las mujeres eran mayoría entre su alumnado, costaba menos años de promedio la obtención del título y, por último, la mayoría de los licenciados en Filosofía y Letras se ocupaban después en la enseñanza, y especialmente en la enseñanza media, ya que este campo reunía todos los requisitos favorables para la “feminización”, tales como bajo nivel de salarios en relación al nivel de cualificación, trabajo limpio, jornada reducida, fuera de las líneas de mando, etc.

En segundo lugar estaban las de tipo psicológicas, como el hecho de responder perfectamente a la idea de carrera “femenina” en cuanto que confería una cultura general adecuada a la mujer de clase media alta y no introducía una posibilidad de fricción en las relaciones amorosas de las alumnas, porque todas sus posibles parejas tendrían un “estatus” profesional mayor.

En cuanto a la promoción profesional de estas profesoras solo un 6% de las adjuntas promocionaban a catedráticas. Sin embargo, al no conocer el porcentaje masculino, no podemos saber si esta conformidad en la categoría laboral es solamente en el caso de las docentes femeninas o es generalizable. En este sentido, tenemos conocimiento de una catedrática de inglés, Patricia Shaw Fairman, que accedió a la cátedra de lengua inglesa de la Universidad de Barcelona en 1966, siendo muy celebrado en la *Revista de Enseñanzas Medias*, lo que demuestra lo inusual del caso, de *catedráticos* de instituto a *catedráticos* de universidad en general, y mucho más en el caso de tratarse de docentes femeninas (Grana, 2007: 277).

Por último, y dentro de las categorías de *catedráticos* existió gran movilidad geográfica, siendo pocos los casos que permanecían en el primer destino durante su carrera docente, y lo más habitual era ejercer al menos en dos localidades, pero sin ser tampoco escasas las que impartieron sus clases en tres o cuatro ciudades distintas a lo largo de los años. Esta movilidad,

hasta cierto punto nos puede dar una idea de su estado civil, de mujeres solteras, porque si bien los continuos traslados de un hombre no traía consigo mayores problemas de familia, ya que no era raro ni conllevaba muchas dificultades que una mujer e hijos se adaptasen a los traslados del marido y padre por causas laborales, sin embargo, lo contrario suponía toda una problemática difícil de solucionar, excepto en los casos de soltería o viudedad. De hecho, la mayoría de las mujeres que accedieron al cuerpo de adjuntas lo hicieron a partir de los 30 años, lo que indica claramente que habían desechado la posibilidad del matrimonio y, por lo tanto, tenían que acceder al mercado laboral. De hecho, es significativo el hecho de que de las nueve catedráticas de facultad que había en 1967 en España, ninguna estaba casada.

De todas formas, para estas profesoras, en general, su papel de profesionales no era incompatible con el espíritu maternal, aunque en muchas ocasiones como acabamos de mencionar sí con el del matrimonio, que toda mujer tenía, tal como afirmaba el papa Pío XII en las consignas dadas a las jóvenes españolas “toda mujer está destinada a ser madre en sentido físico o espiritual. A este fin ha ordenado el creador todo el ser propio de la mujer” (Domingo, 2007: 31). Y mucho menos incompatible lo era con su feminidad y patriotismo y todo lo que ello llevaba implícito. Sirva como ejemplo de lo que decimos la semblanza que sobre Vicenta Arnal Yarza, catedrática de Física y Química que murió de una trombosis en su despacho del Instituto Beatriz Galindo de Madrid del que era directora, desde la segunda mitad de la década de los cuarenta y, por supuesto, soltera, se hace en las páginas de la *Revista de Enseñanzas Medias* (1960):

“Mujer que ejercía su misión de catedrática de Física y Química y su misión directoral con una delicada autoridad muchas veces teñida de matices maternos. [...]”

Llena de curiosidad y amor a la belleza, Vicenta Arnal era una apasionada de la música,

la pintura, el teatro y los libros, y sobre todo ello expresaba juicios críticos, llenos de agudeza y conocimiento. Pero quizá sobre todas sus facetas intelectuales, cuyo brillo sabía amortiguar con una sencillez muy femenina, destacaban su cordialidad, su franqueza aragonesa, su rectitud, su generosidad, su espíritu de compañerismo, su laboriosidad y su modestia que rehuía el elogio ajeno y desconocía la propia vanagloria. Estaba condecorada con la Orden de Alfonso X el Sabio.

Así fue esta gran mujer española de nuestro tiempo que como la titular de su amado instituto, supo honrar a su sexo, trabajando con humildad y alegría, sin desalientos ni regateos, hasta entregar su alma limpísima a Dios en acto de servicio”.

Además, el caso de esta profesora también nos sirve como ejemplo de la movilidad profesional a la que hacíamos referencia, ya que ejerció en institutos de segunda enseñanza de Calatayud, Barcelona, Bilbao y Madrid.

Conclusiones

El primer tercio del siglo XX, y especialmente durante la II República, fue una etapa en la que empezó a normalizarse el acceso de las mujeres a una educación más allá de la primaria. Y durante el franquismo, toda la propaganda en contra de esta educación femenina, lo único que logró es que esa mentalidad no se siguiera expandiendo, pero en realidad donde ya había calado, no llegó a desaparecer. En otras palabras, este periodo había abierto: “una senda ancha no abandonada por sucesivas generaciones de mujeres desde entonces, aunque las décadas de dictadura franquista pusieran tupidos filtros: tamices que no lograron retener a todas en los mensajes insistentes de domesticidad y de dependencia” (Flecha, 2012: 53).

Otro tema distinto es el del acceso de las mujeres al mundo laboral. Se quería una mujer muy

mujer que se encargara en exclusiva del hogar y de los hijos, y todos los indicativos teóricos así lo decían, pero la realidad era otra muy distinta y la economía del país y de las familias necesitaban de las aportaciones de las mujeres para salir adelante. Además estaban todas esas mujeres solteras o viudas que necesitaban trabajar para sobrevivir, ya que no podemos olvidar que la población femenina en estos años de posguerra era muy superior a la masculina, por motivos obvios.

Dentro de este último sector, hubo un grupo de mujeres privilegiadas, con estudios superiores, que pudieron optar al profesorado de bachillerato, fundamentalmente durante la Dictadura de Primo de Rivera y en la II República a través de los cursillos del 33 y del 36 y afianzarse en su profesión durante el franquismo, una vez superado el proceso de depuración al que fueron sometidos todos los docentes. En este sentido, las que estaban y fueron confirmadas en sus cargos, se quedaron. Las sancionadas con la

Separación del Cargo, sin embargo, fueron sustituidas por varones. Es decir, no lograron que las que estaban se fueran, pero sí que no entraran nuevas al menos hasta la segunda mitad de los años cincuenta, momento en el que comienza la “feminización” del profesorado de las enseñanzas medias, debido, en gran medida, a los bajos salarios con relación al nivel de cualificación exigido que supondrá que los varones busquen otros trabajos, dejando el hueco a las mujeres.

Hemos podido comprobar que el acceso de las mujeres a la docencia de la enseñanza secundaria pública fue más gradual durante las décadas de los cuarenta y cincuenta, y aumentó, sin embargo, de forma muy amplia en los años sesenta, coincidiendo de hecho, como ya hemos mencionado, con la generalización de este tipo de enseñanza, lo que trajo consigo la creación de nuevos institutos, secciones filiales, etc., que demandaban mayor número de profesorado, oportunidad que la mujer iba a aprovechar.

Nota

¹ La Base XIII de la Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 1938, establecía que el profesorado oficial estuviese compuesto por profesorado numerario: catedráticos y profesores especiales y profesorado auxiliar: auxiliares y ayudantes. Poco después en el Decreto de 19 de febrero de 1942 sobre Reglamentación del Profesorado Oficial de la Institutos Nacionales de Enseñanza Media, creará el cuerpo de profesores adjuntos que vendría a englobar a los auxiliares, profesorado de Institutos Locales, encargados de curso, etc. Posteriormente, la Ley de Ordenación del a Enseñanza Media de 1953 establecía que el profesorado debía estar formado por: catedráticos numerarios, profesores especiales, profesores adjuntos y ayudantes.

Referencias bibliográficas

- Agulló Díaz, M^a C. (1999). Azul y rosa: franquismo y educación religiosa. En A. Mayordomo Pérez (coord.), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo* (pp. 243-303). Valencia: Universitat.
- Alcalá Cortijo, P y Canales Serrano, A. (2009). Paisaje después de la batalla. En P. Alcalá Cortijo, C. Corrales Rodríguez y J. López Giráldez (coord.), *Ni tontas ni locas. Las intelectuales de Madrid del primer tercio del siglo XX* (pp. 238-241). Madrid: FECYT.
- Araque Hontangas, N. (2008). El profesorado de los Institutos de Enseñanza Media (1938-1970). *Revista Complutense de Educación*, 2, 427-446.
- Araque Hontangas, N. (2014). Las primeras mujeres catedráticas de instituto de enseñanza secundaria en España durante la dictadura de Primo de Rivera y su relación con la JAE. En L. López-Ocón

- (ed.), *Aulas modernas. Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE 1907-1939* (pp. 179-214). Madrid: Dykinson y Universidad Carlos III.
- Ballarín Domingo, P. (2001). *La educación de las mujeres en España. Siglos XIX y XX*. Madrid: Síntesis.
- Domingo, C. (2007). *Coser y cantar. Las mujeres bajo la dictadura franquista*. Barcelona: Lumen.
- Durán, M^a A. (1972). *El trabajo de la mujer en España. Un estudio sociológico*. Madrid: Tecnos.
- Fernández Soria, J. M. y Agulló Díaz, M. C. (1999). *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del Magisterio: 1939-1944*. Valencia: Institució Alfons el Magnanim.
- Flecha García, C. (2000). Profesoras y alumnas en los institutos de segunda enseñanza. 1910-1940. *Revista de educación*, n^o extraordinario, 269-294.
- Flecha García, C. (2012). La Segunda República, las mujeres y la educación. En E. Sánchez de Madariaga (ed.), *Las maestras de la República* (pp. 30-45). Madrid: Catarata.
- Flecha García, C. (2013). Políticas y espacios para mujeres en el origen y desarrollo del sistema educativo español. *Bordón. Revista de Pedagogía* 65 (4), 75-89. doi: 10.13042/Bordon.2013.65405.
- Grana Gil, I. (2007). Las mujeres y la segunda enseñanza durante el franquismo. *Historia de la Educación*, 26, 257-278.
- Grana Gil, I. (2010). La depuración de las profesoras de instituto en Cataluña durante el franquismo. En actas *XIX Jornades d'història de l'educació. Dones i Educació* (pp.235-250). Olot: Patronat d'Estudis històrics d'Olot i Comarca.
- Grana Gil, I., Martín Zúñiga, F., Pozo Fernández, M^a C. y Sanchidrián Blanco, C. (2005). *Controlar, seleccionar y reprimir: la depuración del profesorado de Instituto en España durante el franquismo*. Madrid: Instituto de la Mujer, Serie Estudios.
- Martín Zúñiga, F y Grana Gil, I. (1999). La mujer en los cuerpos docentes de secundaria entre los años cuarenta y sesenta: análisis desde los escalafones. En J. Ruiz, M^a. R. Domínguez y V. M. Juan (eds.), *La Educación en España a examen (1898-1998)* (pp. 315-330, T.1). Zaragoza: MEC e Institución Fernando el Católico.
- Martín Zúñiga, F, Grana Gil, I. y Sanchidrián Blanco, C. (2010). La depuración franquista de los docentes: control y sometimiento ideológico del profesorado de instituto. *Historia de la Educación*, 29, 241-258.
- Martín Zúñiga, F y Grana Gil, I. (2011). La depuración del profesorado de instituto en Andalucía durante el franquismo (1937-1942). En VV. AA., *La recuperación de la memoria histórico-educativa andaluza* (pp. 91-109). Málaga: Sarriá.
- Poveda Sanz, M. (2013). *Mujeres y segunda enseñanza en Madrid (1931-1939): el personal docente femenino en los institutos de bachillerato*. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Reina, O. (1939). *Experiencias de educación*. Madrid: Raifo.
- Revista de Enseñanzas Medias* (1960). n^o 63-66.
- Sanchidrián Blanco, C. (2005). El bachillerato como hito del proceso escolarizador de las mujeres a finales del franquismo. En C. Flecha, M. Núñez y M^a J. Rebollo (dir.), *Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia* (pp. 357-367). Sevilla: Miño y Dávila.
- Sanchidrián Blanco, C., Grana Gil, I. y Martín Zúñiga, F. (2011). Análisis y valoración de los expedientes de depuración del profesorado de Instituto de Segunda Enseñanza en el franquismo (1936-1942). Resultados generales. *Revista de Educación*, 356, 377-399. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-044
- Tiana Ferrer, A. (2013). El proceso de universalización de la enseñanza secundaria en España en la segunda mitad del siglo XX: una aproximación estadística. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65 (4), 149-165. doi: 10.13042/Bordon.2013.65410.

Abstract

Women Teachers during the Franco regime: a halt to the intellectual leadership of women

INTRODUCTION. The study of the situation of High School female teachers during the Franco regime is the purpose of this study, with particular attention to the repressive action exerted on them by the depuration process. **METHOD.** We have consulted the legislation, statistics and bibliography about High School female teachers during the Francoist regime. **RESULTS.** The gradual incorporation of women into High School teacher staff during the first third of the XXth century coincided with the Francoist regime, which meant an obstacle to the mentioned incorporation and to the intellectual vanguard, which was occurring, and a regression against the emerging Republican policies for the incorporation of women into society as a member with full rights. It has to wait for late sixties, and especially for the General Law on Education of 1970 to start with the "feminization" of high school teachers, as it has been called. The access of women to the public High School teacher staff is more gradual during the decades of the forties and fifties, and increases, however, very broadly in the sixties, coinciding, in fact, with the generalization of this type of education, which originates the creation of new High Schools, affiliated sections, etc. demanding greater number of teachers and, opportunity of which women will take advantage. **DISCUSSION.** We assume that university studies served women in such an important way that they facilitated not only their incorporation as teachers, at the end of the dictatorship, but they also meant a shift of the role played by women in a modern and democratic society.

Keywords: *History of education, Women, Teachers, High School, Franco regime, Purge.*

Résumé

Les enseignantes pendant le franquisme: le freine à l'avant-garde intellectuelle des femmes

INTRODUCTION. Ce travail étudie la situation des enseignantes aux lycées pendant le franquisme; il s'attache en particulier à la répression subie par ces femmes du fait du processus d'épuration. **MÉTHODE.** Nous avons consulté la législation, les statistiques et les données bibliographiques portant sur les enseignantes sous le régime franquiste. **RÉSULTATS.** L'arrivée progressive des femmes au sein du corps enseignant secondaire qui avait eu lieu dans le premier tiers du XX^{ème} siècle a été freinée par le régime politique du franquisme. De même, ce régime a fait barrière quant à la montée en puissance d'une nouvelle avant-garde intellectuelle. Tandis que la politique républicaine favorisait l'intégration des femmes comme actrices de plein droit au sein de la société, le franquisme a retardé ce processus. Il fallut attendre la fin des années soixante, avec en particulier la loi générale sur l'éducation de 1970, pour voir redémarrer ce qui fut nommé la "féminisation de l'enseignement au niveau secondaire". L'accès des femmes aux postes d'enseignantes au niveau secondaire est faible durant les années 40 et 50, mais il augmente très nettement dans les années 60, ce qui coïncide, de fait, avec la généralisation de ce niveau d'enseignement: ce développement entraîna la construction de nouveaux Lycées ou écoles professionnelles qui demandèrent la création de nouveaux postes d'enseignants, ce dont les femmes surent profiter. **DISCUSSION.** Il nous semble probable que les études universitaires

permirent tout d'abord aux femmes l'accès aux postes de l'enseignement secondaire, préparant, dans la période finale de la dictature, un changement de mentalité quant au rôle de la femme dans une société moderne et démocratique.

Mots clés: *Histoire de l'éducation, Femmes, Enseignantes, Lycée, Franquisme, Épuration.*

Perfil profesional de los autores

Isabel Grana Gil (autora de contacto)

Isabel Grana es profesora titular de la Universidad de Málaga. Sus principales líneas de investigación incluyen la historia de la educación en Andalucía, la educación de las mujeres en España y la depuración del profesorado de enseñanza secundaria (instituto y escuelas normales) durante el franquismo. Ha coordinado y participado en diversos proyectos I+D+I. Tiene numerosas publicaciones y está en posesión de 2 sexenios.

Correo electrónico de contacto: imgrana@uma.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Campus de Teatinos s/n, 29071, Málaga.

Francisco Martín Zúñiga

Francisco Martín Zúñiga es profesor titular de Historia de la Educación en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga. Sus principales líneas de investigación incluyen la historia de la escuela, el currículo y la educación en Andalucía, con especial interés en las políticas educativas en el siglo XX. Autor de varios libros y artículos en revistas científicas, su investigación en la actualidad se centran en “la depuración franquista del profesorado”.

Correo electrónico de contacto: fmartinz@uma.es

ANÁLISIS DE MODELOS DE EVALUACIÓN DE POSGRADOS A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Analysis of the evaluation models of distance postgraduate programs in Latin America and the Caribbean

JUDITH MALDONADO-RIVERA⁽¹⁾ Y CATALINA MARTÍNEZ MEDIANO⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

⁽²⁾ Universidad Nacional de Educación a Distancia

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68305

Fecha de recepción: 09/06/2015 • Fecha de aceptación: 11/11/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Judith Maldonado-Rivera. Email: jjmaldonado@utpl.edu.ec

INTRODUCCIÓN. En la actualidad, cada vez más, en América Latina y el Caribe, se asume, como un imperativo legal, que los programas de posgrados ofertados por las instituciones de educación superior, de modo presencial y a distancia, cumplan con los criterios de calidad establecidos por los organismos para la evaluación y acreditación de la calidad en la región. Dado que los posgrados a distancia son cada vez más relevantes para responder a las necesidades y expectativas de formación y especialización crecientes en la sociedad, es imperioso clarificar el marco de referencia que sustenta la evaluación de la calidad de los posgrados a distancia en América Latina y el Caribe. **MÉTODO.** Se ha realizado un análisis comparativo de los modelos de evaluación de la calidad del posgrado a distancia, diseñados por los organismos de evaluación y acreditación de la calidad en la región. **RESULTADOS.** Los resultados revelan, como principales características, la unidad de los modelos sobre el enfoque de aseguramiento de la calidad, con el doble objetivo del desarrollo del compromiso con la calidad y la mejora continua, desde una perspectiva de evaluación interna, junto con el compromiso con la transparencia y el rendimiento de cuentas ante la sociedad, en su vertiente de evaluación externa. **DISCUSIÓN.** Se comprueba que los organismos nacionales para el aseguramiento de la calidad de la educación superior, y de los posgrados a distancia en particular, aplican los mismos modelos evaluativos, con fundamentos y procedimientos homogéneos, para asegurar los niveles de calidad de las instituciones y sus programas y de ese modo facilitar la movilidad de los egresados en la zona.

Palabras clave: *Aseguramiento de la calidad, Modelos de calidad, Evaluación, Educación a distancia, Programas de posgrado, América Latina y el Caribe.*

Introducción

La calidad de la educación en las universidades ha sido el foco de reflexión de la Conferencia Regional de Educación Superior, organizada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO sobre la Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC, 2008), que reafirmó tres principios básicos para su agenda con miras a la Conferencia Mundial de París (UNESCO, 2009):

- La educación superior como bien público y social, como derecho humano y como deber del Estado.
- El valor primordial e inalienable de la educación superior en la construcción de sociedades más prósperas, justas y solidarias como modelo de desarrollo humano integral y sustentable.
- La formación integral de personas, ciudadanos y profesionales capaces de abordar con responsabilidad ética y compromiso social los múltiples retos y desafíos de nuestra sociedad (Passarini, Juri, Bordini y Nogueira, 2015: 82).

De igual manera, la calidad de la educación superior a distancia es el principal centro de interés de muchas instituciones y organismos internacionales en los últimos años en América Latina y el Caribe (en adelante, ALC), en Europa y en el resto del mundo.

La evaluación de la calidad, entendida como un proceso activo e innovador, permite la renovación y mejora continua de las instituciones educativas y sus programas, para lograr eficiencia y eficacia en su gestión. La educación a distancia (en adelante, EaD), como una modalidad que garantiza la educación para todos a lo largo de la vida, participa de este compromiso con la calidad para la mejora y el rendimiento de cuentas ante la sociedad.

De ese modo, y ante la creciente demanda de posgrados a distancia especializados, atendiendo

las necesidades de la sociedad, la evaluación de la calidad de la EaD, de sus grados y posgrados, es cada vez más relevante para garantizar la calidad de los titulados, junto con la convergencia en la formación para facilitar la movilidad de los profesionales en ALC, del mismo modo que en los países miembros del Espacio Europeo de Educación Superior es una exigencia para garantizar la convergencia de sus títulos, la calidad con la que se imparten y los resultados que consiguen en sus egresados.

En este contexto, y considerando que la evaluación de la calidad de las instituciones y sus programas constituye un compromiso ante la sociedad, en su función de rendición de cuentas, se hace necesario clarificar el marco de referencia que utilizan los organismos de aseguramiento de la calidad de la región para la evaluación de los posgrados a distancia en particular.

Con tal fin, se ha realizado un análisis de aquellos modelos de evaluación de programas de posgrado, específicamente a distancia, promovidos por los organismos de aseguramiento de la calidad de la región. Estos organismos son: la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, 2011), de Argentina; el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2010), de Colombia; el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES, 2012), de Costa Rica; el Plan Nacional de Postgrado de Calidad (PNPC, 2012), de México; y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU, 2010), de Perú.

En consecuencia, se presenta, en primer lugar, una fundamentación sobre los conceptos de calidad, aseguramiento de la calidad y evaluación de la calidad. En segundo lugar, la metodología utilizada para realizar el análisis de los modelos de evaluación. En tercer lugar, los resultados del análisis, destacando sus características, enfoque y estructura, objetivos, el objeto de evaluación, dimensiones de calidad y procesos de

autoevaluación, evaluación externa y decisión final para el aseguramiento de la calidad de los posgrados a distancia en la región, subrayando los criterios comunes y diferenciales implícitos en cada uno de los componentes de los modelos de evaluación analizados.

Fundamentación sobre calidad y evaluación en la educación superior

En el marco de las nuevas estrategias vinculadas con las contribuciones de la educación superior a la gobernabilidad democrática y al establecimiento de una nueva relación entre Estado-sociedad y universidades “se hace necesario poner en marcha mecanismos que establezcan una mayor transparencia del sistema universitario y su adecuada rendición de cuentas a la sociedad” (Fernández Lamarra, 2010: 8). Así, “la evaluación de las instituciones universitarias y sus componentes aparece como un tema común en las agendas de educación superior, como queda reflejada en la Conferencia Regional sobre Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC, 2008) y la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2009)”.

El concepto de calidad está asociado al concepto de evaluación, dado que la evaluación se justifica para garantizar la calidad. A partir de los noventa la evaluación de la calidad en la universidad se aplica en su función formativa y orientadora de los procesos de mejora y en su función sumativa como rendimiento de cuentas, como evaluación institucional.

Fernández Lamarra (2010) afirma que “la definición de calidad está condicionada por las características políticas, económicas y socioculturales donde se inserta”. Arribas y Martínez (2015) destacan la necesidad de vincular la calidad a la pertinencia, la equidad, la responsabilidad social, la diversidad cultural y los contextos específicos en los que se desarrolla; por tanto, la calidad no es un concepto aislado, sino que adquiere significado en tanto está vinculado a sus

finalidades sociales. Días Sobrinho (1995) señala que “el concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de la institución educativa, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro”. Por tanto, surge la necesidad de construir entre todos los actores de la institución y de la sociedad una concepción común según la visión y misión institucional y pertenencia social.

La práctica de la evaluación para la mejora de la calidad se ha generalizado. Todo parece ser motivo de evaluación (el aprendizaje de los alumnos, el desempeño docente, el diseño y desarrollo del currículo y de los programas educativos, la organización de centros...). Los propósitos son muy diversos, se puede evaluar para conocer, para valorar, para mejorar, pero también para dominar, para rendir cuentas ante la sociedad..., para otorgar una promoción académica, para acreditar o para decidir el futuro de un programa educativo. No obstante, entre todos los propósitos que pueden inspirar la tarea evaluativa, merece la pena destacar el que se refiere a la “mejora de la actividad educativa”, pues constituye una dimensión irrenunciable de la tarea evaluadora, una exigencia ética que pesa sobre el evaluador (Tiana Ferrer, 2006, 2012).

Desde la perspectiva de la evaluación, los modelos sistémicos, también llamados modelos lógicos, atienden al desarrollo de los componentes de la evaluación y a la forma en que se armonizan con los objetivos generales del programa y sus teorías subyacentes, ayudando a priorizar y enfocar las cuestiones de interés, asegurando la recogida adecuada de los datos de la evaluación, para, tras su análisis, hacer recomendaciones informadas sobre las mejoras que necesita incorporar el programa (Martínez, 2007: 198; Newton, Poon, Nunes y Stone, 2013, en Freedman *et al.*, 2014: 81). El conocimiento del programa sirve de guía para explorar cómo se está aplicando el programa y proceder a su evaluación. Y los modelos lógicos

sirven al propósito de analizar y valorar la coherencia entre la teoría que fundamenta el programa, para atender unas demandas sociales, y el despliegue empírico para conseguir los cambios que pretende (Greene, 2013: 72), a lo largo de un periodo de tiempo en un contexto dado.

En este contexto, la institucionalización de la evaluación de la calidad universitaria responde a la necesidad de generar un conocimiento global y particularizado sobre las instituciones universitarias, en el marco de las reformas educativas promovidas para dicho nivel (Fernández Lamarra, 2012).

Según el Informe de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2000-2005) (IESALC, 2007), el Estado tiene un rol protagónico en las funciones de autorización, supervisión, evaluación y acreditación de las instituciones y programas de la educación superior, ya sea de manera directa a través de sus propias agencias o bien a través de agencias autorizadas de manera oficial. En Costa Rica, Brasil, Cuba y Venezuela se han implementado vínculos directos entre los resultados de las evaluaciones y las oficinas de planificación ministerial. En México, Argentina, Colombia y Chile hay un desarrollo mayor que está socialmente instalado. “Brasil y Argentina son países miembros del MERCOSUR que poseen políticas de evaluación de la calidad de la educación superior consolidadas” (Flieger, 2010). De ese modo, casi la totalidad de los países de la región cuenta con agencias nacionales que realizan funciones de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior para los programas de grado y de posgrado.

Por ello, en opinión de Chiroleu (2011), nos encontramos con un desafío para priorizar la idea de la evaluación para la mejora de la calidad de las universidades, frente a la utilización de la evaluación con fines meramente regulatorios y de control centralizado. Utilizada la evaluación de esta forma, permitirá generar nuevos modelos de gestión en la educación superior,

nuevos criterios para la toma de decisiones, planificación y administración, y con el uso de la autoevaluación permanente, contribuirá al desarrollo de modelos de gestión estratégicos y sistémicos. La evaluación de la calidad debería permitir a la universidad, asociar gestión con innovación (Fernández Lamarra, 2012). En ese sentido, la evaluación de la calidad se orienta siempre hacia la excelencia, en el convencimiento de que nada es tan bueno que no pueda ser mejorado.

Las instituciones educativas participan de ese interés por la calidad; sin perder de vista su propia idiosincrasia, incorporan los principios de la calidad total mediante la implantación de modelos de gestión de la calidad en las instituciones educativas. Lo cierto es que, en los modelos de acreditación de la calidad subyace la idea de transformar los conceptos organizativos de las instituciones en un sistema de gestión integral, consistente en una estructura que facilita a las organizaciones la gestión de sus procesos de modo que consiga transformar los insumos, guiados por los objetivos, en resultados de acuerdo con los propósitos y misión de la institución. Entre los beneficios de la implantación de modelos de gestión integral, podemos mencionar la mejora de la eficacia interna, eficiencia y el alineamiento de los objetivos, los procesos y los recursos en las diferentes áreas, la eliminación de solapamientos, la mejora de la comunicación interna y externa, la mejora de los resultados en los estudiantes, junto con la mejora en la confianza de la sociedad en la institución (Olaru, Maier, Nicoara y Maier, 2014: 694; Arribas, 2015).

En los modelos de evaluación de la calidad concurren los objetivos de evaluación para la mejora y para el rendimiento de cuentas, como aseguramiento de la calidad. El concepto de aseguramiento de la calidad, o garantía de la calidad, se basa en la elaboración de una propuesta con el compromiso de aplicarla bien a la primera, cumpliendo con los objetivos propuestos y de acuerdo con los criterios de calidad previamente definidos. La función del rendimiento de cuentas,

como aseguramiento externo de la calidad, ha mostrado su influencia en el desarrollo de la cultura por la calidad en las instituciones de educación superior, dado que los resultados de estos procesos evaluativos no terminan en un mero informe, sino que incluyen sugerencias de mejora que deben ponerse en la acción y que son objeto de su seguimiento y evaluación posterior, basados en la confianza mutua y en la transparencia. Jornet, López y Tourón (2012) aseguran que habitualmente, ante una evaluación, la mayor parte de la sociedad espera que se le ofrezcan las claves de mejora del sistema.

En este contexto, en América Latina, en el marco de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), con sede en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador, ha construido una propuesta de estándares de calidad para la educación superior a distancia de la región. Los que centran nuestro análisis, Argentina, Colombia, Costa Rica, México y Perú, cuentan con un marco de referencia para la evaluación de la calidad del posgrado específicamente a distancia, si bien la mayoría utilizan los mismos fundamentos teóricos y metodológicos de la educación presencial, dado que las diferencias fundamentalmente radican en el medio a través del cual se transmiten sus enseñanzas y se realizan los procesos de aprendizaje.

Método

En la era de la globalización, la educación comparada ofrece un método riguroso para ordenar los fenómenos bajo estudio, buscar analogías y obtener conclusiones (Raventós y Prats, 2012). Por ello, en primera instancia, se realiza una revisión documental, desde una perspectiva comparada, de los modelos de evaluación del posgrado a distancia promovidos por los organismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior de Argentina, Colombia, Costa Rica, México y Perú, y se contrasta las características de estos modelos prestando especial atención no solo a su estructura y componentes sino a los objetivos, objeto de evaluación, enfoque metodológico, dimensiones y proceso de evaluación, destacando los criterios de calidad comunes y diferenciales utilizados para la evaluación del posgrado a distancia en la región.

Según Raventós (1983: 66), para realizar el análisis comparativo, se debe conocer: qué es lo que se compara; dónde y cuándo se compara; cómo se compara; y en qué sentido se compara. Bereday (1964, en Raventós, 1983: 65) identifica cuatro etapas de la comparación: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación (tabla 1). La tarea más propia de la fase comparativa no es precisamente analítica, sino sintética; no es descomponedora de un todo en

TABLA 1. Etapas del análisis comparativo

Etapas	Descripción	Aplicación
Descripción	Conocimiento amplio y lo más completo posible de aquello que se pretende compartir	Modelos de evaluación del posgrado a distancia de Argentina, Colombia, Costa Rica, México y Perú
Interpretación	Indagar desde otros puntos de vista toda la información reunida	Enfoques, sistemas, mecanismos de evaluación
Yuxtaposición	Estudio de variables, no solo semejanzas y diferencias sino confrontación de conjuntos paralelos	Objetivos, objeto de evaluación, enfoque metodológico, criterios de calidad, proceso de evaluación y acreditación
Comparación	Valorar y extraer conclusiones, separando lo fundamental de lo accidental	Valorar y extraer conclusiones

sus partes, sino componedora de las partes en un todo comparativo armónico (García Garrido, 1982: 148).

Se ha utilizado un muestreo intencional, dado que se han seleccionado los documentos públicos que los organismos de evaluación y acreditación utilizan para la evaluación de sus programas de posgrado específicamente a distancia, de los cinco países mencionados.

Análisis de los modelos de evaluación de la calidad de los posgrados a distancia y Resultados

Objetivos de los modelos de evaluación

Los modelos de evaluación tienen varios objetivos en común para el análisis y mejora continua y en la formación de calidad (tabla 2); el CNA de Colombia, además, lo plantea como mecanismo para dar fe pública de la calidad de los programas y fomentar una cultura del aseguramiento de la calidad, aunque

esta idea subyace en todos los modelos de acreditación.

En tal sentido, evaluar los programas para informar a la sociedad es una forma de restablecer sus compromisos, a la vez que obliga a repensar los objetivos, los diseños de los programas, los modos de actuación y los resultados, y proponer e implementar cambios en la organización para mejorar e innovar. Lo cierto es que las funciones de la evaluación pretenden la mejora de los programas, del personal implicado, de las organizaciones, con miras a rendir cuentas ante la sociedad (Pérez Juste, 2006).

Objeto de la evaluación

La mayoría de los modelos de evaluación analizados tienen como “objeto” la evaluación de los programas de especialidad, maestría y doctorado de la modalidad presencial y a distancia (tabla 3), exceptuando el Marco de Referencia del PNPC de México que está dirigido únicamente a los programas con orientación profesional.

TABLA 2. Objetivos de los modelos de evaluación del posgrado a distancia

CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
Consolidación del posgrado conforme a criterios de excelencia reconocidos internacionalmente.	Constituirse en mecanismo que propicie la alta calidad de la educación superior y fomenta cultura del aseguramiento de la calidad.	Búsqueda permanente de los más altos niveles de calidad.	Formación de calidad, a través de:	Instrumento para la mejora de la calidad del posgrado; y para un mejor seguimiento de los procesos establecidos para la acreditación.
Mejoramiento de la calidad de oferta del posgrado.	Convertirse en instrumento mediante el cual el Estado dé fe pública de alta calidad de programas de educación superior.		<ul style="list-style-type: none"> • calidad académica (eficiencia, eficacia y pertinencia); • internacionalización y cooperación interinstitucional; • buenas prácticas institucionales; • fortalecimiento y permanencia del posgrado. 	
Formación de recursos humanos altamente calificados				

TABLA 3. Objeto de evaluación de los modelos de evaluación del posgrado a distancia

Objeto de evaluación	CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú*
Posgrado profesionalizante					
Cursos de posgrado no conducente a grado académico			*		
Especialidad	*	*	*	*	
Maestría	*	*	*	*	
Posgrado académico / investigación					
Maestría	*	*	*		*
Doctorado	*	*	*		*
Posdoctorado		*			

* No especifica orientación académica.

Argentina, Colombia, Costa Rica y Perú evalúan los programas de doctorado, maestría académica y profesionalizante, utilizando el mismo modelo del posgrado presencial, considerando adicionalmente criterios propios de EaD; Colombia, además, incluye los posdoctorales y Costa Rica incluye los cursos de posgrado no conducentes al grado académico de doctorado. Colombia, para la evaluación de los programas doctorales con fines de acreditación de alta calidad, considera la valoración de su impacto, por lo que solo evalúan los programas que han recibido Registro Calificado de la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad (CONACES) y que tienen por lo menos nueve graduados en el Doctorado y 20 en la Maestría (CNA, 2010).

Dimensiones de la evaluación

Las dimensiones del modelo de evaluación constituyen los principales rubros de análisis que el programa debe satisfacer. La mayoría de los modelos analizados (Argentina, Colombia, Costa Rica y Perú) contemplan las mismas dimensiones

que en la modalidad presencial, y adicionan algunas otras propias para la EaD (tabla 4). Las dimensiones que se evalúan en los sistemas educativos recorren una amplia variedad de opciones, dado que su selección depende en gran medida del modelo de gestión prevalente y, en consecuencia, del enfoque que se dé a la evaluación (De la Orden Hoz y Jornet Meliá, 2012:79).

En Argentina, los estándares y criterios constituyen el marco general de la evaluación de los diferentes tipos de carreras y sus respectivas modalidades de enseñanza. En Colombia, para asegurar unos mínimos de calidad, el Gobierno Nacional, unifica, complementa y profundiza los estándares de calidad para todas las maestrías y doctorados existentes y que pretendan crear en el país (CNA, 2014). En Costa Rica, las carreras a distancia que deseen acreditarse ante el SINAES (2012) deben cumplir los mismos criterios, normas y procedimientos establecidos en la guía de autoevaluación para carreras presenciales. En México, los criterios de calidad del PNPC sirven para la evaluación y seguimiento de los programas con miras a la evaluación externa para ingreso al PNPC (2012). No obstante, en todos los

TABLA 4. Dimensiones de evaluación

CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
Inserción y marco institucional. Plan de estudio. Reglamento Estudiantes. Cuerpo académico. Actividades de investigación y transferencia vinculadas. Infraestructura y recursos financieros. Sistema institucional de EaD. Procesos de enseñar y aprender. Unidades de apoyo. Materiales presentados.	Cumplimiento de objetivos y coherencia con visión y misión institucional. Estudiantes profesores-investigadores. Procesos académicos y lineamientos curriculares. Investigación, generación de conocimiento y producción artística. Articulación con el entorno. Internacionalización, alianzas estratégicas e inserción en redes científicas. Bienestar y ambiente institucional. Graduados y análisis de impacto. Recursos físicos y gestión administrativa y financiera.	<i>Relación con el contexto:</i> admisión. <i>Recursos-</i> Plan de estudios, personal académico, personal administrativo, infraestructura, centro de información y recursos, equipo y materiales. <i>Proceso educativo:</i> Desarrollo docente, metodología de enseñanza y aprendizaje, gestión del programa, investigación, vida estudiantil. <i>Resultados:</i> desempeño estudiantil, graduados, proyección del programa, sostenibilidad.	<i>Estructura del programa:</i> plan de estudios, proceso enseñanza-aprendizaje. <i>Estudiantes-</i> ingreso, trayectoria, movilidad, tutorías, dedicación. <i>Personal académico:</i> núcleo académico, líneas de investigación y/o aplicación de conocimiento. <i>Infraestructura:</i> espacios-equipamiento, laboratorios-talleres, información-documentación, tecnologías-comunicación. <i>Resultados:</i> transcendencia, cobertura y evolución del programa.	<i>Gestión del programa:</i> planificación. Organización, dirección y control. <i>Formación del estudiante:</i> enseñanza-aprendizaje. <i>Servicios de apoyo para formación del estudiante:</i> docentes, infraestructura y equipamiento, bienestar, recursos financieros, grupos de interés.

modelos subyacen *criterios comunes y específicos* del posgrado a distancia: en el plan de formación, personal académico, estudiantes, infraestructura, resultados y colaboración con los sectores sociales (tabla 5), que si bien no utilizan la misma denominación, sí coinciden en su significado.

En el *plan de formación*, se destaca el diseño instruccional, considerando la flexibilidad del currículo como una característica fundamental, en el cual los diversos aspectos que lo conforman deben guardar coherencia entre sí y constituir un proyecto integral de formación; dado que este surge de un estudio de necesidades, debe poseer una elevada pertinencia social.

En el *personal académico*, se considera el perfil profesional, producción científica, dedicación, relación tutor/estudiante y desempeño docente. La formación y experiencia del personal académico debe cumplir los mismos criterios que en los programas presenciales, demostrando que tienen las competencias para facilitar la construcción del aprendizaje.

En los *estudiantes*, se destaca el proceso de admisión riguroso que garantice que los aspirantes cumplen con los requisitos establecidos dado que un elemento fundamental asociado a la calidad del posgrado es la calidad de los estudiantes admitidos.

TABLA 5. Criterios comunes del modelo de evaluación

	CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAE/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
Plan de formación					
Justificación	*	*	*	*	*
Objetivos	*	*	*	*	*
Mapa curricular	*	*	*	*	*
Actualización		*	*	*	*
Modelo educativo	*	*	*	*	*
Flexibilidad curricular	*	*	*	*	*
Diseño instruccional	*	*	*	*	*
Evaluación de los aprendizajes	*	*	*	*	*
Estudiantes					
Ingreso	*	*	*	*	*
Trayectoria	*	*	*	*	*
Movilidad	*	*	*	*	*
Atención tutorial (graduación)	*	*	*	*	*
Dedicación	*	*	*	*	*
Personal académico					
Perfil		*	*	*	*
Productividad	*	*	*	*	*
Relación tutor/estudiante	*	*	*	*	*
Política	*	*	*	*	*
Infraestructura					
Espacios y equipamiento	*	*	*	*	*
Laboratorios y talleres	*	*	*	*	*
Información y documentación	*	*	*	*	*
Tecnologías de información y comunicación	*	*	*	*	*
Resultados					
Trascendencia, cobertura y evolución	*	*	*	*	*
Pertinencia	*	*	*	*	*
Efectividad	*	*	*	*	*
Contribución al conocimiento	*	*	*	*	*
Colaboración con sectores sociales					
Vinculación	*	*	*	*	*
Financiamiento	*	*	*	*	*

La *infraestructura física y tecnológica* juega un papel preponderante en la calidad del posgrado a distancia. La evaluación debe concentrarse en el adecuado apoyo administrativo para la docencia, investigación y extensión educativa, así como en la infraestructura en telecomunicaciones y computacional.

El programa debe contar con *resultados* acordes con la orientación y nivel de formación. Un indicador de logro del posgrado a distancia es el ingreso de estudiantes con dificultades para asistencia presencial.

Entre los criterios altamente valorados está la colaboración internacional y la conformación de redes, dado que incrementa la posibilidad de participación interinstitucional y la vinculación

con diversos grupos de interés. El número y nivel de docentes no varían respecto a la modalidad presencial, así como la conformación de la planta académica reconocida, ya que el personal académico puede estar conformado por profesores ubicados en cualquier parte del mundo.

Enfoque metodológico en los modelos de evaluación

La evaluación del posgrado a distancia en la región responde a enfoques metodológicos evaluativos diversos, en ocasiones sustentados en parámetros de calidad (Argentina y Colombia), en otras, en modelos de evaluación de programas (Costa Rica) y de gestión de la calidad (Perú) (tabla 6).

TABLA 6. Enfoque metodológico de la evaluación del posgrado a distancia en América Latina y el Caribe

CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
Estándares mínimos: criterios y estándares para posgrado y criterios propios de EaD.	Parámetros establecidos por CNA con colaboración de comunidad académica nacional o extranjera. Especificidades de enseñanza a distancia y virtual. Principios generales: conceptos de acreditación, calidad, criterios de calidad y actores de proceso de acreditación y metodología de evaluación.	Concepto “calidad” del CNA Colombia, base del modelo teórico-metodológico. Concepción integrada de la calidad. Se basa en Modelo CIPP orientado a toma de decisiones. Evalúa las características del programa a partir de cuatro dimensiones: contexto, insumo, proceso y producto o resultados. Cada dimensión comprende: componentes, criterios y evidencias	Orientado a resultados e incluye categorías y criterios compatibles con estándares internacionales en la formación de recursos humanos de alto nivel Se basa en paradigmas: Formación-investigación-innovación y formación-desempeño del trabajo profesional- innovación. Integra elementos para obtener formación de calidad: planeación institucional; categorías y criterios; y plan de mejora del programa. Orientado a resultados incluye categorías y criterios con estándares internacionales para formación de alto nivel.	Enfoque sistémico y de procesos bajo el principio de mejora continua de planificar, hacer, verificar y actuar.

El *Modelo CONEAU* (2011), de Argentina, se basa en “Estándares y Criterios” (Resolución Ministerial n° 160/11), que deben aplicarse en un marco amplio y flexible según las diferencias regionales, institucionales, disciplinares y profesionales y ser considerados como estándares mínimos respetando los principios de autonomía y libertad de enseñanza. El *Modelo CNA* (2010), de Colombia, considera las especificidades de la enseñanza a distancia y virtual, se fundamenta en “principios generales” —concepto de acreditación, concepto de calidad, criterios de calidad, actores del proceso de acreditación y metodología de evaluación—. Se constituye por un conjunto de factores, características e indicadores que sirven como instrumento analítico en la valoración de los diversos elementos que intervienen en la apreciación comprensiva de la calidad de una institución o de un programa. La evaluación de la calidad en el campo de la acreditación implica un ejercicio complejo, que aunque se apoya en indicadores cuantitativos y objetivos, no puede renunciar a su carácter cualitativo y hermenéutico.

El *Modelo SINAES*, de Costa Rica, con fines de acreditación, acoge el mismo concepto de calidad del Modelo CNA de Colombia, y comprende unidades valorativas para la apreciación de las condiciones de la institución y del programa objeto de análisis (universalidad, integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad). Se construye a partir del modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987), que evalúa las características del programa a partir de cuatro tipos de evaluación: contexto, insumos o recursos, proceso y producto o resultados. En este modelo los tipos de evaluación se denominan: dimensión del contexto, dimensión de los recursos, dimensión de procesos educativos y dimensión de resultados. Cada dimensión comprende: componentes, criterios, y evidencias que sirven para la valoración de la calidad de un programa de posgrado. Para complementar la evaluación, el modelo incluye tres mecanismos de aseguramiento de la calidad, estos son: admisibilidad, sostenibilidad de la acreditación y la metaevaluación.

El *Modelo del PNPC*, de México (2012), determina que las categorías, los criterios y lineamientos del marco de referencia son válidos y aplicables en general, con algunas especificidades dentro de los criterios propios de la modalidad a distancia, dado que los programas académicos deben asegurar su calidad, independientemente de la modalidad. El modelo está orientado a resultados e incluye categorías y criterios que son compatibles con los estándares internacionales en la formación de recursos humanos de alto nivel. Se basa en el paradigma “*formación-investigación-innovación*”, en donde la investigación contribuye a la calidad e innovación a través de la vinculación a la pertinencia del programa. Los programas con orientación profesional se basan en el paradigma “*formación-desempeño del trabajo profesional-innovación*” e integra los elementos que permiten obtener una formación de calidad, como son: planeación institucional del posgrado, categorías y criterios del modelo y plan de mejora del programa. Las categorías, criterios y subcriterios constituyen los requisitos para el desarrollo y operación del programa.

El *Modelo CONEAU* de Perú aplica el *enfoque sistémico y de procesos*, según el ciclo: “planificar-hacer-verificar-actuar” de mejora continua de Deming. Este marco estructural promueve el orden, la sistematización, la evaluación objetiva y la autorregulación del posgrado al facilitar la interacción de los procesos que tienen lugar en ella y que le permiten alinearse al cumplimiento de los compromisos adquiridos con la sociedad en cuanto al conocimiento creado y los investigadores formados, expresados en los proyectos de investigación desarrollados y en la cantidad de graduados por promoción. A través del enfoque de gestión por procesos, los objetivos planteados se pueden alcanzar más fácilmente, ya que los recursos y las actividades relacionadas, de acuerdo con el principio de mejora continua, que considera el proyecto como la unidad básica para una evaluación objetiva. El modelo comprende dimensiones, factores, criterios, indicadores e indicadores de gestión.

El enfoque metodológico de los modelos evaluativos incluye enfoques cuantitativos y cualitativos, característico de la investigación evaluativa. Los primeros son necesarios si se trata de valorar la eficacia de los programas, en tanto que los segundos son necesarios cuando el objetivo es valorar las apreciaciones del personal implicado. En tal sentido, el principio de complementariedad metodológica (Pérez Juste, 2006) se reconoce adecuado para atender la complejidad que toda evaluación conlleva, sea de programas, de centros o de sistemas educativos, debido a la diversidad de objetivos a los que puede servir un mismo programa y su evaluación, la importancia que en el ámbito de lo humano tiene la percepción de los hechos, la diversidad de agentes y destinatarios de los programas que pueden tener objetivos, posiciones y criterios diferentes.

Proceso de evaluación y acreditación

Dentro de la pluralidad de estrategias existentes para garantizar la calidad de la educación superior, predomina una tendencia hacia la garantía interna de la calidad, cimentada en la responsabilidad de las universidades, junto a procesos de garantía externa de calidad que son responsabilidad de los organismos de evaluación. Se basan en modelos evaluativos que utilizan mecanismos y procedimientos homogéneos para evaluar y acreditar los niveles de calidad y comprenden tres etapas: autoevaluación, realizada por la propia universidad, evaluación externa y evaluación final realizada por un equipo de expertos de acuerdo con los criterios de las agencias (tabla 7).

TABLA 7. Proceso de evaluación y acreditación

Proceso de evaluación	CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
Evaluación interna					
Autoevaluación	*	*	*	*	*
Plan de mejora	*	*	*	*	*
Evaluación externa					
Preevaluaciones				*	
Evaluación plenaria				*	
Evaluación <i>in-situ</i>	*	*	*	*	*
Seguimiento o evaluación intermedia				*	
Evaluación final					
Resultados	*	*	*	*	*
Evaluación de impacto		*		*	
Decisiones, recomendaciones u otros resultados					
Solicitud				*	
Preevaluaciones				*	
Evaluación plenaria				*	
Resultado	*	*	*	*	*

Fuente: elaborado con base en PNPC (2012: 41).

La autoevaluación, etapa más importante del proceso, consiste en un ejercicio colegiado interno institucional que se debe realizar con reflexión honesta y crítica. La evaluación externa se realiza sobre la base del informe de autoevaluación para verificar el cumplimiento de los criterios de calidad establecidos y certificar ante la sociedad la calidad académica y la integridad del programa. La evaluación final se realiza con el apoyo del organismo de evaluación y acreditación una vez analizados los informes de autoevaluación y evaluación externa. La publicación del informe incluye las decisiones, recomendaciones, resultados formales y un procedimiento de seguimiento para revisar las acciones implementadas a la luz de las recomendaciones contenidas en el informe. En caso de un juicio favorable, esta etapa culmina con la recomendación de acreditación ante el organismo competente. En caso de juicio desfavorable se procede a plantear las recomendaciones pertinentes a la institución.

En Argentina, las carreras de posgrado son acreditadas por la CONEAU o por entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación tal como está previsto en el art. 45 de la Ley 24521 de Educación Superior (BO, 1995). La acreditación es opcional y deberá cumplir con los criterios y estándares explicitados y con el perfil de calidad específico que fije el Consejo de Universidades. En Colombia, la acreditación es voluntaria y tiene sentido en la medida en que promueve en las instituciones la decisión de incrementar sus niveles de calidad mediante la autorregulación y autocontrol en ejercicio pleno de la autonomía. El CNA preside el proceso, organiza, fiscaliza, da fe de su calidad y recomienda al Ministerio de Educación Nacional (MEN) la acreditación correspondiente. En Costa Rica, la acreditación también es voluntaria y tiene como objetivo la búsqueda permanente de los más altos niveles de calidad. En México, el proceso de evaluación y seguimiento enfatiza la evaluación de pares académicos, quienes tienen la responsabilidad del dictamen sobre el ingreso al PNP. En Perú, el proceso de evaluación externa se realiza a

través de entidades evaluadoras debidamente autorizadas y registradas por el CONEAU.

La evaluación implicada en el proceso de acreditación hace explícitas las condiciones internas de funcionamiento de las instituciones o programas y pone en evidencia sus fortalezas y debilidades. De este modo, constituye un punto de partida muy sólido para los procesos internos de mejoramiento institucional y es un referente claro para que los usuarios potenciales de la educación superior puedan hacer una elección suficientemente informada (CNA, 2014).

Desde esta perspectiva, resulta esencial que los organismos de aseguramiento de la calidad desarrollen una buena capacidad de reflexión y aprendizaje, con el fin de revisar sus criterios y procedimientos para ajustarlos a las necesidades de la educación superior en los respectivos países, teniendo en cuenta siempre que el aseguramiento de la calidad es un medio, y no un fin en sí mismo.

Conclusiones

La evaluación de la calidad del posgrado a distancia en ALC (Argentina, Colombia, Costa Rica, México y Perú) considera enfoques metodológicos diversos (parámetros de calidad para posgrado y EaD, modelos de evaluación de programas, modelos de excelencia) con un nivel de desarrollo diferenciado.

Los objetivos se orientan a la mejora continua y, sobre todo, a propiciar la consolidación del posgrado conforme a criterios de excelencia reconocidos internacionalmente impulsando la formación altamente cualificada, teniendo como principal objeto de evaluación y acreditación las carreras de especialización y maestría.

Los estándares mínimos se centran en el plan de formación, el cuerpo académico, los estudiantes, la infraestructura física y tecnológica, los resultados y la colaboración con los sectores

sociales. Especial atención se pone al modelo educativo centrado en el aprendizaje y al desempeño de las actividades individuales y colectivas establecidas. La efectividad y congruencia de la metodología de enseñanza aprendizaje, respecto a la flexibilidad curricular, diseño instruccional y evaluación del desempeño de los estudiantes cobra importancia. Se enfatiza el rol del profesor en el proceso de construcción del aprendizaje y la retroalimentación oportuna considerando las características de los estudiantes. Se destaca la importancia de los resultados, en términos de graduados por promoción, investigación realizada e impacto, publicaciones y percepción de la sociedad sobre la calidad del servicio ofrecido y recibido. Hace falta considerar las características de los destinatarios dado que la calidad del posgrado, en gran parte, está determinada por la calidad de los estudiantes que ingresan al programa.

En consecuencia, el sistema de aseguramiento de la calidad de ALC ha orientado sus esfuerzos al mejoramiento de sus programas e instituciones considerando marcos de referencia específicos para evaluar el posgrado a distancia como medio para reconocer y dar fe pública sobre su calidad y su responsabilidad de contribuir de manera efectiva al desarrollo de la región. En tal sentido, si de evaluar la calidad de un programa

a distancia se trata, se estará hablando de valorar el grado de consecución de los objetivos planteados, el grado de aprovechamiento de los recursos en función de los objetivos previstos; así como de las condiciones de partida, procesos y resultados. Y si se pretende mejorar la calidad de la educación del programa evaluado se concluiría con un plan de mejora. Pues, la evaluación de un programa constituye un proceso sistemático que comprende: a) elección o recogida de información sobre el programa a evaluar, b) su valoración a partir de criterios y referencias preestablecidos, y c) toma de decisiones precisas para promover las mejoras necesarias. Todo sistema de aseguramiento de la calidad usualmente persigue tres propósitos: control de calidad, garantía de calidad y mejoramiento permanente.

La búsqueda de la calidad ha llevado a considerar las exigencias que en este ámbito deberían ser tenidas en cuenta para asegurar la calidad de la EaD y particularmente de la educación de posgrado, pues los desafíos y retos que enfrenta el posgrado en la región son de tal magnitud que, de no ser atendidos con adecuación y eficacia, profundizarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de ALC con equidad, justicia, sostenibilidad y democracia en la mayoría de los países que la conforman.

Referencias bibliográficas

- Arribas Díaz, J. A. (2015). *Análisis y valoración de la aplicación de los sistemas de gestión de la calidad según la norma ISO 9001 y su incidencia sobre las dimensiones organizativas y los resultados de los centros educativos*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación, MIDE I, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid.
- Arribas, J. A., y Martínez, C. (2015). El programa AUDIT de la ANECA y las normas internacionales ISO 9000. Análisis comparativo. *Educación XXI*, 18 (2), 375-395.
- Bereday, G. (1964). *Comparative Method in Education*, New York, Holt Rinehart and Winston.
- Boletín Oficial (BO) (1995). Ley 24521. Ley de Educación Superior. Buenos Aires.
- Chiroleu, A (2011). La Educación superior en América Latina: ¿problemas insolubles o recetas inadecuadas? *Revista Avaliação*, 16 (3).
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (2014). Posgrados acreditados de la República Argentina. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/documentos/CatalogoPosgradosWeb.pdf>

- Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (2010). *Modelo de calidad para la acreditación de programas de postgrado, modalidad presencial y estándares para maestrías y doctorados*. Perú. Separata Especial. Recuperado de <http://www.educacionred.pe/noticia/?portada=3858>
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (2011). *Resolución No. 160*. Ministerio de Educación. Buenos Aires. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/ResME160_11.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación (2010). *Guía de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado: guía de procedimiento*. CNA, Colombia Recuperado de http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186363_GuiaAut_MyD.pdf?binary_rand=9344
- Consejo Nacional de Acreditación (2014). *Lineamientos para la Acreditación Institucional*. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Lin_Ins_2014.pdf
- De la Orden, A., y Jornet, J. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64 (2), 69-88.
- Dias Sobrinho, J. (1995). Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da UNICAMP. En N. C. Balzan y J. Dias Sobrinho (orgs.), *Avaliação Institucional: teoria e experiências* (pp. 53-86). São Paulo: Cortez.
- Fernández Lamarra, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina*. México: ANUIES.
- Fernández Lamarra, N. (2012). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Revista Debate Universitario*, 1 (1), 1-29. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/issue/view/Noviembre%202012/showToc>
- Fliguer, J. L. (2010). *Perspectivas en el proceso de integración de los sistemas de postgrados de Argentina y Brasil en el marco del MERCOSUR educativo*. Fundación Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1814/Fliguer_978-987-26373-3-0.pdf?sequence=1
- Freedman, A. M., Simmons, S., Lloyd, L. M., Redd, T. R., Alperin, M., Salek, S. S., Swier, L., y Miner, K. R. (2014). Public Health Training Center Evaluation: A Framework for Using Logic Models to Improve Practice and Educate the Public Health Workforce. *Health Promot Practice*, 15 (1), 80-88. doi: 10.1177/1524839913509271. Recuperado de http://hpp.sagepub.com/content/15/1_suppl/80S.
- García Garrido, J. L. (1982). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- Greene, J. C. (2013). Logic and evaluation theory. *Evaluation and Program Planning*, 38, 71-73.
- IESALC (2007). Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2000-2005). La metamorfosis de la educación superior. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Caracas.
- IESALC (2008). *Conferencia Regional de Educación Superior*. Cartagena de Indias, Colombia: UNESCO y Ministerio de Educación Nacional de Colombia Recuperado de: http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2008). *Conferencia Regional de Educación Superior*. UNESCO y Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es
- Jornet, J., López-González, E., y Tourón, J. (2012). Evaluación de sistemas educativos: teoría y experiencia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64 (4), 9-11.
- Martínez Mediano, C. (2007). *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Madrid, UNED.

- Newton, X. A., Poon, R. C., Nunes, N. L., y Stone, E. M. (2013) Research on teacher education programs: Logic model approach. *Evaluation and Program Planning*, 36, 88-96.
- Olaru, M., Maier, D., Nicoara, D., y Maier, A. (2014). Establishing the basis for development of an organization by adopting the integrated management systems: comparative study of various models and concepts of integration. 2nd World Conference On Business, Economics And Management -WCBEM 2013. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 109, 693-697.
- Passarini, J., Juri, P., Borlido, C., y Nogueira, E. (2015). Los procesos de acreditación de carreras en el MERCOSUR. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 79-100.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Programa Nacional de Posgrados de Calidad (2012). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado en las modalidades a distancia y mixta*, 2, 1-94. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/213139440/Marco-Referencia-No-Escolarizada#scribd>
- Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Pedagogía Comparada*, 3, 61-67.
- Raventós, F., y Prats, E. (2012). Sociedad del conocimiento y globalización nuevos retos para la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 19-40.
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES) (2012). Manual de Acreditación Oficial de Programas de Posgrado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica. Recuperado de http://www.sinaes.ac.cr/images/docs/proceso_acreditacion/manual_postgrado_feb12.pdf
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática*. Guía teórica y práctica.
- Tiana Ferrer, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Idea La Mancha. Revista de Educación de Castilla*, 2 (3), 54-69. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/39217293_La_evaluacin_de_la_calidad_de_la_educacin__conceptos_modelos_e_instrumentos
- Tiana Ferrer, A. (2012). Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64 (2), 13-28.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París.

Abstract

Analysis of the evaluation models of distance postgraduate programs in Latin America and the Caribbean

INTRODUCTION. Today, increasingly, in Latin America and the Caribbean, it is assumed, as a legal imperative, that postgraduate programs, offered by higher institutional education, on-site as well as off-site, meet the quality criteria assigned by the national agencies for evaluation and accreditation of quality, in the region. Since off-site postgraduate degrees are increasingly important to meet society's needs and expectations in regards to training and specialization, it is imperative to clarify the framework that supports the evaluation of the quality of off-site postgraduate degrees in Latin America and the Caribbean. **METHOD.** To this end, a comparative analysis of the models for quality assurance of off-site postgraduate degrees has been conducted, designed by the agencies of evaluation and accreditation of quality in the region. **RESULTS.** The results show, as main features, the models' unity on the approach to quality assurance, with the dual aim of developing the quality commitment and continuous improvement, from the internal

evaluation perspective, together with the commitment with transparency and accountability with society, in its external evaluation aspect. **DISCUSSION.** It verifies that the National quality assurance of distance education, and off-site postgraduate programs in particular, apply the same evaluation models, with similar foundations and procedures to ensure the quality standards of the institutions and their programs and, thus, facilitate graduate mobility in the area.

Keywords: *Quality Assurance, Quality Models, Evaluation, Postgraduate Programs, Distance Education, Latin Americans and Caribbean.*

Résumé

Analyse des modèles d'évaluation à distance de troisième cycle en Amérique Latine et aux Caraïbes

INTRODUCTION. Aujourd'hui, de plus en plus, en Amérique latine et dans les Caraïbes, on assume comme une exigence normative que les programmes d'études supérieures offerts par les établissements d'enseignement supérieur (soit dans leur modalité présentielle, soit dans leur modalité à distance), répondent à des critères de qualité établis par les agences d'évaluation et d'accréditation de la qualité dans la région. Puisque la formation de postgrade à distance est de plus en plus demandée, au même temps que les attentes sont plus grandes, il est nécessaire de clarifier le cadre de référence qui est à la base de l'évaluation de la qualité de la formation à distance de troisième cycle en Amérique Latine et aux Caraïbes. **MÉTHODE.** Nous avons effectué une analyse comparative des modèles d'évaluation de la qualité des études supérieures à distance utilisés par les agences d'évaluation et d'accréditation de la qualité dans la région. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent que les caractéristiques principales sont l'unité des modèles pour assurer la qualité (qui aient pour objectif le compromis avec la qualité et l'amélioration continue à travers de l'évaluation interne), ainsi que le compromis avec la transparence et la reddition des comptes à la société à travers de l'évaluation externe. **DISCUSSION.** On a constaté que les organismes nationaux pour assurer la qualité de l'Éducation Supérieure, et la formation de posgrade en particulier, emploient les mêmes modèles d'évaluation, avec des fondements et des procédures homogènes pour assurer les niveaux de qualité des institutions et des programmes en facilitant ainsi la mobilité des diplômés par la région.

Mots clés: *Assurance de la qualité, Modèles de qualité, Evaluation, Éducation à distance, Programmes d'études supérieures, l'Amérique Latine et aux Caraïbes*

Perfil profesional de las autoras

Judith Maldonado Rivera (autora de contacto)

Profesor titular de universidad. Departamento de Ciencias de la Educación. Sección: Organización y Planificación Educativa de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Unidad de Evaluación Institucional. Es máster en Gestión de Calidad de la Educación Superior, máster en Educación a Distancia. Fue coordinadora académica de Postgrado y responsable del Área Pedagógica de Modalidad

Virtual. Coordinadora del Plan de Mejora Institucional UTPL, coordinadora de Evaluación de Programas a Distancia del CALED y autora de guías y textos autoinstruccionales.
Dirección para la correspondencia: c/ Cariamanga 15-58, Sucre y 18 de noviembre.
Correo electrónico de contacto: jjmaldonado@utpl.edu.ec

Catalina Martínez Mediano

Profesora titular de universidad del Departamento MIDE I de la Facultad de la UNED. Sus intereses son la investigación evaluativa y la evaluación de programas, los modelos de calidad aplicados a la educación, el aprendizaje en línea y el desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida. En 2011 disfrutó de la beca Salvador de Madariaga del MEC España, realizando estancias de investigación en la Universidad de San Diego, CA, USA, en la Open University de los Países Bajos y en la Univeristy of Plovdiv en Bulgaria. Investigadora principal en cinco proyectos competitivos europeos.
Correo electrónico de contacto: cmarme@edu.uned.es

CURRICULAR ADAPTATIONS FOR DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS AT UNED UNIVERSITY

Las adaptaciones curriculares en los estudiantes con discapacidad auditiva de la UNED

MARIO PENA, JOSÉ M. SUÁREZ⁽¹⁾ Y ROBERTO BAELO⁽²⁾

⁽¹⁾Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

⁽²⁾Universidad de León

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68401

Fecha de recepción: 29/05/2015 • Fecha de aceptación: 01/08/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Mario Pena. Email: mpena@edu.uned.es

Fecha de publicación *online*: 19/02/2016

INTRODUCTION. This paper examines the degree of satisfaction with curricular adaptations shown by deaf and hard of hearing students enrolled at the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), as well as the resulting benefits they perceived in terms of their self-efficacy, reduction in pre-examination anxiety and social support for study. **METHOD.** A total of 133 students with hearing disabilities participated in this study. Out of these 133 students, 28 were accorded some kind of adaptation, which represented almost all (84.84%) of the students at UNED who have received an adaptation. Data collection was achieved via an online questionnaire designed specifically for this study. All analyses were performed using statistical software package SPSS for Windows, version 21.0. **RESULTS.** The results indicate a high level of perceived satisfaction among students who were accorded curricular adaptations, and a relationship was observed between the demand for adaptations and student satisfaction. The results also reveal that the greatest perceived benefit was obtained in relation to a reduction in anxiety in examination situations, followed, although moderately, by benefits in relation to self-efficacy and social support. **DISCUSSION.** It is necessary to continue conducting an in-depth exploration of how the request for adaptations and the concession of them can influence the academic life of students with disabilities. Here, the aim is to achieve full inclusion in university life and the acquisition of the competencies that will equip students with disabilities to enter the labour market with the same opportunities as other students.

Keywords: Deaf and hard of hearing, University students, Part-time attendance education, Accessibility, Examination anxiety, Curricular adaptations.

Introduction

Integration and equal opportunities policies for people with disabilities have been extended to all stages of education, including university education (Suárez, 2011). The introduction of free enrolment for all students with disabilities, in force in all Spanish universities since 2007, has prompted an increase in the number of students with disabilities entering higher education. According to the Guide to Disability Awareness at University (Fundación Universia, 2014), there were 21,942 students with disabilities enrolled at Spanish universities, during the academic year 2013-2014. This confirms an upward trend in recent years, were 98.3% are pursuing their studies at public universities, and 42.8% of the total have chosen to conduct their studies at distance universities (Fundación Universia, CERMI & PwC, 2013).

The increased presence of people with disabilities in university lecture halls has led to the development of a series of actions aiming to achieve educational inclusion. Thus, almost all Spanish universities have a support service for students with disabilities (Fundación Universia, 2014). These services have been meeting annually since 2011. In this year the Support Services for People with Disabilities at University (Spanish acronym SAPDU) Network was created, sponsored by the Conference of Vice-Chancellors of Spanish Universities (Spanish acronym CRUE) through the Deputy of Vice-Chancellors for Student Affairs (Spanish acronym RUNAE) section. Similarly, there has been an increase in the volume of scientific literature in this field, and several publications have appeared providing general guidelines for the university community (Alonso & Díez, 2008; Andreu, Pereira & Rodríguez, 2010; Díez *et al.*, 2011; Grupo de investigación suroeste, 2010; Guasch, Dotras, Álvarez & Guasch, 2012; Rodríguez, 2010a). Other publications with a more specific nature have been designed to enhance guidance and tutorial actions for students with functional diversity (Álvarez-Pérez, 2012; Álvarez-Pérez, Alegre-de-la-Rosa & López-Aguilar,

2012; Gairín & Muñoz, 2013; Morillas, Pérez & de Paz, 2008). Another important milestone was the first International Congress on University and Disability (Madrid, 2012). In this congress, a series of presentations were given on the research and the most pertinent academic experiences concerning people with disabilities.

In this context, UNED has played an important role in ensuring the educational inclusion of people with disabilities in higher education. According to data provided by the General Secretariat of Universities through the University Commission at the Forum for Educational Inclusion of Students with Disabilities (Secretaría General de Universidades, 2011). The number of students with disabilities enrolled at UNED in 2011 accounted for 39.44% of Spanish university students with disabilities. Up to 2014, this percentage has remained relatively stable were a total of 9,160 students with disabilities were enrolled at UNED (Fundación Universia, 2014), representing 41.74% of the total number of university students with disabilities.

UNED has become a benchmark for public and distance university for students with disabilities; consequently, it has adopted a series of measures to ensure equal opportunities and universal access to higher education studies. As Rodríguez (2010b) points out, some of the most noteworthy of these measures include: improving the physical accessibility of UNED services and facilities in all its centres and central headquarters; improving the accessibility of information and communication technologies; implementing adaptations in the teaching-learning process and the assessment of students with disabilities; the creation of UNED Disability and Voluntary Work Unit and the Care Centre for Students with Disabilities (UNIDIS); and the payment exemption of academic fees for students with an officially recognized degree of disability equal to or greater than 33%. Besides these measures, and in order to respond to the special or specific

educational needs of these students, UNED has implemented a series of modifications or adjustments to the educational programme, known as *adaptations* (Pereira, 2010). These adaptations are no longer focused exclusively on the examination or assessment procedures but have been extended to address the overall teaching-learning process.

In the academic year 2010-2011, 6,421 students enrolled at UNED declared a disability status. Among them, 488 were deaf or hard hearing, accounting for 7.5% of the total population number of students with disabilities enrolled. In the academic year 2013-2014, the number of deaf and hard of hearing students rose to 633, i.e. 7% of all students with disabilities. These students can apply for any of the 16 categories of adaptations that UNED offers (Pereira, 2010). Table 1 lists those adaptations, which are particularly relevant to deaf and hard of hearing students.

TABLE 1. Adaptations for deaf and hard of hearing students

Different location at examinations: being placed near to the examiners
Support or help from the examiners: addressing the student in an individual way
Adaptation of educational material: subtitling audio-visual materials
Support or help from the examiners: extending the duration of the examination by 30 minutes
Examination adapted to time constraints, prepared by the teaching team (only for examinations of two hours' duration)
Technical help and support resources for learning activities: loan of frequency modulation (FM) systems
Adaptation of essay examinations to multiple choice format
Adaptation of essay examinations to short question format
Sign language interpreter presents on examinations
Sign language interpreter in tutorials/courses/seminars

The literature indicates that numerous papers have been published, containing proposals for the inclusion of deaf and hard of hearing students (Andrews, Leigh & Weiner, 2004; Antia, Stinson & Gaustad, 2002; Marschark, Lang & Albertini, 2002; Marschark & Spencer, 2010; Moores & Martin, 2006). Those papers discuss the challenges posed for teachers by the presence of these students in the classroom (Garberoglio, Gobble & Cawthon, 2012; Johnson, 2004), whether in primary or secondary education (Karchmer & Mitchell, 2003; Mertens, 1989; Richardson, Marschark, Sarchet & Sapere, 2010). Nevertheless, few scientific studies have been conducted on deaf and hard of hearing university students. Those existing ones have focused on variables such as academic performance (Lang, 2002; Napier & Barker, 2004; Richardson, Barnes & Fleming, 2004; Richardson, Long & Foster, 2004; Richardson, MacLeod-Gallinger, McKee & Long, 2000). Furthermore, we were unable to identify scientific studies that had confirmed "the effectiveness of indicators of relevant actions and good practice concerning equality of opportunity in higher education for people with disability, that would enable progress in the formulation of standards for programmes and services aimed at university students with disability" (Alonso & Díez, 2008: 82). For this, one must add the shortcomings and limitations of the studies, which have been published as indicated by experts in this field (Luckner, Sebald, Cooney, Young & Muir, 2005).

Given this context, one of the objectives proposed for this research was to study the use of adaptations by deaf and hard of hearing students at UNED and determine the level of suitability and degree of satisfaction with the curricular adaptations offered by UNED's University Service for Students with Disabilities (UNIDIS) in meeting the needs of deaf and hard of hearing students. The study also analysed the educational benefits perceived by these students, attempting to identify the benefits that

students perceived as a result from these adaptations in terms of their degree of self-efficacy when coping with the learning process; the level to which pre-examination anxiety was reduced, and the social support network to help cope with studying.

Methodology

Procedure

Data collection was achieved via an online questionnaire designed specifically for this study, which students received by email. In an attempt to avoid response bias, great emphasis was placed in the questionnaire on respecting anonymity. In addition, the instructions stressed the importance of giving sincere responses, indicating that the information obtained would remain strictly confidential and that there were no right or wrong answers since the responses could only approximate what students felt was their actual experience. The data was codified and entered into a statistical program for further processing.

Participants

Non-probabilistic, opportunity sampling was employed, also known as *convenience sampling*. Sampling was based on students who voluntarily wished to participate in our study. The final sample of the present study consisted of 133 students, of whom 72 were male (54.1%) and 61 female (45.9%). Out of this, 28 were accorded some kind of adaptation, which represented almost all (84.84%) of the students at UNED who have received an adaptation.

56.3% of students in the sample were enrolled at four Faculties/Schools: Law (16.5%), Psychology (15%), Geography and History (12.8%) and the School of Industrial Engineering (12%) (table 2).

TABLE 2. Number and percent of students in each faculty/school (from highest to lowest)

	N	%
Faculty of Law	22	16.5
Faculty of Psychology	20	15
Faculty of Geography and History	17	12.8
School of Industrial Engineering	16	12
Faculty of Economics and Business Studies	13	9.8
Faculty of Political Science and Sociology	12	9
Faculty of Education	10	7.5
Faculty of Language and Literature	9	6.8
Faculty of Science	7	5.3
School of Computer Engineering	5	3.8
Faculty of Philosophy	2	1.5

In terms of the *degree of hearing loss* reported by the participants, eight of them reported mild impairment, 41 moderate impairment, 25 reported serious impairment and 59 severe impairment.

Regarding their *preferred method of communication*, the majority of them (n = 118) used oral language to communicate (88.7%), a small number who reported using sign language alone (n = 3) and 9% of respondents (n = 12) use both methods of communication. Consequently, few students (n = 14) reported having an adequate command of sign language (10.6%), whereas 91% reported having a high level of proficiency in the oral language (n = 126).

With respect to the *use of FM equipment*, most of the students (n = 122; 91.7%) did not use this system, compared with the *use of hearing aids*, where 45.1% (n = 60) used them for both ears and 22.6%

(n = 30) for only one ear. The remaining 32.3% (n = 43) reported never using them.

The use of *cochlear implants* was not a defining characteristic of deaf and hard of hearing students at UNED (table 3), with only 10 students in the sample reporting their use (7.5%).

TABLE 3. Number and percent of students who used a cochlear implant

	N	Valid %
Yes, in one ear	8	6
Yes, in both ears	2	1.5
Do not use	123	92.5
Total	133	100.0

Lastly, 82% of deaf and hard of hearing students at UNED (n = 109) reported having an *adequate level of literacy*.

Instruments and variables

On the one hand, the study aims to collect information about the number of adaptations requested by the students and conceded to them in our sample. On the other hand, the intent of the study is to determine the degree of satisfaction perceived by students with these adaptations. We define the variable satisfaction as the person's level of contentment after comparing the perceived performance of a product or service with their expectations.

Information on the study variables was collected using the *online* version of the *Questionnaire on perceived benefits resulting from adaptations* (PBA) (table 8), in which responses were scored using a seven-point scale (1 = *strongly disagree* to 7 = *completely agree*). The purpose of this instrument was to study the three variables that are strongly associated with cognitive and motivational aspects of learning and study (Suárez & Fernández, 2004):

self-efficacy, reduction in examination anxiety and social support for the study.

Thus, we define self-efficacy as the judgements that people make about their own abilities to perform certain tasks or activities. Examination anxiety was considered as a set of emotional responses with cognitive, physiological and behavioural components that accompany and alter performance, consisting of concerns about possible negative consequences or failure in an assessment situation. Lastly, we understand social support as the relative presence or absence of psychological support resources provided by others in relation to academic tasks.

In addition in order to obtain the information about these variables, we sought to determine the number of adaptations that were requested and accorded to the students in our sample.

Exploratory factor analysis

Given the characteristics of the study and, in order to achieve the established objectives, we conducted a series of statistical analyses of the data. First proceeded to perform an analysis of the reliability and validity of the instrument used. We conducted an exploratory factor analysis of the *Questionnaire on perceived benefits resulting from adaptations* using a principal components analysis with varimax rotation.

This was followed by an analysis of reliability using the Cronbach's alpha coefficient for each of the obtained factors, as well as for the whole questionnaire. Subsequently, we conducted a series of descriptive analyses that enabled us to study the different sample variables. Last, we finish the analyses by studying the correlations between these variables. All these analyses were performed using the statistical software package SPSS for Windows, version 21.0.

Note that we used the technique of structural equation modelling to identify a model, which

could explain how the number of adaptations requested and accorded by students, affected self-perceptions of satisfaction, self-efficacy, anxiety and collaboration. In general, the application of structural equation modelling yields several advantages compared with other more traditional multivariate methods. For example, it makes it possible to conduct simultaneous tests of a number of interrelations between variables, and provides adjustment measures for the model as a whole, as well as pathway coefficients and multiples R. Thus, a theoretical model can be tested using a few given data.

Similarly, three strategies can be adopted with the structural equation modelling: confirmatory modelling, rival models and model development. To obtain the model described in this study and, in order to avoid a pure exploratory approach, we adopted the model development strategy. This strategy differs from the other two in that, despite the identification of a model, the goal is to improve it through modifications that lead to a new one. The estimation technique employed was a maximum likelihood, and the estimation process used was the direct estimation.

Results

Descriptive

Of all the 28 students who requested and were granted adaptations, the number of students who had requested and had received more than one type of adaptation was higher (tables 4 and 5). Thus, in the case of adaptations requested, the largest group of students was composed of those students who had requested two adaptations, representing 35.7% of cases, followed by the group of students who had requested six adaptations, accounting for 21.4% of cases. The smallest group was related to the students who had requested ten adaptations, i.e. the total number of adaptations available, which consisted of a single case and represented 3.6% of the total.

TABLE 4. Frequency and percent of students by number of adaptations requested

	N	Valid %	Cumulative %
1 adaptation	2	7.1	7.1
2 adaptations	10	35.7	42.9
3 adaptations	6	21.4	64.3
4 adaptations	2	7.1	71.4
5 adaptations	2	7.1	78.6
6 adaptations	2	7.1	85.7
7 adaptations	3	10.7	96.4
10 adaptations	1	3.6	100.0
Total	28	100.0	

For the adaptations accorded, the largest group of students consisted of those who had been conceded two adaptations, representing 42.9% of cases, whereas the smallest groups were those which had been accorded ten and five adaptations, with only one instance in each case, representing each of them 3.6% of cases.

TABLE 5. Frequency and percent of students by number of adaptations accorded

	N	Valid %	Cumulative %
1 adaptation	6	21.4	21.4
2 adaptations	12	42.9	64.3
3 adaptations	6	21.4	85.7
4 adaptations	2	7.1	92.9
5 adaptations	1	3.6	96.4
10 adaptations	1	3.6	100.0
Total	28	100.0	

Regarding the type of adaptation requested, the most demanded one, accounting for 79%

of students who had requested an adaptation, was the one concerning a different sitting location to the one they had been assigned in an examination. This was followed by the adaptation related to the support or help from the examiners, requested by 68% of the students (table 6). The type of adaptation requested least often was the one requiring a sign language interpreter for tutorials/courses/seminars, requested by 14% of the students, followed by the request for a sign language interpreter at examinations, and for examinations to be adapted to short questions format, both requested by 18% of the students.

TABLE 6. Adaptations requested by students

	N	%
Different location when examinations: being placed near to the examiners	22	79
Support or help from the examiners: addressing the student in an individual way	19	68
Adaptation of educational material: subtitling audio-visual materials	13	46
Support or help from the examiners: extending the duration of the examination by 30 minutes	10	36
Examination adapted to time constraints, prepared by the teaching team (only for examinations of two hours' duration)	9	32
Technical help and support resources for learning activities: loan of FM systems	8	29
Adaptation of essay examinations to multiple-choice format	6	21
Adaptation of essay examinations to short questions format	5	18
Sign language interpreter present at examinations	5	18
Sign language interpreter in tutorials/courses/seminars	4	14

With regard to the adaptations accorded, the most frequent one was once again the one requesting being placed in a different location when examinations, conceded to 20 of the 28 students, representing 71% of all cases. This was followed by the adaptation regarding support or help from the examiners, accorded to 18 of the 28 students and representing 64% of the cases (table 7). The adaptations least frequently conceded were the examination adaptations to short questions and multiple-choice test formats, each of them accorded to only two students and representing 7% of cases.

TABLE 7. Adaptations accorded

	N	%
Different location when examinations: being placed near to the examiners	20	71
Support or help from the examiners: addressing the student in an individual way	18	64
Examination adapted to time constraints, prepared by the teaching team (only for examinations of two hours' duration)	6	21
Support or help from the examiners: extending the duration of the examination by 30 minutes	6	21
Adaptation of educational material: subtitling audio-visual materials	5	18
Technical help and support resources for learning activities: loan of FM systems	4	14
Sign language interpreter in tutorials/courses/seminars	4	14
Sign language interpreter in on-site examinations	4	14
Adaptation of essay examinations to multiple-choice format	2	7
Adaptation of essay examinations to short questions format	2	7

Regarding user satisfaction with adaptations, the one showing the greatest satisfaction was the adaptation of examinations to short questions format (table 8). Furthermore, this adaptation also received the highest possible score in all cases, with a mean value of 7 points. This was followed by the adaptation requiring being set in a different location at examinations, with

a mean value of 6.13. In contrast, the adaptations holding the least satisfaction among users were the adaptation of educational material: subtitling audio-visual materials, the adaptation of essay examinations to multiple-choice format (both with a mean value of 3). The overall satisfaction with adaptations was 5.20 out of 7.

TABLE 8. User satisfaction with adaptations (1 = none to 7 = a lot)

	Mean
Adaptation of examinations to short questions format	7.00
Different location when examinations: being placed near to the examiners	6.13
Support or help from the examiners: addressing the student in an individual way	5.56
Technical help and support resources for learning activities: loan of FM systems	5.25
Support or help from the examiners: extending the duration of the examination by 30 minutes	4.67
Sign language interpreter at examinations	4.00
Examination adapted to time constraints, prepared by the teaching team (only for examinations of two hours' duration)	3.80
Sign language interpreter in tutorials/courses/seminars	3.40
Adaptation of essay examinations to multiple-choice format	3.00
Adaptation of educational material: subtitling audio-visual materials	3.00
General	5.20

TABLE 9. Factorial structure, variance and reliability coefficients obtained from the Questionnaire on perceived benefits as a result of adaptations

Items	Components		
	Social support	Reduction in anxiety	Self-efficacy
Thanks to the accorded adaptations, I am able to exchange notes/ explanations with my classmates more often	.830		
Thanks to the accorded adaptations, I can ask my tutors/teachers to clarify concepts I do not understand well	.827		
Thanks to the accorded adaptations, I am able now to ask for help from another classmate when I do not understand some aspect of a certain subject	.815		
Thanks to the accorded adaptations, I am now calmer during examinations		.898	

TABLE 9. Factorial structure, variance and reliability coefficients obtained from the Questionnaire on perceived benefits as a result of adaptations (cont.)

Items	Components		
	Social support	Reduction in anxiety	Self-efficacy
Thanks to the accorded adaptations, I am now more relaxed before examinations		.816	
Thanks to the adaptations accorded me, I am now able to do the work and examinations in a better way		.508	.796
Thanks to the accorded adaptations, I am able now to learn in a better way the main material taught	.580		.691
Thanks to the accorded adaptations, I now believe that this academic year will be better for me	.505		.592
% of variance	35.432	28.875	26.506
% of cumulative variance	35.432	64.307	90.813
Cronbach's alpha for each factor	.924	.935	.907
Cronbach's alpha for the questionnaire			.947

Reliability and validity of the questionnaire

In relation to the *Questionnaire on perceived benefits resulting from adaptations* (PBA), we obtained a three-factor structure from the data factor analysis (table 9) related to self-efficacy, examination anxiety reduction and social support for the study. These factors were grouped eight items, explaining 90.81% of the total variance.

The reliability analysis yielded a relatively high Cronbach's alpha for both the questionnaire as a whole (.95) and for each of the factors: self-efficacy, .91; anxiety reduction, .94; and social support, .92.

Perceived benefits in self-efficacy, anxiety and social support

With regard to the benefits perceived by the users of adaptations, in general the greatest perceived benefit was related to the reduction of anxiety in examination situations ($M = 4.46$), followed by benefits in self-efficacy ($M = 3.69$)

and, in third place, the benefit in social support for study ($M = 3.14$) (table 10).

TABLE 10. Perceived benefits in self-efficacy, anxiety and social support (1 = none to 7 = a lot)

	Self-efficacy	Anxiety	Social Support
Mean	3.69	4.46	3.14
SD	1.93	2.09	1.75

Correlations

Regarding the number of accorded adaptations, this was not related to the benefits perceived by adaptation users in terms of self-efficacy, anxiety or social support. However, we found a significant positive correlation between the number of adaptations requested and the overall satisfaction with the adaptations, as well as with the benefits perceived by users with respect to their anxiety in examination situations and social support.

In addition, we also observed a significant positive correlation between overall satisfaction with the adaptations and the benefits perceived by the users regarding their anxiety in examination situations and social support.

Lastly, we found a strong positive and significant correlation between the three variables of benefits perceived by adaptation users in terms of their self-efficacy, reduced anxiety in examination situations and social support.

Proposal for an explanatory model of the relationships between the number of adaptations requested and accorded, and satisfaction, self-efficacy, anxiety reduction and collaboration

To test the relationship between the different types of studied variable, we specified a routes diagram in AMOS 19, which, as explained in the section on data analysis, were modified using the Modification Adjustment Indices provided by the program. The final results suggest are aligned with the premises stated in the previous data analysis section. The model in figure 1 showed an acceptable adjustment with the data ($\chi^2(11) = 13.59, p = .257$). With respect to the degree of adjustment of the model, the most demanding criterion is generally considered the level of

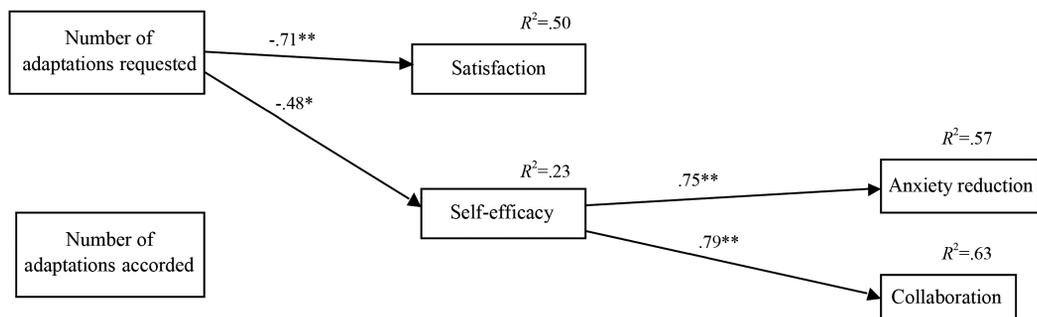
statistical significance *p-value*, which in our case indicated that there were no statistically significant differences were obtained between the final model and the data. Other adjustment statistics that provided corroborative evidence were the CFI = .95, IFI = .96 and TLI = .94. However, it should be noted that we obtained a GFI = .84.

Furthermore, the adequacy of the data referring to the squared multiple correlations of the endogenous model variables was observed representing the proportion of variance explained by the predictors of each variable. These were high for satisfaction, anxiety reduction and collaboration, and slightly for self-efficacy.

The results obtained indicate significant and in general, strong relations. Interesting was the significant and negative relations between the number of adaptations requested, satisfaction and self-efficacy. In contrast, no relation was obtained between the number of accorded adaptations and the rest of the variables. Similarly, the results showed a significant and positive relation between self-efficacy, anxiety reduction and collaboration.

However, no indirect effect was observed, whether between the number of adaptations requested or the number of adaptations conceded.

FIGURE 1. Explanatory model of the relationships between the number of adaptations requested and accorded, and satisfaction, self-efficacy, anxiety reduction and collaboration. Only statistically significant (* $p < .05$, ** $p < .01$) standardised regression coefficients are shown in the model



Conclusions and reflections

In order to assess the benefits perceived by student resulting from adaptations (PBA), we obtained high levels of reliability and validity for the developed instrument for the present study.

Regarding requests for adaptations, nearly all the students who participated in the study requested more than one adaptation. The most common case was to request two adaptations, representing 35.7% of the cases.

With respect to the adaptations conceded, these were fewer than those requested. Once again, the most common case was for a student to be accorded two adaptations, accounting for 42.9% of the cases. We also found that the type of adaptation most demanded and most frequently conceded was the one concerning being set in a different location for an examination, accorded in 79% of the cases, followed by support from the examiners, conceded in 68% of the cases.

In terms of the satisfaction of students who were conceded with adaptations, this was relatively high. Specifically, the greatest satisfaction was obtained in the case of adapting examinations to short questions format, followed by being set in a different location for examinations. We found that a greater demand for adaptations by students was associated with a greater satisfaction with the adaptations.

With respect to the perceived benefits, the greatest benefit perceived by the students was the reduction in anxiety in examination situations, followed, although moderately, by the benefits in self-efficacy and social support. These results are consistent with the purpose of the adaptations since the majority of them were designed to be used by deaf and hard of hearing students in examination situations.

Also, of interest were the adaptations and improvements proposed by the students themselves.

These proposals focused on the use of technological devices such as a microphone in tutorials and examinations, the acoustic adequacy of rooms, reservation of seats in the front row for tutorials, the availability of a written text for videos, DVDs and CDs and the use of hearing induction loop systems. This data will enable informed, evidence-based implementation of new adaptation measures in future academic years which, together with those already in existence, should be subject to systematic evaluation.

Another important issue was the request for teachers and tutors to be aware of the characteristics and problems of deaf and hard of hearing people. The opinion of participants was that such information could facilitate a more appropriate attitude towards their needs.

It is remarkable that, when proposing possible new adaptations and improvements, many of the participants suggested “new” adaptations that were actually already available. This indicates that the level of information reaching students with disabilities, or, at least, deaf and hard of hearing students, is inadequate.

We also observed that a greater demand for adaptations from students was negatively associated with the perceptions of reduced anxiety in examination situations and support from others. However, this relation was not found with respect to the adaptations conceded. It seems that those students who requested a greater number of adaptations also presented more difficulty in obtaining or perceiving such benefits being this an aspect that should be addressed more detail in future research.

The model on the effects of the number of requests on satisfaction, self-efficacy, anxiety reduction and social support, generated interesting conclusions. On the one hand, we observed that an excessive demand of adaptations was negatively associated with the level of satisfaction and self-efficacy. The previous may result from the lack of accurate information about

each of the adaptations at the moment of requesting them or to the fear of not requesting an adaptation that might be useful later on. Therefore, the students requested far more adaptations than they really needed. On the other hand, it should be noted that those students who saw themselves as competent to perform an academic task (self-efficacy) presented higher levels of anxiety reduction than their peers.

Lastly, we should mention some of the limitations of this study. First, our study was not longitudinal, a factor which has prevented us from establishing causal relations between the variables studied. Another restrictive element was the method used for sample selection since we used convenience sampling rather than random sampling. Although almost all UNED deaf and hard of hearing students who requested adaptations (28 of 133 students) participated in this study the sample is not enough to generalize the

results at the Spanish context. It is recommended to increase the sample as far as possible.

Despite these limitations, we believe it is necessary to continue conducting an in-depth exploration of how the request and concession of adaptations can influence the academic life of students with disabilities since the aim is to achieve full inclusion in university life and acquisition of the competencies that will equip students with disabilities to enter the labour market with the same opportunities as other students.

Acknowledgments

This research was supported by the Royal Board on Disability, an autonomous body affiliated to the Spanish Ministry of Health, Social Services and Equality.

References

- Alonso, A., & Díez, E. (2008). Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios [University and disability: pointers to good practice and performance standards for programs and services]. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39 (2), 82-98.
- Álvarez-Pérez, P. (2012). *Tutoría universitaria inclusiva; guía de buenas prácticas para la orientación del alumnado con necesidades educativas específicas [Inclusive university tutoring; guide to good practice guidance for pupils with special educational needs]*. Madrid, Spain: Narcea.
- Álvarez-Pérez, P. R., Alegre-de-la-Rosa, O. M., & López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva [Difficulties in adapting to university education of students with disabilities: an analysis from the perspective of inclusive orientation]. *RELIEVE*, 18 (2). doi:10.7203/relieve.18.2.1986
- Andreu, A. B., Pereira, A., & Rodríguez, V. M. (2010). *Guía de adaptaciones y recursos para estudiantes con discapacidad [Guide of adaptations and resources for students with disabilities]*. Madrid, Spain: UNED.
- Andrews, J. F., Leigh, I., & Weiner, M. T. (2004). *Deaf people: Evolving perspectives from psychology, education and sociology*. Boston, MA: Pearson Education.
- Antia, S. D., Stinson, M. S., & Gaustad, M. G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (3), 214-229.

- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M. Á., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S. . . . & Moral, E. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad [European Higher Education: standards and indicators of good practice for the care of disabled students]*. Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Fundación Universia (2014). *Guía de atención a la discapacidad en la Universidad 2014 [Guide attention to disability in 2014 University]*. Madrid, Spain: Fundación Universia.
- Fundación Universia, CERMI, & PwC (2013). *Universidad y discapacidad. Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad [University and disability. Study about the degree of inclusion in the spanish university system to the reality of disability]*. Madrid, Spain: Fundación Universia.
- Gairín, J., & Muñoz, J. L. (2013). La acción tutorial en los estudiantes universitarios con discapacidad [The tutorial action in college students with disabilities]. *Educación*, 22 (43), 71-90.
- Garberoglio, C. L., Gobble, M. E., & Cawthon, S. W. (2012). A national perspective on teachers' efficacy beliefs in deaf education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17 (3), 367-383.
- Grupo de Investigación Suroeste (2010). *Guía de apoyo a las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad [Guide to support the educational needs of students with disabilities]*. Huelva, Spain: Vicerrectorado de Estudiantes y Participación Social de la Universidad de Huelva.
- Guasch, D., Dotras, P., Álvarez, M. H., & Guasch, Y. (2012). *Guía para implementar el diseño Instruccional Universal en la Universidad [Guide for implementing the Universal Instructional Design at the University]*. Vilanova i la Geltrú, Spain: Observatorio Universidad y Discapacidad.
- Johnson, H. A. (2004). US deaf education teacher preparation programs: A look at the present and a vision for the future. *American Annals of the Deaf*, 149 (2), 75-91.
- Karchmer, M. A., & Mitchell, R. E. (2003). Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students. In M. Marschark & P. E. Spencer (eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 21-37). New York, NY: Oxford University Press.
- Lang, H. G. (2002). Higher education for deaf students: Research priorities in the new millennium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (4), 267-280.
- Luckner, J. L., Sebald, A. M., Cooney, J., Young, J., & Muir, S. G. (2005). An examination of the evidence-based literacy research in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 150 (5), 443-456.
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. New York, NY: Oxford University Press.
- Marschark, M., & Spencer, P. E. (eds.). (2010). *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (vol. 2). New York, NY: Oxford University Press.
- Mertens, D. M. (1989). Social experiences of hearing-impaired high school youth. *American Annals of the Deaf*, 134 (1), 15-19.
- Moores, D., & Martin, D. (2006). *Deaf Learners: Developments in curriculum and instruction*. Washington, DC: Gallaudet University Press
- Morillas, M. A., Pérez, P. R. A., & de Paz, J. F. C. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora [Support for the integration of students with disabilities in higher education: Some

- measures and proposals for guiding action]. *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 2, 129-150.
- Napier, J., & Barker, R. (2004). Accessing university education: Perceptions, preferences and expectations for interpreting by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (2), 228-238.
- Pereira, A. (2010). Adaptaciones en los procesos de aprendizaje y evaluación [Adaptations in the processes of learning and assessment]. In A. B. Andreu, A. Pereira & V. M. Rodríguez, *Guía de adaptaciones y recursos para estudiantes con discapacidad [Guide of adaptations and resources for students with disabilities]* (pp. 35-98). Madrid, Spain: UNED.
- Richardson, J. T., Barnes, L., & Fleming, J. (2004). Approaches to studying and perceptions of academic quality in deaf and hearing students in higher education. *Deafness & Education International*, 6 (2), 100-122.
- Richardson, J. T., Long, G. L., & Foster, S. B. (2004). Academic engagement in students with a hearing loss in distance education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (1), 68-85.
- Richardson, J. T., MacLeod-Gallinger, J., McKee, B. G., & Long, G. L. (2000). Approaches to studying in deaf and hearing students in higher education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (2), 156-173.
- Richardson, J. T., Marschark, M., Sarchet, T., & Sapere, P. (2010). Deaf and hard-of-hearing students' experiences in mainstream and separate postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (4), 358-382.
- Rodríguez, V. M. (2010a). *Atención a los estudiantes con discapacidad en la Universidad. Orientaciones para el profesorado [Care of disabled students at the university. Guidance for teacher]*. Madrid, Spain: UNED.
- Rodríguez, V. M. (2010b). Los servicios de apoyo a estudiantes universitarios en España: situación actual y líneas de futuro [Support services to university students in Spain: present and future lines]. In AA. VV., *Actas del I Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y discapacidad* (pp. 205-220). Madrid, Spain: UNED.
- Secretaría General de Universidades (2011). *Las políticas sobre discapacidad en el sistema universitario español [Disability policies in the Spanish university system]*. Madrid, Spain: MEC.
- Suárez, J. M. (2011). *Discapacidad y contextos de intervención [Disability and intervention contexts]*. Madrid, Spain: Sanz y Torres.
- Suárez, J. M., & Fernández, A. P. (2004). *El Aprendizaje Autorregulado: Variables Estratégicas, Motivacionales, Evaluación e Intervención [Self-regulated learning: Strategic and motivational variables, assessment, and intervention]*. Madrid, Spain: UNED.

Resumen

Las adaptaciones curriculares en los estudiantes con discapacidad auditiva de la UNED (España)

INTRODUCCIÓN. Este trabajo examina el grado de satisfacción que manifiestan los estudiantes con discapacidad auditiva de la UNED, como resultado de las adaptaciones curriculares así como los beneficios percibidos en relación con su autoeficacia, la reducción de la ansiedad ante los exámenes y el apoyo social al estudio. **MÉTODO.** En esta investigación han participado 133 estudiantes con discapacidad auditiva, de los que 28 han recibido algún tipo de adaptación curricular (84.84% respecto del total). Para el desarrollo del estudio se ha utilizado un instrumento cuyas pruebas de validación y fiabilidad arrojan datos favorables en ambos aspectos. La recogida de datos se realizó

a través de un cuestionario *on-line*, diseñado específicamente para esta investigación y que los estudiantes recibieron a través de su correo electrónico. El tratamiento estadístico de los datos se realizó a través del programa estadístico SPSS para Windows, versión 21.0. **RESULTADOS.** Los resultados obtenidos señalan un elevado nivel de satisfacción percibida por los estudiantes que reciben adaptaciones, a la par que se observa una relación entre la demanda de adaptaciones y la satisfacción por parte de los estudiantes. Asimismo, los resultados revelan que el mayor beneficio percibido se obtuvo en relación a la reducción de la ansiedad en situaciones de examen, seguido, aunque ya de forma moderada, de los beneficios en relación con la autoeficacia y en el apoyo social. **DISCUSIÓN.** Consideramos necesario seguir explorando en profundidad la forma en la que la solicitud y concesión de adaptaciones puede influir en la vida académica de los estudiantes con discapacidad, ya que el objetivo perseguido consiste en lograr la plena inclusión en la vida universitaria y la adquisición de las competencias que capaciten al alumnado con algún tipo de discapacidad para ingresar en el mundo laboral con las mismas oportunidades que el resto de estudiantes.

Palabras clave: *Discapacidad auditiva, Estudiantes universitarios, Educación semipresencial, Accesibilidad, Ansiedad ante los exámenes, Adaptaciones curriculares.*

Résumé

Adaptations du programme d'études pour les étudiants sourds ou malentendants à la UNED

INTRODUCTION. Dans cette étude on analyse le niveau de satisfaction que les étudiants ayant handicap auditif à la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Université Nationale d'Éducation à Distance) (UNED) montrent à propos des adaptations du programme d'études, mais aussi on analyse les bénéfices aperçus en relation avec leur autoefficacité, la réduction de l'anxiété et le soutien social aux études. **MÉTHODE.** Dans cette recherche ont participé 133 étudiants souffrant d'un handicap auditif, parmi lesquels 28 ont reçu un certain type d'adaptation du programme d'études (84.84% du total). Pour réaliser l'étude on a utilisé un outil dont les épreuves de validation et fiabilité montrent de données suffisantes dans tous les deux directions. La collecte des données a été ciblée au moyen d'un questionnaire *on-line* dessiné spécifiquement pour cette recherche et qui ont reçu par *mél* les étudiants. Le traitement statistique des données a été fait au moyen d'un logiciel statistique SPSS pour Windows, version 21.0. **RÉSULTATS.** Les résultats obtenus montrent un niveau élevé de satisfaction de la part des étudiants qui reçoivent des adaptations. D'ailleurs, on peut signaler qu'il est possible d'établir une relation étroite entre la demande des adaptations et la satisfaction que les étudiants montrent. En outre, les résultats révèlent que le majeur bénéfice aperçu a été obtenu par rapport à la réduction de l'anxiété dans les situations qui entourent les examens qui est suivi, bien que d'une manière plus modérée, des bénéfices liés à l'autoefficacité et le soutien social. **DISCUSSION.** On considère qu'il est nécessaire de continuer la recherche en analysant la forme dans la quelle la demande d'adaptation et son octroi peuvent avoir une influence active sur la vie académique des étudiants ayant un handicap auditif donc l'objectif principal est d'obtenir l'inclusion totale de ces étudiants à la vie universitaire et de leur faciliter l'acquisition des compétences qui leur habilitent pour entrer au monde du travail avec les mêmes opportunités d'autres étudiants.

Mots clés: *Handicap auditif, Étudiants universitaires, Enseignement semi-présentiel, accessibilité, anxiété liée aux examens, adaptations du programme d'études.*

Perfil profesional de los autores

Mario Pena (autor de contacto)

Mario Pena Garrido is Associate Professor of Department Educational research and Diagnosis in Education of UNED and has been head of the Care Center for Students with Disabilities of the UNED (UNIDIS). His current research focused on training and guidance in social-emotional skills of adolescent students and teacher, as well as the diagnosis and counseling of people with special educational needs.

Correo electrónico de contacto: mpena@edu.uned.es

Dirección para la correspondencia: Faculty of Education. Office 2.64. 14, Juan del Rosal Street. 28040 Madrid (Spain).

José M. Suárez-Riveiro

José Manuel Suárez Riveiro is Associate Professor of Department Educational research and Diagnosis in Education of UNED. His current research focused on academic motivation, motivational self-regulation strategies and self-regulated learning. Moreover, the works in fields like diagnosis, counseling and disability.

Correo electrónico de contacto: jmsuarez@edu.uned.es

Roberto Baelo

Roberto Baelo Álvarez is Associate Professor in the area of Didactics and School Management in the Department of General and Specifics Didactics and Theory of the Education at the University of Leon. His expertise is in the field of the integration of Information and Communication Technologies in educational contexts. He has been widely trained in the research field, reflected in his works on methodological innovation, counselling, guidance, quality and equity in education and diversity attention. He leads Edutools, an interuniversity research group.

Correo electrónico de contacto: roberto.baelo@unileon.es

HERMANN NOHL: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Hermann Nohl: education and pedagogy

JUAN CARLOS RINCÓN VERDERA

Universidad de las Islas Baleares

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68306

Fecha de recepción: 02/02/2015 • Fecha de aceptación: 05/02/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Juan Carlos Rincón Verdera. Email: jcarles.rincon@uib.es

INTRODUCCIÓN. En este artículo se realiza un ejercicio de pedagogía histórica, un estudio histórico de las aportaciones culturalistas de Hermann Nohl a la pedagogía de la primera mitad del siglo XX. **MÉTODO.** Revisión bibliográfica del autor, análisis de contenido y confrontación con la literatura sobre el tema. **RESULTADOS.** Nohl, siguiendo la tradición racionalista neokantiana (Wilhelm Dilthey), propia de la primera mitad del siglo XX, entiende que la educación (formal, no formal e informal), es una actividad espiritual, correspondiéndose con el aspecto subjetivo de la cultura; la pedagogía, por su parte, constituye un sistema cultural relativamente autónomo, independiente de los sujetos que participan en él, regido por una idea directriz que actúa en toda acción educativa y que solo es comprensible en su desarrollo histórico, por lo que jamás podrá tener validez general. En definitiva, la educación (individual, social y popular, comunitaria o pedagogía social) es una acción cultural histórica y la pedagogía se refiere siempre a valores e ideales que influyen en todo procedimiento educativo. **DISCUSIÓN.** Nohl circunscribe la educación al campo de la espiritualidad, haciendo de ella una cuestión trascendente, convirtiéndola en el instrumento para el logro de los objetivos espiritualistas que los sujetos y las comunidades han de conseguir. Por otra parte, Nohl, aún reivindicando la necesaria autonomía de la pedagogía, no la acerca al plano de la objetividad (realidad, ciencia), sino que la encierra en el plano de la subjetividad (idealidad, arte), reduciéndola a una antropología pedagógica apoyada en la filosofía hermenéutica, la psicología comprensiva y la historia de la educación, consiguiendo, a lo sumo, una autonomía relativamente funcional de la teoría educativa. Es necesario aclarar, sin embargo, que Nohl, como consecuencia de las circunstancias coyunturales de necesidad social en las que se movía la Alemania del momento (1920-1933), no pudo elaborar una concepción sistemática de la pedagogía social que la dotara de estatus científico. Nohl se dedicó a los problemas prácticos de la pedagogía social, estableciendo principios de intervención socioeducativa en y desde la realidad de los sujetos y de las condiciones materiales de la relación educativa, definiendo los procesos metodológicos a seguir para tales fines. Aunque la pedagogía social es una parte de la pedagogía general, a diferencia de esta, no se aleja de la realidad material social, sino que se atiene, sin obviar los fundamentos espiritualistas, a los problemas prácticos y reales de la tarea educadora social. La pedagogía social de Nohl es una teoría de la acción, situándose dentro de una línea práctica del quehacer social pedagógico con un ámbito educativo claramente delimitado y definido.

Palabras clave: *Pedagogía, Filosofía de la educación, Teoría de la educación, Pedagogía social, Educación, Cultura.*

Introducción

Hermann Nohl¹, y con él todos los representantes de las llamadas *pedagogías culturalistas*, entre los que destacan Spranger, Flitner y Litt, es heredero directo del pensamiento espiritualista de *Wilhelm Dilthey* (Montenegro, 1987; Böhm y Medeiro, 2010), elaborando a partir de él una pedagogía (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*), de marcado *carácter idealista y vitalista*. En este artículo pretendemos clarificar el pensamiento educacional y pedagógico de Nohl, para lo cual nos adentraremos en los aspectos *conceptuales y epistemológicos* que configuran su *teoría educativa*, comprobando que:

- 1) La *educación* debe partir siempre de un *yo originario*, de un sujeto espiritual condicionado históricamente por la realidad que le ha tocado vivir. No obstante, el individuo fuera de la comunidad cultural no tiene sentido y, al mismo tiempo, la comunidad cultural sin el individuo carece de fundamento: ambos se necesitan mutua y colaborativamente. De lo cual se deduce que existe una estrecha e inseparable unión entre la *educación individual* y la *educación social*, entre el desarrollo del *carácter individual* y el desarrollo del *carácter comunitario*. Estos dos aspectos son inseparables de la *educación popular*; la *educación comunitaria* o la *pedagogía social*. En un movimiento dialéctico, la síntesis superadora de la educación individual y de la educación social es la *educación popular* (educación comunitaria, pedagogía social), que en Nohl es una parte de la pedagogía general (Pérez, 2003), si bien con finalidades específicas, orientadas hacia la educación del pueblo y de los sectores populares más necesitados (Ghisso y Mondragón, 2006).
- 2) La *pedagogía* no puede tener nunca *validez general* y debe apoyarse en una *antropología pedagógica*, la cual, a su vez, se fundamenta en la *filosofía hermenéutica*,

la *psicología comprensiva* y la *historia de la educación*. La educación solo puede ser correctamente comprendida si se la ve desde una perspectiva *antropológico-psicológica* y se la *contextualiza históricamente*, interpretando los distintos niveles de pensamiento a través de los *significados histórico-culturales*.

La educación como el aspecto subjetivo de la cultura: la comunidad pedagógica basada en el amor, el respeto, la obediencia y la autoridad

Para Nohl (1968), el desarrollo del *proceso pedagógico* se desarrolla en tres ámbitos o espacios: el primero, centrado en el *sujeto (educación individual)*; el segundo, en la *comunidad (educación social)*; y, el tercero, referido a la *acción y el servicio al otro (pedagogía social, educación comunitaria, educación popular)*². Estos tres ámbitos o espacios se encuentran estrechamente ligados, separables solo teóricamente, nunca en la práctica (Nohl, 1927). La *educación individual* debe desarrollar el *ethos* personal, es decir, el carácter primigenio de los individuos; la *educación social* “busca métodos que desarrollen las fuerzas elementales para la vida en comunidad” (Nohl, 1968: 12), es decir, es la educación moral que todo ser humano debe recibir, propiciando el desarrollo de capacidades que le permitan participar activamente dentro de la comunidad buscando el bien común (Nohl, 1965a); y, la *educación popular, educación comunitaria o pedagogía social* tiene por consigna, nos dice Nohl (ibídem), la dedicación real a algo objetivo (desarrollo del individuo y desarrollo de la comunidad): “En el proceso de la educación solo se realiza la estructuración de nuestra vida cuando nos entregamos a alguien” (ibídem, 44), cuando tenemos una especial actitud a ayudar y a cuidar al débil, formándolos mediante una actividad responsable, lo cual constituye la primera modalidad de una pedagogía social (Nohl, 1927). Las dos primeras se desarrollan, aunque no exclusivamente, en el

espacio escolar (educación formal), la tercera lo hace en el *tercer espacio* o ámbito diferente del escolar y del familiar (educación no formal). Veamos todo ello.

Educación individual y educación social: el desarrollo del carácter personal y del carácter comunitario

En el discurso educativo de Nohl destacan los siguientes elementos, que iremos desarrollando a lo largo del artículo: las *disposiciones innatas del niño*, la *formación del carácter personal*, el *medio cultural* y el *desarrollo del carácter comunitario*, las *vivencias personales* y la *relación pedagógica*. No obstante, como primer aspecto quiero aclarar que la cuestión religiosa, desde una perspectiva protestante, es central en el pensamiento educacional de nuestro autor. El ser humano ha de construir su vida como un *imperativo moral* consistente en ser *vida espiritual*, manifestándose en un “anhelo elevado y divino” (Nohl, 1968: 104). El *hacerse humano* a través de la educación es, para Nohl, una *cuestión religiosa*, una cuestión de *fe*, asunto este sobre el que incidirá a lo largo de sus dos trabajos fundamentales, *Antropología Pedagógica* y *Teoría de la Educación*: la educación debe abrirse a la religiosidad, “el niño debe estar siempre inmediato a Dios” (ibídem, 160), nunca cerrarse en la *materialidad biológica* (Nohl, 1965a). Nohl no desprecia los aspectos físicos de la personalidad, puesto que la construcción de una vida corporal y espiritual sana, tanto en los individuos como en las comunidades, es el objetivo central de la educación (Nohl, 1927). No obstante, Nohl prioriza por encima de lo *biológico* lo *espiritual*, subordinando los aspectos *físicos del cuerpo* a los aspectos *espirituales del alma*.

Aclarado este aspecto, diremos que el *imperativo moral* de vida espiritual se puede concretar en una gran variedad de *direcciones espirituales*, las cuales pueden combinarse de distinto modo en la vida (Nohl, 1965a), por lo cual, aunque el

verdadero *a priori* espiritual sea lo *ético* (Nohl, 1927, 1967), la educación no debe partir nunca de un *sistema de valores* dados de antemano, sino de un *yo originario* (*educación individual*), puesto que el fin autónomo de la educación siempre es el hombre: “[...] solo queda la vida unitaria del individuo y la medida de su fuerza plástica como último criterio pedagógico” (Nohl, 1968: 65). Este yo originario debe mirar hacia el *futuro cultural de la comunidad* (*educación social*), y tener la *firme voluntad* de formar su plena *personalidad moral* de acuerdo con dicho modelo cultural. No obstante, pese a la importancia radical de la comunidad, Nohl deja muy claro que, en última instancia, lo realmente importante es el *sujeto de la educación*: “[la pedagogía tendrá que] afirmar siempre [...] que lo decisivo es la formación del carácter personal [...] el valor último de una nación depende de la nobleza interior de los hombres” (ibídem, 133). Lo que existe entre el individuo y la comunidad es una clara interdependencia, se *condicionan mutuamente*, por lo cual la educación individual y la educación social se necesitan y se complementan. Esta es la única manera de que se produzca la unión entre *sociabilidad* e *individualidad*, signo de una *vida superior* (Nohl, 1927).

El educando, el yo originario que ha de desarrollar su *vocación*, su meta en la vida (Nohl, 1965a), tampoco debe ser un sujeto pasivo que se tiene que adaptar a las *finalidades de las viejas generaciones*, imponiéndole las formas objetivas de la cultura heredada (Nohl, 1949). El sujeto de la educación es un *ser radicalmente histórico* y como tal *actuante* y *activo* (Nohl, 1965a). Precisamente por ello, todo proceso educativo debe partir de los intereses, necesidades o dificultades que tenga el educando, para que las pueda superar satisfactoriamente: “[debemos tomar] siempre como punto de partida una dificultad o una necesidad del alumno que ha de superar. Este es el carácter de toda actuación pedagógica” (Nohl, 1968: 70). El hombre es lo que va haciendo en la vida, y de lo que hace, lo fundamental es aquello que impregna su espíritu, su personalidad moral, sus posibilidades

axiológicas (Nohl, 1965a). Por lo tanto, el ser humano debe ser considerado en su propia *vida espontánea productiva* (Giesecke, 1997), en la realidad misma de su acontecer concreto, en los fines que tiene en sí mismo (Nohl, 1949, 1961).

La educación, consecuentemente, es un *acto íntimo y empático*, vive en el individuo y desarrolla en él fuerzas y capacidades que le ayudarán a desarrollar su *moralidad* y a cumplir su *destino espiritual*, que no es otro que integrarse en una comunidad cultural, máxima expresión de la *vida nacional* de un pueblo, a la que enriquecerá y de la que se enriquecerá (Nohl, 1929, 1968). La educación fuera de la comunidad cultural es algo abstracto, carente de sentido: “La educación del individuo fuera de tal educación en comunidad sigue siendo abstracta, aún cuando alcance la más alta cúspide” (Nohl, 1968: 67). La educación emerge de la vida en comunidad, y esta es la que garantiza el futuro del pueblo, de su cultura y de la propia especie humana: “la educación individual no se puede obtener independientemente de la forma de la existencia nacional (ibídem, 65).

En el seno de esta vida comunitaria, sobre la primera naturaleza humana, el *temperamento* o las *dotes* (*premoralidad*, lo que Aranguren llama *talante*), la educación irá construyendo una segunda naturaleza, la *personalidad moral* (*moralidad, espíritu, carácter o ethos*): “la educación es la forma interior de la vida espiritual [...] una vida superior que se construye sobre la dada y desde la cual se da forma” (ibídem, 61). Las dotes nos son dadas, la personalidad moral la construimos nosotros en el seno de una comunidad histórica y cultural (Nohl, 1965a). No es una tarea fácil, puesto que lo que *heredamos filogenéticamente*, el temperamento, es difícilmente cambiabile: “El temperamento originario de por sí no puede ser cambiado, lo más que se puede lograr es dominarlo y construir, sobre el suelo natural del temperamento, un ‘temperamento equilibrado’ [...]” (ibídem, 196). Sin embargo, contando con él y a partir de él, la educación deberá configurar la personalidad

moral, el *ethos* de los individuos: “[...] el fin educativo es siempre despertar la dirección espiritual, crear el elemento de su vida y formar la ley que constituye su *ethos*” (Nohl, 1968: 174). La educación que no preste la suficiente atención a la individualidad del educando, a sus aptitudes, a sus inclinaciones y a su autoestima, es una educación condenada de antemano al fracaso (Nohl, 1927).

Pues bien, si la educación consigue inhibir los impulsos irracionales del hombre, equilibrando su temperamento, orientándolo en la dirección espiritual correcta, el ser humano adquiere su *máxima libertad* (Nohl, 1963). El educador, por lo tanto, ha de desarrollar su tarea educadora centrada en el niño y su *educabilidad* (Nohl, 1968), en la observación personal y directa del niño individual, preocupado y ocupado por hacer hombres, solo después se ajustará a los *fines objetivos* que le marca la comunidad de cultura, es decir, el ambiente cultural de cada momento histórico (ibídem). Sin embargo, pese a partir de la originalidad primigenia del niño, la importancia del ambiente en Nohl, como ya hemos dicho, es tan radical que nos llega a decir que el *carácter* del niño y el *entorno sociocultural* en el que se desarrolla están íntimamente ligados: “[...] el medio ambiente depende siempre del niño mismo, porque este se va formando su propio medio, porque solo recoge de él determinadas experiencias, y, a la inversa, las diferencias existentes entre los niños crean generalmente diferentes influencias del medio sobre ellos [...]” (ibídem, 194). En definitiva, ambiente no es independiente del carácter de las personas, sino que en parte es también función del sujeto. El carácter personal constituye una mitad del destino del individuo, puesto que la persona solo llega a adquirir su verdadera entidad allí donde halla tareas y vinculación con un ambiente cultural (Nohl, 1927).

El niño, por lo tanto, no es meramente un fin en sí, sino que está obligado respecto a la estructura y fines objetivos que emanan de la

comunidad cultural de pertenencia y para los cuales es educado. Sin embargo, el ambiente, la cultura y la comunidad cultural son valiosos en cuanto que son *producto* de una vida espiritual fruto de la relación entre seres humanos, no como un contenido que, una vez recibido, producirá dicha vida espiritual. Lo importante no son los contenidos educacionales en sí, sino la *forma* como el hombre se encuentra ubicado en el ambiente cultural y las *relaciones* que con él mantiene. Para Nohl (1968: 143), la escuela debe ser “una forma eterna de vida”. Desde esta *perspectiva vitalista*, los efectos de la cultura no son inmediatos, están *mediatizados* por el uso que los individuos hacen de ella en la vida cotidiana. En este sentido, toda forma educativa es *educación individual* no solo respecto al educando (*ser primigenio*), sino también respecto a la comunidad cultural (*comunidad primigenia*), como unidad espiritual total superior en la que se desarrollan los individuos a través de la *participación dialógica*: “[...] No existen en la vida momentos más sublimes que aquellos en que me hago cargo de que mi obrar brota de la comunidad, identificada su voluntad con la mía; de que obro no solo desde mí mismo, sino que me sostiene el nexo de una vida magna, dentro de la cual yo no paso de ser una parte; [...] donde ser parte significa participar” (Nohl, 1967: 182).

Podemos decir que el *fin educacional* debe ser la formación del hombre y, con él, la participación de este en el desarrollo de la *comunidad cultural*, por medio de una vida espiritual sana y noble, como claro representante de la humanidad: “[...] todo hombre lleva en sí, esencialmente y de un modo u otro, al hombre entero, al sistema humano [...]” (Nohl, 1965a: 28). Los fines objetivos aparecerán pedagógicamente justificados cuando su contenido y su estructura den a la vida individual su contenido y su forma suprema. Desde esta perspectiva, la educación es el *aspecto subjetivo* de la cultura, la forma interior de la vida espiritual, que precisa, necesariamente, de una *relación pedagógica* en el seno de una *comunidad educadora* que es, al mismo

tiempo, *comunidad cultural de vida* (Nohl, 1965a, 1968; Pérez de Guzmán, 2009).

Por lo tanto, la *fuerza fundamental* de la vida educacional consistirá: 1) en el *yo*, que se desarrolla por sus propias fuerzas y que tiene su fin en sí mismo (valor individual del educando); 2) en los grandes *contenidos objetivos de la educación*, la *conexión de la cultura* y las *comunidades culturales*, que tienen exigencias respecto al individuo (valor de los contenidos educacionales que emanan de la cultura); y 3) en el *educador* y el papel que desempeña como nexo de unión entre el educando y los contenidos educacionales (valor del educador en la relación pedagógica). El educando es un fin no solo para sí mismo, sino también para la comunidad cultural en la que se desarrolla (Nohl, 1965a, 1968; Artigas, 1956). El ser humano que no se incorpora a una determinada comunidad cultural nunca puede llegar a su plenitud moral y espiritual, convirtiéndose este hecho en uno de los principales objetivos que ha de guiar la tarea del educador (Nohl, 1965a). Este es el gran reto del educador: aunar lo individual con lo social, lo personal con lo comunitario.

El *proceso espiritual* que llamamos *educación* radica en el hecho de que desde el fondo vivo del sujeto (espíritu subjetivo), en su coexistencia con otros sujetos (ser con otros, la relación viva de hombre a hombre, donde se encuentran dos almas distintas que entre las dos constituyen el *todo*, *alteridad*), surgen formas que, siendo en sí significativas y válidas, llegan a convertirse en *normas de vida* (el arte, la ciencia, el derecho, la religión, la moralidad, la política..., etc.), las cuales se separan del sujeto y alcanzan una *existencia propia* y una *autoridad independiente* (espíritu objetivo). Cuando la cultura se ha objetivado se presenta frente a los sujetos, que deben contribuir a su obra, difundiéndola y preservándola, lo cual solo es posible con la participación activa de la educación y sus instituciones formalmente educadoras. La cultura solo perdura cuando es alimentada constantemente por el sujeto que la vive y la recrea. Si esta corriente

se interrumpe, separando la cultura del sujeto que debe vivirla, aquella acaba por morir (Nohl, 1968).

Toda la vida está atravesada por la guía espiritual y el intercambio cultural, con lo cual en cada *circunstancia vital* hallaremos un *momento culturalmente educativo* (Ortega, 2005). De hecho, tal y como afirma Nohl (1968, 1970), la *vida es la gran educadora*, puesto que el hombre se realiza (se hace) en la actuación vital de cada día con los sujetos y los objetos de la realidad circunstancial (realidad sociohistórica). La educación formal, como ya hemos anticipado, aparece solo como un *medio particular* junto a otros medios socioculturales más generales (educación no formal e informal): “Nosotros nos sentimos más inclinados que otros pueblos a pensar en la educación sobre todo como educación escolar y a subestimar el desarrollo inconsciente y la formación por la vida, que es mucho más intensa” (Nohl, 1968: 108).

Ahora bien, desde el punto de vista estrictamente pedagógico, solo podemos hablar de *educación escolar* cuando el intercambio educacional se realiza con la *voluntad* de ser una guía para la formación de los educandos (acción intencional, sistemática y planificada), para lo cual se procura sus propias *instituciones escolares* y sus propios *procedimientos didáctico-metodológicos* (Nohl, 1965a). El *fundamento* de la educación escolar lo constituye la *comunidad pedagógica* a través de la *relación educativa* entre el educador, el educando y los contenidos culturales, con su voluntad *intencionada y libremente aceptada* de educación (Nohl, 1929, 1968). El efecto pedagógico parte de un hombre real (educador), dirigiéndose, también, a un hombre real en desarrollo (educando), con una voluntad de mejorar, de formarse en una unidad espiritual (Nohl, 1965a, 1967, 1968).

La relación pedagógica para Nohl (1929) es siempre *intergeneracional*. Son las *generaciones adultas* las que educan a las *jóvenes generaciones* para su *integración sociocultural*. Sobre esta

idea, la relación educativa forma la disposición, y lo hace, como ya hemos visto, no solo por los *objetos culturales* en sí (contenidos educacionales), sino por las *energías personales* (relaciones educativas educador-educando), que se despliegan en el proceso (Espino, 2004). Desde esta perspectiva, el fundamento de la educación será una *relación interpersonal emocional* (Wulf, 2002), una *relación afectiva* de *amor, respeto, confianza y obediencia* (Nohl, 1927, 1961, 1968; Wulf, 2003), entre un *ser maduro* (educador) y un *ser en desarrollo* (educando). Nohl deja bien a las claras que cuando habla de amor lo hace en *sentido espiritual*: “El verdadero amor del maestro es el amor que eleva y no el que apetece [...] el amor a su ideal” (Nohl, 1968: 48).

Esta relación afectiva entre el educando y el educador se lleva a cabo para que el primero, por sí mismo, llegue a su vida y a su forma, pasando de lo que es por *naturaleza* a lo que *debe ser por moralidad*. Esta debe ser la gran tarea del educador, “desplazar al hombre de un plano al otro” (Nohl, 1965a), es decir, del plano *zoológico* al plano *antropológico*, de lo *natural* a lo *espiritual* (Nohl, 1968). Y todo ello en consonancia con el *espíritu unitario de la época* (Nohl, 1949, 1961, 1968; Wulf, 1999). Para Nohl (1968), esta *relación* debe ser desarrollada con *tacto pedagógico* por el educador, con sentido común y *sensatez*, comprensivamente (Nohl, 1927, 1965a; Runge, 1995), sin lo cual no es posible ninguna educación verdadera. El fundamento último de toda comprensión es el *autoconocimiento* (Nohl, 1927), al cual solo se puede llegar a través de la *vivencia del amor*: “[...] En la vivencia del amor, en la unión amorosa, se capta una razón absoluta, una suprema certidumbre de estar en la verdad [...]” (Nohl, 1967: 101).

El educador, por una parte, 1) es el defensor de los intereses vitales del niño frente a las pretensiones de los adultos, aunque, también, frente a los instintos naturales del propio niño (Guardini, 2002); y, por otra, 2) es el puente de unión entre la subjetividad del niño y la objetividad de los contenidos culturales, siendo una de sus

misiones preferentes superar la *antinomia objetividad-subjetividad*, en un *todo unitario* (Juuso, 2007). La escuela tiene la gran misión “de trasladar al niño a la forma volitiva de la vida pública” (Nohl, 1968: 132). La relación específicamente pedagógica (educador-educando) será un *comportamiento espiritual* de un género independiente que se dirige al hombre en desarrollo como consecuencia de su *forma superior de vida*, cuyo fundamento se halla en los contenidos culturales propios de la comunidad.

El objetivo es ayudar al niño a darse a sí mismo unas *reglas morales* básicas, es decir, a ayudar al educando a *autoayudarse* (Pérez, 2013), y a vivir con sujeción a dichas reglas en el seno de la comunidad sociocultural, como un miembro activo y participativo (Nohl, 1965a, 1968; Valenzuela, 2004). Se trata de que el niño pueda encontrar la *dirección de su vida* por sí mismo, sin la imposición de un adulto o de cualquier otra autoridad externa (Juuso, 2007; Jover, 2013). La relación pedagógica (*comunicación educativa*), se apoya en dos grandes pilares (Nohl, 1949, 1961, 1968): 1) desde la perspectiva del educador, *el amor, el respeto y la autoridad*; y 2) desde la perspectiva del educando, *el amor, el respeto y la obediencia*. Estos dos pilares determinan la estructura propiamente pedagógica de la comunidad educativa. La misión pedagógica central exige del educador la *comunidad de amor con el educando*. Sobre este amor se funda después la concentración por la *obediencia* y el *respeto* a la *autoridad moral*.

Esta autoridad moral, que no puede imponerse simplemente desde el exterior como regla, disciplina u orden, con violencia o coacción (Nohl, 1927, 1968), consiste en ser un *modelo vicario*, un *ejemplo moral* (*arquetipo* o modelo de una forma superior de vida), que debe ser la imagen en la que se oriente y guíe el educando para el desarrollo de su carácter o personalidad moral (Nohl, 1968). La relación del educador con el educando, por lo tanto, está siempre determinada por el amor hacia este en su *realidad concreta*, y por el amor a su *fin educacional*. La

autoridad, el respeto y la obediencia emergen de dicha relación. Cuando esto falla, cuando la obediencia respecto a la autoridad moral no existe o se desvirtúa, se produce el *fracaso educacional*: “La relación personal-pedagógico-moral en la que se halla el niño; de la cual resulta para este que, si esa experiencia le es negativa, su carácter originario experimenta un desarrollo fallido” (Nohl, 1927: 75). No se trata de *supeditar moralmente* al niño, nos dice Nohl (*ibídem*), sino de darle un trato *respetuoso*.

Desde esta concepción de la relación pedagógica, el *ideal moral*, el *fin educacional*, es *fuerza motriz*, pertenece al campo de la imaginación simbólica (idealidad) que, no obstante, no se opone a la racionalidad, a la realidad concreta del educando (situación o circunstancia orteguiana), sino que la engloba, la precede y la trasciende (Nohl, 1965a; Bollnow, 1979a; Savater, 1994). De aquí, precisamente, que el fin pedagógico no sea adiestrar para un tipo de vida en particular, sino que debe afectar a su vida completa (Nohl, 1961, 1965a, 1968). Por ello, no se debe presentar nada ajeno al educando, sino que la forma de vida a la que se le quiere conducir ha de ser la solución de su propia vida (*educar por y para la vida*). La actuación pedagógica exige la introyección en el niño y en sus disposiciones naturales, y ello siempre con referencia a su *plenitud vital* (Guardini, 2002). En esta introyección aparecen íntimamente unidas la *visión realista* (objetividad) y la *voluntad idealista* (subjetividad) del acto educativo (Nohl, 1961, 1965a, 1968; Lee, 1989). La *formación del espíritu*, por lo tanto, es el punto de partida de toda acción educativa, el supuesto básico de todo efecto pedagógico particular, hasta tal punto que la metodología, los medios y los procedimientos educacionales son, respecto al fin de la educación, absolutamente *secundarios* (Nohl, 1965a, 1968; Klafki, 1986).

En este sentido, el *ideal superior*, el *fin último* de la educación, nos dice Nohl (1949), es crear un *nuevo hombre*, desarrollando en él una *vida espiritual unitaria* (Nohl, 1965a), la cual solo puede

conseguirse por una *acción educadora unitariamente espiritual* (Nohl, 1968). Se trata de desarrollar en el niño una *vida vocacional espiritual* que esté *unificada* por un *ideal* que, a su vez, no necesite de otro fundamento que una determinada *posición valorativa* frente a la *totalidad* del universo: “[...] el rasgo ideal que mira hacia las posibilidades axiológicas [...] del niño y [...] que aspira a descubrir en él una vida superior, su forma ideal y su vocación” (Nohl, 1965a: 18). La educación, en este sentido, es una tarea permanente, infinita, un trabajo que nunca llega a su fin (Nohl, 1963). Los *actos educacionales*, como en general los actos humanos, carecen de valor si estos no se convierten en *hábitos* y los hábitos en *virtudes*, y estas se integran en una *vida espiritual unitaria* (Nohl, 1968).

Toda educación que quiera llegar a buen puerto debe contemplar (Nohl, 1927): 1) una correcta satisfacción del *sistema instintivo* (conocimiento del sistema global instintivo y sus relaciones internas); 2) ofrecer ocasiones de experimentar sentimientos superiores (preparar el ambiente para que pueda gozar de una vida elevada); 3) la manifestación de tendencias espirituales y de un interés vivaz (abrir el camino a las opciones espirituales superiores); y, 4) la coherencia interna de la persona (unidad central del yo), que hace libre al hombre. Como colofón a todo ello, nos dirá Nohl (1968), que solo en una *vida popular educada* llega el individuo a la unidad de su educación, desarrollando el sentimiento del entusiasmo y de la responsabilidad por el todo. Por ello, precisamente, aunque los primeros años de vida sean fundamentales, la labor educacional de perfeccionamiento, nos dice Nohl (1965a, 1968), nos ocupará toda la vida, ganando, en el futuro y progresivamente, mayor *autonomía*, *autorresponsabilidad*, *autodeterminación* y *autoeducación* (Nohl, 1927).

Precisamente porque la educación nos ocupará toda la vida, Nohl, como veremos a continuación, entiende que la educación debe hacerse extensible más allá de la familia y la escuela, especialmente a los más vulnerables socialmente,

dando lugar a la *pedagogía social*. Para Quintana (1994) y Mínguez (2004), Nohl es uno de los padres fundadores de la pedagogía social, uno de sus primeros impulsores y formuladores, entre 1920 y 1933, con proyección profesional en el trabajo social, lo cual confiere a Nohl la categoría de ser uno de los pioneros de la *educación social popular o comunitaria*.

La pedagogía social: el servicio social y la acción educativa a los más necesitados para conseguir su bienestar

Para Nohl (1968), y el llamado *Movimiento Pedagógico Social*⁴, la *síntesis dialéctica* de la *educación individual* y de la *educación social* es la *pedagogía social* (educación popular, educación comunitaria, trabajo social). Dicha educación, que se realiza fuera del ámbito escolar y familiar (Petrus, 1993), debe tener como fundamento el *servicio* al otro, especialmente a los menos favorecidos socialmente: “[...] la consigna de esta fase [educación popular] es el ‘servicio’, es decir, la dedicación a algo objetivo, [al otro necesitado...]. La vitalidad de las fuerzas es la suposición de la verdadera comunidad y la vida de tal comunidad es la suposición de todo auténtico servicio” (Nohl, 1968: 162). La restauración del *individuo carencial* es inseparable de la reconstrucción y culturalización de su existencia social en general, mediante las diversas fuerzas comunitarias en las cuales se realiza la naturaleza superior del hombre, es decir, la familia, el vecindario, la comunidad juvenil, el entorno laboral, las congregaciones religiosas, las asociaciones, las agrupaciones, los movimientos sociales, las organizaciones juveniles y, en general, los *círculos de educación social*: “[...] el nuevo ideal de educación no es otra cosa que la unidad de las estructuras que residen en estos movimientos” (ibídem, 158).

Este servicio al otro debe desarrollarse como *trabajo social* y como *trabajo educativo*, que es el requisito básico de todo desarrollo ulterior, la experiencia de la comunidad del todo, es decir,

la *educación* mediante la *asistencia social* (Mín-guez, 2004). Se trata de una actuación social educativa que devuelva el *derecho vital y moral* que todo individuo tiene a lograr su *bienestar* (Nohl, 1926), su *derecho moral* a recibir la educación que precisa para poder conseguir, por sí mismo, el desarrollo de su voluntad y sus capacidades, así como la satisfacción de sus necesidades dentro de la comunidad: *autoasistencia* (1965b). La pedagogía social tiene su sentido en ayudar a que sea la persona misma la que se responsabilice de su asistencia y reconstrucción, es decir, de su protección personal y la reconstrucción del propio hombre y de su entorno espiritual (Nohl, 1933b; Pérez, 2003; Ghiso y Mondragón, 2006; Jáuregui, 2014). Desde una *perspectiva ética*, no es posible demandar a los individuos que se comporten moralmente si no tienen asegurada una vida mínimamente digna. Las condiciones de una vida humana digna constituyen el presupuesto de las aspiraciones más elevadas de las personas (Nohl, 1967). Esta es la única manera de que pueda aflorar en el hombre lo mejor de su naturaleza. Solo con la modificación del ambiente y la ayuda material social será posible emprender (Sarrate, 2009), en un segundo momento, las tareas educacionales que devuelvan a los individuos al lugar que han de ocupar en la comunidad.

El objetivo último de todo trabajo social pedagógico es una mejor educación de la humanidad, convirtiéndose la pedagogía social en un medio imprescindible de *ayuda educativa*: “la ayuda a un singular, a tu humanidad que clama ayuda” (Rodríguez, 2006). Por ello, la pedagogía social debe ser eminentemente práctica, estar orientada a la *acción*, la *intervención* y la *praxis* (March y Orte, 2003). Además, la pedagogía social recoge las ideas teóricas de la propia práctica y no existe sin relación con la realidad social (Pérez, 2002). El método de la pedagogía social es *circular*, emerge de la práctica y vuelve a revertir en ella, constituyéndose en una teoría de la *práctica para la práctica*, es decir, *conocimiento de la realidad en la acción* (Rald, 1984, Caride, 2003, Jáuregui, 2014), lo cual dará una

clara *perspectiva teórico-práctica* a la pedagogía social (Añaños-Bedriñana, 2012). Para Nohl, según Schugurensky (2014), el método circular tiene cuatro pasos: 1) observar a las personas en situaciones concretas para tratar de entender lo que están experimentando y cómo se sienten; 2) los pedagogos sociales deben recordar sus propias experiencias pasadas con el objeto de empatizar con los sujetos, recordando cómo se sentían en situaciones similares o comparables; 3) dado que esas experiencias pasadas son subjetivas y pueden inducir a error a los pedagogos sociales para interpretar el comportamiento de otras personas, es preciso incluir en el análisis las experiencias compartidas; 4) prestar atención al contexto social, emocional y físico de la situación concreta con el fin de entender completamente lo que está pasando.

El trabajo social y la pedagogía social, para Nohl (1927), son las dos caras de una misma moneda. El trabajo social sin la ayuda de la pedagogía social carecería de su fin último y de sus medios decisivos, el apoyo a las personas y la reconstrucción del hombre y de su ambiente cultural. En última instancia, el trabajo social es, para Nohl, pedagogía social, de modo que el *trabajador social* debe no solamente *realizar*, sino también *conducir*, es decir, *educar*. La complejidad de esta doble tarea de conducir y educar requiere, según Nohl (1924), no solo de *actitudes*, sino también de *aptitudes*, para lo cual es preciso una preparación específica, una correcta formación universitaria. Para Nohl (1927), el trabajo pedagógico social requiere: 1) por una parte, *modificar el temperamento y culturizar el ambiente*, y, 2) por otra, *modificar y educar la humanidad*. Se trata, por lo tanto, de la necesaria cooperación entre el trabajo social y la pedagogía social, entre las acciones sociales y las acciones educacionales en la tarea de asistir a los sujetos carenciales en riesgo (Schugurensky y Silver, 2013).

El objeto del trabajo pedagógico social ha cobrado toda su importancia, nos dice Nohl (1927), cuando ha aparecido la necesidad universal

derivada del hecho de la *cosificación* y de la *masificación* que han quitado al hombre individual todo valor y toda responsabilidad vinculativa. El mal desarrollo del *êthos* o *carácter personal* es debido a las experiencias frustrantes de la persona en la prosecución de sus objetivos individuales y sociales, cayendo en situaciones materiales degradantes que impiden alcanzar dichos objetivos. Cuando el individuo llega a comprender esa situación y sus objetivos quedan satisfechos o rectificadas, podrá curarse (ibídem). Ello significa que desde el trabajo social pedagógico es preciso llevar a cabo una tarea de concienciación de los sujetos con problemas sociales que les permita visualizar, como punto de partida, la disolución que se produce, en las sociedades industriales, del individuo en el colectivo o la masa, recuperando en ellos el interés superior por el *ideal espiritual de vida* (Nohl y Blochmann, 1965a). La tarea profunda de la pedagogía social consiste, nos dice Nohl (1927), en *personalizar* la masa, elevar al individuo y proporcionarle las condiciones necesarias para que encuentre de nuevo su lugar en las comunidades, sintiéndose miembro de ellas, recibiendo tareas y responsabilidades, culturalización y formación.

Nohl, como podemos observar, opta por una visión más bien *individualista* de la pedagogía social, como teoría pedagógica de la ayuda social, puesto que remarca el *carácter personal* que deben tener las acciones educativas sociales (Böhnisch y Schröer, 1997; Merino, 2005). El fin último del trabajo pedagógico social no es propiamente la sociedad ni la comunidad del pueblo en sí, sino el individuo en ellas, y la formación del carácter operada en este (Quintana, 1994). Sin embargo, sin la comunidad de la vida del pueblo no resulta posible la educación del individuo. Por otra parte, las acciones sociales educativas también tendrán, en Nohl (1927), un carácter *dialéctico*, puesto que las distintas formas de aplicar la pedagogía social van surgiendo como respuesta a las situaciones de necesidad social creadas en una situación y momento determinados (Quintana, 1994; Caride, 2005). Cabe recalcar, siguiendo a Merino (2005),

que este carácter dialéctico surge de la urgencia en construir respuestas sociales pedagógicas eficaces a la carencias materiales, culturales, educativas y laborales en la Alemania de la época, configurando una práctica social pedagógica denominada *Pedagogía de la Necesidad*. La *personalización*, la *dialéctica* y la *praxis* serán, por lo tanto, las categorías de apoyo que orientarán la pedagogía social de Nohl hacia la *remoralización* de los individuos (Díaz, 2006; Pereira, 2011).

Para Nohl, la protección de la infancia y de la juventud se erige como un objetivo básico de las actuaciones pedagógicas sociales (Sarrate, 2009). Especial atención dedicó Nohl a los problemas que afectaban a la juventud: paro laboral, delincuencia, tribunales tutelares, servicios sociales para los jóvenes, instituciones especializadas, etc. Nos encontramos ahora, nos dice Nohl (1927, 46), “ante un gran campo de trabajo con nuestros jóvenes, que se extiende desde el cuidado de los niños de pecho hasta las escuelas superiores y la universidad, desde la reforma escolar hasta la nueva ordenación de la atención a los que se hallan encarcelados, desde la educación de deficientes psíquicos hasta las escuelas profesionales de todo tipo, y también la atención de la juventud”. La pedagogía social de Nohl tiene que ver con las ayudas para remediar los problemas y necesidades humanas creados por la sociedad industrial y la marginación, la necesidad de velar por el bien económico, cultural y educacional de una clase que es incapaz de ayudarse a sí misma. Se trata de un proceso educativo que tiene como premisa la dignidad humana, el amor y la conciencia (Schugurensky, 2014). La pedagogía social debe ser una ayuda de carácter *preventivo* y, en caso necesario, *curativo* (Sarrate, 2009), para paliar las consecuencias negativas de una vida degradante (Pérez, 2003).

En este carácter preventivo y curativo lo más decisivo del trabajo pedagógico social, nos dice Nohl (1927), es la correcta *relación pedagógica* que ha de haber entre educador y educando: se

trata de respetar y promocionar al educando, sin caer en el burocratismo de las instituciones pedagógicas tradicionales (Merino, 2005). Para el educador, el educando no debe ser jamás un caso general, sino una persona individual en su situación concreta: el joven debe notar siempre que no constituye ni un simple caso, ni un cierto tipo, sino un tú (Pérez, 2003). Solamente cuando el sujeto perciba esa actitud básica de *atención social* que quiere ayudarlo en sus propósitos razonables, podremos alcanzar el fin educativo y social propuesto por la pedagogía social, que no es otro que la *autonomía de la propia determinación*, cosa que debe significar, para el pedagogo social, el respeto a la voluntad del individuo en la planificación de su vida (Nohl, 1927). Por ello, precisamente, la orientación que se dé al educando ha de corresponder, a la vez, a las *necesidades e intereses* de este y a una correcta *escala de valores morales* (Quintana, 1994). La Pedagogía Social está ligada a la *teoría de la acción* que requiere la *comprensión* tanto de los *objetivos* (valores), como de la *realidad* (condiciones personales y materiales), para que el educando encuentre su propio camino en la vida.

La ayuda a la juventud (*Jugendhilfe*) tiene tres sentidos diferentes: *ayuda educativa*, *ayuda profesional* y *ayuda cultural*. En este sentido, para Nohl (1927), junto a la ayuda cultural y la ayuda educativa, el interés más natural por los jóvenes será el *interés profesional*. Aquí radica la gran importancia de la *formación profesional* tal y como se la entiende en la *Pedagogía asistencial*. La fuerza del trabajo solo tiene un carácter pedagógico cuando se consigue dar al educando el sentimiento de que está haciendo algo útil para la vida de la comunidad. Sin embargo, nos advierte Nohl (ibídem), constituiría un grave error la preparación de los jóvenes carenciales encauzándolos al trabajo más primitivo y a los oficios más bajos. Estos jóvenes han de poder desarrollar plenamente su personalidad y la mejor manera de conseguirlo es a través de una profesión digna que satisfaga sus expectativas, sus objetivos y capacidades. La mayoría de los

jóvenes carenciales todavía no han experimentado correctamente la experiencia de que también ellos son personas a quienes se confía una verdadera responsabilidad comunitaria: “Realizar ya en la juventud tal relación auténtica de las fuerzas volitivas y crear en ella el sentimiento del entusiasmo y la responsabilidad por el todo. Este sentimiento se funda en la participación activa en los asuntos comunes y en su regulación, que aquella cumple con orgullo y alegría porque le presenta deberes que son al mismo tiempo derechos” (Nohl, 1968; 132).

Durante el periodo de 1920 a 1933, fue tal la dedicación de Nohl a los problemas prácticos de la pedagogía social (Quintana, 1994), que no tuvo tiempo de elaborar una concepción sistemática de la misma. Sin embargo, Nohl subraya la necesidad de realizar acciones científicas que contribuyan a dotar de *estatus científico* a la pedagogía social: “[... La pedagogía social] ha entrado ahora en esa fase, que exige contenido, dirección y unión de las fuerzas (Nohl, 1968: 162). Tal concepción nos la proporcionará Nohl entre 1928 y 1933, a través de la obra enciclopédica descriptiva de todos los ámbitos de la pedagogía, en 5 volúmenes, *Handbuch der Pädagogik (Manual de Pedagogía)*, que coordinó y publicó junto con Ludwig Pallat. Concretamente, en el quinto volumen, Gertrudis Bäumer, que fue alumna de Nohl y consejera de Política Social en la República de Weimar, en su trabajo *Los presupuestos históricos y sociales de la pedagogía social y el desarrollo de su teoría (Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie)*⁵ define la pedagogía social de Nohl como *el concepto global de la asistencia educativa extraescolar proporcionada por la sociedad y el Estado*.

Para Nohl y Bäumer la pedagogía social no es una pedagogía marginal en el sentido de subsidiaria de la familia y la escuela, sino que supone un tercer polo educativo de la educación de los individuos, es decir, un nuevo sistema no formal de educación con nuevas instituciones responsables, al cual se le asignan determinadas

funciones dentro del objetivo global de la formación de los jóvenes. Por lo tanto, Nohl y Bäumer conciben el concepto global de la asistencia educativa extraescolar proporcionada por la sociedad y el Estado, siendo estas las responsables de normalizar y universalizar unas acciones educativas determinadas (servicios, agencias, instituciones, profesionales) que, junto con la familia y la escuela, atiendan las necesidades de formación (Arroyo, 1985). Desde esta perspectiva, la pedagogía social surge con la intervención subsidiaria del Estado para la educación de la juventud, dando lugar a nuevas instituciones de iniciativa pública o privada.

La pedagogía social se circunscribe, tal y como nos dice Caride (2005), a aquello que es educación, pero que no es escuela ni familia, sino el compendio de la atención que la sociedad y el Estado dedican a la educación, pero que discurre al margen de la escuela, constituyéndose como un sistema de *asistencia educativa pública*, que debe procurarse desde los *intereses públicos*, que deben crear el marco legal y las instituciones necesarias para satisfacer las necesidades de la comunidad (Nohl, 1927). La pedagogía social y la política social se necesitan mutuamente, constituyendo elementos clave de la acción social, con objetivos comunes, que deben contribuir al bienestar y al alivio de la miseria (Hämäläinen, 2012): 1) desde la *política social* será preciso crear la legislación y las instituciones necesarias, así como tener en cuenta las correspondientes consideraciones externas de la sociedad; 2) mientras que desde la *pedagogía social*, se deberá tener en cuenta los factores internos (cultura, valores, moral) y todos aquellos elementos que influyen a través de los procesos del desarrollo humano.

Con el acceso al poder en Alemania del Partido Nacional Socialista (Tercer Reich), el trabajo pedagógico social de Nohl fue paralizado. De hecho, la pedagogía social fue objeto de apropiación indebida por los nazis, que adaptaron sus elementos de construcción de la comunidad y de servicio a la educación de la juventud

hitleriana (Niemeyer, 1998; Schugurensky y Silver, 2013). Después de la Segunda Guerra Mundial los proyectos originales se transformarán profundamente, adaptándose a las distintas realidades. En Alemania, en el marco de la reconstrucción de la posguerra, Nohl pone en marcha la llamada *Pedagogía de la Urgencia* (Ortega, 2005; Ortega, Caride y Úcar, 2013), a través de la cual llena de tareas puntuales el marco conceptual de la pedagogía social con una orientación preventiva (Pérez, 2003; Jáuregui, 2014). Posteriormente, participaría en la construcción de la legislación social de la República Federal Alemana, aportando el enfoque preventivo de la pedagogía social a sus nuevas normativas y recursos en materia de protección de la infancia y la juventud, que tendrá un carácter fundamentalmente comunitario y gestionado por la sociedad civil (Iglesias, sindicatos y asociaciones) y con el apoyo del Estado (Seidens-tücker y Mutke, 2000). Así, se construyeron residencias, aldeas infantiles SOS y aldeas juveniles, se desarrolló la legislación social y, desde el punto de vista teórico, se desarrolló, entre 1960 y 1970, la *Pedagogía Social Crítica* liderada por Klaus Mollenhauer y Hans Thiersch, influenciados por la Escuela de Frankfurt (Arroyo, 1985; Schugurensky y Silver, 2013).

La pedagogía general como teoría herméutico-comprensiva de la educación sin validez general apoyada en la antropología pedagógica

Si la educación debe partir siempre de un *yo primigenio*, el *conocimiento racional de la educación* (Nohl, 1965a, 1968) debe fundamentarse en un exhaustivo conocimiento del educando, para lo cual la teoría educativa debe ser subsidiaria de la *antropología pedagógica* (*Pädagogische Menschenkunde*), que en nuestro autor tendrá un marcado carácter *filosófico-hermenéutico, psicológico-comprensivo e histórico-educacional* (Nohl, 1965a, 1968; Bollnow, 1979b; Colom y Mèlich, 1994). Como el educador no se propone,

simplemente, hacer cambiar al niño con arreglo a unos fines educacionales sino que aspira a formar lo como un ser humano vivo, dotado de un fin en sí mismo, necesita conocer su interior, con arreglo a sus posibilidades, anhelos e impulsos, con arreglo a sus dotes naturales, es decir, necesita de una ciencia que le proporcione claridad acerca de la vida y de la estructura de sus experiencias (Nohl, 1965a).

La antropología pedagógica es la ciencia que nos ayudará en este cometido: “[...] lo que llamamos ‘antropología pedagógica’ forma parte del gran campo del conocimiento del hombre en general, aunque la misión pedagógica concreta la orienta, especialmente, hacia el problema de la educación [...]” (ibídem, 18). Dicha Antropología solo puede brotar del trato directo con las personas, de la observación personal y directa del niño individual, en su contexto histórico vital, entendiéndolo holísticamente, como un todo pleno de significado. solo así podrá proporcionarnos “una visión sistemática acerca de la estructura y la articulación de la vida, acerca de categorías, de tipos y conexiones típicas que nos permitan acomodar el caso concreto dentro de la totalidad de las posibilidades” (ibídem, 12).

Desde esta premisa, la *Teoría de la Educación* tiene que partir de la *realidad educativa* en su doble aspecto (Nohl, 1968; Blochmann, 1969): 1) de *vivencia* (valores culturales vividos por los sujetos); y, 2) de *objetivaciones pedagógicas* (contenidos educacionales que emanan de la comunidad cultural y que deben ser transmitidos a las nuevas generaciones). Para una correcta elaboración de la teoría de la educación se debe tomar como punto de partida no solo el educando y su realidad concreta, sino también la *historia de la educación* (Nohl, 1961, 1968)³, la cual se convierte en otra *fuentes* para el conocimiento educativo, recogiendo las grandes experiencias del pasado (Nohl, 1965a). Lo que sea la esencia de la educación y su teorización pedagógica solo puede investigarse a través de un análisis sistemático de su historia (Depaepe,

2008). Desde esta perspectiva, Nohl cuestiona, al igual que Dilthey, la posibilidad de que la pedagogía sea una *ciencia naturalista* (ciencia positiva en sentido explicativo-causal), manifestando la imposibilidad de elaborar una teoría de la educación que posea *valides general* y que sirva para *todo hombre y momento histórico* (Nohl, 1933, 1965a; Wulf, 2003).

No es posible determinar en una fórmula matemática (Nohl, 1926a), el *fin general* de la educación: “El conocimiento de las leyes generales, por sí solo, es impotente ante la vida, si no lo precede la rica intuición del campo concreto de vida de que se trate” (Nohl, 1965a: 14). Es decir, no hay posibilidad de elaborar “[...] una cultura, una educación y una pedagogía como sendas medidas comunes, universales, de la experiencia vital, de los procesos de construcción humana y de la reflexión y práctica de la educación” (Vázquez, 2005: 45). El conocimiento del hombre requiere la acción de reflexiones sistemáticas, donde se combinen las *ideas generales* (causal) con la penetración de los *datos individuales* (comprensiva). Aunque Nohl (1927) reclama un enfoque pedagógico que utilice por igual las dos tesis, la causal y la comprensiva, en última instancia la que prevalece es la comprensiva.

Para Nohl (1968), es preciso crear la solución pedagógica para *cada situación histórica*, con lo cual la pedagogía *carecerá de base empírica* (Añaños-Bedriñana, 2012), para convertirse en una *teoría hermenéutico-comprensiva* de la educación (Wulf, 2003; Biesta, 2009), incardinada en el movimiento de la vida, y cuya primera misión debe ser determinar la *posición relativamente autónoma* del trabajo educativo y su forma de vida en su *conexión cultural* (Nohl, 1968, 1969; Luhmann y Schorr, 2000). La pedagogía, como ciencia comprensiva del espíritu, solo llegará a su madurez cuando se constituya en ámbito autónomo del saber racional, es decir, como *saber hermenéutico* (Pérez, 2004). Se trata de una *autonomía funcional* de la ciencia pedagógica (Tourrián-López, 2008). Básicamente,

Nohl destaca tres grandes cuestiones que imposibilitan hablar de la pedagogía como una *ciencia con validez general* (Nohl, 1968), es decir, como una *pedagogía científica* (siguiendo el modelo de las ciencias de la naturaleza), derivada de un único fin educacional con validez general (apriorístico, independiente de las variables espacio y tiempo, válido para todos y siempre):

- 1) Nohl (1965a, 1968) señala que las distintas posibilidades pedagógicas que resultan a lo largo de la historia se refieren a *oposiciones en la cosmovisión del mundo, la vida y la cultura (Weltanschauung)*. En este sentido, la pedagogía se fundamenta en una actitud que emana de la propia visión que del mundo se tenga, determinando, consecuentemente, todos y cada unos de los actos y elementos educacionales (Nohl, 1965a). Más que de pedagogía como ciencia de la educación, deberíamos hablar de *pedagogías* en plural, manifestando con ello las distintas posiciones que del acto educacional se han ido concretando a lo largo de la historia (*Geisteshaltung*), y que no son más que un reflejo de las distintas *concepciones que del mundo, la vida y la cultura* se han tenido (Nohl, 1968). Las distintas teorías educacionales no serían otra cosa que posicionamientos respecto a la cultura, la vida y el mundo en un momento histórico determinado (Mannen, 1978; Altarejos, 1987), es decir, “formulaciones de actitudes pedagógica básicas” (Nohl, 1968: 10).
- 2) Nohl (1965a) señala la multiplicidad de *funciones pedagógicas* que se le demandan a la educación y, por lo tanto, el problema que suponen las diferentes metas o *finalidades teleológicas* que se persiguen (grandes metas educacionales). Si se considera la realidad pedagógica en su evolución histórica, se perciben distintas y diferentes formas pedagógicas fundamentales, conteniendo cada una de ellas una finalidad ideal que exige su propia

forma de relación pedagógica y sus propios medios educacionales (Nohl, 1968). En el terreno más concreto y particular del acto educante desarrollado en la escuela, la pedagogía vuelve a ser diferente en función de las finalidades que se le propongan a la educación (Tenorth, 2002). El fin es el principio y fundamento de toda actuación (Nohl, 1968). Según la forma dada a esta o aquella función educativa, según la finalidad educacional que se persiga, la forma pedagógica será muy diferente, y no hay posibilidad alguna de vencer las oposiciones que así surgen mediante una solución sistemática que satisfaga, de manera general y global, todas y cada una de las grandes finalidades que se le exigen a la educación en cada momento histórico. No es posible elaborar una *metateoría* de las distintas teorías concretas habidas en el decurso histórico.

- 3) No es posible establecer un fin para la educación que tenga validez general, con independencia del espacio y del tiempo histórico. Cuando se trata de los valores y de los fines vitales que deben servir de guía a la pedagogía, solo se puede destacar un número limitado de principios inmediatos (Nohl, 1968), lo cuales no se hallan entre sí en una conexión viva y real al modo naturalista (ciencia), sino que adoptan la forma de un ideal (filosofía). No hay ningún sistema general del hombre y su educación, sino solo una *estructura teleológica* que solo será comprensible si se la contextualiza históricamente dentro de su marco cultural (hermenéutica), es decir, partiendo del contenido concreto de la experiencia particular que se viva (Wulf, 1999). El concepto de perfección de una acción educativa está condicionado por las *necesidades e ideales* del momento histórico. La pedagogía es un *arte*, una intervención creadora en la vida individual, nunca una cuestión *técnica*, pues esta no

penetra nunca en la verdadera misión pedagógica que es análoga a la misión del artista (Nohl, 1965a, 1968).

Desde esta perspectiva, Nohl criticará los intentos de la *pedagogía experimental* por establecer procedimientos educacionales de validez general. Para vencer estas tres grandes dificultades que hemos señalado, nos dice Nohl (1968), se ha admitido la no validez general de los fines de la pedagogía, separando, sin embargo, de la *pedagogía general* (de corte filosófico, Paulsen), otra parte más limitada, la *pedagogía experimental* (de corte naturalista, Lay y Meumann), también con pretensiones de validez general. La pedagogía experimental no se pregunta por los fines de la educación, sino por las *vías experimentales* para la consecución de los fines dados de la educación. El fundamento para ello es el análisis de los *procesos psíquicos* (psicología causal o naturalista), que constituyen la educabilidad del educando. El conocimiento de los medios se apoya: por una parte, 1) en la *comprensión de la conexión causal* que existe entre las disposiciones naturales y la influencia externa; y, por otra, 2) en la *comprensión de las leyes psicológicas del desarrollo* madurativo de los educandos. Se trata, según Nohl, de la *naturalización de la pedagogía*. De esta forma, paralelamente a la técnica y a su fundamentación en las leyes naturales, también se desarrollará la *técnica pedagógica*. La magnitud de esta idea, según nuestro autor (ibidem), es muy limitada ya que el técnico se enfrenta con la naturaleza externamente y, por lo tanto, puede investigarla independientemente de sus fines técnicos e imponer, posteriormente, dichos fines sobre la base de su *conocimiento causal*. Sin embargo, en el mundo educacional las cosas no funcionan así, pues en el educando no se pueden separar los procesos anímicos de los fines a los que debe dirigirse su formación: “Una teoría que solo arranca del primer punto de vista [técnica, experimental] trata a los hombres como máquinas calculadoras” (ibidem, 76).

Para Nohl (ibidem), la pedagogía experimental no contempla al educando como un ser humano, sino como una simple abstracción, como un

dato estadístico, sin tener en cuenta que el educando siempre tiene una intencionalidad y una estructura teleológica orientada hacia fines espirituales. Los resultados de esta pedagogía experimental solo serán válidos para la *media general*, informando sobre los educandos en su conjunto, nunca sobre el educando concreto al que, precisamente, debe dirigirse el acto educacional. Además, el fin de la educación queda en la oscuridad, ignorando la pedagogía experimental que los medios son inseparables de los fines a los que deben servir; y no solo inseparables, sino que los medios deben escogerse en función de los fines, nunca al revés. Si el hombre real es siempre el hombre con sus contenidos de valor, estos contenidos, que deben ser siempre educacionales, no se pueden separar del *circulo de cultura viva* en el que se desarrollan (Nohl, 1965a). Educar no es ninguna técnica, sino un *arte creativo y creador* (Nohl, 1968), una acción cultural histórica, con lo cual la experiencia pedagógica, cuyo fin autónomo es el hombre, debe ser también un arte, refiriéndose siempre a valores e ideales que influyen en toda manifestación docente y en todo procedimiento educativo (ibidem; Berasain, 1960).

El ser humano en desarrollo siempre está en tensión entre la *libertad* y la *necesidad* (Nohl, 1965a): *causalmente* (necesidad y explicación) y *comprensivamente* (libertad e interpretación). La pedagogía experimental pretende, sin conseguirlo, nos dice Nohl (1968), explicar la totalidad de la vida educacional, incluyendo aquellos actos *provistos de sentido* que solo son *comprensibles históricamente*, bajo la luz de la *interpretación*. Para Nohl es una gran equivocación, puesto que el hombre es un *ser dual* al que debemos conocer combinando las ideas generales con el contacto individual y directo de la vida. Es decir, debemos acercarnos a su conocimiento por dos caminos diferentes, desde una visión *realista* y desde una visión *idealista* (Nohl, 1965a): 1) desde fuera, *explicándolo* (apoyándonos en una *psicología causal o naturalista*); y, 2) desde dentro, *comprendiéndolo* (por medio de una *psicología comprensiva o histórica*). No obstante,

a pesar de reconocer estas dos vías del conocimiento científico a través de la psicología, lo cierto es que Nohl prioriza, fundamentalmente, la *comprensión histórico-hermenéutica*, alejándose de la *materialidad empírica* de la ciencia (Quintana, 1994; Oelkers, 2006). La psicología histórico-comprensiva nos dirá Nohl (1968), es la única capaz de captar *unidades de sentido* y de fundar para todo un pueblo *el estilo del ideal de educación*, porque no se queda en las formas, sino que profundiza “en los contenidos del alma” (Nohl, 1965a: 27). Desde esta perspectiva, la *pedagogía como arte*, se basa en un comportamiento que se reduce al modo como el hombre se sitúa ante la vida, históricamente. Nohl es rotundo cuando nos dice que todo conocimiento que no proceda de esta manera nos conducirá “a una construcción científica que permanece, necesariamente, rígida y sorda ante las palpitaciones de lo vivo” (ibídem, 14-15).

Para nuestro autor (1968), la experiencia pedagógica se refiere siempre a *valores e ideales* que influyen en todo procedimiento educativo. El verdadero punto de partida para una teoría de la educación es el *educando* y la *realidad educativa* considerada holísticamente, como una *totalidad plena de sentido* (Nohl, 1965a, Ortiz, 2003). Surgiendo de la vida, de sus necesidades e ideales, la ciencia pedagógica existe como un conjunto de esfuerzos que, recorriendo la historia, decantándose en instituciones, órganos y leyes y, al mismo tiempo, reflexionando sobre sus fines y procedimientos, constituye una gran *realidad objetiva*, formando un *sistema cultural* relativamente *independiente* de los sujetos particulares que en él actúan, y que solo se puede captar en su *desarrollo histórico* (Luhmann y Schorr, 2000). La pedagogía, según Nohl (1965a, 1968), está fundamentada en una *actitud* que alcanza la manera como se orienta el hombre en, por y para la vida, es decir, en una *cosmovisión* que irá cambiando *históricamente*. El *significado de lo educacional* solo lo podemos comprender apoyándonos en la *historia de la educación* (Bedoya, 2005), en su análisis sistemático y, al mismo tiempo, analizando la realidad presente, la propia situación

pedagógica, y todos y cada uno de los momentos en ella contenidos (Herrmann, 1971). La pedagogía, en definitiva, es una *cuestión metafísica e historicista* (Nohl, 1965a; Zuluaga, 1999; Wulf, 2003), moviéndose en el ámbito de “la convicción subjetiva y la experiencia personal” (Nohl, 1968; 8).

A modo de conclusión

En el mundo educacional, desde Herbart, que hizo descansar su pedagogía en la ética y la psicología, hasta la etapa científica de la primera mitad del siglo XX, han sido dos los grandes posicionamientos desde los que se ha intentado conocer la realidad educativa: por una parte, surgió una pedagogía de corte *filosófico-racionalista* (*pedagogía racional*), y por otra, una pedagogía de corte *experimental* (*pedagogía experimental*). La científicidad de la pedagogía se fue debatiendo entre dos proyectos: la reflexión sobre los *fines* de la educación o la reflexión sobre los *medios*. La *pedagogía especulativa* optó por la *reflexión finalista* sobre lo educacional, dando lugar a una pedagogía de marcado carácter filosófico, moviéndose en el ámbito de la *libertad*, cuya misión era *comprender e interpretar* la fenomenología educacional (teorizar, pensar). Por su parte, la *pedagogía positivista* optó por la *reflexión procedimental*, moviéndose en el ámbito de la *necesidad*, cuya misión era *explicar y describir* dicha fenomenología educacional (practicar, hacer).

Las ciencias del espíritu sirvieron de soporte epistemológico a la pedagogía *nohliana*, orientándola hacia las cuestiones *antropológicas, axiológicas, teleológicas y teológicas*, alejándola del desarrollo teórico por el que se encaminaban las otras ciencias humanas y sociales, próximas a la concepción causal, naturalista, experimental y positivista de la ciencia. Aunque estimemos positivamente muchas de las aportaciones de Nohl al campo educacional (el valor intrínseco del niño, la función educadora de la comunidad educativa, la relación educativa, el papel central del educador, la apertura de la educación a la

moral y a la ética, el tacto y la prudencia pedagógica, el educar por y para la vida, la no separación de la educación individual y la educación social, la educación popular como acción y servicio, las aportaciones históricas al campo de la pedagogía social, y, en general, muchas de sus contribuciones antropológicas), lo cierto es que nuestro autor optó por la reflexión *finalista* de lo educativo, dando lugar a una *pedagogía racionalista* de marcado carácter filosófico-especulativo, cuya finalidad era la *comprensión e interpretación hermenéutica* de la fenomenología educacional.

Nohl estaba más preocupado por la *espiritualidad* del hombre que por su *biologización*, acentuando el discurso acerca de la *idealización del hombre* y de la *educación*, la cual se convirtió en el *instrumento* básico para el logro de sus *finestras* espiritualistas. Para Nohl, el fundamento último de todo trabajo pedagógico (teórico o práctico) descansa siempre sobre un ideal, el cual, al mismo tiempo, es el verdadero guía en la vida. La educación y su teoría se convirtieron en un hecho *transcendente*, apoyándose en una *antropología pedagógica* que se sustentaba, a su vez, en la *filosofía hermenéutica*, la *psicología comprensiva* y la *historia de la educación*. Aunque Nohl reconoce abiertamente la necesidad de la autonomía e independización de la pedagogía, lo cierto es que sus planteamientos dificultarán, más que ayudarán, la posibilidad de una teoría de la educación de base científica, autónoma e independiente, consiguiendo, a lo sumo, una *autonomía funcional* o, como él dice, *relativa*, de la ciencia pedagógica.

Además, a diferencia de Flitner, que vio con claridad que a la educación y su teorización se podía llegar por ambos caminos, el *especulativo* y el *experimental* (apoyando su necesaria complementariedad), Nohl se cierra en sus planteamientos

filosóficos, negando la otra posibilidad de acceso, y cuando la reconoce, inmediatamente la subordina a la reflexión filosófica o, como él dice, a la *convicción subjetiva* y a la *experiencia personal*. Es curioso que en su Teoría de la Educación, donde aparecen las *categorías* propias del mundo educativo (educando, educador, contenidos educacionales, educabilidad...), apenas si habla de los *medios materiales* de la educación, y cuando lo hace: o bien los subordina a los fines educacionales, los cuales, al mismo tiempo, se subordinan al *bien supremo*, al *ideal de perfección* a que ha de aspirar el *alma humana*; o bien los trata de un modo despectivo como cuando nos dice que el gran peligro de la educación consiste en querer alcanzar en los diversos campos de la vida el núcleo vivo de toda actuación por *caminos metodológicos* (ibídem, 1968).

En definitiva, la herencia que dejó Nohl al pensamiento pedagógico, hasta los años setenta del siglo XX (en España fue evidente hasta la llegada de las ciencias de la educación y la creación de la teoría de la educación), fueron unos planteamientos subjetivos y personales asentados en creencias en lo espiritual (Dios, hombre, valor y fin), construyendo una corriente pedagógica que propició un discurso alejado de la realidad fáctica, situándose en el mundo de la especulación idealista en oposición al mundo natural. Posiblemente, si Nohl, dada la relevancia educativa que su figura tuvo no solo en Alemania, sino también en España, no se hubiera cerrado en sus planteamientos filosóficos idealistas, negando o relativizando el valor de los planteamientos positivistas, la cuestión del tema epistemológico de nuestro objeto de conocimiento podía haber sido otro muy diferente e, incluso, estar hoy en día solucionado, cosa que todavía no es así.

Notas

¹ Hermann Nohl (Berlín, 1879-Göttingen, 1960), discípulo de Wilhelm Dilthey y Friedrich Paulsen, ha sido considerado uno de los principales representantes de la pedagogía entendida como una de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*), y uno de los principales impulsores de la pedagogía social (*Sozialpädagogik*). En 1919 ejerció la

docencia en Jena y en 1920 en la Universidad de Göttingen, de donde fue destituido en 1937 por el nacionalsocialismo, hasta que regresó a ella en 1945, pasada la Segunda Guerra Mundial. En 1947 abandonó definitivamente la universidad para dedicarse íntegramente a la investigación.

² Nohl no distingue bien los conceptos de *pedagogía social*, *educación comunitaria* y *educación popular*, empleándolos indistintamente (Pérez, 2002, Quintana, 1994). En otras ocasiones, incluso, para hablarnos de las actuaciones educacionales en el ámbito no escolar, emplea el término *educación social* y en otras lo hace refiriéndose al *trabajo social*, considerándolo la otra cara de la pedagogía social (Nohl, 1927). Lo mismo sucede con la denominación que da al profesional de la pedagogía social: unas veces habla de *pedagogía social*, otras lo hace con los términos *educador social*, *trabajador social* o *agente social*. En nuestro trabajo, para simplificar la cuestión, hablaremos de *educación social* cuando nos refiramos a las actuaciones sociales en el seno escolar, y de *pedagogía social* cuando se refieran al ámbito no escolar. Cuando nos refiramos al profesional de la pedagogía social lo haremos como *pedagogo social*.

³ Una historia de la educación que en Nohl, como en el resto de pedagogos de las ciencias del espíritu, es una historia de las ideas pedagógicas, es decir, una *historia de la pedagogía* (Depaepe, 2008).

⁴ Las causas del florecimiento de esta corriente fueron (Pérez, 2002): 1) La *Ley del Tribunal de Menores* (1923) y la *Ley Natural de Protección a la Juventud* (1924), que regula la *educación asistencial*. 2) La publicación del V volumen del *Manual de Pedagogía Social* de Bäumer. 3) El impulso del *movimiento juvenil*, cuyo desarrollo fue incesante hasta 1933, fundándose residencias infantiles y juveniles. 4) El surgimiento de un movimiento que se propuso formar a los obreros, en busca de una cierta liberación contra la alienación. 5) El aumento de carencias y necesidades sociales, debido a las fuertes migraciones del campo a la ciudad y, también, hacia el extranjero en el periodo de las guerras mundiales.

⁵ Para Caride (2005), el trabajo de Bäumer será el mejor documento fundacional de la Pedagogía Social, puesto que en él se precisan con nitidez el concepto, ámbitos y métodos de la Pedagogía Social. Esta, como tercer ámbito junto a la familia y la escuela, adquiere con esta Bäumer el doble mérito de: 1) haber reforzado la teoría de Nohl con la praxis pedagógico-social, como respuesta a los problemas vivos del momento; y, 2) haber definido con más precisión el ámbito topológico de la Pedagogía Social. La Pedagogía Social, como parte de la Pedagogía General, no será una disciplina pedagógica parcial, en el sentido de que se ocupe de un aspecto o de un principio general de la educación, sino una disciplina científica de la educación, es decir, una teoría que corresponde a un ámbito educativo delimitado y definido en su peculiaridad (Pérez, 2002). La pedagogía social pasa a ser, además de un discurso teórico, una ciencia de la acción, situándola dentro de una línea práctica del quehacer social pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Altarejos, F. (1987). La naturaleza práctica de la Filosofía de la Educación. *Educación*, 11, 17-34.
- Álvarez, E. (2001). *El saber del hombre*. Madrid: Trotta.
- Añaños-Bedriñana, F. T. (2012). Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14 (18), 119-138. doi: 10.9757/Rhela
- Arroyo, M. (1985). “¿Qué es la Pedagogía Social?”. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 257 (37), 203-215.
- Artigas, J. (1956). Contenido de la Historia de la Pedagogía. *Revista de Estudios Políticos*, 88, 75-88.
- Bäumer, G. (1933). Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. En H. Nohl y L. Pallat (eds.), *Handbuch der Pädagogik*, vol. 5 (pp. 3-17). Langensalza: Beltz.
- Berasain, O. C. (1960). *El problema epistemológico en la pedagogía contemporánea*. San Luis: Editorial UNC.
- Biesta, G. (2009). Disciplinarity and Interdisciplinarity in the Academic Study of Education, Comparing Traditions of Educational Theorising. *The Annual Conference of the British Educational Research Association*. Manchester, September, 2-5, 2009. Recuperado de <http://www.ioe.stir.ac.uk/>

documents/DisciplinarityandInterdisciplinatyintheAcademicStudyofEducation_ComparingTraditionsofEduca.pdf

- Blochmann, E. (1969). *Hermann Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Böhm, W. y Medeiro, J. (2010). *La Historia de la Pedagogía. De Platón hasta la actualidad*. Córdoba: Editorial Universitaria Villa María.
- Böhnisch, L. y Schröer, W. (1997). Sozialpädagogik unter dem Einfluss der Jugendbewegung. En C. Niemeyer, W. Schröer y L. Böhnisch (eds.), *Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse* (pp. 59-70). Weinheim und München: Juventa.
- Bollnow, O. F. (1979a). Sobre las virtudes del educador. *Educación*, 20, 48-58.
- Bollnow, O. F. (1979b). Hermann Nohl und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 659-669.
- Caride, J. A. (2003). El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico-social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 123-159.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Colom, A. J. (1978). Antropología y Educación. *Mayurqa. Revista del Departament de Ciències Històriques i Teoria de les Arts*, 17, 303-309.
- Colom, A. J., y Melich, J. C. (1994). Antropología y educación. Nota sobre una difícil relación conceptual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 6, 11-21. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3021/3053>
- Depaeppe, M. (2008). *Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía. Una introducción al debate en Alemania Occidental sobre la relevancia de la Historia de la Educación (1950-1980)*. Valencia: Nau Llibres.
- Espino, E. A. (2004). Semiótica y ética de la relación pedagógica. *Educación y Educadores*, 7, 213-220. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/556/649>
- Fermoso, P. (2003). ¿Pedagogía Social o Ciencia de la Educación Social? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 61-84.
- Ghiso, A., y Mondragón, G. (2006). *Pedagogía Social*. Cali: Universidad del Valle.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim: Juventa.
- Guardini, R. (2002). *Las etapas de la vida. Su importancia para la Ética y la Pedagogía*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Hämäläinen, J. (2012). Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1 (1), 3-16. Recuperado de <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>
- Herrmann, U. (1971). Historismus und geschichtliches Denken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 17, 223-232.
- Jáuregui, A. J. (2014). *La Prevención en el Sistema de Protección a la Infancia de la Comunidad Foral de Navarra: Realidades, perspectivas y propuestas desde un enfoque socioeducativo*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra (tesis doctoral).
- Jover, G. (2013). *Teoría de la Educación. Manual para maestros, pedagogos y educadores sociales*. Madrid: Universidad Complutense.
- Juuso, H. (2007). *Child, Philosophy and Education. Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*. Oulu: Oulu University Press.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*, 280, 37-80. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE

- Lee, J.-S. (1989). *Der Pädagogische Bezug. Eine systematische Rekonstruktion der Theorie des Pädagogischen Bezuges bei H. Nohl unter Berücksichtigung der Kritiken und neueren Ansätze*. Frankfurt: Haag und Herchen.
- Luhmann, N., y Schorr, K.-E. (2000). *Problems of reflection in the system of education*. New York: Waxmann.
- Manen, M. Van (1978). Romantic Roots of Human Science in Education. En J. Willinsky (ed.), *Educational Legacy, Romanticism* (pp. 115-140). Calgary: Calgary Institute for the Humanities.
- March, M. X., y Orte, C. (2003). La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 85-110.
- Merino, J. F. (2005). Pedagogía Social y Educación Social: Reto de conocimiento y de acción para el Siglo XXI. En J. Ruiz (edit.), *Pedagogía y Educación ante el Siglo XXI* (pp. 225-254). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mínguez, C. (2004). Evolución de la Pedagogía Social para consolidarse como disciplina científica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 25-54.
- Montenegro, A. (1987). *Crisis del hombre y de la educación*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Niemeyer, Ch. (1998). *Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*. Weinheim/ München: Juventa.
- Nohl, H. (1924). Die Ausbildung der Sozialpädagogen durch die Universität. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 29, 5-11.
- Nohl, H. (1926a). Die Einheit der pädagogischen Bewegung. *Die Erziehung*, 1, 57-61.
- Nohl, H. (1926b). Die Sozialpädagogik in der Wohlfahrtspflege. *Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt*, XVIII (4), 85-89.
- Nohl, H. (1927). *Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Nohl, H. (1929). *Pädagogische Aufsätze*. Langensalza: Beltz.
- Nohl, H. (1933a). Die pädagogische Bewegung in Deutschland. En H. Nohl y L. Pallat (eds.), *Handbuch der Pädagogik*, vol. 1 (pp. 302-374). Langensalza, Berlin und Leipzig: Beltz.
- Nohl, H. (1933b). Die sozialpädagogische und nationalpolitische Bedeutung der Kinderfürsorge auf dem Lande (1932). En H. Nohl (ed.), *Landbewegung. Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik* (pp. 43-50). Leipzig: Quelle y Meyer.
- Nohl, H. (1933). Die sozialpädagogische und nationalpolitische Bedeutung der Kinderfürsorge auf dem Lande (1932). *Ders., Landbewegung. Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik*, Leipzig, 43-50.
- Nohl, H. (1949). *Pädagogik aus dreissig Jahren. Zweite, durchgesehene und mit einem Nachwort versehene Auflage*. Frankfurt am Main: Gerhard Schulte-Bulmke.
- Nohl, H. (1961). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main: Gerhard Schulte-Bulmke.
- Nohl, H. (1963). *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde*. Frankfurt am Main: Gerhard Schulte-Bulmke.
- Nohl, H. (1965a). *Antropología pedagógica*. México: FCE.
- Nohl, H. (1965b). Erziehung als Lebenshilfe. En C. L. Ludwig (ed.), *Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik* (pp. 64-70). Leipzig: Beltz.
- Nohl, H. (1967). *Introducción a la ética. Las experiencias éticas fundamentales*. México: FCE.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Nohl, H. (1969). Die Möglichkeit einer allgemeingültigen. Theorie der Bildung. En F. Nicolin (ed.), *Pädagogik als Wissenschaft* (pp. 320-338). Darmstadt, Wissenschaftliche: Buchgesellschaft.

- Nohl, H. (1970). Die Deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme. En H. Nohl, *Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770-1830* (pp. 78-86). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nohl, H., y Blochmann, E. (1965). *Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik: Vorträge und Aufsätze*. Langensalza, Berlin und Leipzig: Beltz.
- Oelkers, J. (2006). The strange case of German “Geisteswissenschaftliche Pädagogik”. The mental side of the problem. En R. Hofstetter y B. Schneuwly (eds.), *Passion, fusion, tension: New Education and Educational Sciences. End of 19th-Middle 20th century* (pp. 191-222). Bern: Peter Lang.
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar. La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Ortega, J., Caride, J. A., y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *RES. Revista de Educación Social*, 17. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf
- Ortiz, C. (2003). La antropología pedagógica en España durante el primer tercio del siglo XX. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 58 (2), 71-92. doi: 10.3989/rdtp.2003.v58.i2
- Pérez, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 193-231.
- Pérez, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pérez, M. A. (2013). Integración de la Pedagogía-Educación Social al contexto universitario: un compromiso de todos. *Escenarios*, 11 (2), 15-23.
- Pérez de Guzmán, M^a. V. (2009). Aportaciones innovadoras de la Pedagogía Social. En M^a. L. Sarate y M^a. A. Hernando (coords.), *Intervención en Pedagogía Social* (pp. 15-37). Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (1993) Educación Social y perfil del educador/a social. En J. Sáez (coord.), *El educador social* (pp. 165-214). Murcia: Universidad de Murcia.
- Quintana, J. M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Quintana, J. M^a. (1994). “Nohl”. En J. M^a Quintana, *Educación social, Antología de textos clásicos* (pp. 147-172). Madrid: Narcea.
- Rald, R. (1984). Conceptos, teorías y desarrollo de la pedagogía social. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 251, 17-43.
- Rodríguez, A. (2006). Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social. *Educación y Educadores*, 9 (2), 131-147.
- Runge, A. K. (1995). Formación y comprensión en la obra de Rafael Flórez. *Revista Educación y Pedagogía*, 14-15, 220-236.
- Sarrate, M. L. (2009). *Intervención en pedagogía social: espacios y metodologías*. Madrid: Narcea.
- Savater, F (1994). *Invitación a la ética*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Schugurensky, D. (2014). A social worker, a community development worker and an adult educator walk into a bar: on strange bedfellows and social pedagogy. *Postcolonial Directions in Education*, 3 (2), 360-395.
- Schugurensky, D., y Silver, M. (2013). Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives*, 21 (35). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v21n35.2013>
- Tenorth, H.-E. (2002). Historische Bildungsforschung. En R. Tippelt (ed.), *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 123-140). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Tourián-López, J. M. (2008). Teoría de la educación, investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 175-194.
- Valenzuela, A. (2004). Opciones epistemológicas y diseño curricular. Referencias para el currículum de formación de profesores. *Perspectiva educacional*, 44, 37-70.

- Vázquez, G. (2005). El discurrir de la Pedagogía (general) en el siglo XX, el quehacer de una reflexión sistemática sobre la acción educativa. En J. Ruiz (ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (pp. 37-60). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Wulf, C. (1999). *Introducción a la ciencia de la educación*. Medellín: Asonen.
- Wulf, C. (2002). Teorías y conceptos de la ciencia de la educación. En W. Küper (comp.), *Pedagogía General* (pp. 61-84). Quito: Ediciones ABYA-YALA.
- Wulf, C. (2003). *Educational Science. Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory*. Berlín: Waxmann.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia/Anthropos.

Abstract

Hermann Nohl: education and pedagogy

INTRODUCTION. In this article a historical study of the cultural contributions of Hermann Nohl to the pedagogy of the first half of the twentieth century is conducted. **METHOD.** The procedure is to review the Literature of the author, analyze its content and compare it with the literature on the subject. **RESULTS.** Following the neo-Kantian rationalist tradition (Wilhelm Dilthey) that was typical of the early twentieth century, Nohl understands that education (formal, non-formal and informal) is a spiritual activity, corresponding to the subjective aspect of culture. Actually, pedagogy is a relatively autonomous cultural system that is independent from the subjects involved therein and governed by a guiding principle at work in all educational activity which can only be understood in its historical development; therefore it can never be given general validity. In short, education (individual, social and popular, communal or social pedagogy) is a historical cultural action and pedagogy always refers to values and ideals that influence any educational process. **DISCUSSION.** Nohl relates education to the field of spirituality, making it an important issue, turning it into the instrument for achieving the spiritually related objectives that the subjects and communities must achieve. Moreover, Nohl, even claiming the necessary autonomy of pedagogy, does not bring it onto the plane of objectivity (reality, science), but seals it at the level of subjectivity (ideality, art), reducing it to a pedagogical anthropology supported in hermeneutic philosophy, comprehensive psychology and the history of education, achieving, at best, a relatively functional autonomy of educational theory. It must be clarified, however, that Nohl, as a result of the temporary circumstances of social need which moved Germany at the time (1920-1933), could not develop a systematic conception of social pedagogy that would provide it with scientific status. Nohl was devoted to the practical problems of social pedagogy, establishing the principles of social educational intervention in and from the reality of the subjects and the material conditions of the educational relationship, defining the methodology to be followed for such purposes. Although social pedagogy is a part of general pedagogy, unlike the latter, it is not far from social material reality, but applies, without forgetting the spiritual fundamentals, to the practical and real problems of social educational work. Nohl's social pedagogy is a theory of action, standing in a practical line of pedagogical social activity with a clearly delimited and defined educational scope.

Keywords: *Pedagogy, Philosophy of education, Theory of education, Social pedagogy, Education, Culture.*

Résumé

Hermann Nohl: Éducation et Pédagogie

INTRODUCTION. Dans cet article on réalise un exercice de pédagogie historique, une étude historique des apports culturalistes de Hermann Nohl à la pédagogie de la première moitié du XXe siècle. **MÉTHODE.** Révision bibliographique de l'auteur, analyse des contenus et confrontation avec la littérature secondaire. **RÉSULTATS.** Nohl, en suivant la tradition rationaliste néokantien (Wilhelm Dilthey), propre de la première moitié du XX^e siècle, entend que l'éducation (dans toutes ses variétés: formelle, non formelle et informelle) est une activité spirituelle, en entretenant une correspondance avec l'aspect subjectif de la culture. La pédagogie constitue, pour sa part, un système culturel relativement autonome, indépendant des sujets qui participent à lui qui est guidé par une idée directrice, comme est typique dans toute action éducative, laquelle est seulement compréhensible dans son développement historique; de façon donc que le système ne pourra jamais avoir qu'une validité générale. En définitive, l'éducation (elle soit individuelle, sociale, populaire, communautaire, mais aussi dans le cas de la pédagogie sociale), est une action culturelle de type historique et leur méthodes pédagogiques se rapportent toujours aux valeurs et idéaux qui font influence sur la procédure éducative. **DISCUSSION.** Nohl circonscrit l'éducation au champ de la spiritualité, en faisant d'elle une question transcendante, devenant un instrument pour la réussite des objectifs spiritualistes que les sujets et les communautés ont à obtenir. Par ailleurs, Nohl, toujours en revendiquant l'autonomie nécessaire de la pédagogie, ne la rapproche pas au plan de l'objectivité (d'une réalité, d'une science), mais qu'il l'enferme dans le plan de la subjectivité (de l'idéalité, de l'art), en la réduisant à une anthropologie pédagogique appuyée sur la philosophie herméneutique, la psychologie compréhensive et l'histoire de l'éducation, obtenant comme résultat une autonomie de la théorie éducative relativement fonctionnelle. À cause des circonstances de nécessité sociale conjoncturelles dans lesquelles se mouvait l'Allemagne du moment (1920-1933), Nohl n'a pas pu élaborer une conception systématique de la pédagogie sociale qui la dotait d'un statut social scientifique. Cependant, il est nécessaire d'éclaircir que Nohl s'est occupé des problèmes pratiques de la pédagogie sociale, en établissant d'un côté des principes d'intervention socioéducative dans la réalité des sujets et d'un autre côté des conditions matérielles de la relation éducative. Tout en définissant les processus méthodologiques à suivre pour telles fins. Bien que la pédagogie sociale soit une partie de la pédagogie générale, au contraire de celle-ci, elle ne s'éloigne pas de la réalité sociale matérielle. En faite, elle s'en tient, sans obvier aux fondements spiritualistes, aux problèmes pratiques et réels de la tâche éducatrice sociale. La pédagogie sociale de Nohl est une théorie de l'action se situant à l'intérieur d'une ligne pratique du travail pédagogique social avec un domaine éducatif bien délimité et défini.

Mots clés: *Pédagogie, Philosophie de l'éducation, Théorie de l'éducation, Pédagogie sociale, Education, Culture.*

Perfil profesional del autor

Juan Carlos Rincón Verdera

Doctor en Ciencias de la Educación, licenciado en Pedagogía y diplomado en Magisterio. Actualmente es profesor titular de Universidad del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas del

Área de Teoría e Historia de la Educación. Miembro del equipo de investigación “Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREI)”, ha centrado su actividad investigadora en la temática de la educación intercultural, la educación de adultos, la filosofía de la educación y los aspectos epistemológicos en las ciencias de la educación de principios del siglo XX, especialmente en la pedagogía alemana neokantiana. En el marco de dichas temáticas, ha publicado diferentes libros y capítulos de libros, artículos en revistas indexadas y ha participado en numerosos congresos de ámbito nacional e internacional.

Correo electrónico de contacto: jcarles.rincon@uib.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares, ctra. de Valldemossa, km 7,5. 07122 Palma, Illes Balears.

PERFIL DE USO DEL TELÉFONO MÓVIL E INTERNET EN UNA MUESTRA DE UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES: ¿USAN O ABUSAN?

A study of mobile phones and Internet use among spanish university students

COVADONGA RUIZ DE MIGUEL
Universidad Complutense de Madrid

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68307

Fecha de recepción: 17/06/2015 • Fecha de aceptación: 27/11/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Covadonga Ruiz de Miguel. Email: covaruiz@ucm.es

INTRODUCCIÓN. En los últimos tiempos, el uso del teléfono móvil y de Internet se ha vuelto cotidiano entre los jóvenes y no tan jóvenes. Con este trabajo se pretende conocer el perfil de usuarios de móvil e Internet que ponen de manifiesto los universitarios españoles, identificando así posibles usos problemáticos y tratando de establecer posibles diferencias en el uso (y posible abuso) entre hombres y mujeres, así como entre las diferentes edades de los sujetos participantes. **MÉTODO.** El estudio es no experimental con diseño ex post facto, y muestreo intencional de N=775 sujetos que cursan sus estudios en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Se elaboró un cuestionario ad hoc con diferentes bloques de preguntas que se aplicó en el mes de marzo de 2015. Los datos fueron analizados con los programas SPSS 20.0 y Excel. Se han realizado tanto análisis descriptivos como inferenciales, con un $\alpha = 0,05$. **RESULTADOS.** Los resultados obtenidos tras el análisis de los datos ponen de manifiesto que, si bien el teléfono móvil e Internet se han abierto paso y ocupan hoy en día un lugar muy importante para los jóvenes, no podemos hablar en la muestra analizada de usos patológicos de estas tecnologías. **DISCUSIÓN.** Se han encontrado diferencias significativas que apuntan a usos diferentes entre hombres y mujeres, y un uso más frecuente de estas tecnologías entre los sujetos más jóvenes. Los resultados indican que los jóvenes aprovechan las posibilidades que les ofrecen los dispositivos analizados, sin caer en una utilización patológica.

Palabras clave: Adicción, Internet, Redes sociales, Teléfono móvil.

La utilización de dispositivos móviles se ha generalizado en los últimos años. Actualmente es normal caminar por la calle o estar en un establecimiento de ocio y comprobar que las personas interactúan más con sus teléfonos que con otras personas. Y es que el “vivir conectado” es hoy lo habitual. Uno de los factores que ha propiciado esta situación es el precio de los dispositivos, hoy al alcance de casi todos. Gracias a ello, la telefonía móvil ha accedido a nuevos mercados, particularmente el de los adolescentes y los adultos jóvenes (Ling, 2001).

Según un estudio realizado por INTENCO en 2011, en España, la edad media de inicio en la telefonía móvil se sitúa entre los 10-12 años, y el 31% de usuarios de más de 13 años usan *smartphones* (teléfonos inteligentes). El informe destaca además el espectacular avance en el uso de los servicios avanzados que ofrecen este tipo de teléfonos: redes sociales (del 7,1% en 2010 se ha pasado al 54,3% en 2011), mensajería instantánea (del 12,4% al 48,3%) y juegos (del 51,6% al 65%), por citar solo algunos (Pérez San-José, 2011).

La irrupción del móvil y de Internet en la vida cotidiana y sus consecuencias

Actualmente el uso de Internet se ha convertido en un instrumento de ocio e interacción, con consecuencias, en ocasiones negativas de índole académico, familiar o social (Graner, Bernuy, Sánchez, Chamorro y Castellana, 2007), que ello conlleva (Andreu, 1999; Luengo, 2004; Niemz, Griffiths y Banyard, 2005; Suhail y Bargees, 2006). Y es que, lo que inicialmente estaba pensado como una herramienta para mejorar la calidad de vida se ha convertido, en ocasiones, en un problema de uso descontrolado; en psicología se ha definido la “adicción a Internet” como una patología (IAD Internet Addiction Disorder) (Brenner, 1997), y ya se habla de “usos patológicos” (Estalló, 2001) aunque no hay todavía una definición precisa de qué es o

qué criterios caracterizan a dicha adicción (Labrador Encinas y Villadangos González, 2010). Para Watters, Keefer, Kloosterman, Summerfeldt y Parker (2013) la adicción a Internet se entendería “como el uso compulsivo y excesivo, provocando un malestar significativo así como un deterioro en el funcionamiento diario del individuo”. La clave está en identificar y definir lo que se considera “uso o abuso”, así como los síntomas de dependencia de estas tecnologías (Internet y teléfono móvil) (García del Castillo *et al.*, 2008).

Jóvenes y adolescentes son denominados *grupos de riesgo* por numerosos autores (Graner *et al.*, 2007), al ser los más afectados por la irrupción de la tecnología en la vida diaria; los adolescentes por las características propias de su momento evolutivo, y los jóvenes universitarios por las nuevas condiciones de vida a las que se enfrentan: en ocasiones se desplazan lejos de su hogar, inician una nueva vida desconocida y en ocasiones estresante, necesitan contactar con amigos de los que se han alejado geográficamente y disponen de libre acceso a Internet y al móvil (Cruzado, Muñoz-Rivas y Navarro, 2001; Treuer, Fábian y Füredi, 2001). Las características que hacen del móvil un producto susceptible de producir consumos abusivos las resumen diversos autores en: sociabilidad, instrumentalidad, autoconfianza, diversión, estatus social, movilidad, acceso permanente, identidad, etc. (Höflich y Rössler, 2002). También algunas características de los usuarios contribuyen al uso incontrolado de estos dispositivos, además de la baja autoestima, extraversión y pocas habilidades sociales (Bianchi y Phillips, 2005), es el momento evolutivo en el que se encuentran lo que les hace fácilmente influenciados por campañas publicitarias, al no poseer todavía el control completo de sus impulsos y aceptar el móvil como un símbolo de estatus (Muñoz-Rivas y Agustín, 2005).

Internet y teléfono móvil se han unido hasta el punto de que prácticamente todos los jóvenes

poseen un teléfono con conexión a Internet, dispositivo del que en ocasiones el sujeto depende peligrosamente. La versatilidad de los teléfonos móviles hace que los utilicen desde que se levantan hasta que se acuestan: como despertador, reloj, agenda, reproductor de música, radio, juegos, etc., además de para comunicarse. Nunca antes un dispositivo había sido tan importante en la vida cotidiana (Srivastava, 2005). A esto se une el abaratamiento del coste que supone tener un móvil con conexión permanente a Internet. De hecho, la preocupación social por la adicción al móvil ha descendido al tiempo que lo ha hecho la factura, aumentando ahora la alarma por la adicción a las redes sociales (Echeburúa y de Corral, 2010).

De la revisión realizada por (Graner *et al.*, 2007) se deduce que algunos usuarios pueden llegar a experimentar situaciones con consecuencias problemáticas: inseguridad sin el móvil, evitación de lugares sin cobertura, irritación sin móvil, estar más pendientes de las relaciones telefónicas que de las cara a cara, deterioro de la comunicación, gastos exagerados, etc. Estas conductas son más frecuentes en jóvenes, al ser más vulnerables a los sentimientos negativos y problemas de autoestima que aparecen cuando no tienen móvil o no reciben tantos mensajes o llamadas como sus compañeros (Bianchi y Phillips, 2005; Muñoz-Rivas y Agustín, 2005). En este sentido, aparece una nueva preocupación en los medios de comunicación, el *fear of missing out* (Przybylski, Murayama, DeHaan y Gladwell, 2013), la preocupación por perderse una llamada o un SMS, por quedarse fuera de los circuitos de información (Carbonell, Fúster, Chamarro y Oberst, 2012).

Investigación sobre uso y abuso de Internet y teléfono móvil

Dado el auge que ha tenido el uso de Internet primero y la proliferación del uso de móviles después, se ha realizado un buen número de trabajos que han tratado de identificar el perfil

de uso y, si en ocasiones, se está produciendo un abuso. La preocupación por este asunto parece surgir en la década de los noventa, cuando Griffiths (1995) acuña el término “adicciones tecnológicas” para estudiar aquellos usos problemáticos que se hacen de las tecnologías de la información y la comunicación.

En los últimos años se han realizado diferentes estudios, tanto en el contexto nacional como en el internacional, de los que Carbonell *et al.* (2012b) hacen una síntesis muy clarificadora de la situación.

A la vista de los resultados obtenidos en estos trabajos y siguiendo a Carbonell *et al.* (2012), parece que en la población española no se encuentra un trastorno adictivo grave y persistente relacionado con el móvil e Internet. Sin embargo, al preguntar a los estudiantes universitarios sobre su posible “adicción” con una sola pregunta, el 16,2% se considera adicto a Internet y el 27,7% al móvil, lo que pone de manifiesto que los jóvenes son sensibles a la presión social (Beranuy, Chamarro, Graner y Carbonell, 2009; Beranuy, Oberst, Carbonell y Chamarro, 2009; Chóliz, Villanueva y Chóliz, 2009; Estévez, Bayón, de la Cruz y Fernández-Liria, 2009; García del Castillo, *et al.*, 2008; Jenaro, Flores, Gómez-Vela, González-Gil y Caballo, 2007; Labrador Encinas y Villadangos González, 2010; Muñoz-Rivas, Fernández y Gámez-Guadix, 2010; Muñoz-Rivas, Navarro y Ortega, 2003; Sánchez-Martínez y Otero, 2009; Viñas, Juan, Villar, Pérez y Cornella, 2002).

En este trabajo se pretende esbozar un perfil de uso de Internet y de los teléfonos móviles por parte de los jóvenes universitarios, utilizando como muestra disponible a los estudiantes de Educación. Se pretende analizar hasta qué punto estos universitarios mantienen una relación de dependencia con sus dispositivos, dado que son los formadores del futuro, y el uso que hagan de la tecnología puede afectar a sus actitudes y conductas futuras.

Metodología

Diseño y procedimiento

El estudio realizado es de tipo no experimental con un diseño ex post facto. Se contactó con los profesores de los diferentes grupos de cada titulación (Pedagogía, Educación Social, Educación Primaria y Educación Infantil) y se les solicitó la aplicación del cuestionario elaborado. Los alumnos fueron informados de la finalidad del mismo y quedó garantizando el anonimato de las respuestas.

Instrumento

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario *ad hoc* sobre uso de telefonía móvil e Internet en la vida diaria. El cuestionario se estructuró en cinco bloques: 1) datos de clasificación (edad, sexo, curso, conexión a Internet); 2) uso del teléfono móvil (incluye *Escala de Uso Problemático del Teléfono Móvil*); 3) uso de Internet (incluye *Test de adicción a Internet*); 4) uso de WhatsApp y 5) uso de redes sociales.

La *Escala de uso problemático de teléfono móvil* es la adaptación española del *Mobile Phone Problem Use Scale* (MPPUS) de Bianchi y Phillips (2005) para detectar usos problemáticos el teléfono móvil en adolescentes, realizada por López-Fernández, Honrubia-Serrano y Freixa-Blanxart (2012). La escala cuenta con 27 ítems valorados en una escala tipo Likert de cinco puntos desde el total desacuerdo hasta el total acuerdo, y tiene una amplitud de 27 a 135, una mayor puntuación corresponde a un uso más problemático del móvil. La consistencia interna en el estudio original de validación mostró un alfa de Cronbach de 0,97, lo que indica una alta fiabilidad en población adolescente española.

El *Test de adicción a Internet* (Puerta-Cortés, Carbonell y Chamarro, 2012) es la adaptación española del *Internet Addiction Test* (IAT) (Young, 1998), uno de los más utilizados para la evaluación de los síntomas de la adicción a Internet en

diferentes grupos de edades. Está formado por 20 ítems valorados en una escala tipo Likert de cinco puntos (1=rara vez, a 5=siempre). La puntuación mínima que se puede obtener es de 20 puntos y la máxima de 100. Las puntuaciones entre 20 y 49 corresponden a un control en el uso de Internet, de 50 a 79 a problemas frecuentes, y superiores a 80 se refiere a problemas significativos. El h obtenido en la validación fue de 0,89, poniendo de manifiesto su consistencia interna.

Recogida y análisis de datos

El cuestionario fue aplicado durante el mes de marzo de 2015. Los datos recogidos fueron analizados a través de SPSS 20.0 y Excel. Se han realizado análisis descriptivos e inferenciales, utilizando un nivel de confianza del 95%. Aunque el muestreo no ha sido aleatorio, el tamaño de la muestra (775) nos permite utilizar pruebas paramétricas para el contraste de hipótesis.

Muestra

La muestra ha estado formada por estudiantes matriculados en los diferentes cursos de los diferentes grados que oferta la Facultad de Educación de la UCM. El muestreo fue intencional.

La muestra la forman un total de 775 sujetos, el 87,7% mujeres y el 12,3% restante hombres. La edad media de los sujetos es de 20,7 años (sd=3,5). Más de la mitad de la muestra (66%) cursa primer curso de alguna de las titulaciones de Grado de la Facultad (Pedagogía, Maestro Infantil, Maestro Primaria o Educación Social), y el 24,7% cursa segundo curso y el 9,2% restante está en tercero.

Resultados

Sobre el teléfono móvil

Prácticamente la totalidad de la muestra, el 98,8%, dispone actualmente de un *smartphone*,

y para la mayoría, el 76,3%, son los padres o familiares los que corren con los gastos del teléfono, y solo en el 23,7% de los casos lo pagan ellos.

Los universitarios disponen de teléfono móvil desde los 12,9 años por término medio ($sd=2,5$), encontrando sujetos que lo tienen desde edades mucho más tempranas (7 años), y otros que lo han tenido más tarde (40). La correlación entre la edad de los sujetos y la edad a la que tuvieron su primer móvil, ofrece un valor de r de Pearson de 0,565 ($p=,000$), lo que pone de manifiesto que cuanto más jóvenes son los sujetos, a más temprana edad han tenido su primer móvil. Los sujetos de más de 30 años no lo han tenido hasta los 20,5 por término medio.

El 68,1% de los jóvenes declara no apagar nunca el móvil, ni por la noche, ni en clase. Solo lo apaga en algún momento el 31,9% de los sujetos.

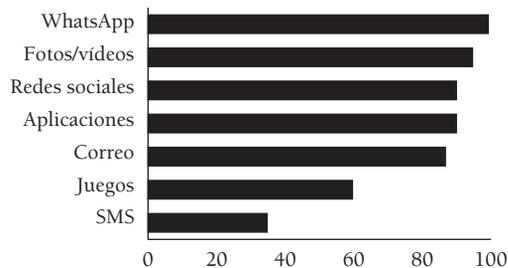
El teléfono móvil se ha convertido en algo cotidiano para los sujetos, hasta el punto de que le dan entre *bastante* y *mucha* importancia en su vida en el 81,1% de los casos, el 18,2% afirma darle *poca* importancia, y solo un ,8% afirma no darle *ninguna*. Sin embargo, el 82,2% afirma que estaría dispuesto a pasar una semana entera sin utilizarlo, sin encontrar diferencias significativas entre las respuestas dadas por hombres y mujeres ($\text{Chi-cuadrado}=1,522$; $p=,465$), o entre los diferentes grupos de edad ($\text{Chi-cuadrado}=3,787$; $p=,151$).

En general, los jóvenes piensan que el móvil ha influido en su vida para mejorarla (74,2%), solo el 12% piensa que ha empeorado su vida y el 13,8% restante afirma que no ha influido de ninguna forma.

Dadas las características de los móviles actuales, *smartphones* en su mayoría, las llamadas de voz quedan relegadas a un segundo plano. El 99,2% de los sujetos de la muestra, utilizan, además de las llamadas, el servicio de mensajería instantánea *WhatsApp*, que ha desbancado a los mensajes de

texto clásicos, que ya solo utiliza un 34,7%. Otras aplicaciones muy utilizadas son las de *fotos y vídeos*, utilizadas por el 94,6%, la participación en *redes sociales* (89,9%), otras aplicaciones que se pueden descargar (89,9%) y la consulta del correo electrónico (86,7%) (figura 1).

FIGURA 1. Principales aplicaciones de móvil utilizadas



Sobre el uso del móvil, se les pregunta a los sujetos en qué situaciones suelen utilizarlo, y los resultados son los siguientes (figura 2):

Como se aprecia en la figura 2, la situación en la que se utiliza el móvil con mayor frecuencia es en el *transporte público o por la calle*, que lo utiliza el 86,3% de la muestra, seguido de en *reuniones con amigos*, que lo utiliza el 20,4% frecuentemente o siempre y el 43,2% alguna vez. Afortunadamente, el 96,4% afirma no utilizarlo *nunca o pocas veces* mientras *conducen* (aunque desglosando la categoría encontramos un 86,2% que no lo hace nunca pero un alarmante 10,2% que lo hace pocas veces). En *clase o reuniones de trabajo* lo utiliza la mitad de la muestra (48,4%), y las situaciones donde menos se utiliza es en las *comidas o cenas en familia* (34,2%) y en espacios de ocio como *cines, conciertos o teatros* (10,1%).

Escala de uso problemático del teléfono móvil. En esta escala la puntuación media obtenida fue de 61,6 ($sd=15,2$) (la escala tiene una amplitud de 27 a 135) y una fiabilidad de ,885 calculado el Alfa de Cronbach, lo que pone de manifiesto su consistencia interna. En la tabla 1 se presentan las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas en cada ítem de la escala.

FIGURA 2. Situaciones en las que más se utiliza el teléfono móvil

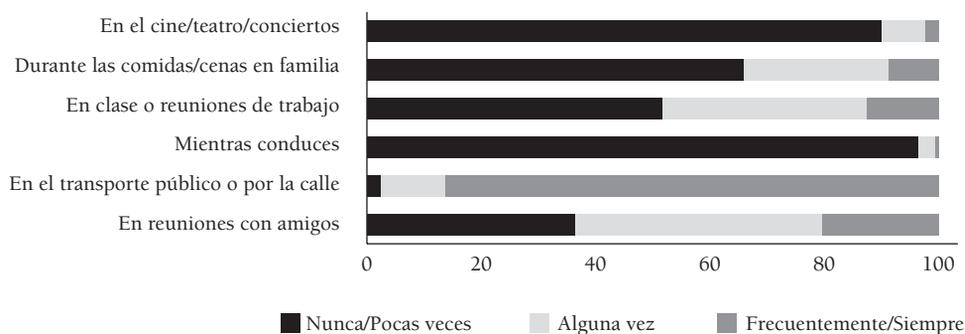


TABLA 1. Medias y desviaciones típicas de los ítems de MPPUSA

	Media	Desviación típica
Todos mis amigos tienen móvil	4,94	,354
He usado el móvil para hablar con otros cuando me sentía sol/a o aislado/a	3,41	1,247
Si no tuviera móvil, a mis amigos les costaría ponerse en contacto conmigo	3,27	1,330
El tiempo que paso en el móvil ha aumentado en el último año	3,05	1,269
El uso del móvil me ha quitado horas de sueño	2,85	1,369
Empleo mi tiempo con el móvil, cuando debería estar haciendo otras cosas y esto me causa problemas	2,68	1,190
Me cuesta apagar el móvil	2,65	1,542
Cuando estoy al teléfono y estoy haciendo algo más, me dejo llevar por la conversación y no presto atención a lo que hago	2,55	1,039
Me veo enganchado/a al móvil más tiempo del que me gustaría	2,47	1,284
A mis amigos/as no les gusta que tenga el móvil apagado	2,41	1,369
Si no estoy localizable me preocupó con la idea de perderme alguna llamada	2,36	1,263
Me noto nervioso/a si paso tiempo sin consultar mis mensajes o si no he conectado el móvil	2,32	1,217
Me siento perdido/a sin el móvil	2,29	1,276
Me han dicho que paso demasiado tiempo con el móvil	2,25	1,272
Cuando me he sentido mal he utilizado el móvil para sentirme mejor	2,23	1,179
Mis amigos y familia se quejan porque uso mucho el móvil	2,21	1,216
He intentado pasar menos tiempo con el móvil pero soy incapaz	2,12	1,140
Más de una vez me he visto en un apuro porque mi móvil ha empezado a sonar en una clase, cine o teatro	1,94	1,142
Nunca tengo tiempo suficiente para el móvil	1,76	,943

TABLA 1. Medias y desviaciones típicas de los ítems de MPPUSA (cont.)

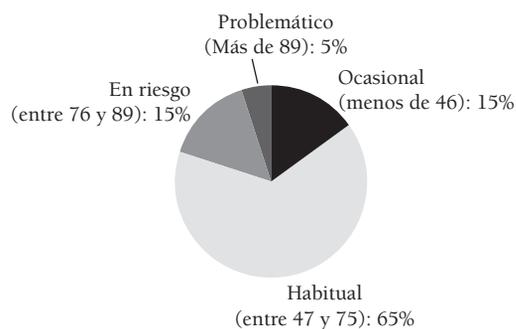
	Media	Desviación típica
Mi rendimiento ha disminuido a consecuencia del tiempo que paso con el móvil	1,75	,969
He gastado más de lo que debía o podía pagar	1,74	1,102
A veces preferiría usar el móvil que tratar otros temas más urgentes	1,69	1,006
Tengo molestias que se asocian al uso del móvil	1,52	,903
Suelo llegar tarde cuando quedo porque estoy enganchado/a al móvil cuando no debería	1,44	,853
Me pongo de mal humor si tengo que apagar el móvil en clases, comidas o en el cine	1,41	,833
He intentado ocultar a los demás el tiempo que dedico a hablar con el móvil	1,37	,785
Suelo soñar con el móvil	1,11	,463

Para la clasificación del uso problemático, y siguiendo a los autores de la validación para la población española (López Fernández *et al.*, 2012), se eligió el criterio estadístico más restrictivo, que es utilizado también en el ámbito de la investigación del juego patológico (López-Fernández, Honrubia-Serrano y Freixa-Blanxart, 2012). Se basa en los percentiles 15, 80 y 95, que corresponden al usuario *ocasional*, *habitual*, *en riesgo* y *problemático*, respectivamente (Chow, Leung, Ng, y Yu, 2009). En este caso, los percentiles correspondían a las puntuaciones $PC_{15}=46$; $PC_{80} = 74$ y $PC_{95} = 88$ del MPPUSA. La distribución de tipología de usuario el teléfono móvil que se encontró de acuerdo con esto se presenta en la figura 3.

Como se aprecia en la figura 3, la gran mayoría de los sujetos (64%) se clasifica como usuario *habitual*, un 15% son usuarios *ocasionales*, otro 15% se consideran *en riesgo*, y solo el 6% serían *problemáticos*, lo que replica el comportamiento de la población de referencia baremada en el MPPUSA.

Con el fin de matizar los resultados se ha buscado la existencia de diferencias en las puntuaciones de la escala en función del sexo y la edad, encontrándolas en ambos casos. Son las mujeres las que presentan puntuaciones más altas en la escala de *Uso problemático del teléfono móvil*,

FIGURA 3. Tipología de usuario de teléfono móvil



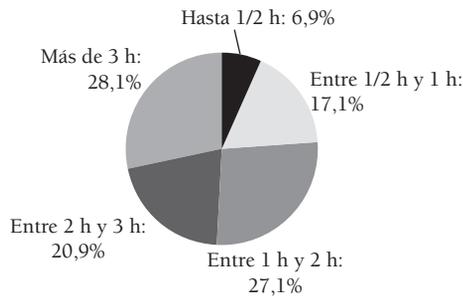
62,06 puntos frente a los 57,49 de los hombres ($t = 2,546$; $p = ,011$).

Respecto de la edad, se ha categorizado la variable en tres categorías (18-20 años; 21-30 años; y más de 30 años) y se ha realizado un ANOVA que ha ofrecido resultados significativos ($F=8,053$; $p=,000$), lo que indica que las puntuaciones varían en función de la edad de los sujetos. Los contrastes posteriores (Scheffé) nos indican que los sujetos más mayores (más de 30 años) son los que puntúan más bajo en la escala (47,78 puntos), mientras que entre los dos grupos de sujetos más jóvenes no hay diferencias (60,38 y 62,79 puntos, respectivamente).

Uso de Internet

Respecto del uso que hacen los sujetos de Internet, la gran mayoría (97,3%) afirma conectarse a diario, oscilando el tiempo de conexión entre media hora y más de tres horas (figura 4):

FIGURA 4. Tiempo medio diario de conexión a Internet



Al disponer la mayoría de los sujetos de un *smartphone*, este es el dispositivo con el que se conectan con mayor frecuencia a Internet (73,8%), seguido del ordenador portátil (32,1%), la tableta (8,1%) y el ordenador fijo (9%).

Los usos que hacen los jóvenes universitarios de Internet son variados, para lo que más lo usan es para participar en chats, seguido de las redes sociales y el correo electrónico. Lo menos utilizado son los juegos en red, las operaciones bancarias y la participación en blogs. En la figura 5 se presentan las medias de la frecuencia de uso de cada uno de los servicios, valorado en una escala de 1 a 5 donde 1 era *nunca*; 2 *pocas veces*; 3 *alguna vez*; 4 *frecuentemente* y 5 *todos los días*.

A pesar del uso que hacen de Internet, el 92,2% de los sujetos de la muestra afirma que sería capaz de pasar un día entero sin conectarse a Internet.

Test de adicción a Internet

En la versión adaptada al español del *Test de adicción a Internet* (Young, 1998) se ha obtenido una puntuación media de 33,9 puntos (sd=9,9), siendo en mínimo 20 puntos y el máximo 73 (la escala varía de 20 a 100). El coeficiente alfa de Cronbach para el IAT fue de 0,867, lo que pone de manifiesto una buena consistencia interna.

En la tabla 2 se muestran las medias y desviaciones obtenidas en cada uno de los ítems.

FIGURA 5. Principales usos de Internet (medias)

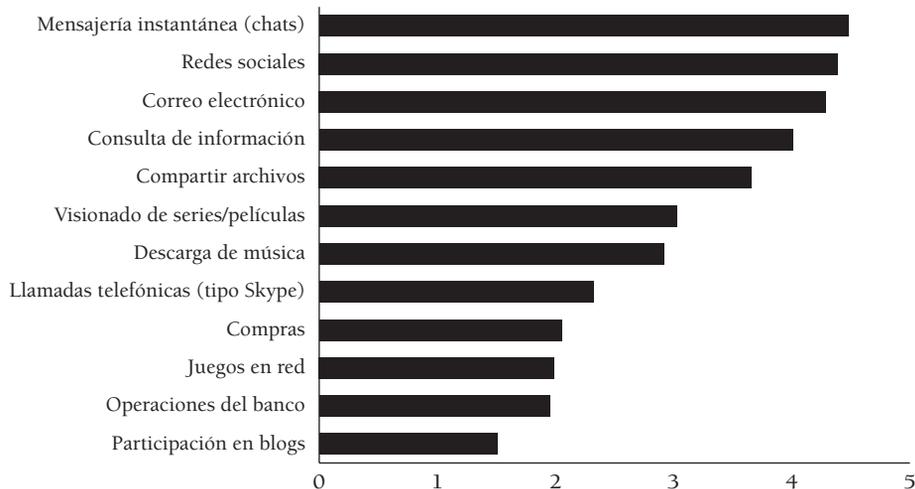


TABLA 2. Medias y desviaciones típicas de los ítems de IAT

	Media	Desviación típica
Me conecto a Internet más de lo previsto	3,17	1,291
Reviso mi correo electrónico antes de realizar otra tarea	2,64	1,238
Descuido las actividades de la casa para estar más tiempo conectado	2,22	1,182
Suelo decir: “unos minutos más”, cuando estoy conectado	2,05	1,239
Trato de disminuir el tiempo que paso en Internet pero no lo logro	1,87	1,063
Con frecuencia las personas cercanas se quejan por la cantidad de tiempo que permanezco conectado	1,84	1,031
Temo que la vida sin Internet sería aburrida, vacía o triste	1,70	1,003
Establezco nuevas relaciones con usuarios de Internet	1,63	,967
El tiempo que paso en Internet afecta negativamente mi desempeño o productividad en el trabajo	1,59	,909
Mis calificaciones o actividades académicas se afectan negativamente por la cantidad de tiempo que estoy en Internet	1,54	,846
Me pongo a la defensiva si alguien me pregunta ¿qué hago en Internet?	1,54	,865
Me quedo sin dormir por conectarme durante la noche	1,54	,921
Me enfado si alguien me molesta mientras estoy conectado	1,51	,866
Bloqueo los pensamientos desagradables de mi vida con pensamientos agradables relacionados con Internet	1,47	,876
Pienso cuando estaré conectado de nuevo	1,34	,683
Me siento deprimido, malhumorado o nervioso cuando no estoy conectado, y me siento mejor cuando me conecto de nuevo	1,33	,677
Me siento preocupado por no estar conectado o imagino estarlo	1,31	,674
Intento ocultar el tiempo que permanezco conectado	1,30	,660
Prefiero la emoción que me produce estar conectado a la intimidad con mi pareja o la relación directa con mis amigos	1,28	,806
Prefiero pasar más tiempo en Internet que salir con otras personas	1,13	,492

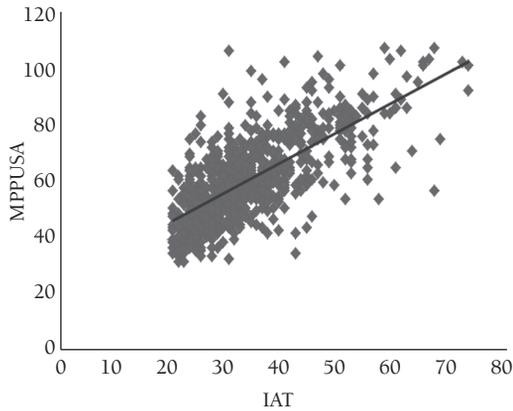
Siguiendo la norma de interpretación propuesta por Young (1998), el 90,6% de los sujetos de la muestra es caracterizado por como usuario que hace un uso *controlado* de Internet, y el 9,4% restante tiene *problemas frecuentes* por el uso de Internet. No hay ningún sujeto en la muestra que presente *problemas significativos* debido al uso de Internet.

Las puntuaciones en el IAT no mostraron diferencias significativas para la variable sexo

($t=-1,163$; $p=,245$), pero sí para los grupos de edad (categorizada) ($F=5,184$; $p=,006$), puntuando significativamente más alto en la escala los sujetos más jóvenes (34,80) que los más mayores (28,53).

Se ha calculado además la correlación entre las puntuaciones de las dos escalas, ofreciendo un resultado significativo ($r =0,716$; $p=,000$), lo que nos indica la tendencia de ambas variables a variar conjuntamente y de forma positiva (figura 6).

FIGURA 6. Diagrama de dispersión IAT-MPPUSA



Uso de WhatsApp

La aplicación de mensajería instantánea que data de 2009 se ha convertido en una de las aplicaciones más utilizadas, ya no solo por los jóvenes, sino por la población en general. En el caso que nos ocupa, prácticamente el 100% de los sujetos afirma tenerla y utilizarla. Se ha convertido en una aplicación tan cotidiana que el 91,9% de los sujetos confiesa utilizarla *constantemente*, el 7,4% la utiliza *un par de veces al día* y solo el ,8% dice *no utilizarla todos los días*.

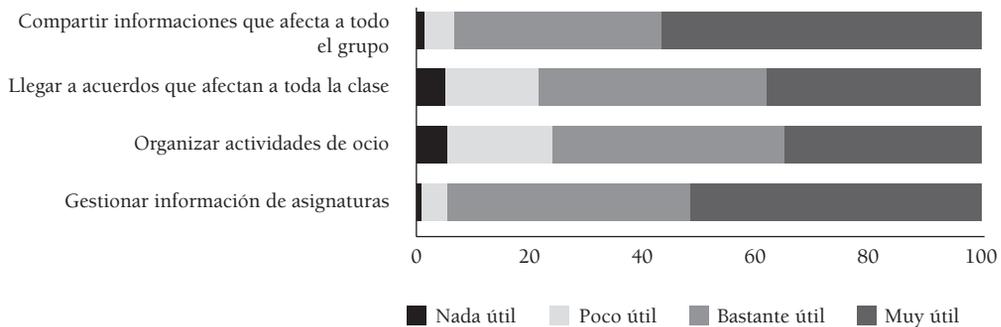
A pesar del uso frecuente que le dan, el 93,2% de los sujetos dice apagarla o silenciarla en algún momento (por la noche, en clase...), y el 86,1% no tendría inconveniente en pasar un día

entero sin utilizar WhatsApp. Sin embargo, tan solo al 28,7% no le supondría *ningún problema* que se produjera un fallo generalizado que hiciera que WhatsApp dejase de funcionar, al 56% se supondría *“un poco”* de problema, al 13% *bastante* problema y al 2,4% les causaría *mucho* problema. Y es que WhatsApp se ha convertido en la principal forma que tienen los jóvenes para comunicarse con la familia cercana (padres/hermanos) en el 59,4% de los casos, con los amigos (92,5%), con los compañeros de la Facultad (91,4%) y con la pareja, los que la tienen (72,6%). La aplicación resulta útil a los alumnos en el día a día de sus estudios, de hecho el 75,9% de los sujetos dice tener un grupo de WhatsApp con los compañeros de la clase. Estos grupos resultan de utilidad para diversos temas (figura 6).

Redes sociales

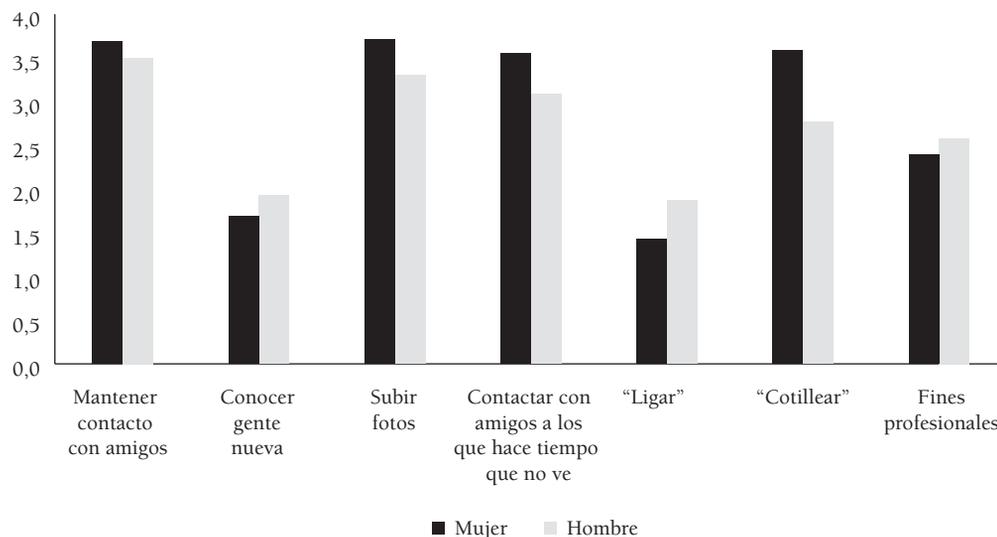
Las redes sociales también han irrumpido con fuerza en nuestras vidas, la proliferación de su uso tiene también cierta relación con el hecho de que se pueda acceder a ellas desde el móvil. El 96,7% de los sujetos de la muestra afirma disponer de un perfil en las redes sociales y el 94,3% dice utilizarlo. La mayoría de los sujetos (72,4%) las utiliza *todos o casi todos los días*, el 17% lo hace entre 3 y 5 días por semana y el 10,7% lo hace solo *una o dos veces por semana*.

FIGURA 6. Utilidad de los grupos de WhatsApp



OJO DOS FIGURAS 6

FIGURA 7. Usos de las redes sociales para hombres y mujeres



La red social más utilizada es Facebook, que utiliza el 84% de los sujetos, seguida de Instagram (64,6%), Twitter (65,5%), Google+ (22,6) y Tuenti (10,5%). La menos utilizada es LinkedIn, utilizada por un 3,5%, quizá debido a que se encuentran todavía en los primeros años de su carrera y no la ven tan útil.

Sobre el uso que hacen de las redes, se presentan las medias de la frecuencia de uso de cada uno de los servicios (valorado en una escala de 1 *nunca* a 5 *siempre*) para hombres y mujeres.

Al comprobar la existencia de diferencias por sexo, vemos que existen en *conocer gente nueva* ($t=-2,244$, $p=,027$) que lo hacen más los hombres; *subir fotos* ($t=3,375$, $p=,001$), lo hacen más las mujeres; *contactar con amigos que hace tiempo que no se ven* ($t=3,765$, $p=,000$) lo hacen más las mujeres; *ligar* ($t=-4,671$, $p=,001$), que lo hacen más los hombres; y *"cotillear"* ($t=5,563$, $p=,000$), que lo hacen con más frecuencia las mujeres (figura 7).

También hay diferencias al comparar los grupos de edad, en *subir fotos* ($F=13,209$, $p=,000$) y *"cotillear"* ($F=15,967$, $p=,000$), que hacen con

más frecuencia los más jóvenes (menores de 30 años).

Conclusiones y discusión

De los análisis realizados en este trabajo se puede concluir que si bien el teléfono móvil se ha convertido en un instrumento cotidiano para los jóvenes, y pese a la proliferación de su uso, y de que no es fácil hoy en día encontrar a un grupo de jóvenes que no esté con el móvil en la mano, los universitarios no parecen hacer un uso abusivo de este, es decir, en la línea de trabajos anteriores (Carbonell *et al.*, 2012), no parece haber una relación peligrosa con el móvil.

Los resultados de nuestro trabajo van en la línea de los trabajos sintetizados por Carbonell *et al.* (2012), que hablaban de ciertas diferencias de uso en función del sexo (los hombres utilizan más Internet y las mujeres utilizan más el móvil), pero no se puede hablar de relaciones patológicas con el móvil ni tampoco en el uso de Internet.

Queda patente que cada vez se tiene antes móvil, los sujetos de la muestra lo tienen desde los

12 años por término medio, si bien es cierto que los más mayores no lo han tenido hasta edades posteriores después.

Donde lo utilizan con mayor frecuencia es por la calle, o en el transporte público, utilizado por el 86,3%, mientras que en otras situaciones no se utiliza de forma compulsiva. De hecho, los resultados de la *Escala de uso problemático del teléfono móvil* nos indican que existe un porcentaje muy bajo de sujetos “en riesgo” o “problemáticos”, y que la mayoría de ellos son usuarios “habituales” (sin una relación patológica) u “ocasionales”.

La aplicación de mensajería WhatsApp sí que es utilizada de manera muy habitual por la gran mayoría de los sujetos encuestados, siendo quizá la aplicación estrella para casi todos los usuarios.

Sobre el uso de Internet, la escala utilizada nos pone también sobre la mesa un panorama muy tranquilizador, al constatar que el 90,6% de los sujetos hace un uso controlado de Internet y solo el 9,4% tiene problemas frecuentes. No encontramos a ningún sujeto que refiera problemas significativos en la vida debido al uso de Internet.

Sobre el uso que hacen de las redes sociales, los resultados apuntan a que los estudiantes no son adictos, según ellos a las redes sociales, las utilizan, aprovechando las posibilidades que les ofrece, sin hacer un uso excesivo. Este resultado concuerda con otros, que afirman que los estudiantes universitarios españoles no son adictos a Internet y más concretamente a las redes sociales (Linne, 2015; Marín, Sampedro Requena y Muñoz González, 2015).

En la línea de trabajos anteriores (Estévez, Bayón, De la Cruz y Fernández-Liria, 2009; Muñoz-Rivas *et al.*, 2010; Beranuy *et al.*, 2009), se han encontrado diferencias por sexo y edad. En el caso de la *Escala de Uso problemático del teléfono móvil* son las mujeres las que presentan puntuaciones más altas, sin llegar a ser preocupantes. Sin embargo, en la *Escala de uso de Internet* no se encontraron diferencias significativas para la variable sexo. También se han encontrado diferencias para la variable edad, en ambas escalas, siendo los que más utilizan móvil e Internet los sujetos más jóvenes de la muestra, pero de nuevo, sin caer en un uso patológico.

Referencias bibliográficas

- Andreu, J. (1999). Algunos problemas de conducta de los jóvenes en Internet. *Revista Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 15, 196-215.
- Beranuy, M., Chamarro, A., Graner, C., y Carbonell, X. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a Internet y el abuso de móvil. *Psicothema*, 21 (3), 480-485.
- Beranuy, M., Oberst, U., Carbonell, X., y Chamarro, A. (2009). Problematic Internet and mobile phone use and clinical symptoms in college students: The role of emotional intelligence. *Computers in Human Behaviour*, 25, 1182-1187. doi:10.1016/j.chb.2009.03.001
- Bianchi, A., y Phillips, J. (2005). Psychological predictors of problema mobile phone use. *Cyberpsychology y Behavior*, 8, 39-51.
- Brenner, V. (1997). Psychology of computer use: Parameters of Internet use, abuse and addiction: The first 90 days of the Internet usage survey. *Psychological Reports*, 80, 879-882.
- Carbonell, X., Chamarro, A., Beranuy, M., Griffiths, M., Oberst, U., Cladellas, R., y Talam, A. (2012). Problematic Internet and cell phone use in Spanish teenagers and young students. *Anales de Psicología*, 28 (3), 789-796.
- Carbonell, X., Fúster, H., Chamarro, A., y Oberst, Ú. (2012 b). Adicción a Internet y Móvil: una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*, 33 (2), 82-89.

- Chóliz, M., Villanueva, V., y Chóliz, M. (2009). Ellos, ellas y su móvil: uso, abuso (¿y dependencia?) del teléfono móvil en la adolescencia. *Revista Española de Psicología y Psiquiatría*, 34 (1), 74-88.
- Chow, S., Leung, G., Ng, C., y Yu, E. (2009). A screen for identifying maladaptive Internet use. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 7, 324-332.
- Cruzado, J., Muñoz-Rivas, M., y Navarro, M. (2001). Adicción a Internet: de la hipotética realidad diagnóstica a la realidad clínica. *Psicopatología clínica, legal y forense*, 1, 93-102.
- Echeburúa, E., y de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22 (2), 91-96.
- Estalló, J. (2001). *Anuario de Psicología* (32), 251-258.
- Estévez, L., Bayón, C., de la Cruz, J., y Fernández-Liria, A. (2009). Uso y abuso de Internet en adolescentes. En F. L. E. Echeburúa, *Adicción a las nuevas tecnologías* (pp. 101-130). Madrid: Pirámide.
- García del Castillo, J., Terol, M., Nieto, M., Lledó, A., Sánchez, S., Martín-Aragón, M., y Sitges, E. (2008). Uso y abuso de Internet en jóvenes universitarios. *Adicciones*, 20 (2), 131-142.
- Graner, C., Beranuy, M., Sánchez, X., Chamarro, A., y Castellana, M. (2007). ¿Qué uso hacen los jóvenes y adolescentes de Internet y el móvil? *Comunicación e Juventud*, 71-89.
- Griffiths, M. (1995). Technological addictions. *Clinical Psychology Forum*, 76, 14-19.
- Höflich, J., y Rössler, P. (2002). Más que un teléfono: el teléfono móvil y el uso de SMS por parte de adolescentes alemanes. Resultados de un estudio piloto. *Estudios de Juventud*, 57, 79-99.
- Jenaro, C., Flores, N., Gómez-Vela, M., González-Gil, F., y Caballo, C. (2007). Problematic Internet and cellphone use: Psychological, behavioral, and health correlates. *Addiction Research and Theory*, 15 (3), 309-320.
- Labrador Encinas, F., y Villadangos González, S. (2010). Menores y nuevas tecnologías: conductas indicadoras de posible problema de adicción. *Psicothema*, 22 (2), 180-188.
- Ling, R. (2001). Adolescent girls and young adult men: Two subcultures of the mobile telephone. *Revista de Estudios de Juventud*, 57, 36-46.
- Linne, J. (2015). Estudiar en Internet 2.0 Prácticas de jóvenes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires. *Comunicación y Sociedad*, 23, 195-213.
- López-Fernández, O., Honrubia-Serrano, M., y Freixa-Blanxart, M. (2012). Adaptación española del "Mobile Phone Problem Use Scale" para población adolescente. *Adicciones*, 24 (2), 123-130.
- Luengo, A. (2004). Adicción a Internet: Conceptualización y propuesta de Intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo Conductual*, 2, 22-52.
- Marín Díaz, V.; Sampedro Requena, B. E., y Muñoz González, J. M. (2015). ¿Son adictos a las redes sociales los estudiantes universitarios? *Revista Complutense de Educación*, 26, especial, 233-251 doi:10.5209/rev_RCED.2015.v26.46659
- Muñoz-Rivas, M., y Agustín, S. (2005). La adicción al teléfono móvil. *Psicología Conductual*, 13, 481-493.
- Muñoz-Rivas, M., Fernández, L., y Gámez-Guadix, M. (2010). Analysis of the indicators of pathological Internet use in Spanish university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 697-707.
- Muñoz-Rivas, M., Navarro, M., y Ortega, N. (2003). Patrones de uso de Internet en población universitaria española. *Adicciones*, 15, 137-144.
- Niemz, K., Griffiths, M., y Banyard, P. (2005). Prevalence of pathological Internet use among university students and correlations with self-esteem, the General Health Questionnaire GHQ, and disinhibition. *Cyber Psychology y Behavior*, 8, 562-570.

- Pérez San-José, P. (2011). *Estudio sobre seguridad y privacidad en el uso de los servicios móviles por los menores españoles*. Madrid: INTECO-Orange.
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., y Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29 (4), 1841-1848, doi:10.1016/j.chb.2013.02.014
- Puerta-Cortés, D. X., Carbonell, X., y Chamarro, A. (2013). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión en español del Internet Addiction Test. *Trastornos Adictivos*, 14, 99-104.
- Sánchez-Martínez, M., y Otero, A. (2009). Factors associated with cell phone use in adolescents in the community of Madrid (Spain). *Cyberpsychology and Behavior*, 12 (2), 131-137.
- Srivastava, L. (2005). Mobile phones and the evolution of social behavior. *Behavior y Information Technology*, 24, 111-129.
- Suhail, K., y Bargees, Z. (2006). Effects of excessive Internet use on undergraduate students in Pakistan. *CyberPsychology and Behavior*, 9, 297-307.
- Treuer, F., Fábian, Z., y Füredi, J. (2001). Internet adiction associates with features of impulse control disorder: is it a real psychiatric disorder? *Journal of Affective Disorders*, 66, 283.
- Viñas, F., Juan, J., Villar, E., Pérez, I., y Cornella, M. (2002). Internet y psicopatología: las nuevas formas de comunicación y su relación con diferentes índices de psicopatología. *Clinica y Salud*, 13, 235-256.
- Watters, C. A., Keefer, K. V., Kloosterman, P. H., Summerfeldt, L. J., y Parker J. D. A. (2013). Examining the structure of the Internet Addiction Test in adolescents: A bifactor approach. *Computers in Human Behaviour*, 29 (6), 2294-2302. doi: 10.1016/j.chb.2013.05.020.
- Young, K. (1998). *Caught in the Net: How to recognize the signs of Internet addiction and a winning strategy for recovery*. New: John Wiley y Sons, Inc.

Abstract

A study of mobile phones and Internet use among Spanish university students

INTRODUCTION. Lately, the use of mobile phones and the Internet has become usual among young and not so young people. This study aims to identify the profile of mobile and Internet users in the Spanish university population, identifying problematic uses and trying to establish possible differences in use between men and women and between the different ages. **METHOD.** This study is not experimental and with an ex post facto design, and intentional sampling for N = 775 people studying in the Faculty of Education (Complutense University of Madrid). An ad hoc questionnaire with different blocks of questions was applied during the month of March 2015. Data were analyzed using SPSS 20.0 and Excel. We have conducted a descriptive and also an inferential analysis, with $\alpha = 0.05$. **RESULTS.** In line with previous studies, and contrary to what one might expect, the results show that, although the mobile phone and the Internet have broken through and today occupy a very important space in young people's lives, we cannot talk of a pathological use in this sample. **DISCUSSION.** We have found differences targeting different usage profiles between men and women and more frequent use among younger people in the sample. The results indicate that young people take advantage of the possibilities offered to them by the devices tested, but do not fall into a use that may be characterized as pathological.

Keywords: *Addiction, Internet, Social networks, Mobile phone.*

Résumé

Le profil des utilisateurs du téléphone portable et d'Internet parmi les étudiants universitaires espagnols: utilisation ou abuse?

INTRODUCTION. Dans les dernières années, l'utilisation au quotidien du téléphone portable et d'Internet est devenue une pratique habituelle parmi les jeunes, mais aussi parmi les pas si jeunes. À travers de cette recherche on veut connaître le profil des utilisateurs parmi les étudiants universitaires espagnols. Avec ce propos, on a identifié les possibles utilisations nocives ainsi que on a établi les différences selon l'âge et le genre concernant l'utilisation ces dispositifs. **MÉTHODE.** Il s'agit d'une étude non-expérimental sur la base d'un dessin ex post facto et un échantillonnage intentionnel de N=775 individus qui poursuivent des études supérieures à la Faculté d'Éducation de l'Université Complutense à Madrid (Espagne). Un questionnaire ad hoc contenant différentes parties a été élaboré et après il a été appliqué au mois de mars 2015. Les données ont été analysés avec les programmes SPSS 20.0 et Excel. Finalement, on a réalisé si des analyses descriptives que des analyses inférentielle sur une $\alpha = 0,05$. **RÉSULTATS.** Les résultats obtenus à partir de l'analyse des données signalent que, si bien l'utilisation du portable et d'Internet son ouvert pas et ils occupent dans l'actualité un lieu très important dans la vie des jeunes, il n'est possible pas de parler d'une utilisation pathologique en s'appuyant dans l'échantillon analysée. **DISCUSSION.** On a trouvé de différences significatives qui reflètent des utilisations différentes parmi les hommes et les femmes. Les résultats de la recherche montrent que les jeunes profitent de las possibilités des dispositifs de communication, mais sans tomber dans une utilisation de type pathologique.

Mots clés: *Addiction, Internet, Réseaux sociaux, Téléphone portable.*

Perfil profesional de la autora

Covadonga Ruiz de Miguel

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UCM, con Premio Extraordinario de Doctorado. Es profesora titular de Universidad en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación (UCM). Imparte docencia en asignaturas de Métodos de Investigación y Estadística Aplicada a las CC Sociales en los Grados de Infantil y Pedagogía y es coordinadora del Grado en Pedagogía de la UCM.

Correo electrónico de contacto: covaruiz@ucm.es

Dirección de correspondencia: Facultad de Educación. Dpto. MIDE, C/ Rector Royo Villanova, s/n. 28010 Madrid.

ALTERIDAD Y SUJETO. EDUCAR DESDE UNA REALIDAD ROTA

Otherness and subject. Educating from a broken reality

MARCOS SANTOS GÓMEZ
Universidad de Granada

DOI: 10.13042/Bordon.2016.683012

Fecha de recepción: 08/03/2015 • Fecha de aceptación: 02/11/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Marcos Santos Gómez. Email: masantos@ugr.es

Fecha de publicación *online*: 22/04/2016

INTRODUCCIÓN. Perseguimos especialmente demostrar la conexión entre la ética de la liberación de Enrique Dussel, desarrollada en su obra *Ética de la liberación* y la educación liberadora de Paulo Freire. Intentamos mostrar cómo ambas abordan el papel de la memoria y de la alteridad. Se aborda además el conflicto generado por una cierta versión de la modernidad que ha podido propiciar el sinsentido vivido en Auschwitz más la emergencia de nuevos valores positivos. **MÉTODO.** Se ha realizado una extensa revisión bibliográfica en las principales bases de datos (ERIC, Philosopher's Index, DIALNET, SSCI, SCOPUS) para perfilar razones y argumentos a favor de la tesis planteada en la introducción. Se ha recogido dicha bibliografía, se ha ordenado, interpretado e incluido lo detectado en la revisión, en las consideraciones finales de este trabajo. Se ha abordado un texto teórico reflexivo para sugerir la posibilidad de una nueva educación desde una nueva modernidad. **RESULTADOS.** Se comprueba el paralelismo, interacción y afinidad entre Dussel y Freire, en sus análisis y respuestas. Esto significa un valioso apoyo filosófico a la reconocida pedagogía liberadora de Paulo Freire, que además incide en una nueva interpretación de los trabajos de este último. Recordemos la importancia de abordar fundamentaciones teóricas para una práctica que sin ellas adolecería de una cierta miopía. Desde Dussel y Freire hemos, pues, propuesto un modo en que la práctica pedagógica aspire a ser auténtica y globalmente inclusiva. **DISCUSIÓN.** Se abre una vía para repensar tanto la pedagogía como la modernidad, en los autores considerados y en otros que responden a similar problemática. Esto es una tarea necesaria y fundamental, con importantes implicaciones teóricas y prácticas.

Palabras clave: *Fundamentos pedagógicos, Teorías de la educación, Filosofía de la educación, Ética, Altruismo, Educación popular.*

Introducción

Partimos de lo acontecido en Auschwitz, como límite y final para una pedagogía anclada en una cierta modernidad optimista. Auschwitz parece anular o estrechar el horizonte a modo de distopía paradigmática. En la visión de Adorno, ya no es posible pensar ni educar sin incorporar su presencia en la historia; así como es preciso plantearse la pregunta por lo allí acontecido, que tiñe nuestra realidad. Acudimos al sociólogo y lingüista Tzvetan Todorov, quien nos sugiere y propone lúcidamente una teoría para explicar (y prevenir) el horror, similar a la de Hannah Arendt. Y desde ese no lugar de las víctimas caídas, a lo largo de toda la historia, Enrique Dussel procura también desarrollar una ética que revise los errores de la vieja modernidad occidentalizante. La ética de la liberación propugnada por el filósofo latinoamericano Enrique Dussel contempla este vacío en el seno de Occidente y lo intenta resolver, desde la especificidad latinoamericana.

Se han de repensar y superar, en la medida de lo posible, las ideologizaciones de una modernidad que, en algunos aspectos, ha fracasado y que distintos proyectos filosóficos intentan salvar desde dentro y desde fuera, como por ejemplo la ética del discurso de Apel o la teoría de la acción comunicativa de Habermas. El proyecto de la ética de la liberación, va más lejos y corrige algunas deficiencias de estas y otras teorías éticas, en el intento de superar una modernidad que, aparte de su lado positivo, ha podido desembocar en determinados males, sin que por ello estemos equiparando Auschwitz en su especificidad irreductible con lo sucedido en América Latina sin más. Debemos señalar que la tesis presentada en este trabajo plantea una cierta deficiencia de la Modernidad, que ha podido desembocar en uno y otro hecho históricos, aun siendo en gran medida diferentes. En el complejo proceso de la colonización de América hubo quien defendió tesis contrarias a la violencia y explotación de sus tierras, pero no olvidemos que sí hubo en muchos casos una

voluntad de colonizar constatable, que no implicaba precisamente la integración de lo Otro en uno mismo.

Cada hecho histórico responde a unas características particulares que lo hacen único, existiendo, por tanto, diferencias esenciales entre unos y otros, y sabemos que Auschwitz y la colonización de América responden, además de a una posible deficiencia en la modernidad ideológica, a características propias que los singularizan. En cualquier caso, nosotros partimos del enfoque de Enrique Dussel, quien es crítico con la modernidad cuando esta se reduce a un paradigma solipsista y que, por tanto, manifiesta deficiencias en cuanto a la integración de lo otro en el sujeto. El propio Enrique Dussel sostiene que su ética supera el “mito” de la modernidad, pues va más allá del alcance de una ética utilitarista y del sujeto solipsista propio de nuestro tiempo (Mandotti, 2009), hacia una “transmodernidad” (Miranda, 2009). La clave para una revisión de la modernidad se sitúa en la incorporación de la alteridad al viejo sujeto moderno.

“A contrapelo del pensamiento hegemónico, según el cual en la soberanía intelectual descansa la construcción de subjetividad, en la perspectiva de la alteridad el individuo alcanzaría la categoría de sujeto en su relación ética con el otro, partiendo del principio de responsabilidad, es decir de alojar en mí al otro, de acogerlo sin agregación” (Arboleda, 2014: 10).

Una vez expuestos y analizados los planteamientos de Dussel, como respuesta a los vacíos y horrores de una cierta modernidad fracasada y como estimulante proyecto para afrontarlos, hay que repensar la educación y plantear o suscribir los proyectos educativos que pueden conectarse con el enfoque ético de Dussel. Será la pedagogía liberadora de Paulo Freire la que, argumentamos, recoge y solventa las mencionadas críticas a la modernidad malograda, yendo más allá de ella y superando lo

más cuestionable, sin necesidad de abandonar absolutamente el proyecto moderno.

Pensando desde el fracaso y lo roto

Como Adorno (1998), creemos que hoy debemos hablar de la educación después de Auschwitz. Se ha criticado la vieja idea ilustrada de progreso que relacionaba el progreso científico con el progreso moral en la humanidad (Retamal, 2007: 474). Como señala el profesor Fernández Herrería, es la voz crítica de los silenciados la que impugna y obliga a recomponer el malogrado proyecto de la modernidad (Fernández Herrería, 2003: 115-116). Porque hay buenos motivos para que la discusión teórica, ya sea sobre ética o sobre educación no pase por alto que Auschwitz ha ocurrido. Desde esta perspectiva formula Adorno el nuevo imperativo categórico: “Hitler ha impuesto a los hombres en estado de no-libertad un nuevo imperativo categórico: orientar su pensamiento y su acción de tal modo que Auschwitz no se repita, que no ocurra nada parecido” (Adorno, 2005: 334). Este mandato moral impone un nuevo enfoque teórico, frente a las teorías éticas abstractas de la modernidad, que recoja el sufrimiento singular, lo concreto donde residen los dolores y vacíos con los que la historia carga. El profesor Juan Antonio Estrada sintetiza de esta manera la función y demanda que significa Auschwitz:

“La solidaridad con el dolor propio y ajeno es la clave adorniana del intento por dar sentido a lo que no lo tiene. Es la forma de hacer filosofía después de Auschwitz, en la que el ansia de absoluto es la otra cara de la praxis significativa que no se contenta solo con la utopía de una reconciliación futura, sino que tiene conciencia de la deuda contraída con el pasado” (Estrada, 2006: 271).

Ante esta indeleble presencia del mal acontecido en Auschwitz, cabe preguntarse dos cuestiones, interrelacionadas: ¿por qué se ha llegado

o puede llegarse a tan monstruoso mal? y ¿cómo evitarlo o combatirlo? Respecto al primer interrogante, Hannah Arendt encontró una conocida explicación a partir de la observación y el estudio que hizo del ingeniero del Holocausto, Adolf Eichmann, durante su juicio en Israel (Arendt, 2003; 2007: 213-236). Lo sorprendente de su hallazgo fue la constatación de que quienes, como Eichmann, habían sido cómplices del nazismo, eran personas normales. Su maldad era, como certeramente la denominó Arendt, “banal”, porque cualquier persona podría hacer lo mismo sin por ello obrar fuera de lo regulado por las leyes, valores e ideas compartidas, que rigen lo corriente y lo cotidiano (incluso el sentido común) en las naciones modernas.

Básicamente, había un déficit en la capacidad de reflexión sobre lo que uno hace. Señala Arendt, que Eichmann *era incapaz de pensar con autonomía y utilizaba continuamente frases dichas y clichés* (Arendt, 2003: 76-77). Para Arendt es, precisamente, la renuncia a pensar y a establecer juicios la que posibilita el mal banal que ella describiera. Esta renuncia equivale a renunciar a ser persona (Arendt, 2007: 124). Afirma:

“Al sustraer a la gente de los peligros del examen crítico, se les enseña a adherirse inmediatamente a cualquiera de las reglas de conducta vigentes en una sociedad dada y en un momento dado. Se habitúan entonces menos al contenido de las reglas —un examen detenido de ellas los llevaría siempre a la perplejidad— que a la posesión de reglas bajo las cuales subsumir particularidades” (Arendt, 2007: 175).

Quizá también, señala el sociólogo y lingüista Tzvetan Todorov (2004), haya de tenerse en cuenta algo heredado de la modernidad, como es el factor tecnológico y masificado de nuestras sociedades, donde la especialización de la vida y el trabajo en sectores concretos y compartimentos mentales puede favorecer que se

cometan los mayores horrores, pero con buena conciencia (Todorov, 2004: 168-185).

Todorov se plantea también cómo combatir una posible repetición del horror. Desarrolla la descripción de lo que denomina “virtudes cotidianas”, las que nacen como respuestas a un “tú” concreto. En ellas él basa la conducta ética y el bien. Conforman estas virtudes actos mucho más generalizados y abundantes que los actos heroicos, y consisten en tres, que analiza:

- a) La *dignidad* (coherencia entre el propio comportamiento y las convicciones personales). Esta no es suficiente, ni garantiza una actuación buena, por lo que ha de ser completada con las demás.
- b) El *cuidado*, como un “prestar atención”, “preocuparse de”, “reaccionar ante el otro” o proteger. Se entiende dentro de relaciones cercanas y directas entre seres humanos. El mejor ejemplo es el comportamiento materno, que prioriza lo singular a las abstracciones. Hay que diferenciarlo de la *solidaridad*, que según Todorov segrega y excluye en la medida que protege a un grupo diferenciado (los de la propia lengua, país, etc.). La universalización del cuidado es la *caridad*, cuyo fin son todos los seres humanos concretos *que sufren*.
- c) Los *actos del espíritu*, como la ciencia y la *estética*, manifiestan una notable ambigüedad que obliga a regularlos con el *cuidado*.

Parece que Todorov pone el acento en lo que ha llamado *cuidado* para definir lo ético. Se trata de esa atención y preocupación por el bien de personas concretas y por el dolor singular lo que va a determinar que la dignidad o los actos estéticos-artísticos sean o no morales. Las virtudes cotidianas han de mantener siempre ese carácter personal, que se opone al heroísmo movido por abstracciones como “humanidad”, “hombre”, etc. No da la impresión de que Todorov vea con muy buenos ojos lo que ha llamado

“virtudes heroicas”, a las que considera fácilmente corruptibles en cuanto tienden a olvidar a los seres concretos. Así, llega a escribir: “la defensa de principios abstractos hace olvidar a los seres humanos a los que estaba previsto proteger y socorrer” (2004: 119). No tanto la adhesión a grandes principios, sino la capacidad de responder empáticamente al sufrimiento ajeno será lo que señale el camino de la verdadera virtud. La virtud cotidiana que el autor defiende es, por tanto, subjetiva, personal y vivencial, a diferencia de la justicia de normas generales. No obstante, concluye matizando que virtud y principios pueden complementarse y darse juntos, apoyados uno en otros. La virtud (cotidiana) sería la materialización en la vida y en la existencia concreta de los grandes imperativos morales. De este modo, humano y cercano, aunando principios con relación personal compasiva es como principalmente las personas han mostrado ser morales incluso en medio de las situaciones límite del horror y de la guerra.

La incorporación de la alteridad

El cuidado ético descrito por Todorov desemboca en la necesidad de recoger la experiencia (de dolor) del oprimido y del excluido. Esto se viene propugnando con tesón a lo largo de todo el siglo XX desde que Walter Benjamin diera contenido filosófico a este propósito, que fue también característico de la primera Escuela de Fráncfort (Benjamin, 2008; Mate, 2006). Pero además de estos pensadores, se han elaborado con posterioridad otros proyectos intelectuales como la estimulante Filosofía de la Liberación latinoamericana. Toda la Filosofía de la Liberación latinoamericana, en sus distintas versiones, se sitúa *periféricamente*, en la perspectiva de los excluidos, no ya tanto Auschwitz, sino en lo específico de la realidad latinoamericana. Así lo justifica el profesor Samour:

“Como en el clima postmoderno de la filosofía contemporánea es muy dificultoso

defender y justificar principios universales, la filosofía de la liberación tiene que emprender la tarea de intentar una fundamentación de una ética universalista desde la perspectiva de los empobrecidos y excluidos” (Samour, 2006: 235).

Ahora partimos, según afirma Ciccariello-Mahe (2014), de un realismo procedente de la experiencia e historia de la colonización en América Latina. Un realismo con no-lugares y vacíos, así como posibilidades para lo “nuevo”. El “otro”, la periferia, el sufrimiento, son origen de estas filosofías de la “periferia”, como es el caso de Dussel (Madorran, 2012). Apunta Mardones con acierto que:

“Para la ética de la liberación, como para otras posiciones provenientes, significativamente, del nuevo pensamiento filosófico judío —desde F. Rosenzweig y H. Cohen a E. Lévinas— el sujeto se constituye por el sufrimiento” (Mardones, 1998: 109).

En este sentido, se puede evocar lo que defiende Reyes Mate acerca, también, del pensamiento judío como especialmente sensible a esto. El pensamiento judío, y el propio judaísmo, han aportado, según Reyes Mate, el sano y necesario enfoque periférico que es capaz de impugnar y remover la filosofía del Mismo y de la totalidad (Mate, 1997). En América Latina los esfuerzos, en este sentido, han sido muchos y muy ricos, desde su singularidad.

En el caso de Enrique Dussel se ha fundamentado una ética de la inclusión a la que se ha comparado críticamente con las éticas de Habermas, Apel o Rawls (Dussel, 2002; 2005). Él parte de otro fenómeno distinto al nazismo, como es la situación de abusos y excesos colonizadores desarrollada en América Latina o, más ampliamente, la esquilmación de gran parte de la humanidad. En realidad, integra dichas corrientes éticas en su propio “sistema” ético, abierto a la alteridad. Dussel se presenta como una perspectiva más completa en la

medida que tiene en cuenta varios aspectos recogidos independientemente por dichas visiones. Reconoce el aspecto material propio de las éticas de los comunitaristas pero superando su relativismo posmoderno, pues echa mano de un principio universalizable. En este sentido, también recoge e integra el formalismo de las éticas del discurso (Apel, Habermas) e incluso de tipo liberal-kantiano (Rawls). De estas, corrige la vaciedad de contenido que apenas sirve para numerosas cuestiones que requieren el aspecto material, como el conjunto “vivo” que al modo de una eticidad o facticidad del mundo de la vida, nutre y determina los cauces de la normatividad. Pero, además, desvela la materialidad implícita e invisible que, a pesar del supuesto formalismo, las éticas formalistas poseen como propias de un contexto sociohistórico cuyas razones acaban también nutriendo lo que se presenta como formalmente normativo.

En la segunda parte de su libro (2002) desarrolla la necesidad de que, para que se cumplan los requisitos o principios que expone en su ética, se dé cabida, inclusivamente, a las víctimas y a los oprimidos, a su voz y a su masivo dolor, en la discusión pública que es el ejercicio de la ética (Dussel, 2002: 297-583). El principal objetivo para la ética es, según Dussel, la inclusión de todos en la humanidad; es decir, la felicidad de todos, que requiere los mínimos que garantizan la vida. Toda ética que parta de la defensa de la vida, debe implicarse seriamente en el combate contra la pobreza, en cuanto esta es un atentado masivo contra la vida, un atentado contra la vida que no solo afecta a lo material, sino a la dignidad y a la existencia humana.

En definitiva, Dussel llega a un principio fundamentador de la ética que consiste en “salvaguardar la vida del sujeto ético”. Se trata de un fundamento de tipo material para discernir cuándo un acto es o no moralmente bueno. Desde esta materialidad primigenia se acude a otro tipo de requisitos formales y de factibilidad que, todos juntos, componen

la arquitectura de lo ético. Para este proceso hace falta una “razón práctico-material” que discerna las condiciones para la mencionada reproducción de la vida y el desarrollo del sujeto humano. Pero además, debe entrar en juego previamente, al inicio de todo el proceso de análisis ético, un tipo específico de racionalidad “ético-preoriginaria” que se caracteriza por reconocer al Otro excluido, a quien no se encuentra dentro del sistema de comunicación vigente. Es decir, aunque apliquemos todos los principios mencionados, siendo el más básico el principio material de reproducción y salvaguarda de la vida, podemos actuar inmersos en una ceguera estructural e inconsciente que nos impida reconocer que hay elementos externos (excluidos y oprimidos) a la comunidad de diálogo o discursiva.

Aquí Dussel se apoya especialmente en la filosofía de la alteridad del filósofo Lévinas (Dussel, 2002: 359-372), y, en general, en todas las corrientes filosóficas que plantean elementos críticos a las totalidades o mundos herméticos y sistémicos (Marx, Nietzsche, Freud, Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse, etc.). Se trata de percibir lo que hay fuera del sistema, lo otro, o, en otras palabras, al Otro que no responde a nada de lo que previamente exigimos y esperamos de la realidad. Como dice el filósofo Lévinas, el Otro actúa en un cara a cara que impugna, desde su dolor, toda “perfección” y finitud, toda autocomplaciente clausura del propio mundo (Lévinas, 1999). Así interpreta Dussel, teológicamente, a Marx, tal como expone excelentemente Livov: “Dussel vitaliza el corpus conceptual marxiano revisitándolo desde una óptica teológica, y al abrir las categorías económicas a la teología, potencia en ellas una carga polémica y política que resulta neutralizada en las lecturas economicistas y científicas” (Livov, 2005: 240). Así que tenemos un Marx teológico, como el de Benjamin.

Dussel, pues, asume la visión de Lévinas, en su tratamiento de la responsabilidad asimétrica

ante el Otro, el Rostro y el Cara-a-cara que, perturbadoramente, nos llenan de razones contra todo optimismo autocomplaciente (Calzeroni, 2013). Del Otro se tiene experiencia, una experiencia que asume y recoge la razón ético-originaria, previa al principio material de salvaguarda de la vida. Es una razón cuyo agudo oído es capaz de escuchar las contradicciones de la razón optimista-totalitaria; una razón sensible a la diferencia y capaz de percatarse de la ausencia de muchos en la comunidad de diálogo. La responsabilidad por el Otro es anterior, pues, a toda decisión, compromiso, expresión lingüística o comunicación. Es fruto de un cierto impacto previo al nivel de la argumentación, que ya nos avisa y prepara para incluir a los que se hallan excluidos u oprimidos.

Las víctimas nos recuerdan que no se ha cumplido con el principio material de la reproducción y salvaguarda de los sujetos éticos, en la medida en que hay oprimidos y excluidos con los que no se ha contado, que no tienen cubiertas las necesidades mínimas de reproducción de la vida. Así pues, para que el diálogo y la argumentación garanticen el logro de acuerdos que cumplan con el requisito material señalado por Dussel (reproducción y protección de la vida de los sujetos humanos), resulta imprescindible la adopción del punto de vista del excluido. Esto es una suerte de principio deontológico (que marca unas obligaciones o deberes): la obligación de pensar a partir de la experiencia de las víctimas. Es precisamente este papel de otra otredad, la de la víctima, la que pivota y nivela (desnivelando) la ética; en la teología, en la pedagogía (Freire) y en el pensamiento dialógico judío (Lévinas) (Piola, 2011). La ética de la liberación mejora el planteamiento, según Zielinski (2013), de la ética del discurso de Apel, superando algunas posibles insuficiencias en cuanto a la presencia del Otro víctima como “gasolina” de la ética.

Desde dicha experiencia, la corrección a las eticidades hegemónicas se realizará en dos

momentos: negativo y positivo (Dussel, 2002: 411-494). El primero es el momento crítico, a la Adorno, de una razón que impugna y deconstruye las construcciones ideológicas que no contaron con el Otro excluido de los acuerdos. Pero a continuación, y a diferencia de un escepticismo paralizante, se echa mano de una razón utópica-imaginativa en los términos explicados por Ernst Bloch en *El principio esperanza* (Dussel, 2002: 452-460). En esta confrontación con la negatividad que significa el sufrimiento de las víctimas (Adorno, Lévinas), se nos obliga a postular la esperanza (Lewis, 2010).

Es decir, Dussel persigue la combinación de crítica y de utopía como “motores” de la razón práctica. Una utopía que, en el caso de Lévinas y como bien señala en su excelente artículo Abensour (2009), lo es por el papel nadificante al tiempo que constructivo, desconcertantemente constructivo, de la alteridad; frente al enfoque para el cual la nada forma parte de una dialéctica que tiende y anticipa el futuro (Bloch). Como sujetos de estos dos momentos correctores de las eticidades hegemónicas estarían, por un lado, los intelectuales orgánicos en un sentido similar al que explicara Gramsci. Son personas con los instrumentos de análisis científico necesarios que en el cara-cara levinasiano se han identificado con los excluidos. Porque el segundo sujeto de este diálogo son, por otra parte, las víctimas que van concientizándose (en el sentido descrito por Paulo Freire) (Santos, 2008: 183-186). El intelectual proporciona los instrumentos críticos de análisis y comprensión científica de la propia situación del oprimido. Entonces, tras la concientización favorecida por dichos instrumentos, se efectuará el ejercicio de la razón que imagina alternativas (la razón utópica, incluso “teológica”, que expresan el anhelo de justicia y la esperanza). En este momento se producirán acuerdos argumentativos intersubjetivos, pero esta vez sí estará garantizada la participación de toda la humanidad, de todas las experiencias.

Implicaciones educativas de la ética de la liberación de Enrique Dussel: la pedagogía del oprimido de Paulo Freire como alternativa

Deseo aludir al significativo paradigma de la pedagogía liberadora de Paulo Freire, como un destacable intento de, en la línea de lo desarrollado hasta ahora, incluir *compasivamente* en la pedagogía y la cultura a los oprimidos, haciéndolos eje de su propuesta educativa. Desde las consideraciones expuestas, partiendo de Adorno y Horkheimer, los profesores Ortega y Mínguez enfatizan la importancia de la compasión en la educación moral (Ortega y Mínguez, 1999: 10-12). No podemos sino referirnos a la pedagogía de la alteridad que ellos han desarrollado muy apropiadamente, en un esfuerzo de ligar esa filosofía de la alteridad que hemos enunciado, desde Lévinas, especialmente, y otros autores afines aunque divergentes en ciertos aspectos, como Adorno (Mínguez y Hernández, 2013). En términos relacionados con la ética de la compasión y su inclusión y aplicación en la educación, también tenemos el trabajo de Buxarrais (2006). Resulta un buen modelo el análisis que esta autora realiza de la ética del cuidado, en mucho similar al planteamiento de Enrique Dussel y Todorov que aquí presentamos. Además, no pueden olvidarse los trabajos de Joan-Carles Mèlich y Fernando Bárcena, en torno a la compasión y la alteridad, como también señala Prieto (2011). Nuestro planteamiento, en particular, en el presente trabajo es vincular estas filosofías de la alteridad, de Lévinas a Adorno (ambos presentes en Dussel), con el pensamiento pedagógico de Paulo Freire.

Precisamente, Gomez ha destacado como planteamiento paralelo a la pedagogía freiriana el de Lévinas, en un trabajo reciente sobre la relación de responsabilidad con el Otro en el mundo virtual (Gómez, 2009: 32). La pedagogía del brasileño trata de situarse en la *situación límite* del oprimido como punto de partida, acogiéndola seriamente, para una posterior

concientización y comprensión crítica de la realidad. El oprimido, que como caso extremo y sangrante lo son las mayorías pobres del Tercer Mundo, vive en una situación límite que, bajo algunas circunstancias, puede contribuir a abrir los ojos hacia la positiva irracionalidad de la realidad que lo oprime.

Aquí es donde hallamos, también, una decidida base marxista en Freire, imprescindible para entenderlo, aunque puedan realizarse otras categorías en él de tipo personalista o existencialista. En realidad, creemos que Freire ha de ser leído e interpretado desde ambas perspectivas. Desde una perspectiva más fenomenológica-existencialista-personalista que se capta y expresa en la perspectiva marxista. Lo que creemos que sucede es que Freire historiza lo que le llega de estas mencionadas subregiones del pensamiento, de donde este brota, para ir a lo antropológico que se desarrolla en la historia (Muñoz Gaviria, 2014: 193-199). Descubre lo antropológico como *impregnado* de historia y situado en la historia.

Habría un cierto “estar” o “ser con” del hombre en la temporalidad del mundo y que se capta, refleja y expresa materialmente:

“Desde el punto de vista del fundamento epistemológico, la pedagogía de Paulo Freire es fenomenológica. Con la salvedad de que en este autor se trata de una fenomenología de corte existencialista en vez de idealista, de acuerdo a la cual el saber *epistémico* es construido colectivamente por los sujetos mediante el diálogo” (Key, 2009: 274).

Estaríamos ante una fenomenología que, como la de Lévinas, supera las deficiencias de Husserl, incluyendo como tensión en el sujeto la otredad (Salas, 2011).

Como señala Au (2007), la noción freiriana de “concientización” reclama una lectura marxista de la misma, de índole materialista y dialéctica.

Estaríamos ya entre los “hechos” que en términos marxistas, lukacsianos, han de ser expresados en su profundidad dialéctica e histórica. Hay que precisar, además, que para Freire se dan condicionamientos en el hombre, pero no determinaciones absolutas (Jackson, 2007: 203). También, se han comparado las pedagogías críticas de raigambre más o menos marxista, con la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (Widdersheim, 2013), resaltando cómo en ellas se destacan los elementos de poder presentes en la comunicación, así como todo lo procedente de un “mundo de la vida” originario y suelo de toda acción comunicativa, que, desde estos enfoques, estigmatizarían a la comunicación intersubjetiva con una serie de vacíos y exclusiones.

El educador *freireano* parte de la realidad en la que se encuentra el educando desde una gran empatía y capacidad de escucha. Esta es la clave de su método. Como el propio pedagogo de Recife dice: “Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentaremos la acción revolucionaria”. (Freire, 1992: 115). Esta realidad del oprimido que él destaca se hace patente mediante la *lectura* del mundo, lectura que se topa con las estructuras de dominación que lo constituyen como oprimido. En su práctica pedagógica, Freire se situó en la máxima negatividad posible, la del oprimido que busca su educación, que con su silencio apunta al escándalo de su mala-educación (de su educación como excluido) y, por supuesto, a la necesidad de su superación. En este sentido, el educando oprimido en el límite, para Freire, es sobre todo el adulto analfabeto y empobrecido, como precisamente indica Dussel (Dussel, 2002: 433).

Hay que resaltar que la aspiración de Freire es llegar a una mejora general a partir de la situación límite de los analfabetos. No debe concebirse como terapia individual psicologizante o como mero método alfabetizador

descontextualizado, como a veces se ha podido entender con cierto sesgo interesado, como bien hace notar Donald Macedo (2000). El brasileño persigue una visión más completa de la realidad y para él, toda aspiración a la liberación del oprimido lo es también, necesariamente, a la liberación de todos los hombres. Certeramente, lo afirma: “La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre” (Freire, 1992: 52). Restauración de la intersubjetividad entre el solipsismo del sujeto moderno y la disolución posmoderna del pensamiento y el sentido.

Desembocamos, con Freire, en el diálogo como característica específicamente humana y humanizante (Liambas y Kaskaris, 2012) y en el texto que es el mundo releído y repronunciado en la práctica educativa. Un diálogo que resulta epistemológicamente imprescindible, que es una necesidad epistemológica, un requerimiento para conocer (Liambas y Kaskaris, 2012: 188-191).

Para Freire no hay liberación si no es *con* los demás y por eso se educa (para la libertad) con el *otro*, en el diálogo y la interacción. La educación liberadora prepara para el desarrollo de los sujetos que ha de ser necesariamente *en relación con* las demás personas (Fernández Nadal, 2011). Todo esto implica un concreto y consciente posicionamiento político en el educador, patente en los escritos de Freire, que manifiestan una particular parcialidad y clara toma de postura (Ferreira, 2003: 67). Aunque, de hecho, toda pedagogía es ineludiblemente “parcial”, como han resaltado, entre otros, la *pedagogía crítica* (Ayuste y otros, 1999: 53-60) o Iván Illich, con su uso de la noción de “currículum oculto” (Illich, 1974). El pensamiento y práctica educativos de Paulo Freire suponen un intento, desde una pedagogía sensible con el sufrimiento, de tomarse muy en serio la voz silenciada de los fracasados y de incorporar estos al presente como protagonistas de su propia educación y de la cultura, porque sin ellos, la

comprensión de la historia siempre resultará incompleta.

Si no es así, sin memoria ni reflexión, la pedagogía, como la sociedad que la alberga, se dejaría arrastrar a ciegas. Porque como afirma J. B. Metz (2007), la *pérdida de la memoria* supone la perpetuación del desconsuelo y del clamor sin respuesta, en un mundo abocado al eterno presente y, a lo sumo, a la experimentación lúdico-nietzscheana; la memoria concebida como “peligrosa rememoración” que contiene imbricadas razón e historia y que constituye el punto de partida de la filosofía. No se trata de una memoria conservadora, que pretenda restaurar el pasado asegurando el presente. Antes bien, la memoria busca ver de otro modo el presente y acabar con la historia hecha de desastres y ruinas.

El relato de los *perdedores* impugnaría en la escuela las concepciones tradicionales vinculadas al relato de los vencedores. Desde esta convicción se han desarrollado interesantes propuestas pedagógicas, como la del profesor Mèlich (Mèlichy Bárcena, 1999; Mèlich, 2004: 39-49). Y también, con un tono claramente benjaminiano, Vicente Ramos aboga por una rememoración de la herencia de sufrimiento del pasado, que actualice el afán utópico y haga pensar *otro* futuro (Ramos, 2001). Afirma Antonio Gómez Ramos, “Hay un pasado olvidado y reprimido, la lectura de cuya huella es precisamente la tarea del presente” (Gómez Ramos, 1999: 247). Se trata de incorporar a la pedagogía la herencia oscura de la humanidad, la de los silenciados y oprimidos, pero para que se active el afán liberador, más allá de las ingenuidades de la Ilustración. Los vencidos-oprimidos, como manifiestan las conocidas tesis sobre el concepto de historia de Benjamin (2008), siembran de dudas las explicaciones oficiales, de manera que estas se llenarían de grietas por donde se colarían las posibilidades no realizadas. Es en este sentido como cabe decir que las vidas absurdamente negadas de las personas de carne y hueso

asesinadas a lo largo de la historia nos aleccionan: cuestionando, en definitiva, nuestro homogéneo universo. El horror como fracaso del hombre, que convive con nosotros, banal, silencioso e impugnando las *optimistas* explicaciones convencionales, lo encontramos expresado en los débiles e inadaptados que no

encajan con la estructura del presente (Mate, 2006: 259). Por eso, es siempre el encuentro con ellos revelador. Como tan certeramente explica Freire, debemos dejarnos *educar* por los seres marginales (oprimidos) que nos muestran la verdad de ese horror y esa injusticia esenciales (Freire, 2002: 22-25).

Referencias bibliográficas

- Abensour, M. (2009). Utopía ¿Futuro y/o alteridad? *Daímon. Revista internacional de filosofía*, 46, 15-32. Recuperado de: <http://revistas.um.es/daimon/article/view/96741/92931>
- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Adorno, T. W. (2005). Dialéctica negativa. En T. W. Adorno, *Obra completa*, 6 (pp. 7-391). Madrid: Akal.
- Arboleda, J. C. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista de educación y pensamiento*, 21, 7-23. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786014>
- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y juicio*. Barcelona: Paidós.
- Au, W. (2007). Epistemology of the Opressed: The Dialectic of Paulo Freire's Theory of knowledge. *Journal for Critical education Policy Studies*, 5 (2), 175-196. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/61874273?accountid=14542>
- Ayuste, A., et al. (1999). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Benjamin, W. (2008). Sobre el concepto de historia. En W. Benjamin. *Obras. Libro I*, vol. 2 (pp. 303-318). Madrid: Abada.
- Buxarrais, M. R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría de la Educación*, 18, 201-227. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3218/3243>
- Calzeroni, L. (2013). L'influsso de Levinassulla filosofia dellaliberazione di Enrique Dussel. *Filosofia e Teologia*, 27 (1), 132-148.
- Ciccariello-Mahe, G. (2014). Decolonial Realism: Ethics, Politics and Dialectic in Fanon and Dussel. *Contemporary Political Theory*, 13 (1), 2-22. Recuperado de: <http://www.palgrave-journals.com/cpt/journal/v13/n1/index.html>
- Dussel, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Estrada, J. A. (2006) El nihilismo axiológico según Adorno y Horkheimer. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 62 (233), 245-271.
- Fernández Herrería, A. (2003). La educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad. *Educación XXI*, 6, 107-127. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.6.0.354>
- Fernández Nadal, E. M. (2011). Sujeto, alteridad, diversidad. *Revista de Filosofía*, 68 (2), 7-29.
- Ferreira, M. J. (2003). O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 55-70. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie33a03.PDF>
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Gómez, M. V. (2009). Emmanuel Levinas & Paulo Freire: The Ethics of Responsibility for the Face-to-Face Interaction in the Virtual World. *International Journal of Instruction*, 2 (1), 27-58. Recuperado de: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED524162>
- Gómez Ramos, A. (1999). Del pasado a la historia. *Endoxa: Series filosóficas*, 11, 227-252. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/endoxa.11.1999.4933>
- Jackson, S. (2007). Freire re-viewed. *Educational Theory*, 57 (2), 199-213. Recuperado de: <http://search.proquest.com/eric/docview/214138316/fulltextPDF/93914380275F4953PQ/4?accountid=14542>
- Key, R. (2009). El conocimiento académico, científico y crítico en el pensamiento educativo de Paulo Freire. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 10 (1), 261-276. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3175965>
- Lévinas, E. (1999). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Lewis, T. (2010). Messianic Pedagogy. *Educational Theory*, 60 (2), 231-248. Recuperado de: <http://search.proquest.com/eric/docview/366289158/fulltextPDF/74374F9E3BCE4FA3PQ/9?accountid=14542>
- Liambas, A., y Kaskaris, I. (2012). "Dialog" and "love" in the work of Paulo Freire. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1), 185-196. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/1031152467?accountid=14542>
- Livov, G. (2005). El Marx teológico de Enrique Dussel. *Historia y política*, 13, 201-246. Recuperado de: <http://www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/revistaselectronicas?IDR=9&IDN=642&IDA=26772>
- Macedo, D. (2000). Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana. *Educación XXI*, 3, 53-61. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.3.1.404>
- Madorran, C. (2012). Filosofías para la liberación latinoamericana. *Bajo Palabra: revista de filosofía*, 7 Segunda Época, 505-514. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3941802>
- Mandotti, H. (2009). A filosofia da libertação como desmitologização da Modernidade. *Kinesis: revista de estudos dos Posgraduandos em filosofia*, 1 (2), 90-104. Recuperado de: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/Artigo07.H.Mandotti.pdf>
- Mardones, J. M. (1998). *El discurso religioso de la modernidad. Habermas y la religión*. Barcelona: Anthropos.
- Mate, R. (1997). *Memoria de occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados*. Barcelona: Anthropos.
- Mate, R. (2006). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin 'sobre el concepto de historia'*. Madrid: Trotta.
- Mèlich, J. C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. C., y Bárcena, F. (1999). La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista española de pedagogía*, 214, 465-484. Recuperado de: <http://revistadepedagogia.org/20070607220/vol.-lvii-1999/n%C2%BA-214-septiembre-diciembre-1999/la-palabra-del-otro.-una-critica-del-principio-de-autonomia-en-educacion.html>
- Metz, J. B. (2007). *Memoria passionis. Una evocación provocadora en una sociedad pluralista*. Santander: Sal Terrae.
- Metz, J. B., y Wiesel, E. (1996). *Esperar a pesar de todo*. Madrid: Trotta.
- Mínguez, R., y Hernández, M. A. (2013). Hacia otra educación en la sociedad del conocimiento: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 14 (3), 191-210. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/11357

- Miranda, T. (2009). E. Dussel: filosofía de la liberación y diálogo intercultural. *Dáimon, Revista de Filosofía*, 47, 107-122. Recuperado de: <http://revistas.um.es/daimon/article/view/97521/93601>
- Muñoz Gaviria, D. A. (2014). Antropología filosófica relacional en la obra de Paulo Freire: Diálogos con la teoría crítica de Karl Marx. *Perseitas*, 2 (2), 186-203. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4885578>
- Ortega, P, y Mínguez, R. (1999). The Role of Compassion in Moral Education. *Journal of Moral Education*, 28 (1), 5-17. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/62397468?accountid=14542>
- Piola, M. E. (2011). La indignante indignidad como contenido de la ética en América Latina. *Diálogo filosófico*, 27, 3 (81), 447-468.
- Prieto, M. (2011). La relación educativa como ejercicio de distancia: una Mirada a la Experiencia Compasiva desde Rousseau. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*. IIª época, 6, 135-144. Recuperado de: http://www.redjif.org/bp/index.php?option=com_k2&view=item&id=171:la-relaci%C3%B3n-educativa-como-ejercicio-de-distancia-una-mirada-a-la-experiencia-compasiva-desde-rousseau&Itemid=179
- Ramos, V. (2001). ¿Cabe aún pensar el futuro? *Diálogo filosófico*, 50, 281-290.
- Retamal, C. (2007). Ernst Bloch y la esperanza utópica de la Modernidad. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 63 (237), 463-474.
- Salas, R. (2011). Intersubjetividad, otredad y reconocimiento en el pensar de Emmanuel Levinas y Maurice Merleau-Ponty. Diálogos fenomenológicos acerca del otro. *Revista de Filosofía*, 67 (1), 7-41. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4235009>
- Samour, H. (2006). El significado de la filosofía de la liberación hoy. *Diálogo filosófico*, 65, 233-252.
- Santos, M. (2008). *La educación como búsqueda. Filosofía y pedagogía*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Todorov, T. (2004). *Frente al límite*. México D. F.: Siglo XXI.
- Widdersheim, M. M. (2013). Critical Communicative Pedagogy: Framing Critical Pedagogy with the Theory of Communicative Action. *Making Connections*, 1-3, 1-10.
- Zielinski, J. M. (2013). La ética de la liberación de Enrique Dussel como superación a la ética del discurso de Karl Otto Apel. *Stromata*, 69 (3-4), 247-286.

Abstract

Otherness and subject. Educating from a broken reality

INTRODUCTION. We specially intend to demonstrate the connection between the Ethics of liberation of Enrique Dussel and the liberating education of Paulo Freire. We try to show how both authors address the role of memory and of otherness. Thus, it is also deals with the conflict generated by a certain version of modernity that could promote the senselessness in Auschwitz over the emergence of new positive values. **METHOD.** We have done an extensive review in major databases (ERIC, Philosopher's Index, DIALNET, SSCI, SCOPUS) to outline some reasons and arguments for the thesis which is outlined in the introduction. The principal bibliographical references have been collected, have been ordered, have been interpreted and have been included in the final considerations of this work. We have addressed a thoughtful theoretical text that hopes to suggest the possibility of a new education and Modernity. **RESULTS.** A parallelism has been found in relation to the interaction and affinity between Dussel and Freire, in their analyzes and their responses. **DISCUSSION.** We hope to have suggested the rethinking of pedagogy

and Modernity, from these two authors and others. This is a necessary and crucial task, with important theoretical and practical implications.

Keywords: *Foundation of education, Educational theories, Educational philosophy, Ethics, Altruism, Popular education.*

Résumé

Alterité et sujet. L'Éducation d'après une réalité cassée

INTRODUCTION. On veut faire connaître la relation entre l'éthique de la libération d'Enrique Dussel, selon celle-ci est développée dans son œuvre *L'Éthique de la Libération*, et la conception d'éducation libératrice de Paulo Freire. On essaye de montrer la manière dans laquelle tous les deux traitent le rôle de la mémoire et l'altérité. D'ailleurs, on traite le conflit généré par une certaine vision de la modernité qui a pu aboutir les horreurs d'Auschwitz, au même temps que on met en œuvre l'apparition de nouveaux valeurs positifs. **MÉTHODE.** On a réalisé une vaste révision bibliographique dans les principales bases des données (ERIC, Philosopher's Index, DIALNET, SSCI, SCOPUS) pour appuyer avec des raisons et argumentations favorables notre hypothèse de travail. On a recueilli de bibliographie, elle a été ordonnée et interprétée. Des informations pertinentes ont été incluses dans des considérations finales de cette recherche. On a choisi un texte théorique réflexif qui nous permet de suggérer la possibilité d'une éducation d'après une nouvelle modernité. **RÉSULTATS.** On a éprouvé le parallélisme, interaction et affinité entre les analyses et les réponses de Dussel et de Freire. **DISCUSSION.** On ouvre une voie pour réfléchir à la fois sur la pédagogie et la modernité, ainsi que sur les auteurs référés et des autres qui ont des préoccupations similaires. Cette tâche est nécessaire et fondamentale, ainsi qu'elle présente d'importantes implications théoriques et pratiques.

Mots clés: *Fondements pédagogiques, Théories de l'éducation, Philosophie de l'éducation, Ethique, Altruisme, Education populaire.*

Perfil profesional del autor

Marcos Santos Gómez

Es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada, donde ejerce como investigador y docente. Su producción abarca diversos temas relacionados con la filosofía de la educación y la teoría de la educación, entre los que destacan los trabajos dedicados a la educación liberadora de Paulo Freire, así como los dedicados a otros importantes autores contemporáneos. Ha sido profesor visitante en tres estancias en la Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas" de El Salvador. Es autor del libro: Santos, M. *La educación como búsqueda. Filosofía y Pedagogía* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2008).

Correo electrónico de contacto: masantos@ugr.es

Dirección para la correspondencia: Marcos Santos Gómez, Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Universitario de Cartuja, s/n, 18071 Granada.

RECENSIONES /
BOOK REVIEW

MOLINER MIRAVET, L. (2015). *La tutoría entre iguales. Aspectos teóricos y elementos básicos para su planificación*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, 61 pp.

Las demandas actuales del sistema educativo español son complejas y variadas: inclusión de todo el estudiantado, gestión adecuada de la diversidad, formación hacia una participación activa en la sociedad y un largo etcétera. Desde esta perspectiva, se hace necesario adoptar metodologías de enseñanza-aprendizaje que permitan responder a todas estas demandas y al mismo tiempo trabajar los distintos elementos curriculares de cada materia. La tutoría entre iguales constituye una buena metodología para dar respuesta de manera simultánea a todas estas exigencias. Este método de aprendizaje cooperativo atiende a la diversidad del alumnado, fomentando su inclusión y haciéndole participar activamente en el aula. A través de las ayudas que los tutores y tutoras realizan a sus tutorados y tutoradas, el alumnado aprende mutuamente entre sí, trabaja los contenidos curriculares, recibe atención individualizada y adquiere competencias tan importantes como la comunicación lingüística o la competencia social y cívica. El presente libro constituye una herramienta práctica para llevar a cabo la tutoría entre iguales en cualquier aula.

Esta publicación se caracteriza por un lenguaje directo y de fácil comprensión, que posibilita que cualquier docente pueda llevar a cabo una experiencia de tutoría entre iguales con su alumnado. Además, la sencillez de su formato y la amabilidad de la obra la convierten en un texto de lectura fluida y ágil. Cabe destacar también el rigor científico del libro, ya que la autora aporta en sus cinco capítulos más

de cien referencias bibliográficas con las que fundamenta los conceptos desarrollados a lo largo del mismo.

El primer capítulo aborda dos perspectivas clave para la educación del siglo XXI, la educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo. Estos dos conceptos están claramente interrelacionados entre sí ya que el aprendizaje cooperativo ha demostrado ser una de las propuestas más eficaces a la hora de desarrollar aulas inclusivas. Así pues, en el primer apartado, la autora describe los principios básicos de la educación inclusiva y sus rasgos más característicos. Estos elementos invitan a la reflexión y al análisis sobre la situación actual del sistema educativo en general y sobre la situación de las aulas en particular. En el apartado dedicado al aprendizaje cooperativo se profundiza, por una parte, en la conceptualización de esta forma de instrucción y, por otra, en los elementos básicos que lo componen. Hay que tener en cuenta que, en muchas ocasiones, el aprendizaje cooperativo se confunde con otros tipos de aprendizaje como el colaborativo. En la obra se diferencian claramente cada uno de ellos y se recogen las condiciones básicas para que el aprendizaje cooperativo tenga lugar. Estas pistas ayudan al profesorado a identificar aquellas prácticas que se implementan en las aulas.

El tema clave de esta publicación, la tutoría entre iguales, se aborda en el segundo de los capítulos. A pesar de que esta metodología es frecuentemente empleada en el mundo anglosajón, en el sistema

educativo español aún dista de ser conocida e implementada de forma sistemática. En esta sección se indican las diferentes propuestas y modalidades de ayuda existentes en este campo. Se clasifican, describen y diferencian las prácticas que tienen lugar en la educación superior y en las aulas de primaria y secundaria. A la hora de implementar la tutoría entre iguales es necesario saber los tipos de tutoría que existen (fija y recíproca) y caracterizar los rasgos que ha de tener un buen tutor y un buen tutorado. En este material encontramos dicha información acompañada de las potencialidades de este método, tales como el rendimiento académico, el autoconcepto o la actitud hacia el aprendizaje.

La tutoría entre iguales requiere de una planificación externa por parte del profesorado, aspecto que se aborda en el tercero de los capítulos. Una de las experiencias más exitosas en este ámbito es el programa *Llegim en Parella*, liderado por David Durán y el grupo GRAI. En esta sección se describe este programa y se detallan los elementos necesarios a tener en cuenta en la implementación de la tutoría entre iguales. Del mismo modo que ocurre a la hora de implementar cualquier otra metodología, los docentes no debemos olvidar cuestiones básicas como son la formación previa del estudiantado, la creación de materiales o la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, en el cuarto capítulo se describe una experiencia llevada a cabo en el colegio CEIP El Palmeral de Benicàssim (Castellón). Se trata de una iniciativa que se ha implementado en dos aulas de tercero de primaria. Estos dos ejemplos permiten poner en práctica todos los elementos teorizados en el capítulo anterior.

Finalmente, en el quinto capítulo se aporta un compendio de materiales que incluyen fichas de trabajo, materiales para la formación del alumnado y protocolos de actuación que sirven de guía a lo largo de todo el proceso. Esta sección posee gran valor puesto que se materializan los elementos revisados en la planificación, al mismo tiempo que se invita al docente a iniciar esta práctica de una forma guiada y con recursos fácilmente adaptables a su contexto.

Esta publicación es un texto explicativo que recoge los fundamentos más importantes de la tutoría entre iguales. Además se erige como una guía sencilla e intuitiva que explica paso a paso cómo debe llevarse a cabo un programa de tutoría entre iguales. Por todo ello, se trata de una obra de gran valor que puede servir como un estímulo para trabajar con este método en cualquier nivel educativo y en cualquier área de estudio.

Francisco José Alegre Ansuategui
Universitat Jaume I

PORTO UCHA, Á. S. Y VÁZQUEZ RAMIL, R. (2015). *María de Maeztu. Una antología de textos*. Madrid: Dykinson, 311 pp.

La obra comienza con un prólogo firmado por la autora y el autor del propio libro. Su contenido es un resumen bastante completo de lo que el lector se va a encontrar en las 311 páginas que lo componen. A través del recorrido biográfico de la protagonista de esta obra se exponen de una forma clara las relaciones que mantuvo con diversas instituciones a lo largo de su recorrido formativo y profesional.

Continúa con un primer bloque de 5 capítulos introductorios, centrados en la evolución de los pilares de su pensamiento social y pedagógico; viaje que parte de la perfección individual krausista. María de Maeztu comenzó como maestra de párvulos en una austera escuela de la capital vizcaína, y es que desde los ochenta del siglo XIX la preocupación por la primera infancia era común entre los institucionistas, por influencia del krausismo. Se recogen también en este bloque las iniciativas humanitario-feministas de Fernando de Castro y la ILE (Institución Libre de Enseñanza), hasta el recorrido de vida y ejercicio de la propia María de Maeztu y Whitney. Esta nació en el verano de 1881 en el País Vasco. Se formó en Magisterio y Filosofía y Letras y fue discípula predilecta de Ortega y Gasset. Disfrutó de becas de la Junta de Ampliación de Estudios para realizar estancias en varios países europeos, llegando a participar en numerosos congresos y pronunciando múltiples conferencias. También dirigió un par de años la Residencia de Señoritas y ejerció la docencia en Historia de la Educación. En 1936, a la edad de 55 años, tuvo que exiliarse. Su

refugio fue Argentina, donde fue profesora de universidad. Poco más de una década después, con 68 años, María de Maeztu falleció en Mar del Plata. En este mismo apartado, sobre su vida y ejercicio despunta su inclinación por la pedagogía, donde sobresale, en primer lugar, el papel liberador de la educación y la demanda de la formación universitaria del profesorado (p. 53, que luego recuerda también en las pp. 189-193); su vinculación con la Residencia de Señoritas de Madrid en el primer tercio del siglo XX, a la cual le dedica en exclusiva el capítulo 3; y el análisis temático de sus escritos: el peso de la pedagogía y el feminismo, su acción propagandística, su estancia en América, etc. En este trayecto no se olvidan algunas notas sobre realizaciones educativas como el Museo Pedagógico Nacional y las Colonias Escolares. Estos capítulos nos servirán para entender e interpretar la antología que sigue.

La antología de textos es el segundo gran bloque de que consta este libro. Destacan en él los textos sobre *pedagogía* en los dos primeros apartados, pasando a centrarse en *feminismo, educación y trabajo de la mujer*, donde cabe resaltar una reflexión que en esta época precisamente está muy de moda con el salto a las grandes pantallas de *Suffragette*, película que recomiendo encarecidamente que vean si no la han visto ya. Esta meditación se suscita de estas palabras “en vez de ridiculizar el gesto heroico de esas mujeres que promueven un desorden social, ¿no sería más piadoso que tratásemos de justificar

ese movimiento explicándonos las causas que impulsan a las sufragistas a la acción militante?” (p. 202). El primer párrafo de la página 221 sobre la definición de feminismo también es realmente atractivo, en contraposición al vituperio que muchas veces se hace de este término. En cuanto a la *obra de divulgación en América*, bienvenido sea ese guiño a nuestras paisanas y paisanos de *terras galegas* que antaño emigraron a América (algo que hoy también está ocurriendo), en busca de una vida que vivir, y esa alusión a mujeres de renombre como son Emilia Pardo Bazán o Rosalía de Castro, con foco específico en Concepción Arenal, a quien María parecía semejarse físicamente (p. 278). Y para terminar esta sección antológica, la parte de *entrevistas* acopia conversaciones entre nuestra protagonista y diversos entrevistadores, donde explaya sus ideas de forma muy clara y sin vacilaciones.

Las últimas páginas son ocupadas por las fuentes documentales, la bibliografía y un útil índice onomástico.

Este libro es una llamada de atención (que, por cierto, nunca sobra) sobre lo que ha sucedido a lo largo del tiempo y que a veces parece que olvidamos: la lucha de las mujeres por la igualdad. El estatus del que hoy gozamos las mujeres, a pesar de los hoyos que aún debemos salvar, tiene sus bases en una historia que debemos conocer y admirar. Por eso, el penúltimo párrafo del prólogo quizá debería ser el eslogan publicitario de este libro: “Este libro ve la luz en un momento especial; en el año 2015 se cumple el centenario de la creación de la Residencia de Señoritas de Madrid. Es un recuerdo y a la vez un homenaje a las mujeres que en ella vivieron, se formaron y trabajaron; es también una llamada de atención a las jóvenes generaciones, para que comprueben que su patrimonio existencial se nutre de las victorias y las derrotas de quienes las precedieron” (p. 14).

Lucía Casal de la Fuente
Universidade de Santiago de
Compostela

RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2015). *La pasión por aprender a aprender. Desarrollo de la competencia estratégica. Guía didáctica para la universidad y la empresa*. Barcelona: Laertes, 166 pp.

La filosofía de esta obra es enseñar al lector a cómo aprender mejor a aprender.

Este libro se hace eco de una preocupación extendida por Europa en relación al interés del estudio de las competencias transversales y técnicas en los procesos de aprendizaje, en especial, de las personas adultas. Esta es un área de actuación preferida por la autora de esta guía desde su rol como catedrática de Orientación Vocacional y Formación Profesional, que desde hace más de una

década viene profundizando sobre el concepto de competencia y las dimensiones que están relacionadas.

Con su aportación intenta despejar algunas sombras en el camino, en lo que atañe a la definición y rigor en el estudio de las competencias transversales; en este caso concreto, la de aprender a aprender. El eje vertebrador de esta competencia es hacer a la persona consciente de su proceso de aprendizaje. Por eso la literatura la ha denominado: metacompetencia o competencia estratégica.

El libro recorre exhaustivamente sobre las teorías de la competencia estratégica. Tras esta revisión y desde la experiencia en el campo demostrada a lo largo de los años por la autora, la define como “El símbolo de la eterna curiosidad del ser humano [...] la habilidad para perseguir y persistir en el proceso aprendiz, regulando el propio aprendizaje, gestionando el tiempo y la información, identificando oportunidades y superando obstáculos para conseguir saber cómo se llegó a la verdad”.

En esta obra se sintetizan los fundamentos de las teorías y los enfoques más actuales y relevantes en relación al tópico utilizado, aprender-a-aprender. Recoge definiciones y propuestas en relación a los componentes que integran esta competencia, ejemplos prácticos para desarrollarla y pistas sobre cómo proceder a su evaluación. Es de agradecer el esfuerzo que se ha hecho por recoger un amplio espectro de definiciones de teóricos europeos, americanos y las de los colegas españoles identificables hasta la fecha de la publicación. Además, señala una webgrafía relevante detallando el contenido que el lector puede encontrar en ella y adjunta anexos con modelos de autoevaluación y dispositivos para evaluar competencias. La impronta del libro es consecuencia de la invención divulgativa de la autora que busca la practicidad en todo aquello que hace. Como reflejan sus últimas obras, la autora impregna sus escritos de la preocupación de cómo poder contribuir a que una persona aprenda de manera autónoma y autodirigida; en esta ocasión vuelve a hacerlo con la idea de cómo conseguir que sea consciente de su propio proceso de aprendizaje.

La profesora Rodríguez resuelve cómo enseñar a aprender-a-aprender a partir de casos prácticos inspirados en la realidad del día a día, ejemplificando cómo las personas se dan cuenta de su propio proceso de aprendizaje y de cómo lo regulan. Las competencias que sirven de punto de partida a desarrollar en este caso son el liderazgo de la mujer en la política y el trabajo en equipo.

El libro va dirigido a profesionales de la formación tanto de recursos humanos como de centros educativos, a orientadores y a personas interesadas en la investigación de las competencias transversales.

Otros profesionales de la academia, como la Dra. Marta Sabariego, de la Universidad de Barcelona, han catalogado esta obra como una guía práctica y didáctica para el desarrollo y la formación de la competencia estratégica “aprender a aprender”, tanto para el campo laboral, como para el de la docencia y la orientación a todos los niveles, en especial, referidas a personas adultas.

La presentación de este libro corre a cargo de la profesora de la Universidad de Oviedo Dra. Marisa Pereira, quien señala que “nuestra capacidad de aprendizaje es ilimitada, y solo se ve condicionada por el tiempo relativo de nuestra existencia, que siempre nos parece insuficiente, para todo lo que nos gustaría experimentar y lo que quisiéramos aprender... este libro profundiza en esa capacidad de autorregular nuestros aprendizajes”.

Juan Llanes Ordóñez
Universidad de Barcelona

PRATS, E. (2015) *Teorizando en educación. Entre erudición, poesía y opinionitis*. Barcelona: Editorial UOC, 173 pp.

La teoría de la educación es un ámbito del conocimiento de reciente creación académica, poco más de tres décadas, pero de larga presencia en la pedagogía. Por supuesto, la teoría no es exclusiva de los expertos o de la educación, y quien más quien menos se atreve a proponer sus teorías sobre lo que cabe y no cabe en educación. El saber popular es rico en refranes al respecto que reflejan un interés a menudo no siempre positivo hacia lo educativo, en sus distintas facetas. También la creación artística se ha hecho eco de la educación, tanto en el terreno de las artes plásticas, como en las artes audiovisuales y también en la literatura.

El libro que tenemos entre manos ofrece un contraste entre lo que actualmente, si bien de manera parcial, presenta la academia en relación con los relatos pedagógicos vigentes, lo que explican tres narradores de ficción, tres poetas según el autor, sobre la escuela, y lo que lanza la pedagogía amarilla, una plaga de “opinionitis” que llena platós de televisión, estudios de radio y, en la era digital, inunda blogs y páginas web.

La tesis del libro, en palabras del autor, es que “en el cruce de las tres líneas apuntadas, la erudita, la literaria y la tertuliana, se van tejiendo las creencias y los supuestos a partir de los cuales cada cual forma su teoría educativa” (p. 12). Se parte de la convicción de que el conocimiento pedagógico, tanto el que maneja el profesorado de las aulas de primaria y secundaria, como el del público en general, se organiza en distintos planos y se nutre

en distintos grados de los tres niveles apuntados. Por supuesto, el público en general probablemente se quedará con los dos últimos, el literario, sea mediante la gran pantalla o el libro, y el tertuliano, más al alcance y algo más peligroso por su falta de filtros fiables. En cambio, cabría esperar que el profesorado se alimentara de las tres fuentes y lo oportuno sería conocer cuál o cuáles de ellas dominan en el pensamiento pedagógico de los docentes. De hecho, una de las tesis del libro es que las teorías implícitas del docente son fundamentales en su práctica docente y es importante conocerlas para abordar mejor la formación necesaria.

El libro se estructura en tres partes. En la primera, se lleva a cabo una revisión de relatos pedagógicos según algunas categorías escogidas por el autor, proponiendo una cartografía de pedagogías de nuestros tiempos. Se sugiere que el cambio de la modernidad a la posmodernidad, y la supuesta pérdida de referentes, ha significado la consolidación de posiciones ya conocidas y desarrolladas en el siglo pasado, como las performativas, constructivistas o críticas, superpuestas a los planteamientos perennialistas, de absolutos, de raigambre premoderna. Sin embargo, este mapa se ha visto completado, y quizá alterado, por los enunciados posmodernos que subvierten la posibilidad de fundamentar la educación en referentes sólidos. Aquí se detiene la primera parte y no ofrece más argumentos para resolver la dinámica modernidad-posmodernidad y las claves para ofrecer a lectores interesados.

Quizá con la segunda parte se quiere solventar esta ausencia pretendida. Aquí se parte de una reflexión acerca del potencial pedagógico de la literatura y se ofrecen tres imágenes, a corte de ejemplo, del profesorado según sendos autores: Charlotte Brontë, Philip Roth y Tom Sharpe. De estilos y desde contextos muy distintos, las imágenes plantean tres miradas sobre el docente que, sin ser completa ni exhaustiva, lanzan al lector el reto de abrirse a otros horizontes en la búsqueda de referentes pedagógicos. La mirada creativa, punzante y a menudo irónica que ofrece la literatura no es admisible en otros terrenos, y este es un campo por descubrir como reflejo del reconocimiento social de la educación y del docente en particular.

Precisamente la tercera parte realiza un giro lingüístico destacable e intenta indagar lo que aportan los textos publicados en papel y en red acerca de la educación. Desde hace tres décadas, hemos asistido a la aparición de obras cuyo motivo principal ha sido la crítica negativa hacia cualquier posibilidad de pérdida de privilegios y prebendas. Lo que destaca el autor del libro que reseñamos es que dicho material se asemeja mucho a los postulados de la prensa amarilla, que toma

el rábano por las hojas, destaca la anécdota y la eleva a categoría, sucumbe a la espectacularidad y se queda con lo más morboso de la relación educativa y la situación en las aulas.

Termina el libro con una apostilla que quiere resaltar esas distintas miradas que se están depositando hoy sobre la escuela: desde la desconfianza de poderes públicos que quieren cambiar las cosas a golpe de ley, hasta miradas confiadas que aún creen en la escuela pero necesita reformas concretas, en el currículo o en la formación de docente; desde la mirada ilusionada que, desde dentro del sistema y a pesar de las limitaciones normativas y la desconfianza apuntada, llevan a cabo iniciativas de cambio muy interesantes, hasta miradas desilusionadas sobre cualquier posibilidad de cambio que les obliga a salirse del sistema y montarse escuelas libres, escuelas en casa u otro tipo de iniciativas que suelen recordar a Neill, Reimer y autores ya conocidos.

En suma, un libro que apunta interesantes tesis que habrá que explorar para consolidar las bases del pensamiento pedagógico.

Ana Marín Blanco
Universidad de Barcelona

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA *BORDÓN*

- 1) *Bordón* acepta trabajos científicos de temática multidisciplinar dentro del campo de la educación. Los trabajos presentados podrán utilizar cualquier método científico aceptado en nuestras ciencias. *Bordón* y la SEP protegen la investigación no empírica (teórica, filosófica e histórica) siempre que se destaque por su rigor científico en el tratamiento del tema en cuestión.
- 2) Todos los trabajos, con independencia de su naturaleza, deben incluir: una revisión significativa y actualizada del problema objeto de estudio que abarque el panorama internacional (como orientación y con las excepciones justificadas por el tema de estudio, al menos el 30% de las referencias serán de los cinco últimos años. Además, un porcentaje significativo de las citas provendrán de otras revistas científicas de impacto de ámbito internacional), así como una descripción precisa de la metodología adoptada. Igualmente deben incluir los hallazgos principales, discutir las limitaciones del estudio y proporcionar una interpretación general de los resultados en el contexto del área de investigación.
- 3) En el resumen debe presentarse una síntesis de los aspectos citados ajustándose al formato IMRyD¹ (Introducción, Método, Resultados y Discusión), tal y como se especifica en las normas de colaboración. El equipo editorial ha decidido adoptar el formato IMRyD porque permite dotar de sistematicidad a los resúmenes en todos artículos publicados en *Bordón*, adoptando un formato internacional multidisciplinar para comunicar resultados de la investigación. Por otra parte, favorece enormemente la capacidad de citación de cada artículo particular y de la revista en general. Responde, finalmente, a las recomendaciones de la FECYT para las publicaciones con sello de calidad, como es *Bordón*.
- 4) Se aceptarán trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico. Se considerarán igualmente estudios empíricos así como trabajos de revisión y meta análisis sobre la investigación realizada en relación con un problema o área particular:

¹ El equipo editorial es consciente de que no todas las metodologías de estudio se ajustan, por su naturaleza y por tradición, a este formato de resúmenes, por lo que es flexible en su utilización en determinados casos. No obstante, toda investigación, más allá de su metodología y planteamientos epistemológicos, parte de un problema o unos objetivos para llegar a unos resultados que no necesariamente son cuantificables, pero sí identificables, y para ello se ha debido utilizar algún método (que no necesariamente corresponde con el método experimental ni con métodos estadísticos; por ejemplo, la Historia, la Teoría, la Filosofía, etc., tienen sus propios métodos de investigación). Así, de modo general y aplicable a cualquier área científica, la INTRODUCCIÓN busca identificar el planteamiento del tema objeto de estudio, los objetivos o preguntas que lo guían. El MÉTODO, los métodos, fuentes, instrumentos o procedimientos utilizados para responder a los objetivos. Los estudios empíricos incluirán siempre en este apartado el tamaño de la muestra, los instrumentos y las técnicas de análisis. Los RESULTADOS aportarán los hallazgos principales que puedan atraer a la lectura del artículo a un potencial investigador que esté realizando una búsqueda bibliográfica en bases de datos. La DISCUSIÓN confrontará los resultados o conclusiones a los que se ha llegado con los obtenidos por otros autores, teorías o posiciones, señalando las fortalezas y límites propios.

- Los trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico deben mostrar que han sido conducidos con sistematicidad y rigor, conforme a la metodología propia de este tipo de estudios.
- Los trabajos de revisión deben adoptar los estándares convencionales de una revisión sistemática reproducible tanto como sea posible. En todo caso las revisiones tienen que:
 1. Justificar la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema.
 2. Plantear de forma explícita la/s pregunta/s que se desean contestar.
 3. Describir la metodología usada: fuentes de información (p.e. bases de datos), criterios de elegibilidad de estudios, estrategia de búsqueda, trabajos finalmente incluidos y excluidos con detalles de las razones, etc.

Serán rechazados los trabajos teóricos que propongan un mero resumen de la literatura sobre un tema sin objetivos específicos de indagación ni precisiones metodológicas.

- Los estudios empíricos (ya sean cuantitativos o cualitativos) deberán especificar con claridad la muestra utilizada y el método de selección de la misma, los instrumentos utilizados y sus características psicométricas cuando sea pertinente, así como las fuentes de recogida de información. Siempre que sea factible, se indicará el tamaño del efecto además de los datos de significación estadística. Los estudios descriptivos y correlacionales de enfoque cuantitativo basados en muestras pequeñas, sesgadas o de carácter local (por ejemplo, estudiantes universitarios de una única titulación o universidad) tienen menores probabilidades de ser considerados para su publicación. En todo caso deberán incluir una justificación suficiente sobre su aportación al conocimiento del problema estudiado; de otro modo, serán desestimados. Igualmente se desestimarán trabajos que supongan meras réplicas de trabajos existentes si no se justifica convenientemente su necesidad y el valor añadido que aportan al área de investigación.

NORMAS PARA LOS AUTORES

REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN

DE COLABORACIONES

1. Todos los artículos publicados en la revista *Bordón* son previamente valorados por dos revisores externos según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En caso de discrepancia, el Editor podrá solicitar la revisión a un tercer evaluador.
2. Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación. El incumplimiento de esta norma se considera falta muy grave e implicará la imposibilidad de volver a publicar en *Bordón* en el futuro.
3. Ética de publicación: dadas las relaciones históricas de la Sociedad Española de Pedagogía y la revista *Bordón* con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Sociedad Española de Pedagogía adopta el Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el CSIC en marzo de 2010. Así, los artículos publicados en *Bordón* deben atenerse a los principios y criterios éticos de este Código (disponible en español e inglés en <http://www.csic.es/web/guest/etica-en-la-investigacion>).
4. Idioma de publicación: *Bordón* acepta artículos originales en español e inglés, publicándose en el idioma de envío. Excepcionalmente se aceptarán artículos originales en portugués; los autores interesados en publicar en portugués deberán ponerse en contacto previamente con la Secretaría de la revista.
5. Los trabajos deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RE-CYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de unas orientaciones en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.
6. Los autores redactarán el artículo de forma que los revisores no puedan deducir por las autocitas quiénes son los autores del mismo; por ejemplo, se evitarán expresiones del tipo “como dijimos anteriormente (Pérez, 2015)” o “según nuestro trabajo (Pérez, 2015)”, etc. También se eliminarán las etiquetas de identificación del archivo que crea por defecto el formato Word en el menú [archivo - preparar - inspeccionar un documento - propiedades del documento].
7. El equipo editorial comprobará si los artículos cumplen con los criterios formales y si se ajustan a la política editorial de *Bordón*. En caso positivo, los artículos pasarán al proceso de evaluación por pares de acuerdo con los criterios de evaluación de la revista *Bordón* (ver ficha de evaluación). En caso contrario, los artículos podrán ser directamente desestimados.
8. Una vez evaluado el artículo, el Director de *Bordón* o persona en quien delegue informará al autor de contacto de la decisión de los revisores, pudiendo solicitarse modificaciones o correcciones tanto de forma como de contenido para proceder a su publicación. Los autores tendrán un plazo máximo de un mes para enviar las modificaciones sugeridas.
9. La extensión de los trabajos, que deberán ser enviados en formato Word, no sobrepasará las 6.500 palabras en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave.
10. En un documento independiente se enviará la hoja de datos que se subirá a la plataforma como fichero complementario en el que NO se accionará la orden “Mostrar fichero a los revisores”, con los siguientes datos:
 1. Título del artículo.
 2. Autores, en el orden en el que aparecerán en la publicación.

3. Para cada autor: nombre y apellidos, filiación, categoría o puesto de trabajo, dirección postal, teléfono, e-mail y breve currículum vitae de los últimos cinco años (máximo 5 líneas).
4. Autor con el que se establecerá la correspondencia sobre el proceso de evaluación.
11. Se enviará el artículo en un documento cuyas páginas estén numeradas consecutivamente, que debe ajustarse a la estructura siguiente.
 1. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL
 2. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS
 3. RESUMEN EN ESPAÑOL (entre 250 y 300 palabras y en formato IMRyD). Se rechazarán los artículos que no cumplan esta norma. Tanto en español como en inglés, se seguirá el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion), con la flexibilidad indicada en la política editorial. Estas palabras se indicarán como apartados en MAYÚSCULAS dentro del resumen, seguidas de un punto y seguido.
 4. PALABRAS CLAVE: Las palabras clave (entre 4 y 6) serán extraídas originalmente del y se traducirán al español.
 5. RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT).
 6. KEYWORDS, extraídas del Tesauro de ERIC.
 7. TEXTO DEL ARTÍCULO.
 8. NOTAS (si existen).
 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
 10. Las TABLAS, GRÁFICOS o CUADROS, cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le correspondan dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente. Cuando sea necesario utilizar otros formatos (tipo imagen jpg, tif, etc.), se enviarán en archivos aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida y en escala de grises.
 11. SOLO a los artículos que resulten finalmente aceptados, se les pedirá traducción del título, resumen y palabras clave al FRANCÉS, que deberán entregar en el plazo de una semana.
12. Al RESUMEN, en su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
13. Las NOTAS ACLARATORIAS al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
14. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuérdese la obligatoriedad de incluir el DOI siempre que exista.
15. Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de tres días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
16. Cada autor recibirá un ejemplar electrónico de la revista en la que haya salido publicada su colaboración, estando obligado a respetar el periodo de embargo de la revista.
17. Las RECENSIONES DE LIBROS, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior al año previo de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2014 no podrá haberse publicado el libro antes de 2013), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT seleccionando la sección de reseñas (no como artículo). Deberán ajustarse a la siguiente estructura:
 1. Apellidos del autor del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Ciudad de publicación, Editorial, número de páginas del libro.
 2. TEXTO de la reseña del libro (extensión máxima de 900 palabras).
 3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la reseña.
 4. Filiación del autor de la reseña.
 5. Datos del autor de la reseña (nombre, correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
18. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.
19. Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos los autores sean miembros de la Sociedad Española de Pedagogía o que se hagan miembros en el plazo de un mes una vez recibida la carta de aceptación.

- ◆ DEWEY Y CASSIRER: SOBRE LA NATURALEZA, LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN / *DEWEY AND CASSIRER ON NATURE, CULTURE AND EDUCATION*
María G. Amilburu
- ◆ NECESIDADES DE FORMACIÓN DE MAESTROS DE INFANTIL Y PRIMARIA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD / *TRAINING NEEDS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND PRIMARY EDUCATION SCHOOL TEACHERS ON THE TREATMENT OF DIVERSITY*
Javier Cejudo, María Victoria Díaz, Lidia Losada y Juan Carlos Pérez-González
- ◆ HACIA LA VALIDACIÓN DEL CONSTRUCTO “RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO” (RSEU) / *TOWARD CONSTRUCT VALIDATION OF “SOCIAL RESPONSABILITY OF UNIVERSITY STUDENT” (SRUS)*
José Manuel García Ramos, Carmen de la Calle Maldonado, María Consuelo Valbuena Martínez y Teresa de Dios Alija
- ◆ LAS PROFESORAS DURANTE EL FRANQUISMO: FRENO A LA VANGUARDIA INTELECTUAL DE LAS MUJERES / *WOMEN TEACHERS DURING THE FRANCO REGIME: A HALT TO THE INTELLECTUAL LEADERSHIP OF WOMEN*
Isabel Grana Gil y Francisco Martín Zúñiga
- ◆ ANÁLISIS DE MODELOS DE EVALUACIÓN DE POSGRADOS A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE / *ANALYSIS OF THE EVALUATION MODELS OF DISTANCE POSTGRADUATE PROGRAMS IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN*
Judith Maldonado-Rivera y Catalina Martínez Mediano
- ◆ CURRICULAR ADAPTATIONS FOR DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS AT UNED UNIVERSITY / *LAS ADAPTACIONES CURRICULARES EN LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA DE LA UNED*
Mario Pena, José M. Suárez y Roberto Baelo
- ◆ HERMANN NOHL: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA / *HERMANN NOHL: EDUCATION AND PEDAGOGY*
Juan Carlos Rincón Verdera
- ◆ PERFIL DE USO DEL TELÉFONO MÓVIL E INTERNET EN UNA MUESTRA DE UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES: ¿USAN O ABUSAN? / *A STUDY OF MOBILE PHONES AND INTERNET USE AMONG SPANISH UNIVERSITY STUDENTS*
Covadonga Ruiz de Miguel
- ◆ ALTERIDAD Y SUJETO. EDUCAR DESDE UNA REALIDAD ROTA / *OTHERNESS AND SUBJECT. EDUCATING FROM A BROKEN REALITY*
Marcos Santos Gómez

Indexed in
SCOPUS



B

Bordón, desde 1949

ISSN: 0210-5934
e-ISSN: 2340-6577