



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

2017 ABRIL-JUNIO

VOLUMEN 69 • N.º 2

MADRID (ESPAÑA)

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

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 69
Número, 2
2017

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Tasa de rechazo de artículos:

Año 2011: 70%.
Año 2012: 68%.

Año 2013: 72%.
Año 2014: 61%.

Año 2015: 78%.
Año 2016: 77%

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, OEL, 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)

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

CONSEJO TÉCNICO DE TRADUCCIÓN / TRANSLATION TECHNICAL BOARD

Alicia García Fernández

Juan Carlos Gutiérrez Dutton

SECRETARIA ADMINISTRATIVA / ADMINISTRATIVE SECRETARY

Valeria Aragone

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

José Luis Gaviria Soto. Presidente

Arturo de la Orden Hoz. Presidente Honorífico

Ramón Pérez Juste. 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 Estebanaraz 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. Jornet Meliá. Universidad de Valencia
Ángel de Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Luis Lizasoain 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 Toma de decisiones académico-profesionales de los estudiantes preuniversitarios
Academic and professional decisions of preuniversity students
Alejandra Cortés Pascual
- 25 Diálogo y empatía en estudiantes de 10 a 14 años
Dialogue and empathy in 10-to-14-year-old students
María Ángeles de la Caba-Collado y Rafael López-Atxurra
- 41 Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado
Weaving bridges between school and family. The role of the teacher
María Ángeles Gomariz Vicente, María Ángeles Hernández-Prados, María Paz García-Sanz y Joaquín Parra Martínez
- 59 Las familias ante el abandono escolar
Families facing early school leaving
María Luz Martínez Seijo, Laura Rayón Rumayor y Juan Carlos Torrego Seijo
- 79 Satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada (España) respecto a la organización escolar
Satisfaction of greek rural teachers (Spain) concerning school organization
Francisco Raso Sánchez, Tomás Sola Martínez y Francisco Javier Hinojo Lucena
- 97 Perfiles docentes universitarios: conocimiento y uso profesional del *smartphone*
Lecturers profiles: knowledge and professional use of smartphones
Irina Salcines-Talledo, Natalia González-Fernández y Elena Briones
- 115 La cultura de paz en Educación Secundaria Obligatoria. Estudio comparado de libros de texto de Educación para la Ciudadanía
Teaching the culture of peace at the level of Compulsory Secondary Educational. A comparative study of textbooks on Citizenship Education
Sebastián Sánchez Fernández y Miriam Vargas Sánchez
- 131 La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española
National identity in Spanish textbooks during Spain's Second Republic
Carlos Sanz Simón y Teresa Rabazas Romero
- 147 Ocio digital en los jóvenes en dificultad social
Youngsters with social difficulties and their digital leisure
Margarita Vasco-González y Gloria Pérez Serrano

**CONFERENCIA INAUGURAL DEL XVI CONGRESO NACIONAL
Y VII CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA / THE 16TH
NATIONAL AND THE 7TH LATINO-AMERICAN CONFERENCE ON
PEDAGOGY INAUGURAL SPEECH**

- 163 Conferencia inaugural del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Experiencia y educación
The 16th National and the 7th Latino-American Conference on Pedagogy inaugural speech. Experience and Education
Gregorio Luri Medrano

RECENSIONES / BOOK REVIEW

- 179 Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*
Jordi García Farrero
- 180 Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*
José L. González-Geraldo
- 182 Dunn, D. (2016). *Maestras y maestros excelentes en Primaria. Sugerencias y estrategias para mejorar el trabajo cotidiano en las clases*
Isabel Cantón Mayo
- 185 Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*
Laia Lluch Molins

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN

**NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN
Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES**

ARTÍCULOS /
ARTICLES

TOMA DE DECISIONES ACADÉMICO-PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES PREUNIVERSITARIOS

Academic and professional decisions of preuniversity students

ALEJANDRA CORTÉS PASCUAL

Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

DOI: 10.13042/Bordon.2016.40260

Fecha de recepción: 22/10/2015 • Fecha de aceptación: 11/07/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: Alejandra Cortés Pascual. E-mail: alcortes@unizar.es

Fecha de publicación *online*: 29/11/2016

INTRODUCCIÓN. El objetivo de este trabajo es identificar la demanda de estudios universitarios y conocer los factores que repercuten en dicha decisión para mejorar el proceso de orientación: la satisfacción, los valores laborales, la madurez vocacional, las expectativas universitarias y las competencias socioprofesionales. **MÉTODO.** Estudio descriptivo mediante análisis de correspondencias múltiples con el cuestionario validado *ad hoc* ORIENTAUNI. La muestra está formada por 624 hombres y 939 mujeres matriculados en 23 centros educativos distribuidos en las tres provincias de la Comunidad de Aragón. **RESULTADOS.** Así, se han identificado cuatro perfiles de estudiantes: 1) los que optan decididamente por los estudios universitarios, concretamente aquellos pertenecientes al ámbito científico (Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales); 2) aquellos con altos niveles de motivación que optan por los estudios de Humanidades; 3) los que valoran la posibilidad de obtener buenas condiciones laborales y que se deciden por Técnicas y Ciencias Sociales y Jurídicas y, por último, 4) los indecisos y poco motivados para cursar estudios universitarios. En primer lugar, los estudiantes que escogerían estudios de Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales se muestran muy motivados en cuanto a la realización de los estudios y la adquisición de competencias. Ocurre lo mismo con los que escogerían Humanidades, aunque con mayor inclinación vocacional. **DISCUSIÓN.** Una gran parte de los estudiantes consideran que los estudios universitarios constituyen un medio para acceder a mejores condiciones laborales, mientras que determinados estudiantes están indecisos en esta cuestión y se plantean otro tipo de estudios y/o empezar a trabajar.

Palabras clave: *Universidad, satisfacción académica, valores laborales, competencias socioprofesionales, expectativas universitarias.*

Introducción

Cualquier proceso de toma de decisiones es complejo, pero en general cuanta más información tenemos del entorno, mayor valor predictivo y más capacitados estamos para optar. Dada la complejidad del proceso de decisión, así como del entorno del orientado, se aprecia cada vez más una tendencia a indagar e intervenir de forma holística y sistémica en orientación para el desarrollo de la carrera (Ackerman y Beier, 2003; Germeijs y Verschueren, 2006; 2007; Hirschi, 2008; Santana y Feliciano, 2009; Larson, Wu, Bailey, Courtney, Bonitz y Borgen, 2010; García-Retomero y Hoffrage, 2009; Kemmis y Green, 2013).

En esta introducción teórica se mencionan, a continuación, las variables a destacar en nuestro trabajo empírico, esto es, la decisión universitaria, la satisfacción hacia dicha decisión, los valores laborales, la madurez vocacional, las expectativas universitarias y las competencias socioprofesionales, como factores fundamentales en la toma de opciones académico-profesionales (Sobrado y Cortés, 2009).

La decisión vocacional queda marcada en educación secundaria y bachillerato y parece mantenerse hasta el curso preuniversitario, como comprueba Hernández (2004) entre 1.250 estudiantes madrileños de estos niveles; así como Santana y Feliciano (2009) que hallan que solo un 5,7% de los estudiantes de 2º de bachillerato no saben qué hacer; o bien Santana, Feliciano y Cruz (2010) comprueban que en 4º de secundaria solo un 4,9% está indeciso y un 89,1% se inclinan por bachillerato. En concreto, con estudiantes de la misma población en la que se realiza nuestro trabajo (*referencia anonimizada*), existe un investigación (CEPYME, 2013), mediante una amplia muestra de 64,023 estudiantes de 4º de ESO y 9.256 estudiantes de 2º de bachillerato, en la que se ha constatado, durante 10 años (de 2003 a 2013), que el 80% aspira a ir a la universidad. En el mencionado nivel, los estudios más

solicitados son Maestro, Administración y Dirección de Empresas, Enfermería, Psicología, Diplomatura de Ciencias Empresariales, Medicina y Arquitectura.

Un factor en la toma de decisiones es la satisfacción vocacional. Skorikov (2007) comprueba, en un estudio correlacional transversal (3 cursos preuniversitarios y el primer curso de la universidad), con 389 estudiantes de varias etnias en escuela de Hawaii, que la autorrealización, la estabilidad emocional, la adaptación social y la satisfacción académica son los factores más importantes en las decisiones académicas sobre todo en los más mayores de la muestra. Earl y Bright (2007) proponen, mediante un estudio con estudiantes australianos, un cuestionario para diagnosticar la satisfacción, y señalan como factores claves: decisión, claridad, conformidad, conocimiento de las ocupaciones, formación e importancia de las decisiones. Todos ellos son significativos, pero sobre todo el de conformidad y en los 3 tiempos que realizan la medición con 228 estudiantes. Este aspecto de la conformidad, entendida como estabilidad y capacidad de adaptación, se vuelve a repetir con una muestra de 198 discentes norteamericanos, también preuniversitarios, ya que la adaptabilidad se relaciona con mayor satisfacción y autoeficacia afectiva (Wessel, Ryan y Oswald, 2008).

De todas las formas, la mayoría de los trabajos encontrados sobre satisfacción son con egresados y trabajadores, y suele ser en general elevada, sobre todo al principio de la vida laboral, y muy vinculada con el área profesional, la personalidad (Ishitani, 2010), el ambiente y las expectativas marcadas (Lent, Taveira, Sheu y Singley, 2009; Gastaldi, Pasta, Longobardi, Prino y Quaglia, 2014), y el compromiso y participación con la profesión (Bowling, Beehr y Lepisto, 2006). También destacamos que en una amplia investigación (estudio REFLEX) con graduados universitarios europeos, Mora, García-Aracil y Vila (2007) encuentran que los más satisfechos en el trabajo son los que valoran altamente la

vida familiar, el prestigio social y el desarrollo personal.

En cuanto a los valores laborales, estos se vinculan con otras variables relevantes en el desarrollo para la carrera, como son los intereses profesionales o la personalidad vocacional (Berings, Fruyt y Bouwen, 2004; Xenikou, 2005; Rottinghaus y Zytowski, 2006). White (2006) relaciona los valores laborales con los tipos de motivación en una muestra de 562 estadounidenses, de la que un 27% son estudiantes preuniversitarios del área sanitaria y el 73% son ya trabajadores en el mismo campo. Los valores de autonomía y bienestar social son acordes con una motivación de conformidad; los de autonomía y competitividad con la de estimulación; los de cooperación, bienestar social y competitividad con los de afiliación, y los cuatro valores correlacionan con la motivación de logro. De hecho, la competitividad y la perseverancia vuelven a ser los valores más señalados como importantes para las aspiraciones de la carrera entre una muestra de 220 estudiantes australianos preuniversitarios (Creed, Patton y Prideaux, 2007). Por el contrario, Hirschi (2008) halla que en una muestra de 492 estudiantes alemanes, del mismo periodo evolutivo, la mayoría se inclinan por valores sociales.

En todo caso, hay estudios que aluden a una simbiosis entre valores intrínsecos y sociales (Cortés, 2009a; Conchado, Cortés, Mora y Carot, 2012). En nuestro entorno, Hernández (2006), en un estudio realizado con bachilleres madrileños, el valor de ayudar a las personas es el más elegido, sobre todo en chicas, seguido de tener un horario conciliable con la vida personal, optado por igual entre los dos sexos. En cambio, ser el responsable de otros y dirigir su trabajo, así como el bienestar económico son valores por los que se inclinan más los chicos. Este último valor vocacional ha ido teniendo un incremento continuo, esto es, en 2003 (12,5%), 2004 (15,9%) y 2005 (16,9%). El autor, aunque señala que los jóvenes cambian sus valores vocacionales según el nivel educativo en el que se

hallan, en más de un tercio de los casos los estudiantes eligen el mismo valor vocacional en 4º de ESO y en 2º de bachillerato. Del mismo modo, Vázquez y Manassero (2009) apuntan a que otros factores, de carácter actitudinal, como la imagen de la ciencia, las preservación del medio ambiente, las actitudes hacia la ciencia escolar, las experiencias extraescolares y las expectativas sobre el trabajo futuro predicen una gran proporción de la varianza de la vocación, siendo el más importante el factor de actitud hacia la ciencia escolar.

La madurez también está relacionada con la planificación y la exploración de la carrera, la toma de decisiones y la búsqueda de información del mundo laboral (Savickas, 2005; Salmela-Aro y Nurmi, 2007; Nunes, 2010; Koen, Klehe y Van Vianen, 2012; Kemmis y Green, 2013). Creed Fallon y Hood (2009) demuestran, en una muestra de 245 estudiantes al inicio de su primer año de universidad, que la toma de decisiones y la autoexploración se asociaron negativamente con las preocupaciones de la carrera.

La madurez aumenta sistemáticamente con la edad. Ello lo constata Nunes (2010) con 620 estudiantes portugueses en un nivel de secundaria y otro previo a la educación superior, ya que este destaca en la planificación y exploración para la carrera frente a los más jóvenes. Ello lo comprueba también Anaya (2004) en un estudio sobre madurez, mediante el CSI-SF de Super, con 2.534 estudiantes españoles de los dos últimos años de educación secundaria y los dos cursos de bachillerato. La capacidad para tomar decisiones, planificar y explorar la carrera es muy notable en 2º de bachillerato, y además ello también está interrelacionado con el rendimiento académico. En una línea similar, Lozano y Repetto (2007), en una muestra de 2.783 madrileños (62,2% de educación secundaria y 32,6% de bachillerato), comprueba que los estudiantes de 2º de bachillerato y formación profesional tienen menos dificultades en la toma de decisiones de la carrera, en

cambio en secundaria sí las tienen, fundamentalmente por falta de información de uno mismo y de las opciones académicas. Santana, Feliciano y Santana (2013) señalan en su estudio la importancia de la madurez para el desarrollo profesional.

Si la satisfacción y las calificaciones previas son elementos determinantes, así también las expectativas metodológicas universitarias pueden ser un factor de influencia de los preuniversitarios (Rodríguez, Prades, Bernáldez y Sánchez, 2010; Zietz y Joshi, 2005). Las expectativas suelen ir muy ligadas a la satisfacción, puesto que esta es el resultado de la diferencia entre lo que se espera encontrar y la prestación del servicio dado. Y también con la autoeficacia, como Lent, Sheu, Singley, Schmidt, Schmidt y Gloster (2008) encuentran en un estudio longitudinal con estudiantes de Atlanta de primero de Ingeniería. Otro trabajo a lo largo del tiempo, aunque de carácter etnográfico, es el de Pitts (2009) con estudiantes universitarios que quieren realizar estancias cortas en otros centros de educación superior, y donde algunas expectativas, como un mejor aprendizaje de la lengua, disminuyen, pero otras se matizan o aumentan, como el intercambio cultural. Una investigación interesante es la de Rothwell, Jewell y Hardie (2009) con 226 egresados universitarios ingleses, en la que se comprueba que la proactividad del estudiante antes de ir al ámbito universitario y el estado del mercado laboral son dos de los elementos que más marcan la decisión universitaria, aunque es sobre todo la expectativa universitaria la más dominante.

En relación a las competencias socioprofesionales, señalamos un estudio de Universa, Fundación Telefónica y el Centro de Alto Rendimiento de Accenture (2014), con una amplia muestra de estudiantes de bachillerato de toda España. Tanto estos, como sus padres y profesores, coinciden en apuntar la importancia de las competencias transversales. Siendo relevantes todas ellas para el desarrollo académico

y profesional, estamos de acuerdo con esta investigación en que hay que fomentar más estas competencias actitudinales que presentan ciertas carencias, así como los idiomas y la expresión oral y escrita. Además estos resultados en discentes preuniversitarios son similares a los hallados en los universitarios. A pesar de este trabajo, se constata la carencia de publicaciones sobre competencias en estudiantes preuniversitarios, existiendo más en los universitarios y en los egresados (Francis-Smythe, 2008; Vaatstra y De Vries, 2007; Gómez, 2006; Rodríguez *et al.*, 2010; Kemmis y Green, 2013).

Objetivos

La investigación planteada en este trabajo trata de indagar en los distintos perfiles característicos de los estudiantes de bachillerato en cuanto a la toma de decisiones académico-profesionales, con dos objetivos:

- Analizar las relaciones entre las expectativas, los valores laborales, la madurez vocacional y la satisfacción en la toma de decisión universitaria.
- Describir los perfiles de estudiantes en cuanto a las expectativas de adquisición de competencia y su incidencia en la orientación educativa.

Método

Población y muestra de estudio

La población de estudio de la investigación abarca el conjunto de todos los estudiantes de bachillerato durante el año académico 2008/09 en la Comunidad Autónoma de Aragón. Entre los 7.168 estudiantes en estas circunstancias, matriculados tanto en centros públicos, como privados y concertados, se realizó un muestreo probabilístico estratificado atendiendo a la ubicación geográfica del

centro a nivel de provincia y modalidad horaria (mañana y tarde). De esta forma, se obtuvo una muestra compuesta por 1.563 individuos a la que corresponde, considerando un margen de confianza del 95,5% y una distribución de unidades al 50% ($p/q = 50$) en poblaciones infinitas, un error muestral máximo de $\pm 2.2\%$. Esta muestra está formada por 624 hombres y 939 mujeres matriculados en 23 centros educativos distribuidos en las tres provincias de la Comunidad de Aragón. La muestra se distribuye como se indica a continuación:

TABLA 1. Decisiones académico-profesionales de los estudiantes (número de respuestas)

Especialidad de bachillerato	Hombre	Mujer	Total
Humanidades y Ciencias Sociales	190	440	630
Ciencias de la Naturaleza y Salud	170	309	479
Tecnología	224	62	286
Artes	40	128	168
Total	624	939	1.563

$C = 0.354$ (Sig. = 0.000).
Modalidad de bachillerato.

Forma de recogida de la información: cuestionario "Orientauñi"

Este cuestionario se estructura en seis secciones: (A) datos de identificación, (B) situación familiar, (C) situación futura, (D) valores y opciones, (E) competencias transversales y (F) situación académica y escolar (Cortés, Arraiz, Sabirón, Bueno y Berbegal, 2009). El contenido del cuestionario se validó con un cuidadoso proceso de triangulación en tres grupos: (a) grupo de orientadores de educación secundaria y bachillerato, (b) grupo de expertos universitarios en orientación académica y profesional y (c) grupo piloto de bachilleres a los que se pasó el cuestionario. Con ello se construyó a un cuestionario con

65 ítems (63 cerrados y mayoritariamente con preguntas tipo Likert con cinco niveles y cuestiones con opción única entre cinco opciones). Según el coeficiente alpha de Cronbach, la fiabilidad es alta en todo el cuestionario ($=0,74$) y en la subescala de competencias ($=0,909$).

Procedimientos y técnicas de análisis de datos

El análisis de correspondencias múltiples es una técnica multivariante de carácter exploratorio aplicada al análisis de las relaciones entre un conjunto de variables, generalmente nominales, que hacen referencia a un mismo tema. A partir de estas relaciones puede obtenerse un diagrama o biplot en el que se representan mediante puntos las distintas categorías de respuesta de las preguntas. En este diagrama la proximidad entre los puntos representados se relaciona con el nivel de asociación entre las distintas categorías de respuesta (Greenacre, 2008).

La aplicación de este análisis al conjunto de nueve preguntas del cuestionario sobre expectativas y valores laborales de los estudiantes ha permitido simplificar las respuestas de los encuestados mediante la definición de dos ejes principales. La varianza explicada por el primer eje corresponde al 15% de la varianza contenida en el conjunto de las respuestas de todos los encuestados mientras que el segundo contribuye al 5%. No obstante, puesto que la varianza de los ejes se ha obtenido a partir de la matriz de Burt, esta medida no constituye una medida de referencia adecuada. La estimación del porcentaje de varianza explicada por los ejes mediante esta técnica suele ser una medida excesivamente pesimista. Por tanto, no resulta adecuado en este caso proporcionar este porcentaje de varianza explicada como indicador de la calidad global de los resultados obtenidos en este análisis (Lebart, Piron y Morineau, 2006).

Sobre este mismo diagrama es posible representar otros datos que no hayan tomado parte en la construcción de los planos factoriales, denominados elementos suplementarios o ilustrativos, que se consideran de forma independiente por tratarse de observaciones de distinta naturaleza al conjunto principal de variables activas. En este estudio se ha utilizado este método para completar la información con datos sobre la importancia asignada al aprendizaje de competencias en la universidad.

Análisis de datos

El análisis descriptivo de los datos se ha realizado con el programa estadístico SPSS (Versión 20) mientras que para el análisis de correspondencias múltiples se ha empleado el programa SPAD (Versión 6.0).

Resultados

El análisis de correspondencias múltiples arroja como principal resultado la obtención de dos factores principales en torno a los cuales se agrupan los distintos aspectos relativos a las perspectivas de los estudiantes sobre su carrera académico-profesional. La representación gráfica de las coordenadas correspondientes a cada uno de estos aspectos permite configurar perfiles entre los estudiantes. En dicha figura se aprecian cuatro perfiles básicos entre los encuestados:

- Optan decididamente por los estudios universitarios, concretamente aquellos pertenecientes al ámbito científico (Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales).
- Con altos niveles de motivación que optan por los estudios de Humanidades.
- Valoran la posibilidad de obtener buenas condiciones laborales y que optan por Técnicas y Ciencias Sociales y Jurídicas.
- Indecisos y poco motivados para cursar estudios universitarios.

El primer grupo de estudiantes se ubica en el sector izquierdo del gráfico. Está constituido fundamentalmente por estudiantes que ya han decidido continuar sus estudios en la universidad, preferentemente en las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales. Estos estudiantes, orientados claramente al ámbito científico, esperan grandes cambios al abordar la nueva etapa universitaria, consistentes en conocer nuevos compañeros y estudiantes y que las asignaturas les resulten más interesantes. De hecho, su principal expectativa respecto a la universidad es poder disfrutar con los estudios. Asimismo con la realización de estos estudios aspiran a acceder a puestos de trabajo dinámicos, interesantes y variados que les permitan aprender constantemente y que impliquen poder llegar a puestos de responsabilidad y mayores posibilidades de promoción. Asimismo afirman que elegirían su profesión con el fin de poder contribuir a mejorar la sociedad y ayudar a los demás.

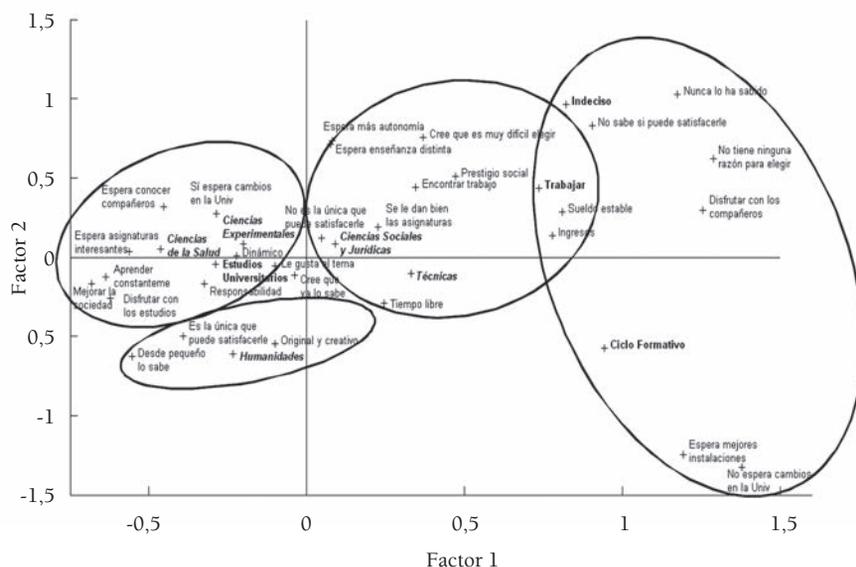
El segundo grupo de estudiantes muestra un carácter claramente vocacional en lo que respecta a sus elecciones académicas. Este conjunto se sitúa igualmente en el sector izquierdo del gráfico, aunque en la parte inferior. Estos estudiantes se vinculan principalmente a los estudios de Humanidades y constituyen el grupo más resolutivo al afirmar que desde pequeños saben lo que quieren estudiar y que su elección de estudios sería la única que podría satisfacerles. Mediante la realización de estos estudios, los estudiantes pertenecientes a este grupo esperan tener un trabajo que les permita ser originales y creativos.

Seguidamente se observa un tercer grupo de estudiantes próximo al origen y localizado en el sector derecho del gráfico. Al situarse cerca del origen puede considerarse este sector de la población como el grupo mayoritario de estudiantes cuya perspectiva es la más generalizada entre los estudiantes. Estos estudiantes parecen optar por incorporarse al mundo laboral después del bachillerato o continuar en la

universidad con estudios de carácter generalista como Ciencias Sociales y Jurídicas y Técnicas. En principio se muestran más abiertos, y quizá indecisos, que sus compañeros de los grupos anteriores, ya que consideran que su elección de estudios está entre otras que también podrían satisfacerles. Al mismo tiempo señalan que hay tantas cosas que considerar, que para ellos es muy difícil tomar una decisión. Este resultado está asociado con el hecho de que muchos de ellos basan su decisión en las asignaturas que se les dan bien. Respecto a sus expectativas de los estudios universitarios esperan principalmente mayor autonomía en la asistencia a clase y organización del trabajo y que los profesores les enseñen de manera distinta. Sin embargo, la característica más destacada de estos estudiantes es su marcado carácter pragmático. Una vez finalizados los estudios universitarios aspiran principalmente a tener más posibilidades para encontrar trabajo. Posteriormente esperan alcanzar el éxito laboral, consistente para ellos en un sueldo estable, con ingresos elevados, prestigio social y que además les permita tener tiempo libre para otras cosas.

Por último, se aprecia un cuarto grupo de estudiantes alejado del origen en el sector derecho del gráfico. Estos estudiantes son los más indecisos respecto a la cuestión de qué harán al finalizar el bachillerato. Una parte considerable de ellos se plantea empezar a trabajar al acabar el bachillerato, al igual que ocurría en el grupo anterior. De hecho los estudiantes pertenecientes a este cuarto grupo comparten determinadas aspiraciones del tercero, como la perspectiva acceder a puestos de trabajo con sueldo estable e ingresos elevados. No obstante, estos estudiantes muestran mayor indecisión que sus compañeros al afirmar que nunca han sabido con certeza qué querían estudiar y no saben si su decisión de estudios les satisfará. No tienen ninguna razón concreta para escoger una u otra opción de estudios en la universidad, tan solo disfrutar con los compañeros. En este aspecto tampoco esperan grandes cambios si finalmente inician los estudios universitarios, únicamente quizá una mejora de las instalaciones destinadas a su formación (biblioteca, cafetería, polideportivo...). Los estudiantes más proclives a esta última afirmación, ubicados en el sector

FIGURA 1. Perfiles de estudiantes en cuanto a la toma de decisiones académico-profesionales



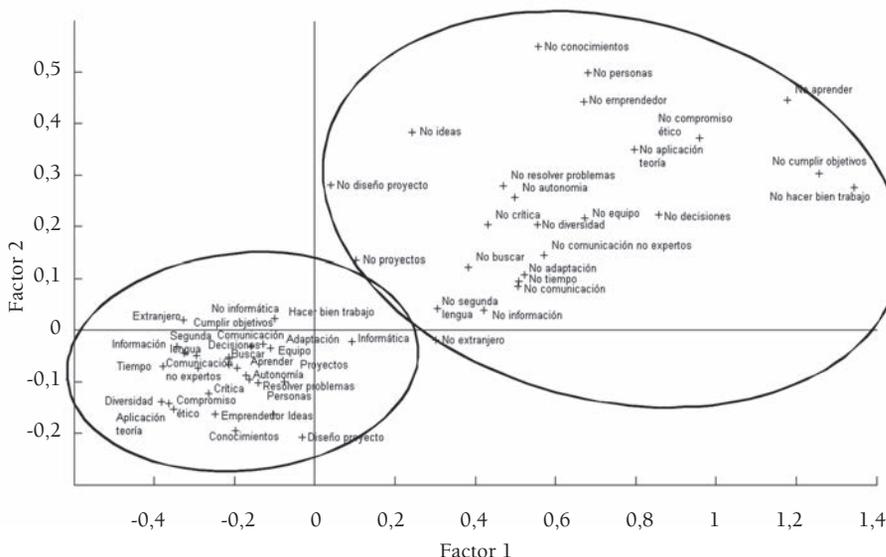
inferior derecho, presentan mayor predisposición a realizar algún ciclo formativo de formación profesional.

En cuanto a la valoración de las competencias que pueden adquirir en sus estudios universitarios es posible distinguir a simple vista dos grupos de estudiantes. El primer grupo, localizado en el sector izquierdo, valora de forma positiva todas las competencias que se les presentaron en el cuestionario como potenciales capacidades que podrían adquirir en sus estudios universitarios. Por el contrario, el segundo grupo, ubicado en el sector derecho del gráfico, parece otorgar menor importancia a estas competencias. De esta forma el eje de ordenadas actúa como límite de separación entre ambos grupos. Solamente la competencia referida a las habilidades informáticas básicas no se posiciona claramente en uno u otro grupo, sino que ambas categorías se incluyen en el primer grupo. Esto implica que entre los estudiantes con tendencia a valorar las enseñanzas universitarias, es posible encontrar estudiantes que estiman positiva y negativamente esta competencia.

Por otro lado, mientras que no se aprecia una tendencia específica en la distribución de competencias del primer grupo con valoraciones positivas, sí se puede identificar una clara graduación en la disposición espacial de las capacidades del grupo con valoraciones negativas. Las competencias más alejadas del origen, correspondientes a los estudiantes menos motivados con los estudios universitarios, más indecisos y predispuestos a incorporarse al mundo laboral, podrían considerarse las más básicas en la realización del trabajo.

De esta forma a medida que las competencias se distribuyen hacia el sector izquierdo desde este punto su nivel de aspiración laboral se incrementa. Las competencias ubicadas en el extremo derecho se relacionan con el cumplimiento estricto de las obligaciones inherentes al trabajo. A continuación se sitúan las competencias necesarias para desempeñar adecuadamente tareas más avanzadas como tener los conocimientos fundamentales para poder dedicarse a la profesión, tener habilidades para trabajar con personas, tener iniciativa y espíritu emprendedor, tener un compromiso ético

FIGURA 2. Perfiles de estudiantes en cuanto a las expectativas de adquisición de competencia



con el trabajo, saber aplicar los conocimientos teóricos a la práctica y saber tomar decisiones de forma autónoma. Seguidamente se encuentran las competencias vinculadas a la resolución de problemas, el trabajo autónomo, habilidades comunicativas y gestión del tiempo. Finalmente junto al eje de ordenadas es posible hallar competencias como saber diseñar y dirigir proyectos, tener nuevas ideas, conocer una segunda lengua y saber desenvolverse en un contexto fuera del español.

Discusión

Este estudio ha permitido la identificación de diversos perfiles de estudiantes en cuanto a sus perspectivas académicas profesionales así como su satisfacción académica, valores laborales, madurez, expectativas y valoración de las competencias transversales en los estudios universitarios. Sin embargo, la principal conclusión de esta investigación no se fundamenta únicamente en la definición de estos perfiles, sino también en el estudio de las progresivas similitudes y diferencias entre ellos. De esta forma, en este estudio se está avanzando en la investigación sobre la toma de decisiones, que habitualmente ha parcelado las diferentes variables sin vincularlas entre sí (Sobrado y Cortés, 2009; Larson *et al.*, 2010), apoyado en un análisis de correspondencia múltiple.

Así, los resultados muestran cuatro perfiles distintos de estudiantes cuyas características se modifican progresivamente en función de su nivel de determinación en las decisiones académico-profesionales. Los dos primeros grupos de estudiantes, con tendencia a escoger estudios de las áreas de Ciencias y Salud, en el primer caso, y Humanidades, en el segundo, presentan altos niveles de autodeterminación en sus elecciones. Por el contrario, el tercer grupo de estudiantes, orientado hacia las áreas de Técnicas y Ciencias Sociales y Jurídicas, parece tener un enfoque más pragmático en sus elecciones. Incluso una parte de ellos se plantea empezar a trabajar al finalizar

el bachillerato. Por último, el cuarto grupo de estudiantes, con mayor predisposición a la incorporación al mundo del trabajo y la realización de ciclos formativos de formación profesional, muestra cierta indiferencia y falta de interés respecto a esta cuestión. En todo caso, se aprecia una madurez en la toma de decisiones académicas propia de la edad (Anaya, 2004; Santana y Feliciano, 2009).

Los estudiantes que escogerían estudios del área de Humanidades afirman que desde pequeños saben lo que quieren estudiar y que la titulación universitaria escogida sería la única que podría satisfacerles. Ambas afirmaciones convierten a este grupo en el más destacado en cuanto a su clara predisposición hacia determinados estudios universitarios. Por otro lado, los estudiantes que seleccionarían estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas y Técnicas manifiestan que su decisión de estudios no es la única que podría satisfacerles; mientras que los estudiantes menos motivados hacia los estudios universitarios comentan que nunca han sabido lo que querían estudiar, tampoco tienen ninguna razón clara para hacer una u otra elección y no saben si su decisión final podrá satisfacerles en el futuro. La satisfacción puede ser un determinante vocacional relevante (Earl y Bright, 2007; Wessel *et al.*, 2008), y está muy vinculado con el desarrollo personal (Mora *et al.*, 2007).

Estos estudiantes indecisos y menos motivados hacia los estudios universitarios no esperan grandes cambios en sus estudios si finalmente se decantaran por esta opción, únicamente el hecho de poder contar con mejores instalaciones para formarse. Esta situación resulta completamente opuesta a los estudiantes que optarían por estudios de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales, quienes esperan grandes cambios en su formación académica, principalmente que las asignaturas les resulten más interesantes, así como conocer y convivir con otros estudiantes. Esta postura también se diferencia de la de los estudiantes que escogerían estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas y

Técnicas, quienes consideran que es muy difícil tomar esta decisión ya que hay muchos factores que deben tenerse en cuenta. La mayoría de los estudiantes pertenecientes a este grupo realizan esta elección en base a que se les dan bien las asignaturas de la materia. Estos estudiantes esperan tanto mayor autonomía para asistir a clase o no y organizar su tiempo de estudio, como que los profesores les enseñen de manera distinta. En nuestra opinión, como apuntan también Rothwell *et al.* (2009), es muy importante cuidar las expectativas de los estudiantes hacia la universidad. Es decir, se puede entrever, a nuestro parecer, que los estudiantes pretenden realizar y concretar, incluso culminar, sus preferencias académicas en la universidad. Ello es un elemento de reflexión para los profesores universitarios que imparten en todos los niveles, pero, sobre todo, en primero, puesto que hay que mantener ese nivel de expectativa.

Estos mismos estudiantes que se decantan hacia los estudios de Ciencias Sociales y Técnicas son los que más valoran tener más posibilidades para encontrar trabajo y al mismo tiempo aspirar a mejores condiciones laborales. Las características del trabajo mejor valoradas por estos estudiantes implican tener un sueldo estable, preferentemente con ingresos elevados, que el trabajo tenga prestigio social y sea admirado por los demás y que además les permita poder disponer de bastante tiempo libre. Este conjunto de valores laborales guarda algunas similitudes con el grupo de estudiantes más indeciso y con menor motivación para los estudios universitarios, como la importancia asignada a la estabilidad del salario y el nivel de ingresos. De hecho, en ambos grupos una parte considerable de los estudiantes se plantea empezar a trabajar una vez finalice sus estudios de bachillerato. Esta postura es radicalmente distinta de la del resto de estudiantes. En el caso de los estudiantes que seleccionarían estudios de Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales aspiran a obtener trabajos que les permitan aprender constantemente y contribuir a mejorar la sociedad

y ayudar a los demás. Al mismo tiempo los estudiantes que se decantan hacia el área de Humanidades prefieren aspirar a trabajos que les permitan ser originales y creativos. Como se ha expuesto en otros trabajos (Cortés, 2009a; Conchado *et al.*, 2012) es importante formar tanto en valores extrínsecos como intrínsecos, puesto que el conjunto configura las competencias personales y participativas de una manera más equilibrada.

La valoración de la formación en competencias transversales varía progresivamente a medida que estudiamos los cuatro perfiles anteriores. Los dos primeros grupos, marcados por sus altos niveles de autodeterminación, valoran muy positivamente la posibilidad de adquirir todo tipo de competencias mediante la realización de sus estudios universitarios. Sin embargo, el tercer grupo presenta cierto escepticismo en cuanto a la adquisición de las competencias más ambiciosas en el ámbito laboral, como, por ejemplo, la facilidad para dirigir proyectos, personas o una empresa o la habilidad para trabajar en un contexto fuera del español. Por último, el cuarto grupo, que parece ser el menos motivado hacia la realización de estudios universitarios, asigna muy bajas valoraciones a la práctica totalidad de las competencias, incluso a las competencias relativas al desempeño de las tareas básicas del trabajo.

Asimismo, como parte de la discusión de resultados, es necesario examinar determinadas limitaciones del estudio. El número de factores potencialmente influyentes en estos procesos de toma de decisiones es muy elevado por lo que resulta determinante realizar una correcta selección de los ítems a evaluar. De la misma forma, el hecho de trabajar con datos procedentes de valoraciones subjetivas condiciona, sin lugar a dudas, la interpretación de los resultados e introduce cierto error de medida, inherente a cualquier conjunto de datos recogidos mediante encuesta, que debe ser considerado en el análisis.

Nos interesa nuestro estudio también por las inferencias hacia la intervención en la toma de decisiones (García-Retomero y Hoffrage, 2009). Estamos de acuerdo con Álvarez y Fita (2005), que señalan tres medidas de intervención para la transición bachillerato-universidad: orientación a través de tutores de carrera (estudiantes mayores y/o profesores); asignatura de libre elección sobre el desarrollo académico y profesional; y propuesta integradora con ambas estrategias. También la defienden Taveira y Rodríguez (2003) y la están implementando en la Universidad de Mino (Portugal) mediante un seminario de gestión de la carrera, que sea transversal a cualquier estudio de primer y segundo ciclo de Bolonia. Estando muy de acuerdo con que la orientación del ser es un elemento fundamental (Crisan, Pavelea y Ghimbulut, 2015; Romero, Seco y Lugo, 2015) como parte trascendental de la toma de decisiones.

Estas propuestas son bien interesantes para poder ver su efecto a largo plazo, de ahí que se apunte a la importancia de estudios cualitativos longitudinales (Whiston y Keller, 2004). Por ejemplo, Skorilow y Vondracek (2007) realizan uno con 234 estudiantes para comprobar los efectos positivos de un programa de orientación profesional, no solo en la disminución de la

indecisión, sino también en problemas como el consumo de alcohol y drogas. Nos parece interesante esta propuesta más globalizada y sistémica de la influencia de la intervención orientadora. Además, la orientación tiene que ser un elemento transversal a lo largo de la vida por su carácter idiosincrásico de índole liberadora, formativa, personal y profesional (Cortés, 2009b) e innovadora (Martínez, Pérez y Martínez, 2014).

Una limitación importante del estudio es que los datos fueron recogidos hace tiempo y que desde entonces ha habido cambios relevantes, como el Espacio Europeo de Educación Superior. Debido a ello, actualmente podrían recogerse datos diferentes, si bien no resta significatividad a este estudio por su amplia muestra, las variables recogidas, el proceso realizado y las inferencias en orientación educativa.

Agradecimientos

Para mis 3 hijos, Vi-Da-Da, por la vida que me dais.

Al Consejo Social de la Universidad de Zaragoza, centros y estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Ackerman, P. L., y Beier, M. E. (2003). Intelligence, personality, and interests in the career choice process. *Journal of Career Assessment*, 11, 205-218.
- Álvarez, M., y Fita, E. (2005). La intervención orientadora en la transición Bachillerato-Universidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 57(1), 5-26.
- Álvarez, M., Figuera, P., y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 15-27.
- Anaya, D. (2004). Relación de la madurez vocacional con el rendimiento académico, la edad y el sexo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(1), 105-115.
- Berings, D., Fruyt, F. D., y Bouwen, R. (2004). Work values and personality traits as predictors of enterprising and social vocational interests. *Personality and Individual Differences*, 36, 349-364.
- Bowling, N., Beehr, T., y Lepisto, L. R. (2006). Beyond job satisfaction: A five-year prospective analysis of the dispositional approach to work attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 315-330.

- Conchado, A., Cortés, P. A., Mora, J.-G., y Carot, J. M. (2012). Los valores laborales de los graduados en educación en España. *Revista de Educación*, 359, 274-297.
- Cortés, P. A. (2009a). Work values a many teacher training students in a Spanish University. Symbiosis between Schwartz and MOW. *European Journal of Education*, 44, 3, part II, 441-453.
- Cortés, P. A. (2009b). Orientación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida. En L. Sobrado y P. A. Cortés, *Orientación Profesional: nuevas perspectivas y escenarios* (pp. 243-262). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Creed, P. A., Patton, W., y Prideaux, L. A. (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. *Journal of Adolescence*, 30, 377-392.
- Creed, P. A., Fallon, T., y Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 219-229.
- Crisan, C., Pavelea, A., y Ghimbulut, O. (2015). A Need Assessment on Students' Career Guidance. *Social and Behavioral Sciences*, 180, 1022-1029.
- Earl, J. K., y Bright, J. E. H. (2007). The relationship between career decision status and important work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 233-246.
- Francis-Smythe, J. (2008). Enhancing Academic Engagement in Knowledge Transfer Activity in the UK. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 12, 3, 68-72.
- Fundación Telefónica, Universia y el Centro de Alto Rendimiento de Accenture (2014). Las competencias profesionales en los estudiantes preuniversitarios (invierno 2014). Recuperado de http://www.accenture.com/Countries/Spain/About_Accenture/Estudio-Preuniversitarios.htm
- García-Retomero, R., y Hoffrage, U. (2009). Influencia de las creencias causales en los procesos de toma de decisiones. *Revista Mexicana de Psicología*, 26 (1), 103-111.
- Gastaldi, F., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L., y Quaglia, R. (2014). La medición de la influencia del estrés y del burnout en la relación profesor-alumno. *European Journal of Education and Psychology*, 7 (1), 17-28.
- Germeijs, V., y Verschuere, K. (2006). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 189-204.
- Germeijs, V., y Verschuere, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241.
- Gómez, J. M. (2006). Competencias y habilidades profesionales. En Carlos J. Van der Hofstadt Román, *Competencias y habilidades profesionales para los universitarios* (pp. 1-6). Anagrama: Madrid.
- Greenacre, M. (2008). *La práctica del análisis de correspondencias*. Fundación BBVA. Bilbao: Rubes Editorial.
- Hernández, V. (2004). Evaluación de los intereses básicos académico profesionales de los estudiantes de Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1), 117-141.
- Hernández, V. (2006). Universidad 2006. *Preferencias de los estudiantes de Bachillerato y acceso al empleo de los titulados universitarios de la Comunidad de Madrid*. Resumen para prensa del libro. Madrid: Universidad de Comillas.
- Hirschi, A. (2008). Personality complexes in adolescence: Traits, interests, work values, and self-evaluations. *Personality and Individual Differences*, 45, 716-721.
- Ishitani, T. T. (2010). Exploring the effects of congruence and Holland's personality codes on job satisfaction: An application of hierarchical linear modeling techniques. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 16-24.
- Kemmis, R. B., y Green, A. (2013). Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy. *International Journal of Training Research*, 11(2), 101-121.

- Koen, J., Klehe, U. C., y Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 395-408.
- Larson, L. M., Wu, T. F., Bailey, D. C., Courtney, E. G., Bonitz, V. S., y Borgen, F. H. (2010). The role of personality in the selection of a major: With and without vocational self-efficacy and interests. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 211-222.
- Lebart, L., Piron, M., y Morineau, M. (2006). *Statistique exploratoire multidimensionnelle. Visualisation et inférence en fouille de données*. Francia: Dunod.
- Lent, R. W., Sheu, H. B., Singley, D., Schmidt, J. A., Schmidt, L. C., y Gloster, C. S. (2008). Longitudinal relations of self-efficacy to outcome expectations, interests, and major choice goals in engineering students. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 328-335.
- Lent, R. W., Taveira, M. C., Sheu, M. H.-B., y Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.
- Lozano, S., y Repetto, E. (2007). Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(1), 5-16.
- Martínez, P., Pérez, F. J., y Martínez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17,1, 57-71.
- Mora, J.-G., García-Aracil, A., y Vila, L. I. (2007). Job satisfaction among young European higher education graduates. *Higher Education*, 53, 29-59.
- Nunes, I. (2010). Motivational dynamics in the development of career attitudes among adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 170-177.
- Pitts, M. (2009). Identity and the role of expectations, stress, and talk in short-term student sojourner adjustment: An application of the integrative theory of communication and cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 450-462.
- Rodríguez, S., Prades, A., Bernáldez, L., y Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Romero, S., Seco, M., y Lugo, M. (2015). Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 75-89.
- Rothwell, A., Jewell, S., y Hardie, M. (2009). Self-perceived employability: Investigating the responses of post-graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 152-161.
- Rottinghaus, P. J., y Zytowski, D. G. (2006). Commonalities between adolescents' work values and interests. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38, 211-221.
- Santana, L. E., y Feliciano, L. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato. *Revista de Educación*, 350, 323-350.
- Santana, L. E., Feliciano, L., y Cruz, A. (2010). El programa de orientación educativa y sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105.
- Santana, L. E., Feliciano, L. A., y Santana, J. A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, Bachillerato y ciclos formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 24, (3), 8-26.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. En S. D. Brown y R. W. Lent (eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Salmela-Aro, K., y Nurmi, J. E. (2007). Self-esteem during university studies predicts career characteristics 10 years later. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 463-477.

- Skorikov, V. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 8-24.
- Skorikow, V., y Vondracek, F. W. (2007). Positive career orientation as an inhibitor of adolescent problem behavior. *Journal of Adolescence*, 30, 131-146.
- Sobrado, L., y Cortés, P. A. (2009). *Orientación Profesional: nuevas perspectivas y escenarios*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Taveira, M. C., y Rodríguez, M. L. (2003). Guidance theory and practice. The status of career exploration. *British Journal of Guidance and Counselling*, 31, 189-207.
- UNIVERSA (2014). Estudio de inserción laboral 2014. Recuperado de <http://www.unizar.es/universa/cobservatorio/eil2007.htm>
- Vaatstra, R., y De Vries, R. (2007). The Effect of the Learning Environment on Competences and Training for the Workplace According to Graduates. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 53(3), 335-357.
- Vázquez, A., y Manassero, M. A. (2009). Factores actitudinales determinantes de la vocación científica y tecnológica en secundaria. *Cultura y Educación*, 21(3), 319-330.
- Wessel, J. L., Ryan, A. M., y Oswald, F. L. (2008). The relationship between objective and perceived fit with academic major, adaptability, and major-related outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 363-376.
- Whiston, S. C., y Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 493-568.
- White, C. (2006). Towards an understanding of the relationship between work values and cultural orientations. *Hospitality Management*, 25, 699-715.
- Xenikou, A. (2005). The interactive effect of positive and negative occupational attributional styles on job motivation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14(1), 43-58.
- Zietz, J., y Joshi, P. (2005). Academic choice behavior of high school students: economic rationale and empirical evidence. *Economics of Education Review*, 24, 297-308.

Abstract

Academic and professional decisions of preuniversity students

INTRODUCTION. The objectives of this study are to identify the demand for university courses and to distinguish which factors most influence the decision to choose a particular area of study in order to improve the orientation process: satisfaction with said choice, employment prospects, vocational objectives, course expectations and socio-professional competences. **METHOD.** A descriptive study based on an analysis of multiple replies to the ad hoc questionnaire ORIENTAUNI. The sample consists of 624 men and 939 women enrolled in 23 educational centres distributed throughout the three provinces that comprise the autonomous region of Aragon. **RESULTS.** The study has enabled us to identify four student profiles: 1) students who aim specifically for university courses, most notably in the domain of sciences (Medical and Experimental Sciences); 2) highly motivated students who orient themselves towards the Humanities; 3) students who aim to improve their job prospects and opt for Social Sciences as well as Technical and Legal studies; 4) Indecisive students who are not quite sufficiently motivated to follow a university curriculum. Students selecting the first category of study (Medical and Experimental Sciences) prove to be highly motivated in applying themselves to the courses and gaining competence. The same can be said for those who opt for Humanities, although with a more marked professional/vocational orientation. **DISCUSSION.** A major part of the student body view a university education as a means of enhancing their career

prospects, while certain others remain undecided vis-à-vis this possibility and therefore consider other training options and/or enter the labour market.

Keywords: *University, academic satisfaction, labor values, professional competencies, university prospects.*

Résumé

Prise de décisions académiques et professionnels des étudiants pré-universitaires

INTRODUCTION. Le but de ce travail est d'identifier quelle est la demande d'études universitaires et de connaître les facteurs qui influent sur le choix en vue d'améliorer le processus d'orientation académique, à savoir: la satisfaction, les valeurs par rapport au travail, la maturité professionnelle, les attentes académiques et les compétences socio-professionnelles. **MÉTHODE.** Il s'agit d'une étude descriptive basée sur l'analyse des correspondances multiples validée par un questionnaire *ad hoc* ORIENTAUNI. L'échantillon a été constitué par 624 hommes et 939 femmes inscrits tous dans des 23 écoles réparties dans trois provinces de la Communauté d'Aragon. **RÉSULTATS.** Nous avons identifié quatre profils d'étudiants: 1) ceux qui optent résolument pour faire des études universitaires, spécialement ceux qui appartiennent au domaine scientifique (sciences de la santé et des sciences expérimentales); 2) ceux qui ont des niveaux élevés de motivation et qui optent pour études liés aux sciences humaines; 3) ceux qui apprécient la capacité d'obtenir de bonnes conditions de travail et qui décident de faire des études liés aux sciences juridiques technique et social et, enfin, 4) le collège indécis et démotivés pour. Tout d'abord, les étudiants qui choisissent d'étudier sciences de la santé ou des sciences expérimentales sont très motivés en ce qui concerne à la réalisation d'études et à l'acquisition de compétences. Également, ceux qui choisiraient des études en sciences humaines, mais l'inclination vocationnelle est plus forte. **DISCUSSION.** Une grande partie des élèves considèrent que les études universitaires sont un moyen d'accéder à des meilleures conditions de travail, tandis que d'autres étudiants restent indécis sur cette question et se posent faire un autre type d'études ou de commencer même à travailler.

Mots-clés: *Université, satisfaction académique, les valeurs du travail, les compétences sociales et professionnelles, perspectives d'avenir académique.*

Perfil profesional

Profesora titular de universidad de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Dirige el Máster en Educación Socioemocional para el desarrollo personal y profesional y el Máster de Investigación de la Facultad de Educación. Directora de la Cátedra Colegio Juan de Lanuza de Innovación Educativa y miembro permanente de la Cátedra UNESCO de Valores y Comunicación. Es directora del Grupo de Investigación Consolidado "Coaching y emprendimiento para el desarrollo personal y profesional" del Gobierno de Aragón. Está participando en dos I+Ds del Ministerio de Educación y Ciencia, así como en un proyecto europeo.

Correo electrónico de contacto: alcortes@unizar.es. AlejandraCortes.net. @AleCortPas.

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, Pedro Cerbuna, s/n, 50009 Zaragoza, España.

DIÁLOGO Y EMPATÍA EN ESTUDIANTES DE 10 A 14 AÑOS*

Dialogue and empathy in 10-to-14-year-old students

MARÍA ÁNGELES DE LA CABA-COLLADO Y RAFAEL LÓPEZ-ATXURRA
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

DOI: 10.13042/Bordon.2017.38610

Fecha de recepción: 14/09/2015 • Fecha de aceptación: 07/07/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: M^a Ángeles de la Caba Collado. E-mail: marian.delacaba@ehu.es

INTRODUCCIÓN. Saber dialogar es una competencia compleja, que es clave tanto para el desarrollo cognitivo y afectivo como para la convivencia democrática en una sociedad culturalmente diversa. **MÉTODO.** Este trabajo se plantea con tres objetivos: 1) examinar la estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario para la evaluación de habilidades de diálogo en estudiantes de 10 a 14 años; 2) analizar si el alumnado de secundaria muestra niveles más altos de habilidad para dialogar en comparación con primaria y ver si aparece un patrón diferencial entre hombres y mujeres; 3) analizar las posibles correlaciones entre dimensiones de diálogo y empatía. Los participantes en el estudio fueron 434 estudiantes del último ciclo de primaria (223) y primer ciclo de secundaria (211), de 6 centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca. Como instrumentos se emplearon la escala de empatía, en su versión para estudiantes, de Eisenberg y colaboradores y un cuestionario para evaluar habilidades de diálogo, construido *ad hoc* por el equipo investigador. **RESULTADOS.** El análisis factorial exploratorio permitió identificar tres factores en el cuestionario de habilidades de diálogo: 1) facilitación de la comprensión del mensaje, 2) reconocimiento y búsqueda de colaboración en la interacción y 3) cortesía-descortesía. Los análisis de varianza de dos factores —género y etapa— mostraron un perfil diferencial del género, especialmente en los cursos de secundaria, con puntuaciones más altas en las mujeres en el segundo factor. Asimismo, se encontraron correlaciones positivas con empatía en los dos primeros factores de diálogo. **DISCUSIÓN.** Queda patente la necesidad de entrenamiento educativo. Por un lado, las diferencias fueron especialmente relevantes en aquellos aspectos básicos más relacionados con las habilidades de diálogo que implican reconocimiento y empatía, particularmente en secundaria. Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en habilidades complejas de colaboración en el diálogo, en donde las puntuaciones fueron particularmente bajas.

Palabras clave: *Comunicación interpersonal, Diálogo, Debate, Discusión, Empatía, Ciudadanía.*

Introducción

La importancia del diálogo

El diálogo, eje de los planteamientos socráticos, ha sido un elemento vertebrador de diferentes corrientes pedagógicas a lo largo de la historia, entre las que cabe citar, por ejemplo, las propuestas de Rousseau, Dewey, Montessori o Piaget. Se señala como importante para el desarrollo cognitivo y afectivo (Christie, Tolmie, Thurston, Howe y Topping, 2009) y constituye un eje para la competencia cultural y la convivencia en contextos democráticos (Aubert, García y Racionero, 2009; Low y Sonntag, 2013; Placier, Kroner, Burgoyne y Worthington, 2012). Dialogar, reconociendo y valorando las ideas que difieren de las propias, es necesario para vivir pacíficamente en una sociedad culturalmente diversa, a fin de preparar ciudadanos autónomos (Kaplan y Assor, 2012), capaces de ejercer sus derechos y responsabilidades, colaborando y resolviendo diferencias de forma respetuosa (Audigier, 2000; Ten Dam y Volman, 2004).

Delimitación del diálogo y relación con la empatía

El diálogo busca explorar con otros “a través” ($\delta\iota\alpha$) de la “palabra” ($\lambda\omicron\gamma\omicron\varsigma$). Es una práctica que se fundamenta en un marco pluralista que reconoce las opiniones, a veces contrapuestas, de personas con diferentes experiencias y que proporciona herramientas para desarrollar la conciencia y comprensión conjunta de esas diferencias (Bigelow, Elsass y Arndt, 2015). El diálogo se diferencia de la mera conversación, que se produce en contextos informales, así como de la discusión y el debate, que buscan analizar y contraponer distintos puntos de vista, para justificar la propia perspectiva y persuadir (Skidmore, 2006).

Saber dialogar es una competencia compleja (Hennesy, 2011; Poliner y Benson, 1997; Rosenberg,

2000; Spiegel, 2006) que supone permitir el silencio y escuchar otras perspectivas, pero también ser consciente de las propias posiciones y argumentar, haciéndose preguntas y cuestionando las propias ideas, con disposición a cambiarlas. Para que haya diálogo es necesario que las personas participantes se respeten, traten de aprender juntos y apoyen sus necesidades (Ungerleider, 2012). En este sentido, se señala la importancia de tener cuidado con los diálogos aparentes, donde las personas se dirigen palabras pero en realidad hablan para sí mismas (Kaplan y Assor, 2012).

Algunos autores han detallado los requisitos del diálogo (Barrera y Corso, 2002). En primer lugar, para que el diálogo sea habilidoso es importante el respeto, que implica el conocimiento y manejo de los límites físicos (espacio personal), cognitivos (conocimiento de lo que produce malestar) y emocionales (autorregulación de las palabras y acciones). En segundo lugar, se requiere reciprocidad, es decir, reconocimiento de que un punto de vista no tiene que dominar y excluir a otros, aceptando las diferencias como contribuciones potenciales en las que cada uno puede ofrecer algo y enriquecer la interacción. Finalmente, implica interés, sensibilidad y apertura a los otros, dejando lugar para lo diferente.

Las relaciones del diálogo con la empatía han sido objeto de atención, porque para escuchar activamente, mostrar interés o expresar reconocimiento es necesario empatizar. La empatía, es decir, la disposición para comprender a la otra persona y ponerse en su lugar, no siendo indiferente a lo que le sucede y desplegando acciones de ayuda o/y consuelo (Eisenberg y Spinrad, 2004; Hoffman, 1984), se plantea como la razón afectiva para implicarse en el diálogo y como un puente entre diferentes perspectivas. Empatizar requiere tanto procesos automáticos, que facilitan la respuesta acorde con la situación, como procesos más complejos de procesamiento cognitivo, entre los cuales ocupa un lugar destacado la toma de perspectiva, que

algunos autores consideran la habilidad empática más avanzada (Hoffman, 2000). Desde las comunidades de interrogación se propone un enfoque pedagógico sistemático para promover la empatía a través del diálogo y se pone el énfasis en la conexión interpersonal y el *self* relacional, frente a una concepción de la empatía muy centrada en las habilidades cognitivas de un *self* separado de los otros (Schertz, 2007). Desde estos planteamientos se defiende que la empatía surge del proceso comunicativo y que no solo tiene lugar cuando pensamos en nosotros mismos en una situación similar (*self focused*-centrado en uno mismo) o nos imaginamos lo que el otro puede estar experimentando (*other focused*-centrado en el otro). Para que el diálogo genere empatía y capacidad de toma de perspectiva es preciso compartir vivencias, hacerse preguntas, explorar cuestiones éticas, negociar con varias perspectivas o roles, aprender a valorar otras subjetividades y practicar en situaciones y con temas en las que otros difieren en opinión.

Los retos que plantea la investigación educativa

Algunos trabajos sobre buenas prácticas en el diálogo se han centrado en analizar las habilidades sociocognitivas, de carácter instrumental, para razonar y argumentar un punto de vista (García-Mila, Gilabert, Erduran y Felton, 2013; Salminen, Marttunen y Laurinen, 2012). Otros han subrayado el papel de las habilidades dialógicas de colaboración, entre las cuales ocupa un lugar destacado la escucha activa, que requiere manejar adecuadamente las preguntas, dar o pedir explicaciones adicionales para clarificar las posiciones y pedir confirmación para asegurarse de que se ha entendido (Meadows, 2013). Asimismo, se han subrayado los elementos del diálogo relacionados con el buen trato y las habilidades de cortesía básica, que implica no solo mostrar interés, tanto con la comunicación verbal como no verbal, y abstenerse de minusvalorar o descalificar, sino también mostrar

interés, reconocer y tener en cuenta las aportaciones de los y las interlocutoras (Jover y García, 2009; Spiegel, 2006). La investigación de los elementos colaborativos es particularmente relevante porque no es suficiente saber argumentar para garantizar el diálogo. De hecho, la capacidad de argumentación se utiliza mayoritariamente para defender la propia perspectiva (Baines, Rubie-Davies y Blatchford, 2009), mientras que las estrategias orientadas al entendimiento —sugerencias, preguntas, reconocimiento de los otros— son bastante más limitadas, incluso en los jóvenes de más edad (Anderson y Soden, 2001; Howe y McWilliam, 2006).

Con relación al género, algunas investigaciones han encontrado que los hombres tienden a tomar la iniciativa más habitualmente y recibir más *feed-back* en los procesos de diálogo, aunque las diferencias parecen desaparecer cuando hay una invitación directa a participar (Howe, 1997). Además, los trabajos de revisión más recientes plantean la necesidad de más investigaciones para clarificar el papel del género y las características de los participantes (edad, desarrollo cognitivo, etnia) que predicen la contribución al diálogo (Howe y Manzoorul, 2013). Por otro lado, la literatura ha señalado diferencias de género en empatía, según las cuales las mujeres puntúan más alto cuando se utilizan pruebas de autoinforme (Lennon y Eisenberg, 1992).

Objetivos

El propósito de este trabajo es explorar las habilidades de diálogo en el contexto de aula, especialmente en lo que concierne a los elementos más colaborativos ligados a la escucha activa, la empatía y el reconocimiento de los otros. Tres son los objetivos planteados.

El primer objetivo consiste en examinar la estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario, que fue creado *ad hoc* por el equipo investigador, para la evaluación de habilidades de diálogo en estudiantes de 10 a 14 años, en base, sobre todo, a

indicadores señalados por estudios previos a partir de la observación en el aula (Berkowitz, 1985).

El segundo objetivo es analizar cuáles son las habilidades de diálogo que percibe el alumnado en la interacción con sus compañeros de aula, teniendo en cuenta el papel de la etapa educativa y el género. Es decir, analizar tanto si los estudiantes de secundaria tienen niveles más altos de habilidades de diálogo y empatía que los de primaria, como si existe un patrón diferencial entre hombres y mujeres.

Finalmente, analizar las relaciones entre habilidades de diálogo y empatía. Se trata de estudiar las correlaciones de los factores extraídos del cuestionario de diálogo con empatía, con el objetivo de saber qué habilidades de diálogo están más interrelacionadas con esta.

Método

Participantes

En este estudio participaron 434 estudiantes, de los cuales 223 = 51,4% cursaban estudios en primaria (quinto y sexto curso) y 211 = 48,6% en secundaria (primero y segundo de la ESO). Del total de participantes, la mitad fueron chicos y la otra mitad chicas.

TABLA 1. Participantes por centros

Centro	Etapa	Total por centros
C1	Primaria	37
C2	Primaria	55
C3	Primaria	109
C4	Primaria	22
C4	Secundaria	58
C5	Secundaria	80
C6	Secundaria	73
		434

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en el contexto de una investigación más amplia que se desarrolló en dos fases. En la primera fase se envió una carta a los equipos directivos y las ampas (asociaciones de madres y padres) de doscientos centros de la Comunidad Autónoma Vasca. Se seleccionó una muestra intencional de 12 centros, de un total de 25 que habían manifestado su interés en colaborar en las dos fases, con el fin de tener una tipología variada en cuanto a tamaño de población (grandes, medianos, pequeños) y titularidad (públicos, concertados). La segunda fase se orientó a la construcción y aplicación de un programa de intervención con los seis centros que, finalmente, decidieron ponerlo en práctica.

Los datos que se presentan en este trabajo se enmarcan en la segunda fase de la investigación. Los cuestionarios de habilidades de diálogo y empatía se pasaron antes de empezar el programa de intervención a todo el alumnado de los grupos participantes. La pasación la llevaron a cabo los miembros del equipo investigador en coordinación con el profesorado de cada grupo-aula.

Instrumentos

Dos fueron los cuestionarios utilizados. Por una parte, un cuestionario para valorar las habilidades de diálogo en contextos escolares y, por otro lado, la escala de empatía, en su versión para estudiantes, de Eisenberg y colaboradores (Zhou, Valiente y Eisenberg, 2003).

El cuestionario de diálogo fue construido *ad hoc* por el equipo investigador como una escala de tipo Likert, presentando una lista de 14 comportamientos y actos facilitadores de la comunicación. Cada estudiante tenía que seleccionar, entre las cuatro opciones de respuesta (1 = *es algo que no hago nunca*; 2 = *es algo que hago algunas veces*; 3 = *es algo que hago bastantes veces*; 4 = *es algo que hago siempre*), aquella que mejor

define lo que hace en las situaciones de diálogo, en el contexto de aula.

La validez del contenido del cuestionario de diálogo se intentó asegurar desde una perspectiva teórica y empírica. Para la identificación de habilidades de diálogo se partió de una revisión de la literatura, para establecer, así, los indicadores. Las habilidades señaladas como importantes en la literatura empírica se utilizaron como punto de partida para la construcción de los ítems. Dado que interesaba estudiar especialmente los elementos más dialógicos la tarea se centró en la construcción de ítems para explorar los niveles de transacción e interacción colaboradora, que no supusieran mera yuxtaposición de opiniones.

Como marco de referencia inicial, para la construcción del cuestionario de diálogo se tuvieron en cuenta dos grandes dimensiones de transacción dialógica con especial atención a indicadores extraídos a partir de la observación directa de sesiones de diálogo en las aulas (Berkowitz, 1985). Dado que, además, interesaba estudiar los aspectos más vinculados con la empatía se añadieron algunos ítems en este sentido, dada su importancia para una buena competencia dialógica (Barrera y Corso, 2002). Finalmente, pensamos que era muy importante incluir una dimensión de cortesía (Jover y García, 2009) y se diseñaron para ello algunos ítems.

Con la primera dimensión se pretendía valorar el uso de habilidades de comunicación que suponen un nivel de transacción dialógica simple, favoreciendo la facilitación del intercambio y el *feed-back*. Para ello se incluyeron cinco ítems: “resumo lo que ha dicho el compañero o compañera”, “le pido al compañero/a que explique un poco más su idea para entenderla mejor”, “hago preguntas al compañero/a para que aclare lo que quiere decir”, “muestro interés sin hacer gestos de desprecio” y “hablo sobre lo que ha dicho sin cambiar de tema”.

Con la segunda dimensión del cuestionario se pretendía recoger habilidades de diálogo que

suponen un nivel de transacción dialógica compleja (Berkowitz, 1985). Para ello, se incluyeron cuatro ítems que reflejan aspectos facilitadores más complejos, que implican escucha activa, reconocimiento de las ideas de los otros y colaboración, teniendo en cuenta las propuestas previas al hacer sugerencias: “si no estoy de acuerdo con lo que dice el compañero/a, intento que nos entendamos y le digo que comprendo sus razones”, “tengo en cuenta lo que dice el compañero o compañera para mejorarlo con otras ideas nuevas”, “valoro las ideas y aportaciones del compañero/a” y “le ayudo a pensar las desventajas de una idea que ha tenido para mejorarla”.

En la última dimensión del cuestionario se incluyeron cinco ítems relacionados con la cortesía/descortesía: “le digo al compañero/a que su idea es una tontería si no estoy de acuerdo”, “me pongo nervioso/a y hago gestos de impaciencia si la compañera o compañero dice algo que no me gusta o no estoy de acuerdo”, “le interrumpo mientras habla si tengo ganas de decir algo”, “le digo lo que pienso sin mostrar interés por cuáles son las razones del compañero/a para defender su idea” y “le miro al compañero/a mientras está hablando”.

Antes de su pasación, el cuestionario de diálogo se sometió a la valoración de diez expertos, cinco de ellos profesores universitarios del ámbito de la educación y otros cinco profesionales de la docencia en educación primaria y secundaria. Se eliminaron aquellos ítems que parecían de difícil comprensión o poco pertinentes, cuando la mayoría los marcaba como poco claros.

La validez del instrumento, a su vez, se aseguró mediante análisis factoriales exploratorios, que se presentan en el primer apartado de resultados, junto a las fiabilidades para cada factor.

El cuestionario de empatía es una escala de tipo Likert, en la que se pide a las y los estudiantes que digan cuánto les describe cada uno de los seis ítems de que consta con tres opciones de

respuesta (1 = *no me describe nada —no me pasa casi nunca*; 2 = *me describe bastante bien —es algo que me pasa bastantes veces*; 3 = *me describe perfectamente —es algo que me pasa siempre*). Seis son los ítems que se recogen en la escala: “siento pena por los chicos/as que no tienen ropa, libros y cosas para jugar”; “cuando veo a un chico/a herido y molesto siento pena”; “a menudo siento pena por los chicos/as que están tristes o tienen problemas”; “cuando veo que se están metiendo con alguien siento pena por él o ella”; “siento pena por las personas que no tienen cosas que yo tengo”; “no siento pena por los chicos/chicas que están siendo atacados/as”. Este cuestionario de 7 ítems se validó en Estados Unidos, con un nivel de fiabilidad moderado, de .73 de acuerdo al alfa de Cronbach (Zhou, Valiente y Eisenberg, 2003). Para su utilización se tradujo del inglés al castellano y después al euskera.

Análisis de los datos

El análisis de los resultados se llevó a cabo con el programa estadístico SPSS18. El porcentaje de los datos perdidos en los ítems aplicados en este estudio oscilaba entre 3,4% y 5,7%, siendo valores aceptables. Se hicieron análisis factoriales exploratorios de ambas escalas con el método de extracción de factorización de ejes principales y con rotación oblicua que permite que los factores correlacionen entre sí (Oblimin) (Cejudo, Díaz, Losada y Pérez González, 2016; Costello y Osborne, 2005). Se utilizó el criterio de Kaiser para la extracción de factores (autovvalor mayor que uno) y como criterio de exclusión de los ítems la puntuación factorial menor que .30. Además, se llevaron a cabo los análisis de varianza factorial con dos factores (2 x 2) para contrastar diferencias de medias en función de género y etapa en las puntuaciones en habilidades de diálogo y en empatía, calculando, asimismo, los tamaños del efecto correspondientes. En el caso de los análisis de varianza, se comprobó el cumplimiento de requisitos básicos, incluyendo la homogeneidad de varianzas con la

prueba de Levene. En aquellos casos en que se encontraron efectos de interacción de género y etapa se hicieron contrastes de medias con la prueba *t* de student, para delimitar en qué grupos en concreto tenían lugar las diferencias significativas. Se proporcionan estadísticos *t* basados en el cumplimiento de la prueba de Levene sobre la igualdad de varianzas entre los dos grupos. Finalmente, se realizaron los análisis de correlación de Pearson para analizar la relación entre las habilidades de diálogo y la empatía.

Resultados

Las habilidades de diálogo: análisis factorial exploratorio

Para estudiar la validez de los ítems se analizó la estructura factorial del cuestionario de diálogo. En primer lugar, se procedió a comprobar, con la prueba de adecuación de los datos de Kaiser-Meyer-Olkin y el test de esfericidad de Bartlett, que se cumplían los requisitos para hacer análisis factorial. Después, se hicieron los análisis factoriales con el método de rotación Oblimin. Del total de 14 ítems se eliminaron aquellos con una puntuación < 0,30. En base a este criterio, se procedió a hacer una eliminación paso a paso de cuatro ítems con pesos menores que 0,30: “hablo sobre lo que ha dicho sin cambiar de tema” (dimensión de transacción dialógica simple), “le ayudo a pensar las desventajas de una idea que ha tenido para mejorarla” (dimensión de transacción dialógica compleja), y los dos ítems de cortesía: “le miro al compañero mientras está hablando”, “le interrumpo mientras habla si tengo ganas de decir algo”. En la tabla 2 se presentan los pesos factoriales, las medias y desviaciones típicas para cada ítem.

Tal y como puede apreciarse en la tabla, la solución factorial final puso de relieve la existencia de tres factores, con un porcentaje de varianza explicada del 38%. Esta solución factorial cumplía los requisitos de adecuación de la matriz de

TABLA 2. Pesos factoriales, medias y desviaciones para actitudes de diálogo

	F1	F2	F3	M	DT
Transacción simple: facilitación de la comprensión del mensaje (F1)				2,36	0,58
Resumo lo que ha dicho el compañero/a para asegurarme de que le he entendido	0,67			2,11	0,90
Le pido al compañero/a que explique un poco más su idea para entenderla mejor: ¿puedes explicar algo más de eso?	0,51			2,39	0,81
Hago preguntas para que el compañero/a pueda explicar mejor su idea (por ejemplo: ¿quieres decir que...?)	0,39			2,30	0,79
Muestro interés, sin hacer gestos de desprecio	0,38			2,66	0,98
Transacción compleja: reconocimiento y colaboración (F2)				2,62	0,56
Si no estoy de acuerdo con lo que dice el compañero/a, intento que nos entendamos y le digo que comprendo sus razones. Por ejemplo: “entiendo que...”		0,75		2,57	0,82
Valoro las ideas y aportaciones del compañero/a. Por ejemplo, diciendo: “me parece buena idea eso que dices...”		0,36		2,75	0,77
Tengo en cuenta lo que dice la compañera/a para mejorarlo con otras ideas nuevas		0,35		2,54	0,73
Descortesía (F3)				1,87	0,59
Le digo al compañero/a que su idea es una tontería si no estoy de acuerdo			0,73	1,62	0,79
Me pongo nervioso y hago gestos de impaciencia si la compañera o compañero dice algo que no me gusta o no estoy de acuerdo			0,49	1,85	0,81
Le digo lo que pienso sin mostrar interés por cuáles son las razones del compañero/a para defender su idea			0,37	2,14	0,89

Alfa de Cronbach F1=0.69, F2=0.61, F3= 0.55.

correlaciones con el índice satisfactorio de adecuación de los datos de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = ,74) y el test de esfericidad de Bartlett significativo ($\chi^2(45) = 470,59, p < ,001$). El primer factor ($M = 2,36, D.T = 0,58$), de transacción dialógica simple, que hemos llamado de facilitación de la comprensión del mensaje, explicó el 18% de la varianza, y las cargas factoriales se situaron entre 0,38 y 0,67. Este factor, con una fiabilidad de alfa de Cronbach = 0,69, integró cuatro de los cinco ítems planteados en relación con el uso de habilidades de diálogo, que suponen un nivel básico de transacción, tales como resumir las ideas del otro, hacer preguntas, solicitar

aclaraciones e información adicional y mostrar interés. El segundo factor ($M = ,62, D.T = 0,56$), de transacción dialógica compleja, explicó el 9% de la varianza y en él se agruparon tres ítems con cargas entre 0.35 y 0.75. Esta dimensión compleja supone reconocimiento y colaboración con habilidades dialógicas de escucha activa. Finalmente, el último factor ($M = 1,87, D.T = 0,59$), que hemos denominado de descortesía, explicó el 10% de la varianza, con una fiabilidad de alfa de Cronbach = 0,61. Aquí se agruparon ítems con cargas que fueron desde 0,37 a 0,73. Los ítems relacionados con las actitudes y gestos de descortesía incluían decirle al compañero o

compañera que su idea es una tontería, hacer gestos de impaciencia cuando algo no gusta, decir lo que se piensa sin mostrar interés. Respecto a las asociaciones entre las tres dimensiones identificadas a través del análisis factorial exploratorio, la dimensión de transacción dialógica simple (facilitación de la comprensión del mensaje) correlacionaba positivamente con transacción dialógica compleja (reconocimiento y colaboración) ($r = ,55$), mientras que la correlación fue muy baja y cercana a cero entre descortesía y transacción dialógica simple ($r = ,01$) y compleja ($r = -,03$).

El papel del género y la etapa educativa en las habilidades de diálogo

Los análisis de varianza factorial con dos factores (género y etapa) demostraron para cada una de las tres dimensiones de habilidades de diálogo la existencia de diferencias estadísticamente significativas, tanto entre chicos y chicas, como entre estudiantes de primaria y secundaria, teniendo en cuenta, asimismo, la posible interacción entre ambas.

En cuanto a la primera dimensión, de transacción dialógica simple (facilitación de la comprensión del mensaje), no se encontraron diferencias significativas entre primaria ($M = 2,38$, $D.T = 0,63$) y secundaria ($M = 2,34$, $D.T = 0,51$). Aunque las chicas puntuaron más ($M = 2,42$, $DT = 0,53$) que los chicos ($M = 2,31$, $DT = 0,62$), el efecto de género no llegó a ser significativo ($F_{3,399} = 3,47$, $p = 0,063$, $\eta^2 = 0,009$) y no se encontró efecto de interacción.

En la segunda dimensión, de transacción dialógica compleja (reconocimiento y colaboración), no se encontró un efecto significativo de etapa ($F_{3,406} = 3,02$, $p = 0,083$, $\eta^2 = 0,007$), al analizar la diferencia de medias entre primaria ($M = 2,66$, $DT = 0,55$) y secundaria ($M = 2,57$ y $DT = 0,58$), mientras que el efecto de género resultó significativo ($F_{3,406} = 0,35$, $p = 0,007$, $\eta^2 = 0,018$), con puntuaciones más altas para las chicas ($M = 2,69$, $DT = 0,55$) que para los chicos ($M = 2,55$,

$DT = 0,58$). El efecto de interacción no llegó a ser significativo ($F_{3,404} = 3,54$, $p = 0,60$, $\eta^2 = 0,009$) y el análisis de la tabla permite ver las comparaciones. Con el propósito de interpretar la interacción se realizaron contrastes de medias con la prueba *t* de student. Mientras que la diferencia entre las chicas y los chicos en primaria no fue significativa ($t(227) = 0,63$, $p = 0,529$), en secundaria fue significativa ($t(177) = 3,04$, $p = 0,003$), siendo las chicas ($M = 2,70$, $DT = 0,58$) quienes tuvieron medias más altas que los chicos ($M = 2,44$, $DT = 0,55$).

Por último, en la percepción de descortesía en la comunicación en los iguales se encontró un efecto de etapa ($F_{3,406} = 28,20$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,065$), puntuando más en secundaria ($M = 2,03$, $DT = 0,58$) que en primaria ($M = 1,74$, $DT = 0,58$). Aunque los chicos ($M = 1,96$, $DT = 0,60$) puntuaron más alto que las chicas ($M = 1,77$ y $DT = 0,57$), el efecto de género no fue significativo y tampoco se encontró efecto de interacción.

TABLA 3. Medias y desviaciones típicas de chicos y chicas de primaria y secundaria para diálogo

		F1		F2		F3	
		M	DT	M	DT	M	DT
Chica	Primaria	2,44	(0,59)	2,69	(0,52)	3,38	(0,49)
	Secundaria	2,38	(0,46)	2,69	(0,58)	3,04	(0,59)
Chico	Primaria	2,32	(0,66)	2,64	(0,58)	3,15	(0,61)
	Secundaria	2,29	(0,55)	2,44	(0,55)	2,89	(0,54)

Empatía: análisis factorial exploratorio

Dado que la prueba de empatía (Zhou, Valiente y Eisenberg, 2003) fue traducida y desconocíamos estudios previos de adaptación y validez, tanto en castellano como en euskera, se procedió también a hacer un análisis factorial exploratorio con rotación Oblimin para confirmar su

dimensionalidad. Aunque esperábamos que los 6 ítems se agruparan en un único factor, el análisis de la estructura puso de relieve que el ítem redactado en negativo (“no siento pena por los chicos/as que están siendo atacados o molestados”) no se agrupó con el resto de los ítems de la escala. Se eliminó este ítem negativo y la solución final se muestra en la tabla. Los otros cinco ítems sí se agruparon formando una dimensión, con pesos entre 0,49 y 0,68, con una fiabilidad de alfa de Cronbach = 0,69.

En la tabla 4 se presentan los pesos factoriales, las medias y las desviaciones para cada uno de los ítems de la escala de empatía.

TABLA 4. Pesos factoriales, medias y desviaciones para actitudes de empatía

	F1	M	DT
Siento pena por los chicos/as que no tienen ropa, libros, cosas para jugar	0,68	2,28	0,68
A menudo siento pena por los chicos/as que están tristes o tienen problemas	0,65	2,27	0,62
Cuando veo a un chico/a herido y molesto siento pena	0,63	2,15	0,65
Cuando veo que se están metiendo con alguien siento pena por él/ella	0,62	2,23	0,64
Siento pena por las personas que no tienen las cosas que yo tengo	0,49	2,00	0,70

El papel del género y la etapa en empatía

En empatía se encontró un efecto significativo de género ($F_{3,393} = 17,61, p < 0,001, \eta^2 = 0,043$), con puntuaciones medias más altas en chicas ($M = 2,18$ y $DT = 0,36$) que en chicos ($M = 2,02$ y $DT = 0,38$). No se encontraron diferencias significativas en empatía entre primaria ($M = 2,10, DT = 0,39$) y secundaria ($M = 2,10, DT = 0,36$). Sin embargo, sí se halló un efecto tendencialmente significativo de interacción entre el género

y la etapa ($F_{3,393} = 2,78, p = 0,09, \eta^2 = 0,043$). El contraste de *t* de student mostró que la diferencia entre chicos y chicas era solo tendencial en primaria ($t = 1,81, p = 0,07$). Sin embargo, fue significativa en secundaria ($t = 4,20$ y $p < 0,001$), siendo las chicas las que obtuvieron medias más altas ($M = 2,21, DT = 0,34$) en comparación con los chicos ($M = 1,98, DT = 0,36$).

TABLA 5. Medias y desviaciones típicas de chicos y chicas de primaria y secundaria para empatía

		Empatía
Chica	Primaria	2,15 (0,39)
	Secundaria	2,21 (0,34)
Chico	Primaria	2,05 (0,39)
	Secundaria	1,98 (0,36)

Relaciones entre actitudes personales de diálogo y empatía

Se encontró una correlación positiva entre las habilidades de diálogo que facilitan la comprensión del mensaje, en el factor 1, ($r = 0,188; p < 0,001$) con empatía. Aunque la correlación es pequeña esto sugiere que un mayor uso de habilidades de facilitación y *feed-back* (hacer preguntas, pedir explicaciones adicionales, resumir, mostrar interés con los gestos) está relacionado con un mayor nivel de empatía.

Asimismo, se encontró correlación positiva entre empatía y uso de habilidades de transacción más complejas del segundo factor ($r = 0,186, p < 0,001$), que suponen reconocimiento y colaboración hacia los otros en el diálogo (mejorar lo que ha dicho el compañero con otras ideas nuevas, valorar las aportaciones, comprender las razones del otro en los desacuerdos).

Por el contrario, no se encontró correlación en el uso de actitudes de descortesía en el diálogo, tercer factor (no hacer gestos de impaciencia si

no se está de acuerdo o algo no gusta, no decir que la idea propuesta es una tontería) y empatía.

Discusión de los resultados y conclusiones

La cohesión comunicativa, que se define como la intensidad con que las y los participantes en el diálogo hacen referencia a los argumentos y opiniones de los otros miembros del grupo, se ha defendido teóricamente como un elemento importante para que en los grupos y en los participantes que los integran se produzca intercambio, transacción y avance (Berkowitz, 1985). El análisis de los resultados de este trabajo deja ver que los niveles de transacción tanto simple como compleja, es decir, facilitación de la comprensión del mensaje y búsqueda de colaboración en el diálogo fueron relativamente bajos. En este sentido, hay que destacar, porque es llamativo, que las habilidades de transacción simple (asegurarse que se ha comprendido, ya sea resumiendo, pidiendo clarificación o haciendo preguntas) demuestran niveles todavía más bajos que los de transacción compleja. Esto parece indicar que estas habilidades de diálogo se trabajan con poca frecuencia en la escuela, tanto en primaria como en secundaria, confirmando la necesidad de entrenamiento (Fisher, 2013; Jover y García, 2009), con pautas y guías para que el profesorado pueda estimularlas y mejorarlas. Algunas investigaciones ya habían señalado aspectos concretos de entrenamiento (Kaplan y Assor, 2012) en lo que se refiere al rol del profesorado para utilizar preguntas que estimulen la participación (Webb, 2009) y la negociación de normas de conducta en el grupo (Ungerleider, 2012). Algunos trabajos han sugerido que el diálogo surge cuando el profesorado es capaz de plantear preguntas estimulantes (Miyazaki, 2011) y escenarios donde se tiene el derecho de decir algo en aquello que importa y afecta (Cook-Sather, 2002).

Desde una perspectiva educativa, es importante destacar la existencia de un cierto perfil diferencial entre chicos y chicas. En el diálogo se

encontraron diferencias de género, con más habilidades de transacción dialógica compleja en las estudiantes. Por lo que respecta a las diferencias en empatía hay que matizar. Si se analizan por separado los efectos de género en empatía, sin tener en cuenta las interacciones de género y etapa, parece que los patrones diferenciales son fuertes. Sin embargo, las diferencias parecen estar moduladas por la etapa educativa, porque estas diferencias solo resultaron significativas en secundaria. Así pues, a la vista de los resultados parece que con la edad se acentúa un cierto perfil diferencial. Por ello, cabe pensar que las estrategias contextuales y de socialización juegan un papel importante, tal como ya ha sido señalado en otros trabajos (Lennon y Eisenberg, 1992; Morelen, Zeman, Perry-Parrish y Anderson, 2012). Es posible pensar que cuanto más mayores son las y los estudiantes más conscientes se hacen de los rasgos que se atribuyen a cada sexo pero es una hipótesis que requiere más investigación para profundizar sobre esta cuestión. Asimismo, los resultados de este trabajo van en la línea de otras investigaciones que al analizar el posible efecto de la edad en la mejora de la calidad del diálogo encontraron que depende más del papel de los agentes educativos que lo dirigen que del factor evolutivo (Christie, Tolmie, Thurston, Howe y Topping, 2009).

A nuestro parecer, es también destacable el hecho de que no se encontraran diferencias significativas ni de género ni de etapa en el uso de habilidades de transacción simple (facilitación de la comprensión del mensaje: usar fórmulas de resumen, hacer preguntas) que tienen un carácter instrumental básico y que parecen tener un componente emocional menor o, quizá, también una menor atribución de género.

En cualquier caso, las relaciones entre diálogo y empatía, a la luz de los resultados, son un aspecto a destacar. La empatía parece correlacionar positivamente tanto con las habilidades positivas de transacción simple del diálogo, es decir, las habilidades instrumentales de preguntar, resumir,

pedir aclaraciones, como con las habilidades transaccionales complejas relacionadas con el reconocimiento del otro y de sus aportaciones en el curso del diálogo.

Una posible explicación de los resultados obtenidos en este trabajo podría ser que las diferencias en las experiencias en empatía y habilidades de transacción compleja en el diálogo tengan que ver, a su vez, con una mayor sensibilidad y conexión hacia los otros. Algunos autores plantean la conexión interpersonal como una dimensión de la autonomía que parece ser mayor en las chicas (Karreman y Bekker, 2012). En cualquier caso, los estudios transculturales subrayan la necesidad de tener en cuenta que la conexión e interdependencia parecen ser aspectos sujetos a diferencias culturales (Kagitçibasi, 2007). El género tiene también un importante componente cultural y, por ello, sería importante plantear futuras investigaciones controlando esta variable, como moduladora en las posibles diferencias tanto en

empatía como en habilidades de diálogo. No hay que olvidar que el interés, la preocupación y la conexión con los otros pueden formar parte de la identidad que se construye.

Limitaciones del estudio

Los resultados de este trabajo se han obtenido a partir del autoinforme, con las respuestas que el alumnado dio sobre sus habilidades de diálogo y empatía en contextos de aula. Dadas las limitaciones que tienen los estudios de autoinforme sería importante enriquecer la perspectiva, contrastando estos resultados con la opinión de los agentes educativos, sobre todo profesorado y madres y padres. Por otro lado, la muestra utilizada corresponde únicamente al territorio de la Comunidad Autónoma Vasca y sería enriquecedor comparar los resultados con trabajos llevados a cabo en otros territorios geográficos y culturales.

Nota

* Agradecimientos: este trabajo es parte del proyecto de investigación “Autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género” (EDU2008-01478/EDUC) de la convocatoria estatal de ayudas a proyectos de I+D+I. También cuenta con una subvención del Gobierno vasco para grupos de investigación (IT 427-10).

Referencias bibliográficas

- Anderson, A., y Soden, R. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills. *Psychology Learning and Teaching*, 1(1), 37-40. doi: 10.2304/plat.2001.1.1.37
- Aubert, A., García, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. doi:10.1174/113564009788345826
- Audigier, F. (2000). *Project “Education for democratic citizenship”. Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship* (DGIV/EDU/CIT). Strasbourg: Council of Europe. Council for cultural co-operation.
- Baines, E., Rubie-Davies, Ch., y Blatchford, P. (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: results from a year-long intervention study. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 95-117. doi: 10.1080/03057640802701960
- Barrera, I., y Corso, R. M. (2002). Cultural Competency as Skilled Dialogue. *TECSE*, 22(2), 103-113. doi: 10.1177/02711214020220020501
- Berkowitz, M. W. (1985). The role of discussion in moral development. En M. W. Berkowitz y F. Oser (eds.), *Moral education: Theory and application* (pp. 197-218). New Jersey: LEA. Hillsdale.

- Bigelow, B., Elsass, P., y Arndt, M. (2015). Dialogue in the graduate management classroom: Learning from diversity. *The International Journal of Management Education*, 13, 48-56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2014.09.007>
- Cejudo, J., Díaz, M.^a V., Losada, L., y Pérez González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(3) 23-39. doi: <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>
- Christie, D., Tolmie, A., Thurston, A., Howe, C., y Topping, K. (2009). Supporting group work in Scottish primary classrooms: improving the quality of collaborative dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 141-156. doi: 10.1080/03057640802702000
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' perspectives: toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14. doi: 10.3102/0013189X031004003
- Costello, A. B., y Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Eisenberg, N., y Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid: Morata.
- García-Mila, M., Gilabert, S., Erduran, S., y Felton, M. (2013). The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse. *Science Education*, 97(4), 497-523. doi: 10.1002/sce.21057
- Hennessy, S. (2011). The role of digital artefacts on the interactive whiteboard in supporting classroom dialogue. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(6), 463-489. doi: 10.1111/j.1365-2729.2011.00416.x
- Hoffman, M. L. (1984). Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (eds.), *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 283-302). New York: Wiley.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howe, C. (1997). *Gender and classroom interaction: a research review*. Edinburgh: SCRE.
- Howe, C., y McWilliam, D. (2006). Opposition in social interaction amongst children: why intellectual benefits do not mean social costs. *Social Development*, 15(2), 205-231. doi: 10.1046/j.1467-9507.2006.00337.x
- Howe, C., y Manzoorul, A. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356. doi:10.1080/0305764X.2013.786024
- Jover, G., y García, J. M. (2009). *Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas*. Barcelona: Octaedro.
- Kagitçibasi, C. (2007). *Family, self and human development across cultures. Theory and applications*. London: LEA publishers.
- Kaplan, H., y Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, 15, 251-269. doi 10.1007/s11218-012-9178-2
- Karreman, A., y Bekker, M. H. J. (2012). Feeling angry and acting angry: different effect of autonomy-connectedness in boys and girls. *Journal of Adolescence*, 35(2), 407-415. doi:10.1016/j.adolescence.2011.07.016
- Lennon, R., y Eisenberg, N. (1992). Diferencias de sexo y edad en empatía y simpatía. En N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 215-239). Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Low, B. E., y Sonntag, E. (2013). Towards a pedagogy of listening: teaching and learning from life stories of human rights violation. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 768-789. doi:10.1080/00220272.2013.808379
- Meadows, E. (2013). Learning to listen to differences: Democracy, Dewey and interpretive discussion. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 441-461. doi:10.1080/00220272.2013.764021
- Miyazaki, K. (2011). Encountering another dialogic pedagogy. A voice from Japan. *Journal of Russian and East European Psychology*, 49(2), 36-43. doi: 10.2753/RPO1061-0405490205
- Morelen, D., Zeman, J., Perry-Parrish, C., y Anderson, E. (2012). Children's emotion regulation across and within nations: a comparison of Ghanaian, Kenyan and American youth. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(3), 415-431. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02050.x
- Placier, P., Kroner, C., Burgoyne, S., y Worthington, R. (2012). Developing Difficult Dialogues: An Evaluation of Classroom Implementation. *Journal of Faculty Development*, 26(2), 29-36.
- Poliner, R. A., y Benson, J. (1997). *Dialogue: Turning Controversy into Community*. Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.
- Rosenberg, M. B. (2000). *Comunicación no violenta. Cómo utilizar el poder del lenguaje para evitar conflictos y alcanzar soluciones*. Barcelona: Urano.
- Salminen, T., Marttunen, M., y Laurinen, L. (2012). Argumentation in secondary school students' structured and unstructured chat discussions. *Journal of Educational Computing Research*, 47(2), 175-208. doi: 10.2190/EC.47.2.d
- Schertz, M. (2007). Avoiding 'passive empathy' with Philosophy for Children. *Journal of Moral Education*, 36(2), 185-198. doi: 10.1080/03057240701325308
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 503-514. doi: 10.1080/03057640601048407
- Spiegel, D. L. (2006). *Classroom discussions: strategies for engaging all students, building higher-level thinking skills, and strengthening reading and writing across the curriculum*. Nueva York: Scholastic Teaching Resources.
- Ten Dam, G., y Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379. doi:10.1016/j.learninstruc.2004.01.005
- Ungerleider, J. (2012). Structured Youth Dialogue to Empower Peacebuilding and Leadership. *Conflict Resolution Quarterly*, 29(4), 381-402. doi: 10.1002/crq.21046
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1-28. doi: 10.1348/000709908X380772
- Zhou, Q., Valiente, C., y Eisenberg, N. (2003). Empathy and its measurement. En S. J. López y C. R. Snyder (eds.), *Positive psychological assessment: the handbook of models and measures* (pp. 269-284). Washington, DC: American Psychological Association.

Abstract

Dialogue and empathy in 10-to-14-year-old students

INTRODUCTION. Developing the skill of to dialogue is a complex competence that is, nevertheless, vital to the cognitive and affective development, as well as for a democratic and peaceful coexistence in a culturally diverse society. **METHOD.** This study has three aims: 1) to analyze the factorial structure and reliability of a questionnaire designed to assess the dialogue skills of students aged between 10 and 14; 2) to analyze whether Secondary Education students have better dialogue skills than Primary Education ones, and to determine whether

differences exist between girls and boys; and 3) to analyze possible correlations between the dimensions of dialogue and empathy. The participants of this study were 434 students from the last two years of Primary Education (223) and the first two years of Secondary Education (211) attending 6 schools in the Autonomous Community of the Basque Country in Spain. The instruments used were the student version of the empathy scale by Eisenberg et al. and a questionnaire to assess skills to dialogue, which was designed *ad hoc* by the research team. **RESULTS.** The exploratory factor analysis enabled us to identify three factors in the dialogue skills questionnaire: 1) ease with which the message is understood, 2) recognition and search for collaboration during interaction, and 3) courtesy-discourtesy. The two-way analyses of variance (gender and educational stage) revealed differences between girls and boys, particularly among Secondary Education students, with girls scoring higher for the second factor. Furthermore, positive correlations were found with empathy in the first two factors of dialogue. **DISCUSSION.** The need for educational training is evident. Firstly, sex differences were particularly relevant in those basic aspects most closely related to skills to dialogue that involve recognition and empathy, particularly in Secondary Education pupils. And secondly, no significant differences were found in complex skills involving collaboration in a dialogue, in which all participants scored particularly low.

Keywords: *Interpersonal communication, Dialogue, Debate, Discussion, Empathy, Citizenship.*

Résumé

Dialogue et empathie chez les élèves de 10 à 14 ans

INTRODUCTION. Savoir dialoguer est une habilité complexe qui joue un rôle essentiel tant dans le développement cognitif et affectif que dans la convivialité démocratique au sein d'une société culturellement diversifiée. **MÉTHODE.** Ce travail se propose trois objectifs: 1) d'analyser la structure factorielle et la fiabilité d'un questionnaire visant à évaluer les capacités de dialogue chez les élèves de 10 à 14 ans; 2) d'évaluer chez les élèves du secondaire possèdent un niveau plus haut de capacités à dialoguer par rapport au niveau des élèves du primaire et chercher s'il existe un modèle différentiel entre garçons et filles; 3) d'analyser les corrélations entre les niveaux de dialogue et l'empathie. À cette étude 434 élèves ont participé, 223 appartenant au dernier cycle du Primaire et 211 au premier cycle du Secondaire, tous eux provenant de 6 établissements de la Communauté Autonome du Pays Basque. Les outils utilisés ont été l'échelle d'empathie d'Eisenberg et collaborateurs (dans sa version pour des élèves), et un questionnaire pour l'évaluation des aptitudes au dialogue, conçu *ad hoc* expressément par l'équipe de chercheurs. **RÉSULTATS.** L'analyse factorielle exploratoire a permis d'identifier trois facteurs dans le questionnaire sur les capacités de dialogue: 1) la capacité de compréhension du message, 2) la reconnaissance et la recherche d'une collaboration et une interaction, et 3) courtoisie-discourtoisie. L'analyse de variance de facteurs du genre et de l'étape scolaire a fait apparaître un profil différentiel en ce qui concerne le genre, en particulier dans les classes du Secondaire, en montrant des résultats plus élevés chez les filles pour le second facteur. Des corrélations positives avec l'empathie ont également été trouvées dans les deux premiers facteurs de dialogue. **DISCUSSION.** La nécessité d'un entraînement éducatif est évidente. D'une part, les différences sont spécialement remarquables dans les aspects essentiels les plus directement liés aux capacités de dialogue qui requièrent de la reconnaissance et de l'empathie,

en particulier au Secondaire. Par ailleurs, aucune différence significative n'a été au niveau des capacités complexes de participation au dialogue, où les résultats on été particulièrement faibles.

Mots-clés: *Communication interpersonnelle, Dialogue, Débat, Discussion, Empathie, Citoyenneté.*

Perfil profesional de los autores

M^a Ángeles de la Caba Collado (autora de contacto)

Profesora titular adscrita a la Sección de Orientación del Departamento de MIDE, en la UPV/EHU. Doctora en Pedagogía, licenciada en Psicología y Derecho. Durante los cinco últimos años la investigación ha girado en torno al proyecto “Autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género”, financiado dentro del Plan Nacional I+D, que ha dado lugar a la publicación del programa de intervención en formato libro y artículos en revistas de impacto.

Correo electrónico de contacto: marian.delacaba@ehu.eus

Dirección para la correspondencia: Avenida de Tolosa, 70, 20008 San Sebastián.

Rafael López Atxurra

Catedrático de escuela universitaria, adscrito al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UPV/EHU. Durante los cinco últimos años la investigación ha girado en torno al proyecto “Autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género”, financiado dentro del Plan Nacional I+D, que ha dado lugar a la publicación del programa de intervención en formato libro y artículos en revistas de impacto. Ha investigado, asimismo, sobre libros de texto y currículum.

Correo electrónico de contacto: rafael.lopezatxurra@ehu.eus

TEJIENDO PUENTES ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA. EL PAPEL DEL PROFESORADO¹

Weaving bridges between school and family. The role of the teacher

MARÍA ÁNGELES GOMARIZ VICENTE, MARÍA ÁNGELES HERNÁNDEZ-PRADOS, MARÍA PAZ GARCÍA-SANZY
JOAQUÍN PARRA MARTÍNEZ
Universidad de Murcia

DOI: 10.13042/Bordon.2016.49832

Fecha de recepción: 02/05/2016 • Fecha de aceptación: 21/12/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: M^a Ángeles Gomariz-Vicente. E-mail: magovi@um.es

Fecha de publicación online: 03/02/2017

INTRODUCCIÓN. Este trabajo tiene como finalidad presentar la percepción del profesorado sobre su actuación como mediador e impulsor de la participación de las familias. Se analiza en función de la etapa educativa en la que desarrolla su labor el docente, de su formación en el trato con las familias y de la titularidad del centro escolar. Comienza con el análisis del constructo “participación”, pasando de la coexistencia a la coeducación de la comunidad educativa. Se parte de la participación como elemento de calidad e inclusión educativa y se realiza un breve recorrido de los estudios previos al respecto. **MÉTODO.** Se emplea un método no experimental; concretamente, se trata de un estudio descriptivo, tipo encuesta, de carácter exploratorio en el que se ha aplicado un cuestionario diseñado *ad hoc* a una muestra nacional, seleccionada aleatoriamente, de 755 docentes de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria del estado español. **RESULTADOS.** El profesorado facilita significativamente menos la participación familiar en el centro educativo a medida que se avanza en la etapa educativa; dicha facilitación es significativamente mayor en el profesorado con más formación en el trato con las familias; únicamente en educación secundaria, los docentes de centros concertados y privados facilitan significativamente más la implicación de padres y madres en la institución escolar que los de centros públicos. **DISCUSIÓN.** Se comparte con estudios recientes la necesidad de incluir las relaciones interpersonales familia-escuela como una de las temáticas a tratar en la formación inicial y permanente de los docentes para facilitar la implicación familiar en la vida escolar.

Palabras clave: *Relación familia-escuela, Profesorado, Participación familiar, Formación docente.*

Introducción

Aunque el concepto de educación es más complejo y amplio que el escolar, el mundo de la enseñanza está protagonizado fundamentalmente por familias, profesorado y estudiantes, por lo que conviene centrar la atención en tratar de entender cómo actúan, cómo se relacionan y cómo comprenden su existencia, pues el resto, aunque importante, es relativamente secundario (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2009). Tomando esta afirmación como premisa, la presente investigación profundiza en los procesos y prácticas que los docentes españoles promueven para favorecer la participación de las familias, garantizando un deber y un derecho adquirido por estas, tal y como recoge la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE): “las familias deberán colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo diario de los centros educativos”, colaboración y compromiso que no siempre se llevan a cabo.

Mucho se ha escrito sobre la relevancia del entendimiento educativo entre familia y escuela (Stitt y Brooks, 2014), sin embargo, reconocer los beneficios que dicha corresponsabilidad aporta en el desarrollo integral de las nuevas generaciones es insuficiente para su logro, ya que si la labor educativa de las familias y los centros escolares son complejas en sí mismas, la relación entre ambas instituciones no simplifica las cosas. Nos encontramos ante una realidad multivariada y polifacética, cuyos antecedentes empíricos y culturales nos predisponen negativamente hacia la participación familiar. Las posturas más críticas de la relación familia-escuela afirman que “la realidad no refleja una participación activa y significativa de los padres en la vida de los centros” (Navaridas y Raya, 2012: 239). Desde una perspectiva esperanzadora, se reconoce una relación cordial entre ambas, a pesar de que la implicación de las familias en sus diversos órganos y actividades es escasa (García-Sanz, Gomariz, Hernández-Prados y Parra, 2010). Por tanto, contar con buenas intenciones de ambas instituciones

para favorecer la participación familiar en los centros educativos es deseable, pero estas no siempre se traducen en actuaciones que las posibiliten.

Las interacciones que conducen a mejorar las prácticas educativas no son aquellas que se quedan en el nivel de la intención o la pretensión sino que van más allá, al nivel de la interacción. No es suficiente tener la pretensión de entenderse con los familiares del alumno para que la relación de la profesora con los familiares en la entrevista sea una relación dialógica. La *pretensión* de entendimiento es una parte de la relación, pero por sí sola no determina el tipo de interacción que van a tener (Flecha, 2009: 160).

Culturalmente la participación familiar en el contexto escolar cuenta con escasa tradición, pues se inicia en los años 70 con la intención de mejorar el rendimiento escolar y continúa vigente como reto educativo actualmente. Las últimas leyes educativas subrayan la participación como un elemento crucial de las sociedades democráticas y establecen los órganos colegiados con capacidad de decisión como vías para posibilitar la inclusión y democratización de los centros escolares. Así pues la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) puso de manifiesto, en el artículo 118, la necesidad de establecer los mecanismos adecuados de cooperación para que la responsabilidad educativa sea compartida por las familias y el profesorado, fijando posteriormente en el artículo 119 como vías de participación normativas: los consejos escolares y las asociaciones de padres y madres.

Si bien los centros escolares abren o cierran sus puertas a las familias atendiendo a los mecanismos de participación establecidos en los decretos educativos, concediendo oportunidades de experimentación del valor de la participación, somos conscientes de que los mecanismos formales son los que gozan de una menor participación, tal y como se evidencia en el estudio interpretativo de Ng y Yuen (2015) que explora

la micropolítica de participación de los padres en la educación escolar. Los datos oficiales sobre la pertenencia y participación de las asociaciones de padres y madres del alumnado ponen de relieve que, aunque los porcentajes de pertenencia son del 58%, la participación activa de las familias se reduce al 15% (Miranda, 2009). De ahí que considerar que los cambios normativos inducen a cambios en los estilos de vida familiares y en sus prácticas educativas es pecar de un exceso de confianza en las mismas, especialmente cuando los primeros no tienen en cuenta las necesidades e intereses de los segundos. Dicho de otro modo, la normativa es letra muerta si no cuenta con la convicción y la adhesión del profesorado (Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés, 2015), ya que el grado de compromiso e implicación de las familias depende de su propia actitud, pero también de la que muestre el profesorado hacia la participación familiar, lo que justifica la importancia de estudiar las percepciones y praxis docentes que permitan franquear las barreras que dificultan la participación. Siendo así, sorprende que la mayor parte de las investigaciones en vez de centrarse en las responsabilidades del propio sistema educativo, encarnado en este caso en la organización de los centros y en las funciones y deberes del profesorado, se hayan ocupado bien de la participación formal de las familias en dichos centros, o bien de las supuestas causas de la poca implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas (Besalú, 2011).

Modalidades de participación familiar

Uno de los primeros obstáculos para ejercer el derecho a la participación de las familias radica en la definición de dicho constructo. Tradicionalmente la relación entre familia y escuela ha sido definida únicamente como asociaciones de personas que comparten circunstancialmente un espacio, un tiempo y un tramo de obligaciones, mostrando el concepto precario

de participación pasiva, cuando en realidad la participación como valor adopta múltiples formas de manifestarse.

Respecto a la clasificación de las modalidades de participación familiar, Epstein (2011) establece seis niveles de participación familiar ordenados, de menor a mayor, según el grado de implicación: el *paternalista-maternalista*, siguiendo la terminología internacional, se asocia al área de la crianza y el cuidado, y pretende generar el clima familiar que favorece el desarrollo del niño/a; el *comunicativo* persigue establecer un sistema de interrelación familia-escuela bidireccional; el *voluntariado* favorece tareas de ayuda al aula y al centro; el *aprendizaje en casa* se limita a la realización de las tareas escolares; el modelo *decisorio* se involucra en los órganos de gobierno de los centros escolares (Asociación de Madres y Padres de Alumnos-AMPAS, Consejo Escolar, comisiones); y por último, el *comunitario* implica una apertura máxima del centro a la comunidad en el que las familias desarrollan un fuerte sentimiento de pertenencia hacia el mismo.

Asimismo, las experiencias desarrolladas en el marco del Proyecto Includ-ed de la Comisión Europea permitieron identificar que la formación de familias, la participación en los procesos de toma de decisión, en las aulas y espacios de aprendizaje, en el currículum y en la evaluación, son cuatro actuaciones de participación familiar que se relacionan con la mejora de la calidad educativa en centros con bajo nivel socioeconómico y alumnado de minorías culturales (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009).

Desafortunadamente, a pesar de esta diversidad de posibilidades, estudios recientes confirman la tendencia de las familias a valorar la vía de participación asociada a ser informadas frente a otras modalidades que ponen el acento en la formulación de propuestas al centro o incluso en formar parte en la toma de decisiones, análisis y evaluación de las dinámicas de actuación

(Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés, 2015). La supremacía del individualismo junto a la infravaloración del esfuerzo y del sentir comunitario son algunas de las razones que sustentan este modelo pasivo-acomodado de la participación familiar, caracterizado más por el exigir a los otros, en este caso, el profesorado, que por el compromiso de hacer o tomar parte en algo.

Sin embargo, las relaciones entre los agentes implicados en la educación de las nuevas generaciones no pueden reducirse a un intercambio informativo. Por el contrario, se persigue un modelo de interacción dialógico que rompa con las estructuras de poder jerarquizadas que inhiben la voz de las personas consideradas en esferas inferiores. El estudio de Fuller, Parsons, MacNab y Thomas (2013) no solo confirma la prevalencia de estos tipos de participación en los que la responsabilidad de liderazgo recae unilateralmente en la escuela, sino que además ofrece implicaciones para la aplicación de un enfoque asociacionista en la comunidad educativa para la prestación de servicios a la sociedad. Se trata de convertir, según Flecha (2009), las interacciones adaptadoras en interacciones transformadoras, tal y como sucede en las comunidades de aprendizaje en las que familiares, voluntarios o profesionales de la comunidad, con perfiles muy diferentes del profesorado, entran en las aulas para trabajar desde grupos interactivos con el alumnado. Entre los beneficios de estas interacciones se encuentran el aumento de los aprendizajes instrumentales de todo el alumnado y la mejora de la convivencia, proporcionando además modelos alternativos de solidaridad en la propia comunidad. En contraposición, los principales obstáculos consistirán en decidir quiénes son los agentes responsables, quién colabora con quién, definir los objetivos temporalmente, repartir de forma realista las zonas de intervención y las modalidades de regulación de las actividades, ya que los intereses de ambas instituciones no son realmente iguales, a pesar de que los problemas son comunes (Martínez, 2005).

Dimensión ética de la participación familiar

Actualmente se hace cada vez más necesario establecer un vínculo ético, propio de una comunidad, donde cada persona se hace responsable del bienestar y aprendizaje de los demás (Fou-toul y Fierro, 2011). Se trata de una visión inclusiva de la comunidad que se extiende más allá de la obligación de la familia, situándose en un sentimiento de solidaridad más amplio vinculado al sentido de responsabilidad, de servicio público, de ciudadanía y reconocimiento de la interdependencia global (Booth y Ainscow, 2012). La base que sustenta esta comunidad es la *responsabilidad educativa* como principio ético que nos impide dar la espalda a la vulnerabilidad educativa del otro/a. Admitir que el ser humano es un ser vulnerable por naturaleza, necesitado de la interdependencia con los demás, puede ayudar a generar una comunidad que se sitúe, no en la instrumentalización y visión pragmática del otro/a, en este caso la familia-escuela, sino desde la actitud de acogida y respeto que demanda y exige el hecho ineludible de compartir la responsabilidad educativa del alumnado o descendencia filial.

Esto implica abrir las posibilidades de inclusión y participación familiar en las cuestiones escolares, partiendo de un estudio pormenorizado de la realidad familiar y adaptando las vías de participación a las circunstancias actuales. Para Miranda (2009: 12) “ambas instituciones requieren una reestructuración cognitiva y estructural de su misión, de su estilo y de los esquemas de una colaboración en la labor educativa”. El papel de los/las docentes en la consolidación de dichos esquemas de colaboración es esencial, ya que la participación es un valor que demanda de experiencias significativas para ser adquirido. En este sentido, los estudios demuestran que la participación familiar aumenta cuando “está orientada a la labor de acompañamiento y supervisión de la tarea propia de los hijos que, en su faceta de alumnos, es la de estudiar y aprender” (Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2014a: 95).

En un intento de aproximarnos a las prácticas docentes que favorecen la participación de las familias en las cuestiones educativas, presentamos en este trabajo los resultados parciales de una investigación de mayor envergadura (Consejo Escolar del Estado, 2014), en la que nos planteamos un doble objetivo: en primer lugar, conocer las prácticas docentes que utiliza el profesorado para facilitar la participación familiar en los centros educativos; y en segundo lugar, analizar dichas prácticas por etapas educativas, considerando la formación del profesorado en el trato con las familias y la titularidad del centro en el que este imparte su docencia.

Método

La investigación realizada se sitúa dentro de los métodos cuantitativos no experimentales. Se trata de un estudio descriptivo, tipo encuesta, de carácter exploratorio.

El profesorado se seleccionó mediante un muestreo aleatorio estratificado (etapa educativa, comunidad autónoma y titularidad del centro). En el estudio participaron 755 docentes, cuya distribución muestral se indica en la tabla 1.

TABLA 1. Distribución muestral porcentual del profesorado participante

Variable	Categoría	Participantes
Sexo	Hombre	27,0%
	Mujer	73,0%
Experiencia docente	0-10 años	32,1%
	11-20 años	32,7%
	21-30 años	21,6%
	31-40 años	12,7%
	Más de 40 años	0,9%
Etapa educativa	Infantil	20,6%
	Primaria	48,2%
	Secundaria	31,3%
Titularidad del centro	Pública	60,2%
	Concertada	36,6%
	Privada	3,2%
Grado de formación	Ninguna	28,6%
	Poca	36%
	Bastante	19,6%
	Mucha	15,7%
Comunidad autónoma	Andalucía	16,8%
	Aragón	5,0%
	Asturias	3,0%
	Canarias	5,8%
	Cantabria	1,1%

TABLA 1. Distribución muestral porcentual del profesorado participante (cont.)

Variable	Categoría	Participantes
Comunidad autónoma	Castilla-La Mancha	6,9%
	Castilla y León	5,8%
	Ciudad de Ceuta	2,1%
	Ciudad de Melilla	0,7%
	Extremadura	4,5%
	Galicia	8,4%
	Illes Balears	3,7%
	La Rioja	0,3%
	Madrid	13,5%
	Murcia	2,5%
	Navarra	1,2%
	País Vasco	4,9%
	Valencia	14,0%

Para dar cobertura a los objetivos de la presente investigación, se utilizó la última dimensión de un cuestionario aplicado al profesorado en el estudio completo, referida a las prácticas docentes que facilitan la participación familiar en el centro educativo (variable criterio). Dicha dimensión queda conformada por 6 ítems con una escala numérica (1: nunca, 2: algunas veces, 3: frecuentemente, 4: siempre). Son los siguientes:

- P55: Fomento el trato con las familias, mostrándome accesible y dispuesto/a para la comunicación y colaboración con ellas.
- P56: Facilito la relación de las familias con el resto del profesorado.
- P57: Promuevo la participación de las familias en las actividades que organiza el centro.
- P58: Facilito que las familias de mis alumnos/as se sientan miembros de la comunidad educativa, haciendo del centro algo suyo.

P59: Favorezco el establecimiento de objetivos comunes con la familia para que los padres apoyen el aprendizaje de los hijos/as desde el hogar.

P60: Solicito la colaboración de padres y madres cuando tengo alguna dificultad con su hijo/a.

Respecto a los ítems relativos a la información sobre el profesorado participante y el centro educativo, se tuvo en cuenta para este trabajo la formación percibida por el profesorado en el trato a las familias, la titularidad del centro y la etapa educativa (variables predictoras).

El análisis de componentes principales para determinar la validez de constructo de esta dimensión del cuestionario arrojó un único componente, cuyas cargas factoriales oscilan entre ,579 y ,800, lo que pone de manifiesto que el constructo medido fue únicamente el que se pretendía: prácticas docentes que facilitan la participación familiar en el centro educativo.

Asimismo, esta dimensión obtuvo una alta fiabilidad (alfa de Cronbach= ,815).

El cuestionario fue sometido a juicio de tres equipos de expertos de cuatro universidades españolas (validez de contenido). La aplicación al profesorado participante se realizó a través de una plataforma web. Los datos recogidos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS, versión 19, utilizando tanto la estadística descriptiva como la inferencial no paramétrica ($\alpha= ,05$).

Resultados

En relación al primer objetivo de la investigación, en la tabla 2 se muestran algunos estadísticos relativos a las prácticas docentes del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria que facilitan la participación de padres y madres en el centro educativo.

Como se aprecia, de manera global los docentes manifiestan desarrollar actuaciones facilitadoras de la participación familiar en el centro educativo, con medias que oscilan entre las categorías *Frecuentemente* y *Siempre*. Por etapas educativas, observamos una mayor homogeneidad en las

medias de la etapa de educación infantil (oscilando entre el valor más alto situado en 3,87 y el más bajo en 3,65) y en primaria (el valor más alto 3,83 y el más bajo 3,36); mientras que en secundaria se da una mayor distancia entre el ítem más valorado (3,75) y el menos valorado (2,84). En infantil los docentes afirman que con bastante frecuencia fomentan el trato con las familias mostrándose accesibles y dispuestos para la comunicación y colaboración con ellas (P55), así como solicitan la colaboración de padres y madres cuando tienen alguna dificultad con su hijo/a (P60), siendo asimismo estos ítems los que obtienen valoraciones medias más elevadas por los docentes de primaria y secundaria. Por el contrario, la práctica docente a la que menos recurre el profesorado de las tres etapas es promover la participación de las familias en las actividades organizadas por el centro (P57) y facilitar que las familias de sus alumnos/as se sientan miembros de la comunidad educativa, haciendo del centro algo suyo (P58).

Respecto a la existencia de diferencias significativas entre las tres etapas educativas, en lo que se refiere a las prácticas docentes que facilitan la participación familiar en el centro educativo, la tabla 3 muestra los resultados obtenidos.

TABLA 2. Estadísticos referidos a las prácticas docentes que facilitan la participación familiar en el centro educativo

	Educación infantil		Educación primaria		Educación secundaria	
	M	SD	M	SD	M	SD
Global	3,73	,372	3,63	,413	3,40	,497
P55	3,87	,355	3,80	,424	3,74	,502
P56	3,66	,585	3,67	,582	3,59	,645
P57	3,65	,601	3,36	,740	2,84	,909
P58	3,66	,541	3,48	,647	3,06	,876
P59	3,71	,511	3,65	,543	3,42	,714
P60	3,86	,387	3,83	,394	3,75	,461

TABLA 3. Prueba de Kruskal-Wallis en función de la etapa educativa

	Chi-cuadrado	Significación asintótica
Global	57,684	,000
P55	7,696	,021
P56	2,684	,261
P57	90,891	,000
P58	60,424	,000
P59	21,458	,000
P60	8,443	,015

Se observa que, a nivel global, existen diferencias significativas en lo que respecta a la facilitación de la participación de las familias en el centro educativo por parte de los docentes, en función de la etapa educativa en la que estos imparten docencia. Respecto a los ítems, ocurre lo mismo, salvo en el que hace referencia a la ayuda que presta el tutor o tutora para facilitar la relación de las familias con el resto del profesorado (P56).

En la tabla 4 se indican los resultados significativos de la prueba utilizada para el contraste de las etapas educativas dos a dos.

Se observan diferencias estadísticamente significativas a nivel global entre los docentes de todos los pares posibles, en relación a la etapa educativa estudiada. Asimismo, dichas diferencias también se aprecian entre los docentes de infantil y primaria en el ítem “Promuevo la participación de las familias en las actividades que realiza el centro” (P57) y en el ítem “Facilito que las familias de mis alumnos se sientan miembros de la comunidad educativa, haciendo del centro algo suyo” (P58). Entre las etapas educativas de infantil y secundaria, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems analizados, a excepción del ítem que hace referencia a la facilitación de los tutores/as para potenciar la relación entre las familias y el resto de profesorado (P56). Respecto al

contraste entre las medias de facilitación de la participación familiar obtenidas por los docentes pertenecientes a las etapas de primaria y secundaria, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los siguientes ítems: “Promuevo la participación de las familias en las actividades que organiza el centro” (P57), “Facilito que las familias de mis alumnos se sientan miembros de la comunidad educativa, haciendo del centro algo suyo” (P58), “Favorezco el establecimiento de objetivos comunes con la familia para que los padres apoyen el aprendizaje de sus hijos desde el hogar” (P59) y “Solicito la colaboración de los padres cuando tengo alguna dificultad con su hijo” (P60). En todos los casos la valoración media es significativamente inferior a medida que se avanza en la etapa educativa.

En cuanto al segundo de los objetivos de la investigación, la tabla 5 muestra, por etapas educativas, las medias de facilitación de participación familiar y desviaciones típicas atendiendo al grado de formación del profesorado en el trato con las familias y a la titularidad del centro.

Se aprecia que las medias de facilitación de la participación de las familias por parte de los docentes aumentan conforme lo hace el nivel de formación de estos en cuanto al trato con las familias, excepto en infantil, en la que

TABLA 4. Prueba de Mann-Whitney en función de la etapa educativa

	Etapa	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Global	Infantil-primaria	24028	,006
	Infantil-secundaria	10792,5	,000
	Primaria-secundaria	31138,5	,000
P55	Infantil-secundaria	16249	,006
P57	Infantil-primaria	21411,5	,000
	Infantil-secundaria	8911,5	,000
	Primaria-secundaria	27785	,000
P58	Infantil-primaria	23832,5	,005
	Infantil-secundaria	10984	,000
	Primaria-secundaria	30521	,000
P59	Infantil-secundaria	14301,5	,000
	Primaria-secundaria	35824	,000
P60	Infantil-secundaria	16235	,012
	Primaria-secundaria	39274,5	,019

TABLA 5. Estadísticos de los grupos obtenidos en las variables predictoras, referidos a la facilitación de los docentes para la participación familiar

Variable	Grupo	Educación infantil		Educación primaria		Educación secundaria	
		M	SD	M	SD	M	SD
Formación trato a familias	Ninguna formación	3,71	,389	3,54	,414	3,26	,491
	Poca formación	3,60	,403	3,58	0,451	3,37	,478
	Bastante formación	3,79	,381	3,68	,377	3,46	,549
	Mucha formación	3,92	,135	3,84	,245	3,83	,207
Titularidad del centro	Público	3,73	,378	3,65	,415	3,30	,529
	Concertado	3,71	,377	3,61	,409	3,51	,439
	Privado	3,93	,091	3,64	,485	3,69	,234

dicha media decrece de ninguna a poca formación.

La tabla 6 muestra que, respecto a las prácticas docentes que facilitan la participación familiar

en el centro educativo, en las tres etapas educativas se han encontrado diferencias significativas entre los docentes agrupados, en función de su nivel de formación en el trato con las familias.

TABLA 6. Prueba de Kruskal-Wallis en función del grado de formación del profesorado en el trato con las familias

Etapa	Chi Cuadrado	Significación asintótica
Educación infantil	18,451	,000
Educación primaria	27,957	,000
Educación secundaria	28,519	,000

Tras aplicar la prueba correspondiente para analizar los grupos dos a dos, la tabla 7 pone de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre la mayoría de los grupos conformados. En todos los casos, los docentes que más

formación poseen respecto al trato con las familias son los que, significativamente, más facilitan la participación de padres y madres en el centro educativo, tanto en infantil como en primaria y secundaria.

TABLA 7. Prueba de Mann-Whitney, en función de la formación del profesorado en trato con las familias

Etapa	Grupos	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Educación infantil	Ninguna formación	481	,005
	Mucha formación		
	Poca formación	443,5	,010
	Bastante formación		
	Poca formación	303	,000
	Mucha formación		
Educación primaria	Poca formación	276,5	,012
	Bastante formación		
	Poca formación	2320	,000
	Mucha formación		
	Ninguna formación	1519	,000
	Mucha formación		
Bastante formación	1700	,012	
Mucha formación			
Educación secundaria	Ninguna formación	1006	,037
	Bastante formación		
	Ninguna formación	254	,000
	Mucha formación		
	Poca formación	522,5	,000
	Mucha formación		
Bastante formación	303	,008	
Mucha formación			

Respecto a la variable titularidad del centro, en la tabla 5 se aprecian comportamientos diferenciados respecto a la variable criterio analizada entre los docentes de las tres etapas educativas: en infantil y en secundaria se facilita más la participación familiar en los centros privados, mientras que en primaria se hace en mayor grado en centros públicos; dicha facilitación se ejerce en segundo lugar en centros públicos en infantil, en privados en primaria y en concertados en secundaria. El menor grado de facilitación para la participación se da en los centros concertados en infantil y en primaria y en centros públicos en secundaria.

En cuanto a la existencia de posibles diferencias significativas entre los tres tipos de centros, considerando la facilitación que proporciona el profesorado para que las familias participen en la institución escolar, en la tabla 8 se observa que únicamente hay significación estadística en función de la titularidad del centro en la etapa de secundaria.

Específicamente, tales diferencias se aprecian entre las prácticas facilitadoras de la participación que afirman desarrollar los docentes de esta etapa educativa en los centros públicos con respecto a los concertados ($U=4624$; $p=,003$) y de los públicos con respecto a los privados ($U=440$; $p=,011$), siendo en ambos casos significativamente inferior la media de facilitación de dicha comunicación por parte de los docentes que ejercen su labor en centros de secundaria de titularidad pública.

Discusión y conclusiones

Apoyándose en diversos estudios, García-Bacete (2003) afirma que aunque solo sea como una extensión lógica del adagio popular de que cuatro ojos ven más que dos, difícilmente encontraremos familias o docentes que respondan negativamente ante la pregunta: “¿es positivo que la escuela y la familia se relacionen?”. En nuestro estudio se observa unanimidad en la valoración de los docentes de las distintas etapas educativas, respecto a las tareas más y menos realizadas para favorecer la participación de las familias en los centros escolares. De modo que el esfuerzo sistemático de los docentes por incluir de manera pertinente la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijos e hijas, con actuaciones tales como facilitar la comunicación entre las familias y el resto de docentes o fomentar el aprendizaje desde casa, es una realidad presente según la mayoría del profesorado.

Ahora bien, si paradojas existen en la sociedad, la escuela como institución inserta en la misma, refleja algunas de ellas y presenta otras propias de su idiosincrasia. En este sentido, aunque nuestro estudio refleje que la opinión docente respecto a la participación de las familias en los centros escolares suele ser positiva, los resultados obtenidos por Valiente (2012) desvelan que gran parte del profesorado considera que las familias deben mantenerse al margen de los temas académicos y de actividades escolares no destinadas a las familias, mostrando ciertas reticencias a la inclusión activa de las familias en

TABLA 8. Prueba de Kruskal-Wallis en función de la titularidad del centro

Etapa	Chi Cuadrado	Significación asintótica
Educación infantil	1,745	,418
Educación primaria	1,582	,453
Educación secundaria	12,826	,002

las decisiones que afectan a la vida del centro. De forma similar, resultados de investigaciones internacionales apoyan la idea de que los profesionales tienden a ver a los padres y madres poco cualificados/as, sin preparación, y los culpan de los fracasos educativos del niño/a (Hornby y Lafaele, 2011), lo que induce a estos a adoptar una relación asimétrica con los progenitores.

Desde esta perspectiva, la cultura escolar que impera en la relación familia-escuela es la asimilación de la primera por parte de la segunda, quedando las iniciativas que persiguen el nacimiento de una nueva cultura participativa-integradora de apertura a la comunidad como algo puntual y anecdótico. Según resultados recientes (Ng y Yuen, 2015), los docentes demostraron actitudes etnocéntricas hacia los progenitores prevaleciendo la noción de los mismos con fines exclusivamente pragmáticos, "*padres y madres como recursos*", frente a la concepción cooperativa propia de una comunidad educativa en la que los padres y madres constituyan una pieza clave en la toma de decisiones, funcionamiento y organización de la labor educativa del centro, calificados como "*padres y madres gobernantes*". Debemos admitir que, a pesar del descontento de algunas familias hacia la educación recibida por sus hijos e hijas, estas guardan un discreto silencio, o bien, tal y como reconocen Stitt y Brooks (2014), compensan desde el hogar lo que perciben como deficiencias educativas en el desarrollo social, emocional, espiritual e intelectual de sus hijos e hijas.

No cabe duda de que toda transformación o inducción al cambio exige, cuanto menos, participación, pues desde la pasividad, conformismo y el silencio solo cabe la conservación de lo existente, y que dicha participación, como bien exponen Fuller, Parsons, MacNab y Thomas (2013), depende del compromiso de los profesionales con el liderazgo socialmente inclusivo. Así pues, los datos de nuestro estudio evidencian que el fomento de la participación familiar se encuentra condicionado significativamente por la etapa en la que el docente desarrolla su labor educativa, de modo que el profesorado de

infantil afirma facilitar con mayor intensidad la participación de las familias en la vida de los centros. Quizá esta percepción esté estimulada por la mayor implicación escolar que manifiestan las familias en edades tempranas (Garreta, 2008). Aspectos sociales vinculados a la cultura participativa, así como aspectos escolares asociados a la organización, a los mecanismos de participación, a la figura docente, al clima escolar, entre otros, se encuentran en la base de dichas diferencias, pero también, cabe señalar la percepción de la infancia como etapa dependiente y la adolescencia como autónoma por parte de los agentes educativos, como un argumento explicativo de esta realidad.

En lo que respecta a la comunicación profesorado-familias podemos concluir, con independencia del nivel educativo, que los tutores y tutoras tienen asumida su responsabilidad educativa-comunicativa con los padres y madres del alumnado, siendo los que actúan como mediadores en la relación entre las familias y el resto de docentes. Este papel dinamizador ha sido señalado por Pereira (2011) entre las competencias a desarrollar por el maestro o la maestra, como la capacidad de relacionarse con otros miembros de la comunidad escolar, especialmente, las familias. De hecho, podemos comprobar en los resultados obtenidos que siempre que aparecen problemas o dificultades actitudinales, comportamentales o de aprendizaje, los docentes demandan la comunicación con la familia. Este aspecto se acentúa en las etapas de educación infantil y primaria, con respecto a secundaria. Además, paralelamente, otros estudios revelan que las familias son poco conocedoras del resto de profesorado del centro escolar, limitando su comunicación con el tutor/a, y generalmente suelen tratar dificultades de aprendizaje o aspectos negativos que presentan sus hijos/as (Gomariz, Parra, García-Sanz, Hernández-Prados y Pérez-Cobacho, 2008).

Reconocemos que la comunicación entre docentes y padres es el eje transversal que posibilita la participación, pero aunque necesario es

insuficiente, ya que estamos ante un hecho multidimensional, en el que inciden diferentes variables. Generalmente, los progenitores son conocedores de la importancia de participar en el centro, pero o bien no saben, no quieren o no pueden implicarse (Entrena y Soriano, 2003). De ahí, la importancia del profesorado para admitir estas carencias familiares y actuar como promotor de una mejora de la implicación familiar, pues como afirman Grant y Ray (2013), las escuelas y los docentes más eficaces son aquellos que colaboran en gran medida con las familias y que ayudan a que las familias se involucren en la educación de los hijos/as. Dicho de otro modo, el profesorado debe valorar y respaldar la labor educativa de la familia, otorgando mayor credibilidad a su implicación educativa, ya que los logros académicos obtenidos serán mayores que si se trabaja en solitario (Jeynes, 2012).

Por otra parte, en lo que respecta al nivel de formación recibido sobre esta temática, los resultados evidencian que son menos facilitadores de la relación familia-escuela los docentes menos formados que aquellos cuyo nivel de formación sobre participación es más elevado. No obstante, coincidimos con Epstein (2011) en que existe una gran distancia entre la relevancia concedida a la familia y su relación con la escuela y la escasa preparación de los docentes para conducir las relaciones entre familia, escuela y sociedad, a pesar de constituir una de las principales variables a la hora de favorecer la participación familiar en los centros escolares. De hecho, la mayoría de los programas de formación inicial del profesorado no están a la altura de preparar verdaderamente a los maestros y maestras para participar con éxito con las familias (Caspé, López, Chu y Weiss, 2011), demandando un replanteamiento de las competencias docentes a adquirir en la educación superior.

Finalmente, atendiendo a la titularidad de los centros educativos, se observa cierta homogeneidad en las percepciones positivas del profesorado sobre las prácticas que desarrollan para facilitar la participación de las familias, tanto en educación infantil como en primaria. No obstante, en la

etapa de educación secundaria sí encontramos que los docentes pertenecientes a centros concertados y privados tienden a percibir de manera más positiva su labor como facilitadores de la participación familiar, en relación a sus colegas pertenecientes a centros de secundaria de carácter público. En otros estudios, concretamente para Parra, García-Sanz, Gomariz y Hernández-Prados (2014), se muestra una mayor participación y una implicación más efectiva en los padres y madres cuyos hijos e hijas asisten a colegios privados en el caso de educación infantil, y aquellas familias cuyos hijos asisten a centros concertados en secundaria. Asimismo, aunque de forma general la variable titularidad no es significativa en el clima escolar, en educación infantil, los centros de titularidad pública o privada presentan un clima más ordenado en relación a los centros de titularidad concertada, ya que se trata de centros cuyos directores tienen una valoración muy positiva del alumnado (Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2014b).

A modo de conclusión, se pone de manifiesto en nuestro trabajo que los docentes facilitan la implicación de los progenitores en las actividades organizadas por el centro y favorecen el desarrollo del sentimiento de pertenencia al mismo, pero ambos aspectos son susceptibles de mejora según se avanza en la escolaridad. El protagonismo de las familias aumenta a través de la confianza en ellas (Azpillaga, Intxausti y Joaristi, 2014). Todos necesitamos sentirnos parte de la comunidad en la que nos encontramos. Todos queremos ser reconocidos en aquello que hacemos.

Aunque el estudio cuenta con limitaciones derivadas principalmente del empleo de un único instrumento de recogida de información de índole predominantemente cuantitativo, la magnitud de las dimensiones abordadas en el mismo y la representatividad de la muestra nacional, compensan las posibles mermas de la investigación, tal y como se ha podido comprobar en el contraste entre los resultados obtenidos y los aportados por otras investigaciones, dejando otros análisis para posteriores estudios.

Nota

¹Esta investigación se ha desarrollado gracias a la coordinación y financiación del Consejo Escolar del Estado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

Referencias bibliográficas

- Azpillaga, V., Intxausti, N., y Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(3), 27-37. doi: 10.13042/Bordon.2014.66302
- Besalú, X. (2011). Recensión del libro *Familia y escuela en la tarea común de educar. Un modo de superar la incomunicación*, C. de Oliver Vera (coord.). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(3), 153-154.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: CSIE-Fundación Creando Futuro.
- Cárcamo-Vásquez, H., y Rodríguez-Garcés, C. (2015). Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educación y Educadores*, 1(3), 456-470. doi:10.5294/edu.2015.18.3.5.
- Caspe, M., López, M. E., Chu, A., y Weiss, H. B. (2011). *Teaching the teachers: Preparing educators to engage families for student achievement*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014a). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado (coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-105). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014b). Participación familiar y clima escolar en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En Consejo Escolar del Estado (coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 181-193). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (coord.) (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Entrena, M. S., y Soriano, A. (2003). Escuela de padres. En E. Gervilla, *Educación Familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 143-154). Madrid: Narcea.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169. doi:10.1174/113564009788345835.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y educación*, 21(2), 183-196. doi:10.1174/113564009788345899.
- Foutoul, M. B., y Fierro, M. C. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 101-119.
- Fuller, K., Parsons, S., MacNab, N., y Thomas, H. (2013). How far is leadership distributed in extended services provision? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 598-619. doi:10.1177/1741143213488587.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437. doi:10.1174/021037003322553824.

- García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-190.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Madrid: CEAPA.
- Gomariz, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., y Pérez-Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Grant, B. K., y Ray, J. A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. London: Sage.
- Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. doi:10.1080/00131911.2010.488049.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. doi:10.1177/0042085912445643.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (2006). BOE 4 de mayo.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (2013). BOE 10 de diciembre.
- Martínez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Miranda, A. (2009). *Familia y escuela. La responsabilidad de un compromiso educativo compartido*. Madrid: FERE-CECA.
- Navaridas, N., y Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 223-248. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.20.2012>.
- Ng, S. W., y Yuen, W. K. G. (2015). The micro-politics of parental involvement in school education in Hong Kong: ethnocentrism, utilitarianism or policy rhetoric! *Educational Review*, 67(2), 253-271. doi:10.1080/00131911.2013.868786.
- Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., y Hernández-Prados, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado (coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pereira, I. (2011). El papel del maestro de educación Infantil en la sociedad contemporánea. *XII Congreso internacional de la teoría de la educación*, Barcelona.
- Pérez-Díaz, V., y Rodríguez, J. C. (2009). *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos*. Madrid: Fundación Instituto de Empresa.
- Stitt, N. M., y Brooks, N. J. (2014). Reconceptualizing Parent Involvement: Parent as Accomplice or Parent as Partner? *Schools: Studies in Education*, 11(1), 75-101. doi:10.1086/675750.
- Valiente, P. (2012). *La familia en la escuela: barreras y condicionantes para una participación efectiva*. Trabajo Fin de Grado. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/544>

Abstract

Weaving bridges between school and family. The role of the teacher

INTRODUCTION. This paper aims to present teacher performance as a mediator and main launcher of the family involvement. It will analyse each of the educative stages of the teaching practice, the teacher's training on dealing with families in regards to the type of centre. It

begins with the analysis of the construct of “Involvement”, moving from the coexistence to the coeducation of the Educational Community. Our approach considers involvement as an element of quality and educative inclusion and the study follows with a review of previous studies on this matter. **METHOD.** For this study a non-experimental method has been used. Specifically, this is a descriptive study (based on an interview of an exploratory nature) which has used a questionnaire designed *ad hoc* in a national sample. 755 Spanish teachers of Pre-school, Primary Education and Secondary Education have been selected at random. **RESULTS.** Teachers have been found to facilitate significantly less family involvement in the different learning centres School as they progress towards higher stages. Such facilitation is quite higher in teachers with more training in dealing with families and only Secondary Education teachers from state-subsided schools and private centres are found to promote the involvement of parents in the school more than the ones from public schools. **DISCUSSION.** This study shares with recent studies the need of including interpersonal relationships such as that of family-school as one of the topics to be dealt with in teacher’s initial and Continuing Professional Development so it will promote the involvement of the families in the school life.

Keywords: *Family-school relationship, Faculty, Family involvement, Teacher training.*

Résumé

Tisser des liens entre l'école et la famille. Le rôle des enseignants

INTRODUCTION. La finalité de cet article est de présenter la perception du professorat sur sa performance en tant que médiateur et promoteur de la participation de la famille. L'analyse a été réalisée en fonction de l'étape éducative où travaille l'enseignant, de sa formation aux rapports auprès des familles, et du type d'établissement. Nous commençons par l'examen du principe de « participation », en passant de la coexistence à la coéducation de la communauté éducative - nous considérons que la participation est un témoignage de qualité et d'inclusion scolaire - puis nous faisons une brève révision des études antérieures sur le sujet. **MÉTHODE.** Nous avons utilisé une méthode non expérimentale, plus concrètement une recherche exploratoire et descriptive, du type enquête, pour laquelle un questionnaire conçu *ad hoc* a été appliqué à un échantillon national, sélectionné de manière aléatoire, composé par 755 enseignants des étapes éducatives de la maternelle, du primaire et du secondaire de l'état espagnol. **RÉSULTATS.** Les enseignants facilitent progressivement moins la participation des familles dans les établissements au fur et à mesure que l'on progresse dans l'étape éducative ; cette facilitation est significativement plus élevée chez les enseignants ayant plus de formation dans le traitement des familles ; uniquement au niveau du secondaire, les enseignants des établissements subventionnés et privés facilitent considérablement davantage la participation des parents, dans la vie du centre éducatif, que ceux des établissements publics. **DISCUSSION.** Nous partageons avec les recherches récentes le besoin d'inclure les relations interpersonnelles famille-école comme l'un des thèmes à aborder dans la formation initiale et continue des enseignants, afin de faciliter la participation de la famille dans la vie scolaire.

Mots-clés: *Relation famille-école, Professorat, Participation de la famille, Formation des enseignants.*

Perfil profesional de los autores

M^a Ángeles Gomariz-Vicente (autora de contacto)

Doctora en Pedagogía, profesora contratada doctora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación principales se centran en: relaciones familia-centro educativo, orientación educativa y acción tutorial y diagnóstico en educación. Actualmente es coordinadora del Máster Oficial Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas de la Universidad de Murcia.

Correo electrónico de contacto: magovi@um.es

Dirección para la correspondencia: Departamento MIDE. Facultad de Educación, Campus de Espinardo, 30100 Murcia.

M^a Ángeles Hernández-Prados

Doctora en Pedagogía, profesora contratada doctora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación se centran en: educación familiar, educación en valores, ciudadanía, convivencia y sociedad de la información.

Correo electrónico de contacto: mangeles@um.es

M^a Paz García-Sanz

Doctora en Pedagogía, profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación son: relaciones familia-centro educativo, evaluación de programas educativos y sociales y planificación, aprendizaje y evaluación de competencias.

Correo electrónico de contacto: maripaz@um.es

Joaquín Parra-Martínez

Doctor en Pedagogía, profesor titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas principales de investigación se centran en: relaciones familia-centro educativo y diagnóstico en educación. Es par evaluador internacional de SINAES en Costa Rica. Actualmente es coordinador de la especialidad de Orientación Educativa del Máster Oficial Universitario en Formación del Profesorado y director del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UMU.

Correo electrónico de contacto: jparra@um.es.

LAS FAMILIAS ANTE EL ABANDONO ESCOLAR*

Families facing early school leaving

MARÍA LUZ MARTÍNEZ SEIJO⁽¹⁾, LAURA RAYÓN RUMAYOR⁽²⁾ Y JUAN CARLOS TORREGO SEIJO⁽²⁾

⁽¹⁾ Grupo de Investigación IMECA (UAH)

⁽²⁾ Universidad de Alcalá

DOI: 10.13042/Bordon.2017.44617

Fecha de recepción: 03/02/2016 • Fecha de aceptación: 11/07/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: María Luz Martínez Seijo. E-mail: luz.martinez@uah.es

Fecha de publicación online: 14/02/2017

INTRODUCCIÓN. Se describen las experiencias y expectativas de las familias ante el abandono temprano de la educación. El entorno familiar puede ser un factor de riesgo relacionado directamente con el abandono escolar y supone un elemento clave en las medidas de prevención que se pueden adoptar, según diversos estudios de referencia internacionales. **MÉTODO.** Se ha utilizado una triangulación metodológica intramétodos, agrupando en frecuencias las respuestas de 418 entrevistas —distribuidas en 146 jóvenes que ya han abandonado los estudios, 125 familias y 147 profesores con experiencia en el tema—, con 3 grupos de discusión para cada colectivo. Las categorías y subcategorías de estudio se han validado a través del juicio de expertos, aplicándose la fórmula Kappa de Cohen para medir la fiabilidad interevaluadores. **RESULTADOS.** Las familias consideran que podían haber hecho más para que sus hijos no abandonaran la educación; estas no son conscientes del problema hasta que comienzan a repetir y a faltar a clase en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para las familias, la apatía, desmotivación y la dificultad de las materias en la ESO son los factores que han llevado a sus hijos a abandonar los estudios. **DISCUSIÓN.** Orientación y apoyo a familias cuyos hijos evidencien dificultades en educación primaria, una intervención específica con familias poco colaborativas, información a las familias sobre el problema del abandono temprano y un debate sereno sobre el papel de los deberes para casa, serían medidas significativas que se podrían abordar para paliar el abandono.

Palabras clave: *Abandono escolar temprano, Entorno familiar, Causas del abandono, Medidas paliativas y preventivas.*

Introducción

El Abandono Temprano de la Educación (ATE) afecta a los y las jóvenes de entre 18 y 24 años que no han alcanzado una titulación de enseñanza secundaria superior y se encuentran fuera del sistema educativo o de los sistemas de formación en las últimas cuatro semanas antes de realizarse la Encuesta de Población Activa (EPA). El abandono prematuro afecta de forma determinante al paro juvenil y “representa una pérdida de oportunidades para los y las jóvenes y un desperdicio de potencial social y económico para la Unión Europea en su conjunto” (Comisión Europea, 2011: 4)). La lucha contra el abandono es un factor decisivo y necesario para poder crecer económica, social y democráticamente en Europa. Los factores determinantes del abandono suelen ser multicausales, aunque el entorno familiar en la mayoría de las ocasiones tiene un claro factor predictivo (Galán *et al.*, 2009). Así, estudios de referencia evidencian que el entorno familiar es uno de los elementos más influyentes (Alemany, Rojas, Gallardo, Sánchez, 2013; Casquero y Navarro, 2010; Espínola y Claro, 2010; Mora, 2010; Roca, 2010), siendo, dentro de este, el nivel socioeconómico el que mayor relevancia tiene. Existen, sin embargo, controversias sobre qué tipología de participación familiar puede incidir más en el abandono escolar y de qué manera. Algunos estudios afirman que existe una clara relación entre la colaboración formal de la familia con el centro educativo y el rendimiento del alumno (Rumberger, 2011; Alemany *et al.*, 2013; Lyche, 2013). Estos trabajos consideran que es un factor decisivo la frecuencia con la que la familia contacta con el profesorado y si participa en las actividades del centro. Para Alemany *et al.* (2013) y Lyche (2013) es determinante la relación con el centro educativo y la asistencia a reuniones, el seguimiento de las faltas de asistencia y la participación de las familias en Escuelas de Padres, en la Asociación de Madres y Padres (AMPA) o en el Consejo Escolar. Estos trabajos afirman que si las familias apoyan a sus hijos en el estudio y participan

formalmente en el centro educativo, el rendimiento escolar será mayor, disminuyendo el posible absentismo y prolongándose la vida escolar.

Un segundo grupo de estudios, cuyos resultados se alejan de los anteriores, es el llevado a cabo por Castro *et al.* (2014a, 2014b, 2014c), que plantea una línea de trabajo novedosa e interesante. El metaanálisis internacional realizado sobre la relación entre participación familiar y rendimiento evidencia que la participación informal tiene mayor relevancia (Castro *et al.*, 2014a: 92 y ss.). Las aspiraciones académicas de los padres se revelan como la forma de participación que más efecto tiene sobre los resultados académicos. La comunicación con los hijos centrada en cuestiones escolares es el segundo factor de mayor incidencia, seguido de las actividades de lectura con los hijos y el estilo familiar. El segundo estudio de Castro *et al.* (2014b: 177) evalúa el impacto de diferentes formas de participación familiar en el desempeño académico de estudiantes españoles en las etapas de infantil, primaria y secundaria, y arroja resultados en la misma línea. Aparecen de nuevo como factores determinantes en el rendimiento escolar las aspiraciones académicas de las familias, con un impacto incluso mayor que el nivel sociocultural. Otro factor que tiene una gran influencia sobre el rendimiento es el sentimiento de pertenencia de la familia al centro, ya que supone compartir el modelo educativo de la escuela. A este factor le sigue en importancia un clima educativo familiar supervisado. La ayuda en las tareas escolares en casa parece tener un alto impacto en educación primaria y más aún en secundaria. La asistencia a reuniones del centro tiene un impacto negativo seguramente porque sea un indicador indirecto de dificultades de disciplina, falta de rendimiento o absentismo, dando lugar a una participación formal, incluso a veces a una “sobreparticipación” (ibíd.: 178). En el tercer trabajo, de Castro y colaboradores (2014c), orientado a estudiar el impacto entre implicación familiar y el nivel de desempeño en matemáticas, se evidencia la

existencia de un nivel óptimo de apoyo familiar, pero si este se sobrepasa la relación se invierte. En estos estudios, la participación formal de las familias a través del AMPA o en actividades regladas tiene un efecto poco significativo en el rendimiento.

Destacan también los estudios realizados por Martín Quintana *et al.* (2015a, 2015b), para quienes el ATE está asociado a una baja supervisión educativa, a un bajo nivel formativo de los padres y madres y a un clima familiar conflictivo, con carencias en la comunicación con los hijos y las hijas. Resulta especialmente interesante el trabajo de estos autores, orientado a evaluar el impacto de un programa de educación parental para prevenir el ATE, cuyos resultados evidencian que aquellas madres con hijos e hijas en riesgo de abandono tienen menos competencias personales y resiliencia, menos estrategias para buscar un apoyo formal en la escuela, así como dificultades para promover una supervisión y actividades educativas; competencias que mejorarían con una intervención sistemática psicoeducativa (Martín Quintana *et al.*, 2015b). El estudio de Marchena *et al.* (2105) también contempla el contexto familiar y la supervisión educativa informal de los padres y madres como factores que predicen la continuidad escolar.

Desde estos planteamientos, nuestro objetivo es describir los procesos y experiencias que las familias sufren ante el abandono escolar de sus hijos e hijas, y contrastar estos datos con el punto de vista del profesorado. Un objetivo que se incardina en una investigación más amplia orientada a describir los procesos y factores implicados en el ATE desde la experiencia de los tres colectivos señalados. Concretamente, en este artículo describimos cómo las familias han afrontado la escolarización de sus hijos e hijas y el abandono de la educación, qué expectativas formativas tenían para ellos, con qué causas relacionan el abandono de la formación y qué medidas consideran hubieran sido las más pertinentes para evitarlo. Las medidas preventivas

para paliar el problema del ATE requieren conocer el papel de las familias en el apoyo y seguimiento de la escolarización de los hijos e hijas, identificar cómo han afrontado el proceso y conocer las acciones que valoran como las más significativas para reducirlo. Obtener una visión amplia y profunda sobre ello ayudará a su prevención al permitir seleccionar y adaptar las vías para la mejora de la participación familiar mediante programas específicos (Jeynes, 2010, 2012; LaRocque, Kleiman y Darling, 2011; Castro *et al.*, 2014a; Martín Quintana *et al.*, 2015b).

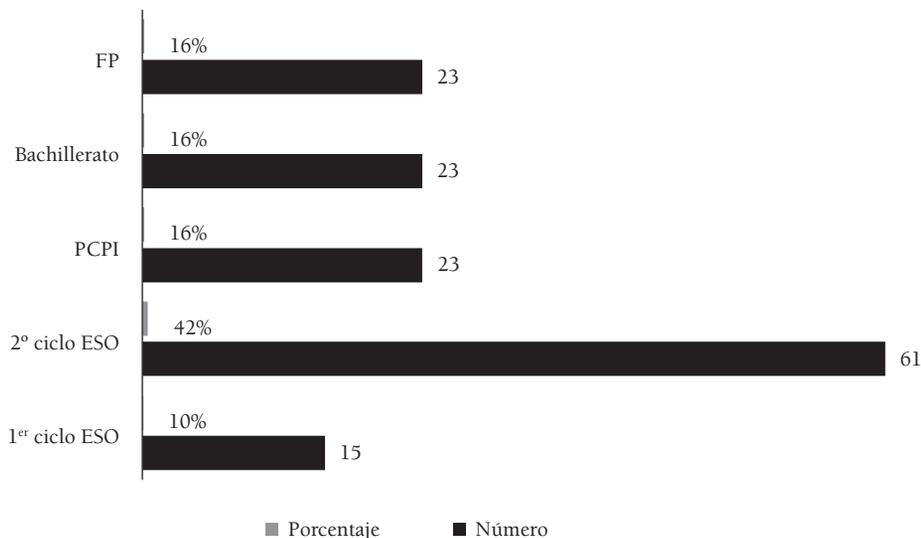
Método

A continuación se presentan la descripción de la muestra objeto de estudio y los instrumentos de recogida y análisis de los datos.

Muestra

Sobre los casos de abandono no hay una base estadística institucional, son las secretarías administrativas de los centros escolares la única vía de acceso segura. El expediente escolar facilita información, en principio, sobre si ha habido o no abandono de la educación, aunque posteriormente hay que ratificarla. Si un alumno mayor de 16 años no se da de baja explícitamente de un centro, o si al centro no le consta su alta en un nuevo centro, el centro de origen no puede hacer efectiva su baja, lo que provoca que muchos abandonos queden encubiertos por matrículas inexistentes. Carrasco (2004) y Serra y Palaudària (2010) advierten de las implicaciones que tiene para la investigación el que no exista una base de datos institucional de jóvenes que han abandonado la educación, ya que los déficits de información institucional muestran en qué medida situaciones preocupantes quedan ocultas tras la imprecisión de datos disponibles, y dificultan el acceso a datos que permitan reflexionar sobre tales problemas. Por ello, y ante la imposibilidad de alcanzar una

GRÁFICO 1. Casos de jóvenes entrevistados, según la etapa en que abandonaron los estudios



Fuente: elaboración propia.

representación estadística significativa, tomamos la decisión de elaborar una representación tipológica y socioestructural de centros educativos, caracterizada por: 1) un equilibrio entre zona rural —municipios iguales o menores a 20.000 habitantes— y zona urbana —municipios mayores de 20.000 habitantes—; 2) una diversidad de la ruralidad que permitiera seleccionar a sujetos de zonas más industriales, y a sujetos de territorios agrícolas/ganaderos, menos favorecidos económicamente; y 3) que incluyera las capitales de provincia de Castilla y León y la ciudad de Ponferrada, así como centros en barrios socioeconómicamente deprimidos y de clase media. La segunda decisión importante fue conformar un equipo voluntario de 19 profesores entrevistadores, pertenecientes al Cuerpo de Educación Secundaria, y con un claro interés hacia el tema, para que inicialmente elaborasen un listado de jóvenes que previsiblemente hubieran abandonado los estudios, y una vez confirmado este extremo solicitaran su participación en el estudio. A partir de ahí, se elaboró una base de datos de jóvenes

dispuestos a informar (gráfico 1) y a través de un *muestreo entrelazado* (Flick, 2009: 147) los entrevistadores contactaron después con las familias y el profesorado. Durante seis meses, de enero a junio de 2014, se llevaron a cabo las entrevistas.

Instrumentos de recogida y análisis de los datos

Se ha empleado una triangulación metodológica intramétodos para un primer tratamiento de los datos, cuantificando respuestas de las 418 entrevistas: 146 para jóvenes, 125 para familias y 147 para profesores y profesoras con experiencia profesional en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de más de 10 años (tabla 1).

A partir de ahí se diseña una entrevista estructurada, definida por 7 bloques, disponible en formato digital para permitir un volcado de datos inmediato. El contenido de la misma se

estructura en 2 bloques relativos a datos sociodemográficos y estructurales (edad, sexo, ocupación, tipo de centro en el que cursó la ESO, etc.), y los 5 restantes basados en los estudios llevados a cabo por Alemany *et al.* (2013) y Lyche (2013), y orientados a dar respuesta a los objetivos planteados: identificar el valor que cada colectivo otorga a los factores personales, familiares, sociales y educativos implicados en el ATE, y describir cómo asume cada colectivo dichos factores y procesos implicados en el abandono.

TABLA 1. Entrevistas por provincia, colectivo, sexo y ámbito

	Jóvenes	Familias	Profesorado	
Zamora	16	13	16	
Valladolid	16	13	16	
Soria	15	14	16	
Segovia	18	15	16	
Salamanca	18	12	18	
Palencia	18	15	17	
León	15	17	16	
Burgos	16	14	16	
Ávila	16	12	16	
	Hombre	89	42	66
	Mujer	57	83	81
	Urbano	81	62	79
Total	Rural	65	63	68
		146	125	147

Fuente: elaboración propia.

La entrevista se define por 5 unidades de análisis principales, definidas a su vez por subunidades, que presentaremos más abajo. Antes, cabe señalar que elaboramos tres bases de datos: la de jóvenes incluía 98 preguntas; la de familias, 114; y la de profesores, 105; con un total de 45 preguntas coincidentes que aportan una visión de contraste global para los tres colectivos y 52 preguntas coincidentes para familias y profesorado. Esto nos permite cruzar las respuestas para un primer agrupamiento cuantitativo, contrastando respuestas coincidentes de al menos dos de los colectivos entrevistados. Un criterio fundamental, porque si los resultados se repiten entonces aseguramos la dependencia de los datos, entendida como un contraste entre colectivos y un criterio clave para asegurarnos la confirmabilidad de los resultados. En el método de análisis de contenido (Mayring, 2000; Hsieh y Shanmon, 2005), este momento se denomina recuperación de datos, y lo utilizamos para identificar tendencias sobre cómo las familias han afrontado la escolarización de sus hijos e hijas y el posterior ATE, identificar patrones comunes y divergentes respecto a las expectativas educativas para sus hijos, y si hay coincidencia o no en las causas que subyacen en el ATE y en las medidas que proponen para combatirlo. Estas agrupaciones permiten además observar si hay divergencias entre los colectivos en relación con estas cuestiones. Exponemos a continuación (tabla 2) las cinco unidades de análisis principales, las subunidades correspondientes, junto con las temáticas de las preguntas de la entrevista para cada unidad de análisis principal, así como la coincidencia o no de las preguntas entre colectivos a la que nos hemos referido más arriba.

TABLA 2. Unidades de análisis, subunidades y temática de preguntas de la entrevista

Unidad de análisis	Subunidades principales
Experiencia personal ATE	Factores explicativos / Postura personal ante el ATE / Dificultades para el estudio / Importancia de la formación para un futuro / Valor titulación académica / Aspiraciones educativas / Posibilidades educativas reales / Previsiones para un retorno a la formación.

TABLA 2. Unidades de análisis, subunidades y temática de preguntas de la entrevista (cont.)

Temática de las preguntas	Jóvenes	Familias	Profesorado
Término ATE	--	--	O
Gravedad del ATE	--	--	O
Motivos para ATE	O	O	O
Factores externos para ATE	O	O	O
Arrepentimiento de ATE	O	O	--
Razones de arrepentimiento	O	O	--
Previsión vuelta al estudio	O	O	--
Dificultades para retornar al estudio	O	O	O
Profesión elegida	O	O	--
Titulación para profesión elegida/preferida	O	O	--
Tipo de titulación requerida	--	O	--
Importancia de la educación y la formación para el futuro	--	O	O
Valor de título académico	--	O	O
Aspiraciones y alcance educativo	--	O	--
Influencia aspiraciones alcance educativo	--		O
Consideración posibilidades educativas hijos/as	--	O	--
Razones alcance educativo	--	O	--
Sentimientos ante ATE	--	O	--

O : Trata el contenido señalado.

-- : No trata el contenido señalado

Unidad de análisis	Subunidades principales
Entorno familiar	Adecuación perfil socioeconómico y cultural de padres / Apoyo recibido para el estudio / Figuras de apoyo / Curso hasta el que se ofreció apoyo al estudio / Influencia del apoyo familiar en el abandono / Capacidad para evitar el abandono / Actuaciones concretas para evitarlo / Ayuda en el hogar para las tareas académicas / Tipo de medidas ante las malas calificaciones.

Temática de las preguntas	Jóvenes	Familias	Profesorado
Situación económica de familia	O	O	--
Influencia situación económica de familia en ATE	--	--	O
Nivel cultural de familia	O	O	--
Influencia nivel cultural de familia en ATE	--	--	O
Nivel de estudios de padres	O	O	--

TABLA 2. Unidades de análisis, subunidades y temática de preguntas de la entrevista (cont.)

Temática de las preguntas	Jóvenes	Familias	Profesorado
Adecuación trabajo a cualificación	--	O	--
Apoyo recibido de la familia para el estudio	O	O	O
Influencia apoyo de familia en el ATE	--	--	O
Capacidad de familias para evitar ATE	--	--	O
Actuaciones de familia para evitar ATE	--	--	O
Figura que apoya más en el estudios	O	O	O
Ayuda en casa para tareas educativas	O	O	--
Realización de deberes por alumnos ATE	--	--	O
Edad límite de ayuda en tareas educativas	--	O	--
Material escolar necesario	O	O	O
Reuniones con tutores	O	O	O
Apoyo de familia al estudio	O	O	O
Supervisión de tareas escolares	O	O	O
Interés por los exámenes	O	O	--
Reñir por malas notas	O	O	--
Castigar por malas notas	O	O	--
Premiar por sacar buenas notas	O	O	--

O : Trata el contenido señalado.

-- : No trata el contenido señalado.

Unidad de análisis	Subunidades principales		
Historial educativo	Percepción del historial educativo / La transición al instituto / Momento del alejamiento del estudio / Absentismo y apoyos / Repetición y apoyos / Beneficios de la repetición / Orientación educativa / Agrupamientos / Relación con compañeros / Relación con el profesorado.		
Temática de las preguntas	Jóvenes	Familias	Profesorado
Experiencia en trabajo con ATE	--	--	O
Prevención ATE	--	--	O
Metodologías para prevención ATE	--	--	O
Ejemplos metodologías para prevención ATE	--	--	O
Actuaciones para recuperar al alumnado	--	--	O
Dificultades y obstáculos para luchar contra el abandono escolar	--	--	O

TABLA 2. Unidades de análisis, subunidades y temática de preguntas de la entrevista (cont.)

Temática de las preguntas	Jóvenes	Familias	Profesorado
Percepción historial educativo de jóvenes ATE	--	0	0
Identificación con el paso por el instituto	0	0	--
Momento de alejamiento del estudio	0	0	0
Momento puntual de ATE	0	0	0
Factores influyentes en el ATE	0	0	0
Factores útiles para no abandonar	0	0	0
Actuaciones convenientes para combatir ATE	--	0	0
Impedimentos para la atención en centro	0	0	0
Influencia de profesores en ATE	--	--	0
Relación mantenida con profesores	0	0	0
Estilo de profesor motivador	0	0	0
Actuación ante incomprensión de contenidos	0	0	0
Estímulo trabajo en grupo por profesores	0	0	0
Colaboración en trabajos colectivos	0	0	0
Horario diario para el estudio	0	0	--
Sitio fijo para el estudio	0	0	--
Tiempo destinado al estudio	0	0	--
Otras actividades extraescolares	0	0	--
Expulsiones	0	0	0
Consecuencias de las expulsiones	--	0	--
Historial de repetición	0	0	0
Número de cursos repetidos	0	0	--
Cursos repetidos	0	0	--
Beneficios de repetición	0	0	0
Consecuencias negativas repetición	--	--	0
Promoción por imperativo legal	0	0	--
Opinión sobre la promoción por imperativo legal	--	--	0
Apoyos educativos en el aula	0	0	0
Apoyos educativos fuera del aula	0	0	0
Utilidad de los apoyos	0	0	0
Orientación individualizada del tutor y/u orientador del centro	0	0	0
Orientación educativa	0	0	0
Orientación profesional	0	0	0
Adecuación de la orientación recibida	0	0	0

TABLA 2. Unidades de análisis, subunidades y temática de preguntas de la entrevista (cont.)

Temática de las preguntas	Jóvenes	Familias	Profesorado
Propuestas a centros para apoyo en el estudio	O	O	--
Dificultades en el centro para el estudio	O	O	O
Tipo de agrupamientos	O	O	--
El mejor agrupamiento para alumnado ATE	--	--	O
Ayuda de agrupamientos heterogéneos	--	--	O
Motivación alumnos según agrupamientos	O	O	O

O: Trata el contenido señalado.

--: No trata el contenido señalado.

Unidad de análisis	Subunidades principales
Entorno escolar	Influencia del docente en el ATE / Actuaciones de los profesores / Frecuencia reuniones tutor / Participación familias AMPA, Consejo Escolar, Escuela de Padres / Colaboración familia-centro / Vías de comunicación / Actuaciones detección del ATE / Actuaciones de refuerzo.

Temática de las preguntas	Jóvenes	Familias	Profesorado
Frecuencia reuniones con tutor	--	O	O
Seguimiento de las faltas de asistencia	--	O	O
Justificación de las faltas de asistencia	--	O	O
Vías de comunicación con el centro	--	O	O
Participación AMPA	--	O	O
Participación Consejo Escolar	--	O	O
Relación familia con el centro	--	O	O
Colaboración con el centro	--	O	O
Contribución de relación y comunicación centro-familia para evitar ATE	--	--	O
Valoración de la relación con tutor y profesores	--	O	O
Relación profesores-familia	--	O	O
Escuela de padres	--	O	O
Temáticas escuela de padres	--	O	--
Actuaciones de refuerzo	--	O	O
Posibilidad de otras actuaciones	--	O	O
Ejemplos actuaciones de centro	--	O	O

O: Trata el contenido señalado.

--: No trata el contenido señalado.

TABLA 2. Unidades de análisis, subunidades y temática de preguntas de la entrevista (cont.)

Unidad de análisis	Subunidades principales		
Medidas de retorno	Pruebas libres obtención del Título ESO / Formación en Centros de Educación para Personas Adultas (CEPAs) / Cursos preparatorios acceso a Formación Profesional (FP) y Bachillerato a distancia.		
Temática de las preguntas	Jóvenes	Familias	Profesorado
Participación en programa de refuerzo educativo	O	O	O
Utilidad de programa de refuerzo	O	O	O
Conocimiento formación profesional modular	O	--	--
ESO para adultos	O	O	--
Cursos para pruebas de ESO en adultos	O	O	--
FP y Bachillerato <i>online</i>	O	O	--
Cursos para prueba de acceso a Formación Profesional	O	O	--
Interés en participar en formación	O	--	--
Motivación para continuar formación	--	O	--
Elección tipo de formación	O	--	--
Colaboración con agentes externos para mejor apoyo al alumnado y abordar problemas de carácter socioeducativo	--	--	O
Formación de familias	--	--	O
Temática formación familias	--	O	O
Líneas formativas para el profesorado para mejora de docencia en ATE	--	--	O

O: Trata el contenido señalado.

--: No trata el contenido señalado.

La entrevista con las familias produce fundamentalmente datos basados en un conocimiento narrativo-experiencial (Flick, 2009: 90), por ello, utilizamos la técnica del grupo de discusión durante el mes de marzo de 2014, bajo una selección tipológica y estructural equilibrada zona rural-urbana y nivel socioeconómico de los participantes, compuesto por 5 miembros para cada colectivo. Con el fin de optimizar la validez del protocolo, se trataron en los grupos las cuestiones de las 5 unidades de análisis que definen la entrevista, que a modo de organizadores previos definieron el guion de temas a

debatir. Solo un investigador fue responsable del análisis de los datos en esta fase.

La categoría “factores del entorno familiar” y subcategorías resultantes son: 1) expectativas académicas y apoyo al estudio; 2) factores influyentes en el ATE y respuestas dadas a los mismos, y 3) propuestas de actuación para reducir el ATE, que describen cómo las familias han afrontado el ATE, y que fueron validadas por el juicio de 5 docentes universitarios expertos en educación, más concretamente en el fracaso escolar y abandono de la formación. Se aplicó la fórmula Kappa de Cohen

para medir la fiabilidad interevaluadores, obteniendo una fiabilidad muy satisfactoria, dado que en referencia al grado de correlación entre expertos se obtuvo: 1 (Muy bueno) con dos de los expertos, y de .94 y .72 (Bueno) con los otros dos; lo que verifica las categorías empleadas en la presente investigación (tabla 3).

TABLA 3. Coeficientes Kappa

Investigador principal	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4
Medida de acuerdo Kappa	.72	0.94	1	1
Grado de acuerdo según Landis y Koch	Bueno (0.6-0.8)	Muy bueno (0.8-1)	Muy bueno (0.8-1)	Muy bueno (0.8-1)

Resultados

Expectativas académicas y apoyo al estudio

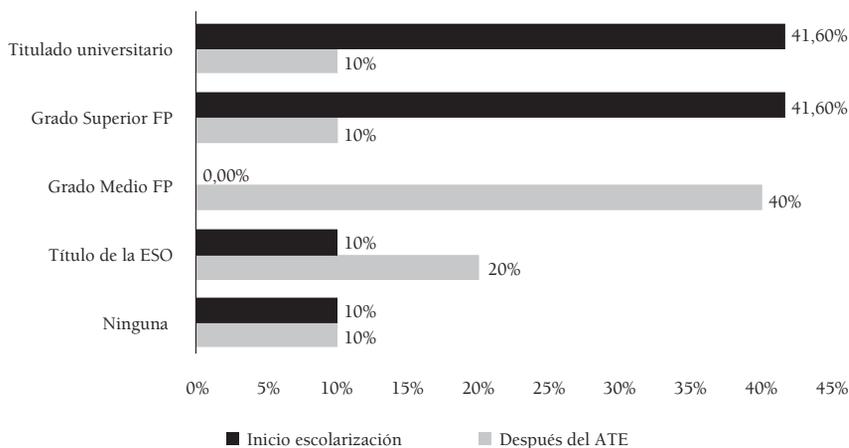
El 80% de padres y madres consideran importante la formación de sus hijos e hijas, lamentan mucho que estos hayan abandonado los estudios porque entienden que la obtención de una titulación es importante para una salida profesional. Muestran un sentimiento de frustración, experimentan malestar y utilizan términos como *decepción*, *desilusión*, *desesperación* para expresar lo que sienten en el 90% de las respuestas de la entrevista.

Las familias vinculan la obtención de un título con el éxito en el mercado laboral, y consideran que sus hijos e hijas se han quedado sin posibilidades dignas de futuro, a pesar de considerar que estos tengan posibilidad de seguir estudiando. Un 53% de los padres y madres entrevistados prevé que sus hijos o hijas vuelvan a estudiar. Ante la pregunta sobre qué dificultades encontraría su hijo/a para volver a estudiar, el 50% de padres y madres asume la falta de motivación y desafección

GRÁFICO 2. Dificultades para retomar la formación



GRÁFICO 3. Expectativas académicas antes y después del ATE



que tienen en la actualidad ante el estudio, argumento que esgrime un 80% del profesorado (gráfico 2).

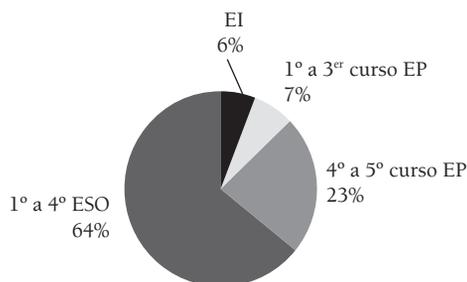
Las expectativas académicas que tienen para sus hijos e hijas varían después de producirse el ATE, de modo que en los primeros años de escolarización un 40% de familias desean para sus hijos e hijas una titulación universitaria, pero después del ATE, y ante la posibilidad de que retomaran los estudios, solo un 10% opta por esta elección. La opción de alcanzar la ESO se duplica después del ATE, que pasa a ser la opción elegida por un 20% de familias (gráfico 3).

El apoyo ofrecido a sus hijos e hijas en el estudio se considera bueno para un 89% de las familias, resultado que difiere notablemente de lo que piensa el profesorado, quien entiende que las familias no ofrecen el apoyo suficiente en un 71%. La no realización de los deberes, las actitudes descuidadas que los alumnos tienen con el material escolar y la poca motivación ante el estudio son evidencias que el profesorado identifica con factores predictivos del abandono y que asumen como cuestiones que competen a la responsabilidad de las familias. Para estos, las familias llevan a cabo un control y apoyo al estudio débil y escaso, no se considera que

supervisen la realización de las tareas escolares con asiduidad.

La madre es quien más apoya al estudio, solo un 33% de las familias considera que padres y madres ayudan por igual. El apoyo a las tareas escolares va disminuyendo progresivamente a medida que los hijos avanzan en la escolarización, concentrándose e incrementándose bruscamente el número de renuncias en la ESO, con un 64%, tal como vemos en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 4. Renuncia al apoyo en las tareas escolares por intervalos en cursos académicos



Para las familias abordar los contenidos escolares es, a medida que progresan sus hijos o hijas en la educación primaria y la educación secundaria, una tarea que entraña cada vez más

dificultad. Esta afirmación se constata en la entrevista en declaraciones como las siguientes:

“Me he dedicado a ellos, desde pequeños he estado volcada, les enseñé a leer en casa porque en el cole no seguían el ritmo, pero mi marido nada, nunca les ha ayudado, y ahora le pasa factura, no le cuentan nada, pero entonces yo le decía diles que estudien, y él nada... Y yo les ayudé hasta que pude, luego ya no sabía cómo hacerlo!” (entrev. 89 /madre Z).

“Yo les he ayudado un poco, mis estudios no son grandes... ¿qué puedo explicar yo? Si no tengo ni idea. Luego en el instituto les metí en clases particulares y no sirvió, no elegí bien, no dio resultado, así que influye que tengas conocimientos para poderles ayudar, y era yo, el padre nada” (entrev. 65 / madre S).

El nivel de estudios alcanzados se evidencia en los grupos de discusión como un elemento importante para las familias en el momento de justificar las dificultades experimentadas en el

apoyo que han dado a sus hijos o hijas. El 60% de padres y el 52% de madres tienen un nivel de estudios de ESO (gráfico 5).

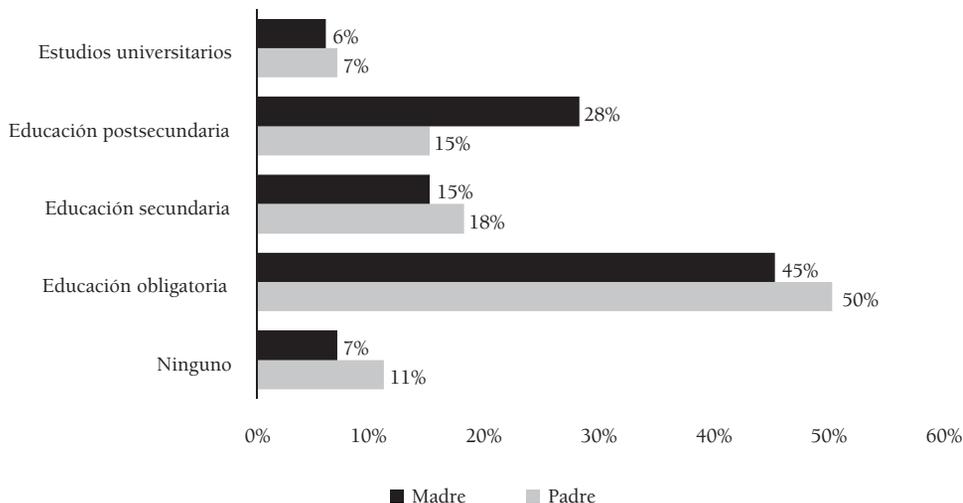
Los jóvenes en el grupo de discusión reconocen este extremo, con afirmaciones claras como la siguiente:

“Mis padres tampoco me podían ayudar, no tienen grandes estudios no podían ponerse conmigo con los deberes” (GD. J-P).

Factores influyentes en el ATE y respuestas dadas a los mismos

Las familias consideran que uno de los factores que más ha influido en el ATE es la apatía, prueba de ello es que un 54% lo sitúa en primer lugar; en segundo lugar, con una frecuencia del 46% se agrupan las respuestas que identifican la desmotivación ante el estudio como un factor influyente; y en tercer lugar, con un 31%, se agrupan las respuestas que identifican las dificultades de las asignaturas. Le sigue, en cuarto lugar, con una frecuencia de un 26%,

GRÁFICO 5. Nivel de estudios de las familias



las respuestas que se aglutinan en torno a que sus hijos o hijas frecuentaban amistades sin interés por el estudio. En quinto lugar, con un 25%, aparece el profesorado que no incentiva el interés por el estudio. Factores que ven ajenos al control y atención que como padres y madres han prestado al proceso educativo de sus hijos e hijas. Para el profesorado es la desmotivación el factor más influyente, con un 62%, y en segundo lugar, y con casi la mitad de las elecciones, aparecen las dificultades que presentan las asignaturas para ser abordadas con éxito (gráfico 6).

Un 64% de las familias asumen el primer ciclo de la ESO como inicio de la desafección al estudio. Las familias toman conciencia de que algo no va bien cuando se producen el absentismo y las repeticiones —un 94% de jóvenes participantes han repetido al menos una vez—, y tén-gase en cuenta que el 53% de los alumnos han abandonado sus estudios en el segundo ciclo de la ESO. Solo un 25% de familias reconocen que los problemas escolares se inician en la Primaria, principalmente en el tercer ciclo.

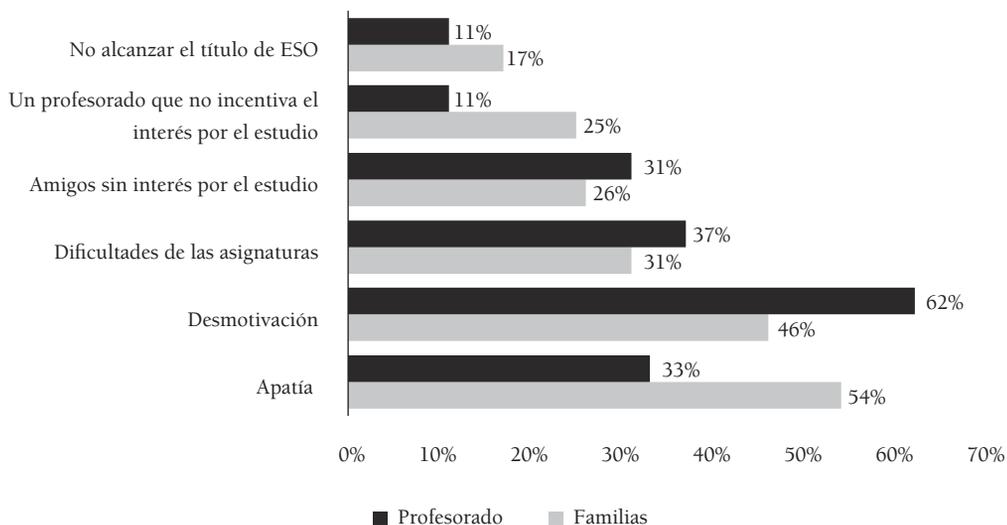
Llama la atención el escaso uso de los mecanismos de participación y voz que hacen las familias

cuando detectan que sus hijos quieren abandonar los estudios. Un 81% reconoce haber optado por hablar con su hijo y el 50% optaron en segunda opción por la comunicación con el tutor. Finalmente, las familias de la muestra no son un colectivo que participe en las AMPA, el Consejo Escolar ni en Escuelas de Padres, solo un 2% confirma su participación.

Ante el suspenso, un 70% de las familias reconocen que utilizaron el mecanismo de la amonestación y “la regañina”, y solo un 20% han empleado el refuerzo positivo cuando sus hijos obtuvieron buenas notas. Consideran que la repetición no ha sido muy beneficiosa con una frecuencia de un 39% y un 46% se pronuncia claramente en contra, frente a un 15% que lo asume como una medida que fue muy edificante para sus hijos.

Cuando se pregunta a las familias si sus hijos o hijas han sido expulsados alguna vez del centro escolar, un 39% niega que su hijo fuera sancionado con la expulsión, siendo reconocido por un 61% de familias. Ante las consecuencias que tuvo esta sanción en el seno familiar, un 40% de las familias optaron por comunicar su desaprobación

GRÁFICO 6. Factores más influyentes en el ATE según el punto de vista de las familias y el profesorado



y malestar a sus hijos o hijas y un 30% por el castigo. Y solo un 20% reconoce haberse puesto en contacto con el tutor o el equipo directivo del centro. El consejo orientador de un modo individualizado no es reconocido por la familias como una medida que haya sido real para sus hijos, solo el 11% reconoce que su hijo tuvo mucha orientación, pero el 44% asume que o fue inexistente o muy escasa, y el resto no reconoce la aplicación de esta medida.

Propuestas de actuación para reducir el ATEF

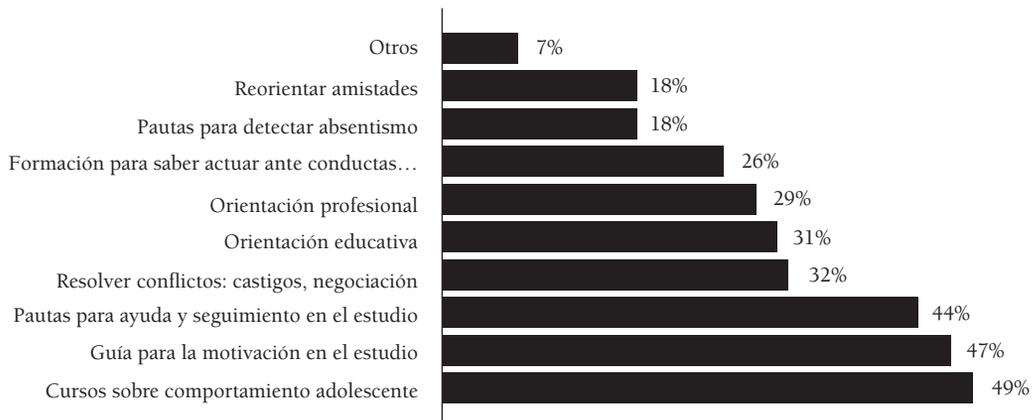
Las familias consideran que los centros podían haber hecho más para evitar el abandono. Hay una tendencia clara, ratificada en el grupo de discusión, que queda recogida en expresiones, como: “convencerle de la importancia del estudio”, “animarle y motivarle”, “hacerle más caso” (GD-F). Las familias consideran que en los centros educativos sí hubieran podido hacer más para evitar el abandono, motivando a sus hijos. Para el 72% de las familias un apoyo individualizado hubiera sido suficiente.

Las familias en un 89% consideran útil recibir formación para colaborar con los centros en la prevención del abandono, pero solo un 17%

confirma que ha participado en algún momento en Escuelas de Padres. Recibir información sobre algunos temas, como el comportamiento adolescente, es para un 49% de familias importante, al reconocer no haber sabido qué hacer en determinadas situaciones. Le sigue con el 47% de respuestas la alternativa de ofrecerles apoyo o una guía para saber cómo motivar a sus hijos o hijas hacia el estudio, y un 44% de familias seleccionan pautas de ayuda y seguimiento en el estudio. Los conocimientos sobre resolución de conflictos son para un 32% de las familias un tema relevante, seguido con un 29% los conocimientos para orientarles profesionalmente y, finalmente, con un 18% de respuestas, dos temas, el saber cómo reorientar amistades y ofrecerles pautas para detectar el absentismo (gráfico 7).

Respecto al conocimiento sobre la oferta de cursos de preparación para las pruebas libres que facultan para la obtención del Título de Graduado en Enseñanza Secundaria en CEPAS y aulas de adultos, y la oferta formativa en ESO en los centros de Educación de Adultos, la mitad de las familias no conocen estas alternativas. Se evidencia aún menos conocimiento sobre la formación a distancia en Formación Profesional y Bachillerato, un 81% reconoce desconocer estas últimas alternativas.

GRÁFICO 7. Temas formativos seleccionados por las familias para prevenir el ATE



Discusión

Las familias no tienen una percepción del papel determinante que desempeñan en el proceso de desafección que han experimentado sus hijos o hijas hasta llegar al ATE, ni son muy conscientes de que este proceso suele iniciarse en educación primaria, etapa en la que determinados indicios pueden ser señales del posterior abandono de la ESO de un número importante de jóvenes. Para las familias el ATE se hace realidad cuando sus hijos inician el historial de repetición en la ESO y comienza el absentismo. Las familias tienen una concepción de la participación en la educación de sus hijos muy formal, centrada en el apoyo en las tareas escolares. Además, los factores que consideran más influyentes en el ATE, los perciben como algo ajeno a su control y responsabilidad. Resultados que podrían indicar la distancia cultural entre el mundo escolar y las familias.

En este sentido, las familias asumirían una concepción de la participación en la educación muy diferente a la participación eficaz que los estudios recientes de Castro *et al.* (2014a; 2014b; 2014c) relacionan con un buen rendimiento. Estos trabajos indican que un estilo familiar claramente orientado por altas expectativas académicas, una buena comunicación con sus hijos centrada en su formación y aprendizaje, y en el desarrollo de hábitos de lectura, es más eficaz que aquella que únicamente se centra en la supervisión de los deberes escolares.

Esta distancia cultural entre escuela y familias que se evidenciaría a través de un modelo de participación poco eficaz para un buen desempeño escolar explicaría también la controversia entre familias y profesorado en relación al apoyo al estudio ofrecido a sus hijos. Los docentes asumen que las familias no apoyan a sus hijos suficientemente, quizás porque el profesorado utiliza una concepción de la participación familiar más cercana a los estudios citados de Castro y colaboradores. En este sentido, aparecen otros

resultados interesantes, la débil participación de las familias en los centros escolares que indicaría una falta de vinculación y pertenencia al centro, un factor fundamental para niveles positivos de desempeño académico (Castro *et al.*, 2014b). Los trabajos citados indican que otro factor relevante para un desempeño académico eficaz es que las familias desarrollen en los chicos la autonomía y la capacidad de responsabilizarse de sus propias tareas, y no tanto controlar los deberes o apoyarles directamente en su realización.

Se genera una situación paradójica que indicaría el camino iniciado por los trabajos de Jeynes, 2010, 2012; LaRocque, Kleiman y Darling, 2011; Castro *et al.*, 2014a y Martín Quintana *et al.*, 2015b, la promoción de la colaboración familias-escuela, basada en compartir objetivos comunes. Y aunque estos estudios evidencian que la participación familiar eficaz para un buen desempeño académico puede adoptar distintas formas, parece necesario realizar una intervención sistemática que mejore la participación familiar desde la educación primaria. En este sentido, sería interesante el desarrollo de programas orientados a que las familias aprendan a realizar una supervisión más ambiciosa de la formación y el aprendizaje, orientada no solo al control de las tareas escolares, y sí a la promoción de actividades culturales en familia, de hábitos lectores, y a desarrollar estrategias para promover la autonomía y responsabilidad de sus hijos en su aprendizaje, y en otras facetas de su vida.

Los resultados relacionados con los niveles educativos de estas familias parecen indicar también este camino. Solo el 23% de los padres y el 30% de las madres de la muestra habrían alcanzado estudios postsecundarios, pero el 76% de padres y 70% de madres no habrían conseguido un nivel de estudios secundarios posobligatorios, lo que indicaría un nivel sociocultural bajo, que podría explicar también el escaso nivel de interacción y participación en los centros.

Las familias requieren ayuda y orientación, de lo cual los profesores no parecen ser conscientes. Esta reflexión debería implicar un replanteamiento de la asignación de tareas para casa, porque aunque en los centros no se pueda suplir lo que no se puede hacer en el hogar, las diferencias socioeducativas se agrandan cuanto más carga haya fuera del entorno educativo y no existan estrategias de mejora para una participación familiar que

permita un desempeño académico positivo. Esta situación podría mitigarse con nuevas medidas basadas en la generación de nuevos actores educativos que mediaran entre el alumnado, sus familias y el centro escolar a través de la gestión de un proyecto común de colaboración entre todos ellos, y una propuesta de intervención muy pautada y basada en contratos de compromiso, apoyo y acompañamiento educativo.

Nota

* Este artículo nace de un proyecto de investigación financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, al amparo de un convenio de colaboración con la Universidad de Valladolid y la Universidad de Alcalá. Dirigido por Juan Carlos Torrego y coordinado por M^a Luz Martínez. Los autores quieren mostrar aquí su agradecimiento a la entidad financiadora, sin la que no habría sido posible llevar a cabo esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Alegre, M. A., y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 65-92.
- Aleman, I., Rojas, R., Gallardo, M. I., y Sánchez, S. (2013). El abandono escolar temprano en un contexto multicultural. Análisis de sus causas por los agentes profesionales y sociales implicados. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 191-203.
- Carrasco, S. (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona, España: ICE de la UAB.
- Casquero, A., y Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 191-223.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014a). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *La participación de las familias en la Educación Escolar* (pp. 83-105). Madrid, España: Secretaría General Técnica.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014b). Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *La participación de las familias en la Educación Escolar* (pp. 167-179). Madrid, España: Secretaría General Técnica.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014c). Evaluación del impacto de la participación familiar sobre la competencia matemática en PISA 2012. Un estudio internacional comparado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *La participación de las familias en la Educación Escolar* (pp. 107-125). Madrid, España: Secretaría General Técnica.
- Comisión Europea /EACEA /Eurydice /Cedefop (2011). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Espínola, V., y Claro, J. P. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 257-280.

- Flick, U. (2009). *La Gestión de la Calidad en la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Galán, A., Dibra, D., Gjeida, R., Congosto, E., Mato, E., Kruja, D., ... Bushi, B. (2009). *A multi factor assessment of the quality of education in albanian primary schools. An alternative approach towards school drop out in Tirana and Shkodra cities*. Tirana, Albania: Olimbi VelajMA. Recuperado de: <http://WWW.shialbania.org>.
- Hsieh, H.-F., y Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Jeynes, W. H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112(3), 747-774.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- LaRocque, M., Kleiman, I., y Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- Lyche, C. (2013). Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. *OECD Education Working Papers*, nº 53, OECD Publishing. doi: 10.1787/5km4m2t59cmr-en.
- Marchena, R., Alemán, J., Martín, J. C., y Santana, R. (2015). Investigación sobre el riesgo de abandono temprano. Características de un estudio realizado en Canarias. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 23(3), 34-38.
- Martín Quintana, J. C., Alemán, J., Marchena, R., y Santana, R. (2015a). Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 67(4), 73-92.
- Martín Quintana, J. C., Alemán, J., Marchena, R., y Santana, R. (2015b). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 246-268.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2), art. 20.
- Mora, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 171-190.
- Roca, E., (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 31-62.
- Rumberger, R. (2011). *From Dropping Out. Why students dropp out High School and What can be done about it*. Boston, EE. UU.: Harvard University Press.
- Serra, C., y Palaudária, J. P. (2010). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 283-305.
- Valles, M. S. (2014). *Entrevistas cualitativas* (2ª edición ampliada). Madrid, España: Centro Superior de investigaciones Científicas.

Abstract

Families facing early school leaving

INTRODUCTION. We describe the experiences and expectations of families about early school leaving. These findings are part of a research project, funded by “Consejería de Educación” in

Castille and Leon. Family environment is a risk factor directly related to school dropout and is a key for prevention measures according to international reference studies. **METHOD.** We used an intra-grouping methodological triangulation, grouping in frequencies the answers of 418 interviews —146 early school leavers, 125 families and 147 teachers with experience in the field— with 3 discussion groups for each community. The study categories and subcategories have been validated through expert judgment, applying the Cohen Kappa coefficient to measure the inter-rater reliability. **RESULTS.** Families believe that more actions could have been taken to prevent their children from leaving education; they are unaware of the problem until their children start retaking a year and suffer absenteeism in Secondary Education. For families, apathy, lack of motivation and difficulty of school subjects in Secondary Education are factors that have led their children to drop out. **DISCUSSION.** Guidance and support to families whose children show difficulties in Primary Education, together with a specific intervention with scarce collaborative families and information to families about the early school leaving problem, with a serene debate on the role of homework assignment, would be significant steps to alleviate early school leaving.

Keywords: *Early school leaving, Family environment, Early school leaving factors, Palliative and preventive measures.*

Résumé

Les familles face au décrochage scolaire

INTRODUCTION. Nous décrivons les expériences et les attentes des familles face à l'abandon scolaire précoce. Les résultats font partie d'un projet de recherche financé par le Département d'Éducation du Gouvernement Régional de Castilla y León. L'entourage familial est un facteur de risque en étroit rapport avec le décrochage et il s'avère, donc, fondamentale dans les mesures de prévention, d'après des études de référence internationales. **MÉTHODE.** Nous avons employé une triangulation méthodologique entre méthodes, regroupant par fréquence les réponses de 418 enquêtes, réparties entre 146 jeunes qui ont abandonné leurs études au préalable, 125 familles et 147 enseignants experts en cette matière, avec 3 groupes de discussion pour chaque groupe. Les catégories et sous-catégories en étude ont été validées en fonction de l'opinion des experts ; le test Kappa de Cohen a été employé pour mesurer la fiabilité inter-évaluateurs. **RÉSULTATS.** Les familles ressentent qu'on aurait pu s'investir davantage pour éviter le décrochage scolaire de leurs enfants. Elles ne se rendent compte de ce problème qu'avec le redoublement et l'absentéisme au cours de l'ESO (Éducation Secondaire Obligatoire). Pour les familles, l'apathie, la démotivation et la difficulté des matières de l'ESO sont autant de facteurs qui ont contribué à l'abandon scolaire de leurs enfants. **DISCUSSION.** L'orientation et l'appui aux familles dont les enfants éprouvent des difficultés pendant l'enseignement primaire, l'intervention auprès des familles peu coopératives, l'information aux familles sur le problème de l'abandon scolaire précoce et un débat serein sur la fonction des devoirs à la maison seraient autant de mesures importantes pour réduire le décrochage.

Mots-clés: *Abandon scolaire précoce, Entourage familiale, Causes du décrochage, Mesures palliatives et préventives.*

Perfil profesional de los autores

María Luz Martínez Seijo (autora de contacto)

Doctora en Educación y profesora de educación secundaria. Coordinadora del Proyecto de Investigación: “Estudio del abandono temprano de la educación y formación en Castilla y León: la perspectiva de los jóvenes, familias y profesorado”. Investigadora del proyecto I+D+I del Ministerio de Educación: “Incidencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos con altas capacidades en la comunidad de Madrid”. Ha publicado estudios y diversos artículos en revistas.

Correo electrónico de contacto: luz.martinez@uah.es

Dirección para la correspondencia: Grupo de Investigación IMECA (UAH), Dpto. Ciencias de la Educación. Universidad de Alcalá, c / San Cirilo, s /n. CP 28848, Alcalá de Henares (Madrid), España.

Laura Rayón Rumayor

Laura Rayón Rumayor es profesora titular del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Alcalá y coordinadora del Máster de Psicopedagogía de dicha universidad. Su labor investigadora, en la que destacan dos proyectos I+D en los que ha sido investigadora principal y otros proyectos I+D+I en los que ha participado como miembro del equipo de investigación, se centran en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación y en la mejora de las desigualdades educativas. Temáticas en torno a las cuales ha publicado diversos artículos científicos. Ha participado también en varios proyectos de innovación docente en la UAH y en la Universidad de Zaragoza. Tiene varias estancias de investigación en el extranjero, la última en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Loughbrough (Reino Unido).

Correo electrónico de contacto: laura.rayon@uah.es

Juan Carlos Torrego Seijo

Juan Carlos Torrego Seijo es profesor titular del Departamento de Ciencias de la Educación (Área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Alcalá. Premio Extraordinario de Doctorado por la UNED, es coordinador del grupo de investigación “Inclusión y mejora educativa: convivencia y aprendizaje cooperativo” y coordinador del grupo de Innovación reconocido por esta misma universidad. Su labor investigadora, en la que destaca la dirección de varios contratos e investigador principal de un proyecto de excelencia, concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad, se centra en el campo de la convivencia y la atención a la diversidad en educación, siendo temáticas en torno a las cuales ha publicado diversos artículos científicos. Ha coordinado también varios proyectos de innovación en docencia universitaria sobre esta misma temática y es director del Máster en Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá, del Máster en Mediación y de los cursos de posgrado experto en “Aprendizaje Cooperativo” y “Convivencia y Mediación de conflictos” (*online* y presencial). Tiene varias estancias de investigación en el extranjero.

Correo electrónico de contacto: juancarlos.torrego@uah.es

SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL DE LA PROVINCIA DE GRANADA (ESPAÑA) RESPECTO A LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Satisfaction of grenadian rural teachers (Spain) concerning school organization

FRANCISCO RASO SÁNCHEZ, TOMÁS SOLA MARTÍNEZ Y FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA
Universidad de Granada

DOI: 10.13042/Bordon.2017.41372

Fecha de recepción: 17/12/2015 • Fecha de aceptación: 27/06/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: Tomás Sola Martínez. E-mail: tsola@ugr.es

INTRODUCCIÓN. La importancia recientemente adquirida por los estudios de satisfacción en instituciones pedagógicas ha hecho que el interés científico por el bienestar de los miembros de la comunidad educativa se incremente considerablemente, habida cuenta de la relación de esta variable, no solo con la productividad laboral, sino con la calidad de las relaciones interpersonales en nuestras escuelas, algo especialmente necesario en aquellas de corte rural. En ese sentido, se presenta el siguiente estudio, financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España con la referencia AP2007-00294, y cuyo interés se centra en conocer aquellos aspectos de la organización de las escuelas rurales de la provincia de Granada que más complacen y desagradan a su profesorado, respectivamente. **MÉTODO.** Con este fin se diseñó una investigación descriptiva y no experimental centrada en la aplicación de la técnica de encuesta sobre una muestra de 221 docentes de los colegios públicos rurales granadinos. **RESULTADOS.** Se ha comprobado cómo su percepción acerca de los factores organizativos está mejorando en comparación a estudios anteriores y, sobre todo, que, lejos de antiguos individualismos, ahora son las cuestiones grupales como la planificación de tareas, la participación o la influencia del claustro y el consejo escolar sobre las decisiones de centro, las que están siendo mejor valoradas en lo que a este tema se refiere. **DISCUSIÓN.** Se detectó una mejora general de la consideración del docente rural granadino en materia de organización escolar, pero aspectos como el fomento de la investigación educativa en el aula o el aumento de las dotaciones de recursos didácticos están todavía por resolver.

Palabras clave: *Satisfacción, Escuelas rurales, Organización escolar, Encuesta docente.*

Introducción

La satisfacción es un concepto que ha sido objeto de numerosas investigaciones en el terreno de la psicología del trabajo y las organizaciones (Caballero, 2001; Caballero, Caballero y Rodríguez, 2002; De La Villa, 2004; Fernández, Fernández, Álvarez y Martínez, 2007; Frías, 2006; Gento y Vivas, 2003; Justicia y Justicia, 2002; Maíllo, 2008; Sales, Traver, Moliner y Doménech, 2008), si bien, a pesar de la neoliberal obsesión por la calidad de nuestra sociedad y la urgente necesidad de promover la conformidad global en torno a la prestación de cualquier servicio, apenas se han realizado estudios donde el significado de este término no se presente exclusivamente asociado a variables logísticas y de productividad (Hinojo, Raso y Hinojo, 2010b: 37), lo cual es debido, sobre todo, a:

- La existencia de una posible relación entre productividad y satisfacción laboral.
- Cierta correlación negativa establecida entre satisfacción laboral y pérdidas horarias.
- La posibilidad de que concurren nexos patentes entre satisfacción laboral y grado de adecuación del clima organizativo.
- Un aumento de la sensibilización de los directivos por las actitudes y sentimientos de sus colaboradores en materia laboral, personal, etc.
- La creciente importancia de la información sobre las ideas de valor y los objetivos de los colaboradores respecto al trabajo personal.
- La ponderación progresiva de la satisfacción laboral como parte de la calidad vital, que influye sobre la sensación de plenitud, etc.

Aunque las teorías que han intentado explicar el origen y comportamiento de esta variable en el hombre son numerosas, lo cierto es que casi todas proceden del ámbito empresarial, contexto que empezó a interesarse por este aspecto conductual en cuanto comprobó su importante

influencia en la obtención de beneficios (Cano, Rodríguez, García y Antuña, 2005; Dris, 2012); así, no resulta raro que muchas se hayan centrado en cuestiones como las expectativas del usuario, la eficacia en el desempeño del servicio o la relación proveedor-cliente (Cano, Rodríguez, García y Antuña, 2005; Dris, 2012), si bien, la teoría de mayor repercusión fue la de Abraham Maslow (1908-1970), quien, con su pirámide, relacionó la felicidad más con la cobertura de necesidades personales que con variables logísticas, abriendo una puerta crucial para trasladar estos estudios a otros sectores como el educativo (Cano, Rodríguez, García y Antuña, 2005; Dris, 2012; Shultz y Shultz, 2003).

A nivel pedagógico, la literatura sobre este particular proliferó a partir de los años 90, cuando muchas de las ideas sobre calidad discutidas en ambientes financieros empezaron a introducirse en el entorno formativo para optimizar el desarrollo del sistema educativo (De La Orden y Jornet, 2012; Dris, 2012; Galán, 2009), de ahí que, análogamente a cómo se evaluaba el funcionamiento empresarial, se realizaran múltiples estudios para valorar la calidad gestora de las organizaciones escolares centrándose en la satisfacción de sus miembros (Caballero, Fernández y García, 2003; Dris, 2012; Maíllo, 2008). Estos trabajos, no obstante, dedicaron sus esfuerzos a instituciones amplias como universidades, escuelas metropolitanas o centros privados-concertados religiosos que, por su naturaleza, tenían características concretas para el trabajo con comunidades grandes y diversificadas, por lo que muchos de sus resultados eran difícilmente extrapolables a las aulas rurales que, por su peculiar idiosincrasia, poco tienen en común con ellas, haciéndose necesaria una mayor profundización.

La producción científica interesada específicamente por el trabajo educativo en el campo es escasa (Corchón, 2005; Raso, 2015, 2012), de ahí que los estudios realizados en este ámbito siempre hayan sido reducidos y con poco poder

de generalización (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Gallardo, 2007; Raso, 2015, 2012; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Corchón, Raso e Hinojo, 2013). No obstante, los pocos análisis rigurosos realizados al respecto sí que arrojan datos relevantes para este trabajo, como los obtenidos por Corchón (2005) en una evaluación global de la escuela rural andaluza, donde, por primera vez, se deja evidencia, no solo de las carencias formativas de su profesorado, sino también de la cuasi indigencia de recursos sociales, personales y técnicos que han venido sufriendo, no solo sus centros, sino todo el entramado social del medio (Raso, 2012).

Es precisamente este autor quien opta por medir parcialmente la satisfacción general del docente rural andaluz, llegando a conclusiones como (Corchón, 2005: 147):

- Moderada insatisfacción con el interés por el aprendizaje que muestran padres y alumnos.
- Indiferencia respecto al aprecio profesado por sus alumnos, a la integración profesional con los compañeros, a la relación con otros colegas y a la percepción que tienen de su labor los habitantes del municipio.
- Satisfacción moderada con su autonomía e iniciativa personal y profesional.
- Alto descontento con el material didáctico disponible para la enseñanza y la flexibilidad horaria del centro, etc.

Algunos investigadores como Caballero, Caballero y Rodríguez (2002) decidieron centrarse más en aspectos concretos del funcionamiento de estos colegios, como las relaciones del equipo directivo con los padres, mientras que Bustos (2006), Gallardo (2007) y Raso (2012), desde otro enfoque más interesado por la labor escolar desde el prisma de la sociedad de la información, ignoraron las variables tradicionales para atender, los dos primeros, a la visión del profesorado acerca de cómo se insertaban estas instituciones en el nuevo paradigma social

(Bustos, 2006; Gallardo, 2007), y el tercero, a la forma en la que se organizaban las TIC para su uso en el aula desde la perspectiva docente (Raso, 2012).

En el terreno internacional, la curiosidad por la educación rural, aunque también es bastante escasa, se circunscribe, sobre todo y, por razones obvias, a países en vías de desarrollo como los africanos y latinoamericanos, si bien las principales líneas de trabajo no parecen orientarse tanto hacia las condiciones de las propias escuelas como a la formación de su profesorado (Ramírez, 2015; Badilla y Parra, 2014; Brumat y Coca, 2015), algo que se repite mucho menos en España (Berlangua, 2003; Raso, 2015) y que preocupa hasta en Estados Unidos (Fowles, Butler, Cowen, Streams, y Toma, 2014), en donde están haciendo especial hincapié en analizar las condiciones laborales de sus maestros rurales, de ahí que muchos de estos resultados tengan poca o ninguna capacidad de transferencia a nuestro contexto de aplicación.

A partir de estos hallazgos y dado que la investigación en este medio siempre se ha desarrollado desde una faceta organizativa (Raso, 2015, 2012), se optó, gracias a la financiación de un proyecto de investigación propuesto por la Universidad de Granada, por una evaluación más rigurosa de la satisfacción docente en el campo andaluz, fruto de la cual se dará cuenta ahora.

Objetivos

El trabajo presentado persigue el cumplimiento de las siguientes finalidades:

- Conocer, describir y valorar el grado de satisfacción general del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada respecto a aquellas cuestiones relacionadas con la gestión de sus respectivos CPR.

- Reconocer aquellos aspectos organizativos que satisfacen, en mayor y menor medida, respectivamente, a estos profesionales.
- Determinar, en función del género y nivel máximo de estudios alcanzado por estos docentes, la existencia de diferencias estadísticamente significativas en sus niveles de satisfacción.
- Elaborar directrices y líneas de futuro para mejorar los niveles de satisfacción considerados en esta investigación.

Método

Para lograr estas metas y, dentro del marco de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con la referencia AP2007-00294, se desarrolló un estudio descriptivo mediante la técnica de la encuesta transversal, gracias al empleo de un cuestionario diseñado *ad hoc* para la misma (SPR-G1), ya que lo que se pretendía era una única recogida de información sobre una muestra de trabajo y durante un periodo de tiempo de corta duración, con la idea de captar ciertos fenómenos presentes en el momento de su realización (Rodríguez y Valldeoriola, 2009; Sánchez, 2007).

Contextualización

Granada es, actualmente, la provincia con mayor número de los 111 centros educativos rurales que posee Andalucía, frente a Sevilla, que solo tiene uno en su haber (IECA, 2016; Raso, 2012).

Con una población de 914.707 habitantes, de los cuales, un 6,28% son extranjeros, y una extensión de 12.635,3 km², distribuida en diez comarcas (IECA, 2016), es necesario destacar que, debido principalmente tanto a los recortes que ha sufrido el sector educativo por la crisis económica, como al aumento de población que

ha originado la disminución de municipios con un censo inferior a 500 habitantes, su número de escuelas rurales ha descendido de 47 a 39 (35,13%) en los últimos tres años (IECA, 2016; Raso, 2012), con una reducción de la plantilla docente que, en el momento presente, está integrada por 707 profesionales, de los cuales, alrededor de un 85% son funcionarios de carrera, frente al resto, que ejerce en condiciones de interinidad (Raso, 2015).

Con un profesorado mayoritariamente femenino y constituida en su totalidad por 39 Colegios Públicos Rurales (CPR), denominación administrativa que se da en Andalucía a los Colegios Rurales Agrupados (CRA), las cuatro principales características que definen a estas instituciones son (Raso, 2012: 90):

- Ser únicas en sus localidades.
- Presentar multigradación en sus aulas.
- Tener carácter unitario y graduación incompleta de 1 a 4 unidades.
- Estar ubicadas en municipios cuya población no supere los 500 habitantes.

A raíz de estos rasgos, resulta obvio que estos maestros deben desarrollar su labor didáctica en unas condiciones muy singulares, tanto a nivel geográfico, como social y pedagógico (comunicaciones, distancia, orografía, itinerancias, aulas multigrado, etc.), por lo que, en virtud de estos hechos, y de lo constatado en los pocos estudios realizados al respecto, parecía interesante desarrollar una investigación para conocer su satisfacción respecto a la estructura organizativa que presentan hoy estas escuelas. A ello se dedican los siguientes apartados.

Muestra

En el estudio participaron 221 (N = 707) docentes diseminados por los diferentes CPR de la provincia de Granada durante el curso académico 2011/2012, lo que constituye un 31,26%

de la población total de profesionales; de ellos, un 64,7% son mujeres y un 35,3% hombres, los cuales, distribuidos por edades, se encuentran mayoritariamente (68,8%) ubicados en la franja cronológica que abarca desde los 31 a los 50 años, seguidos por un 15,8%, cuya edad se sitúa entre los 51 y los 60 años, y por un 15,4% de sujetos menores de 30, lo que, en concordancia con anteriores investigaciones (Corchón, 2005; Bustos, 2006; Raso, 2012; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010b), evidencia un perfil de amplia feminización y elevada juventud de estos enseñantes.

Materiales

En orden a obtener la información necesaria para el proyecto se diseñó un cuestionario de 78 ítems de modalidad Likert (SPR - G1), donde cada enunciado se presenta en una escala de estimación de cuatro alternativas de respuesta que oscila desde la nula satisfacción (1), hasta la plena (4), y sin contemplar estadios intermedios de contento; en ese sentido, el instrumento queda estructurado en cinco subescalas principales:

1. Datos de Identificación de la Institución Educativa Rural y su Profesorado (SPR - G1 (A), ítems: 3).
2. Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Docencia (SPR - G1 (B); ítems: 14, $\alpha = 0.877$).
3. Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Organización Escolar (SPR - G1 (C); ítems: 20, $\alpha = 0.932$).
4. Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de las Relaciones Sociales con la Comunidad Educativa (SPR - G1 (D); ítems: 22, $\alpha = 0.922$).
5. Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Realización Profesional (SPR - G1 (E); ítems: 19, $\alpha = 0.893$).

Los hallazgos descritos en este trabajo, dada su amplitud, son los analizados únicamente a partir de los datos recogidos tras la pasación de la subescala SPR - G1 (C), principalmente.

Para su validación de contenido, el SPR - G1 fue sometido a un juicio de 15 expertos: cinco docentes de los distintos CPR granadinos, cinco profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, y cinco profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de dicha institución. Del resultado de esta valoración se aplicaron ulteriores modificaciones al instrumento que darían lugar a su configuración definitiva para su administración. En ese sentido, la tabla 1 muestra la relación final de cuestiones de la subescala SPR - G1 (C) y el código por el cual han sido identificadas para su análisis (tabla 1).

En lo referente a la fiabilidad y consistencia interna global del SPR - G1, el coeficiente α de Cronbach arroja un resultado de 0.964, lo que le confiere, por su proximidad a la unidad, un elevado grado de coherencia (Rodríguez y Valldeoriola, 2009; Sánchez, 2007) (tabla 2).

Para ilustrar mejor este dato y, en aras de garantizar la solidez particular de la subescala SPR - G1 (C), se procedió a estudiar sobre sus ítems dicho parámetro de estandarización por el procedimiento de las dos mitades, recurriendo para ello al índice α de Cronbach específico, así como a los coeficientes de Guttman-Flanagan y de Spearman-Brown para longitudes iguales y desiguales. Los valores de estas medidas oscilan entre los extremos del intervalo [0,875-0,932], lo que prueba que, no solo esta dimensión del instrumento es coherente, sino que la fiabilidad de sus mitades es también alta, ratificando, así, su estabilidad y valor técnico para la elaboración de conclusiones científicas (Rodríguez y Valldeoriola, 2009; Sánchez, 2007).

TABLA 1. Ítems de la subescala SPR - G1 (C)

Código	Enunciado
EPT	La existencia de un proyecto de trabajo común y participativo
OCD	La existencia de objetivos de centro claramente definidos
OAC	La organización académica de su centro
APT	La adecuada planificación de tareas en su centro
PVC	Las posibilidades de participación en la vida del centro
DRM	La disponibilidad de recursos materiales (espacios, mobiliario, aulas, etc.) del centro
MDD	El material didáctico disponible (libros, revistas, ordenadores, etc.) en el centro
NDC	El nivel de diálogo y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa
OGI	La organización y gestión de las infraestructuras del centro
CES	La configuración actual de los equipos docentes y / o seminarios
CPM	La coordinación actual existente respecto a programas, metodologías, evaluaciones, etc.
FIG	El fomento de la investigación en grupo
OER	La operatividad y eficacia de las reuniones de los diferentes órganos del centro
ICD	La influencia del claustro y / o el consejo escolar en la decisiones del centro
OPR	La organización del profesorado de su centro para conseguir los mejores resultados
FHP	La flexibilidad de horarios para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje
FHF	La flexibilidad de su horario para la formación permanente y profesional
PAI	El grado de participación de padres y alumnado en los asuntos importantes del centro
ACE	La oferta de actividades culturales y extraescolares de su centro
GSO	En general, la organización y funcionamiento del centro le produce...

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2. Fiabilidad del SPR - G1. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,964	,966	78

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3. Fiabilidad de la subescala SPR - G1 (C). Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,932	,936	20

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4. Fiabilidad de la subescala SPR - G1 (C) por el procedimiento de las dos mitades.
Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,888
		Nº de elementos	10
	Parte 2	Valor	,882
		Nº de elementos	10
	Nº total de elementos		20
Correlación entre formas			,778
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,875
	Longitud desigual		,875
Dos mitades de Guttman-Flanagan			,875

Fuente: elaboración propia.

Se envió por correo postal urgente el SPR - G1 a los 707 docentes de los CPR granadinos con una carta explicativa de los detalles del estudio, así como de un sobre franqueado para la remisión de contestación. Se recibe, como se señalaba antes, un total de 221 encuestas, lo que supone un índice de respuesta del 31,26% y un porcentaje, por tanto, representativo del total de población considerada para el análisis (Rodríguez y Valdeoriola, 2009; Sánchez, 2007).

Análisis de datos

Recibida la respuesta de los participantes en la investigación, se procesaron los datos en una matriz de 221 filas (sujetos) por 22 columnas (20 ítems del SPR - G1 (C) más las variables género y nivel máximo de estudios alcanzado) en soporte ASCII utilizando el software SPSS 22.0. Para el tratamiento de las cifras se recurrió a las siguientes técnicas (Rodríguez y Valdeoriola, 2009; Sánchez, 2007):

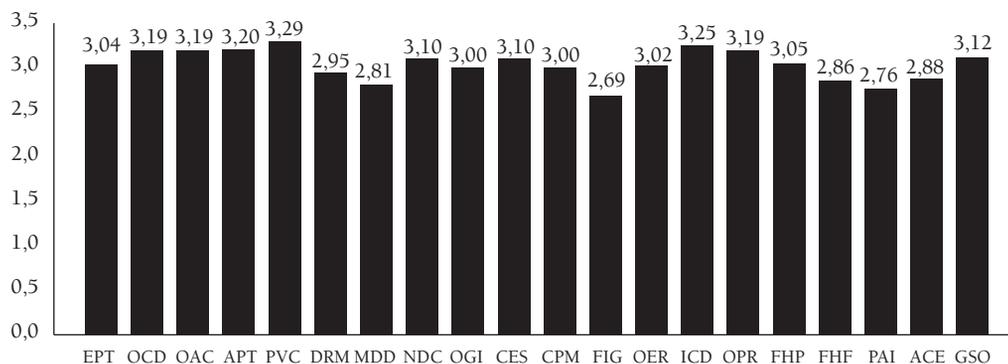
- *Análisis descriptivo global*: que proporciona una visión general, analítica e integradora del estado de la cuestión abordada. Incluye las medidas de estimación y

dispersión habituales, a saber: frecuencias absolutas y relativas, media aritmética y desviación típica de cada ítem del SPR - G1 (C).

- *Análisis de fiabilidad*: procedimiento efectuado para contrastar el resultado de consistencia interna, tanto del SPR - G1 en general, como de la subescala SPR - G1 (C) en particular. Se efectuó mediante la aplicación de las pruebas α de Cronbach y tests de las dos mitades de Spearman-Brown y Guttman-Flanagan.
- *Análisis de contingencia*: para la determinación de la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las frecuencias de respuesta en función del género y del nivel máximo de estudios de los encuestados. Se recurrió, para su desarrollo, a la aplicación contingente de las pruebas U de Mann-Whitney y χ^2 de Pearson, asumiendo en ambas un nivel estadístico de confianza del 95% ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$), de cara a la estimación de la significatividad asintótica bilateral de Lilliefors.

Algunos de los hallazgos más relevantes obtenidos tras la puesta en marcha de dichos análisis se expondrán a continuación.

GRÁFICO 1. Satisfacción media del profesorado en los ítems de la subescala SPR - G1 (C)



Fuente: elaboración propia.

Resultados

Una primera exploración de los datos analizados revela que la satisfacción media de los encuestados en materia de organización escolar se encuentra comprendida dentro del intervalo [2,69-3,29], esto es, desde un nivel de aprobación básica hasta el agrado manifiesto; la representatividad muestral de este parámetro, asimismo y por su parte, está garantizada al oscilar sus desviaciones típicas asociadas dentro del margen [0,55-3,04], y encontrarse, por tanto, próximas a la unidad, evidenciando, a manera de cambio de tendencia, que los factores organizativos no desagradan a los maestros rurales granadinos tanto como lo hacían antaño (Corchón, 2005; Bustos, 2006; Gallardo, 2007; Raso, 2012).

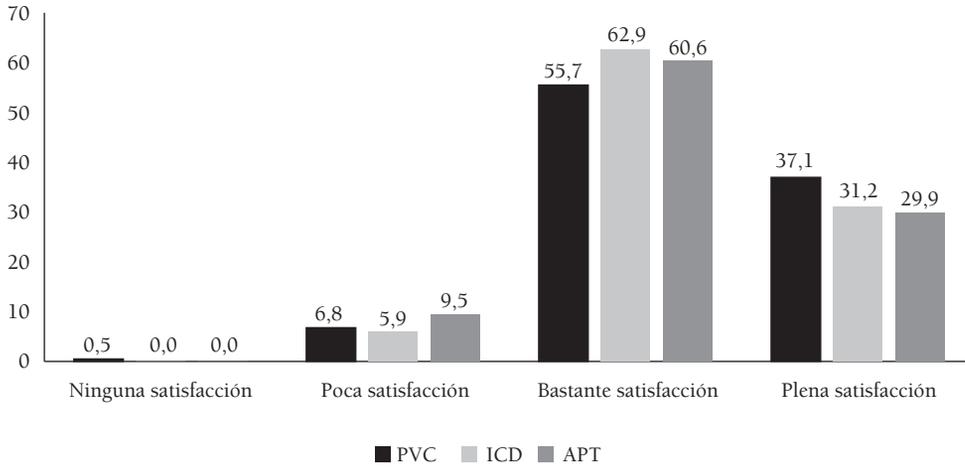
Tal y como se puede apreciar por el gráfico 1, tres son las cuestiones que, en materia organizativa, suponen mayor complacencia para estos maestros: la influencia del claustro y / o el consejo escolar en las decisiones de la institución (ICD), las posibilidades de participación en la vida del centro (PVC) y la adecuada planificación de las tareas llevadas a cabo cotidianamente en el mismo (APT), cuyas medias aritméticas, claramente superiores al valor estándar de satisfacción general (3), están comprendidas

dentro del intervalo [3,2-3,3] con la distribución comparativa que se puede ver en el gráfico de la página siguiente (gráfico 2).

En general, se puede afirmar que en todas las variables consideradas (PVC, ICD y APT), la proporción de sujetos bastante o plenamente satisfechos supera ostensiblemente el 90%, siendo aquellas cuestiones relacionadas con el papel que juegan tanto el claustro como el consejo escolar a la hora de tomar decisiones en el CPR (ICD), las que suscitan mayor agrado, con una ratio del 94,1%, a la par que menor disensión entre los encuestados.

Por otra parte y, en virtud de los mismos criterios de selección usados para el caso anterior, es fácilmente comprobable que aquellos factores organizativos que producen mayor descontento entre estos profesionales son los correspondientes, en primer lugar, al fomento del empleo de tareas de investigación grupales (FIG), seguido del grado de participación de padres y alumnado en los asuntos del centro (PAI), y de la dotación de material didáctico disponible actualmente en sus respectivas escuelas (MDD), tres cuestiones que, en consonancia con otros estudios anteriores (Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010b; Raso, 2012), no han terminado de resolverse

GRÁFICO 2. Análisis comparativo de frecuencias de las variables PVC, ICD y APT



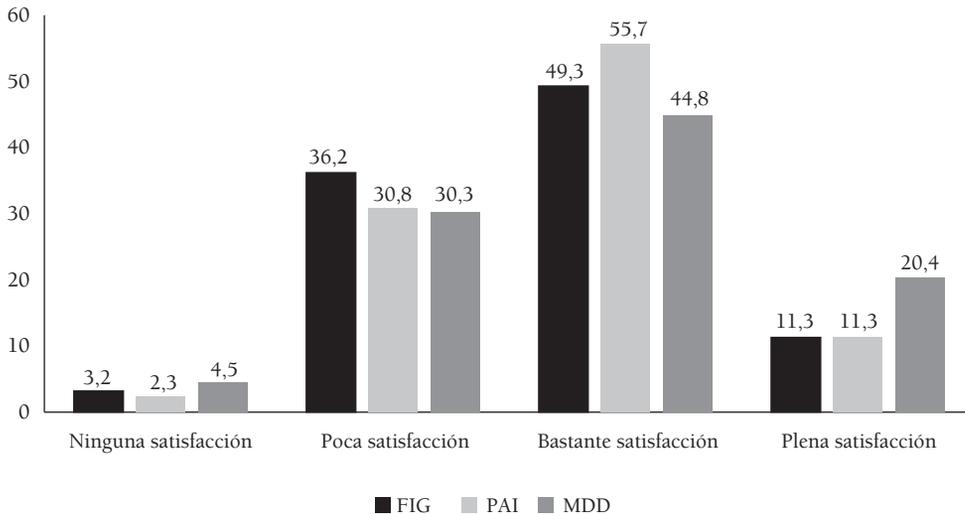
Fuente: elaboración propia.

eficazmente con el tiempo, pese a las reivindicaciones de la comunidad educativa.

A tenor de estas cifras, se observa ahora cómo las medias aritméticas de las variables examinadas resultan ser las más bajas de la subescala SPR - G1

(C), con unos valores que varían entre 2,69 y 2,81 —por debajo del valor mínimo de satisfacción general (3)—, y con una distribución de frecuencias que evidencia unos niveles de descontento situados entre un 33% y un 40% de los encuestados, o lo que es lo mismo, algo más de una tercera parte

GRÁFICO 3. Análisis comparativo de frecuencias de las variables FIG, PAI y MDD



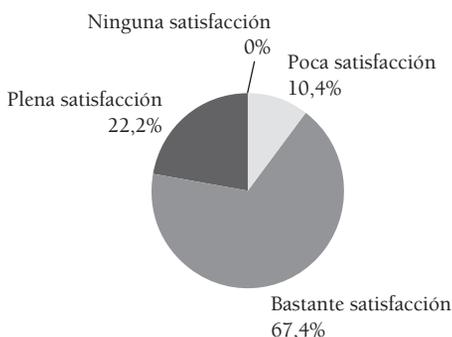
Fuente: elaboración propia.

de la muestra; resultados que, sobre todo, hacen hincapié en la necesidad de promover una mayor utilización de tareas de investigación grupales para mejorar la gestión institucional (gráfico 3).

Finalmente, la valoración general que, como conclusión, han concedido estos maestros a la organización y funcionamiento de sus CPR (GSO), puede verse en el gráfico 4, en donde, contrariamente a la literatura de referencia (Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010b; Raso, 2012), sí que se puede afirmar que los aspectos de gestión institucional satisfacen mayoritariamente a los enseñantes encuestados, ya que un importante 89,6% de ellos coinciden al darles el visto bueno. Concretamente...

GRÁFICO 4. Satisfacción general del profesorado respecto al funcionamiento de su CPR

En general, ¿la organización y funcionamiento del centro le produce (GSO)?



Fuente: elaboración propia.

El análisis de contingencia, por su parte, ha arrojado, a un nivel estadístico de confianza del 95% ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$), los siguientes resultados para las pruebas U de Mann - Whitney y χ^2 de Pearson (tabla 5).

Según estas estimaciones, ocho son las variables organizativas que han manifestado, en función del género y el nivel máximo de estudios alcanzado, diferencias estadísticamente significativas

en los niveles de satisfacción del profesorado rural granadino:

- Las posibilidades de participación en la vida del centro (PVC).
- La organización y gestión de las infraestructuras del centro (OGI).
- La configuración actual de los equipos docentes y / o seminarios (CES).
- La influencia del claustro y / o el consejo escolar en las decisiones institucionales (ICD).
- La existencia de un proyecto de trabajo común y participativo (EPT).
- La existencia de objetivos de centro claramente definidos (OCD).
- La organización académica de su centro (OAC).
- El fomento de la investigación en grupo (FIG).

En el caso del género, se ha detectado una marcada tendencia de las mujeres a estar más satisfechas que los hombres. Esta predisposición no es nueva desde la perspectiva analítica, pues ya se había manifestado abiertamente en otras investigaciones sobre suelo rural (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Raso, 2012), si bien, es resaltable que, aunque existe una mayor presencia femenina en el universo considerado para la recogida de datos, no se puede achacar este fenómeno como causa directa de los contrastes encontrados, por cuanto los resultados de la prueba U de Mann - Whitney ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$) solo evidencian diferencias en algunas variables, y no en todas, como hubiera cabido esperar de ser esta la principal explicación del hallazgo.

Precisando más, los niveles de contento de estas maestras oscilan entre un 47% y un 61%, siendo la influencia del claustro y el consejo escolar en las decisiones de centro (ICD, 60,6%), el aspecto que mejor valoran, seguido por las posibilidades de participación que ofrece la vida cotidiana del CPR (PVC, 58,8%), la configuración actual de los equipos docentes y / o seminarios (CES, 55,6%) y la organización y gestión de las infraestructuras

TABLA 5. Resultados del análisis de contingencia

Ítems	Género (SEX)				Nivel máximo de estudios alcanzado (NAM)			Casos válidos
	U	W	Z	P (SIG.)	G.L.	χ^2	P (SIG.)	
EPT	5409	15705	- 0,420	0,674	12	45,582	0,000**	221
OCD	5107,5	15703,5	- 1,203	0,229	12	122,453	0,000**	221
OAC	5505,5	15801,5	- 0,181	0,857	12	130,066	0,000**	221
APT	4942	15238	- 1,615	0,106	8	6,363	0,607	221
PVC	4668	14964	- 2,271	0,023**	12	8,970	0,705	221
DRM	5404	15700	- 0,410	0,682	12	9,474	0,662	221
MDD	5273	15569	- 0,716	0,474	12	6,735	0,875	221
NDC	5133	8214	- 1,096	0,273	12	7,901	0,793	221
OGI	4550,5	14846,5	- 2,495	0,013**	12	7,675	0,810	221
CES	4704	15000	- 2,256	0,024**	8	6,637	0,576	221
CPM	5446,5	8527,5	- 0,335	0,737	12	6,469	0,891	221
FIG	4971	8052	- 1,463	0,143	12	21,280	0,046**	221
OER	5025	15321	- 1,445	0,149	12	11,252	0,507	221
ICD	4633	14929	- 2,448	0,014**	8	3,445	0,903	221
OPR	5152	15448	- 1,071	0,284	12	11,391	0,496	221
FHP	5508,5	15804,5	- 0,167	0,867	12	7,556	0,819	221
FHF	5251,5	15547,5	- 0,768	0,442	12	7,841	0,797	221
PAI	4795	7876	- 1,928	0,054	12	10,055	0,611	221
ACE	4964,5	15260,5	- 1,463	0,143	12	13,925	0,306	221
GSO	5041	15337	- 1,429	0,153	8	9,160	0,329	221

Fuente: elaboración propia.

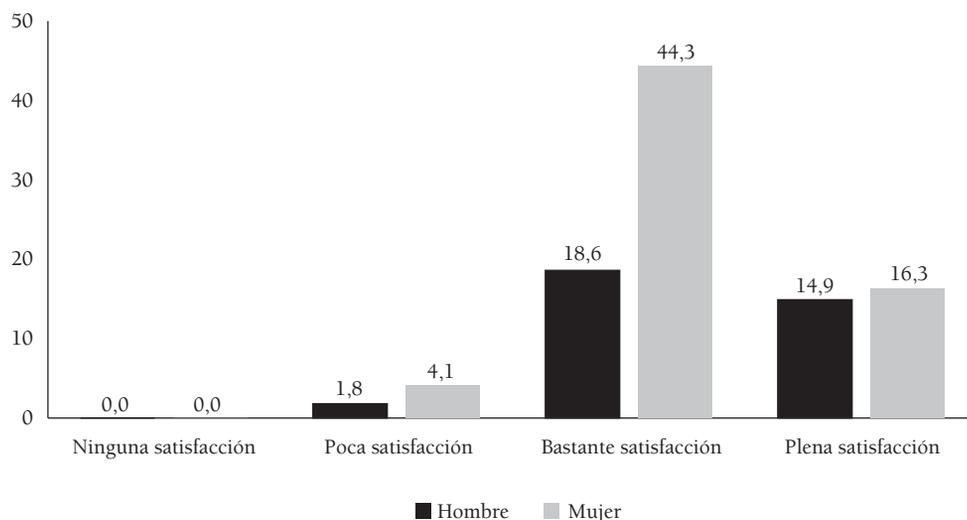
del centro (OGI), cuya tasa de satisfacción asciende al 47,5%, frente al 29,4% de varones que comparten dicha opinión (gráfico 5).

De otro lado, el nivel máximo de estudios alcanzado por la muestra también revela una clara tendencia, por parte de los diplomados universitarios, a estar más satisfechos que sus compañeros en lo referente a ciertos factores organizativos. Esta disposición tampoco resulta novedosa si se recurre nuevamente a la literatura (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Ramírez, 2015; Raso, 2012), ya que el medio rural andaluz siempre adoleció de un cuerpo docente que,

en su mayoría —casi el 90% en algunos casos— nunca superó el nivel formativo de la diplomatura, y, aunque se haya detectado ya a profesionales con el grado de doctor en este entorno, sería lógico suponer que los contrastes hallados podrían deberse a este hecho, si bien y, tal y como ocurría antes, de ser esta la principal explicación de esta realidad, la prueba χ^2 de Pearson ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$) habría detectado diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems del SPR - G1, cosa que no ha ocurrido.

En este sentido, los niveles de satisfacción de aquellos maestros que solo poseen estudios

GRÁFICO 5. Satisfacción por género respecto a la influencia del claustro y/o el consejo escolar en las decisiones institucionales

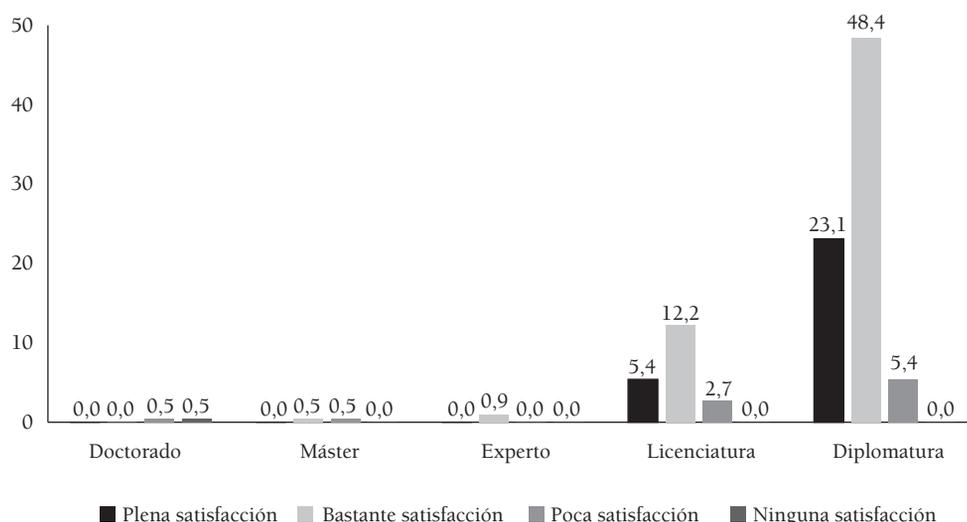


Fuente: elaboración propia.

de diplomatura varían entre el 48% y el 72%, siendo la existencia de unos objetivos de centro claramente definidos (OCD, 71,5%) el elemento mejor valorado, seguido por la organización académica

de los CPR (OAC, 70,6%), la existencia de un proyecto de trabajo común y participativo (EPT, 65,1%) y el fomento de la investigación en grupo (FIG, 48,4%), un factor este último mejor

GRÁFICO 6. Satisfacción por nivel académico máximo respecto a la existencia de objetivos del centro claramente definidos



Fuente: elaboración propia.

considerado que en trabajos anteriores (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Raso, 2012), en donde aquellas cuestiones relacionadas con la labor científica en el aula siempre resultaban especialmente mal valoradas por los encuestados (gráfico 6).

Discusión

El estudio ha intentado evaluar, lo más precisamente posible, la satisfacción del profesorado rural granadino respecto a todas aquellas variables relacionadas con la organización y dirección de sus respectivos CPR de cara, sobre todo, a la detección de aquellos factores que más distorsionan, a su juicio, el óptimo funcionamiento de estos centros.

Desde este punto de vista, y contrariamente a los hallazgos de trabajos similares realizados anteriormente (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010b; Raso, 2012), se ha comprobado que, en opinión de la gran mayoría (89,6%) de estos docentes y, por primera vez, la forma de gestionar las instituciones educativas rurales resulta, en general, muy satisfactoria, algo que no había ocurrido hasta ahora, pues los temas organizativos eran siempre los peor valorados por estos profesionales al entender que siempre se podían aprovechar mejor las posibilidades del contexto para la mejora del aprendizaje discente, si bien tanto los equipos directivos como la Administración optaban siempre por obviar este particular (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Gallardo, 2007).

A raíz de este cambio, son la influencia del claustro y el consejo escolar en la toma institucional de decisiones y su capacidad de planificar adecuadamente las tareas, los factores más complacientes para los encuestados, algo ya constatado en estudios anteriores (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010b; Raso, 2012). Igualmente, las posibilidades de participación en la vida del CPR también reciben una de las mejores valoraciones por parte de la muestra (92,8%), si bien y, a pesar de ello, puede

comprobarse paradójicamente que el grado de implicación de padres y alumnado en los asuntos del colegio (67%) es, conjuntamente con la dotación de materiales didácticos (65,2%) o el fomento de la realización de labores de investigación grupales (60,6%), tres de los aspectos que resultan más insatisfactorios para estos profesores.

En otras palabras, y de acuerdo con la literatura (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010b; Raso, 2012), aunque la solidez y capacidad organizativa de los órganos colegiados de gobierno de los CPR granadinos son uno de sus puntos fuertes a nivel institucional, otras cuestiones como el grado de implicación de alumnado y familias, pese a las alternativas de participación que ofrecen estos centros, o las dotaciones de recursos técnicos, entre otros, siguen siendo, pese a los años, asignaturas pendientes en la agenda de estos centros (Corchón, 2005; Gallardo, 2007; Raso, 2015, 2012).

En materia de contingencias, las mujeres están más satisfechas que los varones en materia organizativa, sobre todo con la influencia que claustro y consejo escolar ejercen para la toma de decisiones institucionales. En esta línea, la configuración de equipos docentes y seminarios, las posibilidades de participación en el CPR y la gestión de infraestructuras también obtienen evaluaciones positivas que, comparativamente a otros trabajos (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Raso, 2012), mantienen los resultados, habida cuenta del carácter feminizado de la profesión en el medio rural, en donde la mujer aparece con mayor predominancia en la literatura.

Dado que el profesorado rural posee, en general, escasa formación inicial, con un número casi exiguo de licenciados y posgraduados (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Ramírez, 2015; Brumat y Coca, 2015; Raso, 2015, 2012), no resulta extraña la tendencia, por parte de los diplomados, a considerar mejor los aspectos organizativos que el resto de profesionales, sobre todo en materia de concreción de objetivos institucionales y de existencia de un proyecto de trabajo común y

participativo; esta necesidad de coherencia en la gestión fue también uno de los aspectos mejor valorados por los docentes del campo andaluz en otros estudios (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010b; Raso, 2012), y manifiesta la necesidad de una coordinación sólida por parte de los agentes de la escuela rural para garantizar su funcionamiento, algo no siempre promovido por la particular manera que tiene la Administración de gestionar estas instituciones.

A diferencia de otros trabajos (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Gallardo, 2007; Raso, 2012), la investigación presenta, por primera vez, un análisis exhaustivo realizado sobre una muestra obtenida con precisión a partir de datos reales de la población docente rural granadina, algo que no había ocurrido antes, ya que el heterogéneo de sujetos a los que se acudía se basaba en estimaciones de diversos indicadores estadísticos que permitían, en lo posible, deducir el tamaño de la población por cuanto la Junta de Andalucía se negaba siempre a facilitar las cifras reales para la recogida de datos. Esto constituye, sin duda, un punto fuerte del estudio que otorga mayor rigor a sus resultados.

Pese a esto, el perfil mayoritariamente femenino y poco formado de la población puede suponer una limitación técnica a las conclusiones, si bien, estos son rasgos característicos del colectivo docente rural ya documentados (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Raso, 2015), por lo que, dada su naturaleza, es difícil controlarlos, habida cuenta, además, de que tampoco han distorsionado *per se*, todas las variables del análisis de contingencia, pudiendo suponer, en consecuencia, que el sesgo, de existir, sea reducido.

A partir de estos corolarios, entonces, se proponen como principales directrices de mejora para estos colegios, las siguientes medidas:

- Aumento de la inversión económica, por parte de la Administración, en material didáctico y recursos infraestructurales.
- Desarrollo, desde la Junta de Andalucía, de procesos y recursos de evaluación de la calidad de la formación inicial específica de los maestros rurales, así como de programas oficiales de formación continua y de medidas incentivadoras de la permanencia en CPR para consolidar sus actuales configuraciones de equipos docentes.
- La consideración de la labor investigadora en el aula como mérito oficial de promoción profesional del maestro rural.
- Examinar los actuales procedimientos de selección, promoción y asignación de destino del profesorado en el campo andaluz, ya que sus singulares características físicas, sociales, económicas y educativas exigen asumir una docencia en términos muy particulares que requiere de los mejores y más motivados profesionales para poder ejercerla eficazmente.
- La extensión de la actividad e implicación de los CPR granadinos hacia la labor social de los municipios en los que se encuentran sitios (prestaciones, fiestas, actividades culturales, etc.) de cara, no solo a estrechar lazos de convivencia, sino al fomento de mayor participación de la comunidad en el funcionamiento de estas instituciones, algo que, pese a ofrecer muchas posibilidades, siempre deja mal sabor de boca en estas escuelas.

Referencias bibliográficas

- Badilla, M. G., y Parra, E. (2014). E - Mentoring: The Effects on Pedagogical Training of Rural Teachers with Complex Geographical Accesses. *Computers In Human Behavior*, 30(1), 629-636. doi: 10.1016/j.chb.2013.07.042.

- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores.
- Brumat, M. R., y Coca, C. B. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad: un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación*, 1(2), 1-16.
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en andalucía*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Caballero, J. (2001). *Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares*. Granada: GEU.
- Caballero, J., Caballero, K., y Rodríguez, R. (2002). *El nivel de satisfacción de los equipos directivos en las escuelas rurales respecto a las relaciones con los padres*. En M. Lorenzo et al. (coord.), *Liderazgo educativo y escuela rural*, vol. 2 (pp. 1143-1148). GEU: Granada.
- Caballero, J., Fernández, C. R., y García, E. (2003). Satisfacción de los secretarios de centros educativos. *RELIEVE*, 9(2), 198-235.
- Cano, F. J., Rodríguez, L., García, J., y Antuña, M. A. (2005). *Introducción a la psicología de la personalidad aplicada a las ciencias de la educación: marco teórico*. Madrid: Eduforma.
- Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Barcelona: DaVinci Continental.
- Corchón, E., Raso, F., e Hinojo, M. A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el periodo 1857-2012. *Enseñanza y Teaching*, 31(3), 147-179.
- De La Orden, A., y Jornet, J. M. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(2), 69-88.
- De La Villa, M. (2004). Jóvenes y actitudes ante la enseñanza e insatisfacción institucional hacia el ámbito académico. *TABANQUE*, 18, 219-236.
- Dris, Y. (2012). *Satisfacción del alumnado de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla de la Universidad de Granada*. Trabajo de fin de máster. Universidad de Granada.
- Fernández, J. E., Fernández, S., Álvarez, A., y Martínez, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE*, 13(2).
- Fowles, J., Butler, J. S., Cowen, J., Streams, M., y Toma, E. (2014). *Public Employee Quality in a Geographic Context: A Study of Rural Teachers*. *The American Review of Public Administration*, 44(5), 503-521. doi: 10.1177/0275074012474714.
- Frías, R. (2006). Estudio de satisfacción del profesorado en la universidad pública española. *EMPIRIA*, 11, 175-201.
- Galán, A. (2009). Una aproximación a la evaluación de la eficacia a través de la percepción de resultados por el profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(4), 21-38.
- Gallardo, M. (2007). *Recursos clásicos y tecnologías de futuro: el profesorado ante las TIC en escuelas de contexto rural. Dos estudios de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Gento, S., y Vivas, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica*, 12(2), 16-27.
- Hinojo, F. J., Raso, F., e Hinojo, M. A. (2010a). Análisis de la organización de la escuela rural en Andalucía: problemática y propuestas para un desarrollo de calidad. *REICE*, 8(1), 80-105.
- Hinojo, F. J., Raso, F., e Hinojo, M. A. (2010b). Análisis del nivel de satisfacción docente en los Colegios Públicos Rurales (CPR) de la provincia de Granada respecto al papel de las TIC en el aula. *Revista de Ciencias de la Educación*, 221(1), 33-60.
- Justicia, E. L., y Justicia, L. M. (2002). Satisfacción Profesional de un equipo directivo: un estudio de casos. En M. Lorenzo et al. (coords.). *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*, vol. 2 (pp. 1079-1082). GEU: Granada.
- Maillo, A. (2008). Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las Escuelas Católicas de Madrid. *Revista de la Sociedad Española de Medicina y Seguridad del Trabajo*, 3(3), 106-119.

- Ramírez, A. (2015). Assessment of the Rural Teacher's Profile from the Perspective of the Training Process and the Educational Practice. *EDUCARE*, 19(3), 1-26. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.9>.
- Raso, F. (2012). *La escuela rural andaluza y su profesorado ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Estudio Evaluativo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Raso, F. (2015). *Satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada: estudio evaluativo*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: FUOC.
- Sales, A., Traver, J. A., Moliner, M. O., y Doménech, F. (2008). De las perspectivas docentes transmisivas y constructivas a la construcción compartida del conocimiento: satisfacción e implicación profesional del profesorado de secundaria. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 53, 1-21.
- Sánchez, J. C. (2007). *Estadística Básica Aplicada a la Educación*. Madrid: CCS.
- Shultz, D. P., y Shultz, E. S. (2003). *Teorías de la Personalidad*. Madrid: Thomson.

Webgrafía

- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA) (2016). *Padrón Municipal de Habitantes: Cifras Oficiales de Población Municipal*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/instituto-deestadisticaycartografia/padron/avance/index.htm>.

Abstract

Satisfaction of Grenadian rural teachers (Spain) concerning school organisation

INTRODUCTION. The importance recently acquired by satisfaction studies in educational institutions has caused scientific interest in the welfare of members of the educational community to increase significantly, given the relationship of this variable, not only to labor productivity, but to the quality of interpersonal relationships within our schools, which is especially necessary in those of rural type. In this regard, we present the following study, funded by the Ministry of Education, Culture and Sports of Spain with the reference AP2007-00294, and which focused on knowing those aspects of the organization of rural schools in the province of Granada that were the most pleasing and displeasing to teachers that currently teach in these areas. **METHOD.** For this purpose, a descriptive and non-experimental research focused on the implementation of the survey technique on a sample of 221 teachers in Grenadian rural public schools was designed. **RESULTS.** Thanks to this methodology, it has been found how the perception of these teaching professionals on the organizational factors is improving, compared to previous studies and, especially that, far from previous individualisms, now the group issues such as scheduling, participation or the influence of the cloister and the school board on center decisions are being better valued as far as this issue is concerned. **DISCUSSION.** A general improvement in consideration of Grenadian rural teachers about school organization was detected, but issues such as the promotion of educational research in the classroom or the need to increase the funds for teaching resources are still unresolved.

Keywords: *Satisfaction, Rural Schools, School Organization, Teacher Surveys.*

Résumé

La satisfaction des enseignants de l'école rurale dans la province de Grenade (Espagne) concernant l'organisation scolaire

INTRODUCTION. L'importance acquise récemment des études de satisfaction dedans les institutions pédagogiques a fait que l'intérêt scientifique pour le bien-être des membres de la communauté augmente considérablement, compte tenu de la relation de cette variable, non seulement avec la productivité du travail, sinon avec la qualité des relations interpersonnelles dans nos écoles, quelque chose particulièrement nécessaire dans les zones rurales. Dans ce sens, nous présentons l'étude suivante, financée par le Ministère d'Éducation, de Culture et du Sport de l'Espagne avec la référence AP2007-00294, qui a pour objectif de connaître les aspects de l'organisation scolaire qui plaisent et déplaisent aux enseignants des écoles rurales dans la province de Grenade. **MÉTHODE.** À cet effet nous avons conçu une investigation descriptive et non expérimentale basée sur l'application de la technique de l'enquête sur un échantillon de 221 enseignants appartenant des écoles publiques rurales de la province de Grenade. **RÉSULTATS.** Nous avons vérifié comment leur perception des facteurs d'organisation a amélioré par rapport aux études antérieures et surtout que, loin des anciens individualismes, maintenant ce sont les questions du groupe, comme la planification du travail, la participation ou l'influence du conseil de classe et du conseil scolaire sur les décisions du centre, les aspects les mieux évalués en ce qui concerne cette enquête. **DISCUSSION.** Nous avons détecté une amélioration générale de la considération qui ont les enseignants des écoles rurales de la province de Grenade de l'organisation scolaire, mais des autres aspects comme le développement de l'investigation éducative dans la salle de classe ou une meilleure dotation de ressources didactiques restent encore à améliorer.

Mots-clés: *Satisfaction, École Rurale, Organisation Scolaire, Enquêtes Auprès Des Enseignants.*

Perfil profesional de los autores

Francisco Raso Sánchez

Doctor Europeus en Pedagogía y Psicopedagogía por las Universidades de Granada y Complutense de Madrid con Premio Extraordinario y Mención Nacional de Honor del Ministerio de Educación y Ciencia. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, de la Universidad Internacional de Andalucía y miembro del Grupo de Investigación AREA (HUM - 672). Sus principales líneas de investigación se centran en la escuela rural y la integración de las TIC en la labor educativa.

Correo electrónico de contacto: fraso@ugr.es

Tomás Sola Martínez (autor de contacto)

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Es Doctor Honoris Causa y Medalla de Magíster en Gestión Educativa por el Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa 2011. Director de más de 60 tesis doctorales nacionales e internacionales en la actualidad, sus líneas de investigación se centran en la educación especial y la atención a la diversidad.

Correo electrónico de contacto: tsola@ugr.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Campus de Cartuja, s/n. 18071, Granada.

Francisco Javier Hinojo Lucena

Profesor titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada y doctor en Ciencias de la Educación por dicha institución. Tiene más de dos centenares de publicaciones científicas en el ámbito nacional e internacional y diversos premios académicos y becas del MECD, del MAE y de la Universidad de Granada en el ámbito de la educación superior. Ha participado del mismo modo en diferentes proyectos de investigación e innovación educativa, siendo una de sus líneas de actuación la formación profesional y la educación a lo largo de la vida. Correo electrónico de contacto: fhinojo@ugr.es

PERFILES DOCENTES UNIVERSITARIOS: CONOCIMIENTO Y USO PROFESIONAL DEL *SMARTPHONE*

Lecturers profiles: knowledge and professional use of smartphones

IRINA SALCINES-TALLEDO, NATALIA GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ Y ELENA BRIONES
Universidad de Cantabria

DOI: 10.13042/Bordon.2017.51445

Fecha de recepción: 27/07/2016 • Fecha de aceptación: 09/01/2017

Autora de contacto / Corresponding Author: Irina Salcines-Talledo. E-mail: salcinesi@unican.es

INTRODUCCIÓN. La inmersión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las aulas universitarias ha transformado las tradicionales dinámicas pedagógicas. Dispositivos móviles como el *smartphone* ofrecen múltiples posibilidades educativas para los docentes que se convierten en gestores, facilitadores y promotores de prácticas educativas de mobile learning mediadas por dispositivos como el *smartphone*. **MÉTODO.** El propósito de la investigación es ofrecer una clasificación de perfiles docentes relacionados con el conocimiento y uso de los *smartphones*, así como analizar su relación con el interés hacia la formación y el uso del dispositivo como recurso pedagógico en sus clases. Para ello se realizó un análisis de conglomerados, que permitió establecer perfiles y, mediante pruebas no paramétricas se analizó la significación respecto al interés hacia la formación y desarrollo de experiencias educativas. **RESULTADOS.** Los resultados indican la existencia de tres perfiles docentes denominados: impulsores del *smartphone* en tareas profesionales; iniciados profesionalmente en el *smartphone* y usuarios no profesionales del *smartphone*. El primer perfil es el que muestra un mayor interés hacia la formación y el que ha desarrollado más experiencias educativas con el *smartphone*. **DISCUSIÓN.** Esta clasificación de docentes en tres perfiles, al igual que en las investigaciones previas, no establece diferencias significativas relativas al género y se gradúa en función de la profundidad y habilidad en el uso y manejo de los recursos tecnológicos. Igualmente, los resultados permiten aventurar las características de una formación tecnológica dirigida a potenciar el uso profesional del *smartphone* en la educación superior para optimizar sus posibilidades educativas.

Palabras clave: *Educación superior, Tecnología, Mobile learning, Nivel de conocimiento.*

Introducción

Las tradicionales dinámicas pedagógicas en las aulas se han transformado sustancialmente a raíz de la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el sistema educativo. En este sentido, las TIC aportan flexibilidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación y posibilitan que la universidad se adapte coherentemente a la sociedad del conocimiento y del aprendizaje (Mirete, García-Sánchez y Hernández, 2015).

En el nuevo escenario digital, audiovisual e intercomunicado, como indican González-Fernández, Gozávez-Pérez y Ramírez-García (2015), es ineludible el papel del docente como gestor, facilitador y promotor de la competencia mediática y digital. Es necesario formar profesionales capaces de seleccionar la información relevante a través de fuentes documentales e innovaciones tecnológicas emergentes, y de hacer un uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales eficazmente en diferentes momentos y contextos. Puesto que, según Jurado (2007), el problema no es el exceso de información, sino disponer de los mecanismos adecuados para saber contrastar y discriminar cuál es la información pertinente.

Ante este escenario, que exige continuamente la mejora de la calidad educativa, es preciso un cambio en el rol docente (Padilla-Beltrán, Vega-Rojas y Rincón-Caballero, 2014; Rodríguez, Kiriloff y Rivero, 2013), que promueva el emprendimiento y supervisión de acciones de formación continua (presenciales y en red) en torno al conocimiento y uso de los recursos tecnológicos aplicables al ámbito educativo (Salcines-Talledo y González-Fernández, 2016), a la vez que un desarrollo de la citada competencia mediática y digital para mejorar las prácticas de aprendizaje mediadas por tecnologías. En definitiva, se trata de que los docentes se alfabeticen mediáticamente, idea que ya ha sido reforzada por diferentes organismos internacionales (OECD, 2015; UNESCO, 2011; Unión Europea, 2009).

En este sentido, el último informe presentado por la OECD (2015) resalta el crecimiento de iniciativas positivas para promover el uso de las TIC en los centros educativos. No obstante, dicha incorporación es aún muy dispar en Europa debido, en gran medida, a las carencias formativas que en esta temática presenta el profesorado. En diferentes investigaciones se ha demostrado la escasa seguridad y la insuficiente competencia en el dominio de las TIC que tienen los docentes, tanto desde un punto de vista tecnológico como pedagógico (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016; Hew y Brush, 2007; Mueller, Wood, Willoughby, Ross y Specht, 2008).

Ante este panorama, González-Fernández, Gozávez-Pérez y Ramírez-García (2015) consideran que los contenidos de los programas formativos en tecnología, además de centrarse en los tradicionales aspectos didácticos y técnicos, deberían abordar contenidos relacionados con el ámbito económico, sociopolítico, cultural y cívico de los medios de comunicación. En consecuencia, una visión más amplia de la competencia mediática y digital mejoraría la formación de los docentes no solo como profesionales de la educación, sino también como personas y ciudadanos de una sociedad cambiante, global y mediática como la actual. Igualmente, la UNESCO (2012) indica la necesidad de capacitar a los educadores en el uso de la tecnología por sí mismos, como primer paso en su preparación para que ayuden a los estudiantes a aprovechar la tecnología en el aprendizaje. Por ello, una de las claves y retos a conseguir es generar autonomía en el uso y manejo de las herramientas tecnológicas por parte del profesorado. A la par, dicho informe también señala que los dispositivos móviles como los *smartphones* son de gran utilidad para complementar y ampliar las oportunidades de desarrollo profesional, al ser dispositivos muy comunes sobre los que la mayoría de docentes tiene un conocimiento básico de usuario.

Por otra parte, investigaciones como la realizada por Nolasco y Ojeda (2016) ponen de manifiesto la relación entre el conocimiento y uso

tecnológico. Concretamente, destacan que la aceptación tecnológica se describe como el acto de asumir el uso de la tecnología voluntariamente y esto se explica a partir de las relaciones que se establecen entre las actitudes, intenciones y frecuencia de uso de la tecnología. Cabe señalar cómo la intención de uso refleja la predilección del individuo para engranarse en un comportamiento específico relacionado con la frecuencia de su utilización, condicionada también por el conocimiento y las habilidades que se poseen. Asimismo, asistimos a una segunda clave y reto a conseguir en torno a la eficacia de los programas formativos tecnológicos, dirigidos al profesorado, propuestos hasta ahora, consistente en asumir que dicha formación ha de partir de la propia voluntad del usuario y guiarse por una intención o necesidad clara.

Se han desarrollado múltiples programas formativos sobre el uso y manejo de las TIC en general (Delgado y Casado, 2014). Ahora bien, sería preciso que el diseño de estos planes formativos destinados a docentes abordasen las posibilidades pedagógicas del *mobile learning* y de dispositivos como el *smartphone*. Por lo tanto, una tercera clave y reto a conseguir consiste en centrar la formación en torno a dispositivos que actualmente tienen mayor acogida, por ejemplo, el *smartphone*, que es aceptado como uno de los dispositivos más versátiles y con mayores posibilidades educativas (Bautista, 2015; Brazuelo y Gallego, 2011; Gisbert y Esteve, 2011; JISC infoNet, 2012; Ramos, Herrera y Ramírez, 2010; Sánchez, Olmos y García-Peñalvo, 2013; Sevillano, 2013; UNESCO, 2013). A este respecto, la Fundación Telefónica (2016) señala que el 82,8% de los internautas españoles poseen un *smartphone*, consolidándose como una herramienta que permite disfrutar de las ventajas del mundo digital e incluso realizar cursos de formación.

En esta línea, el *mobile learning* ya ha comenzado a optimizarse en las instituciones de educación superior, aunque en algunas ocasiones sus potencialidades se aplican de forma consciente

y en otras su presencia es implícita (Salcines-Talledo y González-Fernández, 2015), tal y como se demuestra en diferentes investigaciones nacionales e internacionales que recogen los resultados positivos de la introducción de dispositivos móviles en la universidad (Bustos, Delgado y Pedraja, 2011; López y Silva, 2016; Prasad, 2016; Ramos, Herrera y Ramírez, 2010; Solvberg y Rismark, 2012; Vázquez-Cano, 2015).

En este escenario se ha comenzado a analizar los perfiles o patrones de uso pedagógico que los docentes hacen de las tecnologías. Cabe mencionar las investigaciones que relacionan el uso pedagógico de las tecnologías con algunas características personales y profesionales del profesorado (Barron, Kemker, Harmes y Kalaydjian, 2003; Braak, Tondeur y Valche, 2004; Flores y Del Arco, 2013; Hsu, 2011; Russell, Bell, O'Dwyer y O'Connor, 2003). Entre los estudios recientes, destacan las investigaciones realizadas por Area-Moreira, Hernández-Rivero y Sosa-Alonso (2016), Fernández-Cruz y Fernández-Díaz (2016) y la desarrollada por Henríquez, González y Organista (2014).

Concretamente, en la investigación de Area-Moreira, Hernández-Rivero y Sosa-Alonso (2016) se constata la existencia de variaciones en la utilización didáctica de las tecnologías digitales por parte de los docentes. Estas modalidades de uso de las TIC vienen dadas por la frecuencia de uso y por la naturaleza de la actividad. El estudio arroja dos patrones o modelos de uso didáctico de las TIC en las aulas. Un modelo de integración didáctica débil de la tecnología, caracterizado por la poca frecuencia de uso. Y otro modelo de integración didáctica intensiva de las TIC, caracterizado por emplear frecuentemente las TIC para diversas tareas didácticas.

Por su parte, en el estudio llevado a cabo por Fernández-Cruz y Fernández-Díaz (2016) se analiza el nivel de competencias TIC de los profesores para identificar las necesidades de

formación docente. En este caso se establecieron tres perfiles diferentes. El primer perfil denominado “nociones básicas de TIC”, el segundo “profundización del conocimiento” y el tercero “generación de conocimiento”. Concluyeron la existencia de una laguna importante en la formación del profesorado ante el uso de las TIC y la influencia de la edad, al ser los profesores más jóvenes o con menor experiencia los que se sitúan en el perfil más avanzado.

Por último, Henríquez, González y Organista (2014) proponen una clasificación de perfiles de uso de *smartphone* a partir de una muestra representativa de estudiantes y docentes universitarios. En este caso, establecen dos perfiles docentes, uno de uso bajo, refiriéndose a una baja frecuencia y pericia de uso; y otro, referente al uso avanzado, representado por docentes con buena pericia y alto uso del *smartphone* con fines educativos, además de buen dominio del inglés.

Con la finalidad de profundizar y avanzar en la relación del profesorado con las TIC, en general, y con el *smartphone*, en particular, los objetivos de esta investigación se centran en establecer una clasificación de perfiles docentes relacionados con el conocimiento y uso de los *smartphones*, y analizar su relación con el interés hacia la formación y el manejo de estos como recurso pedagógico en sus clases.

Método

Muestra

La muestra está constituida por 311 docentes de la Universidad de Cantabria adscritos a diversas ramas de conocimiento que representan el universo de las titulaciones de esta universidad (N = 1217), con un margen de error del 5% y un nivel de confianza superior al 95%. La muestra presenta una distribución semejante por géneros (57,6% hombres y 42,4% mujeres), siendo el 30,5% menores de 35 años, el 43,7%

comprendidos entre los 35 y 50 años, y el 25,7% mayores de 50 años.

En cuanto a la experiencia docente, hay que señalar que la mitad de la muestra (50,5%) contaba con un máximo de 10 años; el 23,2%, entre 11 y 20 años; el 15%, entre 21 y 30 años; y el 10,9%, con más de 31 años de experiencia. Respecto a su categoría docente, únicamente el 9,6% son catedráticos de universidad, mientras que el 24,4% son titulares o catedráticos de escuela universitaria; el 13,8%, contratados doctores; el 8,4%, ayudantes doctores; el 6,8%, ayudantes; el 14,1%, asociados; y el 18,6%, adscritos a otras categorías diversas.

Instrumentos

En este estudio se ha empleado el instrumento “Cuestionario *smartphone* y universidad. Visión del profesorado (SUOL)” (Salcines-Talledo y González-Fernández, 2016) con el objeto de obtener información sobre el uso de *smartphones* por docentes universitarios. A continuación se describen las variables analizadas:

- Las variables sociodemográficas y profesionales consideradas fueron el género, la edad, la rama de conocimiento, la categoría docente y los años de experiencia docente.
- Las variables del análisis de conglomerados versan sobre el conocimiento y uso del *smartphone*:
 - La primera variable está compuesta por cuatro ítems relativos a cuatro utilidades profesionales: comunicación con los colegas, gestión y organización profesional, enseñanza-aprendizaje-evaluación e investigación.
 - La segunda, relativa al conocimiento, se configura mediante tres indicadores: el conocimiento básico (compuesto por tres ítems: “sé lo que es un *smartphone*”, “sé lo que son las aplicaciones para *smartphone*”, “sé descargar

aplicaciones para *smartphone*”, tiene una fiabilidad adecuada $\alpha = .89$); el conocimiento dirigido a la tarea docente (un ítem); y el conocimiento sobre usos destinados a la investigación (un ítem).

- Las variables relativas a la introducción pautada del *smartphone* en el aula y al interés por formarse en las posibilidades que estos ofrecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, por una parte, y para la investigación, por otra, fueron evaluadas mediante un ítem cada una de ellas.

La escala de respuesta de las variables del análisis de conglomerados y la relativa a la formación y aplicación del *smartphone* es de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (siendo 1: completamente en desacuerdo y 4: completamente de acuerdo), a excepción de la variable sobre la introducción pautada del *smartphone* que presenta un formato de respuesta dicotómico (sí-no).

Procedimiento de recogida de datos

La administración del cuestionario se realizó durante el curso académico 2014-2015 de forma *online*, mediante la plataforma *LimeSurvey*, que facilita el envío del enlace al cuestionario a través del correo electrónico a todo el profesorado, y el almacenaje de las respuestas en una base de datos fácilmente exportable para realizar análisis posteriores.

Análisis estadísticos

Con la finalidad de determinar el tipo de análisis a realizar, en un primer momento se llevó a cabo la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) para analizar la normalidad de la muestra en cada una de las variables estudiadas. Dado que los resultados mostraron falta de normalidad, se realizaron pruebas no paramétricas. En concreto se utilizaron la prueba Kruskal-Wallis (para las variables con tres o más categorías), la prueba de Mann-Whitney aplicada a dos muestras

independientes; la prueba de Wilcoxon de los rangos con signos para muestras relacionadas; la prueba binomial y la prueba de chi cuadrado para una muestra. El análisis de conglomerados se realizó mediante el método jerárquico, a través del método Ward de agrupación y como medida se utilizó la distancia euclídea al cuadrado. Las variables empleadas para este análisis aparecen en la tabla 1 bajo el epígrafe “variables del análisis de conglomerados”. Todos estos análisis se realizaron con el programa SPSS versión 22.

Resultados

Análisis descriptivos

A continuación, en la tabla 1 se recogen los principales estadísticos de las variables y los valores de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, que demuestra la falta de normalidad en la distribución de los datos en todas las variables del estudio.

Análisis de conglomerados

Con objeto de establecer una clasificación de docentes en función del conocimiento y uso profesional del *smartphone* se procedió a realizar un análisis de conglomerados jerárquico, a través del método Ward de agrupación y la distancia euclídea al cuadrado como medida de distancia sobre las siete variables relativas a estos dos constructos (uso dirigido a la comunicación con los colegas, la gestión y organización profesional, la enseñanza-aprendizaje-evaluación e investigación; y conocimiento básico, conocimiento relativo a la tarea docente; y el conocimiento sobre usos dirigidos a la investigación). Se seleccionó el método Ward dado que estudios de simulación han comprobado que adscriben cada elemento a su conglomerado verdadero mejor que el resto, y tienden a obtener conglomerados de similar tamaño y dispersión de sus elementos, configurándose como uno de los preferibles dentro de los métodos de agrupación jerárquicos (Picón, Varela y Real, 2003).

TABLA 1. Estadísticos de las variables del estudio

Variables sociodemográficas y profesionales	Porcentajes	K-S*	
Género			
Hombre	57.6		
Mujer	42.4	.380	
Edad			
Menor de 35 años	30.5		
De 35 a 50 años	43.7	.220	
Más de 50 años	25.7		
Rama de conocimiento			
Arte y Humanidades	6.4		
Ciencias	19.6		
Ciencias de la Salud	13.2	.235	
Ciencias Sociales y Jurídicas	32.8		
Ingeniería y Arquitectura	26.0		
Otros	1.9		
Categoría docente			
Catedrático de Universidad	9.6		
Titular de Universidad/Catedrático de Escuela Universitaria	24.4		
Titular de Escuela Universitaria	4.2		
Contratado doctor	13.8	.185	
Ayudante doctor	8.4		
Ayudante	6.8		
Asociado	14.1		
FPU o FPI	8.0		
Otra	10.6		
Experiencia docente			
De 0 a 10 años	50.5		
De 11 a 20 años	23.2		
De 21 a 30 años	15.4	.295	
De 31 a 40 años	8.0		
Más de 40 años	2.9		
Variables del análisis de conglomerados	Media	Desviación típica	K-S*
Conocimiento básico (C. Básico)	3.49	0.88	.405
Conocimiento para la tarea docente (C. Docente)	1.96	1.02	.251
Conocimiento para la investigación (C. Investigación)	1.99	1.03	.261
Uso para la comunicación con colegas (U. Comunicación)	2.97	0.98	.233
Uso para la gestión y organización profesional (U. Gestión)	2.60	1.17	.191
Uso en la enseñanza-aprendizaje-evaluación (U. E-A-E)	1.64	0.92	.357
Uso para la investigación (U. Investigación)	1.84	0.96	.288
Variables dependientes	Media	Desviación típica	K-S*
Intención para la formación específica en Enseñanza-Aprendizaje (I. Formación E-A)	2.62	1.19	.198
Intención para la formación específica en Investigación (I. Formación Inv.)	2.85	1.16	.231
Introducción pautada del <i>smartphone</i> en el aula (I. S. Aula)	1.88	0.33	.523

Fuente: elaboración propia. *Prueba con la corrección Lilliefors. Todas las puntuaciones son significativas a nivel $p < .001$.

TABLA 2. Contribución de cada variable del análisis de conglomerados a la creación de perfiles de docentes según conocimiento y uso profesional del smartphone

	Conglomerados Rango Promedio (Mediana)			Prueba Kruskal Wallis χ^2 (2)	Prueba Mann-Whitney (comparaciones por pares entre grupos)		
	IST	IPS	UNS		IST-IPS	IST-UNS	IPS-UNS
C. Básico	116.50 (4)	100.73 (4)	92.33 (4)	9.45 ^b	-2.20 ^c	-3.16 ^b	-1.01 ^d
C. Docente	164.31 (3)	93.17 (2)	59.55 (1)	107.75 ^a	-8.04 ^a	-9.21 ^a	-4.51 ^a
C. Investigación	154.04 (3)	108.22 (2)	49.19 (1)	105.11 ^a	-5.70 ^a	-9.09 ^a	-7.45 ^a
U. Comunicación	136.32 (4)	103.14 (3)	71.55 (3)	41.46 ^a	-3.62 ^a	-6.39 ^a	-3.44 ^b
U. Gestión	152.33 (4)	112.10 (3)	45.67 (1)	109.65 ^a	-4.99 ^a	-9.45 ^a	-7.65 ^a
U. E-A-E	145.62 (2)	96.69 (1)	71.63 (1)	68.94 ^a	-5.15 ^a	-8.07 ^a	-3.69 ^a
U. Investigación	148.42 (2)	109.13 (2)	53.00 (1)	94.34 ^a	-4.40 ^a	-9.39 ^a	-7.08 ^a

Notas: Significación $a = p < .001$; $b = p < .01$; $c = p < .05$; $d = ns$. En la Prueba de Mann-Whitney se presenta el valor del estadístico Z.

Los resultados de los análisis no paramétricos posteriores con la variable conglomerado resultante y las variables empleadas para clasificar a los docentes en función de su conocimiento y uso profesional del *smartphone* arrojaron resultados significativos que permiten la descripción de cada uno de los perfiles (véanse resultados en la tabla 2) a los que se han denominado: impulsores del *smartphone* en tareas profesionales (IST); iniciados profesionalmente en el *smartphone* (IPS) y usuarios no profesionales del *smartphone* (UNS).

Los análisis no paramétricos realizados con la variable conglomerado y las variables sociodemográficas y profesionales del estudio no contribuyeron en gran medida a perfilar cada conglomerado puesto que los resultados no fueron significativos. Así, no se obtuvieron diferencias significativas en función del género (según prueba Mann-Whitney) ni de la edad (prueba Kruskal-Wallis). En lo que respecta a las variables profesionales, tampoco se obtuvieron diferencias significativas (prueba Kruskal-Wallis) en función de los años de experiencia; y tampoco por categoría laboral y rama de conocimiento. Los estadísticos de estas variables en cada nivel de la

variable conglomerado aparecen reflejados en la tabla 3. Posteriormente, se realizaron pruebas no paramétricas intragrupo con el objeto de identificar algún elemento prototípico dentro de cada perfil: concretamente, se realizó la prueba binomial para una muestra (valor 0.5) en el caso del género, y la prueba de chi cuadrado para una muestra en el resto de variables sociodemográficas y profesionales (véanse resultados en la tabla 3). Estas pruebas desvelaron diferencias significativas fundamentalmente en aspectos profesionales y en la edad, para el perfil IST e IPS.

Por otra parte, los análisis no paramétricos realizados con la variable conglomerado y las variables relativas al interés en la formación y la introducción pautada del *smartphone* ofrecieron algunos resultados significativos (véase tabla 4). De este modo, se comprobó que existen diferencias en la intención de formarse para tareas relativas a la enseñanza-aprendizaje-evaluación mediante el *smartphone*, principalmente al comparar el perfil de docentes con conocimiento y uso avanzado (IST) frente a los que poseen un conocimiento y uso medio (IPS) y bajo (UNS). No se observaron estas diferencias

respecto a la intención de recibir formación específica en el uso del *smartphone* para tareas de investigación. Por lo que respecta a la introducción pautada del *smartphone* en el aula, se identificaron nuevamente diferencias significativas entre aquellos con un conocimiento y uso avanzado frente a los perfiles IPS y UNS (véanse resultados en la tabla 4).

A partir de los resultados presentados y de los análisis realizados dentro de cada perfil mediante la prueba de Wilcoxon entre pares con las variables que configuran los conglomerados (véase el valor de la mediana en la tabla 2 y su significación a continuación en el texto) se realiza la caracterización de los tres conglomerados.

TABLA 3. Resultados de las pruebas no paramétricas intragrupos e intergrupos

	Prueba no paramétrica intragrupo			Prueba no paramétrica Intergrupos
	IST	IPS	UNS	
Género	$z = .000$ $p = 1.00$	$z = -.220$ $p = .826$	$z = .875$ $p = .382$	$U M-W = 4990$ $Z = -.491; p = .623$
Edad	$\chi^2 (2) = 43.90$ $p = .000$	$\chi^2 (2) = 6.82$ $p = .033$	$\chi^2 (2) = 3.13$ $p = .210$	$\chi^2 (2) = 3.96$ $p = .138$
Rama de conocimiento	$\chi^2 (5) = 26.47$ $p = .000$	$\chi^2 (5) = 28.54$ $p = .000$	$\chi^2 (5) = 34.25$ $p = .000$	$\chi^2 (2) = 2.07$ $p = .356$
Categoría docente	$\chi^2 (8) = 34.42$ $p = .000$	$\chi^2 (8) = 18.60$ $p = .017$	$\chi^2 (8) = 34.44$ $p = .000$	$\chi^2 (2) = 0.68$ $p = .711$
Experiencia docente (años)	$\chi^2 (3) = 33.46$ $p = .000$	$\chi^2 (4) = 91.16$ $p = .000$	$\chi^2 (4) = 41.16$ $p = .000$	$\chi^2 (2) = 1.94$ $p = .378$

TABLA 4. Estadísticos y pruebas de significación sobre intención de formación e introducción en el aula del *smartphone* según perfil docente

	Conglomerados Rango Promedio (Mediana)			Prueba Kruskal Wallis $\chi^2 (2)$	Prueba Mann-Whitney (comparaciones por pares entre grupos)		
	IST	IPS	UNS		IST-IPS	IST-UNS	IPS-UNS
I. Formación E-A	121.96 (4)	85.67 (3)	98.89 (3)	$\chi^2 (2) = 14.26^a$	-3.72 ^a	-2.36 ^c	-1.46 ^d
I. Formación Inv.	109.65 (3)	94.22 (3)	97.39 (3)	$\chi^2 (2) = 2.78^d$	-1.64 ^d	-1.21 ^d	-0.33 ^d
I. S. Aula	85.32 (2)	108.74 (2)	105.29 (2)				
Sí	24.6%	1.3%	4.7%	$\chi^2 (2) = 24.16^a$	-4.29 ^a	-3.13 ^b	-1.24 ^d
No	75.4%	98.8%	95.3%				

Notas: Significación $a = p < .001$; $b = p < .01$; $c = p < .05$; $d = ns$. La Prueba de Mann-Whitney presenta el estadístico Z.

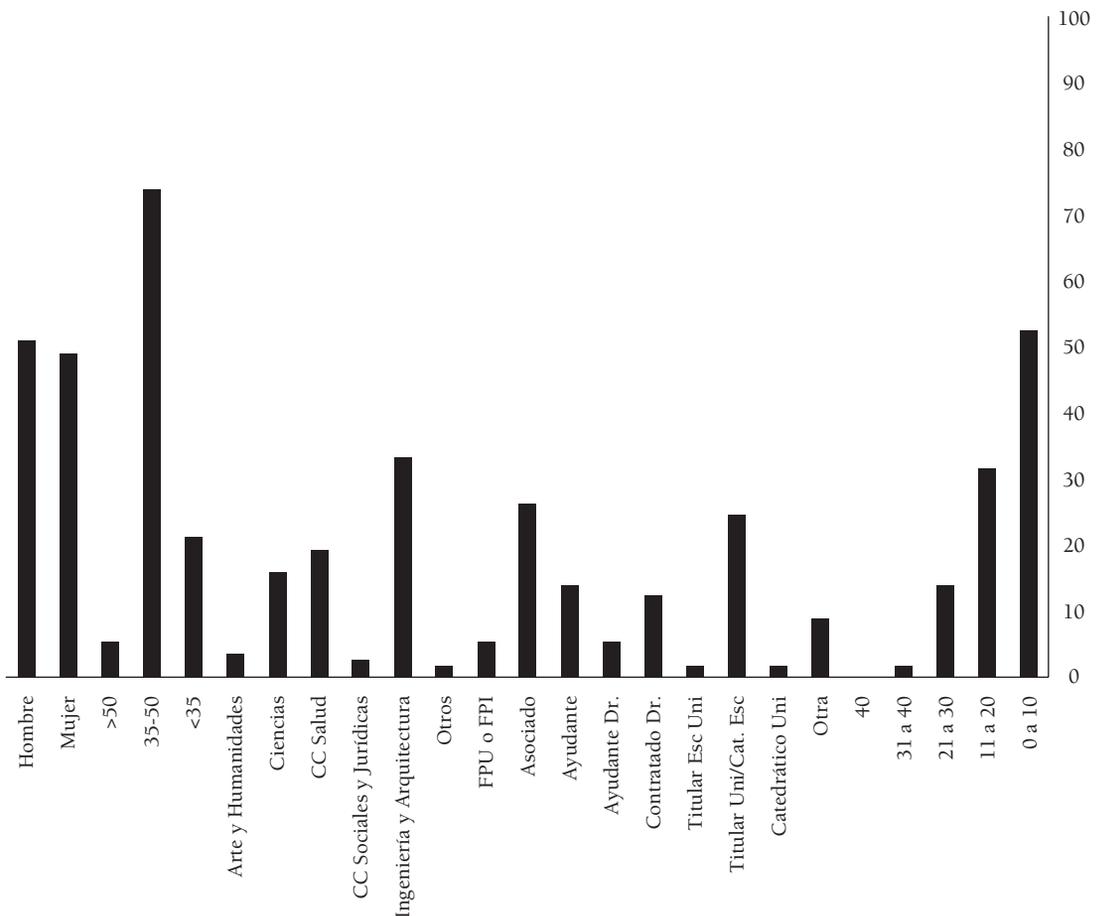
El perfil “Impulsores del *smartphone* en tareas profesionales” (IST), caracterizado por un conocimiento y uso avanzado, agrupa al menor porcentaje de docentes (27,9%, $N = 27$) y se define por presentar las puntuaciones más altas tanto en conocimiento básico y específico para tareas de docencia y de investigación, como en los cuatro formatos de utilización considerados en el estudio, en comparación con los otros dos perfiles. El orden de mayor a menor conocimiento en este perfil (véase el valor de la mediana en la tabla 2) comienza con el conocimiento básico ($p < .01$), seguido sin diferencias entre ambos, por el conocimiento sobre las tareas docentes y de investigación ($p = .196$).

En cuanto al uso profesional del *smartphone*, predomina su uso para tareas de gestión y organización y las propias de comunicación entre colegas, sin diferencias entre ambas ($p = .439$), seguidas por las de investigación y, por último, las relativas a la enseñanza-aprendizaje-evaluación ($p < .01$).

Aproximadamente el 25% de estos profesores informa de haber llevado a cabo experiencias educativas pautadas con el *smartphone* en el aula. Además, este grupo también se caracteriza por un mayor interés en recibir formación específica sobre los usos académicos del *smartphone*.

En relación a las características sociodemográficas y profesionales (véase figura 1), se puede

FIGURA 1. Representación del perfil IST según variables sociodemográficas y profesionales



destacar una mayor presencia de aquellos docentes comprendidos entre los 35 y 50 años (73,7%), y con una experiencia docente inferior a los 20 años (84,2%). Asimismo, se observa una tendencia a que estos profesores estén adscritos a ramas de conocimiento de ingeniería y arquitectura, ciencias sociales y jurídicas y ciencias de la salud. Por último, la categoría docente predominante es la de asociados, seguido de titulares universitarios y catedráticos de escuela.

El perfil “Iniciados profesionalmente en el *smartphone*” (IPS) concentra el mayor porcentaje de docentes (40,7%) de la muestra (N = 83), y se caracteriza por un conocimiento medio tanto en aspectos específicos del *smartphone* dirigidos a la tarea docente como a la investigadora y también respecto al conocimiento básico general, que no llega a diferenciarse del perfil UNS. La significación alcanzada en la prueba de Wilcoxon ($p < .01$) permite ordenar de mayor a menor entre estos ámbitos de conocimiento; de tal manera, que los docentes de este perfil informaron de un mayor conocimiento básico, seguido del relativo a la investigación y por último, el vinculado con la tarea docente.

El uso profesional del *smartphone* también es intermedio con respecto a los otros dos perfiles, siendo más común un uso destinado a la comunicación con los colegas, seguido del uso para la gestión y organización, el uso para las tareas de investigación y, finalmente, el uso en procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación ($p < .01$).

Los docentes de este grupo no muestran un gran interés por recibir una formación que les dote de conocimientos, recursos y estrategias para utilizar profesionalmente el *smartphone*, y apenas han llevado a cabo experiencias educativas pautadas con el *smartphone* en el aula.

En cuanto a sus características sociodemográficas y profesionales (véase figura 2), se

observa que está integrado en mayor medida por profesores jóvenes (el 43,4% tienen menos de 35 años) y con poca experiencia docente (60,2% tiene menos de 10 años). Además, es característico de este perfil que los profesores estén adscritos a la rama de conocimiento de ciencias sociales y la categoría docente de FPU o FPI (15,7%, más del doble que en los otros dos grupos).

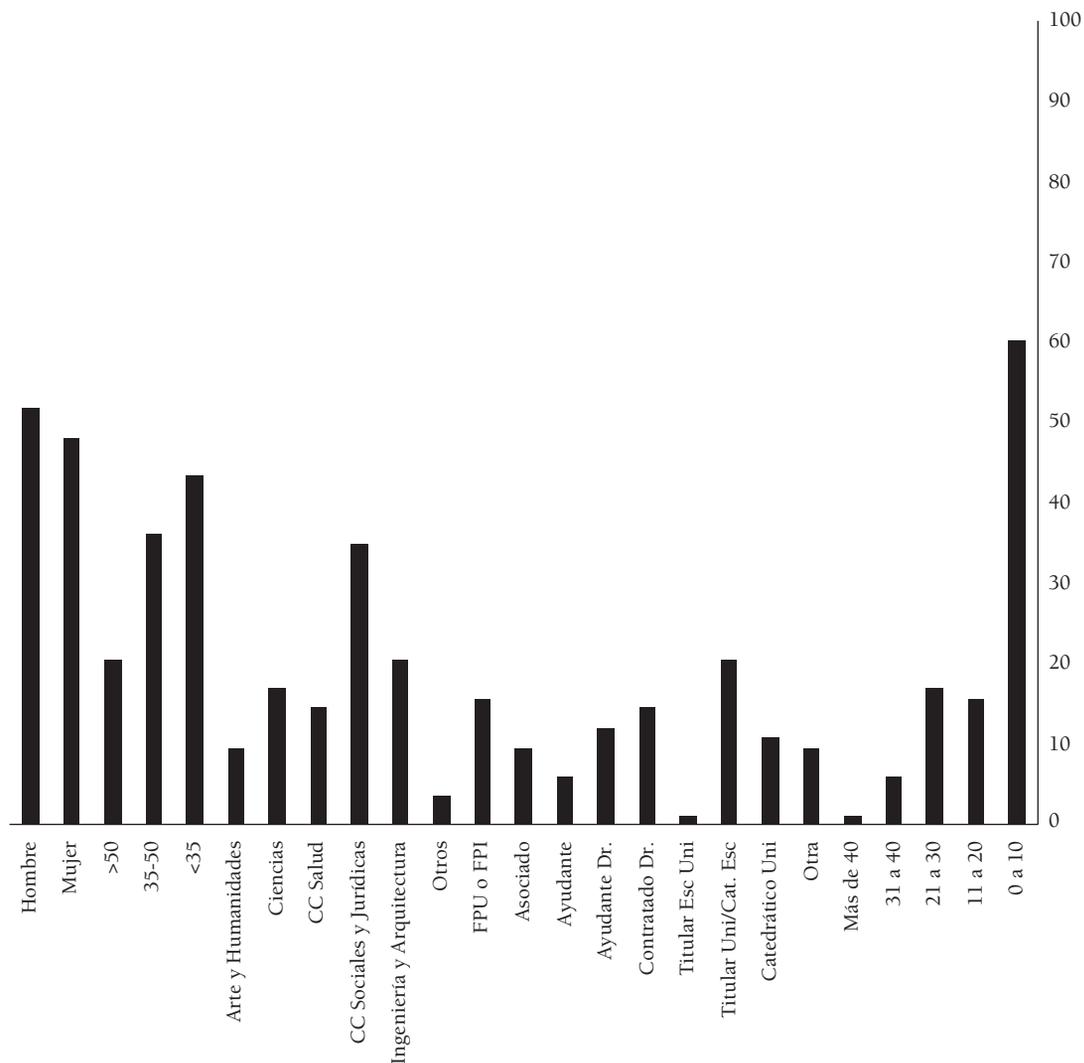
El perfil “Usuarios no profesionales del *smartphone*” (UNS) concentró al 31,4% de docentes (N = 64) y se caracteriza por presentar tanto el conocimiento específico (investigador y docente) como el uso más bajo con respecto a los otros dos perfiles; así como un conocimiento básico intermedio (sin diferencias en relación al IST). Respecto a las diferencias intragrupo entre los tipos de conocimiento, se obtiene que es superior el básico ($p < .001$) frente al referido a la docencia y la investigación, siendo este último el que menor puntuación alcanza ($p < .05$).

Sobre el uso profesional del *smartphone*, en primer lugar, destaca el uso relativo a la comunicación seguido de la gestión y organización ($p < .001$) y, por último, a tareas docentes y de investigación, sin diferencias entre estos dos últimos indicadores ($p = .655$).

Nuevamente, igual que el perfil anterior, los profesores de este conglomerado prácticamente no han desarrollado experiencias educativas con el *smartphone*, ni muestran gran interés por formarse.

Este grupo de docentes (véase figura 3) también se caracteriza por aglutinar a aquellos con más edad y experiencia. En este sentido el 14,1% tiene más de 31 años de experiencia, el doble que el grupo medio y ocho veces más que el avanzado. Por otra parte, el cuerpo de docentes más numeroso es el de titulares de universidad o catedráticos de escuela; y aquellos adscritos a ingeniería y arquitectura, y ciencias sociales y jurídicas.

FIGURA 2. Representación del perfil IPS según variables sociodemográficas y profesionales

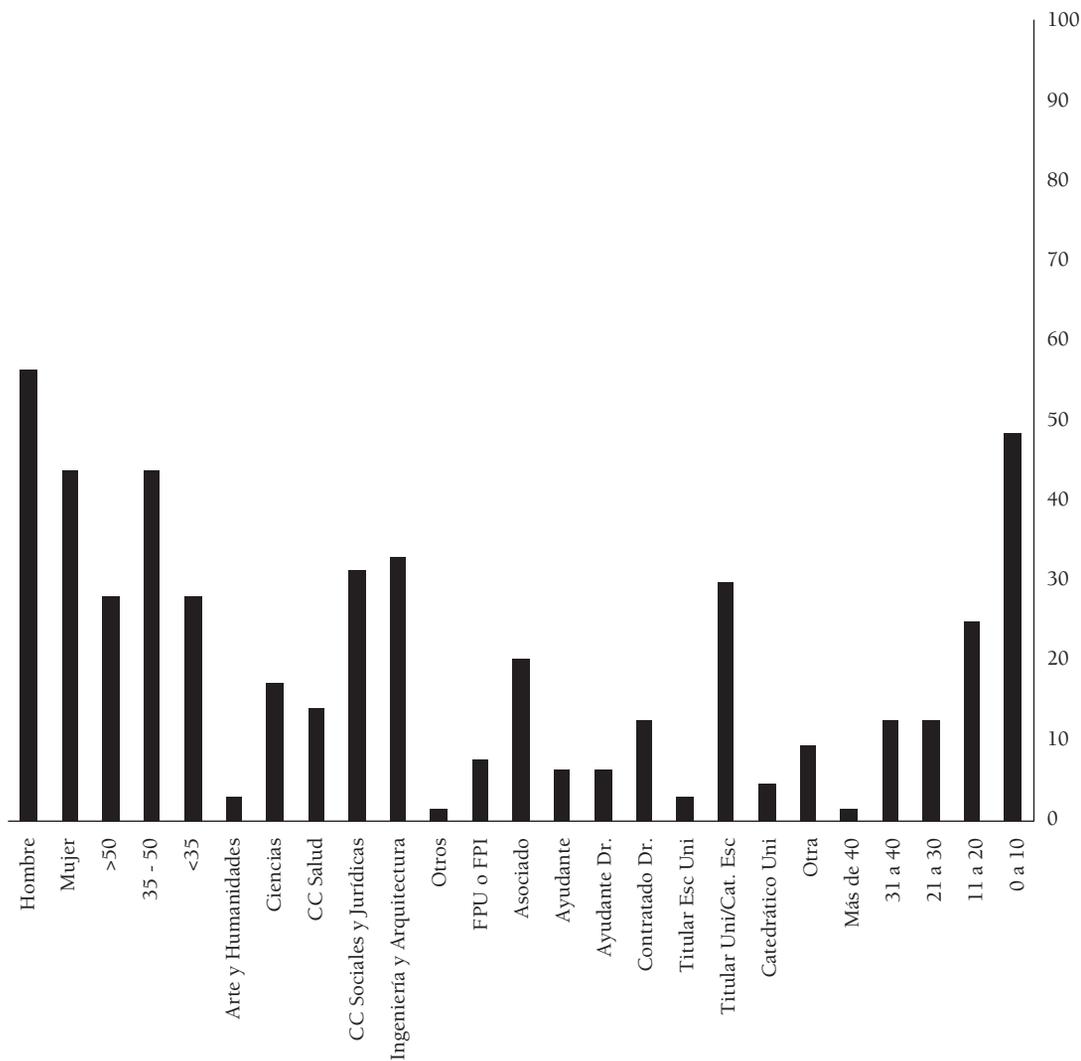


Discusión y conclusiones

El propósito general de esta investigación ha sido establecer una clasificación de perfiles docentes en educación superior, según el conocimiento y uso de los *smartphones*, y analizar su relación con las variables: interés hacia la formación y uso del *smartphone* como recurso profesional.

En este sentido, se han determinado tres perfiles docentes denominados: “impulsores del *smartphone* en tareas profesionales”; “iniciados profesionalmente en el *smartphone*” y “usuarios no profesionales del *smartphone*”. Los tres perfiles coinciden con los estudios realizados por Area-Moreira, Hernández-Rivero y Sosa-Alonso (2016) y Fernández-Cruz y Fernández-Díaz (2016), puesto que también se gradúan en

FIGURA 3. Representación del perfil UNS según variables sociodemográficas y profesionales



función de la profundidad y habilidad en el uso y manejo de los recursos tecnológicos. En el caso de las investigaciones previamente citadas, los perfiles se han establecido conforme al uso genérico de las TIC, y en la investigación que aquí se presenta se toma como referente el conocimiento y uso del *smartphone*.

Los resultados reflejan que el perfil “iniciados profesionalmente en el *smartphone*” es el

predominante, caracterizado por un conocimiento y uso profesional medio del *smartphone*; seguido por el perfil “usuarios no profesionales del *smartphone*”, compuesto por docentes que tienen un bajo conocimiento profesional e intermedio en el conocimiento básico y que hacen un escaso uso profesional del dispositivo. Por último, el perfil que agrupa al menor número de sujetos es el de “impulsores del *smartphone* en tareas profesionales”, con docentes que

presentan un conocimiento y uso profesional elevado sobre tareas docentes y de investigación, siendo predominante su uso para la investigación. Por lo tanto, en esta investigación surge un perfil más respecto a los aportados por Henríquez, González y Organista (2014) en su clasificación de perfiles de uso docente del *smartphone*, en el que identificaron un nivel de uso avanzado relacionado con un mayor porcentaje de uso y un mejor autoconcepto ante el uso de la tecnología en general, y un perfil de uso bajo compuesto por docentes que apenas usan el *smartphone* y cuyo autoconcepto ante el uso de la tecnología es menor. El hallazgo de un perfil intermedio se alcanzó gracias a la diferenciación entre un conocimiento básico y otro profesional, aspecto que se vincula a su vez con el interés por formarse y emplear el *smartphone* como recurso educativo.

Igualmente, conviene señalar que, como también afirmaban Area-Moreira, Hernández-Rivero y Sosa-Alonso (2016), no se ha observado ninguna diferencia significativa en función del género y, aunque no han sido determinantes otras características sociodemográficas, sí se observan algunas tendencias llamativas como el hecho de que los profesores del grupo más avanzado (perfil IST) pertenezcan al cuerpo de asociados, tengan una edad intermedia (35-50 años), así como cierta experiencia docente. En esta línea, si bien Fernández-Cruz y Fernández-Díaz (2016) señalan que los profesores que tienen más edad (56-66 años) poseen un perfil de formación docente en TIC mucho más bajo que aquellos profesores que son más jóvenes, los resultados aquí alcanzados muestran por una parte que el perfil de usuarios no profesionales y el de iniciados al uso del *smartphone* aglutinan a los docentes más mayores, pero también que otras variables parecen tener su impacto, como es la experiencia docente y la categoría laboral. Así mostramos cómo en el perfil de impulsores del *smartphone* los más jóvenes no constituían la mayoría, siendo además llamativo que fueran los asociados; es decir, profesores con otra dedicación laboral además de la vinculada a la

educación superior, los que más presencia tuvieron en dicho perfil. Por tanto, se requiere de una mayor investigación para esclarecer la relación entre la edad y estas variables profesionales con el uso profesional del *smartphone*.

Al analizar el interés docente hacia la formación y el desarrollo de experiencias educativas con el *smartphone* de los diferentes perfiles, los resultados reflejan que tanto los docentes del grupo “iniciados profesionalmente en el *smartphone*” como los del grupo “usuarios no profesionales del *smartphone*” apenas han desarrollado experiencias con el uso del *smartphone*, y tampoco muestran un alto interés por formarse. Por el contrario, el profesorado del grupo “impulsores del *smartphone* en tareas profesionales”, que sí han implementado prácticas educativas con el dispositivo móvil, tienen un mayor interés por recibir formación al respecto. A la luz de estos resultados, con independencia del perfil docente, se considera fundamental centrar la formación tecnológica actual en torno a tres claves o retos, como son la generación de autonomía en el uso y manejo de las herramientas tecnológicas por parte del profesorado; la adquisición voluntaria de dicha formación guiada por una intención o necesidad clara; y, por último, la focalización de la formación en torno a los dispositivos más versátiles y con mayores posibilidades educativas.

Sin embargo, dada la singularidad de cada uno de los perfiles docentes establecidos en esta investigación, sería conveniente matizar las propuestas formativas de cara a realizar una adaptación acorde a las características de cada perfil. En este sentido, para los docentes de los perfiles “iniciados profesionalmente en el *smartphone*” y “usuarios no profesionales del *smartphone*”, que han mostrado un bajo interés hacia la formación, se propone que las instituciones de educación superior planteen y reconozcan oficialmente Proyectos de Innovación Docente (PID) relacionados con el uso pedagógico del *smartphone*, para promover la colaboración y coordinación entre el profesorado que conoce y usa profesionalmente el dispositivo

móvil y docentes que apenas lo emplean, de tal forma que a estos últimos les sirva de estímulo, motivación y modelo a seguir. De este modo, irán adquiriendo una mayor seguridad y contarán con el apoyo y asesoramiento cercano y continuado por parte de sus propios colegas. En el caso del perfil “impulsores del *smartphone* en tareas profesionales” sería adecuada una formación más específica y ajustada a las necesidades y demandas del colectivo.

En definitiva, en este artículo se han presentado tres perfiles docentes relacionados con el conocimiento y uso del *smartphone* en educación superior y la relación de los mismos con variables de gran interés vinculadas con la formación y praxis de los docentes. Se considera necesario avanzar en esta línea de investigación y ampliar

el estudio a otros contextos universitarios, nacionales e internacionales, y otras poblaciones, como, por ejemplo, los docentes de educación secundaria, puesto que al haberse realizado la investigación en el contexto universitario los resultados no pueden generalizarse. Igualmente, sería muy enriquecedor desarrollar estudios longitudinales y cuasiexperimentales para hacer un seguimiento de los profesionales evaluados ante la oferta de una formación dirigida al uso profesional del *smartphone*. Es importante superar “la paradoja de la formación tecnológica docente”, según la cual mientras que el profesorado acepta en general la necesidad de adquirir conocimientos, habilidades y recursos tecnológicos, “el profesorado que más lo necesita, menos interés muestra por formarse”.

Referencias bibliográficas

- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V., y Sosa-Alonso, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 47, 79-87. doi: 10.3916/C47-2016-08
- Barron, A., Kemker, K., Harnes, C., y Kalaydjian, K. (2003). Largescale Research Study on Technology in K-12 Schools: Technology Integration as it Relates to the National Technology Standards. *Journal of Research on Technology in Education*, 35(4), 489-507. doi: 10.1080/15391523.2003.10782398
- Bautista, A. (2015). Hacer visible la producción-reproducción con híbridos digitales en la formación permanente del profesorado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 57-74.
- Braak, J., Tondeur, J., y Valcke, M. (2004). Explaining Different Types of Computer Use among Primary School Teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 19(4), 407-422. Recuperado de: <http://goo.gl/VLORw3>
- Brazuelo, F., y Gallego, D. J. (2011). *Mobile Learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Sevilla: Editorial MAD.
- Bustos, H., Delgado, M., y Pedraja, L. (2011). Inclusion strategy for mobile technology in the classroom: experience at the Universidad de Tarapacá. *Revista chilena de Ingeniería*, 19(1), 19-25. doi: 10.4067/S0718-33052011000100003
- Delgado, V., y Casado, R. (2014). Radiografía de la formación del profesorado en la universidad de burgos: evolución y análisis de planes y estrategias formativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 43-59. doi: 10.13042/Bordon.2014.66203
- Fernández-Cruz, F. J., y Fernández-Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46, 97-105. doi: 10.3916/C46-2016-10
- Flores, O., y Del Arco, I. (2013). Nativos digitales, inmigrantes digitales: rompiendo mitos. Un estudio sobre el dominio de las TIC en profesorado y estudiantado de la universidad de Lleida. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 59-74. doi: 10.13042/brp.2013.65204
- Fundación Telefónica (2016). *La Sociedad de la Información en España 2015*. Madrid: Fundación Telefónica.

- Gisbert, M., y Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, 7, 48-59.
- González-Fernández, N., Gozávez-Pérez, V., y Ramírez-García, A. (2015). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación*, 367, 117-146. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-285
- Henríquez, P., González, C., y Organista, J. (2014). Clasificación de perfiles de uso de smartphones en estudiantes y docentes de la Universidad Autónoma de Baja California. México: *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 245-270. doi: 10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41437
- Hew, K. F., y Brush, T. (2007). Integrating Technology into K-12 Teaching and Learning: Current Knowledge Gaps and Recommendations for Future Research. *Educational Technology Research Development*, 55(3), 227-243. doi: 10.1007/s11423-006-9022-5
- Hsu, S. (2011). Who Assigns the Most ICT Activities? Examining the Relationship between Teacher and Student Usage. *Computers & Education*, 56(3), 847-855. doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.026
- JISC infoNet (2012). *InfoKit de aprendizaje móvil*. Recuperado de: <http://goo.gl/n0JLRZ>
- Jurado, J. (2007). Desbrozar en la sociedad de la Información. *Bit*, 160, 8-9. Recuperado de: <http://goo.gl/avra>
- López, F. A., y Silva, M. M. (2016). Factores que inciden en la aceptación de los dispositivos móviles para el aprendizaje en educación superior. *ESE: Estudios sobre educación*, 30, 175-195. doi: 10.15581/004.30.175-195
- Mirete, A. B., García-Sánchez, F. A., y Hernández, F. (2015). Cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC) en Educación Superior. Estudio de fiabilidad y validez. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83, 75-89. Recuperado de: <http://goo.gl/6aONld>
- Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C., y Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers & Education*, 51(4), 1.523-1.537. doi: 10.1016/j.compedu.2008.02.003
- Nolasco, P., y Ojeda, M. M. (2016). La evaluación de la integración de las TIC en la educación superior: fundamento para una metodología. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 48(9). doi: 10.6018/red/48/9
- OECD (2015). *Teaching with Technology. Teaching in Focus Report*. Recuperado de: <http://goo.gl/NgxYKy>
- Padilla-Beltrán, J. E., Vega-Rojas, P. L., y Rincón-Caballero, D. A. (2014). Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en educación superior. *Entramado*, 19, 272-295. Recuperado de: <http://goo.gl/E867Rv>
- Picón, E., Varela, J., y Real, E. (2003). Clasificación y Segmentación Post Hoc mediante el Análisis de Conglomerados. En J. P. Lévy y J. Varela (dirs.), *Análisis Multivariante para las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Educación.
- Prasad, K. (2016). Mobile Learning Practice in Higher Education in Nepal. *Open Praxis*, 8(1), 41-54. doi: 10.5944/openpraxis.8.1.245
- Ramos, A. I., Herrera, J. A., y Ramírez, M. S. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar*, 34, 201-209. doi: 10.3916/C34-2010-03-20
- Rodríguez, J. R., Kiriloff, S., y Rivero, Y. (2013). El rol del docente frente a la innovación y la incertidumbre. *Dialógica: revista multidisciplinaria*, 10(2), 24-46. Recuperado de: <https://goo.gl/caq5Cg>
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., y O'Connor, K. (2003). Examining Teacher Technology Use: Implications for Preservice and Inservice Teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297-310. doi: 10.1177/0022487103255985
- Salcines-Talledo, I., y González-Fernández, N. (2015). Los smartphones en Educación Superior. Diseño y validación de dos instrumentos de recogida de información sobre la visión

- del alumnado. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 96-120. doi: 10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16403
- Salcines-Talledo, I., y González-Fernández, N. (2016). Diseño y Validación del Cuestionario smart-phone y Universidad. *Visión del Profesorado (SUOL). Revista Complutense de Educación*, 27(2), 603-632. doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46912
- Sánchez, J. C., Olmos, S., y García-Peñalvo, F. J. (2013). Comprendiendo el aprendizaje móvil: dispositivos, implicaciones pedagógicas y líneas de investigación. *TESI, Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(1), 20-42. Recuperado de: <http://goo.gl/ksESP6>
- Sevillano, M. L. (2013). Enseñanza y aprendizaje con dispositivos móviles. En J. I. Aguaded y J. Cabero (coords.), *Tecnologías y Medios para la Educación en la e-Sociedad* (pp. 159-184). Madrid: Alianza Editorial.
- Solvberg, A. M., y Rismark, M. (2012). Learning spaces in mobile learning environments. *Active learning in higher education*, 13(1), 23-33. doi: 10.1177/1469787411429189
- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. Francia: UNESCO. Recuperado de: <http://goo.gl/jrHps>
- UNESCO (2012). *Aprendizaje Móvil para docentes: Temas Globales*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://goo.gl/tuqRtb>
- UNESCO (2013). *El futuro del aprendizaje móvil. Implicaciones para la planificación y la formulación de políticas*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://goo.gl/ywtmyo>
- Unión Europea (2009). *Recomendación de la Comisión de 20 de agosto de 2009 sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente (2009/625/CE)*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado de: <http://goo.gl/EgEvue>
- Vázquez-Cano, E. (2015). El reto de la formación docente para el uso de dispositivos digitales móviles en la Educación Superior. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 54(1), 149-162. doi: 10.4151/07189729

Abstract

Lecturers profiles: knowledge and professional use of smartphones

INTRODUCTION. The introduction of the Information and Communications Technology in university classrooms has transformed part of the traditional pedagogical dynamics. Mobile devices —like the smartphone—, offer a lot of educational opportunities for lecturers, who become managers, facilitators and promoters of educational practices of Mobile Learning mediated by devices like for example, smartphones. **METHOD.** This research proposes a classification of lecturers' profiles related to their knowledge and use of smartphones, and also analyses the relationship with the lecturers' interest in receiving training regarding the use of the smartphone as an educational resource in their classrooms. For that aim, an analysis of conglomerates was carried out, which allowed us to establish profiles and by means of nonparametric tests, the significance was analysed with respect to the interest towards training and development of educational experiences. **RESULTS.** The main results indicate the existence of three lecturers' profiles which we have called: smartphone drivers in professional tasks; Beginners in a professional use of the smartphone and Non-professional users of the smartphone.

The first profile is the one showing greater interest towards training and which has developed more educational experiences with the *smartphone*. **DISCUSSION.** This classification of lecturers in three profiles, as can be observed in previous research, does not establish significant differences regarding gender and is adjusted in regards to the extent and ability in the use and handling of technological resources. Likewise, these results enable us to speculate about some characteristics of training lecturers in technological aimed at enhancing the professional use of the smartphone in Higher Education in order to optimize their educational possibilities.

Keywords: *Higher Education, Technology, Mobile Learning, Knowledge Level.*

Résumé

Le profil éducatif universitaire: connaissance et usage professionnel des smartphones

INTRODUCTION. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les salles de cours de l'université a transformé les dynamiques pédagogiques traditionnelles. Des appareils mobiles comme le smartphone offrent de nombreuses possibilités d'éducation pour les enseignants devenant des gestionnaires, des animateurs et des promoteurs de pratiques éducatives par le biais de dispositifs tels que le smartphone. **MÉTHODE.** Le but de la Cette recherche présente un double objectif : d'un côté, on veut fournir une classification des profils éducatifs liés à la connaissance et l'utilisation des smartphones et, d'un autre côté, d'analyser sa relation avec l'intérêt pour la formation et l'utilisation de l'appareil comme une ressource pédagogique en salle de classe. Pour cela, il a été réalisée une analyse cluster qui a permis la définition des profils. En outre, il a été analysé, à l'aide des tests non-paramétriques, l'importance de l'intérêt pour la formation et le développement des expériences éducatives. **RÉSULTATS.** Les résultats signalent l'existence de trois profils d'enseignants: les enseignants Boosters du smartphone dans les tâches professionnelles, les enseignants professionnellement intéressés et, finalement, les utilisateurs de smartphone non-professionnels. Comparativement, le premier profil montre un plus grand intérêt pour la formation et a développé des expériences éducatives plus riches à l'aide du smartphone. **DISCUSSION.** Cette classification des enseignants dans trois profils, comme dans les enquêtes précédentes, ne fournit pas de différences significatives liées au sexe mais il montre une variation en fonction de la profondeur et du niveau de compétence dans l'utilisation et la gestion des ressources technologiques. De même, les résultats permettent de supposer quelles seront les caractéristiques d'une formation technologique visant à améliorer l'utilisation professionnelle du smartphone dans l'enseignement supérieur afin d'optimiser ses atouts technologiques.

Mots-clés: *Enseignement supérieur, Technologie, Apprentissage mobile, Niveau de connaissances.*

Perfil profesional de los autores

Irina Salcines-Talledo (autora de contacto)

Doctora en Educación. Profesora ayudante del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Cantabria (UC). Sus principales líneas de investigación y publicaciones

giran en torno a la alfabetización mediática, evaluación formativa y compartida en educación superior y tendencias metodológicas emergentes.

Correo electrónico de contacto: salcinesi@unican.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación, Universidad de Cantabria, Avenida de los Castros s/n. CP. 39005, Santander.

Natalia González-Fernández

Profesora contratada doctor (acreditada titular de universidad). Área Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Desarrolla su actividad investigadora en el campo de la alfabetización mediática, evaluación formativa y compartida en educación superior e innovación en metodológicas docentes emergentes. Ha publicado múltiples artículos en prestigiosas revistas científicas nacionales e internacionales. Coordinadora del Grupo MILET, miembro de la Red de Evaluación Formativa y Compartida, y la Red Alfamed.

Correo electrónico de contacto: gonzalen@unican.es

Elena Briones

Profesora contratada doctora interina. Área Psicología Evolutiva y de la Educación. Su docencia versa sobre la formación en valores y competencias personales para docentes. Es autora de diversas publicaciones científicas sobre el bienestar personal y social en ámbitos académicos y de aculturación, y también sobre la formación inicial del docente. Miembro del Grupo Investigación en Desarrollo Socio-Emocional, Bienestar y Educación (IDSEBE).

Correo electrónico de contacto: brionese@unican.es

LA CULTURA DE PAZ EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. ESTUDIO COMPARADO DE LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Teaching the culture of peace at the level of Compulsory Secondary Educational. A comparative study of textbooks on Citizenship Education

SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ Y MIRIAM VARGAS SÁNCHEZ
Universidad de Granada

DOI: 10.13042/Bordon.2016.49768

Fecha de recepción: 29/04/2016 • Fecha de aceptación: 21/12/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Sebastián Sánchez Fernández. E-mail: ssanchez@ugr.es

Fecha de publicación online: 27/01/2017

INTRODUCCIÓN. Esta investigación tiene como objetivo fundamental conocer y analizar la presencia y el tratamiento didáctico de los contenidos relacionados con la educación para la cultura de paz en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía en Educación Secundaria Obligatoria, por tratarse de la materia más cercana a estos contenidos. **MÉTODO.** Revisado el estado de la cuestión, se han analizado desde un enfoque cualitativo seis libros de texto de Educación para la Ciudadanía en Educación Secundaria Obligatoria. Cada libro se ha estudiado a través de seis indicadores elaborados teniendo en cuenta los principales documentos que explican y desarrollan la cultura de paz. Para la valoración de la presencia y el tratamiento de estos indicadores hemos establecido como criterios la combinación de dos variables, la profundidad y la extensión, con tres grados de valoración para cada una de ellas: ausente, superficial y profundo, para la primera; y ausente, breve y amplio, para la segunda. **RESULTADOS.** Hemos detectado que la mayoría de los libros de texto analizados recogen y desarrollan aceptablemente casi todos los contenidos reflejados en los indicadores utilizados, además de denunciar todos ellos la violencia existente y de hacer propuestas de construcción de una cultura de la paz a diferentes niveles y en distintos ámbitos, desde el internacional a la propia cotidianeidad. **DISCUSIÓN.** Contrastando nuestros resultados con otros estudios y con documentos legislativos en educación, hemos comprobado que la desaparición de la asignatura Educación para la Ciudadanía supone un importante freno para la formación en los valores fundamentales relacionados con la cultura de paz, especialmente importantes en esta etapa educativa.

Palabras clave: Paz, Educación para la Ciudadanía, Educación Secundaria Obligatoria, Libros de texto, Educación en Valores.

Introducción

La UNESCO a partir de 1948 ha ido incorporando los llamados *Derechos de Tercera Generación*¹, entre los que destaca *el derecho a la paz*, como derecho a vivir en paz, al respeto a la vida y a una vida digna. En documentos más recientes², se destaca que la educación es la clave para llevar a cabo un proyecto común para la construcción de la paz y el progreso de los pueblos, planteando como gran desafío invertir conscientemente en una educación para todos, durante toda la vida.

La primera definición de cultura de paz se realizó en el Congreso Internacional de Yamoussoukro, Costa de Marfil, en 1989. Posteriormente, la Asamblea General de Naciones Unidas³ la definió como un “conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” basados en una serie de principios y compromisos, reconociendo expresamente que “la educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz” (art. 4).

Siguiendo las Recomendaciones del Consejo de Europa⁴, en las que se instaba a los Estados miembros a desarrollar políticas educativas en consonancia con la educación para la ciudadanía democrática, en el año 2006 en España, la Ley Orgánica de Educación (LOE) incorpora la asignatura Educación para la Ciudadanía⁵, dando pie a la publicación de los primeros libros de texto de esta asignatura, con el objetivo de promover la práctica de la democracia y la formación en valores cívicos en el alumnado.

En torno a la visión de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en la prensa, García López y Murillo (2009) señalan que la prensa está más interesada en destacar las repercusiones externas que ha provocado la asignatura que en informar a la población sobre los contenidos de la misma.

El cambio de Gobierno producido tras las elecciones generales de noviembre de 2011, junto

con la amplia polémica suscitada en torno a la materia, conlleva que en 2013 se adopte la eliminación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, como consecuencia de la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), cuyo calendario de implantación permite que esta asignatura siga vigente en la Educación Secundaria Obligatoria durante el actual curso 2015-2016.

En este trabajo nos interesa conocer y analizar la presencia y el tratamiento de los contenidos relacionados con la cultura de paz en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía en la Educación Secundaria Obligatoria, al ser esta la materia más próxima y afín en la que podemos encontrar temáticas favorecedoras de una cultura de la paz en la educación, especialmente en las etapas obligatorias del sistema educativo.

En estrecha relación con el concepto de cultura de paz, Martínez Guzmán (2000) plantea su *filosofía para hacer las paces*, desde la que propone adquirir un compromiso con el fomento de las capacidades, posibilidades y competencias para deconstruir y desaprender la violencia. Tenemos criterios para reconocer y denunciar la guerra, la marginación y la exclusión, por lo que también podemos aprender a hacer las paces.

Generalmente no solemos prestar atención a las manifestaciones de paz que se dan en nuestra vida diaria, y no es porque no se produzcan, sino porque ponemos más la mirada en la violencia, aunque sean más habituales las relaciones de convivencia pacífica en los diferentes ámbitos de la cotidianidad, especialmente en los escolares (Sánchez Fernández y Sánchez Vázquez, 2012). Conocer y denunciar cómo se articulan y retroalimentan los distintos tipos de violencia (directa, estructural, cultural, etc.) es absolutamente necesario para poder hacerle frente, buscando su disminución y su erradicación; pero también es preciso superar los enfoques centrados en la violencia para buscar la transformación de una cultura de la violencia hacia una cultura de la paz, en la línea que proponen

Naciones Unidas (UNESCO, 1996) y relevantes aportaciones de la investigación para la paz (Muñoz, 2001).

Objetivos

Los objetivos de este trabajo son:

- Analizar cómo aparecen y se tratan los contenidos de la cultura de paz en seis libros de texto de Educación para la Ciudadanía de Educación Secundaria Obligatoria.
- Visibilizar y analizar las manifestaciones de la cultura de paz encontradas en los libros de texto estudiados.

Método

Hemos utilizado una metodología de análisis cualitativo partiendo de las limitaciones que plantean Boqué, Alguacil, Pañellas, García Raga y Rosich (2013), al poner de manifiesto que no existen aún medidas o indicadores con los que medir la paz, con las dificultades que ello genera. Por su parte, De Rivera (2004) plantea que los indicadores más importantes para una cultura de paz en la sociedad actual según la UNESCO son los siguientes: educación para la paz y la resolución de conflictos; desarrollo sostenible; derechos humanos; igualdad de género; participación democrática; entendimiento, tolerancia y solidaridad; comunicación participativa y libre flujo de información; y paz internacional y seguridad. En nuestro caso, al no poder contar con indicadores y ámbitos concretos para poder ser aplicados en el análisis de los libros de texto, hemos optado por la creación de unos indicadores que nos permitieran abordar el estudio de la manera más coherente posible con nuestros objetivos. Para ello hemos partido de las propuestas recogidas en los documentos que cuentan con mayor consenso internacional en la conceptualización y el desarrollo de la cultura de paz: la Resolución 53/243 de la Asamblea

General de Naciones Unidas⁶ y el Manifiesto 2000⁷. Como resultado se han configurado los siguientes seis ámbitos de contenidos de la cultura de paz, donde se incluyen los aspectos más representativos de ambos documentos, que utilizamos a modo de indicadores de la presencia de las manifestaciones de la cultura de paz en los libros de textos estudiados.

- **Cambio social y participación activa:** incluye la adquisición de valores a través de actitudes y comportamientos propicios para el fomento de la cultura de paz, destacando la participación activa y comprometida como elemento fundamental para la transformación social.
- **Igualdad y dignidad:** hace referencia a la importancia del respeto a la vida y la dignidad de cada persona, eliminando actitudes prejuiciosas, discriminatorias y promocionando la igualdad de oportunidades de todas las personas.
- **Promoción de los derechos humanos y la democracia:** consiste en el pleno respeto y desarrollo de los derechos humanos y de la democracia participativa.
- **Promoción del desarrollo:** recoge la contribución del desarrollo de todas las personas y de todos los pueblos, a través del desarrollo sostenible.
- **Protección ambiental:** relativo a la promoción de la conciencia ambiental, a través de un consumo responsable y un desarrollo orientado al respeto de todas las formas de vida, con el fin de poder garantizar las necesidades de desarrollo de las generaciones venideras.
- **Resolución pacífica de los conflictos:** la práctica de la no violencia activa, rechazando todo tipo de violencia y comprometiéndonos con la resolución pacífica de los conflictos, entendiéndolo desde la regulación y prevención pacífica⁸ de los mismos.

Para la valoración (tabla 4) de la presencia y el tratamiento de estos indicadores hemos combinado la interacción de dos variables, la profundidad

y la extensión, con tres grados para cada una: ausente, superficial y profundo, para la primera; y ausente, breve y amplio, para la segunda. De esta combinación surgen los siguientes criterios:

- *Ausente* (A): ausencia total del ámbito correspondiente a lo largo de todo el libro.
- *Superficial breve* (SB): aparece pero brevemente y con carencias.
- *Superficial amplio* (SA): es abordado con profusión, pero con tratamiento insuficientemente fundamentado y argumentado.
- *Profundo breve* (PB): buena fundamentación y explicación aunque poco desarrolladas.

- *Profundo amplio* (PA): buena fundamentación y argumentación con buen desarrollo y explicaciones adecuadas.

Selección de los libros

Se han elegido seis manuales de Educación Secundaria Obligatoria de editoriales con presencia estatal (tabla 1)⁹, que son los más utilizados en las clases de Educación para la Ciudadanía en esta etapa, según las informaciones facilitadas en diferentes librerías¹⁰ de Granada y por comprobaciones directas en varios institutos de la ciudad, contrastadas en sus respectivas páginas webs¹¹.

TABLA 1. Manuales analizados

Editorial	Año	Título
1. Edebé	2007	<i>Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: ESO</i>
2. Pearson Alhambra	2011	<i>Jóvenes Ciudadan@s, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: Educación Secundaria Obligatoria</i>
3. Santillana	2011	<i>Educación para la Ciudadanía: ESO: Andalucía</i>
4. Ediciones Octaedro	2011	<i>Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: ESO</i>
5. SM	2011	<i>Educación ético-cívica 4º ESO</i>
6. Everest	2007	<i>Educación para la Ciudadanía: ESO</i>

En la tabla 2 se detallan las unidades temáticas de cada libro.

TABLA 2. Unidades temáticas

Libros	Índices de contenidos
Libro 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Soy persona 2. Vivo en sociedad 3. Tengo derechos y deberes 4. Soy demócrata 5. En una sociedad plural 6. En un mundo global
Libro 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Del yo al nosotros 2. Los derechos humanos 3. Sociedades democráticas del siglo XXI 4. La España democrática

TABLA 2. Unidades temáticas (cont.)

Libros	Índices de contenidos
Libro 2	<ol style="list-style-type: none"> 5. Participación ciudadana 6. La lucha contra la discriminación 7. Desarrollo sostenible y consumo responsable 8. Globalización 9. La pobreza
Libro 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendemos a ser ciudadanos 2. La convivencia en el centro escolar 3. Las relaciones humanas 4. Una sociedad plural 5. La igualdad entre hombres y mujeres 6. La política y el bien común 7. Consumo y desarrollo sostenible 8. La convivencia ciudadana 9. Ayuda al desarrollo 10. Construyendo la paz
Libro 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las relaciones interpersonales: sexualidad y afectividad 2. La homosexualidad 3. Los discapacitados 4. La diversidad cultural 5. La conquista de los derechos de la mujer 6. La democracia 7. El consumo 8. La educación vial 9. El problema Norte-Sur
Libro 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. La condición del ser humano 2. Yo decido 3. El origen de las morales 4. ¿Qué es lo bueno? 5. Los derechos humanos como teoría ética 6. La política y los derechos humanos 7. El derecho, la ética y la justicia 8. La economía y los grandes problemas mundiales 9. La situación de la mujer en el mundo
Libro 6	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¡Cuenta conmigo!, me reconozco... les reconozco 2. ¡Qué gran tarea!, somos personas con valor y dignidad 3. ¡Y que cumplas muchos más!, convivencia desde el cariño y el diálogo 4. Tienes derecho, responsabilízate, derechos y deberes 5. Derecho a los derechos, los derechos humanos 6. Escalando igualdad, la conquista de los derechos de las mujeres 7. Vivo en una sociedad estructurada, me reconozco... les reconozco 8. Vivo en una sociedad plural, aprendo a respetar y asumo mis responsabilidades como ciudadano 9. Vivo en una sociedad plural, me muevo para mejorar el mundo

Hemos analizado la estructura de la presentación, exposición y desarrollo de los contenidos en los manuales estudiados. En la tabla 3 aparecen en I (inicial) aquellos contenidos expuestos en la presentación expositiva del libro; en D

(desarrollo), los temas y las actividades destinadas a la fase de progreso del bloque o unidad; y en C (conclusión), los correspondientes a la parte final y de síntesis de los contenidos de la unidad.

TABLA 3. Estructura de los contenidos

Libros	Contenidos por unidad
Libro 1	I - <i>Presentación de la unidad</i> ¹² - <i>Imagen inicial</i> - Preguntas para reflexionar
	D - <i>Desarrollo de los contenidos</i> - Textos expositivos - Actividades de reflexión crítica (individuales, grupales)
	C - <i>Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional</i> - <i>Síntesis de la unidad</i> - Exposición de recursos bibliográficos, filmográficos, webgrafía, juegos - Actividades para la reflexión final - <i>Evaluación</i> - <i>Anexos</i>
Libro 2	I - <i>Texto de presentación</i> - <i>Exploración inicial</i> - Actividades de iniciación
	D - <i>Desarrollo de los contenidos</i> - Actividades (individuales, grupales)
	C - <i>Y tú... ¿qué haces?</i> (texto final de reflexión) - Actividades finales - <i>Evaluación</i>
Libro 3	I - <i>Doble página de presentación</i> - <i>Texto explicativo</i>
	D - <i>Para tu reflexión</i> (textos para profundizar) - <i>Debate</i> (a partir de un texto explicativo)
	C - <i>Solidarios</i> (muestra distintas iniciativas sociales y solidarias) - <i>Construir mi visión personal</i> (testimonios y lecturas para la reflexión)
Libro 4	I - <i>Presentación del problema ético</i> - Actividades de iniciación (individuales, grupales)
	D - <i>La memoria histórica</i> (exposición del tema a desarrollar) - <i>Valor añadido</i> (se trabaja un valor concreto) - <i>Educación de la salud y de las emociones</i>
	C - <i>Autoevaluación</i> - <i>Seguimos trabajando</i> (exploración del tema a partir de la propuesta de una lectura, webs, película, canción)
Libro 5	I - <i>Imagen y texto de presentación</i> - <i>Activando la red de la memoria</i> (establece relaciones con otras materias estudiadas)
	D - Exposición de contenidos - Actividades individuales - <i>Grandes problemas...</i> (se presentan problemas de la humanidad y sus respuestas malas y buenas, así como la gran solución recogida en la Declaración de los Derechos Humanos)
	C - <i>Debate</i> (a partir de un texto explicativo) - Actividades finales - <i>Creadores sociales</i> (muestra de personajes que han contribuido a la mejora de la sociedad) - <i>Resumen final</i> - <i>Para ver y leer</i> (exposición de bibliografía y filmografía)

TABLA 3. Estructura de los contenidos (cont.)

Libros	Contenidos por unidad
Libro 6	I <ul style="list-style-type: none"> - Imagen inicial - Presentación del tema - <i>Miramos la realidad</i> (texto para la reflexión) - Actividades individuales y grupales
	D <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de contenidos - Actividades individuales y grupales
	C <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ya sabes, ya puedes hacer</i> (propuesta de webs, lecturas, cine y música, relacionadas con el tema) - <i>Prueba con... aprueba con...</i> (actividades de autoevaluación)

Resultados

En la tabla 4 se expone un resumen de los resultados obtenidos, organizados en función de la profundidad y la extensión de la contribución de los contenidos de cada uno de los libros estudiados a los respectivos ámbitos de la cultura de paz utilizados como indicadores. Siguiendo las denominaciones señaladas, A se corresponde con ausencia de ambas variables, SB con superficial breve, SA con superficial amplio, PB con profundo breve y PA con profundo amplio. Esta escala cualitativa podría ser cuantificada de 1 a 5 siendo 1 “ausente” y 5 “profundo amplio”.

Veamos el tratamiento que se hace en los libros sobre los seis ámbitos establecidos como indicadores.

Cambio social y participación activa

Hemos encontrado que este ámbito es tratado en los seis libros con amplitud y profundidad, de manera muy comprometida con la construcción de la cultura de paz, siendo el único en el que prevalecen las dos variables en todos los manuales estudiados. Encontramos propuestas muy favorables para el cambio social ligado a una participación activa y responsable, capaz de favorecer y fortalecer el cumplimiento de los derechos humanos y el desarrollo de la cultura de paz. Nuestros resultados no coinciden con los de Boqué, Alguacil, Pañellas y García Raga (2014), que en su análisis de los libros de primaria detectan escasez de ejemplos a la hora de incentivar y trabajar la participación ciudadana.

TABLA 4. Resumen de los resultados

Indicadores	Profundidad y extensión de su tratamiento en cada libro					
	1	2	3	4	5	6
Cambio social y participación activa	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Igualdad y dignidad	SB	PA	PA	PA	PA	PA
Promoción de los derechos humanos y la democracia	SA	SA	PA	SA	PA	PA
Promoción del desarrollo	SB	PA	PA	PA	PB	PA
Protección ambiental	SB	PA	PA	SB	SB	SB
Resolución pacífica de los conflictos	PA	SB	PA	SB	PA	PB

Destaca el importante papel que se otorga a la educación emocional y las habilidades sociales como herramientas de transformación y cambio social en los libros 1, 2, 3, 5 y 6, poniendo de manifiesto que conocer, expresar y controlar nuestras emociones nos servirá para entender también las de los demás, y que el equilibrio emocional resulta imprescindible para aprender a convivir en armonía, lo que se considera fundamental para el cambio social. Por su parte, el libro 4 da mayor importancia a la participación activa y comprometida de la ciudadanía como motor de transformación social.

Se da una especial trascendencia a la empatía, trabajada en todos los libros como cualidad esencial para ser aprendida en todos los ámbitos de la vida, sirviéndonos como revulsivo frente a la discriminación y la violencia.

Aparece el cuidado como valor fundamental para construir la cultura de paz, sobre todo en los libros 2 y 5. Concretamente el libro 5 pone de relieve expresamente la necesidad de extender y fomentar una “cultura del cuidado”. En el resto de libros se presta también una importante atención a la esfera del afecto, pero de manera más general.

El binomio libertad y responsabilidad aparece desarrollado en las seis editoriales. Se ofrece la visión generalizada de que para una adecuada relación con los demás, la libertad debe ir de la mano de la responsabilidad, teniendo presente que no estamos solos y que nuestros actos afectan a todo lo que nos rodea. También es defendida en todos los libros la obligación ética y moral de ayudar y ofrecer oportunidades a las personas más necesitadas. De igual modo, se aprecia en todos los manuales la urgencia de fomentar en la juventud el desarrollo del espíritu crítico para una participación responsable en la sociedad.

En cuanto a la implicación de los centros educativos en los casos de maltrato y acoso escolar,

encontramos que los libros 2 y 4 trabajan esta temática de forma profunda y comprometida, instando a la juventud a que sea activa, valiente y solidaria, denunciando los casos y prestando ayuda a las víctimas.

La importancia del voluntariado se recoge en todos los manuales, pero es en los libros 2 y 5 donde se potencia especialmente el papel de jóvenes anónimos que trabajan activamente por la solidaridad, fomentándose desde esta perspectiva el empoderamiento de la juventud y la creación de capital social.

Igualdad y dignidad

En este ámbito es muy notable la importancia y el compromiso que plantean todos los autores con la igualdad y la dignidad de las personas, desde la perspectiva de la igualdad en la diversidad. Excepto en el libro 1, que ofrece un tratamiento más superficial y breve de este indicador, en todos los demás se trabaja con profundidad y amplitud.

Todos los libros encaran este tema con gran implicación ética. En la totalidad de los manuales se recuerda a las personas que actualmente y a lo largo de la historia han sido y son señaladas y estigmatizadas por ser consideradas diferentes al patrón hegemónico centrado en el patriarcado occidental, tales como mujeres, homosexuales, personas con diversidad funcional, minorías étnicas o practicantes de religiones distintas a la católica; al igual que las personas sin recursos económicos, refugiados, inmigrantes, etc. Todas las editoriales aportan evidencias de cómo todos estos colectivos han sido marginados y rechazados a lo largo de la historia. Solo en el libro 1 se realiza una aproximación con menor detalle y más centrada en las diferencias que generan la construcción de prejuicios y estereotipos.

El mayor compromiso con el respeto a la homosexualidad lo desarrollan los libros 2, 3 y 4.

Estos dos últimos nos acercan a la realidad a través de los distintos tipos de familias que están surgiendo en la actualidad, gracias a las políticas de igualdad y a las vindicaciones de numerosos pensadores y grupos sociales.

La diversidad funcional aparece muy adecuadamente tratada en los libros 4, 5 y 6. Se pone de manifiesto la obligación de la ciudadanía a la atención y el cuidado de los más vulnerables, así como la necesidad de la colaboración de todos para hacerles la vida más fácil, cediéndoles poder para facilitar su plena participación en la sociedad.

Todos los libros ensalzan muy positivamente las contribuciones realizadas por los movimientos sufragistas y por el feminismo. Destaca el libro 4 por ser el único que realiza un enfoque de género en el lenguaje a lo largo de todo el texto.

La totalidad de los libros denuncian los problemas que plantea la construcción de prejuicios y estereotipos capaces de generar comportamientos hostiles y predisposiciones de recelo con la alteridad que desencadenen actitudes de rechazo y violencia.

En las seis editoriales se enfatizan las personalidades, los movimientos y grupos sociales que han luchado por la equidad, la dignidad, la justicia y la paz a través de la historia. En el libro 5 nos encontramos con una original representación dentro del apartado “creadores sociales” donde ensalza la figura de adolescentes anónimos que han destacado por haber desarrollado una importante obra social.

El papel de las mujeres como constructoras de paz, más allá de ser visibilizadas solo como víctimas que sufren, se explica en los libros 1, 3, 4, 5 y 6, aunque también se evidencie la precariedad y la desigualdad que sufren las mujeres y niñas en la actualidad, así como la feminización de la pobreza. En estos libros se trasciende esta visión argumentando que el desarrollo del derecho a la igualdad pasa por el empoderamiento femenino.

Promoción de los derechos humanos y la democracia

En este ámbito los libros 1, 2 y 4 mantienen un nivel superficial; aunque los tres aportan un extenso tratamiento, no pasan de la mera descripción. Los otros tres sí lo afrontan en profundidad y con la extensión adecuada.

Destaca considerablemente el cumplimiento y respeto de los derechos humanos y de la democracia en los seis libros analizados. La diferencia estriba en el modo en que se trabajan estos aspectos. Los que lo hacen de forma superficial y amplia desarrollan la evolución de las temáticas de forma estereotipada, con actitud poco crítica y repitiendo los mismos hitos, datos y personalidades, resultando menos atractivos para fomentar la reflexión del alumnado. Coincidimos con Ortega, Tejedor y Ruiz (2012), que en su estudio constatan que los derechos humanos son tratados en todos los manuales revisados, aunque también encuentran en buena parte de ellos una “falta de visión crítica que pueda generar una reflexión por parte del alumnado y tomar postura e identidad respecto a tales cuestiones” (p. 74).

El libro 5 aborda la evolución de los derechos humanos, especificando los de primera, segunda y tercera generación, destacando en esta última el tratamiento del “derecho a la paz”, al ser el único libro que lo recoge, a pesar de ser uno de los más importantes de esta última generación.

Todos los libros denuncian la situación de injusticia que supone “cerrar las puertas” a los inmigrantes sin documentación y a los refugiados, denunciando el incumplimiento por parte de muchos Estados de garantizar los derechos de asilo y de acogida como derechos humanos. También todas las editoriales muestran gran preocupación por la igualdad y los derechos de las mujeres.

Promoción del desarrollo

Este ámbito se desarrolla con bastante profundidad. Solamente en el libro 1 es trabajado

de manera más breve y superficial, con temáticas interesantes pero sin analizar las relaciones de unos aspectos con otros ni detenerse suficientemente en el tratamiento de cada uno de ellos.

El objetivo de la erradicación de la pobreza es un tema común, al igual que la denuncia de las consecuencias de la globalización. Los seis libros señalan el papel de los países ricos como principales responsables de la falta de desarrollo de los países desfavorecidos a causa de sus prácticas poco éticas, así como de las trabas que les ponen para que puedan alcanzar cotas de desarrollo aceptables para la dignidad humana. Los libros 3, 4 y 5 ofrecen posibles soluciones a esta compleja situación, presentando los problemas mundiales desde una perspectiva crítica e invitando al alumnado a responder a pequeña escala desde su contexto más próximo, concretado en el hogar, el barrio y la escuela.

Los libros 2, 3, 4 y 6 enriquecen este ámbito con mayor amplitud. El libro 5 lo realiza más brevemente, pero resulta de gran interés que manifieste la importancia del fomento y desarrollo de una cultura de paz para abordar la problemática al desarrollo: “Las organizaciones internacionales pretenden crear una cultura de paz, de solidaridad y de justicia: este es el proyecto común de la humanidad. Por eso, es necesario promover una cultura ética, que defienda los derechos y los deberes” (Marina, 2011: 145). Llama la atención negativamente que apenas se trabaje explícitamente la cultura de paz en los manuales, tanto en su versión original de Naciones Unidas como en otras acepciones más amplias, por lo que resulta muy poco probable, como indican Boqué *et al.* (2014), que sea tratada durante el desarrollo curricular de otras materias.

Protección ambiental

En este ámbito encontramos dos posturas opuestas. En los libros 1, 4, 5 y 6 se trata con brevedad y bastantes carencias, mientras que en los otros se hace de un modo más participativo

y con mayor información y profundidad. Coincidimos, por tanto, con Boqué *et al.* (2014) en que el desarrollo de la conciencia ambiental no tiene suficiente presencia en los libros de texto, a pesar de ser uno de los elementos fundamentales para el sostenimiento de la paz. Y tanto la paz positiva como negativa no pueden lograrse sin seguridad ambiental y responsabilidad ecológica (Bajaj y Chiu, 2009).

El *leitmotiv* de los seis libros es la crítica al consumismo, al despilfarro, la irresponsabilidad de la ciudadanía y especialmente la de los países ricos, planteando como posible solución el compromiso de todos con la realización de actividades, comportamientos y políticas encaminadas a un desarrollo sostenible que pueda satisfacer las necesidades de todos los seres vivos.

En los libros 2 y 3 se trata con profundidad, exponiendo posibles soluciones a estos problemas y recordando que los pequeños detalles que todos podamos aportar pueden ayudar bastante a la protección medioambiental. También nos encontramos en estos dos libros con una gran implicación en plantear la interdependencia de todos los seres vivos y la importancia de que el ser humano entienda que es él el que pertenece a la tierra y no al contrario. En el libro 3 se promueve el activismo de la ciudadanía en la protección medioambiental insistiendo en que esta labor no es solo responsabilidad de las políticas internacionales.

Resolución pacífica de los conflictos

Este último ámbito se trabaja de manera profunda y comprometida en los libros 1, 3, 5 y 6, cuyos tratamientos resultan muy próximos y favorables al afrontamiento positivo de los conflictos, destacando el papel que juegan especialmente los procesos y técnicas de mediación, el aprendizaje de habilidades sociales y la inteligencia emocional. En los otros dos libros estos aspectos son tratados de manera concisa y superficial, con un tratamiento escaso e indirecto.

La educación emocional como herramienta para la regulación y prevención de los conflictos es trabajada en los libros 1, 2, 3, 5 y 6, señalándose la vital importancia de contar con una adecuada educación de los sentimientos para poder relacionarnos pacíficamente con los demás, empezando desde el amor a uno mismo para poder extrapolarlo a los demás.

El libro 1 se centra en explicar los distintos tipos de violencia y los diferentes conflictos que se pueden producir, dedicando un apartado a aprender cómo solucionarlos. En relación con ello se ofrece como referente la definición de paz de la ONU¹³. Es destacable que solamente los libros 1, 3 y 5 ensalzan la paz como forma de vida, como modo de pensar, actuar y vivir desde el que, a través de la resolución pacífica de los conflictos y de sus técnicas, podamos aprender a solucionar nuestros problemas sin que degeneren en situaciones violentas.

El libro 3 resalta la importancia de afrontar adecuadamente los conflictos para que no deriven en situaciones tan preocupantes en la actualidad como el acoso escolar, siendo el manual que está más centrado en el aprendizaje de la resolución de conflictos en el ámbito de la escuela. Por su parte, el 5 señala como objetivo prioritario la visibilización de la paz desde la cotidianidad, siendo el único que explícitamente aborda el concepto de *construcción de paz*.

Destaca la importancia que se le da a la mediación como vía para la transformación pacífica de los conflictos, especialmente en los libros 1 y 5, mientras que el 6 se centra más en la importancia del diálogo, la educación emocional y la comunicación no verbal.

Discusión y conclusiones

Relacionando los resultados obtenidos con los objetivos de este trabajo, encontramos en el análisis realizado valiosas muestras para visibilizar, construir y mantener una cultura de la

paz. De hecho, uno de los primeros aspectos que podemos destacar es que la valoración de “ausente” para las dos variables utilizadas, profundidad y extensión, no se da en ninguna de las editoriales. Igualmente contamos con interesantes propuestas de las editoriales para facilitar los aprendizajes que ayuden a desarrollar actitudes orientadas al fomento de la paz. Con carácter general, también se aprecia cierto equilibrio a la hora de abordar las temáticas, de manera que si un libro presenta varias dimensiones trabajadas deficientemente, suele compensarlo aportando mayor énfasis en el tratamiento de otras.

Destacamos que el ámbito cambio social y participación activa ha sido trabajado con mayor compromiso para el desarrollo de la cultura de la paz en los seis libros, mientras que el de protección ambiental es sobre el que se aporta menor información, detalle y profundidad.

En la totalidad de los libros de texto analizados, además de denunciar la violencia existente, se aportan posibles soluciones desde la cotidianidad y los pequeños detalles, poniendo de manifiesto que en manos de todos y cada uno de nosotros está transformar los espacios violentos en lugares de convivencia pacífica, como nos recuerda *la filosofía para hacer las paces* que propone Martínez Guzmán (2001).

Sobre la influencia que para nuestro estudio tiene la asignatura de Educación para la Ciudadanía, con repercusiones pedagógicas más importantes que las disputas entre sectores políticos y sociales, que en muchas ocasiones han olvidado su valor educativo, hemos podido comprobar que su desaparición supondría un importante obstáculo para el fomento de valores cívicos fundamentales relacionados con los ámbitos de contenidos tratados en nuestro trabajo. Aunque, como hemos señalado, en el curso actual se siguen utilizando los mismos libros promovidos por la anterior ley de educación (LOE), no debemos olvidar que el propósito de la actual ley (LOMCE) es su sustitución por la asignatura de

Valores Éticos, lo que supone la generación de nuevos materiales con perspectivas distintas a las actuales.

En nuestro estudio hemos encontrado una alta coherencia y estrecha relación entre los ámbitos analizados en los seis manuales y los contenidos y competencias propuestas en el Real Decreto por el que se regula la asignatura de Educación para la Ciudadanía¹⁴. En primer lugar encontramos que en el bloque 1 figuran los contenidos comunes para los cuatro cursos, con temáticas *encaminadas a desarrollar aquellas habilidades y destrezas relacionadas con la reflexión y con la participación*¹⁵, lo que conecta claramente con el cambio social y participación activa.

Estrechamente relacionados con la igualdad y la dignidad encontramos el bloque 2, *Relaciones interpersonales y participación*, en uno de los tres primeros cursos; y en el bloque 2, *Identidad y alteridad*, y el bloque 6, *La igualdad entre hombres y mujeres*, de cuarto curso.

Los contenidos que guardan una completa relación con el ámbito de la promoción de los derechos humanos y la democracia los encontramos en el bloque 3, *Deberes y derechos ciudadanos*, y en el bloque 4, *Las sociedades democráticas del siglo XXI*, en uno de los tres primeros cursos; así como en los bloques 3, *Ética y política*, y 4, *Teorías éticas, los derechos humanos*, de cuarto.

Finalizando con el bloque 5, en uno de los tres primeros cursos, *Ciudadanía en un mundo global*, y el bloque 5 de cuarto curso, *Problemas sociales del mundo actual*, que desarrollan aspectos y contenidos conectados íntimamente con los ámbitos promoción del desarrollo, resolución pacífica de los conflictos, y, de menor manera, con la dimensión de protección ambiental.

A lo largo del Real Decreto que regula la asignatura también se aprecia la implicación con la construcción de la cultura de la paz, recogándose expresamente en varias ocasiones la importancia de fomentarla y valorarla.

Igualmente hemos analizado el Real Decreto que regula la asignatura de Valores Éticos¹⁶, donde podemos observar un cambio sustancial en las temáticas propuestas y en la perspectiva de enfoque, prevaleciendo un tratamiento meramente descriptivo y acrítico, alejado de análisis orientados a la transformación y el empoderamiento social, eludiendo temas muy importantes relacionados con la igualdad y la dignidad de todas las personas.

Por ello consideramos imprescindible mantener la Educación para la Ciudadanía, especialmente en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, entendiéndolo, como apunta Bolívar (2007), que esta formación no puede circunscribirse solo al ámbito escolar, sino que es preciso extenderla a otras esferas de socialización.

Notas

¹ Pactos de 1966 y Derechos Humanos de la “Tercera Generación”.

² *El Derecho Humano a la Paz*. Declaración del Director General de la UNESCO. París, Francia. Enero, 1997.

³ Resolución 53/243, de 13 de septiembre de 1999, Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Asamblea General de las Naciones Unidas.

⁴ Recomendación [Rec (2002)12] del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002.

⁵ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, nº 5, de 5/1/2007).

⁶ Véase la nota 3.

⁷ Véase el Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia.

⁸ Véase Muñoz, Francisco A. (2004). Regulación y prevención de conflictos, en B. Molina y F. A. Muñoz, *Manual de Paz y Conflictos* (pp. 171-200). Universidad de Granada: Eirene.

⁹ La información bibliográfica completa se ofrece en las referencias.

¹⁰ Las librerías consultadas han sido Picasso, Babel y Teorema.

¹¹ Véanse en la webgrafía las páginas de los institutos Alba Longa, Arabuleila, Blas Infante, Federico García Lorca, Fernando de los Ríos, Ilíberis y Luis Bueno Crespo.

¹² Mantenemos en cursiva los títulos originales de los correspondientes epígrafes y apartados recogidos en los libros.

¹³ Véase la nota 1.

¹⁴ Véase la nota 5.

¹⁵ En cursiva mantenemos la redacción original del texto del Real Decreto.

¹⁶ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE, nº 3, de 3/1/2015).

Referencias bibliográficas

- Aguilar, T., Caballero, A., Dausà, N., Mestre, J. V., y Vilaseca, S. (2007). *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: ESO*. Barcelona: Edebé.
- Aran, J. M., Güell, M., Marías, I., y Muñoz, J. (2011). *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: ESO*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Bajaj, M., y Chiu, B. (2009). Education for Sustainable Development as Peace Education. *Peace & Change*, 34(4), 441-455.
- Bellido, L. J., García Martín, S., y García Peña, J. L. (2007). *Educación para la Ciudadanía: ESO*. León: Proyecto Equalia, Everest.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Boqué, M. C., Alguacil, M., Pañellas, M., García Raga, L., y Rosich, C. (2013). Medir la Paz. Indicadores de construcción de la Cultura de Paz a través de la Educación. En C. Martínez López y S. Sánchez Fernández (eds.), *Escuela, espacio de paz: experiencias desde Andalucía* (pp. 191-234). Granada: Universidad de Granada, colección Eirene.
- Boqué, M. C., Alguacil, M., Pañellas, M., y García Raga, L. (2014). La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria. *Perfiles Educativos*, XXXVI, 146, 80-97.
- De Rivera, J. (2004). Assessing the Basis for a Culture of Peace in Contemporary Societies. *Journal of Peace Research*, 41(5), 531-548. doi: 10.1177/0022343304045974
- García López, R., y Murillo, J. (2009). Las referencias a la Educación para la Ciudadanía en la prensa. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(1), 77-93.
- Marina, J. A. (2011). *Educación ético-cívica 4º ESO*. Madrid: Grupo SM.
- Martínez Guzmán, V. (2000). Saber hacer las Paces. Epistemologías de los Estudios para la Paz. *Convergencia*, 23, 49-96.
- Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- Muñoz, F. A. (ed.) (2001). *La Paz Imperfecta*. Granada: Universidad de Granada, colección Eirene.
- Muñoz, F. A. (2004). Regulación y prevención de conflictos. En B. Molina y F. A. Muñoz (eds.), *Manual de Paz y Conflictos* (pp. 171-200). Granada: Universidad de Granada.
- Ortega, S., Tejedor, M., y Ruiz, E. (2012). Análisis de la Educación para el Desarrollo en los manuales de Educación para la ciudadanía de Educación Secundaria Obligatoria. *REIFOP*, 15(2), 71-78.
- Pellicer, C., y Ortega, M. (2011). *Educación para la Ciudadanía: ESO: Andalucía*. Madrid: Santillana, Proyecto La Casa del Saber.

- Pérez Carrasco, J., Díaz Otero, C., y Díaz Fleitas, J. M. (2011). *Jóvenes Ciudadan@s, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Pearson Alhambra.
- Sánchez Fernández, S., y Sánchez Vázquez, A. (2012). La convivencia escolar desde la perspectiva de la Cultura de Paz. *Convives*, 0, 36-41.
- UNESCO (1996). *From a culture of violence to a culture of peace*. París: Unesco.

Webgrafía

- IES Alba Longa. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/18700232/helvia/sitio/index.cgi?wid_seccion=8&wid_item=53
- IES Arabuleila. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/18003004/helvia/sitio/>
- IES Blas Infante. Recuperado de <http://iesblasinfanteogijares.es/>
- IES Federico García Lorca. Recuperado de <http://iesfgl.es/>
- IES Fernando de los Ríos. Recuperado de <http://iesfernandodelosrios.es/>
- IES Iliberis. Recuperado de <http://iesiliberis.com/ies/es/>
- IES Luis Bueno Crespo. Recuperado de <http://www.iesluisbuenocrespo.es/>
- UNESCO. *El Derecho Humano a la Paz. Declaración del Director General*. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/HRtoPeace.htm>
- UNESCO. *Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia*. Recuperado de <http://www3.unesco.org/manifiesto2000/default.asp>

Abstract

Teaching the culture of peace at the level of Compulsory Secondary Educational. A comparative study of textbooks on Citizenship Education

INTRODUCTION. The main aim of this research is to understand and analyze the teaching approaches that exist of the contents which are related to the culture of peace education in the textbooks on Citizenship Education in Compulsory Secondary Education. As this subject is the closest to these contents.

METHOD. We have reviewed the status of the issue, and from a qualitative approach we have analyzed six textbooks on Citizenship Education in Compulsory Secondary Education. Each book has been examined using six parameters, keeping in mind which of these are based on the main documents that explain and develop the culture of peace. To evaluate the existence and treatment of these parameters, we have established as our criteria the combination of two variables; the degree of depth and development with three assessment scales for each one: Non-existent, superficial and profound for the first; and non-existent, brief and broad for the second.

RESULTS. We have found that most of the analyzed textbooks contain and develop in a suitable way almost all the content reflected in the parameters that we have used. In addition, they all condemn ongoing violence and propose building a culture of peace at different levels and in different fields, from the international to the day to day level.

DISCUSSION. In contrasting our results with other studies and legislative documents on education, we have seen that the demise of the subject of Citizenship Education represents a significant obstacle to training in core values associated with the culture of peace, which are especially important at this educational stage of development.

Keywords: *Peace, Citizenship Education, Compulsory Secondary Education Schools, Textbooks, Values Education.*

Résumé

La culture de la paix dans l'enseignement secondaire. Étude comparative des manuels d'éducation à la citoyenneté

INTRODUCTION. Cette recherche a pour objectif principal de connaître et d'analyser la présence et le traitement didactique du contenu lié à l'éducation pour la culture de la paix dans les manuels d'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement secondaire où la paix fait souvent l'objet des programmes. **METHODE.** Analysées les études précédentes les plus représentatifs, à partir d'une approche qualitative nous avons analysé six manuels de la matière «éducation à la citoyenneté» dans l'enseignement secondaire. Chaque ouvrage a été étudié à travers six indicateurs élaborés tenant en compte des principaux documents qui expliquent et développent la culture de la paix. Pour l'évaluation de la présence du traitement de ces indicateurs, nous avons établi les critères par la combinaison de deux variables, la profondeur et la largeur des contenus, qui comportent chacune trois degrés d'évaluation: absentes, superficielles et profondes pour la première ; absente, courte et large pour la seconde. **RÉSULTATS.** Nous avons constaté que la plupart des manuels analysés développant suffisamment la question fournissent d'information en relation aux indicateurs utilisés. Également, ils dénoncent la violence existante et posent des alternatives pour construire une culture de la paix à différents niveaux et dans des domaines variés, comprenant l'international et le plus local et proche. **DISCUSSION.** En comparant nos résultats avec d'autres études ainsi qu'avec des documents législatifs sur l'éducation, nous avons constaté que la disparition de la matière "éducation à la citoyenneté" représente un frein indéniablement à la formation aux valeurs fondamentales qui sont liées à la culture de la paix et dont le traitement est spécialement importante au cours de cette étape éducative.

Mots-clés: Paix, Éducation à la citoyenneté, L'enseignement secondaire, Les manuels, L'éducation des valeurs.

Perfil profesional de los autores

Sebastián Sánchez Fernández (autor de contacto)

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar e investigador del Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Coordinador del Máster Universitario en "Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo". La docencia e investigación la desarrolla fundamentalmente en educación para la cultura de paz y en educación intercultural en el Campus de Melilla de esta universidad.

Correo electrónico de contacto: ssanchez@ugr.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación y Humanidades. Campus Universitario, C/ Santander nº 1. 52005 Melilla. E Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos, C/ Rector López Argüeta, s/n. 18071 Granada.

Miriam Vargas Sánchez

Miriam Vargas Sánchez, doctoranda en el Programa de Doctorado en Estudios de las Mujeres, Discursos y Prácticas de Género. Diplomada en Educación Social por la Universidad de Granada. Máster oficial en “Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos” por la Universidad de Granada. Máster propio en “Mediación Familiar, Social y Laboral” por la Universidad de Granada. Correo electrónico de contacto: mirivs@outlook.com

LA IDENTIDAD NACIONAL EN LOS MANUALES ESCOLARES DURANTE LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA*

National identity in Spanish textbooks during Spain's Second Republic

CARLOS SANZ SIMÓN Y TERESA RABAZAS ROMERO
Universidad Complutense de Madrid

DOI: 10.13042/Bordon.2017.50578

Fecha de recepción: 15/06/2016 • Fecha de aceptación: 09/01/2017

Autor de contacto / Corresponding Author: Carlos Sanz Simón. E-mail: csa02@ucm.es

INTRODUCCIÓN. El presente artículo se propone analizar las concepciones de la identidad nacional desarrollada en España en relación al resurgimiento de las identidades propias de diferentes regiones en la etapa de educación primaria durante la Segunda República Española (1931-1936). **MÉTODO.** Se han empleado la metodología histórico-educativa y hermenéutica para la revisión bibliográfica y el análisis de contenido para la exploración de los manuales escolares de acuerdo a un sistema de unidades categoriales, comprendiendo la identidad nacional, los nacionalismos, las ilustraciones y mapas, los personajes y etapas y la presencia de la mujer. Los manuales escolares han sido consultados en diversos fondos: desde el Museo Manuel Bartolomé Cossío de la UCM hasta la Biblioteca Nacional Española, pasando por el Proyecto MANES de la UNED y el archivo histórico de la Facultad de Educación de la UCM. **RESULTADOS.** En las categorías establecidas se identifican claramente dos modelos que conviven en los manuales escolares de este periodo y que reflejan una dualidad en la concepción de la identidad nacional durante la Segunda República: el conservador y el progresista. No obstante, en lo que respecta a la presencia de la mujer en los manuales, las diferencias entre dichos modelos resultan menos evidentes, conviviendo ambos. **DISCUSIÓN.** Se destaca la heterogeneidad de la ideología que hay detrás los manuales y de sus autores, lo que pone de relieve la libertad del profesorado en la elección del manual escolar. Además, se abren vías de investigación en historia de la educación sobre la depuración y censura en los manuales escolares de la Segunda República.

Palabras clave: *Historia de la educación, Cultura española, Libro de texto, Nacionalismo, Identidad.*

La Segunda República: educación e identidad nacional

La llegada de la Segunda República (1931-1936) se produjo tras la caída de Primo de Rivera en abril de 1931, cuando los republicanos obtuvieron una rotunda victoria en las elecciones municipales. Con la Segunda República, España inició un breve periodo de experimentación política que finalizaría con el estallido de la Guerra Civil en julio de 1936 (Boyd, 2000).

La Segunda República trajo consigo la Constitución de 1931, que decía: “La República constituye un Estado integral, compatible con la autonomía de los Municipios y las Regiones”. La mención a los niveles de la organización territorial, permitió el desarrollo de identidades regionales y nacionalismos periféricos. Dentro del título primero, sobre la organización nacional, se permitió a las provincias con rasgos compartidos organizarse mediante Estatutos de Autonomía (Constitución, 1931). De hecho, a lo largo de este periodo, Cataluña y País Vasco conseguirían sus Estatutos en 1932 y 1936, respectivamente, mientras el gallego sería aprobado desde el exilio, finalizada la Guerra Civil (Beramendi, 2003).

A raíz de este abrupto cambio político en España, se propone analizar la identidad nacional en la educación republicana en relación a las regiones donde se desarrollaron los denominados nacionalismos periféricos. El interés del estudio de esta etapa ha quedado justificado recientemente, dado que la Segunda República y la historia de su fracaso “viene a convertirse en el núcleo principal de la historiografía contemporánea española y en un elemento importante del debate político del presente” (Robledo, 2015: 3).

Entendiendo la identidad nacional como “identidad compartida que se deriva de la historia, de la lengua y, en algunos casos, también de la religión” (Vila, Esteban, y Oller, 2010: 42), el planteamiento republicano fue completamente

rupturista con su predecesor. Con Primo de Rivera, se anteponian las obligaciones a los derechos, con connotaciones militares de la literatura castrense, que aspiraba a conformar a un ciudadano soldado (Quiroga, 2008). Además, se desarrollaría el nacional-catolicismo, otorgando a la Iglesia un gran control sobre la educación, llegando a cesar a docentes díscolos e incluso obligándoles a asistir a misa (Boyd, 2000).

Durante este periodo, se pasó del modelo neo-conservador al republicano. El primero abarcó el primer tercio del siglo XX y asociaba nación con patria, exaltando hechos gloriosos del pasado y el resurgimiento de la raza hispana y contrario al cosmopolitismo y al regionalismo. El segundo concebía a España como una nación-pueblo, entendida como proyecto común de sus moradores, siendo antioligárquica y anticaciquil, con una notable influencia de los ideales de la Revolución Francesa y de supuestos teóricos como el sociologismo pedagógico de Durkheim o la educación democrática de John Dewey (Del Pozo, 2000).

La política educativa de la enseñanza primaria en la Segunda República

La Segunda República llegaría a España con un ambiente de optimismo extendido en la educación y sus profesionales. Estos se adhirieron al Gobierno provisional republicano mediante las asociaciones, debido a las nuevas perspectivas de futuro para la educación y la cultura (Pérez, 1977).

Las principales reformas en materia educativa durante el periodo republicano tuvieron como objetivo extender la educación a todas las clases sociales, erradicar las altas cifras de analfabetismo (que rondaba el 30-40%) y la escolarización, ya que prácticamente la mitad de la población infantil no se encontraba escolarizada en 1931 (Herrero, 2015).

En lo relativo al pensamiento y las ideas educativas de la Segunda República “la influencia más significativa de los republicanos fue la de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), cuya concepción liberal-democrática de la educación como emancipación moral e intelectual del individuo había definido su proyecto educativo progresista desde la década de 1880” (Boyd, 2000: 177). Pero si hablamos de la influencia de ideales educativos, es imprescindible la figura de Lorenzo Luzuriaga, apoyado en los ideales de precursores de la ILE, que convergieron en su ideal de la *Escuela Nueva*. Además, sería el precursor de la *Escuela Única* en España en 1931. En este año publica su obra *La Nueva Escuela Pública*, donde recoge los principios educativos de la escuela pública, laica y activa, que se pondrían en práctica con su proyecto educativo progresista desde la Secretaría del Ministerio de Instrucción Pública del primer Gobierno republicano (Bejarano y Rodríguez, 2013).

Estas ideas vinieron reflejadas en la Constitución de 1931, en cuyo artículo 26 se prohibió a las órdenes religiosas el ejercicio de la enseñanza, y en el 48 se declaró claramente que la enseñanza sería laica (Pérez, 1977). Asimismo, el 6 de mayo de 1931 se publica el decreto que declaró la libertad de conciencia del alumnado y del profesorado (Herrero, 2015).

En lo referente a la educación y la autonomía de las regiones, la Constitución de la Segunda República recogió en el artículo 50 el derecho de las regiones a organizar la enseñanza en sus lenguas, siendo obligatorio el uso del castellano como instrumento de enseñanza en todos los centros de primaria y secundaria, con una fuerte inspección del Estado, reservándose el derecho a abrir instituciones docentes cuya lengua sea la oficial (Pérez, 1977).

Si bien el primer bienio, de carácter republicano y socialista (1931-1933), puso en marcha todas las reformas ya mencionadas, el posterior bienio de los radical-derechistas (1933-1935) comenzó una regresión en las propuestas educativas que

el último gobierno, del Frente Popular (de febrero a julio de 1936), trató de frenar retornando al reformismo inicial republicano (Herrero, 2015). Esto puede verse reflejado en los manuales, ya que en mayo de 1932 se solicitó al Consejo de Instrucción Pública la elaboración de una lista de libros de texto permitidos para ser utilizados en las escuelas públicas, y el cual tardó en ver la luz dos años, con la finalidad de compensar la diversidad ideológica y la desigual formación del profesorado (Boyd, 2000). Este listado, publicado el 17 de mayo de 1934, incluyó obras como *Lecturas históricas* de Thomas (1925) o *Una historia del mundo para los niños* de Hillyer (1925), los cuales duraron en el mismo poco más de un año. El 8 de julio de 1935 se publicó una orden por la cual ambos manuales fueron prohibidos, dada la ausencia de imparcialidad y abstención política que estos manuales presentaban a juicio del Gobierno conservador. Con el gobierno del Frente Popular, ambos libros volvieron a ser admitidos para su uso en las escuelas, cuando en la orden del 13 de marzo de 1936 se derogó su veto (Villalán, 1997).

El manual como instrumento de recogida y análisis de contenido: la manualística

El instrumento elegido para la recogida de dicha información ha sido el manual escolar, pues se trata de un instrumento que permite abordar el estudio de un determinado momento histórico, dado que responde a la ideología de los gobiernos y su transmisión de los valores (Badanelli, 2008). Dentro de los diferentes géneros, en la Segunda República la identidad nacional queda recogida fundamentalmente en *Lectura, Historia* o *Educación Moral y Cívica* (Del Pozo, 2008). Para llevar a cabo esta investigación, se han escogido principalmente manuales de Historia. El protagonismo de esta materia se justifica por el interés de los gobiernos en esta disciplina por su capacidad de generar identidades de carácter supranacional, nacional, regional

e incluso religiosa (Pérez, 2008). No obstante, la muestra se ha complementado con algunos manuales de otras materias como Lectura, Educación Moral y Cívica y Geografía, entre otros.

En lo referente a la enseñanza de la materia de *Historia*, se sobrepasaron las fronteras, dando pie a la banalización de España, lo que sembraría un grave conflicto. La enseñanza de esta disciplina en la República no fue capaz de generar un sentimiento de historia compartida. Además, según pasaban los años crecía la tensión política y el sistema educativo se fragmentó, dando pie a versiones opuestas del pasado de España (Boyd, 2000, 2013). Se pasó así de un modelo de historia nacional-política a una cultural-supranacional, de acuerdo a corrientes pedagógicas como la de Cousinet y su historia “de cosas e ideas”, y quien encontró en Daniel González Linacero un referente. Dicho autor destacó por realizar un estudio diacrónico de ámbitos como la vestimenta o el trabajo y de las grandes ideas de la humanidad. De esta manera, muchos manuales eliminaron el término “España” (Del Pozo, 2008).

El interés del manual queda justificado por su necesidad a lo largo de la historia, quedando regulados por primera vez y oficialmente con la Ley Moyano de 1857 (Escolano, 1997), y ante la escasez de otros documentos como los informes de inspección, los exámenes del alumnado o los cuestionarios oficiales, entre otros. El manual escolar permite un análisis exhaustivo de las corrientes historiográficas, las propuestas didácticas teóricas, la finalidad primordial asignada a la enseñanza de la historia o las reiteradas polémicas del propio uso del manual (Valls, 2000). No obstante, su estudio es complejo, por su falta de conservación, por la imprecisión a la hora de determinar cuáles fueron empleados y en qué medida fueron utilizados (Villalaín, 2001).

La antesala de la Segunda República fue la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), en la cual se impuso la política del texto único, que

buscó que los manuales guardaran uniformidad y homogeneidad, con un solo manual por cada materia desde 1926. Sería ya en la Segunda República, el 22 de agosto de 1931 cuando se anulara la política del texto único y se volviera a la ley Moyano, con el sistema de listas. El 8 de septiembre del mismo año se dio luz verde a un decreto que reconocía en algunos casos la calidad de los manuales y el elevado coste para las familias, por lo que se encargó al Consejo de Instrucción Pública la selección de los libros, hecho que vería la luz el 28 de mayo de 1932 con una orden ministerial que dio libertad a los maestros a escoger de entre un mínimo de doce libros por materia, y que en el caso de primaria vería la luz en mayo de 1934 (Puelles, 1997). Sin embargo, no se correspondió con la práctica real de las escuelas, pues muchos docentes continuaron utilizando libros no permitidos, bien por el alto coste de los nuevos materiales, el tiempo que necesitaban las nuevas metodologías, por inercia o incluso hostilidad ideológica (Boyd, 2000). Concretamente en los manuales de enseñanza primaria, los cambios fueron prácticamente inapreciables, si bien aparecieron algunos que se desligaron de la línea anterior, de carácter cronológico-heroico-individualista, con un enfoque caracterizado por nuevos núcleos de atención, como sería el caso de Daniel González Linacero en 1933 (Valls, 2007), quien descuidó los temas específicamente españoles (Boyd, 2000, 2013).

Para conocer cuáles son los manuales que se admitieron durante la Segunda República, se ha acudido al listado recogido por Villalaín (1997). Asimismo, se ha consultado en Escolano (1997) y en Valls (2007), para seleccionar manuales editados en regiones donde se desarrollaron nacionalismos periféricos, como Galicia, País Vasco, Cataluña o Valencia. Los manuales se han encontrado y consultado en los fondos que tienen el Museo Manuel Bartolomé Cossío de la UCM, el archivo histórico de la biblioteca del mismo centro, el proyecto MANES de la UNED y la Biblioteca Nacional de España.

La muestra final está conformada por un total de veintinueve manuales. Los manuales fueron escogidos de acuerdo al listado aprobado en 1934, en el que todas las materias aparecían entremezcladas, sabiendo únicamente que por cada asignatura habría aproximadamente doce manuales. De este listado, han sido escogidos nueve de ellos, siendo los veinte restantes encontrados en otros fondos y archivos históricos, así como en obras de Escolano (1997) y Valls (2007). Asimismo es importante indicar que para que la muestra sea significativa, se ha acudido al criterio de relevancia de la obra por el número de ediciones conseguido (a partir de una segunda edición se estima relevante o significativa).

Para realizar el análisis del contenido de los manuales escolares, se han fijado cinco categorías que permiten recoger y analizar la misma información en cada manual. Para conformar dichas unidades categoriales, se han tomado como referencia los modelos de García (1993) y Rabazas (2001) y las recientes aportaciones sobre la investigación en manuales escolares de Ossenbach (2013), Mahamud (2014) y Mahamud y Badanelli (2016). Las categorías diseñadas son las siguientes:

1. *La concepción de España y su ciudadanía.* Esta categoría o indicador pretende recoger la información relativa a descripciones de España o de la patria, así como del carácter de la ciudadanía española en cualquier periodo histórico.
2. *Nacionalismos periféricos.* Puesto que la Constitución de 1931 trae consigo una mayor descentralización, se propone con este indicador observar la referencia en los manuales a las regiones españolas que contaban con una identidad diferenciada.
3. *Mapas, imágenes, dibujos o representaciones gráficas.* La utilización de estos recursos reporta información directa sobre la concepción que se tenía de España. El uso de fotografías, imágenes o dibujos puede reflejar situaciones de la ciudadanía directamente relacionados con la identidad nacional.

4. *Personajes y etapas históricas.* La exaltación u omisión de personajes y etapas trae consigo la intención de reflejar una serie de modelos de España y su sociedad, y una sucesión de hechos que conforman una historia determinada.
5. *La presencia de la mujer.* La perspectiva de género se transforma en un indicador del ideal de progresismo de los manuales escolares y de igualdad en educación.

De forma paralela, con la finalidad de conocer el contexto que envuelve a cada manual, se atiende a la biografía de los diferentes autores en gran parte gracias a la selección de biografías de Mainer (2009).

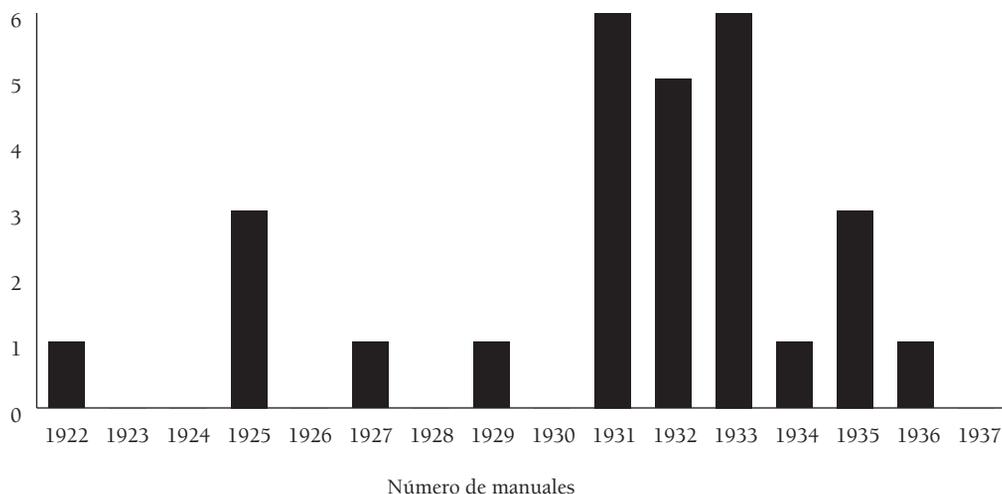
Análisis e interpretación de los manuales

De acuerdo a las unidades categoriales establecidas previamente, se recoge la información relativa a cada una de ellas en los manuales, para proceder posteriormente a su análisis. No obstante, se hacen precisas algunas anotaciones de carácter descriptivo.

Análisis descriptivo

En primer lugar, atendiendo a la figura 1, los manuales se distribuyen temporalmente en los años correspondientes a la Segunda República, salvo en algunas excepciones. Los manuales correspondientes a 1925 (*Lecturas históricas*, de Thomas; *Glorias nacionales*, de Fernández y Sánchez; *Una historia del mundo para los niños*, de Hillyer) y a 1927 (*Hispania Mater: el alma de la raza*, de Gil), son editados con anterioridad a la Segunda República, pero son aceptados en el primer listado de manuales escolares para la enseñanza primaria del 17 de mayo de 1934 (Villalaín, 1997: 365-377). Sin embargo, las últimas ediciones de dichos manuales tienen una fecha anterior al inicio de la Segunda República.

FIGURA 1. Distribución temporal de los manuales escolares



Fuente: elaboración propia, a partir de las fuentes reseñadas.

Los manuales de 1922 y 1929 (*Notas breves de Historia de España* y *La patria española*, ambos de Solana) son ediciones anteriores a ejemplares contemplados en la muestra (de los años 1931 y 1933), con el objetivo de comparar la variación de contenidos entre ediciones.

Además, el manual *Historia de España. Iniciación*, de Hernández, no aparece fechado en ningún fondo consultado. Se conoce que en el año 1930 apareció la primera edición (Mainer, 2009: 191). Sin embargo, el ejemplar consultado ya habla de la proclamación de la Segunda República: “Todo el pueblo de Madrid, y España entera, gritaron el día 14 de abril de 1931: ¡Viva la República!” (Hernández, s. f.: 128). De ello se deduce que se trata de una reedición posterior, modificada para recoger la instauración de la Segunda República, motivo por el cual se ha incluido en la muestra.

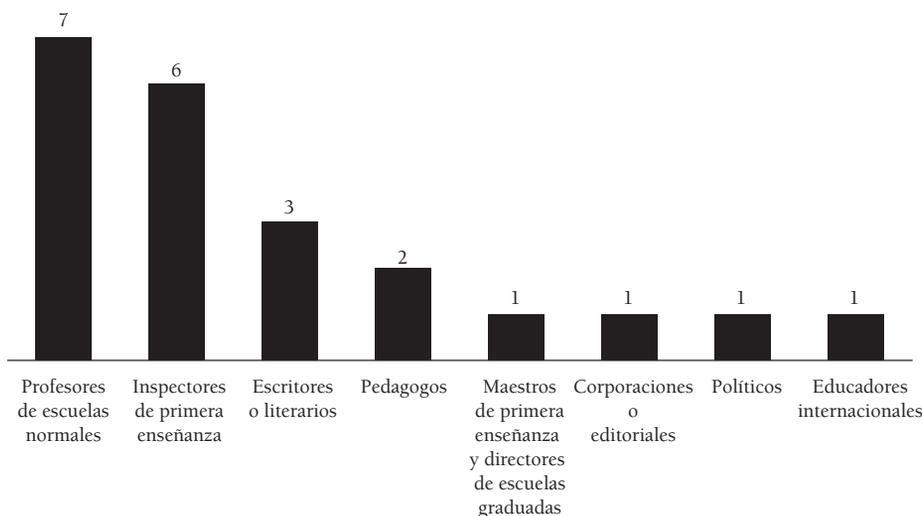
En lo que respecta al lugar de edición de los manuales, Madrid y Barcelona acumulan la mayoría de manuales, con doce y nueve ejemplares, respectivamente. En Valencia se editaron tres, mientras que en Burgos, Palencia, Palma de Mallorca, Santiago, Zaragoza y Zarautz se publicó un manual

por cada ciudad. Uno de los manuales, *¡Casa mía! ¡Patria mía!*, de Fabiani (1932), fue editado en dos ciudades: Barcelona y Zaragoza.

Las lenguas en que fueron escritos los manuales son también un indicador para conocer más sobre la identidad nacional de la época. De ellos, veinticinco fueron escritos en castellano, dos en catalán, uno en vasco y otro en gallego. Los manuales responden en una gran parte a la materia de *Historia* (veintidós manuales), seguida de *Lecturas* y de *Educación social y cívica* (tres manuales cada uno) y *Geografía* (un manual).

Sobre las profesiones de los autores, de los que se ha hallado información, la mayoría se dedicaba a la docencia en las escuelas normales y a la inspección de enseñanza primaria (siete y seis autores en cada profesión, respectivamente). Por detrás quedan los escritores o literarios y los pedagogos (con tres y dos autores, respectivamente). Finalmente, tanto maestros de primera enseñanza y directores de escuelas graduadas, como corporaciones o editoriales, políticos y educadores internacionales están representados por un único autor por categoría. Además, todos ellos son varones.

FIGURA 2. Profesión de los autores



Fuente: elaboración propia, a partir de las fuentes reseñadas.

Por último, en lo relativo al número de ediciones, de aquellos manuales en los que se ha especificado, el más editado fue *¡Casa mía! ¡Patria mía!*, de Fabiani (1932), con hasta seis ediciones. Tres manuales fueron editados hasta en cuatro ocasiones: *Historia de España en lecturas para niños*, de Rodríguez (1931); *El niño republicano*, de Seró (1932), y *La patria española*, de Solana (1933). Con tres ediciones se encuentran *Glorias nacionales*, de Fernández y Sánchez (1925), y *Lecturas ciudadanas*, de Fernández (1933). El resto de manuales fueron editados en una o dos ocasiones.

Análisis de contenido

La concepción de España y su ciudadanía

Considerando los modelos de identidad nacional propuestos por la profesora M^a del Mar del Pozo (2000), se aprecian en la muestra dos grandes concepciones de identidad nacional.

Un primer modelo, de carácter conservador, viene representado por algunos manuales publicados

durante la dictadura de Primo de Rivera, por autores como Solana (1922, 1929, 1931, 1933) o Gil (1927). En sus obras, se pueden observar referencias a términos como *patria* o *raza*, con connotaciones religiosas: “queriendo yo un día saber qué es la patria, me dijo un anciano que mucho la amaba: ‘La patria se siente: no tienen palabras que claro expliquen las lenguas humanas’ [] Quizá, unidos todos, se digan mañana: Mi Dios es el tuyo; mi patria, tu patria” (Gil, 1927: 32-36). En esta misma línea, Solana (1933) expresa en su obra el sentimiento patriótico:

“Ama mucho a tu Patria y llévala siempre en el corazón y a flor de los labios. El cariño que le debemos es superior al que se guarda a los padres: considera y ve si es alto y noble. Defiéndela de toda clase de atropellos y no dudes en sacrificar, si es menester, por ella, tu propia vida. Así es como podrás mostrarte verdaderamente digno ante tu conciencia y enorgullecerte de haber nacido en España” (Solana, 1933: 186).

Además, este modelo conservador también trajo consigo ideas tendenciosas y estereotipos

sobre la sociedad española de algunas regiones, como Castilla la Vieja: “Es el castellano viejo, hombre de buen corazón y de muy sana intención. Para dar un buen consejo; no es hombre de gran despejo, es algo lerdo y mohíno” (Gil, 1927: 162).

La concepción de la sociedad española queda definida en este modelo de la siguiente manera: “Los españoles se han distinguido por su amor a la independencia, por su sentimiento religioso, por la viveza de su ingenio y la grandeza del alma en las desgracias” (Solana, 1931: 5). Por tanto, se asocia la idea de ciudadanía a la defensa de España con tintes religiosos, aludiendo a sus sentimientos y a su alma.

Este modelo no es el único hallado en la muestra. Prácticamente la mitad de los manuales recogen un modelo de corte progresista, que alude a términos como la *nación* y la *ciudadanía*. Es representado por autores como Hillyer (1925), Thomas (1925), Seró (1932), García y Medina (1934), González (1935) o Torres (1935). En este modelo también se encuadran autores de obras regionalistas gallegas y catalanas como Villar (1932), Soldevila (1933) o Bague y Vicens (1936). Cabe destacar la figura de Daniel González Linacero, en cuyo manual *Mi primer libro de Historia*, publicado por primera vez en 1933, se parte de un relato desde la propia familia a la familia humana, dando la sensación de no estar hablando de ningún país y, por tanto, obviando los temas españoles (Boyd, 2000, 2013). Los manuales de esta corriente se caracterizan por un marcado carácter de descentralización, como así lo muestran manuales como *Progreso* de Torres (1935), que abarca temas totalmente novedosos, como las exposiciones internacionales de Barcelona y Sevilla.

En este modelo aparece arraigado el concepto de ciudadanía. En el caso de García y Medina (1934) hablan ya de este concepto en la época del Cid:

“En Valencia vivió el Cid como un soberano, hasta su muerte, pero siempre considerándose

vasallo de Castilla, que para el héroe nacional significó, sin duda, España, pero una España unida, pues el Cid representa en su tiempo un fuerte deseo de espíritu colectivo, de cohesión social entre sus conciudadanos, de colaboración” (García y Medina, 1934: 98).

La concepción de la sociedad española también pasa por la de *pueblo* que convive en un mismo espacio. Además, el término *patria* persiste, si bien con un significado diferente al del modelo conservador:

“Mi Patria, España, se rige desde el día 14 de abril de 1931 por el sistema de gobierno político llamado republicano. Así, pues, nuestra España es una República, esto es, un pueblo que se gobierna por sí mismo, con los poderes que él crea, que salen de su seno, por el imperio de su propia soberanía, porque es dueño absoluto de su voluntad, porque es libre, más que libre, libérrimo” (Seró, 1932: 9-10).

Finalmente, se podría hablar de un tercer grupo, de carácter neutro. En estos manuales el contenido es aséptico. Está representado por los manuales valencianos de Cosín (1931a, 1931b) y de Reparaz (1931), los cuales narran la historia de forma sintetizada y neutral.

Nacionalismos periféricos

En lo que respecta a la presencia de las regiones españolas donde se desarrollaron nacionalismos periféricos, se aprecia cierto protagonismo de las mismas. La que recibe mayor presencia es Cataluña, la cual aparece en diecisiete de los veintinueve manuales de la muestra. A continuación, Galicia aparece en siete manuales, seguida del País Vasco, con seis.

Dentro de la muestra, se han incluido manuales de procedencia catalana, vasca, gallega y valenciana, algunos de ellos en sus propias lenguas. En estos manuales, fundamentalmente dedicados a repasar sus propias historias y elementos

mientras que en los manuales progresistas se observan ilustraciones que representan la sociedad rural y la clase trabajadora, bajo una historiografía social.

Las ilustraciones fueron objeto de gran interés para las autoridades. El caso más significativo fue *La patria española*, de Solana (1929, 1933), aprobado por el primer listado republicano, si bien se pidió, entre otros cambios, que se sustituyera la portada (Villaláin, 1997). De una edición a otra se modificó el escudo que ocupaba la portada, pasando del monárquico al republicano. El cambio fue puramente estético, pues el marcado carácter conservador del autor siguió presente.

IMAGEN 2. Comparación de las portadas de *La patria española*



Fuentes: Solana, 1929 y 1931.

Sin embargo, los manuales no eran excesivamente atractivos como se dispuso en 1934. Casos como el de Reparaz (1931) o Villar (1932) resultan llamativos por su ausencia absoluta de imágenes más allá de la portada.

Personajes y etapas históricas

Como viene ocurriendo con el resto de categorías, la presencia de los personajes varía en función de la concepción de identidad nacional. Si bien en el modelo conservador los manuales se

detienen en la sucesión de reyes, religiosos y militares, el modelo progresista trajo consigo nuevos personajes.

En este sentido, destaca la figura de Fernández y Sánchez (1925), quien en su manual *Glorias nacionales* recoge personajes novedosos. El autor agrupa a los personajes en secciones, como eclesiásticos, monarcas, militares, políticos, y añade una sección de mujeres ilustres, bellas artes, música, artistas dramáticos, enseñanza, producción y literatura y ciencias, siendo esta última la más amplia.

Relacionado al ámbito educativo, destaca la aparición de Giner de los Ríos hasta en tres manuales: “Los niños españoles le deben el homenaje de recordar su nombre como prototipo de maestro y amigo” (García y Medina, 1934: 211).

Finalmente, respecto a las etapas, si bien autores como González Linacero (1935), que rompe con la cronología a través del método “cíclico” (Boyd, 2000, 2013), en la inmensa mayoría del resto de manuales de la muestra se sigue un mismo patrón: Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea.

La presencia de la mujer

La aparición de la mujer y su papel en los manuales no queda exenta de la dualidad conservadora y progresista, si bien en esta sección las diferencias resultan menos evidentes.

Desde el modelo conservador, la presencia de la mujer se reduce al papel de las reinas, las santas y las heroínas. Sin embargo, otros como Fernández y Sánchez (1925) incluyen en sus manuales secciones dedicadas exclusivamente a mujeres que han desempeñado otros papeles en la historia, tales como actrices (Matilde Díez) o escritoras (Rosalía de Castro o Concepción Arenal), escapando así del modelo tradicional.

Uno de los casos más llamativos ha sido el hallado en el manual vasco *Lutelestia iru malatan*:

euskerazko lenengo mala, de Iturriotz (1932). En él, se dedica un apartado a la sociedad vasca, donde se destaca el papel de la madre.

IMAGEN 3. Amama



Fuente: Iturriotz, 1932: 42.

Sin embargo, es importante destacar que incluso autores que en otras categorías han resultado muy innovadores, en el papel de la mujer son más conservadores:

“El padre trabaja en el taller, en la fábrica, en la oficina, en el campo donde gana un sueldo con que sostener a su familia. La madre cuida de sus hijos, los cría, los viste, prepara la comida, limpia la casa, cose las ropas...” (González, 1935: 13).

Por tanto, si bien se producen avances en el reconocimiento del papel de la mujer en actividades intelectuales y profesionales, se da una convivencia de los modelos, persistiendo en

algunos casos la diferenciación en los roles de género.

Conclusiones

El manual escolar se ha presentado como un instrumento de recogida de información y de análisis de contenido valioso, si bien no es homogéneo. Detrás de cada manual se encuentra un autor diferente, y su ideología queda impregnada en las páginas de cada texto, por lo que cada libro es diferente a los demás, aunque puedan detectarse patrones de convergencia y divergencia.

Respecto a los autores, es importante destacar que el grado de compromiso con la adaptación difiere considerablemente de unos a otros. Si bien en algunos se pueden advertir tendencias aperturistas, en otros, los cambios son puramente estéticos. Además, se da la existencia de un tercer grupo neutral, que equilibra la presencia de dos modelos antagónicos.

La llegada de la Segunda República desarrolló un modelo progresista, que convivió con el modelo conservador en todos los ámbitos analizados. Su llegada trajo consigo un mayor aperturismo a la concepción de España, a los regionalismos, a la representación y aparición de nuevos personajes y etapas, y una mayor presencia de la mujer. No obstante, persistieron hasta en los manuales más aperturistas las diferencias de género.

Finalmente, se pone de relieve la pluralidad de los textos durante la Segunda República. La posibilidad de que el profesorado pudiera escoger manuales con ideologías y mensajes tan diferentes, enriquece la diversidad y la libertad de conciencia, rompiendo con la política del texto único.

La Segunda República se constituyó tan rápido como desapareció, y su breve duración no permitió la continuidad de la pluralidad, es decir,

de la convivencia de modelos de enseñanza tan distintos, ya que “cuando los españoles se lanzaron a luchar unos contra otros, no sólo lo hicieron para decidir el futuro de la nación, sino también para definir el significado de su

historia” (Boyd, 2000: 205). Asimismo, también fue un periodo con episodios de depuración y censura poco explorados, que abren un nuevo horizonte a la investigación en la historia de la educación.

Notas

* El presente trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación titulado “La fotografía escolar en colecciones documentales de ámbito estatal (1900-1970)”. Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad I+D, número de referencia: EDU-2014-52498-C2-1-P.

¹ En castellano: “Navarra, Álava, Vizcaya y Guipúzcoa ahora son parte de España”.

Referencias bibliográficas

- Badanelli Rubio, A. M. (2008). Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 27, 137-169.
- Bejarano Franco, M., y Rodríguez Torres, J. (2013). Redimensión de las ideas pedagógicas de Lorenzo Luzuriaga desde una visión educativa aplicada. *Historia y Comunicación Social*, 18, 489-501. doi:10.5209/rev_HICS.2013.v18.44344.
- Beramendi González, J. (2003). Nacionalismos, regionalismos y autonomía en la Segunda República. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 2, 53-82.
- Boyd, C. (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Boyd, C. (2013). Los textos escolares. En J. Álvarez Junco (ed.), *Las historias de España* (pp. 439-561). Barcelona: Crítica-Marcial Pons.
- Constitución (1931) de la República Española* [en línea]. Recuperado de: http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf
- Escolano Benito, A. (coord.) (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Pirámide-Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- García Puchol, J. (1993). *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Herrero Fabregat, C. (2015). Notas sobre la educación en la Segunda República Española. *Revista de Didácticas Específicas*, 12, 186-191. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/2693/2953>
- Mahamud Angulo, K. (2014). Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbook Research. En P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze y B. Aamotsbakken (eds.), *Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media* (pp. 31-49). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mahamud Angulo, K., y Badanelli Rubio, A. M. (2016). Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística. *História da Educação*, 20, 50, 29-48.
- MainerBaqué, J. (2009). *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”.

- Ossenbach Sauter, G. (2013). ¿Está agotada la investigación histórica sobre manuales escolares? Consideraciones críticas sobre la investigación en el campo de la manualística, a 20 años de la fundación del Centro de Investigación MANES. En J. Meda y A. M. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas* (pp. 107-118). Macerata: Edizioni Università di Macerata.
- Pérez Galán, M. (1977). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Cuadernos para el diálogo.
- Pérez Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 27, 37-55.
- Pozo Andrés, M. M. del (2000). *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pozo Andrés, M. M. del (2008). Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 27, 105-135.
- Puelles Benítez, M. de (1997). La política del libro escolar en España (1813-1939). En A. Escolano Benito (ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp. 47-68). Madrid: Pirámide-Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Quiroga Fernández de Soto, A. (2008). Educación para la ciudadanía autoritaria. La nacionalización de los jóvenes en la Dictadura de Primo de Rivera. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 27, 87-104.
- Rabazas Romero, T. (2001). *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Robledo Hernández, R. (2015). De leyenda rosa e historia científica: notas sobre el último revisionismo de la Segunda República. *Cahiers de Civilisation Espagnole Contemporaine*, 2, 1-15. doi: 10.4000/ceec.5444.
- Valls Montés, R. (2000). La Historia enseñada en España a través de los manuales escolares de Historia (Enseñanza Primaria y Secundaria). En A. Tiana Ferrer (ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 47-62). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Valls Montés, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Vila Mendiburu, I., Esteban Guitart, M., y Oller Badenas, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela. *Revista de Educación*, 353, 39-65.
- Villalaín Benito, J. L. (1997). La II República (1931-1939): la vuelta de la libertad limitada del libro escolar. En J. L. Villalaín Benito (ed.), *Legislación sobre libros de texto (1812-1939)* (pp. 354-388). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Villalaín Benito, J. L. (2001). El proyecto MANES: una aproximación sistemática al estudio de los manuales escolares de los siglos XIX y XX. *Revista Educación y Pedagogía*, 3, 29-30, 85-91.

Anexos

Muestra de manuales escolares

- Andrés Cobos, P. de (1935). *Estampas de aldea*. Madrid: Escuelas de España.
- Bague, E., y Vicens, J. (1936). *Història: primeres lectures*. Barcelona: Editorial pedagògica Associació protectora de l'ensenyança catalana.

- Capó Valls de Padrinas, J. (1931). *Lo que España espera de vosotros*. Palma de Mallorca.
- Cosin, M. J. (1931a). *Compendio de Historia de España*. Valencia: Imprenta J. V. Pont Ferrer.
- Cosin, M. J. (1931b). *Notas breves de Historia Contemporánea de España*. Valencia: Imprenta J. V. Pont Ferrer.
- Fabiani, G. (1932). *¡Casa mía! ¡Patria mía!* (6ª edición). Zaragoza-Barcelona: Julio Ruiz Romero.
- Fernández Ascarza, V. (1933). *Lecturas ciudadanas* (2ª edición). Madrid: Magisterio Español.
- Fernández y Sánchez, I. (1925). *Glorias nacionales. Vidas de españoles y españolas ilustres* (3ª edición). Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando.
- García Martínez, E., y Medina Bravo, M. (1934). *Historia de España*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Gil Muñoz, A. (1927). *Hispania Mater. El alma de la raza*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- González Linacero, D. (1935). *Mi primer libro de Historia* (2ª edición). Palencia: El Diario Palentino.
- Hernández Ruiz, S. (s. f.). *Historia de España. Iniciación*. Madrid: Estudio.
- Hillyer, V. M. (1925). *Una historia del mundo para los niños* (2ª edición). Madrid: Estudio.
- Industrias gráficas Seix y Barral Hnos. (1933). *Resumen de Historia de España*. Barcelona: Autor.
- Iturriotz, F. (1932). *Lutelestia iru malatan: euskerazko lenengo mala*. Zarautz: Eusko Argitaldaria.
- Llano, A. (1932). *Compendio de Historia de España*. Barcelona: I. G. Seix y Barral Hnos.
- Llano, A. (1933). *Los héroes del progreso* (2ª edición). Barcelona: Industrias gráficas Seix y Barral Hnos.
- Manrique Hernández, G. (1933). *Educación Moral y Cívica*. Barcelona: Julio Ruiz Romero.
- Reparaz, G. de (1931). *Cómo nació España: primero de la Historia Popular de España*. Valencia: Cuadernos de Cultura.
- Rodríguez García, G. (1931). *Historia de España en lecturas para los niños* (4ª edición). Madrid: Librería y casa editorial Hernando.
- Seró Sabaté, J. (1932). *El niño republicano* (4ª edición). Barcelona: Librería Montserrat de Salvador Santomá.
- Solana, E. (1922). *Nociones de Historia de España*. Madrid: Magisterio Español.
- Solana, E. (1929). *La patria española* (3ª edición). Madrid: Magisterio Español.
- Solana, E. (1931). *Nociones de Historia de España*. Madrid: Magisterio Español.
- Solana, E. (1933). *La patria española* (4ª edición). Madrid: Magisterio Español.
- Soldevila, F. (1933). *Història de Catalunya: primeres lectures*. Barcelona: I. G. Seix i Barral Germans.
- Thomas, A. (1925). *Lecturas históricas. Historia anecdótica del trabajo*. Madrid: Estudio.
- Torres, F. (1935). *Progreso. Lecturas históricas sobre el mundo, la vida y las civilizaciones*. Barcelona: Pedagogía Activa.
- Villar Ponte, R. (1932). *Historia sintética de Galicia* (2ª edición). Santiago de Galicia: NOS Publicacions Galegas e Imprenta.

Abstract

National identity in Spanish textbooks during Spain's Second Republic

INTRODUCTION. The present article wishes to analyse the various national identities which were developed in Spain while the different regional identities were appearing Primary Education during Spain's Second Republic (1931-1936). **METHOD.** In this research, both historic-educational and hermeneutics methodology have been used for the review of the bibliography and a content analysis was carried out in order to explore school text books in

Primary Education, according to a category system with five sections, including national identity and conception of Spanish citizenship, peripheral nationalisms, maps, printing and drawings, relevant figures and historical periods, and presence of women in text books. The school text books have been consulted from different sources: from the Bartolomé Cossío Museum belonging to the Complutense University of Madrid (UCM), the Spanish National Library, as well as The National University of Distance Education (UNED) MANES' Project and UCM's Education Faculty historical archive. **RESULTS.** According to the five fixed categories listed above, one can clearly identify two coexisting school textbook models within this period which show a dual conception on national identity along the Second Spanish Republic in Primary Education: the conservative and the progressive. Nevertheless, regarding the presence of women in school textbooks, differences between conservative and progressive models are not so evident. **DISCUSSION.** The main point is that the ideology variety arises behind the different school text books and their respective authors, which point out toward teachers' freedom for the selection of school text book. Besides, new investigation paths in education history are opened from this research, regarding censorship and purge in school text books in any educational stage, mainly in Primary Education, during the Spanish Second Republic.

Keywords: *History of Education, Spanish culture, Textbooks, Nationalism, Identity.*

Résumé

L'identité nationale dans les manuels scolaires pendant la Seconde République espagnole

INTRODUCTION. Le présent article propose d'analyser les conceptions de l'identité nationale qui se sont développées en Espagne lors de la résurgence des identités propres de différentes régions dans l'Enseignement Primaire pendant la Seconde République Espagnole (1931-1936). **MÉTHODE.** Les méthodologies historico-éducative et herméneutique ont été employées pour examiner la bibliographie et analyser son contenu afin de vérifier la teneur des manuels scolaires conformément à un système d'unités catégorielles, comprenant l'identité nationale, les nationalismes, les illustrations et les cartes, les personnages, les différentes périodes et la présence de la femme. Ont été consultés respectivement les fonds: le Musée Bartolomé Cossío de l'Université Complutense de Madrid (UCM), la Bibliothèque Nationale Espagnole, les appartenant au Projet MANES de l'Université Nationale d'Enseignement à Distance (UNED) et les archives historiques de la Faculté d'Enseignement de la UCM. **RESULTATS.** À partir des catégories établies, deux modèles coexistant dans les manuels scolaires de cette période et reflétant une dualité dans la conception de l'identité nationale pendant la Seconde République sont identifiés: le conservateur et le progressiste. Cependant, pour ce qui concerne la présence de la femme dans les manuels, la différence entre les deux modèles est moins évidente, car ils coexistent tous les deux au même temps. **DISCUSSION.** On met en lumière l'hétérogénéité idéologique qui se cache derrière les manuels et leurs auteurs, ce qui met en relief la liberté du corps enseignant pour faire le choix des manuels scolaires. En outre, on ouvre des nouvelles voies de recherche sur l'épuration et la censure des manuels scolaires pendant la Seconde République espagnole qui intéressent particulièrement à l'histoire de l'éducation.

Mots-clés: *Histoire de l'éducation, Culture espagnole, Manuels scolaires, Nationalisme, Identité.*

Perfil profesional de los autores

Carlos Sanz Simón (autor de contacto)

Alumno de Doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del grupo de investigación “Historia y presente de la cultura escolar. Género e identidades”. Colaborador honorífico del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la mencionada universidad durante el curso académico 2016-2017. Graduado en Pedagogía y Máster en Investigación en Educación.

Correo electrónico de contacto: csa02@ucm.es

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

Teresa Rabazas Romero

Profesora titular de Universidad del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UCM. Es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UCM con la obtención de Premio Extraordinario de Doctorado. Ha desarrollado como líneas principales de investigación el análisis de los manuales como objeto y fuente de conocimiento de la cultura escolar en la España contemporánea, así como el análisis del currículo desde una perspectiva de género.

Correo electrónico de contacto: rabarom@ucm.es

OCIO DIGITAL EN LOS JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL

Youngsters with social difficulties and their digital leisure

MARGARITA VASCO-GONZÁLEZ Y GLORIA PÉREZ SERRANO

UNED

DOI: 10.13042/Bordon.2017.49499

Fecha de recepción: 19/04/2016 • Fecha de aceptación: 07/07/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: Gloria Pérez Serrano. E-mail: gloriaperez@edu.uned.es

INTRODUCCIÓN. Reconocer las dinámicas de ocio digital que los jóvenes en dificultad social llevan a la práctica en su tiempo libre es el propósito sobre el que se articula la investigación realizada. Con él se trata de responder, de manera educativa, a las necesidades observadas tanto por los profesionales como por los protagonistas de este colectivo. **MÉTODO.** Se ha implementado un enfoque metodológico cualitativo articulado en un total de veintiuna entrevistas en profundidad realizadas a un conjunto de participantes compuesto por veintiocho jóvenes en dificultad social y veintiún agentes sociales de diversos programas socioeducativos. La transcripción literal de las entrevistas fue sometida al tratamiento informático del programa ATLAS.ti.7 que nos facilitó la interpretación de los datos para otorgar significado a la situación real estudiada. **RESULTADOS.** Como resultado del trabajo realizado se ponen al descubierto las características de este colectivo respecto a sus prácticas de ocio digital, así como el conjunto de actividades, valores y antivalores sociales que la tecnología virtual pone a disposición de los jóvenes de colectivos vulnerables. Además emergen de la investigación las posibilidades educativas que, desde la perspectiva de los participantes del estudio, nos ofrece el ocio que diariamente comparte este colectivo a través de la red. **DISCUSIÓN.** Se pone de manifiesto la necesidad de implementar una educación para el ocio digital arbitrada desde modelos de intervención socioeducativa concebidos específicamente para el trabajo con jóvenes vulnerables sobresaliendo, entre otras estrategias, aquellas que contemplan la participación y opinión de los verdaderos protagonistas de los programas educativos: los jóvenes.

Palabras clave: *Juventud, Dificultad social, Ocio digital, Estrategias educativas, Ocio valioso.*

Introducción

Los modelos de ocio, surgidos del progreso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), evidencian dinámicas de interacción entre los jóvenes que suscitan el interés de la pedagogía social por el estudio del fenómeno digital vinculado al entretenimiento. En este sentido, observamos una población juvenil que, ante la falta de expectativas laborales y el abandono escolar temprano, convierten su inactividad en dilatados espacios de tiempo implementando un ocio habitualmente forzado. Desde esta perspectiva, el trabajo presentado identifica las actividades más habituales de ocio digital, dentro del grupo de dificultad social, como medio para conocer esta forma de relación juvenil y sus posibles repercusiones para este colectivo.

Como señalan Aristegui y Silvestre (2012), en los países con mayor nivel de bienestar, el ocio es un valor en sí mismo cada vez más significativo para las personas. Entendido actualmente, como un *derecho universal* ejercido libremente (World Leisure and Recreation Association 1981, WLRA¹), además de considerarse una dimensión de la experiencia humana caracterizada por articularse en torno al placer que produce la realización de actividades de forma libre y autónoma (Águila, 2005).

Toda experiencia de ocio está relacionada con la interacción del sujeto que interviene y su entorno, participando, además, el contexto histórico, económico y cultural de las sociedades (Cuenca y Goytia, 2012: 267). Desde este planteamiento, las prácticas de ocio pueden extenderse a diferentes ámbitos personales relacionados con la esfera educativa, cultural y social, independientemente de cuál sea el universo real o ciberespacial en el que cada uno lo experimente. Atendiendo a la coyuntura actual, sería equívoco plantear como auténtico el ocio del mundo predigitalizado. Evidentemente, en el modelo de la sociedad vigente, el ocio virtual supone un valor al alza considerado como bien de consumo necesario.

Esta visión de las posibilidades del ocio, más allá de las fronteras de la realidad analógica, requiere arbitrar prácticas de ocio tecnológico provechosas para el ser humano. En este sentido, el valor de la experiencia de ocio radicarán en su *capacidad transformadora* y potencialidad para el desarrollo de las personas (Cuenca, 2009). Por ello, debe implementarse una experiencia virtual de ocio valioso que suponga, como reconoce el autor, la “afirmación de un ocio con valores positivos para las personas y las comunidades basado en el reconocimiento de la importancia de las experiencias satisfactorias y su potencial para el desarrollo social” (Cuenca, 2014: 87).

De acuerdo con esta visión, consideramos el ámbito digital como experiencia de ocio que puede convertirse en una fuente de riqueza personal y social, incidiendo positivamente en el desarrollo educativo de los jóvenes menos afortunados.

Desde esta concepción de ocio valioso articulamos, en torno a estos jóvenes, tres interrogantes:

- ¿Qué papel desempeña actualmente el ocio digital en los jóvenes en dificultad social?
- ¿Qué tipo de valores fomenta el uso de las tecnologías digitales?
- ¿Qué estrategias se necesitan para trabajar el ocio digital desde el enfoque de ocio valioso en colectivos de dificultad?

Indagar sobre estas cuestiones demanda la formulación de objetivos específicos que respondan ajustadamente a las necesidades de la investigación.

- Descubrir las actividades de ocio virtual practicadas por los jóvenes en dificultad social.
- Identificar el tipo de relaciones sociales y comportamientos asociados al ocio “Transmedia”, dentro del colectivo de jóvenes estudiado.

- Descubrir las actuaciones adecuadas para implementar el uso educativo de las actividades de ocio digital en contextos sociales de dificultad.

Cabe señalar que iniciar la tarea de reconocimiento de estas prácticas de ocio requiere contextualizar la población sobre la que se centra el trabajo. Por ello, es importante destacar que el concepto de dificultad en los jóvenes es, de acuerdo con García, Quintanal y Cuenca (2014: 64), una condición social a menudo determinada por elementos ajenos al individuo —familia, escuela y comunidad—, que inciden negativamente en el complejo proceso de transición que sufren los jóvenes en esta etapa.

Al alto índice de paro juvenil, situado en el 53,2%, según datos de Eurostat² (2015: 113), y al aumento del abandono escolar registrado en un 24% (OCDE³, 2015: 52), sumamos el cambio del paradigma familiar determinado por procesos de *globalización*, tales como la reducción de la natalidad o el envejecimiento de la población, que “afectan a la estructura, composición y valoración de los vínculos familiares” (Izquieta, 1996: 7). Formas y estilos de relación que conducen, según Requena (1994), de la “sociedad de la familia” a la “sociedad de los individuos”, en la que “el aislamiento y debilidad de los vínculos afectivos sitúan bajo la precariedad e indefensión a las personas que se encuentran en él, potenciando así un nuevo perfil de exclusión” (Izquieta, 1996: 15). Ante esta realidad, parece evidente que las alternativas de ocio que posibilita el universo digital suponen un nuevo modelo de socialización en el que familia y escuela son sustituidas como principales agentes para la implementación del ocio proactivo y enriquecedor. Sin duda, los jóvenes contemporáneos encuentran en el ciberespacio un mundo “donde llevar a cabo una intensa vida social, a menudo mucho más satisfactoria que la que experimentada en comunidades y ámbitos reales” (Solé, 2007: 155). Desde esta perspectiva, estudiando el tipo de ocio virtual que practican los jóvenes en dificultad

social, podremos articular alternativas educativas sostenidas en las conocidas TIC, contribuyendo a evitar los procesos de exclusión de este colectivo.

Método

Este trabajo se diseñó para dar respuesta a los interrogantes planteados inicialmente. Con esta intención se proyectó, en torno al objetivo programado, una propuesta metodológica orientada al estudio profundo de un aspecto concreto —ocio digital— con capacidad para adaptarse a la realidad social y al contexto de los participantes, y cuya finalidad persigue la transformación y mejora de este colectivo (Pérez Serrano, 2014: 29).

Lograr este propósito requiere la complicada labor de ponerse bajo la perspectiva de los individuos situándose en su contexto. Todo ello nos llevó a plantear una investigación de corte cualitativo partiendo del supuesto de que “el mundo social está lleno de significados y símbolos” (Ruiz, Aristegui y Melgosa, 1998: 45). Contemplar esta perspectiva permite observar (desde el paradigma de la fenomenología) todos los puntos de vista, valorando el significado de distintos enfoques personales sometidos a realidades culturales, sociales, educativas o tecnológicas diferenciadas.

Vertebrado sobre este argumento se planteó, como fase inicial, el acercamiento progresivo a la información mediante la toma de contacto con instituciones cuya labor se desarrolla en ambientes vulnerables. Más tarde, seleccionamos cuidadosamente los informantes necesarios para la investigación. Estos debían responder a unas características esenciales y se eligieron “intencionadamente de acuerdo con unos criterios establecidos por el investigador” (Rodríguez, Gil y García, 1996: 73). Así, por la naturaleza del estudio, se escogieron un total de 28 informantes de ambos sexos, que fueran participantes activos de programas de atención a menores del área metropolitana de Madrid, con edades de entre 16 y 19 años, y cuyo nexo común es su situación de

dificultad social. De igual modo, recogimos información de 21 agentes sociales de diversos programas socioeducativos, con una dilatada trayectoria profesional ligada al colectivo. Esta elección pretende la recopilación contextualizada de testimonios, a través de un grupo de participantes con conocimientos y experiencia necesarios para realizar un conjunto de entrevistas abiertas, con las que obtener la información que se requiere, y cuyos informantes clave fueron seleccionados entre los más veteranos que desempeñaban labores en entornos de dificultad.

Las entrevistas fueron preparadas recogiendo preguntas que permitieran al investigador llevar la conversación hacia los temas de interés que el trabajo perseguía (León y Montero, 2003: 169). Partiendo de un modelo principal evaluado por investigadores especializados, se articularon dos tipos de propuestas, la de los jóvenes y la de los educadores. Ambas reunían cuestiones centradas alrededor del ocio practicado a través de las tecnologías y presentaban la cualidad de adaptarse a los intereses de los entrevistados y necesidades de la investigación. Finalmente se realizaron entre febrero y marzo de 2015 veintiuna entrevistas personales en sesiones separadas de educadores y jóvenes. Para garantizar el rigor metodológico, las notas recogidas durante las entrevistas fueron sometidas a discusión, por parte de los investigadores, con la intención de medir el grado de dependencia. Además, las sesiones realizadas quedaron debidamente registradas por medio de dispositivos de grabación digital para facilitar el examen posterior de los datos obtenidos. Asimismo, se anotó en el cuaderno de campo aquello que pudiera escapar a la impresión digital de modo que sirviera para contextualizar las sesiones, permitiendo así una mejor interpretación del hecho que queríamos estudiar.

Concluida la recogida de información se transcribieron los audios atendiendo al principio de respeto fiel por los testimonios de los entrevistados (Labrie, 1982: 104), para lo que prestamos especial cuidado a la redacción exacta de lo transmitido por los participantes.

Análisis de los datos

Para el estudio de documentos primarios obtenidos se creó, sirviéndonos del programa informático ATLAS.ti.7, una unidad hermenéutica que permitiera el diseño de la teoría a través del estudio de los datos recogidos. En primer lugar, identificamos los pasajes más relevantes de las entrevistas tomando de referencia las preguntas y objetivos que guiaban la investigación. Una vez filtrada esta información, destacamos las citas textuales más relevantes para nuestro propósito, asignándoles una palabra clave que integrara el concepto que perseguía nuestro estudio. La codificación permitió hacer una primera valoración de las ideas más presentes en el discurso de agentes y jóvenes, así como de las notas recogidas durante el proceso. Tras su recodificación diseñamos las categorías que permitieron reconocer los conceptos más representados. Su estudio e interpretación posibilitó la creación de familias que facilitaron la obtención de las ideas principales de las entrevistas. El examen posterior de las mismas posibilitó un mejor análisis de la información, del que se extrajeron las respuestas a los interrogantes o líneas de investigación planteadas.

TABLA 1. Ejemplo familias y categorías

Categoría	Familia
Facebook, Instagram, Twitter, Youtube	Redes
Smartphone, tablet, móvil, ordenador, Internet	Herramientas
Whatssapear, jugar, fotografiar	Actividad

¿Qué papel desempeña en jóvenes en dificultad social el disfrute del ocio digital?

Desde la experiencia de los agentes sociales, el ocio en todas sus expresiones lúdico, deportivo, digital o cultural supone para todos los jóvenes un elemento de seguridad, confianza y autonomía.

La diferencia es que los menos afortunados hacen de este tiempo libre un lugar íntimo en el que alejarse de su realidad institucional, centro formativo, instituto, asociación o familia, para pasar su tiempo exento de obligaciones, con sus amigos en espacios elegidos libremente. Atendiendo a esta realidad, los especialistas reconocen que la tecnología ha reformulado el concepto de lugar de reunión del grupo tradicionalmente ubicado en entornos conocidos del propio barrio. Actualmente, este se sitúa en espacios virtuales en los que se tiende a implementar un ocio dirigido fundamentalmente a la diversión fácil e inmediata que requiere el mínimo esfuerzo por parte de los adolescentes.

En este sentido, agentes sociales y jóvenes coincidían en que la mayor parte del tiempo de *ocio offline* lo realizan durante el fin de semana, concentrando su actividad en parques cercanos junto a los amigos, con los que quedan previamente a través de las redes sociales. De esta forma, lo explicaban el agente social y el joven entrevistado.

“[...] es un espacio muy libre en el que ellos gestionan su ocio como quieren”.

“Lo que más hago es chatear por WhatsApp y salir con mis amigos al parque a hablar durante el fin de semana”.

Entre semana, aludiendo al ocio digital, los jóvenes calculaban de media cuatro horas diarias dedicadas a actividades al margen de las tareas impuestas por el centro o escuela, afirmando que ese tiempo libre lo pasan con el WhatsApp del móvil en Facebook, Instagram o simplemente en Internet. Así explicaba un joven su visión del ocio digital.

“Pienso que hay varias maneras de ocio virtual [...], a veces, si no tengo nada que hacer o estoy aburrido..., pues busco cosas en Internet, con el móvil o algo así. También estoy con la consola. [...] Luego tienes, por ejemplo, las redes sociales, WhatsApp, Twitter,

que son para estar comunicado con los amigos, la familia, para enterarte de eventos y de todo eso un poquillo”.

Por géneros, es mayoritario el colectivo de chicas que menciona la asiduidad con la que se hacen *selfies* para enviar por “insta” (Instagram) como forma de pasar el rato mandando fotos a su red de amigos cuando no tiene nada que hacer. Son los chicos los que realizan mayor consumo de videojuegos frente a la consola o juegos *online* compartidos con amigos o desconocidos.

Significativamente apenas mencionan, tanto jóvenes como educadores, el ordenador o tablets como herramientas para disfrutar del ocio digital. En este sentido, el informe “Análisis de tendencias de uso y participación en redes sociales a nivel mundial en España 2015”, de Online Business School, confirma el liderazgo del *smartphone* como elemento principal de socialización a través de la red. De esta manera, cifra en un 50% los usuarios que acceden a redes sociales a través de estos dispositivos. Siendo, además, los jóvenes de entre 16 y 24 años los que más entran a través del móvil.

Al preguntar por qué el móvil se ha convertido en un elemento más de socialización y diversión, los educadores coinciden en referirse a la satisfacción inmediata que reporta a la juventud estar constantemente conectados e informados de lo que ocurre a su alrededor, ya sea a nivel de un grupo pequeño como amigos, familia y conocidos, o a través de la visualización *online* de *youtubers* que reflexionan sobre aspectos interesantes para los jóvenes. Coinciden unánimemente que estar detrás de una pantalla permite la comunicación espontánea y rápida, lejos de convencionalismos sociales, difíciles de gestionar para este colectivo. Chicos y chicas encuentran en la red cómo estar constantemente comunicados con los amigos, conocer gente, socializarse o jugar más abierta y relajadamente que en persona. No olvidemos que este grupo de población carece, en muchas ocasiones, de

habilidades sociales necesarias para mantener una comunicación fluida y normalizada con sus iguales. Como dice un joven: “Es muy cómodo relacionarse así, porque no te están viendo”.

Desde otra perspectiva, los educadores lamentan la falta de *ocio activo*, ya que, actualmente, la mayoría de adolescentes practican principalmente un ocio pasivo. Si antes pasaban el rato charlando con los amigos en las inmediaciones del barrio es ahora más frecuente que los chicos, en clara referencia al género masculino, desplacen el ocio a su habitación donde pasan horas jugando a la consola o visualizando Internet, solos o con amigos. En este sentido, los jóvenes reconocen que aunque practican actividades deportivas cuando están juntos, lo que más les gusta es pasar el rato con videojuegos, como observamos en las palabras del joven que se citan.

“Sobre todo ha crecido mucho quedar 3, 4 o 5, meterse en un dormitorio, poner la Play y estar desde las 8 de la tarde hasta las 7 de la mañana a muerte, pin, pin, pin, con su Play y demás”.

Para los agentes, necesitamos comprender la realidad que viven estos chicos para entender su relación con los dispositivos que facilitan el ocio digital. En este aspecto, estamos frente a un colectivo que, en muchas ocasiones, vive un contexto adverso inmerso en la marginación, violencia, fracaso escolar y conflictos sociales. Por tanto, usar redes sociales, videojuegos o todo soporte que les permita acceder a otra realidad, aunque sea virtual, es su forma de evadir la compleja situación que padecen a diario conectados a un mundo en el que tienen una vida diferente inventando, en ocasiones, su propio personaje. El peligro, advierten Echeburúa y Corral (2010: 92), radica en que los jóvenes pueden crear una “identidad ficticia que se potencia por un factor de autoengaño y fantasía”. Así percibe un agente social cómo ve el perfil que muestran los jóvenes en las redes sociales.

“Pueden contar lo que quieran, ¿sabes, no? Tienen un montón de gente, amigos en la red que ni siquiera conocen..., dicen que son una persona u otra, generalmente idealizando algún modelo que les guste, contando qué son y qué no son..., no sé, siempre es más fácil, bonito, que la gente piense que eres guay”.

En referencia a la *vida online* de estos jóvenes, los profesionales entrevistados subrayan la falta de control parental, coincidiendo en señalar desde su experiencia, que muchos padres están más preocupados por cómo “dar de comer a sus hijos” que por vigilar qué hacen y qué ven durante las horas que pasan en las redes sociales, o por ofrecerles alternativas de ocio saludable para su desarrollo. Es importante saber que muchas de estas familias carecen de recursos económicos suficientes con los que acercarse a modelos de ocio menos asequibles, y el ocio digital resulta un recurso barato y accesible para ellos. Como evidencia el informe del Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la información “Las TIC en los hogares españoles”⁴ (1t/2015: 15l), el gasto medio por hogar de Internet en 2015 es 22,9 €/mes, IVA incluido, siendo la conexión móvil la más utilizada por los internautas y el uso del wifi y la aplicación WhatsApp las funciones más demandadas en estos dispositivos.

¿Qué tipo de valores se vinculan al ocio que se practica empleando la tecnología?

Los estudios sobre jóvenes vulnerables, implementados por Byrne, Nixon, Mayock y Whyte en 2006 y Yergueau, Pauzé y Toupin en 2007, relacionan la cantidad de tiempo libre de los jóvenes en dificultad social con la realización de actividades escasamente creativas que pueden derivar en conductas de riesgo.

En este punto, los agentes entrevistados afirman que desde la perspectiva de ocio pasivo y carente de motivación señalada, el ocio que los

jóvenes consumen a través de la red supone muchas veces la búsqueda de actividades sostenidas en alternativas escasamente enriquecedoras y en modelos educativos negativos.

Los hábitos ocio saludable, como cualquier aprendizaje, se adquieren principalmente durante la infancia dentro de un contexto sociofamiliar apropiado. Desde esta perspectiva, Caride (2014: 46) identifica tres elementos fundamentales para el fomento de valores positivos de ocio:

Familia: como núcleo de referencia responsable en la distribución, tipos y actividades de ocio.

Escuela: el artículo 7 de la Carta Internacional del Ocio⁵ (WLRA, 1998) reconoce la necesidad de que las instituciones educativas valoren la importancia del ocio enseñando a los alumnos a integrar el ocio positivo en su estilo de vida.

Comunidad: la comunidad debe educar en actitudes y hábitos comunes respecto a sus prácticas de ocio, redundando en el aumento de la calidad de vida de las personas que la integran.

Estos tres pilares, como reconocían los profesionales, son los contextos más dañados entre los jóvenes estudiados, apuntando, además, a la carencia de conocimientos necesarios por parte de progenitores para ofertar actividades de ocio digital que supongan la generación de valores positivos para sus hijos. Un agente expresa:

“Imagínate, una madre o un padre que no sabe casi ni encender el ordenador [...], que su hijo les escribe los wasaps, que no se ha metido nunca en una red social [...] si no tienen tiempo o no les interesa..., ¡qué les van a enseñar! Para ellos, ocio es estar ahí sin hacer nada, descansando”.

Bajo el paraguas de libertad que supone carecer del control y de modelos adecuados, los jóvenes se enganchan a la intimidad de la red para

el desarrollo de actividades que fomentan, entre otras, actitudes como la violencia y acoso entre iguales. El estudio sobre hábitos seguros en el uso del *smartphone* por los niños y los adolescentes españoles (INTECO, 2011: 89) indica que un 20,5% de menores tiene amigos y conocidos que han sufrido *ciberbullying* por parte de otros menores. Según afirmaba un joven entrevistado:

“Es que sientes impunidad cuando tienes que insultar, cuando tienes que faltar al respeto”.

Otra reflexión con mayor consenso entre los participantes apunta al ocio digital como reproductor de valores impuestos por un paradigma social generador de actitudes como el consumismo, individualismo o la competencia. Indiscutiblemente los jóvenes de este siglo se han hecho dependientes de un consumo de ocio que les mantiene enganchados a las redes sociales interaccionando con su *smartphone*, habitualmente de última generación, para mostrar desde su pantalla de manera indiscriminada todo aquello que acontece en su vida.

De hecho, muchos jóvenes entrevistados afirman “conocer gente” que pasa su tiempo libre hablando por WhatsApp o metido en redes sociales como Facebook, en lugar de salir o quedar con sus amigos; asimismo, aseguran no reconocerse en esa situación ya que entienden que es una forma de marginarse socialmente. Tal como lo expresan:

“... algunas amigas se han marginado con el móvil, por hablar siempre por el móvil [...], tienen que estar siempre en la red, enseñando lo que hacen y lo guays que son...”.

Pese a manifestar una opinión unánime a este respecto, los profesionales consultados observan algunas posibilidades del ocio digital para el desarrollo de valores positivos en los adolescentes. Desde su punto de vista, observan el uso de las redes sociales como vehículo para que los

jóvenes exploren formas de entretenimiento digital que les acerca a valores como la *participación*, la *ciudadanía*, la *solidaridad* o el *activismo*.

También insisten en que el ocio digital, como cualquier ocio que practiquen los jóvenes, siempre lleva implícito el desarrollo de valores positivos, ya que, como destacan, una de las principales características de los adolescentes es la necesidad de compartir lugares de convivencia con sus iguales. En este sentido, afirman que las redes sociales ofrecen espacios para la socialización ampliando el reducido mundo en el que interacciona este colectivo. Estas permiten acercarse a formas de relación que promueven comportamientos proactivos, de respeto, confianza y cercanía con otros jóvenes de su entorno. Esto comentaba un especialista entrevistado:

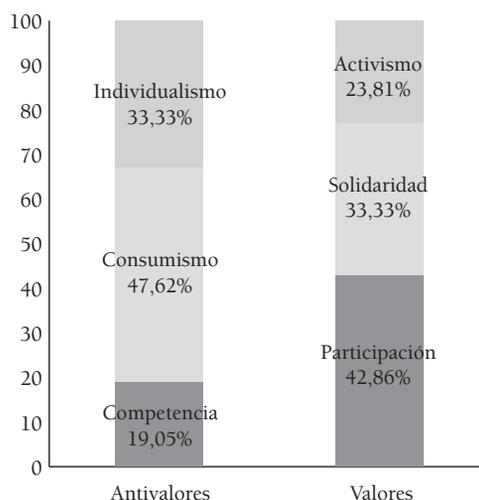
“Muchos mantienen relaciones por Facebook o WhatsApp con chicos que conocen del viaje del año pasado [...], mandan fotos y conversan, algunos son de otra religión y no hablan el mismo idioma pero eso no les importa”.

Continuando con la visión positiva de alternativas valiosas que ofrecen las TIC, tanto agentes como jóvenes destacan las posibilidades de la red para estar informados de lo que sucede a su alrededor. Es un medio que les facilita contactar con sus seres queridos, lejos de nuestro país, hecho que permite afianzar lazos con la familia y les ayuda a no perder el vínculo con los suyos.

Además, aclaran que gracias a la expansión de las redes sociales, los jóvenes comparten acontecimientos que suceden en el mundo fomentando movimientos de participación en grupos de activismo positivo como el 15-M o la Primavera Árabe. Sobre este enfoque, los educadores inciden en que los jóvenes reconocen y valoran las oportunidades, y no dudan en admitir que las actividades que promueven la participación productiva en redes sociales no solo les posibilita oportunidades de crear lazos de convivencia,

sino que fomentan valores como la empatía y la colaboración entre las personas, haciendo que los adolescentes se sientan parte de una sociedad que les acepta.

GRÁFICO 1. Valores y antivalores del ocio digital



Fuente: elaboración propia, según testimonios.

¿Qué estrategias son necesarias para trabajar el ocio digital desde el enfoque de ocio valioso?

En opinión de los especialistas consultados, lo verdaderamente importante en este ámbito es educar para hacer del ocio digital una experiencia valiosa. A pesar de conocer la dificultad que supone, consideran necesario que familia, escuela y comunidad asuman, por la importancia y consecuencias que actualmente tiene para los jóvenes, una responsabilidad compartida respecto al uso y disfrute de las tecnologías de información y comunicación como herramientas para el disfrute del ocio. Coinciden en admitir que redes sociales, Internet o consolas son otro tipo de espacios de ocio que, como todo el ocio en general, hay que aprender a disfrutar para permitir el desarrollo integral del adolescente.

Es indispensable, para los agentes, que la educación del ocio tecnológico se vertebre en y con los intereses de los jóvenes, en su motivación y su formación. Además debe posibilitar el desarrollo de habilidades digitales de acuerdo con las necesidades observadas dentro de este colectivo y, para ello, resulta imprescindible una propuesta de actividades lúdicas correctamente contextualizadas sobre las necesidades objetivas de este colectivo. Reconocen la importancia de observar las preferencias de los jóvenes para fomentar su participación en actividades de ocio digital ofreciendo alternativas diferentes, y contemplan la urgencia de programar en los centros la organización e implementación de estas actividades para no realizarlas de forma fortuita y desorganizada, sino que se estructuran de acuerdo a una intención y con unos objetivos claros. Aseguran que para lograrlo conviene contar con equipos de profesionales cualificados en tecnología, con formación específica en el ámbito del ocio en general, que posibiliten la planificación e implementación de programas dirigidos al fomento de actividades de ocio digital desde un enfoque educativo. Insisten en la necesidad de “enganchar” a los chicos aprovechando las posibilidades que ofrecen las tecnologías para transmitir valores y enseñarles a disfrutar de algo más que chatear con el móvil.

Así relataba un agente la actividad de fotografía mediante la aplicación WhatsApp realizada con los chicos.

“Desde el perfil de WhatsApp... hemos visto cómo se expresan las emociones a través de una fotografía. Les ha gustado y se han vuelto un poco fotógrafos, artistas por así decirlo. Y a partir de ahí, han hablado de Goya, Del Bosco, de la expresión de sus emociones..., les apetece ir a una exposición”.

Este cambio de matiz en el uso de los medios digitales supone, para los agentes, una estrategia útil y enriquecedora que puede implementarse para romper la monótona rutina de entretenimiento

online de los adolescentes, sorprendiéndoles con prácticas igualmente lúdicas, pero trabajadas desde una visión más pedagógica.

Por parte de los jóvenes, tanto los educadores como los centros a los que asisten deberían organizar actuaciones de entretenimiento virtual colectivo, ya que, según sus testimonios, es más divertido compartir ratos de ocio con amigos aunque a veces implique alguna discusión (alusión directa a la PlayStation).

Se entusiasman con la idea de que se planteen alternativas dirigidas al fomento del ocio valioso a través de los medios digitales, pero consideran que la principal estrategia a asumir, por parte de instituciones y centros, es partir de actuaciones sostenidas en su interés personal. Consideran imprescindible que les permitan su participación e implicación directa, así como que se tenga en cuenta su opinión en el diseño de las actividades que se organicen para el aprovechamiento de los espacios de ocio, ya que en este aspecto, como muestra esta cita textual, se sienten excluidos. “Es que en verdad a nosotros nos tienen tiraos [...], como si no existiéramos”.

Muchos entrevistados evidencian la falta de información proporcionada por los centros, escuela o instituciones del barrio sobre las actividades de ocio que se realizan a su alrededor, asegurando que la promoción del ocio digital dentro de estas entidades es todavía escasa, trabajando insuficientemente esta línea de entretenimiento de forma distinta a la habitual. Así lo explicaba un joven: “Lo que hacemos es ver películas o jugar a la Play”.

Una actuación que proponen supone la utilización lúdica de dispositivos de digitales, aplicaciones móviles, etc., para el fomento de actividades que les ayuden a mejorar en sus estudios o en la empleabilidad de cara a un futuro, ya que, como reconocen, es más fácil aprender cuando ellos deciden cómo hacerlo. Como refleja la cita de un joven:

“Hay redes sociales que te ayudan a buscar trabajo y eso..., además hay gente que te enseña no sé, cosas..., a hacer cosas [...] te explican mates y eso en tutoriales [...], pues a mí me parece más chulo así que un tío que te da la brasa en clase”.

TABLA 2. Estrategias educativas para un ocio digital valioso

Educadores	Jóvenes
Educación en el ocio digital	Entretenimiento colectivo
Participación	Participación
Corresponsabilidad padres, escuela, comunidad	Utilización lúdica para la formación y el empleo
Interés	Información
Motivación	Opinión
Programación y planificación adecuada	Interés personal
Profesionales cualificados	Implicación

Fuente: elaboración propia, según testimonios.

Desde un punto de vista educativo, si tomamos de referencia ambas perspectivas, podremos articular las estrategias enunciadas facilitando el desarrollo de actuaciones que promuevan actividades de ocio digital valioso.

Conclusiones

Los jóvenes de la sociedad contemporánea incorporan, espontáneamente, todos los elementos que el progreso tecnológico pone a su disposición. Las relaciones sociales y la vida en general están afectadas, significativamente, por los comportamientos virtuales que estos desarrollan en la red. Desde esta perspectiva, el estudio realizado nos ha permitido contribuir al conocimiento del universo digital en el que interaccionan los jóvenes menos afortunados, haciendo posible descubrir las necesidades que reclaman en este ámbito de su vida.

Una de las principales aportaciones que refleja el trabajo es que el ocio practicado por los jóvenes en dificultad social está condicionado por la realidad contextual en la que viven: abandono escolar, precariedad laboral, maltrato, etc. En este sentido, descubrimos que las tecnologías de la información y comunicación suponen para estos chicos una oportunidad de evadir la compleja situación personal por la que muchos atraviesan.

Los jóvenes siempre han buscado espacios de relación con iguales para expresarse libre y espontáneamente, huyendo de los convencionalismos y rigidez de las normas sociales y, como hemos comprobado, la tecnología es en este momento un vehículo excepcional al servicio de estas necesidades.

Dentro de las actividades de ocio virtual practicadas por los jóvenes, son, sin duda, las centradas en torno a las redes sociales las que mejor encajan en el modo de interaccionar adolescente. WhatsApp, Facebook e Instagram son las aplicaciones más demandadas por este colectivo, ya que suponen un recurso de fácil acceso a la diversión inmediata, alejada del dominio adulto y que no requiere mayor esfuerzo que conectarse a una red wifi para contactar con sus amigos y navegar sin límites.

Se ha evidenciado que los jóvenes han incorporado, en sus relaciones sociales, un área para el disfrute del ocio reducida a las pulgadas de pantalla de su *smartphone*, pero que amplía la dimensión espacio-temporal generalmente impuesta por el fin de semana. Disfrutan así de un ocio atemporal y ciberespacial, principalmente pasivo, basado en el ciberconsumo de contenidos de dudoso valor como experiencia de ocio.

Continuando con los comportamientos asociados al ocio transmedia, la relación entre exceso de tiempo libre y conductas de riesgo viene determinada por los modelos sociales a los que los jóvenes en dificultad social están vinculados. En este sentido, la investigación deja patente que las

TIC abren más la fractura existente entre jóvenes, padres, escuela y comunidad, representando un factor más de riesgo en el complejo mundo en el que este colectivo se desenvuelve.

Asimismo constatamos que cuando estas estructuras —familia, escuela y comunidad— están dañadas, los jóvenes no encuentran referentes que les permitan disfrutar de un ocio digital vinculado con valores positivos y, a menudo, reproducen comportamientos que si bien hace años se daban en el mundo exterior, la hiperconectividad sin control ha posibilitado su salto al ciberespacio. En él, amparados en la impunidad, anonimato y libertad que ofrece la red, algunos jóvenes manifiestan actitudes y conductas como ciberviolencia o *ciberbullying*.

Sería erróneo pensar que las actividades de ocio que practican los jóvenes con sus dispositivos digitales suponen una amenaza para la comunidad. En este sentido, otra revelación del trabajo realizado es que brinda una panorámica más alentadora de ocio digital, mostrando un enfoque más amplio y positivo sobre las posibilidades educativas que nos ofrece este modelo de interacción juvenil. Entre ellas, hemos podido comprobar que los juegos de ordenador, las redes sociales o las aplicaciones móviles son utilizados por los jóvenes para mantenerse vinculados al grupo de referencia, en ellas comparten momentos, juegos y situaciones que propician *cohesión* y sentimiento de pertenencia. Les permiten estar comunicados con familiares lejanos y fomentar la relación con personas de otras nacionalidades y culturas diferentes, comportamientos que, sin duda, alimentan la *tolerancia* y el respeto por la diversidad.

Hace años, chicos y chicas en dificultad pasaban sus ratos libres en los parques del barrio ajenos a lo que sucedía más allá de su distrito. A tenor de lo estudiado, observamos cómo la tecnología digital, gracias a la difusión en las redes sociales, les permite, entre otras cosas, informarse de lo que ocurre a su alrededor. Este acceso a la información, el conocimiento de otras

formas de relación puede promover la inclusión de muchos de ellos en movimientos de participación ciudadana que fomentan la colaboración, la solidaridad y empatía. Valores sociales alimentados en la red que no suelen suponerse a los adolescentes en general, y menos aún a los chicos y chicas de colectivos vulnerables, y cuya importancia radica en señalar las posibilidades educativas del ocio disfrutado a través de las TIC.

Finalmente, concluimos que la pedagogía del ocio del siglo XXI debe asumir el reto de incluir entre sus ámbitos de estudio la diversidad de formas y estilos de ocio virtuales contempladas en la actualidad. El propósito ha de ser formular un conjunto de estrategias sostenidas en lo que la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social conoce como EFIS. Estrategias flexibles de intervención socioeducativa (Melendro, 2007) que promueven, entre otras, las actuaciones enunciadas por los jóvenes en el estudio planteado, y cuyo eje vertebrador es la convicción de que el principal protagonista de todo programa, actividad o recurso que se implemente para la mejora de todo ámbito de la vida ha de ser, sin duda alguna, el joven para el que se destina. De su interés, participación, motivación e implicación dependerá el éxito o fracaso de toda acción educativa que se pretenda.

En este sentido, sería recomendable recoger este conjunto de estrategias, dando soporte a la educación en el ocio digital, permitiendo promover actuaciones que garanticen oportunidades a los jóvenes para participar de una experiencia de ocio digital valiosa que posibilite sus capacidades y desarrollo personal.

Como puede observarse, no se trata de implementar nuevos y complejos sistemas o programas de aprendizaje virtual para los jóvenes. La cuestión es aplicar las estrategias que desde la educación social se vienen trabajando con estos colectivos, trasladando la acción educativa al universo virtual en el que los jóvenes se desenvuelven.

Notas

¹ World Leisure Organization. *Entidad no gubernamental de personas y organizaciones dedicadas a descubrir y fomentar las mejores condiciones al servicio del ocio como fuerza para el crecimiento, desarrollo y el bienestar humano.*

² <http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/KS-HA-15-001>

³ https://skills.oecd.org/developskills/documents/Spain_Diagnostic_Report.pdf

⁴ http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/resumen_ejecutivo_xlvii_oleada_panel_de_hogares.pdf

⁵ Aprobada por el V Congreso Mundial de Tiempo Libre de la WLRA en Sao Paulo, Brasil, 26-30 de octubre de 1998. Tiene como propósito además de los objetivos propuestos por la WLRA, proporcionar orientaciones a los agentes educativos, escuelas, comunidad e instituciones involucradas en la formación de personas sobre los principios que se desarrollan en las políticas y estrategias de la educación del ocio.

Referencias bibliográficas

Águila, C. (2005). *Ocio, jóvenes y postmodernidad*. Almería: Universidad de Almería.

Aristegui, I., y Silvestre, M. (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y cultura*, 188 (754), 283-291. Doi: 10.3989/arbor.2012.754n2001

Byrne, T., Nixon, E., Mayock, P., y Whyte, J. (2006). The free time and leisure needs of young people living in disadvantaged communities. Research Briefing Childrens. *Research Centre*, 1.

Caride, J. A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, 45, 33-54.

Cuenca, M. (2009). Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre. En J. C. Otero (ed.), *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*. Colección Perspectiva Pedagógica (pp. 9-23). Lugo: AXAC.

Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Documentos de Estudio de Ocio, 52. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca, M., y Goytia, A. (2012). Ocio experiencial: antecedentes y características. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188 (754), 265-281. Doi: 10.3989/arbor.2012.754n2001

Cuenca, M., Aguilar, E., y Ortega, C. (2010). *Ocio para innovar*. Documentos de Estudios de Ocio, (42). Bilbao: Universidad de Deusto.

European Statistical System (2015). *Regional Yearbook*. doi: 10.2785/408702.

Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (2011). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso del smartphone por los niños y los adolescentes españoles*. España: Orange. Recuperado de https://www.incibe.es/...estudios/Estudios/Estudio_smartphones_menores

Izquierda, J. L. (1996). Protección y ayuda mutua en las redes familiares. *Tendencias y retos actuales*. *Reis*, 189-207.

Labrie, V. (1982). *Précis de transcription de documents d'archives orales*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

León, O., y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Melendro, M. (dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.

Muñoz, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS-ti*. Barcelona: Universidad Autónoma.

Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI (2015). *Las Tic en los hogares españoles*. Recuperado de http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/resumen_ejecutivo_xlvii_oleada_panel_de_hogares.pdf

- Odriozola, E., y Gargallo, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones: Revista de sociodrogalcohol*, 22(2), 91-96.
- Online Business School (2015). *Análisis de las Tendencias de uso y participación en las redes sociales a nivel mundial en España 2015*. Universidad de Barcelona.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2015). *Skills Strategy Diagnostic Report Spain 2015*. Recuperado de https://skills.oecd.org/developskills/documents/Spain_Diagnostic_Report.pdf
- Pérez Serrano M. (2008). Inserción laboral de jóvenes con discapacidad. Análisis de las prácticas laborales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 99-110.
- Pérez Serrano, G. (2014). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Requena, M. (1994). Citado en J. L. I. Izquierda (1996). Protección y ayuda mutua en las redes familiares. *Tendencias y retos actuales. Reis*, 189-207.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Procesos y fases de la investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 62-77). Málaga: Aljibe.
- Ruiz, J. I., Aristegui, I., y Melgosa, L. (1998). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Solé, J. (2007). Los jóvenes y sus prácticas culturales a través de las TIC. *Revista de ciències de l'educació*, 1, 151-159.
- Yegueray, E., Pauzá, R., y Toupin, J. (2007). L'insertion professionnelle et l'adaptation psychosociale des jeunes adultes ayant reçu des services des centres jeunesse. *Revue Intervention*, 127, 58-69.

Abstract

Youngsters with social difficulties and their digital leisure

INTRODUCTION. Recently, researchers from different areas have shown an increased interest in the study of digital leisure. This article aims to recognize the dynamics of digital leisure that youngsters with social difficulties put into practice in their free time. We are trying to respond, in an educational sense, which are those needs that are observed by professionals and by protagonists of this collective. **METHOD.** We have implemented a qualitative methodological approach articulated in a total of twenty one in-depth interviews to a group of participants composed of twenty one youngsters with social difficulties and twenty one social workers from different social and educational programs. The verbatim transcript of the interviews was subjected to treatment ATLAS.ti.7 computer program that gave us the interpretation of data to give meaning to the actual situation under study. **RESULTS.** As a The results show the characteristics of this group regarding to their digital leisure practices as well as all their set of activities, social values and anti-values that virtual technology makes available to young people belonging to these vulnerable groups. Besides, these findings other areas emerge which offer educational opportunities such as the participant's perspective, their daily leisure that this group shares throughout the network. **DISCUSSION.** It highlights the need to implement an education system for digital leisure arbitrated from models of educational intervention designed specifically for working with vulnerable young people excelling, among other strategies, those that account for the participation and opinions of the protagonists of educational programs; the young ones.

Keywords: *Social difficulties, Digital leisure, Networking, Educational strategies, Meaningful leisure.*

Résumé

Loisir digital chez les jeunes en difficulté sociale

INTRODUCTION. Reconnaître les dynamiques du loisir digital pratiqué par les jeunes en difficulté sociale pendant leur temps libre, c'est le but sur lequel s'articule l'investigation menée. Grâce a cette investigation, il s'agit de répondre d'une manière éducative aux besoins repérés par les professionnels et les protagonistes de ce collectif. **MÉTHODE.** Une approche méthodologique qualitative a été mise en œuvre : un total de 21 entretiens en profondeur a été réalisé à un groupe de participants composé de 28 jeunes en difficultés sociales et 21 agents sociaux de différents programmes socioéducatifs. L'interprétation des données résultant des entretiens a été facilitée par le traitement informatique du programme ATLAS.ti.7 afin de donner une signification à la situation réelle étudiée. **RÉSULTATS.** Comme résultats du travail mené sont découvertes les caractéristiques de ce collectif par rapport à ses pratiques de loisir digital et à l'ensemble de leurs activités, valeurs et antivaleurs sociales que la technologie virtuelle met à disposition des jeunes des collectifs vulnérables. De plus, de l'investigation émergent les possibilités éducatives, depuis la perspective des participants de l'étude, que nous offre le loisir quotidiennement partagé par ce collectif à travers le web. **DISCUSSION.** Il est nécessaire de mettre en œuvre une éducation pour le loisir digital, arbitrée par des modèles d'intervention socioéducatifs, conçus spécifiquement pour le travail avec des jeunes vulnérables se démarquant, parmi d'autres stratégies, celles qui envisagent la participation et l'opinion des vrais protagonistes des programmes éducatifs: les jeunes.

Mots-clés: *Jeunesse, Difficulté sociale, Loisir digital, Stratégies éducatives, Loisir enrichissant.*

Perfil profesional de las autoras

Margarita Vasco-González

Doctoranda de la Facultad de Educación de la UNED, Máster en Intervención Educativa con Menores y Jóvenes en Dificultad Social. Actualmente colabora en proyectos de investigación vinculados a colectivos vulnerables dentro del departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED.

Correo electrónico de contacto: margavasco@gmail.com

Gloria Pérez Serrano (autora de contacto)

Catedrática de Pedagogía Social en la Facultad de Educación de la UNED. Técnico superior de investigación educativa en el Centro de Documentación e Investigación Educativa (CIDE). Cuenta con publicaciones en libros y artículos de revistas científicas en el ámbito de la pedagogía social y educación social. Ha dirigido varios proyectos I+D y más de cincuenta tesis doctorales.

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

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación, Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. UNED. C/ Juan del Rosal nº14. Despacho 206.

**CONFERENCIA INAUGURAL DEL XVI CONGRESO
NACIONAL Y VII CONGRESO IBEROAMERICANO
DE PEDAGOGÍA /
*THE 16TH NATIONAL AND THE 7TH LATINO-AMERICAN
CONFERENCE ON PEDAGOGY INAUGURAL SPEECH***

Madrid, 28 de junio de 2016

CONFERENCIA INAUGURAL DEL XVI CONGRESO NACIONAL Y VII CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

Experiencia y educación

The 16th National and the 7th Latino–American Conference on Pedagogy inaugural speech Experience and Education

Madrid, 28 de junio de 2016

GREGORIO LURI MEDRANO

Profesor de Filosofía. Consultor pedagógico y escritor

DOI: 10.13042/Bordon.2017.69201

No ha habido en la historia de la educación contemporánea una obra que haya tenido una repercusión más amplia y profunda que *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, de John Dewey, aparecida en 1916. Sus ideas fueron recogidas con entusiasmo tanto por los pedagogos del zar como por los de Lenin; tanto por los pedagogos de la República de Weimar como por algunos pedagogos del nacionalsocialismo. Fueron mayoritarias en las escuelas norteamericanas durante los años treinta del siglo pasado y cuando en estos años se pretende innovar en educación, vuelven a situarse como referente. Pero es difícil abarcar tanto sin que alguna ambigüedad inherente a la misma obra lo permita. El mismo Dewey lo reconoce indirectamente en dos obras de 1938 (*Experience and Education* y *Logic: the Theory of Inquire*) y en una de 1939 (*Freedom and Culture*). El hecho de que Dewey, uno de los padres indiscutidos e indiscutibles de la pedagogía moderna, someta a revisión sus propias ideas es de la mayor importancia, especialmente si lo que pone en cuestión es la concepción misma de la “experiencia educativa”. Podría ser que el pecado original de las pedagogías activas fuera la ingenua convicción de que toda experiencia que se gana la actividad del alumno es, en sí, una experiencia educativa. Parece oportuno analizar, en el centenario de *Democracy and education*, tanto las ambigüedades de la pedagogía de Dewey como su autocrítica.

Posiblemente no haya hoy en el mundo educativo un ejercicio teórico más necesario, urgente y difícil que el de conseguir una perspectiva crítica objetiva sobre la obra de John Dewey.

Es necesario porque Dewey sigue suministrando argumentos para articular tanto el descontento con la escuela realmente existente como la ilusión de la posible. Es urgente porque no son pocos los proyectos autocalificados de innovadores que ahora mismo se aplican en nuestras escuelas que se mueven dentro de los parámetros conceptuales de Dewey, con frecuencia sin saberlo. Pero es difícil porque Dewey no siempre ayuda. Filósofos tan distintos entre sí como Russell¹, Arendt², Maritain³, Ernest Nagel⁴ o Peirce⁵ han llamado la atención sobre las ambigüedades de su vocabulario⁶. Frecuentemente da la sensación de que está polemizando al mismo tiempo con varios contendientes innominados⁷, lo cual no nos ayuda a entender el debate subyacente y más de una vez el lector se encuentra con oscuridades impenetrables. Reto a quien quiera comprobarlo a leer el capítulo XVI de su *Logic*. No es fácil entender qué quiere decir cuando, en 1897, define su *Credo pedagógico* como “individualista” y “socialista”, ni por qué su libro más conocido, *Democracia y Educación*, presenta formalmente la estructura de un libro de texto, cuando son bien conocidas sus reticencias hacia este tipo de libros.

Sus defensores han insistido en que no era un ingenuo pedagogo romántico⁸ y tienen razón, pero sus detractores lo critican aduciendo, por ejemplo, que en *The Child and the Curriculum* (1902) aconseja permitir “que la naturaleza del niño siga su propio destino” y también tienen razón. Esto último es lo que ha animado a Richard Hofstadter a sostener que fue incapaz de proporcionar a los profesores fines claros hacia los que dirigir el impulso del niño⁹.

Pero lo más importante es que tampoco sabemos muy bien qué quiere decir cuando usa el concepto central de su pedagogía, el de experiencia.

Mi pretensión es precisamente mostrar la ambigüedad con que Dewey utiliza este concepto y las repercusiones que esto tiene en su proyecto pedagógico. No me anima ningún afán iconoclasta, sino la voluntad de preservar lo que me parece que es el principal legado de Dewey: la reivindicación de la filosofía de la experiencia como fundamento firme de la pedagogía de la experiencia. Para ello me propongo seguir las reflexiones que sobre esta cuestión encontramos en tres obras que escribió entre 1938 y 1939: *Experience and Education*¹⁰, *Logic. The Theory of Inquire*¹¹ y *Freedom and Culture*¹².

1938 es un año especialmente significativo en la evolución del pensamiento de Dewey porque los acontecimientos históricos, por una parte, y las crecientes críticas a las escuelas progresistas norteamericanas, por otra, lo fuerzan a replantearse sus convicciones y a poner en tensión las costuras de su sistema. La situación internacional le produce un gran desasosiego. En la URSS, donde lo recibieron con los brazos abiertos en 1928¹³, lo consideran ahora un pedagogo imperialista y lo critican —como Hofstadter— por no establecer objetivos educativos concretos. En 1931, el Comité Central del PCUS había aprobado una resolución titulada *Sobre la escuela elemental y media* que prohibía “terminantemente la experimentación en la escuela de instrucción general”. En 1937 presidió la llamada Comisión Dewey, encargada de examinar las acusaciones lanzadas contra Trotsky en los juicios de Moscú. Lo menos que puede decirse es que al concluir los trabajos, se sentía mucho más próximo al movimiento trotskista americano que al estalinismo moscovita. Al mismo tiempo, en Alemania, la nación más cultivada del mundo, donde el método científico se había desarrollado con más firmeza, la ciudadanía parecía satisfecha entregándose a Hitler¹⁴. Descubre ahora algo que no había descubierto en su estancia en la URSS en 1928: la importancia de la propaganda política.

Al mismo tiempo comienza a pensar que la evolución de la pedagogía progresista no ha sido la

que había previsto. Si bien en estos momentos es mayoritaria en los Estados Unidos, le crecen las críticas, alentadas a veces por prácticas escolares poco rigurosas. Es consciente de la necesidad de fundamentar con coherencia y rigor su filosofía de la educación, pero para ello necesita dar forma a una filosofía de la experiencia.

En estos tres libros descubrimos a un Dewey que duda, se replantea ideas, esboza alternativas, busca la manera de reforzar sus convicciones...

‘Experiencia y Educación’

Experience and Education se abre con una llamada contra el frentismo pedagógico: “Le compete a una teoría de la educación inteligente cerciorarse de las causas de los conflictos existentes y después, en lugar de tomar un bando u otro, indicar un plan de operaciones que proceda de un nivel más profundo y más inclusivo que el representado por las prácticas e ideas de las partes contendientes”. Lo que Dewey pretende llevar a cabo es —en términos hegelianos— una integración superadora de las experiencias de las escuelas norteamericanas. No quiere “encontrar la vía media” ecléctica entre conservadurismo y progresismo, sino conseguir un nuevo modo de hacer las cosas que pueda integrar a todas las escuelas.

“Aquellos que miran hacia el futuro”, advierte, “deberían pensar en términos educativos más que en términos de un ismo, aunque sea un ismo como el de progresismo. Porque cualquier movimiento que piense y actúe en términos de un ismo, se encuentra tan comprometido reaccionando contra otro ismo que acaba siendo controlado por él”. Los ismos con frecuencia se aferran a principios creyendo que así preservan su pureza, cuando, en realidad, pueden estar ocultando la realidad, porque “todos los principios por sí mismos son abstractos. Se concretan solamente en las consecuencias que resultan de su aplicación”. Resalta esto porque ha comprobado que la

escuela, en general, y la progresista en particular, prefiere evaluarse a sí misma más por la altura de sus ideales que por la de sus resultados.

Una teoría es dogmática, continúa diciendo, si no es capaz de evaluar sus propios principios. Por eso, la escuela progresista no puede limitarse a enfatizar la libertad del que aprende. Debe preguntarse “qué significa la libertad y en qué condiciones se puede realizar”. En esta dirección, critica a los que opinan que “los conocimientos y habilidades de una persona madura no poseen ningún valor directivo para la experiencia de los inmaduros” o a los que rechazan el valor del conocimiento histórico. Si se ignora este, ¿cómo se podrá familiarizar a “los jóvenes con el pasado de manera que esa familiarización sea un potente agente en el aprecio del presente en el que viven”?

Uno de los principios —si no “el principio— de la escuela progresista norteamericana es el de la prioridad genética de la experiencia en la construcción del conocimiento, pero ni “experiencia y experimento son ideas auto-explicativas”, ni todas las experiencias son educativas. Las experiencias educativas “no son como las demás”. Hay, incluso, “experiencias des-educativas”.

Llegados a este punto, que parece central, el lector espera que Dewey concrete al máximo su posición y que nos explique con rigor la diferencia entre la experiencia que educa y la que no, porque exactamente sobre esta diferencia basculan todas las críticas que recibe la escuela progresista. Lo que nos dice es que “una experiencia es des-educativa cuando tiene el efecto de detener o distorsionar el crecimiento de la siguiente experiencia”. Pero esto es decir muy poco. Aplicando sus mismos criterios le podríamos pedir que nos concretase las consecuencias que resultan de la aplicación de esta idea, porque, obviamente, no todas las experiencias que contribuyen al crecimiento de la experiencia son educativas. Abundan los ejemplos de personas y organizaciones muy poco respetables

moralmente pero muy capaces de aprender de su experiencia. En conclusión, parece lógico concluir que la dirección moral también es relevante a la hora de seleccionar experiencias educativas.

La fidelidad al empirismo le impide a Dewey imponerle un atractor exterior a la experiencia, por lo cual se ve obligado a buscar la moralidad de la experiencia en la misma inmanencia de la experiencia educativa. Está convencido de que la experiencia escolar, al afirmarse a sí misma, se proyecta más allá de la escuela. La trascendencia de la escuela sería la coherencia discursiva de su experiencia, pero para ello, la escuela debía ser una comunidad de aprendizaje democrática comprometida con el método científico. La experiencia de la vida democrática permitiría aprender a vivir democráticamente y la de la aplicación del método científico a desarrollar un pensamiento riguroso. ¿Pero estos dos criterios no le imponen a la experiencia una dirección externa? ¿Podemos afirmar rotundamente que la vida democrática y el método científico se corresponden con la experiencia natural de las personas? ¿No suponen una modificación severa de la experiencia misma? ¿No es el método científico una reducción de la experiencia natural así como la vida democrática quiere ser su expansión política? Podríamos suponer que la lógica interna de la experiencia del niño da lugar a un despliegue de su acción que lo conduce de forma natural hacia la democracia y la ciencia, pero si esto fuera así no habría necesidad de diferenciar entre experiencias educativas y des-educativas.

¿Es posible salir de este atolladero?

Intentemos comprender a Dewey tal como él se comprendía a sí mismo. En la *Logic* presenta claramente la investigación científica como un tipo particular de experiencia en la que interviene la experimentación consciente y la reflexión, con el objeto de favorecer el paso de lo indeterminado a lo determinado. “Crecimiento

de la experiencia” parece significar, pues, determinación en un sentido claramente fichteano.

Spencer, Darwin y Fichte parecen ser frecuentemente el sustrato no explicitado del pensamiento de Dewey. De Spencer recibe la identificación de la evolución con el progreso, pero lo critica por defender el conocimiento científico ignorando la metodología científica. Si lo interpreto bien, el método científico sería para Dewey aquella experiencia capaz de transformar el movimiento en progreso. Respecto a la influencia de Fichte, digamos que Eugenio d'Ors fue el primero en descubrir en el vocabulario de Dewey el uso de una terminología “centrífuga” (“expresión”, “expresar”...) allí donde los pedagogos de su tiempo y, desde luego, un empirista como se supone que es Dewey, emplearían una terminología “centrípeta” (“impresionar”, “impresión”...). Este vocabulario expresionista —concluye d'Ors— es propio del idealismo alemán¹⁵.

Dewey no es tanto el pedagogo de la experiencia como el pedagogo de una determinada modificación de la experiencia. Cuando critica la clase tradicional magistral no lo hace porque esta no ofrezca experiencias, sino porque, a su parecer, ofrece malas experiencias, más movimiento desordenado que progreso, o sea, más actividad que método científico. “Si planteo esta cuestión —añade— no es por el deseo de condenar íntegramente la vieja educación”, sino porque lo que importa no es la intensidad de la experiencia, sino su “cualidad”.

El “problema”, entonces, es “seleccionar el tipo de experiencias que vivirán de manera fructífera y creativa en las siguientes experiencias”, permitiendo trazar una trayectoria de progreso en el desarrollo del niño. Pero la prueba de que Dewey no se siente satisfecho con su concepción de la experiencia es que reconoce a continuación que la educación progresiva necesita “una filosofía de la educación basada en una filosofía de la experiencia”. La pedagogía progresista, admite, carece de “una coherente teoría

de la experiencia” y si no consigue desarrollar esta teoría, está dando “a los reaccionarios” una “victoria fácil”. Se muestra optimista sobre la posibilidad de elaborar tal teoría porque “el hecho de que las ciencias empíricas ofrecen ahora el mejor tipo de organización intelectual que puede encontrarse en cualquier campo, muestra que no hay razón por la que, nosotros, que nos consideramos empiristas, podamos ser una presa fácil en cuestiones de orden y organización”.

No hay por qué dudar de la confianza de Dewey en su proyecto, pero la confianza es una categoría científica pobre. Lo que debemos pedirle son argumentos, porque su pedagogía de la experiencia se sostiene o se hunde según se sostenga o se hunda su filosofía de la experiencia. En *Experiencia y Educación*, tras dejar clara la necesidad de esta filosofía, todo lo que nos dice es que las categorías propias de una filosofía de la experiencia son las de continuidad (solo las experiencias integradas en una trayectoria son educativas, ya que solo ellas forman hábitos) y la de integración de los factores externo e interno de la experiencia.

Dewey se enfrenta al reto de decidir si la escuela necesita desarrollar su propia teoría de la experiencia o si debe reducir su experiencia a aquellas actividades que encajen con el método científico. Parece ser consciente de ello cuando recalca que “los intentos prácticos de desarrollar escuelas basadas en la idea de que la educación se funda en la experiencia vital están obligados a mostrar inconsistencias y confusiones al menos que estén guiados por alguna concepción de qué es la experiencia, y qué diferencia la experiencia educativa de una experiencia no-educativa o des-educativa”. ¿Se trata, pues, de concebir la escuela como una especie de ascesis científica de la vida? Dewey no nos dice tanto, pero, sin embargo, sugiere algo parecido cuando insiste también en que para reorganizar la experiencia, es imprescindible el fortalecimiento de un principio interno de autoridad en el niño. Mal podría asumir esta responsabilidad una persona dispersa o inmadura. Por eso

concluye diciendo que “la única libertad que es de importancia permanente es la libertad de la inteligencia, es decir, la libertad de observación y juicio ejercida en nombre de fines que intrínsecamente merecen la pena”. Suena bien ¿pero qué nos está diciendo exactamente? Sin duda, nos está hablando de un criterio regulador de la experiencia, pero ¿cómo sabemos cuáles son los fines que intrínsecamente merecen la pena? La libertad de movimiento o de acción solo es importante, asegura, en tanto que “medio para alcanzar la libertad de juicio y la libertad de conducir deliberadamente los fines escogidos hacia su ejecución”. Esta libertad exige algún tipo de control de los impulsos y deseos porque “pensar es posponer la acción inmediata, el ejercicio de control interno del impulso mediante la unión de observación y memoria. Esta unión es el corazón de la reflexión”.

La conclusión es firme: “El objetivo central de la educación es la creación de una capacidad de autocontrol”.

Dewey parece creer que la autonomía es el resultado de la experiencia crítica de la propia autonomía. El punto débil de esta creencia es que, como ocurre en buena parte de la ética moderna, está más pendiente del “*autós*” de la autonomía que del “*nomos*”, de la ley. Ello podría ser debido a que sigue pendiente de la dicotomía *educare-educere*. Lo que opone a la imposición externa de una forma (*Bildung*) es —por decirlo con el vocabulario de Hegel— la dehiscencia —el desarrollo— progresivo de la forma.

En botánica se conoce con el nombre de dehiscencia la maduración natural de una planta que libera espontáneamente sus granos de polen o sus semillas. Hegel reconocía que esta imagen resumía su filosofía. Resume también el núcleo de la fe pedagógica del romanticismo¹⁶ y de la pedagogía de la expresión.

Pero la insistencia de Dewey en el método científico nos permite pensar que no se sentía del todo satisfecho con esta imagen.

A mi modo de ver, hay en la pedagogía de Dewey una tensión permanente entre la voluntad manifiesta de explicar el progreso educativo por las causas eficientes de la experiencia científica y la imposibilidad de prescindir de algún criterio externo a la experiencia que nos permita juzgarla o dirigirla.

“El problema central de la educación —nos insiste, de nuevo— es el de procurar la dilación de la acción inmediata, poniendo el deseo entre paréntesis, hasta que la observación y el juicio hayan intervenido”. Este punto es “totalmente relevante para las escuelas progresistas”. “Subrayar el énfasis en la actividad como un fin, en lugar de en la actividad inteligente, conduce a la identificación de la libertad con la inmediata ejecución de impulsos y deseos”. La alternativa a la dehiscencia biológica sería, pues, la dehiscencia inteligente.

¿Pero si el criterio para evaluar la acción es la acción inteligente, ha de explicarse bien cómo la acción da lugar a la acción inteligente, pues en caso contrario deberemos postular la existencia de algo llamado inteligencia que se encuentra fuera de la acción y la guía. Dewey apunta hacia aquí cuando escribe que es responsabilidad del educador “seleccionar” las experiencias que potencialmente conducen a nuevos problemas que estimularán nuevas formas de observación y juicio en experiencias futuras. De nuevo parece pisar terreno inseguro y se muestra dubitativo cuando considera necesario añadir que “la educación progresista es nueva. Apenas ha dispuesto de una generación para desarrollarse. Por eso era predecible un cierto grado de incertidumbre y laxitud en la elección y organización de los contenidos. No hay motivos para quejarse por ello. Pero sí hay motivos para quejarse cuando el presente movimiento de la educación progresiva es incapaz de reconocer que el problema de la selección y organización de los contenidos para el estudio y el aprendizaje es fundamental”.

“Nada puede ser más absurdo en educación que fomentar la variedad de experiencias mientras

se olvida la necesidad de la organización progresiva de la información y de las ideas”.

Al concluir la lectura de este pequeño ensayo el lector sabe que Dewey no está satisfecho con su teoría de la experiencia. Lo que no sabe es qué alternativa concreta se propone a sí mismo.

La teoría de la ciencia de Dewey

Pasemos ahora a *Logic: A Theory of Inquiry*¹⁷. Por su ambición, debería haber sido la obra culmen de la carrera de Dewey, porque como se ha dicho acertadamente, la lógica fue su “*first and last love*”.

Desde luego, su pretensión no era pequeña. Se propuso ofrecer una exposición sistemática de su “filosofía experimental” que permitiera ayudar a las ciencias sociales a progresar al mismo ritmo que las naturales¹⁸. Para poder enjuiciar sus resultados hay que tener claro que la lógica no es para Dewey una teoría del razonamiento formalmente correcto, sino la investigación de la investigación. Es lo más parecido que nos ofrece a la filosofía de la experiencia que anda buscando, aunque aquí le da el nombre de “teoría de la investigación” (*theory of inquiry*). Es razonable esperar, pues, que encontremos en sus páginas lo que hemos echado en falta en *Experiencia y Educación*.

Los lógicos suelen definir el conocimiento de acuerdo con sus propiedades formales, obviando el contexto del que surge. Pero para Dewey el contexto es esencial, porque bajo su punto de vista, el conocimiento es aquello que se adquiere en el proceso de investigación, es decir, de la experiencia científica. Está convencido de que existe una continuidad entre psicología y lógica que no se despegaría nunca de la experiencia y, por lo tanto, no podría alcanzar nunca verdades formalmente necesarias. En este sentido, Nagel nos asegura que para Dewey el *ponendo ponens* (el silogismo de afirmación del antecedente) no es formalmente correcto, sino que, más bien, se

trata de un hábito (o una generalización de la experiencia) que los hombres hemos adquirido para transitar de las premisas a la conclusión.

Dewey entiende la investigación como “la transformación programada de una situación indeterminada en otra que está tan determinada en sus distinciones y relaciones constituyentes que es capaz de convertir los elementos de la situación original en un todo unificado”. Insiste en esta idea en *Experience and Education*. De acuerdo con estas premisas, la “verdad” sería la opinión que se impone tras la investigación. Comparte la tesis de su maestro, Peirce, respecto a que la verdad no es la concordancia de una proposición con la realidad, sino la concordancia de una proposición con el límite ideal hacia el que tendería una investigación inacabable. La verdad sería una asíntota. Pero esta concepción de la verdad está sujeta a una importante restricción: si no admitimos la existencia de razonamientos formalmente válidos, tampoco podemos recurrir, como hace Popper, al silogismo de la negación del consecuente (*tollendo tollens*) para establecer la falsedad de una proposición científica. Peirce y Dewey creen progresar asintóticamente hacia la verdad, pero se ven obligados a arrastrar inevitablemente con ellos un lastre enorme, puesto que no pueden garantizar lógicamente la falsedad de ninguna proposición.

Planteadas así las cosas, podemos preguntarnos si la *Logic*, en tanto que “teoría de la investigación”, ha contribuido de manera significativa al programa de construcción de una teoría de la experiencia. No creo que se pueda dar una respuesta afirmativa sin reticencias. Dewey parece no dudar de que la investigación da lugar a razonamientos lógicos capaces de controlar la misma investigación, pero esta no es una creencia compartida por la mayor parte de los lógicos¹⁹. Más bien parece que para que la investigación dé lugar a razonamientos lógicos ha de estar sometida previamente a algún tipo de razonamiento lógico.

Bertrand Russell, que es muy crítico en este punto²⁰, observa también que como la inferencia es

para Dewey la única fuente del conocimiento, no es consciente ni de la relevancia crítica de la teoría ni de lo que significa el conocimiento teórico por sí mismo. Podemos pensar que para un filósofo pragmático, la teoría, por sí misma, no genera efectos en la acción. ¿Pero es esto realmente así? Russell le replica con un tono espinocista: “Aquellos que ven el conocimiento contemplativo como un ideal apreciable, encuentra en su práctica [...] algo que, más allá de ser valioso en sí mismo, parece capaz de purificar y elevar la práctica, haciendo sus objetivos más amplios y generosos, sus decepciones menos dolorosas y sus triunfos menos soberbios. Para tener estos efectos, la contemplación debe ser seguida por sí misma, no por sus efectos”.

Al instituir la inducción como la única fuente del conocimiento, Dewey cierra las puertas a la teoría y deja fuera de la ciencia una parte nada irrelevante de la física teórica actual, que se desarrolla sin que parezca que haya posibilidades de experimentar sus hipótesis. Es el caso de la teoría de cuerdas o la teoría del multiverso²¹.

El valor de la teoría

Llegados a este punto, me parece oportuno introducir un pequeño paréntesis que aunque nos saca por un momento de nuestro camino (el comentario de los tres libros mencionados) nos permite insistir en el valor de la teoría y, al mismo tiempo, descubrir un sesgo antiintelectualista en el pragmatismo deweyniano.

Kant se preguntaba si las condiciones de posibilidad de la experiencia tienen algo que ver con las condiciones de posibilidad de los objetos de la experiencia. Para constituir un objeto de la experiencia científica es imprescindible reducir su complejidad a lo mensurable, pero si obramos así con el hombre, lo que reducimos son las cosas humanas. Si el lugar de la metodología científica es el laboratorio, el lugar de la reflexión sobre las cosas humanas podría estar en los grandes libros que recogen la

experiencia humana. En cualquier caso, para responder a esta pregunta habría que leer estos libros y comprobar si lo que nos dicen es algo relativo a épocas superadas de la racionalidad humana o bien nos muestran problemas permanentes y si la apertura de estos problemas no nos manifiesta algo sobre las permanencias antropológicas.

Sobre estas cuestiones, Dewey mantuvo un debate muy vivo con Robert Maynard Hutchins, presidente de la Universidad de Chicago, que se puede seguir en la revista *Social Frontier*²².

Hutchins, en las antípodas de Dewey, defiende la existencia de una naturaleza humana común y, por lo tanto, que “la idea de educar al hombre para ajustarlo a una época concreta de la historia es ajena a la verdadera concepción de la educación”²³. Encuentra un antagonismo irreductible entre la educación liberal (que se interesa por el qué) y la educación vocacional o servil (que se interesa por el cómo). Solo la preocupación por el qué nos descubriría la centralidad de la metafísica, las verdades eternas y la importancia de la persecución del conocimiento por sí mismo.

Dewey, pletórico, como siempre, de confianza en sí mismo, le responde que la distinción entre artes liberales y serviles habría sido superada. “La teoría, propiamente comprendida, posee un valor práctico y la práctica una función intelectual”²⁴. La teoría “propiamente comprendida” significa la teoría comprendida a la manera de Dewey. Una de las consecuencias pedagógicas más notables de esta polémica fue la creación del St. Johns College de Annapolis, con un currículum estrictamente basado en el estudio de los grandes libros de la civilización occidental.

La de Dewey es una filosofía presentista, que entiende el presente como el momento absoluto de la historia. El presente vendría a ser el tribunal que nos permite juzgar críticamente todo lo que nos ha conducido hasta aquí. Hutchins pensaba que en los grandes libros se pueden encontrar

preguntas pertinentes para nuestra autocomprensión que, sin embargo, el presente ha relegado. Insisto en que no se puede dar la razón a uno o a otro sin detenerse a leer la experiencia humana acumulada en los grandes libros.

Newton (autor de un gran libro, *Philosophiæ naturalis principia mathematica*) nos enseñó que el método científico no se descubre a ras de suelo. “Si he podido ver tan lejos —le escribió a Robert Hooke— es porque estaba apoyado sobre los hombros de gigantes”. Según Stephen Hawking, que publicó un libro sobre la historia de la astronomía titulado precisamente *A hombros de gigantes*, estas palabras “ilustran perfectamente el proceso de desarrollo de la ciencia”. Pero ilustran también que en la experiencia natural del mundo de la vida, el método científico solo se da como posibilidad. Tanto es así que tardó milenios en desarrollarse. Si atendemos a la historia humana, no hay más posibilidades en la experiencia de desarrollar el método científico que la teúrgia. Einstein se apoya sobre Newton, y este sobre Kepler, y este sobre Galileo, y este sobre Copérnico, etc. Si se rompe esta sucesión, se pierde el método científico. Es lo que nos muestra la teoría (es decir, la contemplación) de la historia.

Podemos preguntarnos si las cosas humanas siguen un camino paralelo al de la ciencia o si su naturaleza es *sui generis*. Me limitaré a decir que si Sócrates resucitara, nada tendría que enseñarle a Stephen Hawking, pero, con toda seguridad, tendría muchas cosas que decir sobre la democracia, la educación o la moralidad. Newton es el antepasado de Hawking, pero posiblemente Sócrates siga siendo nuestro contemporáneo. Sobre ambas cosas tienen mucho que decirnos los grandes libros.

‘Freedom and Culture’, 1939

En *Freedom and culture*, la educación y la lógica se encuentran con la política. Quizá por ello sea, probablemente, la obra de Dewey con un tono más escéptico. Comienza reconociendo que

el estado de cosas en los países totalitarios lo empuja a revisar sus opiniones sobre el poder de la propaganda y el arte en la conformación de la opinión pública. Ha descubierto que las ideas no tienen repercusión social hasta que no poseen un contenido imaginativo y un atractivo emocional. Si se pretende relacionar las ideas y el conocimiento con los factores irracionales del hombre, se necesita el recurso del arte. La vida democrática, concluye, es la unión de la opinión y del sentimiento público. Hallamos, pues, un reconocimiento explícito de la importancia política del arte y un reconocimiento implícito de la singularidad de la experiencia de las cosas humanas, lo cual supondría —o debería suponer— algún tipo de replanteamiento o corrección del papel jugado por la ciencia en la vida democrática. En esta dirección parece encaminarse cuando escribe que “hemos comenzado a comprender que las emociones y la imaginación son más potentes en la formación del sentimiento y la opinión del público que la información y la razón”.

En otros lugares de esta obra, Dewey comenta sorprendido el enorme poder de la propaganda política. Y añade estas palabras tan llamativas: “La ineficacia de la educación en general... está ilustrada en la misma Alemania. Sus escuelas eran tan eficientes que el país poseía los niveles más bajos de analfabetismo del mundo, el profesorado y las investigaciones científicas de sus universidades eran bien conocidos en todo el mundo civilizado...”.

La conclusión decepcionada de Dewey es que “uno de los fenómenos humanos más sorprendentes es el de la persona que hace ‘de buena fe’ el tipo de cosas que una demostración lógica puede demostrar fácilmente que son incompatibles con la buena fe”. Efectivamente, cosas así son frecuentes en el mundo de la vida. ¿Pero qué es lo que ponen de manifiesto estas cosas, la naturaleza de las cosas humanas o la falta de educación de la población? Si se tiene en cuenta lo ocurrido en Alemania, y Dewey parece haberlo hecho, convendría repensar a fondo los límites educativos de la naturaleza humana.

De hecho, da la sensación de querer intentarlo cuando reivindica, sorprendentemente, el “*common man*”, en un sentido próximo al de Orwell. El hombre común, nos dice, “puede ser común pero por esa razón proporciona un cierto equilibrio, y la balanza equilibrada es una salvaguardia más fuerte de la democracia de lo que puede serlo cualquier ley particular, incluso las escritas en la Constitución”. Esta defensa del “*common man*” significa que “ya no es posible mantener la fe en la Ilustración que aseguraba que el avance de la ciencia produciría instituciones libres al acabar con la ignorancia y la superstición”. Son palabras inesperadas. Tan inesperadas que quizá sorprendieron al mismo Dewey, dado que, en vez de deducir de su perplejidad la necesidad de una reformulación de la experiencia de las cosas humanas, se repliega a sus posiciones habituales, para afirmar la importancia de la metodología científica y de la actitud científica, que presenta como una moral emergente. Así, pues, el futuro de la democracia sigue dependiendo de la expansión de la actitud científica. Pero de nuevo parece estar formulando más un deseo que reconociendo un hecho, puesto que recalca que esta es la única garantía de disponer de una opinión pública inteligente y capaz de hacer frente a la propaganda.

Dewey da a veces la sensación de que deja de lado, al margen de su consideración, hechos muy notables que acaba de recoger con sorpresa y con cierto disgusto o decepción. Tanto es así que son varios los párrafos de esta obra que parecen corregir las posiciones que defendió a lo largo del famoso debate que mantuvo con Lippmann²⁵.

Cuando en 1915 Dewey publica *Schools of Tomorrow*, el objetivo pedagógico que tiene en mente y al que nunca renunciará es el de conseguir “*a more intelligent public spirit*”. ¿Pero cómo se consigue esto? Lippman sostenía que ni la naturaleza de la realidad política, ni la de los medios de comunicación, ni la complejidad de la sociedad moderna permiten imaginar un ciudadano omnicomprendivo, bien informado y

capaz de participar activamente en la vida política. Dewey le responderá enarbolando su confianza en el poder de otra educación, de otros medios de comunicación y de otras relaciones sociales que permitan recuperar el ideal comunitario de Thomas Jefferson. Su optimismo se basa en el convencimiento de que el desarrollo de las ciencias sociales permitirá la participación del público en la constitución de saber que necesita una sociedad para vivir en paz y reformarse. Aunque en 1938 ha descubierto de manera tan inesperada como dolorosa la importancia de la propaganda y del uso político de los recursos estéticos precisamente en Alemania, el país pionero en el uso del método científico, prefiere mantenerse aferrado a sus ideales, olvidando las consecuencias que resultan de su aplicación.

¿Es la postura de Dewey demasiado ingenua? ¿Le pide a la democracia moderna más de lo que esta puede ofrecer? El desarrollo de los medios de comunicación parece haber dado la razón a Lippmann. Estoy pensando, además de en el uso de la propaganda política en los regímenes totalitarios, en la naturaleza de los debates públicos en una democracia y, más en concreto, en Henry Luce, propietario de un imperio mediático con cabecezas como *Time*, *Life* o *Fortune* que puso al servicio de una crítica implacable contra Dewey. “*Dewey has sold philosophy out*”, decía. Los directores de sus medios convirtieron a Dewey, directamente, en el responsable de todas y cada una de las disfunciones del sistema educativo norteamericano y en última instancia consiguieron lo que podemos llamar el triunfo de Thorndike sobre Dewey, tras la conmoción que recorrió los Estados Unidos con el Sputnik. Dewey apareció, en gran parte debido a Duce, como el responsable de la relegación intelectual del país frente a la URSS.

Dewey, finalmente, reconoce que “no hay disciplina en el mundo más severa que la disciplina de la experiencia sometida a la evaluación del desarrollo y dirección inteligente”. Pero la presencia de la dirección inteligente como guía de la experiencia confirma la sospechas de que Dewey se encuentra atrapado en la tensión

irresuelta entre la defensa empírica de la experiencia y su reivindicación de una inteligencia reguladora de la experiencia.

Palabras finales: ética y moralidad

Uno de los primeros artículos de Dewey se titulaba “Logical conditions of a scientific morality” (1902) y ya nos encontramos en él con su convicción de que una lógica más desarrollada podría ser un *organon* para la solución de los problemas sociales. Siete años después, en 1909, publica su *Ethics*²⁶ donde, siguiendo a Hegel, argumenta que la elección moral no siempre está dictada por criterios utilitaristas. A veces lo que está en juego es el “*kind of selfhood*” que uno desea “asumir”. Hay determinadas situaciones en las que estamos forzados a hacer nuestra elección moral en términos de nuestra preferencia por un tipo u otro de carácter. La pregunta pertinente, entonces, no es qué ley moral sigo, sino qué tipo de persona quiero ser y cómo se realiza en mí esta preferencia. Elegir la persona que quiero ser es decidirse por la persona que aún no soy, pero cuyo ideal debe guiar lo que ahora soy.

Pero si esto es así —y yo creo que lo es—, ¿no habría que admitir que lo que nos separa a los hombres no es solamente nuestra sensibilidad respecto a la metodología científica? ¿No habría que admitir que, sea el que sea el progreso de la metodología científica, las cosas humanas siguen manteniendo una relativa autonomía noética y que no podemos obviar las causas finales si queremos comprender lo humano?

En esta elección caracterial de mi personalidad encuentro yo, teniendo como referente a Nietzsche, la posibilidad de superar la dicotomía *educare-educere*. En la elección de la norma a la que someto mi experiencia para construirme a mí mismo de una determinada manera, no importa si la norma en sí misma está bien fundamentada. Lo que importa es el tipo de persona que me permite llegar a ser. Tampoco importa mucho si el soneto es una expresión arbitraria del lenguaje natural.

Lo importante es el tipo de cosas que nos permite decir y el tipo de sensibilidad que nos permite educar. Pero esto, claro está, significa establecer un fin moral fuera de la experiencia y con fuerza suficiente para organizar la experiencia.

De las muchas críticas que recibió Dewey a lo largo de su vida, me quedo con la que le dirige su maestro Charles Peirce en una carta fechada el 9 de junio de 1904. Acababa de leer los *Studies in Logical Theory*. Tras hacerle diversas observaciones metodológicas, lo reprende (y esto es lo que me interesa) porque, viviendo en Chicago (una ciudad corrompida por la mafia), no debería haber perdido el sentido de lo verdadero y lo falso, lo correcto y lo incorrecto²⁷.

Rorty, discípulo de Dewey, reclamaba “democracia, antes que filosofía”. ¿No deberíamos reclamar también moralidad antes que experiencia si queremos organizar la experiencia humana de manera humana?

Permítanme contarles una anécdota. Durante la Segunda Guerra Mundial la Armada norteamericana decidió ocupar el campus del St. John's College de Annapolis, la universidad auspiciada por Hutchins tras su debate con Dewey. La decisión de las autoridades militares impedía el

desarrollo del proyecto educativo del St. John's College en torno a los grandes libros de la humanidad. Para preservar este proyecto, el rector decidió enviar al profesor que lo había impulsado a entrevistarse con el secretario de la Armada a Washington. Este lo recibió con una orden taxativa: “Tiene usted exactamente un minuto para decirme por qué no debería usar sus edificios para ayudar a la armada en tiempo de guerra”. El profesor tranquilamente sacó su pipa y comenzó a llenarla de tabaco. Atacó la cazoleta. La encendió y comprobó que tiraba bien. Dio una calada. Tras 55 segundos se dio media vuelta y se dirigió hacia la puerta de salida pero girándose antes de salir dijo: “Porque sin lo que St. John's intenta hacer, este país no estaría ahora luchando contra los nazis”. Este profesor era Jacob Klein, un filósofo judío especialista en Platón que había tenido que huir de la Alemania nazi. La Armada decidió ocupar otras instalaciones. En 1949 Jacob Klein fue nombrado rector del St. John's College.

He comenzado diciendo que lo que me animaba a hablar era la voluntad de preservar el principal legado de Dewey: la reivindicación de una filosofía de la experiencia como fundamento teórico de una pedagogía de la experiencia. Habré cumplido mi propósito si he creado en ustedes al menos la sospecha de que este proyecto está inconcluso.

Notas

¹ Russell, Bertrand (1919), “Professor's Dewey's ‘Essays in Experimental Logic’”, en *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, vol. 16, n° 1, 2 de enero de 1919, pp. 5-26. Russell señaló la indefinición de conceptos esenciales en la filosofía de Dewey, como, por ejemplo, “datos empíricos primitivos”, porque no especifica si “primitivo” debe entenderse cronológica o lógicamente.

² Según Arendt, “lo que hace tan complejo comentar su filosofía es que es igualmente difícil estar de acuerdo o en desacuerdo con él”. Arendt, Hannah (1994), *Essays in Understanding, 1930-1954: Formation, Exile, and Totalitarianism*, Nueva York, Harcourt Brace, p. 194.

³ Maritain se sorprendía por la “desastrosa confusión de ideas” de Dewey. En Edmonson III, Henry T. (2006), *John Dewey & The Decline of American Education*, Wilmington, ISI Books, p. 10.

⁴ Nagel, que sentía un sincero aprecio por Dewey, critica su uso del concepto de “continuidad”. Nagel, Ernest (1986), “Introduction” a *The Later Works of John Dewey*, Southern Illinois U.P.

⁵ En una carta fechada el 9 de junio de 1904, comentando los *Studies in Logical Theory* de Dewey (1903), Peirce lo acusa de utilizar una “orgia de razonamientos inconexos”. Burke, F. Thomas (ed.) (2002), *Dewey's Logical Theory*, Nashville, Vanderbilt U.P. p. VII.

⁶ La ambigüedad comienza con el mismo concepto de “pragmatismo”. Desde su aparición se ha discutido si se trata de una corriente filosófica autónoma o si, por su énfasis en la acción y el sentimiento, no es más bien una corriente psicológica compatible tanto con el realismo como con el idealismo. A veces Dewey prefiere presentarse como “instrumentalista”. El instrumentalismo sería una variante del pragmatismo que él mismo define como “una teoría conductista del pensamiento”. Dewey reconoció al final de su vida que con frecuencia había utilizado un “lenguaje *ad hoc*”. Fott, David (1998), en *John Dewey: America's Philosopher of Democracy*, Rowman and Littlefield, 1998, p. 21.

⁷ Suppes, Patrick, “Nagel's lectures on Dewey's Logic” (1969), en Morgenbesser, S., Suppes, P., y White, M. (eds.), *Philosophy, science and method: Essays in honor of Ernest Nagel*, Nueva York, St. Martin's Press, pp. 2-25, p. 14.

⁸ Karier, C. (1977), “Making the world safe for democracy”, en *Educational Theory*, 27(1), pp. 12-47.

⁹ Hofstadter, R. (1963), *Anti-Intellectualism in American Life*, Nueva York, Vintage, p. 375.

¹⁰ Dewey, John (1938), *Experience and education*, Indianapolis, Kappa Delta Pi. Hay traducción española realizada bajo la dirección de Lorenzo Luzuriaga: Dewey, John (1967), *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada. Ha sido reeditada en 2004 por Biblioteca Nueva.

¹¹ Dewey, John (1938), *Logic. The Theory of Inquire*, Nueva York, Henry Holt and Company.

¹² Dewey, John (1939), *Freedom and Culture*, 1939, Nueva York, G.P. Putnam's Sons. DEWEY, John, *Freedom and Culture*, 1939, Nueva York, G.P. Putnam's Sons.

¹³ Dewey fue apreciado tanto por los ministros de educación del zar como por los comisarios de educación soviéticos. En 1928 fue invitado a visitar la URSS y se reunió con el Comisario Anatoly Lunacharsky y eminentes pedagogos, como Albert Pinkevich y S.T. Schatzsky. Durante los primeros años de la revolución, el periódico *Asvieta* recogía con frecuencia comentarios laudatorios para sus ideas. Al regresar a Estados Unidos, escribió una serie de artículos laudatorios sobre la experimentación educativa soviética en *The New Republic*.

¹⁴ Friedrich Schönemann, Eduard Baumgarten y Günther Jacoby interpretaban sus ideas de un modo nacionalsocialista. Brube, Norbert (2009), “¿Una nueva república? El debate entre John Dewey y Walter Lippmann y su recepción en Alemania antes y después de la guerra”, *Encounters on Education*, n° 10, pp. 187-207.

¹⁵ Eugeni d'Ors entendió pronto que para comprender a Dewey debemos partir de Fichte. El yo es para Fichte el sujeto que se descubre expresándose en sus actuaciones y este descubrimiento progresivo es la clave y el fundamento de la acción moral. Los intereses de la acción del yo, al ponerse de manifiesto, nos proporcionan la experiencia de nuestros límites (del no-yo) y, al mismo tiempo, del conjunto de nuestras determinaciones. En este sentido, el fin último de la educación se identifica con la formación de la voluntad como guía forjadora de la personalidad. Sin una voluntad formada, el yo no encuentra más que tinieblas a su alrededor, mientras que con una voluntad formada y capaz de dirigir la acción, el mundo y la vida ganan valor y sentido al convertirse en instrumentos del yo, que es el órgano de la libertad moral. La propia razón no puede convertirse en teórica si no es práctica. Actuar es más fundamental que conocer. Es necesario que haya un actuar para poder conseguir un conocer. La conclusión de d'Ors es clara: "Nada en la metodología contemporánea que no venga de la pedagogía de Dewey. Nada en la pedagogía de Dewey que no venga de la psicología de Dewey. Nada en la psicología de Dewey que no venga de la filosofía de Fichte". d'Ors, Eugeni (1990), *Glosari 1915*, Barcelona, Quaderns Crema, pp. 309-321.

¹⁶ El místico renano Maister Eckhardt (1260-1327) hizo de la dehiscencia la clave conceptual de su sistema filosófico. Cuando se dirigía, en su condición de prior de Alemania y Bohemia, a los monjes del valle del Rin lo animaba a ver la naturaleza como un todo “dehiscente”. Como muchas de las proposiciones del Maister Eckhardt fueron declaradas heréticas por la Inquisición permanecieron latentes, esperando su propia dehiscencia, hasta que en el siglo XIX el filósofo romántico Franz von Baader las sacó a la luz. Por esta vía la dehiscencia llegó a Hegel y de este a la filosofía contemporánea. Merleau Ponty escribe que “es esencial al tiempo no ser solamente tiempo ‘efectivo’ o que se ‘derrama’, sino más bien tiempo que ‘se sabe’, pues la explosión o la dehiscencia del presente hacia el futuro es el arquetipo de la relación de sí mismo a sí mismo (rapport de soi à soi), que manifiesta una interioridad o ‘ipseidad’”. Ponty, Merleau (1945), *Phénoménologie de la perception*, París, Gallimard, p. 489.

¹⁷ La identificación de “experiencia” y “método científico” es la piedra angular del sistema de Dewey. Lavine, Thelma (1995), “America & the Contestations of Modernity”, en Saafkamps, Herman J. (ed.), *Rorty and Pragmatism*, Nashville, Vanderbilt University Press.

¹⁸ Suppes (1969).

¹⁹ Hookway, Christopher (2012), *The Pragmatic Maxim: Essays on Peirce and Pragmatism*, Oxford U.P, p. 14.

²⁰ Russell, Bertrand (1919), "Professor's Dewey's 'Essays in Experimental Logic'", en *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, vol. 16, nº 1, 2 de enero de 1919, pp. 5-26. Podemos hablar de la existencia de un "debate Russell-Dewey". Se inicia con este artículo de 1919 y continúa tras la aparición de *Logic: The Theory of Inquiry* (1938). El paso siguiente lo da Russell con su contribución a *Library of Living Philosophers* (1939), donde dedica un apartado a Dewey. Vendrá después un capítulo de su *An Inquiry into Meaning of Truth* (1940) y el texto que le dedicó en su *A History of Western Philosophy* (1945). Dewey le responde con su réplica al volumen de *Library of Living Philosophers* (1939) y, después, en el *Journal of Philosophy* (1941). No carece de razón Husserl cuando afirma que "lo que Dewey llama 'lógica' no me parece que forme parte, en absoluto, de la lógica. Debería considerársela una parte de la psicología". "En el sentido en el que yo uso el término, apenas hay lógica en el libro, si exceptuamos la sugerencia de que los juicios sobre prácticas poseen una forma especial —una sugerencia que pertenece a la lógica tal como yo la entiendo... El sujeto que yo llamo 'lógica' es uno que, aparentemente, no parece ser para el profesor Dewey realmente importante".

²¹ Nagel (1986) sostiene que Dewey no se sentía completamente satisfecho con lo conseguido en esta obra. La veía como la formulación de un programa de análisis y reconstrucción que esperaba que otros más familiarizados que él con los métodos de la ciencia experimental pudieran completar. ¿Pero qué ha dicho la posterior metodología científica? Hoy encontramos a un grupo numeroso de físicos teóricos desarrollando fórmulas matemáticas imposibles de contrastar empíricamente. Pero no dudan de que están haciendo ciencia. Del 7 al 9 de diciembre de 2015 tuvo lugar un encuentro en la Universidad Ludwig Maximilian de Munich para discutir las ideas expuestas por el cosmólogo George Ellis, de la Universidad de Cape Town, en Sudáfrica, en un artículo que publicó en *Nature*. Varios científicos defendieron que si una teoría es suficientemente elegante y tiene capacidad explicativa, no necesita ser contrastada experimentalmente. Algunos filósofos de la ciencia que están intentando sustituir el falsacionismo de Popper por el "bayesianismo".

²² Provence, Eugene F. (2011), *The social Frontier. A critical Reader*, Nueva York, Peter Lag.

²³ Mayer, Milton, *Robert Maynard Hutchins. A Memoir* (1939), University of California Press, p. 151.

²⁴ Dewey, John (1978) "Theory and Practice". Contribution to A Cyclopedia of Education. Vol. 7 of John Dewey: The Middle Works, 1899-1924. Carbondale, Southern Illinois University Press, pp. 354-355.

²⁵ En realidad no existió tal debate, ya que Lippmann no contestó nunca a los comentarios críticos de Dewey. Estos comentarios se inician con dos reseñas aparecidas en *The New Republic*. La primera es de *Public Opinion* (1922) y lleva el título del ensayo de Lippmann. La segunda reseña es *The Phantom Public* (1925) y se titula "Practical democracy". Apareció en diciembre de 1925. Poco después, en 1926, Dewey recogerá el contenido de una serie de conferencias que impartió en el Kenyon College en torno a la participación democrática, y las publicó en 1927 con el título de *The Public and Its Problems*. Esta obra puede entenderse como la reflexión sistemática sobre el contenido de sus dos reseñas.

²⁶ Dewey, John, y Hayden, James (1909), *Ethics*, Nueva York, Henry Holdand Company.

²⁷ Anderson, Douglas R., y Hausman, Carl R., (2012), *Conversations on Peirce*, Nueva York, Fordham U.P.; Hookway, Christopher, *The pragmatic maxim* (2012), Oxford U.P.

Abstract

The 16th National and the 7th Latino-American Conference on Pedagogy inaugural speech. Experience and Education

It is hard to imagine a book that has had a greater and wider impact on the modern history of education than John Dewey's *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*, which appeared in 1916. Dewey's ideas were enthusiastically received by educators of czarist Russia, the URSS, the Weimar Republic and Nazi Germany. His ideas were also hegemonic in US schools during the thirties. And when, in our time, we tried to innovate in education, we

went surprisingly back to Dewey in the hope to find a guidance in his book. But it is difficult to please such a heterogeneous group of people if you do not offer an ambiguous message. At least in its foundations. Dewey himself seemed to admit this indirectly in two works: *Experience and Education and Logic: The Theory of Inquire* (1938) and *Freedom and Culture* (1939). The fact that one of the undisputed and indisputable parents of modern pedagogy reviewed his own ideas is of the utmost importance. Especially if what he called into question is the conception of “educational experience”. The original sin of the active pedagogies could be the naive conviction that any experience that earns the student’s activity is—in itself— an educational experience. In the centenary of the publication of *Democracy and education*, it seems appropriate to analyse both the ambiguities of Dewey’s pedagogy and his self-criticism.

Résumé

*Conférence inaugurale du XVI^e Congrès National et du VII^e Congrès Ibéro-américaine de Pédagogie.
Expérience et Éducation*

Il n’y a dans l’histoire de l’éducation aucune œuvre qui ait eu un impact plus vaste et plus profond que *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*, de John Dewey, publiée en 1916. Ses idées ont été reprises avec enthousiasme, tant par les pédagogues du tsar que par ceux de Lénine, tant par les pédagogues de la République de Weimar que par certains issus du national-socialisme. Elles ont été majoritaires dans les écoles d’Amérique du Nord pendant les années trente du siècle passé, et quand, de nos jours, on veut innover en matière d’éducation, *Democracy and Education* sert de nouveau de référence. Mais il est difficile de couvrir un tel champ idéologique sans qu’aucune ambiguïté inhérente à l’œuvre elle-même le permette. Dewey lui-même le reconnaît indirectement dans deux ouvrages de 1938 (*Experience et Education, Logic: The Theory of Inquire*) et dans une autre de 1939 (*Freedom and Culture*). Le fait que Dewey, un des pères indiscutés et indiscutables de la pédagogie moderne, soumette à révision ses propres idées est d’une importance capitale, surtout si ce qu’il met en cause est le concept même de “l’expérience éducative”. Il se pourrait que le péché originel des pédagogies actives soit la croyance naïve que toute expérience qui produit l’activité de l’élève est en soi une expérience éducative. Il semble opportun d’analyser, pour le centenaire de *Democracy and Education*, les ambiguïtés de la pédagogie de Dewey aussi bien que son auto-critique.

Perfil profesional del autor

Gregorio Luri Medrano

Maestro, licenciado en Pedagogía con premio extraordinario fin de carrera y doctor en Filosofía con premio extraordinario de doctorado. Ha trabajado en todos los niveles de la enseñanza, de primaria a la universidad, incluyendo la formación docente. Ha recibido varios premios, entre ellos, el Juan Gil-Albert de ensayo y el Premio MEP 2016. Autor de una veintena de libros de filosofía, historia y educación, entre ellos, *La escuela contra el mundo*, *Por una educación republicana* o *Mejor educados*. Colabora como asesor pedagógico con diferentes instituciones. Correo electrónico de contacto: gregorioluri@gmail.com

RECENSIONES /
BOOK REVIEW

MORIN, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós (Espasa Libros S.L.U.), 157 pp.

Si bien es cierto que Edgar Morin (1921) recapitula, en este libro, diferentes tesis ya conocidas y estudiadas durante los últimos años porque siempre se ha interesado por la educación (*La mente bien ordenada* y *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*), consideramos que es muy oportuno realizar la correspondiente recensión. El principal motivo es que, a partir de una de las máximas de Rousseau en que nos anuncia que enseñar consiste básicamente en enseñar a vivir, aborda una cuestión tan esencial en la pedagogía como es la de saber vivir y, además, teniendo en cuenta el proceso de degradación de la calidad de vida (desmesura, individualismo, aceleración) que estamos presenciando desde hace un tiempo.

De esta manera, es evidente que Morin muestra la importancia de la filosofía como motor y guía de la enseñanza para la vida desde la edad más temprana, dado que, en ella, podemos encontrar una propuesta de forma de vida que tiene que ser enseñada y aprendida a través de un proceso educativo (Rabelais, Montaigne). Por consiguiente, no contempla la posibilidad de una filosofía sin antropología ni una antropología sin filosofía porque, de esta manera, es posible retomar todas las grandes cuestiones de la historia, como las preguntas qué somos o qué es una vida buena, bella, digna y valiosa, tal y como él mismo ha hecho en sus obras autobiográficas (*Autocrítica*, *Mis demonios*, *En carne viva*). Ahora bien, Morin destaca que actualmente este proceso educativo solo será posible llevarlo a la práctica si no provocamos una

metamorfosis (evita hablar de reforma o revolución) del sistema educativo contemporáneo en su totalidad, ya que está basado en el modelo disciplinar de la universidad y en la disyunción entre ciencias y humanidades (p. 152).

A la vista de lo dicho, ya podemos anunciar que el libro objeto de esta reseña está compuesto por seis capítulos que cada uno de los cuales persigue el mismo propósito: establecer las bases principales para hacer realidad un cambio pedagógico que equipara a la génesis de la universidad moderna nacida en Berlín a principios del siglo XIX. En este sentido, el autor hace un doble ejercicio en cada capítulo: por un lado, diagnostica la situación actual de la educación y de la civilización en general y, por otro, suscita cuáles son los principales retos de la enseñanza actual para que, tanto la escuela como la universidad, puedan formar a alumnos que sean capaces de vivir con plenitud.

En el primer capítulo, el autor muestra que la escuela y la universidad enseñan muy parcialmente a vivir porque dichas instituciones, centradas en los saberes separados y fragmentarios, no introducen una cultura base que incluya el conocimiento del conocimiento para conocernos a nosotros mismos (Sócrates). De esta manera, fracasan en su misión esencial, es decir, no aportan las defensas necesarias para afrontar las incertidumbres de la existencia ni tampoco la reflexión o la interrogación sobre el buen vivir (p. 50). Luego y, ya entrando en el segundo texto, nos recuerda que la crisis de la educación debe plantearse

en su propia complejidad y, por ello, nos remite a una nebulosa espiral de crisis cuyo conjunto forma la crisis de la humanidad (p. 59). Así es que el autor es consciente de que la educación no puede por sí sola cambiar la sociedad, pero, al mismo tiempo, destaca que en el corazón de la crisis de la educación están los fallos en la enseñanza para la vida (p. 62).

En los siguientes capítulos, el autor aborda los dos términos clave del libro. Por una parte, hallamos que la tesis de que la educación para la comprensión es importantísima en un sistema de enseñanza y, al mismo momento, lamenta que ahora está ausente. En este sentido, considera que facilita la relación profesores-alumnos porque se hace cargo del otro en todas sus manifestaciones posible, algo que en las conclusiones acaba de profundizar introduciendo la idea de regenerar el Eros pedagógico, es decir, el amor al alumno (Platón). Y, por otra, es el turno del conocimiento del conocimiento que conlleva a una reforma de pensamiento y, por consiguiente, al pensamiento complejo que nos permite alejarnos de las verdades parciales (Hegel). En

otro orden de las cosas, y a tenor de que el autor es consciente de que vivimos en una época de incomprendimientos mutuos, Morin, ya situados en los dos últimos capítulos, se postula a favor de realizar una ciudadanía terrícola y continuar la originalidad francesa dentro de la integración europea a partir de una regeneración política, cultural y pedagógica (*franciscación*).

Sin duda alguna, esta obra contribuirá a seguir reflexionando, de forma crítica, sobre la tendencia tecnoeconómica, cada vez más poderosa e influyente, que tiende a reducir la educación a la adquisición de competencias socioprofesionales y, al mismo tiempo, representa una magnífica oportunidad para repensar el asunto de las competencias existenciales porque, según las tesis defendidas por el propio Morin, pueden regenerar la cultura e introducir temas vitales en la enseñanza, como la aspiración a vivir bien. En definitiva: esta obra dignifica y recupera los ideales humanistas de la educación.

Jordi García Farrero
Universidad de Barcelona

PRING, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea. 158 pp. [edición a cargo de María G. Amilburu]

No debemos rechazar la bondad que reside en la incomodidad que todo proceso verdaderamente educativo suscita. De ahí que este libro, incómodo pero también revulsivo, merezca estas líneas. Estamos ante un libro compuesto por diez recientes artículos y conferencias que ha sido cuidadosamente editado por la compañera María G.

Amilburu y que nos ofrece una clara visión de lo que el profesor Richard Pring, catedrático emérito de Filosofía de la Educación en la Universidad de Oxford, considera que la educación es y debería ser. Su larga experiencia y contrastada pericia respaldan un discurso que pone contra las cuerdas a todas aquellas políticas educativas que

diluyen la grandeza del proceso educativo. Las mismas que se empeñan en ponerlo al servicio de lenguajes empresariales con diminutas aspiraciones que nada tienen que ver con el ideal de plenitud humana que el propio Pring rescata del pensamiento de Oakeshott.

“Ahí está la trampa. El lenguaje tomado del mundo de los negocios, de la empresa y del mercado, al formular un concepto tan pobre y limitado del ser humano y del aprendizaje, somete al mismo tiempo la educación a los mecanismos de control social, socava la autoridad y el papel del profesor como experto en materias educativas, deja indefenso al alumno contra la tiranía del gobierno o del mercado, y desprecia los valores considerados ‘irrelevantes’ desde el punto de vista económico” (Pring, 2016: 36).

La obra, amena de principio a fin y con claras referencias cruzadas, se divide en dos grandes apartados: 1) los fines de la educación y 2) necesidad de la filosofía de la educación en las políticas y las prácticas educativas.

En el primero de ellos se profundiza directamente en qué se entiende por una persona educada, dando por hecho que la educación es más de lo que comúnmente entienden muchos legos y no pocos versados. “Educamos a las personas, no a perros ni a monos. ¿Por qué no? ¿Qué es lo que distingue a las personas para que consideremos que su desarrollo requiere procesos que reciben el prestigioso nombre de educación?” (ibid.: 13). En sintonía

con el clásico estudio de Bruner, *Man: a Course of Study*, sus párrafos nos animan a reflexionar sobre lo que nos define como humanos, cómo llegamos a serlo y, sobre todo, cómo podemos serlo —o no— de un modo más pleno.

Siguiendo sus ideas: “Es un error limitarse a buscar resultados de aprendizaje cuantificables, reduciendo la enseñanza a la mera preparación para superar unos exámenes” (ibid.: 18). Un objetivo que irremediamente nos conduciría al que Dewey denominó “el pecado mortal de la educación”: el desinterés y el aburrimiento, verdaderos pilares de todo proceso deseducativo. Es de recibo resaltar que a lo largo del centenar y medio de páginas que conforman el libro encontramos con frecuencia a John Dewey (Escuela Común, sabiduría de la raza, gestión de la vida de manera inteligente, reconstrucción de la experiencia, falsos dualismos, etc.), pues el profesor Pring es especialista en su pensamiento filosófico-educativo, destacando las influencias que en él se perciben del idealismo de T. H. Green, la teoría evolucionista de Darwin o el pragmatismo de C. S. Peirce.

Tras las elucubraciones que toda teoría o filosofía de la educación requieren, pasamos a una segunda parte algo más relacionada con la realidad —inglesa en su mayor parte, pero fácilmente extrapolable en todo caso— y su necesidad de cambio con respecto a ciertos aspectos: investigación basada en evidencias y el falso antagonismo cuanti-cuali, entre otros. En este sentido, cabe resaltar la distinción que se realiza

entre “evidencia” y “prueba”, enfatizando el necesario salto lógico que desde la primera ha de darse para concluir algo, recordando al mismo tiempo la contextualización que toda evidencia debe tener en función del discurso en el que se esté participando. En educación, al fin y al cabo: “Las evidencias de que se dispone en muchos casos se parecen más a las que se mencionan en las novelas negras que en las investigaciones científicas” (ibid.: 88). Todo ello, evidentemente, sin llegar al extremo opuesto que corrobora la que denomina “falacia de la singularidad”.

Al discurrir sobre las virtudes y los defectos del investigador educativo, el libro acentúa la dimensión ética, distinguiendo entre “principios” y “reglas”, así como entre una postura deontológica y otra consecuencialista, llegando a la conclusión de que las comunidades, como contextos sociales, favorecen el ejercicio de las virtudes que todo buen investigador educativo ha de demostrar. Un aspecto, la comunidad, que también ha de

ser irremediamente tenido en cuenta por las universidades a la hora de reformular sus planes de formación de los futuros profesores.

En el último capítulo, significativamente titulado “Recuperar la educación”, el Dr. Pring hace uso de distintas metáforas en las que el profesor aparece como guardián de la cultura, dispensador del currículo y creador de un orden socialdemocrático, volviendo de nuevo sobre el comienzo del libro al plantearse, desde otro ángulo, qué es y qué no es una persona educada.

Suele decirse que ningún mar en calma hizo nunca buenos marineros, al igual que es probable que pocos libros incómodos, de aquellos que dejan huella, caigan en el olvido. Tras su lectura, y entre otras muchas reflexiones, todos deberíamos replantearnos el equilibrio entre lo que es digno de ser aprendido y lo medible y cuantificable.

José L. González-Geraldo
Universidad de Castilla-La Mancha

DUNN, D. (2016). *Maestras y maestros excelentes en Primaria. Sugerecias y estrategias para mejorar el trabajo cotidiano en las clases*. Madrid: Narcea, 127 pp.

La excelencia es un término que goza de amplia y justificada aceptación. Desde la areté griega, pasando por “la obra bien hecha” de Eugenio D’Ors, hasta los actuales modelos de calidad, la palabra tiene connotaciones de algo que supera a lo bueno para adentrarse en lo mejor. También los profesores desean la excelencia en su trabajo y en sus resultados. A ayudarles a conseguirlo se dedica este libro escrito por un profesor que ha conseguido

un reconocimiento de su centro, usando las estrategias descritas, en tan solo 12 meses. El paso de clases satisfactorias a excelentes no es simple y no existe una única forma de hacerlo. Lo que el autor ofrece son ideas, estrategias, diferenciación, planificación, personalización y evaluación, experimentadas por él mismo, interiorizadas en el quehacer diario, y cuyo objetivo es ponerlas en común con otros profesores que aspiren a ser también excelentes.

Comienza presentando en qué consiste ser un profesor excelente vinculándolo a una enseñanza excelente y a resultados excelentes en los alumnos; propone liberar al educador excelente que todos llevamos dentro. Lo primero que introduce es el cuidado y fomento de las relaciones, con base en Karl Rogers y lo fundamenta en tres bases: ser auténticos, ser empáticos y mostrar respeto. La sonrisa está en la base de las relaciones, así como el interés por las cuestiones personales de cada uno. Con los padres también establece normas para una comunicación cercana, fluida y regular.

Centrándose en los aspectos netamente profesionales, se inicia con una planificación que sea excelente, basada en una pregunta diaria: ¿qué quiero que mis alumnos aprendan en esta clase? A continuación, se debe formular como objetivo esa respuesta, desglosada en las partes principales que contiene, dando una información clave y vinculándola a la evaluación. Además el aprendizaje debe ser personalizado y de calidad, para lo cual se pide la participación y la mejora de todos los alumnos en el vocabulario clave de cada tema, incluyendo a todos los alumnos y revisando continuamente el proceso de aprendizaje con las actividades diferenciadas y razonadas. Presenta diversas estrategias para conseguirlo: enseñar al gato, resumen visual, conferencia de prensa, etc., en el ámbito individual; y en el grupal, otro racimo de actividades sugerentes que se titulan: grábalo, el contrato, romper el hielo, verdad o mentira, mapas conceptuales, etc.

El capítulo referido a la evaluación es considerado por el autor como nuclear y en él propone cómo se puede realizar una evaluación rápida y útil para que funcione en una clase. Se trata de conocer lo que los alumnos saben y no saben y cómo compensar esa diferencia. Basa su propuesta en diez principios básicos: planificación eficaz, centrarse en el aprendizaje de los alumnos, reconocerse como un elemento básico, que sea clara y constructiva, con motivación a los estudiantes, alcanzar los objetivos, autoevaluación, reconocimiento del logro y que se reciban elementos para saber cómo mejorar. Tanto en la evaluación formativa (a corto plazo) como en la sumativa (a largo plazo) presenta objetivos y criterios de éxito, individual y entre compañeros, con estrategias fáciles, juegos, roles, semáforos, sonrisas y autoevaluación reflexiva. La gestión de la clase desde la decoración pasando por las estrategias, las expectativas, el tono de voz, las preguntas, el ambiente en general, la lectura, la reflexión, las rutinas y la organización general del aula suponen un elemento decisivo en el camino a la excelencia vinculados al cumplimiento de las expectativas altas y posibles. La inclusión imprescindible se basa en el trabajo cooperativo organizado en cascada, en círculos concéntricos, en rompecabezas, etc., y fomentando un estilo de aprendizaje adecuado a cada caso. El hacer preguntas en clase, derivado del método socrático lo vincula a la taxonomía de Bloom, dando sugerencias para cada uno de los niveles y eliminando, por ejemplo, las manos levantadas que interfieren con los niños de pensamiento más lento. Las posibilidades de las

preguntas son casi infinitas y se presentan ejemplos muy claros de avance-retroceso en el aprendizaje a través de la interrogación, para llegar al aprendizaje excelente. Los vínculos y la apertura de la clase a la interculturalidad pueden vincularse a materias como la geografía o las matemáticas que consigan normalizar y promover acciones comunitarias de inclusión y aceptación por medio de un mejor conocimiento.

El inicio y el final de las clases merecen un apartado específico. Para empezar es básico predisponer a los alumnos a escuchar, motivando a la participación, y siendo suficientemente hábil para que todos los niños participen. Iniciar con juegos como el número misterioso, localizar un error, búsqueda de alguna cuestión clave, adivinar alguna cosa, ordenar, algún juego de competición, bingo, encuentros, etc., permiten captar la atención y mantenerla para continuar un tiempo de aprendizaje fructífero. Por su parte, el final de la clase exige recapitular, resumir, revisar el vocabulario y los objetivos usando alguna forma de refuerzo del aprendizaje que se pretendía. Para ello sintetiza cuatro áreas que deben estar presentes en un resumen final excelente: claridad, implicación, capacidad para ponerse a trabajar y metaprendizaje. Además da cinco reglas de oro para probar una hipótesis y para la toma de decisiones, con diversos ejercicios y propuestas para conseguir el mejor resultado del aprendizaje, vinculándolo a los objetivos, a los criterios y al retar y estimular a los alumnos.

La cuestión de los deberes se revisa con sus pros y sus contras, sin tomar una postura cerrada sobre los mismos, hace unas recomendaciones para conseguir extraer de ellos el mejor aprendizaje que sea entretenido, atractivo y con recompensas. Sobre los profesores de apoyo destaca su importancia y la modificación de su forma de intervención, para pasar de atender a un alumno a planificar y desarrollar en equipo con el profesor de aula sus actividades. La autoevaluación y el desarrollo profesional se presentan como tutorías entre compañeros, como observación entre pares, compartir las buenas prácticas, intercambios y otras variadas cuestiones y actividades que permitan percibir las fortalezas y debilidades personales. Finalmente se pide ser un profesor que sabe dónde están los alumnos y hacia dónde debe conducirlos, basado en el amor a las personas y a las tareas, haciendo de la mejora el centro de su quehacer educativo.

Se trata de un libro muy sencillo, aplicado, sin pretensiones teóricas, pero basado en el conocimiento de las diferentes propuestas que se encuentran en el camino hacia la excelencia. El profesorado de primaria, pero también de otras etapas educativas, encontrará en él ideas, ejemplos, caminos y apoyo a su deseo de convertirse en un profesor excelente como proclama en su título.

Isabel Cantón Mayo
Universidad de León

BONA, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial. 334 pp.

César Bona (Ainzón, Zaragoza, 1972) se convirtió hace unos meses en el mejor profesor de España. Su clave es su empatía, su capacidad para conectar con los alumnos y detectar lo que les falta y lo que les puede motivar. Además de la creatividad también quiere que sus alumnos desarrollen el espíritu crítico y sepan plantear alternativas. Todas las experiencias, anécdotas e iniciativas, entre muchas otras, que son relatadas en el presente libro y en su primero (*La nueva educación*, Penguin Random House Grupo Editorial, Barcelona, 2015), le han llevado a optar al Global Teacher Prize, un galardón equivalente al Premio Nobel del Profesorado, en el que César, como único español, se ha contado entre los 50 finalistas.

A partir de la cuestión “¿Para qué sirve la educación?”, se introduce al lector a la afirmación de que otra forma de educar es posible. Se exponen siete ejemplos de escuelas, de ciudades y pueblos de distintas comunidades autónomas de España, con cosas comunes y algunas diferencias. De manera concreta, estos centros educativos forman parte de la red mundial de “Escuelas Changemaker”, y de ellos se muestra la voz de los niños y de las familias.

En los siete capítulos del libro se describe la ruta por los centros escolares, con proyectos integrales donde el respeto, la creatividad, la imaginación, la motivación, el trabajo en equipo, la curiosidad, la empatía y la interacción con la sociedad son el mejor camino para la formación como seres sociales y para una educación “real”. El

denominador común de estas escuelas se enmarca en concebir la educación como el primer escalón para crear agentes de cambio.

El profesor César Bona expone, de una manera cercana, que “hay quien piensa que la escuela es un reflejo de la sociedad. Sin embargo, otros pensamos que es la escuela la que puede cambiar esa sociedad, que es el mejor camino para conseguirlo y construir un mundo mejor” (p. 15). Asimismo, de manera inconformista y esperanzadora, nos aporta que “el fracaso escolar no es de los niños, sino del sistema o de los docentes que lo llevamos a cabo” (p. 13). Concreta que “lo que llamamos *fracaso escolar* ocurre porque hemos definido un camino tan pequeño que el que no cabe, se sale. Pero si ese camino fuese más grande, muchos chicos podrían seguir en él” (p. 191). Y este es el motivo por el cual apunta que un niño, una niña o un adolescente necesitan ir felices a la escuela o al instituto; y, de manera crítica, subraya que las escuelas deberían enseñar a los chicos a reflexionar, más que a pasar exámenes. En concreto, aconseja velar por su bienestar, enseñarle a entender el mundo y estimular su curiosidad para que aprenda, para que asimile que uno mismo tiene la capacidad para solventar cualquier problema que se le presente. Nos habla de educar el corazón de los alumnos, además de la importancia en la necesidad de estimular la curiosidad.

Por todo esto, César Bona, a lo largo de su libro repleto de diálogo, afirma que para hacer frente a los problemas, a las dificultades de la

sociedad y del sistema, se necesitan personas con determinación, creativas, curiosas y con el deseo constante de aprender de los demás. En todo momento nos habla de una educación que tenga en cuenta el alumnado como ser social; pues este pasará toda su vida rodeado de otras personas, pero en momentos solitarios; deberá trabajar en equipo; y será necesaria la empatía y la adquisición de conocimientos. En resumen, gente preparada, que disponga de herramientas y que esté dispuesta a hacer de este mundo un lugar mejor.

Y así es como el maestro considerado como el mejor profesor de España hace de esta obra una lectura imprescindible para padres, madres, maestros, maestras y para cualquier interesado por la educación y por un mundo mejor. En primera persona, se detalla al lector diferentes estrategias metodológicas de su ruta por los siete centros

educativos, como, por ejemplo, las asambleas, el *bibliopatio*, el contacto con la naturaleza, el muro con piezas de foam, el pedido para comprar, los tesoros del huerto, la Constitución escolar, los cuentos... Y todo ello, en el marco de la escuela inclusiva, la educación emocional, la importancia de las preguntas y la curiosidad, la participación de las familias, el compromiso para la mejora de la sociedad y del mundo en que vivimos, entre otros.

César Bona sabe cómo inspirarnos, ponernos en situación de sus vivencias, hacernos ver que se pueden hacer las cosas mejor e incluso emocionarnos, apasionarnos y esperanzarnos. La escuela puede (y debe) cambiar la sociedad; porque una educación no es un sueño, es una realidad.

Laia Lluch Molins
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 provenirán 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 Tesoro 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.

- ◆ TOMA DE DECISIONES ACADÉMICO-PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES PREUNIVERSITARIOS / *ACADEMIC AND PROFESSIONAL DECISIONS OF PREUNIVERSITARY STUDENTS*
Alejandra Cortés Pascual
- ◆ DIÁLOGO Y EMPATÍA EN ESTUDIANTES DE 10 A 14 AÑOS / *DIALOGUE AND EMPATHY IN 10-TO-14-YEAR-OLD STUDENTS*
María Ángeles de la Caba-Collado y Rafael López-Atxurra
- ◆ TEJIENDO PUENTES ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA. EL PAPEL DEL PROFESORADO / *WEAVING BRIDGES BETWEEN SCHOOL AND FAMILY. THE ROLE OF THE TEACHER*
María Ángeles Gomariz Vicente, María Ángeles Hernández-Prados, María Paz García-Sanz y Joaquín Parra Martínez
- ◆ LAS FAMILIAS ANTE EL ABANDONO ESCOLAR / *FAMILIES FACING EARLY SCHOOL LEAVING*
María Luz Martínez Seijo, Laura Rayón Rumayor y Juan Carlos Torrego Seijo
- ◆ SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL DE LA PROVINCIA DE GRANADA (ESPAÑA) RESPECTO A LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR / *SATISFACTION OF GRENADIAN RURAL TEACHERS (SPAIN) CONCERNING SCHOOL ORGANIZATION*
Francisco Raso Sánchez, Tomás Sola Martínez y Francisco Javier Hinojo Lucena
- ◆ PERFILES DOCENTES UNIVERSITARIOS: CONOCIMIENTO Y USO PROFESIONAL DEL SMARTPHONE / *LECTURERS PROFILES: KNOWLEDGE AND PROFESSIONAL USE OF SMARTPHONES*
Irina Salcines-Talledo, Natalia González-Fernández y Elena Briones
- ◆ LA CULTURA DE PAZ EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. ESTUDIO COMPARADO DE LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA / *TEACHING THE CULTURE OF PEACE AT THE LEVEL OF COMPULSORY SECONDARY EDUCATIONAL. A COMPARATIVE STUDY OF TEXTBOOKS ON CITIZENSHIP EDUCATION*
Sebastián Sánchez Fernández y Miriam Vargas Sánchez
- ◆ LA IDENTIDAD NACIONAL EN LOS MANUALES ESCOLARES DURANTE LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA / *NATIONAL IDENTITY IN SPANISH TEXTBOOKS DURING SPAIN'S SECOND REPUBLIC*
Carlos Sanz Simón y Teresa Rabazas Romero
- ◆ OCIO DIGITAL EN LOS JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL / *YOUNGSTERS WITH SOCIAL DIFFICULTIES AND THEIR DIGITAL LEISURE*
Margarita Vasco-González y Gloria Pérez Serrano
- ◆ CONFERENCIA INAUGURAL DEL XVI CONGRESO NACIONAL Y VII CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA. EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN / *THE 16TH NATIONAL AND THE 7TH LATINO-AMERICAN CONFERENCE ON PEDAGOGY INAUGURAL SPEECH. EXPERIENCE AND EDUCATION*
Gregorio Luri Medrano

Indexed in
SCOPUS



B

Bordón, desde 1949

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