

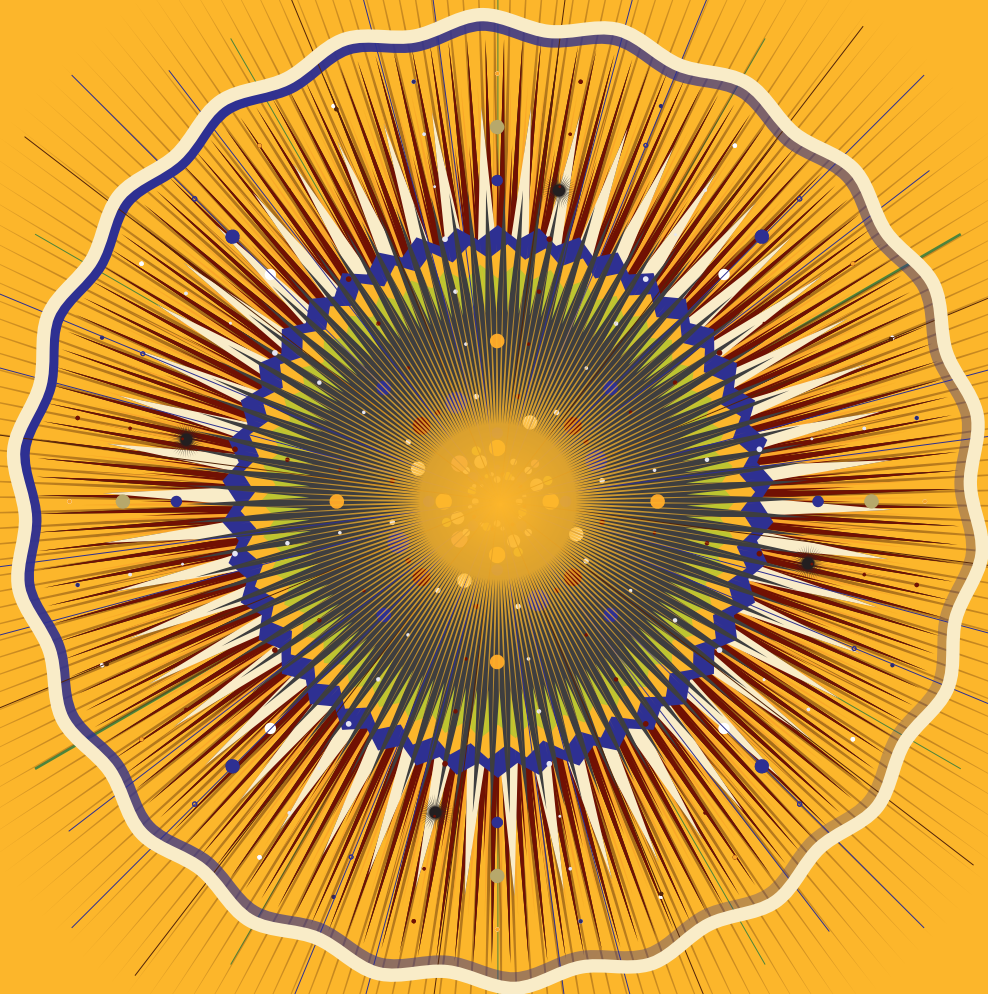
# Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

93(32.3) DICIEMBRE 2018

## CONTRIBUCIONES A LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIO-CULTURAL

COORDINADORES: HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO Y MICHAEL COLE



ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria  
de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 93 (32.3)

Zaragoza (España), diciembre 2018

**La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,  
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»,  
es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación  
del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.  
Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza,  
de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.**

**Sede Social, redacción, administración y correspondencia**

Universidad de Zaragoza  
Facultad de Educación  
Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

**Editor**

José Emilio Palomero Pescador  
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

**Páginas web**

<http://www.aufop.com>  
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

**Composición de textos e impresión**

Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

**Diseño de portadas y diseño web**

José Palomero Fernández \* [hello@josepalomero.com](mailto:hello@josepalomero.com) \* <http://www.josepalomero.com/>

ISSN: 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Solo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/las autores/as. La Revista ha recibido ~~en 2018~~ una subvención del Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.



## **JUNTA DIRECTIVA**

### **Presidente**

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

### **Vicepresidente**

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

### **Secretario**

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Administradora**

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Vocales**

ANTONIO GARCHA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

## **CONSEJO DE REDACCIÓN**

### **Presidente**

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

### **Editor y Secretario del Consejo de Redacción**

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Administración y distribución**

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Correspondencia con autores**

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Relaciones institucionales**

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

### **Relaciones internacionales**

ROBERT E. STAKE (University of Illinois. Estados Unidos).

CAMERON MCCARTHY (University of Illinois. Estados Unidos).

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad Loloja Andalucía. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Educación).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia).

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad Estatal de Bolívar. Ecuador).

RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università Degli Studi di Torino. Italia).

JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República de Montevideo, Uruguay. Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina).

ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department).

### **SopORTE informático**

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

CARLOS SALAVERA BORDAS (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias de la Salud).

## **Base de datos y certificaciones**

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

### **Vocales**

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de l'Educació).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).

JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar).

ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història).

MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía).

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).

SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

RAQUEL PÉREZ RUBIO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANA MARÍA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

REBECA SOLER COSTA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

## **CONSEJO ASESOR**

CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).

MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).

JOHN ELLIOTT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).

ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).

JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).

NITA FREIRE (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).

HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).

GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).

DANIEL LÓPEZ STEFONI (Universidad de Los Lagos, Chile).

PETER L. MCLAREN (Chapman University. Orange, California, Estados Unidos).

JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).

ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).

STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).

ROBERT STAKÉ (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

## **CONSEJO ACADÉMICO**

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).

VICENTA ALTABA RUBIÒ (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).

JOAN BISCARRI GASSIÒ (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Badajoz).

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).

MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).

ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).  
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).  
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Albacete).  
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Cuenca).  
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).  
JESÚS NIETO DÍEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Segovia).  
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).  
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación).  
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).  
ROSARIO QUECEDO LECANDA (Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).  
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).  
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).  
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Facultad de Formación do Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Lugo).  
CARME TOLOSANA LIDÓ (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).  
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).  
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).  
LUIS J. VENTURA DE PINHÔ (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).  
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado).  
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

### **COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL**

JAVIER CERMEÑO APARICÒ (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).  
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).  
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).  
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).  
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

### **INSTITUCIONES COLABORADORAS**

Departamento de Pedagogía (Universidad de Valladolid).  
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga).  
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).  
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).  
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).  
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).  
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).  
Facultad de Educación (Universidad de Murcia).  
Facultad de Educación (Universidad de Valladolid).  
Maestría de Educación SUE Caribe (Colombia).  
Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

### **ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)**

La RIFOP tiene el sello de calidad FECYT desde junio de 2016. Por otra parte, está indexada en el «Emerging Sources Citation Index (ESCI)», la nueva edición de Web of Science, desde el número 87 (30.3) Diciembre 2016.

Su índice más detallado de impacto está disponible en  
<<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>>.



# Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinadores

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO Y MICHAEL COLE

Número 93 (32.3)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

## ÍNDICE

<b>Editorial.</b> Vigor y Potencial Actual de la Investigación Educativa desde las Perspectivas de Corte Socio-Cultural <i>Henar Rodríguez Navarro y Michael Cole</i> .....	11
--	----

### **Monografía: Contribuciones a la Educación desde una Perspectiva Socio-Cultural**

Diálogo con Michael Cole: 20 Años de Psicología Cultural <i>Henar Rodríguez Navarro</i> .....	17
El Papel de las Competencias Emocionales en la Educación Infantil: Las Relaciones en la Comunidad Educativa <i>Mar de la Cueva Ortega, Ignacio Montero García-Celay</i> .....	31
Aprendo para que Tú Aprendas Más: Contribuyendo a la Mejora del Sistema Educativo a través de la Formación de Familiares en Comunidades de Aprendizaje <i>Carme García Yeste, Regina Gairal Casadó, Aitor Gómez González</i> ....	47
Voces que Nos Conforman. La Construcción de la Identidad Profesional de una Orientadora Novel desde una Perspectiva Sociocultural <i>Mariana Solari Maccabelli, Elena Martín Ortega</i> .....	61



Diálogos Filosóficos en Comunidades de Investigación: Re-Construyendo Conocimiento a través del Filosofar <i>Ana Isabel García Vázquez</i> .....	81
Mediación entre Iguales, Competencia Social y Relaciones Interpersonales de los Niños con TEA en la Escuela <i>Jairo Rodríguez Medina, María Jiménez Ruiz, Víctor Arias González</i> .....	93
<b><i>Realidad, Pensamiento y Formación del Profesorado</i></b>	
El Impacto de la Auto-observación en la Autoeficacia del Docente Universitario <i>Joel Iglesias Marrero, Iris Xóchitl Galicia Moyeda</i> .....	113
Concepciones acerca de la Paz de los Futuros Docentes de Educación Infantil en las Universidades de Granada y Palermo <i>María Carmen López López, María Arenas Ortiz y Fabrizio Pizzi</i> .....	127
<b><i>Recensiones bibliográficas</i></b>	
Cantón Mayo, I., Hidalgo González, S., y González García, C. (2016). <i>Las escuelas de la comarca de La Cepeda</i> . León: Eolas Ediciones, 303 pp. ISBN 13: 978-84-16613-34-2 <i>Mario Grande de Prado</i> .....	143
<b><i>Autores</i></b> .....	147
<b><i>Normas de Funcionamiento</i></b> .....	155

# **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinators

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO Y MICHAEL COLE

Número 93 (32.3)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

## INDEX

**Leading article.** Current State and Potential of Education Research from Sociocultural Approaches

*Henar Rodríguez Navarro and Michael Cole* ..... 11

### **Monograph: Contributions to Education from a Sociocultural Approach**

A Conversation with Michael Cole: 20 Years of Cultural Psychology  
*Henar Rodríguez Navarro* ..... 17

The Role of Emotional Skills in Early Childhood Education: Relationships in the Educational Community  
*Mar de la Cueva Ortega, Ignacio Montero García-Celay* ..... 31

I Learn so You Can Learn More: Helping to Improve the Educational System through Family Education in Learning Communities  
*Carme García Yeste, Regina Gairal Casadó, Aitor Gómez González*.... 47

Voices that Shape Us. Constructing the Professional Identity of a Novice School Guidance Counselor from a Sociocultural Approach  
*Mariana Solari Maccabelli, Elena Martín Ortega* ..... 61

Philosophical Dialogues in Communities of Inquiry: Re-building Knowledge through Philosophy <i>Ana Isabel García Vázquez</i> .....	81
Interpersonal Relationships, Social Skills and Peer Mediation at School in Children with ASD <i>Jairo Rodríguez-Medina, María Jiménez Ruiz, Víctor Arias González</i> .....	93
<b><i>Realidad, Pensamiento y Formación del Profesorado</i></b>	
The Impact of Self-observation on the Self-efficacy of University Teachers <i>Joel Iglesias Marrero, Iris Xóchitl Galicia Moyeda</i> .....	113
How Future Teachers of Early Childhood Education at the Universities of Granada and Palermo Understand Peace <i>María Carmen López López, María Arenas Ortiz y Fabrizio Pizzi</i> .....	127
<b><i>Bibliographic Reviews</i></b>	
Cantón Mayo, I., Hidalgo González, S., y González García, C. (2016). <i>Las escuelas de la comarca de La Cepeda</i> . León: Eolas Ediciones, 303 pp. ISBN 13: 978-84-16613-34-2 <i>Mario Grande de Prado</i> .....	143
<b><i>Authors</i></b> .....	147
<b><i>Notes for Contributors</i></b> .....	155

### ***Vigor y potencial actual de la investigación educativa desde las perspectivas de corte socio-cultural***

#### ***Current state and potential of education research from sociocultural approaches***

**P**resentamos en este monográfico de la Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado (RIFOP) algunas contribuciones que desde la perspectiva socio-cultural han servido para transformar las prácticas en educación en los últimos años. La psicología histórico-cultural y, en particular, las aportaciones del psicólogo bieloruso Vygostki (1978), mostraron que el aprendizaje propiamente humano tiene un origen social, que se produce y desarrolla en la red de relaciones en un entorno social y cultural particular.

Recientemente, Luis Moll (2014) en su breve y excelente monografía sobre Vygostki y Educación, ha descrito cómo el trabajo de Lev Semionovith fue expandiéndose entre psicólogos y educadores occidentales. En su opinión, fue la publicación de *Mind in Society*, que presentaba en inglés textos inéditos del psicólogo bieloruso, el punto que marcó esa difusión de su obra más de cuarenta años después de su muerte. En esta narración, Moll enfatiza el rol que jugó Michael Cole en cuanto a la difusión de las ideas de Vygostki, ya que fue el primer autor de la edición de este libro. En 1978, Cole ya había creado el Laboratory of Comparative Human Cognition (LCHC), laboratorio que se convirtió en un lugar de referencia en la legitimización y difusión de la perspectiva socio-cultural en la Psicología y Educación occidentales.

#### ***El LCHC y la consolidación y difusión de la perspectiva socio-cultural***

Al comienzo de su libro sobre Psicología Cultural (Cole, 1996), Mike relata cómo fue su primer viaje a Liberia, en África, invitado en 1963 como experto en matemáticas, para investigar las dificultades en el aprendizaje de esa disciplina que mostraban los Kpelle, una de las etnias de ese país. Desde ese momento hasta ser

invitado por el director de su tesis, William Estes a realizar una estancia en la Universidad de Rockefeller, el recorrido del profesor Cole le lleva, una y otra vez, a replantearse el tipo de enfoque que desde la Psicología había recibido. Empieza a entender que las aportaciones desde la Antropología podrían ser cruciales y se interesa por los trabajos de Luria y Vygotski sobre el desarrollo cognitivo de los uzbekos en el Asia Central, llevados a cabo a principios de los años treinta.

La estancia en RU se realizó en el curso 69/70. Resultó tan fructífera que Mike decidió quedarse con el objetivo de establecer un laboratorio que sistemáticamente analizara los procesos cognitivos teniendo en cuenta las variaciones culturales. A partir de 1971, el LCHC se configuró como un centro abierto de investigación y reflexión interdisciplinar. En esos años, además de entrar en relación con muchos colegas de diferentes ámbitos, Michael Cole viajó a la Unión Soviética y estableció un estrecho vínculo con Alexander Romanovitch Luria (de hecho llamó a su hijo varón Shasha, diminutivo ruso de Alexander, en honor al profesor Luria). De ese vínculo surgió el conocimiento de la obra de Vygotski y la idea de editar un volumen con aportaciones inéditas en Occidente.

Coincidiendo con la publicación y el éxito de *Mind in Society*, la situación en la Universidad de Rockefeller cambió –a peor- y animado por Bud Mehan, antropólogo de la educación, trasladó su laboratorio a la Universidad de California en San Diego (UCSD). Corría el año 78 y se abría un periodo de productividad continuada que se extiende hasta el día de hoy en el que todavía dedica tiempo y energías a reflexionar y orientar investigación relevante en Psicología y Educación desde la perspectiva socio-cultural.

Como algunos de los temas que surgen en este largo periodo que va a cumplir cuarenta años se recogen en la entrevista que abre el monográfico, lo dejamos aquí. Al lector interesado en la historia del LCHC le remitimos a su página web: <http://lchc.ucsd.edu/history>. Allí encontrará un enlace a una autobiografía compartida, todavía en elaboración, entre muchos de los académicos que durante este largo periodo han tenido la oportunidad de visitar y trabajar *at the Lab*.

## ***Las contribuciones recogidas en este monográfico***

Además del papel del LCHC, la investigación sociocultural de las últimas tres décadas ha ido extendiendo la visión del aprendizaje proporcionada por Vygotski y ha profundizado al mismo tiempo en planteamientos prácticos donde la creación de conocimiento está siempre situada en comunidades de práctica, donde los miembros comparten interacciones que van generando y consolidando una identidad común (Bruner 1996; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, Goodman y Barlett, 2001; Wells, 1999). Como se podrá comprobar, los diferentes estudios que aquí presentamos se enraizan de un modo u otro en este conjunto de contribuciones,

profundizando en estos planteamientos y consolidando prácticas transformadoras en sus contextos tanto formales como no formales.

Se arranca el monográfico con una entrevista realizada a Michel Cole, en el Laboratory of Comparative Human Cognition, en la Universidad de California en San Diego al final de la primavera de 2016. Aprovechando la coincidencia con el vigésimo aniversario de la publicación de su libro sobre Psicología Cultural, Henar Rodríguez dialoga con él sobre diversos temas educativos, empezando por su propia evolución como investigador en el desarrollo de la Psicología Cultural, sus proyectos sobre mediación social e instrumental en el ámbito de las actividades extraescolares con niños de minorías en la California de los ochenta y noventa. Asimismo, comparte reflexiones sobre la influencia actual de las ideas de Vygotski y la relevancia de la perspectiva socio-cultural desarrollada a partir de las mismas.

El segundo de los artículos presenta resultados obtenidos en una investigación de corte cualitativo fenomenológico sobre el modo en el que un grupo de profesoras de Educación Infantil se representan y gestionan sus emociones dentro de la red compleja de relaciones que se dan con sus compañeras, sus alumnos y alumnas y las familias. Todo ello dentro de un marco de análisis de tipo socio-cultural en el que se entiende que la configuración de los procesos emocionales está situada en contextos con diferentes planos de interrelación.

En el tercero de los trabajos de este monográfico se presentan resultados de un estudio que recogió experiencias en ocho centros diferentes de Educación Primaria en los que se trabajó con poblaciones en riesgo desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje, promocionando formación con padres y analizando sus repercusiones sobre el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

El cuarto artículo presenta un marco de análisis y los resultados del proceso de formación de la identidad profesional de una orientadora educativa. Se ilustra el proceso de integración y reelaboración (negociación) de algunas de las ideas que la participante manejaba como fruto de su formación de posgrado en relación a su profesión y a sí misma como orientadora.

El quinto de los trabajos que componen el monográfico presenta un marco interdisciplinar de análisis sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento, sintetizando la tradición filosófica y la psicológica. Además revisa los programas actualmente existentes sobre Filosofía para niños y niñas, ofreciendo críticamente algunas orientaciones para su uso en el contexto escolar.

Cierra el monográfico un trabajo que presenta una revisión crítica de la literatura de investigación sobre las posibilidades y eficacia de diferentes modelos de intervención en el ámbito de los espacios de recreo centrado en el caso del alumnado de educación primaria con trastornos de espectro autista. Se pone el

énfasis, desde una perspectiva vygotskiana, en los trabajos que presentan programas mediados por compañeros con desarrollo típico y que están orientados a mejorar de la competencia social y las relaciones interpersonales de este tipo de alumnado.

En resumen, desde diferentes planos y centrados en contenidos diversos, este conjunto de trabajos trasluce el vigor y el potencial que todavía se genera en la investigación educativa desde las perspectivas de corte socio-cultural.

### **Referencias bibliográficas**

- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Moll, L.C. (2014). *L.S. Vygotsky and Education*. New York, NY: Routledge.
- Rogoff, B. Goodman, K. y Barlett, L. (2001). *Learning together. Children and adults in a School Community*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wells, G.. (1999). *Dialogic Inquiry. Toward a Socio Cultural Practice and Theory of Education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, Eds). Cambridge, MA: Harvard University Press.

**Henar Rodríguez Navarro  
y Michael Cole**

---

MONOGRAFÍA

**CONTRIBUCIONES A LA EDUCACIÓN  
DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIO-CULTURAL**

**Contributions to education  
from a sociocultural approach**

**COORDINADOR**

***Henar Rodríguez Navarro  
y Michael Cole***

---





## **Diálogo con Michael Cole: 20 años de Psicología Cultural**

Henar RODRÍGUEZ NAVARRO

Datos de contacto:

Henar Rodríguez Navarro.  
Ministerio de Educación y  
Formación Profesional.  
Centro Nacional de Investigación  
e Innovación Educativa (CNIE).  
Calle de Torrelaguna, 58,  
E-28027 Madrid.  
Correo electrónico:  
Henar.rodriguez@educacion.gob.es

Recibido: 15/10/2017  
Aceptado: 20/01/2018

### **RESUMEN**

A continuación presentamos una entrevista realizada a Michael Cole. En el año 2016 hice una estancia en el LCHC (Laboratorio de Cognición Humana Comparada) que él dirige desde los años setenta. Allí tuve la oportunidad y el placer de entrevistarle recordándole que hacía justo 20 años que había sido publicada su conocida obra titulada "Psicología Cultural", traducida a varios idiomas, entre ellos el español. Este hecho nos permitió debatir sobre los principales problemas de la Psicología Cultural y sobre su visión de la evolución de esta en los años transcurridos desde la publicación de su libro. Además, Cole hace un breve recorrido recordando los principales momentos históricos que han conformado estas teorías tanto en la Unión Soviética como en Estados Unidos.

**PALABRAS CLAVE:** Psicología Cultural, Perspectiva vygostkiana, Laboratorio de Cognición Humana Comparada, 5ª Dimensión

## ***A conversation with Michael Cole: 20 years of Cultural Psychology***

### **ABSTRACT**

The following is an interview with Michael Cole. In 2016, I spent one year at the Laboratory of Comparative Human Cognition (LCHC), which he has directed since the 1970s. While I was there, I had the opportunity and pleasure to interview him and remind him that he had published his well-known work "Cultural Psychology", translated into several languages, including Spanish, 20 years ago. This led us to discuss the main problems of cultural psychology and his view of how it has evolved since his book was published. Cole also briefly reviewed the main historical moments that have shaped these theories in the Soviet Union and the United States.

**KEYWORDS:** Cultural Psychology, Vygotskian approach, Laboratory of Comparative Human Cognition, Fifth Dimension.

Michael Cole es profesor emérito del Departamento de Comunicación de la UCSD (Universidad de California, San Diego). Es uno de los referentes más importante del mundo en la difusión y extensión de la perspectiva vygostkiana en Psicología y Educación. En el año 2016 hice una estancia en el LCHC (Laboratorio de Cognición Humana Comparada) que él dirige desde sus comienzos a principios de los años setenta. Allí tuve la oportunidad y el placer de entrevistarle recordándole que hacía justo 20 años que había sido publicada su conocida obra titulada “*Psicología Cultural*”, traducida a varios idiomas, entre ellos el español. Este hecho nos permitió debatir sobre los principales problemas de la Psicología Cultural y sobre su visión de la evolución de esta en los años transcurridos desde la publicación de su libro. Además, Cole hace un breve recorrido recordando los principales momentos históricos que han conformado estas teorías tanto en la Unión Soviética como en Estados Unidos.

*Henar Rodríguez Navarro (HRN en adelante):* Hola, Mike. Es un placer para mí estar aquí charlando contigo y debatir acerca del enfoque sociocultural en educación. Ya han pasado veinte años desde la publicación de tu libro *Cultural Psychology*. ¿Qué aspectos de tu propia historia son los que te impulsaron hacia la interpretación sociocultural del conocimiento y de la educación?

*Michael Cole (MC en adelante):* *Cultural Psychology* fue el resultado de treinta años de trabajo. La trayectoria comienza desde una concepción del aprendizaje como mecanismo general de los organismos dentro de la tradición conductista americana. En la escuela de postgrado se nos enseñaba a hacer experimentos, y uno de esos experimentos era con asistentes de residencia (RAs) y otro era con alumnos en segundo año de enseñanza superior (sophomores), y se utilizaba básicamente el mismo aparato teórico para explicar tanto la contención y refuerzo de la conducta como la construcción del aprendizaje. Es decir, conducta y aprendizaje iban de la mano. Una serie de experiencias contribuyeron a que yo me fuese apartando de esa perspectiva. Uso esta expresión porque se trata de un procedimiento gradual. Las cosas que aprendí con la forma de teorizar usada por quienes supervisaban nuestro trabajo siguieron siendo extremadamente importantes en el estudio del desarrollo humano. Por ejemplo, una de las primeras cosas que aprendí respecto al aprendizaje en esta época es la importancia de la sensibilidad del entorno y la capacidad del individuo para empezar a abstraer las características gramaticales de los idiomas de ese entorno, en siete u ocho meses, se generan estructuras en la mente que pasan a formar parte de un sistema superior. Y eso es lo que sucede con mi propia historia. Yo no lo he olvidado (es también algo muy experimental).

Cuando pones ratas a correr en un laberinto y tratas de forma analíticamente idéntica a los alumnos de segundo, intentando que tomen decisiones entre dos alternativas inciertas, todas las ideas del contexto desaparecen. El problema es

que esa explicación no es suficiente para toda la conducta y necesitas mucho más. Por ejemplo, necesitas tomar en consideración las diferencias filogenéticas, debes tomarte muy en serio el estudio filogenético de la biología y la evolución, y además tienes que estudiar la historia cultural. Ahí es donde entra la cultura. En mi opinión, la interpretación social del conocimiento se deriva directamente de la mediación cultural de toda experiencia humana.

*HRN: Ya empezabas a estar influido por las ideas de Vygotski en ese momento, ¿no es así? ¿cómo fue este proceso de introducir en tu visión de la Psicología Cultural, las ideas vygostkianas?*

*MC:* Sí, por supuesto. Muchas veces, en sus fases tempranas Vygotski era un psicólogo instrumental, él no lo llamaba «historial cultural», sino «psicología». Fue uno de sus enemigos quien llamó así a su teoría, y ahora ese nombre es el comúnmente aceptado como nombre de la teoría.

Es muy importante, según creo, y así lo demuestra mi experiencia personal para responderte. Cuando hacía mis estudios de postgrado en Rusia con Alexander Luria, que era un seguidor de Vygotski, traduje un montón de cosas del ruso y eso despertó un agudo interés en mí por este tema. Me enviaron a África porque yo era matemático, y empecé a aprender con modelos matemáticos, experimenté esa confusión sobre lo que significa la psicología matemática y la enseñanza de las matemáticas en la escuela, esa confusión es lo que me llevó a empezar esta carrera general. ¡Nada más que una confusión! Comprendí cómo usar modelos matemáticos de aprendizaje, pero la parte matemática no tenía nada que ver con la realidad que me encontré en África. En este país traté de entender por qué los niños no aprendían matemáticas. En realidad, las matemáticas eran solo una de tantas cosas que los niños no aprendían.

*HRN: Fueron por tanto tus experiencias personales acumuladas las que permitieron cambiar tu mirada y a la vez profundizar en los enfoques teóricos que venías estudiando.*

*MC:* Así fue. Eso me ocurrió al enfrentarme a las condiciones y conductas de las personas que se crían en la zona de África Occidental relativamente primitiva, y haber recibido un artefacto tan radical para pensar sobre ello partiendo de la tradición rusa histórico-cultural asociada a Vygotski y a sus seguidores. Además, lo interpretaba desde las condiciones políticas y culturales de los Estados Unidos, y por supuesto desde mi propia postura, mucho más a la izquierda de lo que corresponde al *sueño americano* (procedo de una familia izquierdista), con un fuerte énfasis en el antirracismo y una conciencia de clase, que me lleva a plantearme estos problemas.

De este modo, yo interpretaba mucho material ruso desde el punto de vista de lo que significaba para los Estados Unidos, para los niños, especialmente para los

niños negros y latinos. Todos los temas que son objeto de debate con motivo de las elecciones en los Estados Unidos eran objeto de debate también entonces, no es un debate nuevo. Y es algo tremendo que en 2016 se esté repitiendo el mismo fenómeno que en 1936. ¡Es de locos!

Por lo tanto, estos problemas de la pobreza y la desigualdad, teniendo en cuenta esa parte de mi historia familiar, mi marcha a la Unión Soviética fue muy interesante para esa perspectiva. La Unión Soviética realmente era un pésimo ejemplo de la forma de resolver esos problemas, así lo veía yo, pero en el mundo no había ningún modelo mejor, estábamos atascados ahí, te planteabas preguntas, qué pensaban todos de esta situación mundial, eran cuestiones complicadas.

*HRN: La segunda pregunta que quisiera tratar es acerca del enfoque socio-cultural en el campo de la educación y cómo ha evolucionado en los últimos años.*

*MC: ¿Sólo en los últimos años? Bien. La primera pregunta trataba de la psicología cultural, que abarca múltiples aspectos. Creamos una plataforma (LCHC) desde la que pudiéramos pensar sobre el trabajo realizado continuamente en los Estados Unidos, un laboratorio de este país y del mundo. Ya no íbamos a viajar a otras partes del mundo para estudiar la cultura y el desarrollo del aprendizaje. Visitamos los vecindarios de aquí, de San Diego, donde organizaciones docentes y no docentes de diversos tipos cuidan de los niños después de clase. Pero no eran programas deportivos (los americanos hacen muy bien los programas deportivos para las escuelas), sino otros tipos de actividad. Si no tienes dinero para pagar a alguien que dé a tus hijos esa formación complementaria, tienes que confiar en los centros juveniles o en grupos subvencionados por la Iglesia. Y en ese sector es donde empezamos a hacer nuestro trabajo.*

*HRN: ¿Cuál es la importancia de las actividades extraescolares? ¿cómo explican la relación entre la cultura y el aprendizaje?*

*MC: Todas las cuestiones teóricas que discutíamos no se quedaban ahí. La Psicología cultural está viva y por eso empezamos con este proyecto que llamamos *Proyecto de la Quinta Dimensión*, en el que se crearon estas actividades especializadas con los niños después de clase y combinadas, a su vez, con estudiantes universitarios que iban a enseñarles cosas, o que iban a comunicarse con ellos o que no sabían qué hacían. De esta forma los estudiantes universitarios asistían a clases donde les enseñábamos los fundamentos de la teoría: en primer lugar, cómo plantearse esta situación: les enseñábamos etnografía, concretamente cómo documentar lo que veían, cómo aprender a ver diferente las cosas cuando estás allí. Creo que este tipo de actividad es especialmente útil para quienes van a ser profesores. La experiencia de trabajar en estos contextos iniciales es particularmente valiosa, creo que es una buena manera de formar docentes.*

*HRN:* ¿Y por qué es tan buena?

*MC:* Porque te brinda la oportunidad de conocer niños, y más si se trata de niños en situaciones difíciles, y de hacer cosas con niños interesados en hacerlas, porque nuestras actividades son siempre voluntarias. Nunca obligamos a los niños a participar en ellas. Tienen que irse cuando quieran molestar y no permitir a los demás trabajar. Son libres de irse a otro sitio a hacer otras cosas. Por lo tanto, es voluntario, pero no puedes fastidiar.

*HRN:* ¿En qué consistían estas actividades extraescolares con los niños?

*MC:* Creo que es una cura de humildad para los adultos sentarse con un niño, constituye una valiosa experiencia observar juegos de ordenador sobre resolución de problemas, tratar de imaginar cómo lo va a hacer el niño e intentar aprenderlo uno mismo.

*HRN:* *Así que la mayoría de las actividades del Programa de la Quinta Dimensión se realizan a través del ordenador.*

*MC:* En principio esa es la idea, usar el ordenador como mediador, como artefacto cultural a través del cuál indagar sobre sus procesos de interacción y de aprendizaje. Muchas veces no hace falta usar el ordenador, es sólo un medio con el que trabajar el aprendizaje desde la perspectiva cultural.

Por otro lado, con esta experiencia, los estudiantes universitarios tienen acceso al conocimiento más avanzado: el de los niños con los que interactúan. Esto es una situación maravillosa. A los niños se les da la oportunidad de aprender a expresarse y a desarrollar de verdad sus propios procesos mentales en la comunicación. Pero también aprenden que los niños a veces se comportan muy mal bajo presión. Si se les extrae de las condiciones en que se portan bien y con ratios de 30 ó 40 alumnos por aula, con la misma rutina un día tras otro, si les pides a los niños que se estén quietos y atentos, les estás pidiendo demasiado. Se crea una mala situación para el profesor y para los niños y se sigue el guion general de la educación formal.

Nosotros veíamos que la labor generaba pequeños sistemas culturales y cuando entrabas en uno de estos sistemas culturales existía la posibilidad de ser de otra manera. En algún momento se nos ocurrió llamarlo «cultura de aprendizaje cooperativo», porque cada uno debía ayudar a los demás. Y se aplica esta teoría para crear las condiciones ambientales en que se generan oportunidades para que los niños aprendan de los adultos y los adultos aprendan de los niños, y una actividad de mediación recíproca en donde se da y se recibe, y un comportamiento voluntario. Es una experiencia excelente para cualquiera, y además te aporta recursos y datos para investigar.

Ahora bien ¿cómo funciona ese proceso, partiendo de una ratio de 30 niños por adulto? ¿cómo lo haces para trasladar esas conductas, esas actividades de pequeños grupos, a toda una escuela, con el dinero que tienes asignado y con los profesores de distinto nivel de formación de los que dispones?

*HRN: Este tipo de conducta educativa te lleva a relacionar la labor de las micro-organizaciones (cuando das respuesta dentro de las actividades con cada niño) con la estructura institucional (cuando haces un desarrollo organizativo de la actividad dentro de su estructura institucional). ¿Podrías explicar por qué la interacción micro se relaciona con la macro?*

*MC: Esto tiene mucho que ver con el trabajo de Engeström y la actividad colectiva<sup>1</sup>. Se trata de un sujeto colectivo interesado en el cambio institucional y con interés en dar autonomía a las personas para desempeñar la tarea y hacerlas responsables de su propia auto-ayuda, con sus propios procesos de solución de problemas. Es una especie de ciclo que existe y se desarrolla en el plano de grupo.*

*De alguna manera, nuestro trabajo también nos lleva a estar muy interesados en el desarrollo organizativo. Mi último escrito trata de la labor realizada con una misma institución comunitaria durante dieciocho años, explico cuándo se disolvió, por qué se disolvió, y los cambios históricos de diferente tipo que influyeron. También cuento de qué forma los cambios históricos en la población de la comunidad hicieron perder el sentido a la forma de trabajar a la que nos dedicábamos. La gente empezó a organizarse de otra manera y la institución cerró. Cuando empezamos no nos planteamos la cuestión de la metodología, de modo que, si una de tus preguntas es sobre las diferentes metodologías, la puedes dejar para más adelante.*

*HRN: De acuerdo. Otra de las cuestiones que me planteaba es acerca de la evolución de las ideas de Vygotsky. Van pasando los años y sus teorías siguen siendo objeto de tratamiento político e investigador. ¿Podrías decirnos algo respecto a este tema?*

*MC: Si, por supuesto. Obviamente, cuando el laboratorio comenzó en 1971, Vygotski no era nuestro autor favorito. Lo puedes ver muy claramente en la web del LCHC<sup>2</sup>. Gran parte de esa evolución se describe allí y probablemente en ningún otro sitio, sin duda es el mejor lugar donde buscar. En definitiva, cuando empezamos con la labor transcultural, Vygotski era la estimulación para debates sobre la relación entre cultura y pensamiento, que llegaban a la conclusión de que las personas pobres y marginadas son estúpidas y que las hacen estúpidas las circunstancias culturales. En primer lugar, dijimos que los tests no eran válidos para probar la inteligencia de nadie y, en segundo lugar, ¿qué se puede hacer con eso, qué tipos de actividad pueden emprender los profesores partiendo de ellos?*

*HRN: Efectivamente, pero ¿cómo se superó el tema de la apropiación cultural?, es decir, ¿cómo se enfocó el tema de no obligar a integrar a los colectivos desfavorecidos dentro de la cultura dominante?*

---

1 Ver, por ejemplo, Engeström, Miettinen y Punamäki (1999)

2 <http://lchc.ucsd.edu>

*MC:* De la misma manera como afrontamos el hecho de que muchos de los niños procedan de diferentes culturas y carezcan de valor sus conocimientos funcionales locales, de igual manera que la Quinta Dimensión perdió su valor; el valor que aportan normalmente se considera de forma separada y no se aprecia.

*HRN:* ¿Cómo lo haces entonces?

*MC:* Una actividad extraescolar consistente en participar en una actividad política que consolide el orden social, es algo que efectivamente se puede hacer, pero hacer ese tipo de labor es una formación psicológica estandar, no promueve pensamiento crítico. Lo que se puede hacer es enseñar a la gente qué formas alternativas de hacer las cosas te pueden aportar conocimiento y después tratar de imaginar cómo hacerlas en otros contextos con esas herramientas cognitivas generadas.

*HRN:* Es decir, promoviendo y estimulando el pensamiento crítico, tratando de consolidar herramientas cognitivas de calidad con las que puedan funcionar y transferir en la vida académica y cotidiana, ¿no es así?

*MC:* Sí, por ahí iría.

*HRN:* Hablando un poco del tema metodológico que preocupa tanto en la investigación, ¿cómo enfocáis la metodología de la investigación en el LCHC?

*MC:* Cuando hablo de metodología lo hago pensando en el diseño, tal como se hace en las ciencias de la educación. Es decir, en el modo de gestionar empíricamente la aproximación teórica compleja que se maneja desde una perspectiva socio-cultural a través de experimentos naturales, de la visión de la teoría de la actividad, de los niveles de análisis genético: micro, onto, socio y filo.

Sus raíces rusas se remontan a las colaboraciones sobre todo de Luria con Vygotsky; tenían una escuela especial para estudios con gemelos idénticos y no idénticos, a los que hacían traer a Moscú desde todos los puntos del país. Establecieron currículos especiales, como una manera de diseñar los entornos de aprendizaje y poner a prueba su teoría. Los rusos son muy aficionados a este tipo de investigación. Bradford Brannel escribió al respecto y lo denominó *Designing experimentation* en su libro sobre contexto y desarrollo. Allí habla de «experimentos de diseño natural». En ellos mostraba la influencia recibida de los autores rusos. En ese libro de 1979, comienza relatando una conversación en la que dice que a los americanos les preocupa el pasado de los niños, mientras que a ellos (los rusos) les preocupa su futuro. Es una afirmación cargada de ideología, pero da testimonio de esas escasas raíces vygostkianas que existían en la época y en la importancia de su movimiento.

Esa evolución conceptual es muy proléptica y muy orientada al futuro, hay un gran énfasis en la orientación al futuro en cuanto a la psicología y los procesos



psicológicos. Pero entonces Engeström adquirió gran importancia porque él trabajaba de forma efectiva con instituciones y pudo empezar a plantearse la relación entre lo que sucede cuando el estudiante universitario, el niño y el ordenador interactúan en las formas de aprendizaje que están aplicando, etcétera, y entonces desvinculó esas actividades; se pueden estudiar porque existe la seguridad de poderlas abarcar en la mirada. Pero es muy difícil hacerlo y, al mismo tiempo, seguir controlando lo que sucede en el entorno inmediato, por no hablar de lo que sucede por detrás. Es imposible. Engeström halló la manera de combinar esos distintos planos, y gran parte de su investigación se centra en el intento de una mayor inclusión social y una teorización.

Por otro lado, los alemanes distinguen de forma estricta entre lo social y lo societario. El concepto de «societario» no está especialmente bien traducido al inglés y no expresa bien lo que se quiere decir con él, pero a mí me sirve en este contexto. Por una parte, las ideas de Vygotski irrumpieron con gran fuerza cuando dos hombres escribieron reseñas absurdas de aquel libro, sobre el Mozart de la Psicología<sup>3</sup>. Los profesores no sabían qué hacer con la teoría de Piaget porque ¿qué puedes hacer cuando los niños no pasan de una etapa madurativa y no pueden aprender? Vygotski vino a decir que existen otras formas de aprendizaje que pueden promover el desarrollo del niño. Esta idea pareció complacer al nuevo conductismo: las nuevas teorías del aprendizaje que surgieron trataron de superar a Piaget. Las interpretaciones que los americanos hicieron de Vygotski, favorecían la postura de éste frente a la de aquél. Los rusos no se cansan de denunciar la forma tan incorrecta en que los americanos interpretan a Vygotski, pero yo creo que, en realidad, lo que sucedió es que se produjo un fenómeno análogo al de la mineralogía: hay una corriente de agua rusa muy pura en la montaña, que fluye corriente abajo y se difunde y recoge suciedad y sustancias de diverso tipo en su camino y termina en algún delta siendo totalmente marrón. Yo creo que, de alguna manera, eso es lo que sucedió.

*HRN:* ¿Puedes decirnos algo acerca de las formas de interpretar e implementar las políticas educativas a partir de los enfoques de aprendizaje de *Vygostki*?

*MC:* Una de las cosas que observo es que en muchos sitios hay grupos de profesionales que hablan de conceptos de Vygotski en sentidos muy diferentes. Ahí entra el enfoque teórico que cada uno le otorga. Es decir, por un lado, las ideas de este autor parecen estar muy difundidas, se usan palabras de Vygotski,

---

3 Se refiere a que el libro editado por Cole, John-Steiner, Scribner y Souberman (1978), *Mind in Society, the development of higher mental functions*, que presentaba traducciones al inglés de textos originales de Vygotski, recibió muy buenas críticas. Primero una reseña del filósofo de la ciencia Toulmin, titulada *The Mozart of Psychology* (Toulmin, 1978) y después una semblanza de Vygotski dentro del libro de Levitin, *One is not born a personality: profiles of Soviet educational psychologist* (Levitin, 1982).

como: *desarrollo personal, zona de desarrollo, apropiación*, pero sin saber realmente de lo que hablan, porque nunca han leído el material original y cuentan historias al respecto. Y, cuando esto sucede, la teorización se acerca cada vez más a las actuales ideologías que la gente ya tenía, de manera que el discurso teórico no es sino una justificación de las ideologías con las que trabajan.

*HRN: Esto en España nos suena mucho porque las políticas educativas de las últimas décadas en nuestro país parecen haberse basado en teorías de autores que no estaban generando cambios sustanciales como en el resto del mundo y las interpretaciones de Vygostki que se llevaron a la práctica en las escuelas han sido muy tergiversadas. Es una pena que no se adopten medidas educativas en materia política teniendo como base los avances de otros países y las necesidades de los escolares.*

*MC: Trabajamos mucho con población latina, hay algunos estudios Vygostkianos y acciones parecidas a la *Quinta Dimensión* que se desarrollan en España y cuyos autores han estado aquí en el Laboratorio de Cognición Humana en los últimos años.*

*HRN: Tendremos que ponernos en contacto para unificar los trabajos en este sentido.*

*MC: Sí, claro ¡por supuesto! Tenemos aún nueve minutos de conversación...*

*HRN: ¿Podríamos concretar un poco más sobre el trabajo de la Quinta Dimensión para ver de qué forma podríamos extrapolarlo a nuestro contexto español?*

*MC: En 1995, o cuando fuera que escribí *Cultural Psychology*, la Quinta Dimensión había culminado ya una generación de investigación y estaba al inicio de la segunda generación. La primera se desarrolló aquí, en el condado de San Diego. Estudiábamos distintas cosas al mismo tiempo, pero la principal se refería a cómo organizar las actividades en que participaban estudiantes universitarios, personal de la organización comunitaria y nuestro propio personal. Todos ellos en un laboratorio conjunto de creación de entornos donde también trabajábamos la forma de documentar el proceso.*

Uno de los objetivos del proyecto de la Quinta Dimensión, desde el primer momento, consistía en que teníamos una forma mejor de hacer las cosas, basada en una investigación previa y queríamos ponerla en práctica en una serie de contextos diferentes para observar qué cambia en función del entorno donde lo apliques. ¿Son exactamente iguales todas las Quintas Dimensiones? ¡No pueden serlo de ninguna manera! Se puede concebir la Quinta Dimensión como un texto y la organización institucional que la hace posible sería el contexto que la rodea. Por lo tanto, si se quiere entender el texto es necesario variar el contexto para ver qué

es lo que permanece invariado y qué es lo que cambia y si no cambia nada probablemente haya que desecharlo, porque son necesarios muchos ajustes y no sabes nada sobre ellos hasta que empiezas. Todo lo que crees que sabes no lo sabes en realidad, porque el aspecto local es extremadamente importante.

*HRN: ¿Es por tanto en la especificidad de cada entorno local donde se encuentra el conocimiento emergente?*

*MC:* Así es y así nos demuestra el trabajo del día a día en la *Quinta Dimensión*. Además, esto nos lleva de nuevo a la posibilidad de conectar las peculiaridades del estudio local con los aspectos generales institucionales, lo que podría ser muy interesante.

El segundo asunto es el referido a *cómo documentar el proceso de desarrollo*. Hay numerosos problemas metodológicos que se han de resolver. Sabíamos que era un problema complicado. Lo que sucedió al realizar el trabajo y cuando obtuvimos la primera subvención es que entusiasmó a mucha gente (escribí sobre ello en *Cultural Psychology*) y eso nos permitió conseguir mucho dinero para ampliar la difusión a distintos países, nos ayudó a establecer colaboraciones entre diferentes tipos de psicólogos universitarios, diferentes tipos de instituciones comunitarias. Conseguimos dinero para poder recibir investigadores (nuestros compañeros) e intentamos tratar sobre todos los procesos implicados, a fin de comprobar qué aspectos eran genéricos de todos ellos y cuáles eran específicos de uno solo. Ese trabajo vino a coincidir con mi historial de trabajo con los rusos y mi dedicación a todo tipo de comunicación. Así, desde el principio del uso de ordenadores, una característica habitual de la *Quinta Dimensión* fue incluir comunicación con el mundo exterior y el mundo exterior en este caso podía ser simplemente un mago, un brujo (*the Wizard*), que de forma simbólica introducía los conocimientos del exterior pero también podían ser niños de otros lugares.

Hablaré algo respecto al contexto histórico y social que rodeaba al proyecto de la *Quinta Dimensión* en su origen. En 1985, el grado de integración entre la Unión Soviética y los Estados Unidos era muy elevado y la sociedad apoyaba también nuestra labor con los pobres en los Estados Unidos, nos eligieron a nosotros para ir y tratar de llegar a un acuerdo sobre la creación de algún tipo de actividad conjunta con niños y ordenadores. Ese fue exactamente el inicio de todo y nos proporcionó fondos que nos permitieron estar en más lugares de los Estados Unidos. De manera que hacíamos dos cosas (mediante el trabajo de los rusos). Por un lado, gran parte del trabajo se centró en diseñar las actividades para los niños, porque, desde el punto de vista político, el trabajo asistencial con los niños es entendido desde un punto de vista neutral. Y por otro, esto permitió que la *Quinta Dimensión* se expandiese por los Estados Unidos. Los fondos que obtuvimos nos duraron casi diez años. Mientras empezaba también a generarse un frenético interés en todo lo relativo a los ordenadores, los niños y las actividades extraescolares.

En ese momento se dio otro acontecimiento histórico que nos llevó a estar presentes en toda California: se trata de la crisis que se sufrió en California en torno a la acción formativa de las universidades. Hoy en día, el aspecto de la emigración constituye un elemento muy importante en la selección de profesorado y alumnado Universitario, pero en aquel momento las universidades no estaban autorizadas, por ley, a tener en cuenta el origen étnico. Eso generó una crisis interna en la Universidad. Gracias a mi propia red de contactos, pude visitar todos los campus con el propósito de luchar contra este tipo de actividad en comunidades pobres cercanas a las universidades en toda California. Y en esencia eso es lo que sucedió en esa época. No todo el mundo dejó que durasen todas las Universidades con esta nueva ley, pero surgieron otras nuevas y crecieron de forma independiente. Además, se recibió un gran entusiasmo desde Europa. Yo no he escrito sobre la parte europea, otros sí que se han ocupado de la Quinta Dimensión en Europa. Yo sigo trabajando en ello, tengo fácilmente setenta y cinco intentos bien documentados sobre la creación de la Quinta Dimensión y acerca del mantenimiento para siempre. En estos escritos se exponen las experiencias de las *Quintas Dimensiones*, el momento en que empezaron, cuánto tiempo duraron en cada uno de los lugares en que intenté ponerlas en marcha... ¿Podemos decir algo útil sobre qué puede con más probabilidad llevar a una mayor duración? No lo sé, ya se verá. [interrupción] De lo que se trata es precisamente de afrontar la cuestión de si es una persona concreta, si una universidad de investigación es mejor que un pequeño *college*, qué es lo que más fácilmente puede hacer que las cosas duren.

En 2006, yo personalmente dejé por completo de montar Quintas Dimensiones. Mientras se estaba cerrando la Quinta Dimensión de Solana Beach (una de las que comencé y más me implicué), un grupo de profesionales de la educación del sur de San Diego me pidió encarecidamente que fuera a organizar las actividades extraescolares de esa zona del sur. Yo era muy reacio a esa idea, porque, en primer lugar, eso está al este del centro, muy lejos de aquí, y resulta poco práctico para los estudiantes. Ellos están acostumbrados a venir aquí solo para las clases, no están acostumbrados a desplazamientos tan largos. Además yo ya tampoco quería empezar una Quinta Dimensión, quería montar algo diferente y también lo quería hacer de forma diferente. Me di cuenta que durante estos años habíamos tenido algunos problemas en cuanto a la puesta en práctica del diseño de las actividades, las personas que conforman la experiencia plantean muy buenas ideas y no aprovechábamos dichas ideas para transformar la práctica. Decidí por tanto cambiar las cosas para que las personas pudieran cambiar algunos aspectos de la dinámica a su gusto, para dar respuesta a las propuestas de todos los miembros de la comunidad y que los niños con sus ordenadores en la Quinta Dimensión fueran mejorando cada vez más. Seguía siendo un experimento de diseño en el sentido de que teníamos lo que buscábamos (incorporar los procesos socio-culturales creados por los protagonistas de la Quinta Dimensión).

Lo que sucedió después respecto a toda la metodología fue que se orientó hacia lo que podríamos denominar experimentación con diseños de recorrido vital (*life-course design experimentation*). Estoy escribiendo un documento sobre la evolución de la psicología que trata sobre esta idea y donde se narra esta historia.

A partir de la primavera de 2007 iniciamos una cooperación con un centro de educación infantil y un proyecto público interno en el sur de San Diego. Se da la circunstancia de que, si sales a buena hora, encuentras poco tráfico y llegas allí sin problemas y el tráfico de vuelta también es muy fluido a las seis, y es un milagro que exista ese lapso. Y la persona que se ocupa de ello allí es una persona realmente dinámica, muy interesante y muy comprometida. Yo tenía muchas dudas, por cuestiones prácticas, pero también porque ese vecindario está habitado principalmente por afroamericanos y yo no quería ser el hombre blanco que llega a una comunidad afroamericana y le dice a la gente lo que tiene que hacer. Yo no iba a hacer eso, por eso en principio me negué. Entonces me dijeron: «Usted venga a ver». Lo que hicimos entonces fue hablar de la diferencia entre implantar un diseño de investigación y lo que se llama apropiación mutua (*Mutual appropriation*).

Entonces acompañé a esta joven a sus clases y allí estaban sus alumnos. Al entrar, los alumnos se levantaron y uno dijo: «Señora Feverly (así se llamaba ella), ¿qué quiere que hagamos?». Ella señaló a un cajetín que había en la pared y dijo: «Internet no funciona, hay que hacer algo. Si miras en la caja, verás todas esas luces azules que se han vuelto locas. Va a haber que llamar al informático. Luego van a venir unos niños pequeños que necesitan ayuda para sus deberes. El cuarto de atrás está hecho un desastre, puedes ponerlo en orden para que podamos usarlo. Por favor, ve y ayuda a recogerlo.» Yo hago siempre, o casi siempre, todo lo que se me pide, así que saqué fuerzas de donde pude e hice lo que pude. Con el tiempo, la cosa evolucionó. Tú tienes tus propias ideas, ve y haz algo con los niños, haz algo que creas que es interesante con ellos y si crees que es interesante y los niños también lo creen, entonces has conseguido algo. A ella le venía bien, porque tenía muchos niños y aulas, y los adolescentes pueden meterse en un cuarto trasero y mantener relaciones sexuales y para ella sería un gran problema: no hay manera de que ella se entere si los demás niños no se lo decían. De modo que estaba contenta de tener ayuda y al mismo tiempo era una bendición para ella poder enseñar a los jóvenes cómo comportarse allí. Por ejemplo, a ella la llaman «señorita Feverly», y a mí, «profesor Mike». Es una formalidad que hay que mantener, aunque luego el trato sea informal. Se trata de un código cultural local, muy típico del sur de los Estados Unidos.

Y ahora esa actividad se mantiene. Mañana hay un congreso sobre su evolución histórica y la persona que me va a sustituir en la Facultad está implicada ahora también con esa gente, pero lo hace de una forma totalmente particular, según lo que ella desea hacer. Yo procedo plenamente del ámbito educativo,

mientras que ella está interesada en los adultos. Aunque se dedica a la educación, ella no es una profesora, le interesa más lo que llama «laboratorio de democracia»: pone a distintas personas a trabajar juntas y observa si son productivas en un entorno democrático. Y le interesa mucho generar conexiones con asuntos de salud local, donde también hemos intentado hacer cosas. Si te dedicas a la educación comunitaria, puedes simplemente educar, y por eso hemos iniciado espacios comunitarios allí. Algunas de esas actividades pueden tener éxito, otras no, la gente viene y va, pero la actividad en sí continúa. Yo cultivo hortalizas en mi jardín, aquí cerca y las envío al mercado para los niños.

*HRN: Está bien, porque es un proceso dinámico con un enfoque comunitario con impacto local notable.*

*MC: Desde luego. Lo ideal es que sea en un proceso generacional. Así, en estos momentos, esta habitación blanca es ... como ... [se ríe; murmullos], porque la joven que ha entrado antes debe centrar todos sus esfuerzos en publicar, a fin de conseguir una plaza fija y poder seguir aquí. De modo que se halla bajo presión. Otra gente, ya sabes... han cambiado mucho las cosas respecto a hace casi cuarenta años, ahora la organización es mucho más dura.*

*HRN: Tu concepción de la investigación no casa demasiado con la actual presión para promocionar en el mundo académico, ¿no es así?*

*MC: Es cierto. Para mí es realmente extraño la forma en que se hacen ahora las cosas. Un estudiante de postgrado toma un pequeño fragmento de materia y se centra en ese fragmento, todo se hace por partes. Lo que publican es cierto que aporta nuevos datos, pero procede de estudiantes que trabajan de esa manera específica. Yo, personalmente, intento no venir mucho por aquí. He venido ahora para verte y vengo a cosas concretas, pero normalmente hago mi trabajo desde casa, no desde este despacho.*

Por lo tanto, a pesar de todo, en general todo va a seguir como antes, en el proceso, en el día a día... y yo voy a parar. Voy a dedicarme durante el verano a supervisar proyectos especiales con beneficios sociales locales notables.

*HRN: Muchas gracias Michael Cole, por estas palabras, por el tiempo que nos has dedicado y sobre todo por el interés de tus aportaciones a la educación desde la Psicología Cultural realizadas a lo largo de tu fructífero camino de vida.*

## **Referencias bibliográficas**

Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Hay traducción castellana, Cole, M. (1998). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata).

- Engeström, Y., Miettinen, R. y Punamäki, R-L. (Eds.)(1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Levitin, K. (1982). *One is not born a personality. Profile of Soviet educational psychologists*. Moscú: Progress Publishers.
- Toulmin, S. (1978, September 28<sup>th</sup>). The Mozart of Psychology. *New York Review of Books*, 25(14).
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of higher mental functions* (editado por M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriber y E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Hay traducción castellana, Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Grijalbo).

# **El Papel de las Competencias Emocionales en la Educación Infantil: Las Relaciones en la Comunidad Educativa<sup>1</sup>**

Mar DE LA CUEVA ORTEGA  
Ignacio MONTERO GARCÍA-CELAY

## Datos de contacto:

Mar de la Cueva Ortega.  
Universidad a Distancia de Madrid.  
Facultad de Ciencias de la Salud y  
de la Educación, Crtra. de la Coruña,  
KM 38.500 - Vía de Servicio,  
nº 15, Collado Villalba,  
28400, Madrid.  
Correo electrónico:  
mariammar.delacueva@udima.es

Ignacio Montero García-Celay.  
Universidad Autónoma de Madrid.  
Facultad de Psicología,  
Despacho 502, Calle Iván Pavlov, 6,  
Campus de Cantoblanco,  
28049 Madrid.  
Correo electrónico:  
nacho.montero@uam.es

Recibido: 28/02/2018  
Aceptado: 12/07/2018

## **RESUMEN**

Es creciente el interés en torno al papel que ocupan las emociones y las relaciones en los procesos educativos. La escuela se presenta como uno de los contextos de socialización y desarrollo principales. Desde una perspectiva socio-cultural llevamos a cabo un estudio fenomenológico descriptivo en el que recogimos las voces de diecisiete profesoras de educación infantil en torno a sus ideas y vivencias sobre el papel de las competencias emocionales en su actividad profesional. Nuestros resultados muestran que con diferentes grados de conciencia las profesoras explican que las relaciones con niños, familias y compañeros están influidas por sus emociones y a su vez influyen en ellas, suponiendo una alta exigencia emocional al situarlas a ellas en el centro de la red de relaciones de la comunidad educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Competencias emocionales, Educación infantil, Perspectiva socio-cultural, Vygotski

## ***The Role of Emotional Skills in Early Childhood Education: Relationships in the Educational Community***

### **ABSTRACT**

There is an increasing interest in the role emotions and relationships play in education. School is one of the main contexts for socialization and development. We conducted a phenomenological descriptive study from a sociocultural approach to collate the opinions of 17 early childhood education teachers on their ideas and experiences of the role played by

1 Esta investigación ha sido financiada con una beca del programa de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación (Orden EDU/61/2011).



emotional skills in their professional activity. Results show that teachers, with differing awareness levels, explain how relationships with children, parents and colleagues influence and are influenced by their own emotions and are highly emotionally demanding as they place them at the center of the relationship network in the educational community..

**KEYWORDS:** Emotional skills, Early childhood education, Sociocultural perspective, Vygotsky.

## **Introducción**

En estos años estamos asistiendo a un cambio de énfasis desde lo cognitivo a lo emocional (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003) en los campos de la Psicología y la Educación. Se ha investigado el desarrollo socio-emocional de los niños (Denham, 2007; Gross y Thompson, 2007), las emociones de los docentes (Pena y Extremera, 2012) y se ha sugerido la necesidad de estudiar simultáneamente tanto a alumnos como a profesores (López-Goñi y Goñi, 2012). Además, diferentes documentos internacionales han incorporado el desarrollo social y emocional como un reto al que deben hacer frente los sistemas educativos. En 2007 un comité de expertos de la UNESCO, en la *Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and Sharing*, señaló que las instituciones educativas del futuro tendrían que dedicarse más a las competencias sociales y emocionales (Agulló, Filella, García, López y Bisquerra, 2010).

Esta visibilización de la esfera emocional, social y, por tanto, relacional nos lleva a intentar entender cómo son las relaciones que se producen dentro de los centros escolares. De acuerdo con Vygotski (1979) algunos procesos internos de desarrollo solo se producen cuando el niño está en interacción con adultos del entorno e iguales. Las interacciones y la comunidad educativa (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008) pasan, por tanto, a ser factores fundamentales del proceso educativo.

## **Atender las emociones en la educación**

Ahora que los sistemas educativos están asumiendo el desafío de promover el desarrollo afectivo, se hace especialmente relevante el debate sobre qué papel ocupan las emociones en la educación. Cada vez se reconoce más que la enseñanza es un intenso trabajo emocional (Boix, 2007). La naturaleza emocional del aula requiere dar cuenta de cómo son estos procesos para hacerse cargo de ellos (Aultman, Schutz y Williams-Johnson, 2009). Además, las escuelas son una complicada red de relaciones que necesita estar en armonía para funcionar eficazmen-

te (Marchesi, 2007). Tener en cuenta las cuestiones emocionales en los procesos educativos es una tarea pendiente en todas las etapas educativas, pero es especialmente relevante en Educación Infantil ya que una parte del desarrollo emocional se produce en etapas tempranas (Morris, 2010) y es en estos primeros años cuando se desarrolla la autoestima, la confianza en los otros y la vinculación al medio escolar (Marchesi, 2007). Finalmente, en nuestro ámbito cultural se tiene asumido que en la etapa de Educación Infantil hay que promover el desarrollo emocional (Oplatka, 2009).

En este sentido, Zembylas (2007) afirma que algunos profesores están intuitivamente alerta sobre la importancia de sus propias emociones y las de los niños en el aprendizaje y bienestar. Los profesores consideran importante cuidar el desarrollo emocional y entienden que ellos tienen un papel en ello (de la Cueva y Montero, 2014a). Sin embargo, estamos encomendando a los profesores una tarea para la que no todos se perciben preparados (de la Cueva y Montero, 2015; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006). La eficacia de la intervención del profesor es producto, no solo del soporte cognitivo sino también del emocional (Day y Quig, 2009). Para lograr sus objetivos los profesores necesitan entenderse emocionalmente con los alumnos y para ello hace falta una profunda relación (Paniagua y Palacios, 2008).

Esta relación supone buscar el diálogo, ser sensible, ofrecer un espacio de seguridad, expresar amor hacia los alumnos y hacer que se sientan felices y cuidados (Oplatka, 2009). O, en las propias palabras del profesorado, establecer una relación cercana y cálida en la que prime el afecto, la sensibilidad, el respeto, la confianza y la paciencia (de la Cueva y Montero, 2014b). Esta relación es además crucial ya que sirve de modelo en el que los alumnos pueden fijarse para sus propias relaciones. En este sentido como afirma Hyson (2004) no se puede dejar todo el peso del modelado al azar. Se debe decidir el modelo de relaciones que se quiere ofrecer y buscar oportunidades para mostrarlo en el día a día.

### ***El profesor como elemento central de la red de relaciones***

El profesor es un elemento clave en la comprensión de los procesos emocionales en la Escuela Infantil (de la Cueva y Montero, 2014a). La competencia emocional del profesor es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en el alumno (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Los profesores deben tener habilidades para identificar, comprender y regular sus propias emociones de manera que los alumnos puedan aprender de ellos cómo hacerlo. Los profesores pueden influir en el desarrollo emocional hablando de las emociones como parte de sus interacciones diarias, ayudando a los niños a identificar las palabras relacionadas con las emociones, a entender las

causas de la emoción y dando formas constructivas de regularse (Ahn, 2005; de la Cueva, Callejas y Montero, 2014). Además los alumnos captan el clima emocional y se contagian de la emoción del profesor (Ahn y Stifter, 2006). Este clima emocional del aula es algo sutil y tiene que ver con el tipo de vinculación entre el docente y el alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el ambiente que emerge de esta doble vinculación.

Además, las competencias emocionales que necesitan los docentes son a su vez importantes para la gestión de sus propias emociones. La enseñanza está basada en las relaciones y afloran gran cantidad de sentimientos. Los profesores pueden sentir alegría, satisfacción, placer, excitación, enfado, frustración y ansiedad entre otras emociones (Sutton y Wheatley, 2003). Algunos logran que primen las emociones positivas pero en otros las negativas tienen más peso (Bullough, 2009). Controlar o enmascarar las propias emociones supone un gran desgaste para los profesores que pueden acabar emocionalmente exhaustos (Oplatka, 2009) y tiene clara relación con los procesos de *burnout* y *engagement* (Pena y Extremera, 2012).

Pero la labor del profesor es aún más compleja, ya que aparte de relacionarse con los alumnos y gestionar sus propias emociones, necesita relacionarse con otros agentes de la escuela. El profesor es el eje central de la comunidad educativa y es, por tanto, coordinador de toda la red de relaciones interpersonales (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Algunos autores opinan que las emociones más extremas y negativas en el profesorado se dan en las tensiones con los compañeros y familias (Bullough, 2009). Las relaciones con los compañeros son las más equidistantes pero en ocasiones están influidas por disputas relacionadas con el ejercicio del poder y resultan difíciles. No obstante son vínculos necesarios para sostener el esfuerzo que la profesión conlleva ya que ayudan a encontrar el equilibrio emocional que el docente necesita (Marchesi, 2007). En lo que respecta a las familias colaborar con los padres exige sensibilidad, saber escuchar, estar dispuestos a admitir sus propuestas y disponer de estrategias adecuadas para crear un clima de colaboración. Es necesaria una actitud positiva y pensar que los padres pueden enriquecer la acción educadora (Paniagua y Palacios, 2008).

### ***Una perspectiva socio-cultural para la orientación emocional en la Educación Infantil***

De lo expuesto hasta ahora se puede deducir la importancia de un buen clima socioemocional en la Escuela y la necesidad de promover y cuidar la red de relaciones que conforma la comunidad escolar. Ahora bien, para ello será necesario el desarrollo de estrategias que requieren elementos conceptuales y técnicas espe-

cíficas para que puedan tomar forma. Pensamos que desde la perspectiva socio-cultural de inspiración vygotskiana se ofrecen algunas ideas y herramientas que pasamos a resumir.

La obra desarrollada por Lev S. Vygotski (1896-1934) es suficientemente conocida por los psicólogos occidentales a partir de los años setenta y ochenta. Los principios generales de la misma se pueden resumir en tres ideas generales: a) los procesos psicológicos propiamente humanos tienen un origen histórico-social; b) son de naturaleza mediada (a través de instrumentos y personas); y c) deben estudiarse en su génesis. A estos principios cabría añadir que “más que ningún otro psicólogo, L.S. Vygotski puso la educación en el centro de su teoría y su práctica” (Moll, 2014, p. 1). Y lo que es más interesante para nuestros objetivos aquí, recientemente se ha puesto el foco en la importancia de la visión holística de su teoría que integraría tanto procesos cognitivos como emocionales y motivacionales (Atencio y Montero, 2009; Holodynski, 2013; Vadeboncoeur y Collie, 2013).

Haciendo una rápida síntesis para el tema que nos ocupa, la adquisición de la capacidad de autorregulación de las emociones se desarrolla a lo largo de todo el ciclo vital y está mediada por sistemas relacionales y simbólicos que se construyen en diferentes contextos interrelacionados entre los que destacan la familia y la escuela. Y va a ser en los años de la Educación infantil donde, a través de la mediación de los profesores y de la interacción con los iguales, se van a consolidar y producir los primeros hitos del desarrollo emocional: la extensión de relaciones de apego seguro, la apropiación de la conciencia de las emociones, la adquisición y dominio de las palabras para las emociones, la aparición y consolidación del lenguaje para sí como vehículo para la transformación de todos los procesos cognitivos: la atención, la memoria, el razonamiento, (Berk y Winsler, 1995) pero también la motivación y la emoción (Atencio y Montero, 2009).

Pero así como el currículum oficial permite orientar los procesos relativos a conocimientos y habilidades en el terreno de lo cognitivo, es discutible que haya un currículo emocional. Por tanto, del mismo modo que es relevante conocer las ideas de los profesores acerca del currículo (Pérez, Mateos, Scheuer y Martín, 2006), para orientar los procesos emocionales se hace necesario conocer las ideas de los profesores acerca de tales procesos y de su papel en los mismos. Dentro de una investigación más general, hemos llevado a cabo un estudio de tipo descriptivo fenomenológico con el objetivo de acceder a esas ideas. Hemos estudiado el modo en el que los discursos sobre las emociones están presentes en las voces de las profesoras de Educación Infantil, centrándonos aquí en el papel que ellas ocupan, o creen ocupar, dentro de la red de relaciones de la comunidad educativa.

## **Método**

### **Participantes**

Participaron en las entrevistas diecisiete profesoras de Educación Infantil con un rango de experiencia de entre 5 y 25 años. Actualmente trabajan en tres Colegios de Infantil y Primaria de la zona noroeste de la Comunidad de Madrid que presentan diferencias en cuanto a organización y metodología.

### **Instrumentos**

La estrategia de obtención de información utilizada ha sido la entrevista en profundidad (ver León y Montero, 2015). Elaboramos un guion de entrevista con temas y posibles preguntas en función de nuestra experiencia en el campo que reajustamos a lo largo de la recogida (ver Apéndice 1).

### **Diseño y procedimiento**

Se trata de un estudio descriptivo fenomenológico (Dorio, Massot y Sabariego, 2004; León y Montero, 2015) que aborda el significado y la forma en la que las profesoras describen la presencia de los aspectos emocionales en las aulas. Las entrevistas se realizaron con márgenes amplios de tiempo dentro del contexto de trabajo buscando que pudieran expresar los aspectos subjetivos y esenciales de su experiencia como maestras. El respeto y la escucha han sido dos elementos esenciales en la recogida de datos buscando empoderar a las profesoras como las verdaderas conocedoras de las realidades del aula y mostrando interés y apertura ante la diversidad de opiniones y respuestas. Se les pidió consentimiento informado y se les garantizó la confidencialidad. Los nombres que figuran en los resultados son pseudónimos creados para ello.

En cuanto a la calidad de las entrevistas nos hemos apoyado en los criterios que plantea Kvale (2008) respecto a la abundancia de respuestas espontáneas y específicas, procurando que la longitud de las intervenciones del entrevistador sea la menor posible, profundizando en los significados y verificando las respuestas con las entrevistadas en el propio proceso de entrevista.

Ofrecimos a los centros hacer devoluciones aunque solo en uno de ellos se pudieron hacer. Hicimos devoluciones por un lado al equipo docente y por otro a las familias con la idea de devolver a la comunidad escolar lo recogido.

## **Resultados**

Tras la transcripción de las entrevistas hicimos análisis de contenido temático. Identificamos algunos temas y respuestas prototípicas de las profesoras. Entre los

temas más relevantes aparecieron: la importancia de atender los procesos emocionales, los protagonistas en estos procesos, las estrategias que emplean las profesoras y las formas de incrementar su competencia.

En este trabajo analizamos las relaciones dentro de la comunidad educativa distinguiendo fundamentalmente tres tipos de relaciones que las maestras deben mantener en su día a día: las relaciones de las maestras con los niños, las relaciones de las maestras con las familias y las relaciones de las maestras con los compañeros (incluido equipo directivo y de orientación).

La forma en la que presentamos los datos pretende mantener la heterogeneidad y las contradicciones como conjunto y acercar al lector en la medida de lo posible al lenguaje de la práctica. Hemos tratado de mantener las propias palabras de las profesoras para no perder la riqueza con la que expresan sus vivencias. También hemos procurado recoger la diversidad de opiniones y formas de entender y sentir estos procesos integrando en el texto distintas intervenciones.

Al abordar las relaciones de las maestras con los niños, lo primero que llama la atención es que varias llaman espontáneamente a esta relación vínculo. Esta relación que ellas mantienen con los niños es evidente para la mayoría, pero también encontramos algunas profesoras a las que les cuesta mucho entender a qué nos referimos con relación niño-maestro. En esta relación las profesoras encuentran como fundamental tener tiempo para conocer a los niños como explica Asun: “a mí me parece muy importante la dinámica de los tres años, porque la dinámica que tengo yo en este centro es que dejas cinco y coges tres. Claro después de tres años los conoces mucho” (Asun). También parece necesario ser respetuoso y cariñoso con ellos: “el tener mucha paciencia, amor, lo principal es querer a los niños porque de ahí va saliendo lo demás” (Belén).

En cuanto a cómo se construye esta relación, para algunas se construye sin dificultad como parece ser el caso de Diana: “desde que empecé a trabajar es una vinculación tan grande la que se consigue que es que no quieren irse ni con los padres y no me pasa un curso me pasan todos, no sé por qué es” (Diana). Mientras que bastantes reconocen que al menos con algunos niños les cuesta más crear el vínculo: “hay niños que tienes mucho vínculo con ellos, aunque te haya costado pero te has trabajado el vínculo con ellos y hay niños que ni conoces” (Asun). En general son capaces de poner nombre a los niños que les cuestan más: “desordenados” (Alma), “desobedientes” (Macarena), “los que lloran mucho” (Miriam,), “los que buscan protagonismo” (Enma)... , a cada una el suyo. Algunas reconocen que ellas mismas tienen algo que ver en cómo es la relación con el niño:

*Me doy cuenta que los niños a nosotros, no todos los niños nos transmiten lo mismo. Para mí es un trabajo que creo que voy aprendiendo a hacer, y un trabajo muy importante, de repente, darme cuenta, que*

*a lo mejor con la misma actitud, a un niño siempre le llamo la atención y a otro no tanto (Alma).*

Hay profesoras que son conscientes de su papel en esta relación y que hacen verdaderos esfuerzos por tratar de un modo adecuado a todos los niños con independencia de sus formas de ser:

*Me cuesta, digo, esto no puede ser, es un niño y no puedo hablarle fríamente porque me cuesta, porque él tiene también sus razones para ser así. Me puede costar más que con otros que son más fáciles pero intento no llevarlo a la práctica (Enma).*

Cuando explican cómo se crea este vínculo a algunas les da la sensación de que es algo natural que siempre se da “de forma natural...Pasas muchas horas con ellos...y yo creo que sin querer, lo creas. Yo creo que por muy fría que fueras, se crearía igual ese vínculo. Es que es imposible que no se crease, porque ellos te necesitan” (Emilia). Mientras que otras afirman que hacen cosas para que se cree, como explica esta profesora:

*Yo creo, o sea, no lo creo, siento que el vínculo es fundamental para que pase cualquier cosa. Entonces yo lo favorezco, tengo presente que tengo que organizar y crear espacios y tiempos para que se cree el vínculo tanto de los niños conmigo y yo con los niños y con las familias (María).*

Un segundo conjunto de relaciones lo componen las relaciones con las familias. En este caso encontramos formas de relacionarse muy diferentes y a su vez pudimos observar cómo estas relaciones despiertan diferentes sentimientos en las profesoras. Algunas se relacionan con los padres lo mínimo y con reservas:

*Siempre a los padres se les mantiene muy a raya. Yo ahí creo que depende un poco de lo que hayas vivido y de cómo seas. A mí, yo he tenido alguna experiencia mala con alguna madre, entonces intento poner ahí una barrera. Yo explico todo lo que puedo, intento ser amable, pero no quiero que me invadan mi terreno porque luego me dan (Macarena).*

Varias, aunque encuentran dificultades a la hora de relacionarse con las familias, ven que la comunicación es necesaria como parte de su trabajo:

*Yo, personalmente, soy un poco distante. Yo el año pasado, que es cuando cogí estos niños, tuve entrevista con todos los padres. Para conocerles, para que me conocieran. Ya les fui diciendo que ya no les iba a citar más, a no ser que tuviera algún problema con el niño. O si ellos querían, que estamos para eso” (Emilia).*

Otras hablan de la importancia de estar en contacto con las familias para conocer a los niños y especialmente cuando hay problemas como explica esta profesora “Para mí es importantísima la familia. Siempre que veo que un niño está atascado en algo, que no llego a él, siempre me entrevisto con la familia, hablo con ellos y además, mi experiencia es, que inmediatamente mejora todo” (Alma). Para algunas la relación de colaboración con las familias fluye y es motivo de bienestar para la profesora:

*Además para eso es fundamental que los padres estén en el aula claro, los padres vienen al aula todos...Nos vemos todas las mañanas, nos vemos todas las tardes el noventa por ciento de las familias... Las tutorías formales de los viernes, pues siempre tengo una tutoría todos los viernes. Las tres reuniones de aula. Y luego pues estos saraos que montan ellos que es puro placer (María).*

En esta relación con las familias afirman que es necesaria la confianza, los padres tienen que confiar como dice Asun “las familias que confían en ti y te dicen tu dime a ver qué hago, eso es muy fácil, esas familias son geniales, en esas aunque el niño tenga un problema es muy fácil” (Asun). Alguna expresa cómo esta confianza debe ser mutua, los padres deben confiar pero la profesora también “Yo también confiar y entenderlo, es como super importante, confiar” (Gabriela). Además en varias entrevistas se deja entrever cómo se considera que los padres conocen bien a sus hijos y en ese sentido es imprescindible contar con ellos, así lo hace explícito María “yo también he visto que desde que hay esa mirada de competencia a los padres y de hacerles ver que yo estoy ahí para ayudarles, para facilitarles” (María).

El tercer grupo de relaciones lo compondrían las relaciones de las maestras con las compañeras. Estas relaciones aparecen como un elemento fundamental como aclara Bárbara “a mí me parece importantísimo, yo daría un 80 por ciento a que exista un buen ambiente y una buena relación en un profesorado para marchar en un cole” (Bárbara). Pero son relaciones que resultan difíciles y generan múltiples sentimientos. Son fundamentales para trabajar y a su vez establecen modelos de relación para los niños como explica esta profesora:

*Sí y que influyen mucho en el equipo las relaciones que haya para que el trabajo salga de una manera o de otra. Es que somos nueve y es que está ahí y los niños ven la relación que hay entre nosotras... (Belén).*

Muchas aluden a la necesidad de respeto para que haya buena relación. Una profesora nos advierte cómo este supuesto respeto puede tener un significado perverso cuando nos explica cómo funciona su claustro:

Hay mucha contención. Digamos que sale mucho la palabra respeto pero solo como palabra, se utiliza mucho como escudo. Yo te respeto pero te estoy pidiendo



do lo mismo. Y te respeto hasta que no me supongas a mí una amenaza. Entonces, eso no es equipo. Solo te coordinas para cosas importantes, pero muy superficiales (Marta).

A pesar de considerar las relaciones con las compañeras fundamentales casi todas expresan tener dificultades en mayor o menor grado. Las dificultades parecen residir en que hay cuestiones emocionales de trasfondo como afirma con desesperación esta profesora al hablar de las reuniones “Que está lo emocional encima de la mesa todo el rato. Es que lo ves tan claro. Porque claro lo que está en juego son las emociones” (María). Cuando indagamos cuales son las causas de estos desencuentros emocionales parece ser que influyen tanto las amistades como la forma de entender la educación. Esta profesora, por ejemplo, pone el énfasis en la forma de entender la educación cuando hablamos de cosas que influyen en estos desencuentros:

*Por una parte el tema de cómo vemos la educación que yo creo que no todos la vemos de la misma manera y otras veces pues también la parte emocional que viene detrás, pero más yo creo que la forma de entender la educación que no lo vemos todo de igual manera, entonces nos cuesta algunas veces llegar a acuerdos (Enma).*

Este otro caso es un ejemplo de cómo otras ponen el énfasis en las relaciones de amistad:

*Yo he visto de todo, he visto el pesa mucho el yo soy amiga de y no soy capaz de valorar la idea del otro porque no es mi amigo... Estás marcada, tú eres amiga de esta y por lo tanto cuando tú digas algo y digas A yo voy a decir B. Te van a apoyar los amigos. A mí cuando se trata de tomar decisiones y entran en juego las amistades, eso no funciona bajo mi punto de vista (Bárbara).*

Relacionado con las relaciones de las profesoras aparece en varias ocasiones el papel del equipo directivo en estas cuestiones emocionales. Bárbara expresa así el papel que tiene el equipo directivo en la creación de un buen ambiente en el claustro:

*Las relaciones entre los profesores me parecen vitales en un centro y además yo creo que hay que cuidarlas. En este caso el equipo directivo siempre tiene que hacer esa función de aunar ayudar a que haya un buen ambiente, un ambiente relajado, sosegado de trabajo, que haya cordialidad, que haya risas y que exista flexibilidad. (Bárbara).*

Algunas como María, se muestran muy escépticas con el proceso de selección de los equipos directivos

*Equipo directivo puede ser cualquiera y lo último que se valora es que tengas habilidades sociales, que tengas... que puedas trabajar con un grupo, eso es lo último... Yo creo que es muy importante que los equipos directivos sean equipos humanos, de personas saludables que estén ahí porque tengan un compromiso con la infancia, que se nos olvida, con la familia (María).*

En resumen, la reflexión en torno al papel que creen tener las profesoras en esta red de relaciones es amplia y diversa. Encontramos vivencias diferentes y distintos grados de toma de conciencia a la hora de hablar sobre las relaciones que necesitan mantener dentro de su profesión. Esto nos permite obtener una buena panorámica para reconocer el esfuerzo que mantener esta red de relaciones conlleva y valorar la necesidad de apoyo.

## **Discusión y Conclusiones**

Con esta descripción de los resultados hemos tratado de acercarnos a la forma en la que las profesoras de Educación Infantil entienden las relaciones dentro de su labor educativa. Empoderar a las profesoras para conocer desde dentro la forma de entender y sentir la esencia emocional de la tarea educativa ha permitido recoger con gran riqueza sus discursos, desde el respeto y dando valor al conocimiento en la práctica. Las profesoras describen como las relaciones que necesitan mantener con niños, familias y compañeros están influidas por sus emociones y a su vez influyen en ellas suponiendo una alta exigencia emocional.

En lo que respecta a las relaciones con los niños llama la atención que aunque la mayoría hablan ampliamente sobre estos vínculos, encontramos algunas profesoras que no son tan conscientes de la importancia de dichas relaciones (Zembylas, 2007). Promover esta reflexión en todos los profesores es fundamental dada la importancia de la toma de conciencia en estos procesos (Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevilla, 2005).

Las profesoras describen cómo la cercanía, el afecto, el cuidado y la seguridad resultan ingredientes fundamentales para que se establezca esta relación con los alumnos lo cual resulta congruente con lo encontrado por Oplatka (2009) y de la Cueva y Montero (2015). En algunos casos, con ciertos niños, parece que el establecer esta relación requiere un esfuerzo extra, quedando así clara la naturaleza bidireccional de estas relaciones. En estos casos las profesoras más conscientes afirman proponerse especialmente cuidar las relaciones con los niños que más les cuestan e incluso afirman buscar tiempos y espacios exprofeso para garantizar que esta relación se dé con todos. Estas actitudes son especialmente importantes para dar respuesta a la diversidad de alumnado y favorecer la inclusión.

En cuanto a las familias encontramos grandes diferencias de partida en los discursos aceptados en torno a la participación de los padres en cada centro. La relaciones con las familias resultan difíciles (Bullough, 2009) y encontramos un amplio abanico de vivencias personales: desde las profesoras que solo entablan relación cuando hay problemas, pasando por las que consideran importante la comunicación en todo momento, hasta llegar a las que entienden que la relación con las familias debe basarse en la ayuda y la confianza mutua. Estas diferencias en la forma de relacionarse con las familias limitarán en algunos casos el acceso y participación de estas en la comunidad de aprendizaje suponiendo una pérdida de riqueza en las aulas.

Las relaciones con los compañeros aparecen efectivamente como fundamentales y complejas como describe Marchesi (2007) cuando habla de una micropolítica de la escuela. Encontramos múltiples confesiones de las profesoras sobre como consideran que esto es algo que está pendiente, que las relaciones entre el profesorado dificultan la toma de decisiones y el trabajo coordinado en el día a día y que valorarían tener ayuda en este sentido. Esto ha de llevarnos a plantear en qué términos se pueden apoyar y facilitar estas relaciones desde el sistema. Parece que los equipos directivos podrían tener un papel esencial en ello pero necesitarían formación.

La aproximación que proponemos puede servir para entender diferentes maneras de situarse los docentes ante las relaciones en las comunidades educativas. Aproximarnos a estas realidades de la mano de los discursos de las profesoras es, a nuestro juicio, una oportunidad privilegiada para saber cómo llevar a la práctica algunos de los avances de la investigación en educación como son las Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puidellivol, Soler y Valls, 2002).

Otra cuestión destacable es la influencia que parece tener la cultura escolar en cómo se aborda la esfera emocional en los centros (de la Cueva y Montero, 2013). La comparación entre los tres colegios en ese trabajo que publicamos nos permitió observar una diferencia en los discursos compartidos en los centros más allá de las diferencias individuales aportadas por cada profesora. Esto es especialmente interesante desde el enfoque sociocultural que hemos adoptado que promueve el entender los procesos dentro de los contextos históricos y culturales y puede ser un ejemplo sobre cómo la creación de conocimiento está siempre situado en comunidades de práctica. Esta influencia del centro debería llevarnos, como propone Vivas de Chacón (2004), a promover en los centros ambientes que favorezcan el desarrollo de las competencias emocionales y promuevan las relaciones.

Desde la perspectiva de investigación cualitativa adoptada, nos quedan dudas sobre el nivel de saturación alcanzado en la recogida de información. Aunque

para el contexto de la Comunidad de Madrid esas dudas son pequeñas al haber trabajado con tres centros muy prototípicos, nuestra seguridad no es la misma para el resto del contexto de la Educación Infantil en nuestro país.

La aportación fundamental del trabajo es la posibilidad de acercarnos desde la investigación a las descripciones que las profesoras hacen acerca de sus vivencias como parte de la red de relaciones que conforma las comunidades educativas. Además de que el guion utilizado pueda ser aplicable en circunstancias similares, en un proceso de generalización naturalista (ver León y Montero, 2015), la forma respetuosa de aproximarnos permite esbozar algunas ideas sobre que dificultades y necesidades detectan las propias profesoras empoderándolas como buenas conocedoras de sus realidades y permitiendo tender puentes entre la investigación y la práctica.

### **Referencias bibliográficas**

- Agulló, M. J., Filella, G., García, E., López, E. y Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Ahn, H. J. (2005). Childcare teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care*, 175(1), 49-61.
- Ahn, H. J., y Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education & Development*, 17(2), 253-270.
- Atencio, D. y Montero, I. (2009). Private speech and motivation. The role of language in a socio-cultural account of motivation. En A. Winsler, C. Fernyhough, e I. Montero (Eds.), *Private Speech, Executive Function, and the Development of and Self-Regulation* (pp. 201-223). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aultman, L., Schutz, P., y Williams-Johnson, M. (2009). Educational Psychology Perspectives on Teachers' Emotions. En P. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives*, (pp. 195-214). London: Springer.
- Berk, L., y Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington, DC: NAEYC.
- Boix, C. (2007). *Educar para ser feliz. Una propuesta de educación emocional*. Barcelona: Ceac.
- Bullough, R. (2009). Seeking Eudaimonia: The Emotions in Learning to Teach and to Mentor. En P. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives* (pp. 33-54). London: Springer.
- Day, C. y Quig, G. (2009). Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness. En P. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives* (pp. 15-32). Londres: Springer.

- De la Cueva, M., Callejas, E. y Montero, I. (2014, Mayo). *Promoting Emotional Competence in Preschool Children, II. A Look on Teacher's practices*. Annual Meeting of the Jean Piaget Society. San Francisco, CA, EEUU.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2013, Junio). *Promoting Emotional Competence in Preschool Children*. Annual Meeting of the Jean Piaget Society. Chicago, IL, EEUU.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2014a). *Promover las competencias emocionales en la Educación Infantil: lo que las profesoras dicen*. En A. Acosta, J. L. Megías y J. Lupiáñez (Eds), *Avances en el estudio de la motivación y de la emoción*, (pp. 84-90). Granada: Universidad de Granada.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2014b). *Promoviendo las competencias emocionales en la escuela: la creación de la relación*. Publicado en *Conference Proceedings CIMIE14 by AMIE* licenciado bajo Creative Commons 4.0 International License. Disponible en <http://amieedu.org/actascimie14/?cat=20>.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2015). *El desarrollo de las competencias emocionales en la educación infantil: una mirada fenomenológica a la formación de las profesoras*. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 93-98. Disponible en: [http://www.uam.es/otros/ptceh/2015v11\\_1\\_pdf/v11n2sp.pdf](http://www.uam.es/otros/ptceh/2015v11_1_pdf/v11n2sp.pdf)
- Denham, S. (2007). *Dealing With Feelings: How Children Negotiate The Worlds Of Emotions And Social Relationships*. *Cognition, Brain, Behavior*, 9(1), 1-48.
- Dorio, I., Massot, I. y Sabariego, M. (2004). *Métodos de Investigación Cualitativa*. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa*, (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Fernández-Abascal, E., Jiménez, P. y Martín M.D. (2003). *Emoción y Motivación. La adaptación humana, vol. I*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Gross, J. y Thompson, R. A. (2007). *Emotion Regulation. Conceptual Foundations*. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: The Guilford Press.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children. Building an emotional centered curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.
- Holodynski, M. (2013). *The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions*. *Mind, Culture, and Activity*, 20, 4-38
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Original de 2008.
- León, O. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa (4ªed.)*. Madrid: McGraw-Hill.
- López-Goñi, I. y Goñi, J. (2012). *Competencias emocionales en los currículos de formación inicial de los docentes*. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, Emociones y Valores*. Madrid: Alianza Editorial.

- Morris, C. (2010). *Emotionally Competent Caregiving: Relations among Teacher-Child Interaction Patterns, Teacher's Beliefs about Emotions, and Children's Emotional competence*. Fairfax, VA: UMI dissertation publishing.
- Moll, L. C. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. London: Routledge.
- Oplatka, I. (2009). Emotion Management and Display in Teaching: Some Ethical and Moral Considerations in the Era of Marketization and Commercialization. En P. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives* (pp.55-72). London: Springer.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación, 34*, 687-703.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6*(2), 437-454.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2008). *Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de educación, 359*.
- Pérez, M. P., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques del estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. P., Mateos, M., y Martín, E., Cruz, M. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp 55-89). Barcelona: Graó.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G. y Soldevilla, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación, 17*(1), 5-17.
- Sutton, R. E. y Weathley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and future research. *Educational Psychology Review, 15*(4), 327-358.
- Vandeboncoeur, J y Collie, R. (2013). Locating Social and Emotional Learning in Schooled Environments: A Vygotskian Perspective on Learning as Unified. *Mind, Culture, and Activity, 20*(3), 201-225.
- Vivas de Chacón, M. (2004, Octubre). Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores. Comunicación presentada en la I Jornadas socio-profesionales de las titulaciones de educación. UNED, Madrid.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education, 23*, 355-367.

## Apéndice 1: Guion de entrevista

Temas	Subtemas	Posibles Preguntas
Presentación	Quiénes somos Quiénes eres tú Nuestro objetivo general	¿Conoces el objetivo de nuestra investigación? ¿Cuántos años llevas enseñando en esta Etapa? ¿Y en este Cole?
Las emociones de los niños	Importancia de las emociones en la Escuela Importancia en la Etapa de Educación Infantil Influencia de la Escuela	¿Te parecen importantes las emociones en esta etapa? ¿Cómo las analizas? ¿En qué te fijas? ¿De modo individual? ¿Grupal? ¿Lo analizas en todos o solo en los que llaman la atención? ¿Cómo trabajas los aspectos emocionales? ¿Los haces explícitos en la programación? ¿En qué consiste que un niño sea emocionalmente competente? ¿Qué hay que hacer para mejorar las competencias emocionales de los niños?
Procesos emocionales en el profesorado	Papel de tus emociones en tu trabajo: en el aula, con las familias y con tus compañeras. Emociones dentro/fuera del trabajo Características tuyas que faciliten/dificulten emocionalmente tu trabajo en el aula	¿Qué emociones afloran en el aula? ¿Cómo las manejas cuando afloran? Emocionalmente ¿te muestras igual en la Escuela que afuera? Las emociones de afuera ¿te afectan al trabajo en el aula? ¿Cómo las gestionas? ¿Afecta el perfil emocional del profe al desarrollo del grupo? ¿Cómo?
Interrelación	Emoción profe/emoción niños Emoción profe/emoción familias Emoción profe/emoción con las compañeras Formación sobre el tema	¿Cómo afectan a tu trabajo las emociones de los niños? ¿Y las de las familias? ¿Y las de las compañeras? ¿Cómo has aprendido a trabajar con las emociones? ¿Has recibido formación específica?
Cierre	Resumir lo hablado	¿Alguna cosa que quieras añadir?

# **Aprendo para que Tú Aprendas Más: Contribuyendo a la Mejora del Sistema Educativo a través de la Formación de Familiares en Comunidades de Aprendizaje**

Carme GARCÍA YESTE  
Regina GAIRAL CASADÓ  
Aitor GÓMEZ GONZÁLEZ

Datos de contacto:

Carme García Yeste  
Universitat Rovira i Virgili.  
Facultad de Ciencias de la  
Educación. Departamento de  
Pedagogía. Carretera de Valls, s/n,  
Campus Sescelades.  
Edificio Ventura y Gasol, 1º planta,  
despacho 7. E-43007 Tarragona.  
Correo electrónico:  
carme.garciay@urv.cat

Regina Gairal Casadó  
Universitat Rovira i Virgili.  
Facultad de Ciencias de la  
Educación. Departamento de  
Pedagogía. Carretera de Valls, s/n,  
Campus Sescelades.  
E-43007 Tarragona.  
Correo electrónico:  
regina.gairal@urv.cat

Aitor Gómez González  
Universitat Rovira i Virgili.  
Facultad de Ciencias de la  
Educación. Departamento de  
Pedagogía. Carretera de Valls, s/n,  
Campus Sescelades.  
E-43007 Tarragona.  
Correo electrónico:  
aitor.gomez@urv.cat

Recibido: 28/02/2018  
Aceptado: 12/07/2018

## **RESUMEN**

El presente artículo analiza cómo la participación de padres y madres en formación de familiares aplicada como actuación educativa de éxito en comunidades de aprendizaje está fomentando que mejore su aprendizaje y se favorezca el rendimiento académico de sus hijos e hijas y su predisposición hacia la formación. Los y las familiares aprenden para que sus hijos e hijas aprendan más. Los datos aportados se han recogido y analizado a partir del trabajo de campo realizado en el marco del proyecto I+D+i EDUFAM: mejora del sistema educativo a través de la formación de familiares de grupos vulnerables.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de familiares, Actuaciones educativas de éxito, Comunidades de aprendizaje



## ***I Learn so You Can Learn More: Helping to Improve the Educational System through Family Education in Learning Communities***

### **ABSTRACT**

The present article analyses how parents' participation in family education, applied as a successful educational action in learning communities, encourages them to improve their own learning and foster their children's academic performance and their willingness to learn. Family members learn so that their children's learning can improve. The data provided have been collected and analysed from fieldwork within the framework of the EDUFAM R&D&I project: improving the education system by educating family members in vulnerable groups.

**KEYWORDS:** Family education, Successful educational actions, Learning communities.

### **Introducción**

El proyecto comunidades de aprendizaje surgió en 1978 en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí. Este centro tenía y tiene como objetivo conseguir un centro de calidad y comprometido con la mejora del nivel educativo y social (Aubert, Villarejo, Cabré, y Santos, 2016). En 1995 el proyecto de comunidades de aprendizaje se inicia en tres escuelas de Euskadi y posteriormente empieza a desarrollarse en otras comunidades autónomas y desde hace cuatro años vienen implementándose en América Latina (Morlà, 2015).

Comunidades de aprendizaje es un proyecto de transformación a través de cual los centros educativos abren sus puertas a que toda la comunidad pueda participar dentro del centro. Partiendo de los sueños de todos y todas y la planificación de los mismos se inicia el proceso de transformación. En todas las comunidades de aprendizaje se implementan actuaciones educativas de éxito, entre las cuales se sitúa la formación de familiares, gracias a las cuales los resultados educativos del alumnado se ven incrementados.

Las actuaciones educativas de éxito fueron conceptualizadas mediante el Proyecto Integrado *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, del sexto Programa Marco de la Comisión Europea. La aplicación de estas actuaciones ha generado una mejora de la convivencia y del aprendizaje del alumnado de las comunidades de aprendizaje donde se han puesto en funcionamiento.

A través de INCLUD-ED se identificaron tres formas de participación de los y las familiares en los centros escolares que se relacionaban directamente con la mejora de la convivencia y resultados educativos en los centros: la participación decisiva, evaluativa y educativa. La formación de familiares se ubica en este último tipo de participación, demostrándose como la adquisición del aprendizaje por parte de los niños y las niñas está fuertemente relacionado con el factor que mientras ellos y ellas están escolarizados, sus padres, madres y familiares estén realizando alguna formación y participando en diversidad de espacios del centro escolar (Flecha, 2015). En este trabajo profundizamos en el impacto que está teniendo la formación de familiares entendida como actuación educativa de éxito en los propios familiares de grupos vulnerables que participen de esta actuación y como este hecho se relaciona de manera directa con la mejora de los resultados escolares de sus hijos e hijas.

Dentro del giro dialógico de las sociedades en el que nos hallamos, donde cada vez se otorga más importancia a la participación de personas tradicionalmente no participantes a través de un diálogo igualitario, es básico que las escuelas también cambien y se adecúen a esa nueva realidad (Díez-Palomar y Flecha, 2010). Los centros se convierten así en lugares donde las familias pueden compartir preocupaciones, resolver posibles dudas y encontrar soluciones conjuntas a problemáticas diversas. La formación de familiares se transforma en una importante herramienta para potenciar la participación de familiares, no sólo en las actividades de formación que vayan dirigidas para ellos y ellas, sino también a que participen en otros ámbitos del centro (García y Ríos, 2014).

Tradicionalmente, la formación de familiares ha sido implementada en las escuelas mediante las Asociaciones de Madres y de Padres (AMPAs), concretándose en actividades puntuales, como charlas y talleres, que se orientan hacia los posibles intereses de los y las familiares. En muchas ocasiones, la participación es reducida debido a que esas actividades no se relacionan directamente con los intereses y/o necesidades de las familias. Esa formación de familiares también muy habitualmente se ha orientado hacia grupos no vulnerables de población, hacia personas que poseen ya una formación previa y a la que en ocasiones tampoco le reporta un gran beneficio esa oferta formativa.

La formación de familiares dirigida a grupos vulnerables en centros educativos es escasa, y más si pensamos en una oferta formativa que se dirija a las necesidades e intereses de estos colectivos. Flecha, Padrós y Puigdemívol (2003) expresan que en los centros que han decidido transformarse en Comunidad de Aprendizaje e implementan actuaciones educativas de éxito como formación de familiares, se registra un aumento de participación activa por parte de éstos y se genera una mejora de los resultados educativos de sus descendientes. Tal y como destaca Moriarty (2006) las familias de grupos vulnerables que reciben un apoyo en su

propio aprendizaje, activan tanto su propio capital social como el de sus hijos e hijas, fomentándose de esta forma la aceleración y mejora de los aprendizajes.

Las interacciones en el ámbito académico de madres y padres hacia sus hijos/as comporta que éstas se impliquen en la educación de todo el alumnado (You y Nguyen, 2011). Para potenciar estas interacciones es básico que madres y padres participen, más allá de actividades lúdicas, en espacios de aprendizaje para formarse y aumentar su confianza en el ámbito escolar (Christou y Puigvert, 2011; Jasis y Ordoñez-Jasis, 2012).

Para asegurar el éxito en los programas de formación de familiares, estos programas tienen que dar respuesta a sus necesidades. Al ser las personas las protagonistas de su propio aprendizaje, aumenta su motivación académica y este hecho repercute positivamente en la mejora del rendimiento educativo del alumnado (Flecha, 2012). Si las familias se socializan académicamente se incrementa su seguridad y se convierten en un soporte fundamental en la educación de sus hijos/as, proporcionándoles así herramientas fundamentales para su éxito académico y autonomía (Benner, Boyle, y Sadler, 2016).

De la misma forma que se potencia una formación dirigida a las familias y se abre el centro a que participen de manera educativa en todos los espacios, resulta fundamental que se transformen las expectativas existentes, tanto dentro del centro como en el entorno. Diversos estudios destacan la importancia de las altas expectativas parentales en la consecución del éxito académico de los hijos/as, ya que éstas son interiorizadas y como consecuencia impacta en las actitudes y el comportamiento ante el aprendizaje, encaminándose así hacia el éxito educativo (You y Nguyen, 2011; Fan, 2001 citado en You y Nguyen, 2011; Keith et al. 1998 citado en You y Nguyen 2011; Castro, Expósito, Lizasoniac, Navarro, y Gaviria, 2015).

De esta forma, las escuelas se abren a la participación educativa de los y las familiares, produciéndose un proceso de transformación que va más allá del propio centro educativo, ya que se transforma el entorno debido al incremento de las expectativas de familiares, profesorado y alumnado. En este sentido, Mead (1973) y Vygotsky (1996) destacaron que el desarrollo tenía lugar primero a nivel social y posteriormente a nivel interno. Este hecho provoca que en comunidades de aprendizaje se le otorgue mucha importancia a las interacciones y que éstas sean lo más diversas posibles, para así fomentar un mejor desarrollo intrapersonal.

Vygotsky destacaba la importancia del contexto, de la parte más social, en los procesos de aprendizaje. Según en el contexto en el que se halle una persona adquirirá una determinada lengua y una cultura específica. De esta forma, pensar y tratar de entender al individuo de manera individual sería un error, ya que no todo lo que está directamente ligado a la persona tiene lugar en la propia persona (Vygotsky, 1995).

Desde la perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1995) se destaca la relación directa entre el desarrollo cognitivo, la cultura y la sociedad en la que interactúan todas las personas. Este hecho manifiesta la importancia de vincular los procesos de enseñanza y aprendizaje con el contexto sociocultural donde interactúan las personas (Bruner, 1988; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1996).

De esta forma, Vygotsky destaca que mediante la interacción y el lenguaje se va formando la inteligencia y ésta se va desarrollando según se van teniendo más interacciones con personas diversas, adultas o con compañeros y compañeras más capaces (Aubert, Molina, Schubert, y Vidu, 2017; Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008). Se contribuye así a potenciar el aprendizaje de los/as niños/as, alcanzar niveles más altos e ir más allá de lo que puedan hacer de forma independiente. “El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (Vygotsky, 1996, p. 138).

Las aportaciones de Vygotsky se alejan de las teorías del desarrollo planteadas por Piaget, donde cada etapa evolutiva se desarrolla en un orden fijo e inalterable. En este sentido, Vygotsky remarca la no necesidad de llegar a las diferentes etapas evolutivas para alcanzar y poder desempeñar una actividad, defendiendo que es a partir del aprendizaje que se van pudiendo desarrollar las funciones psicológicas (Vygotsky, 1996).

Wegerif (2007) destacó que desde una perspectiva dialógica, la educación no se tiene que entender cómo un modelo tradicional, sino que se tiene que entender desde la perspectiva de abrir espacios de diálogo igualitario donde las personas puedan cuestionar, reflexionar y discutir para poder llegar al fin. Por tanto, no podemos concebir la cognición social de una persona sin partir del contexto sociocultural donde interactúa y el cual puede transformar (Vygotsky, 1996).

## **Método**

Se ha utilizado metodología comunicativa como enfoque metodológico para abordar el análisis de cómo la formación de familiares en comunidades de aprendizaje está incrementando los resultados educativos de los/as hijos/as de los y las familiares que en ellas participan (Soler, 2015; Puigvert, Christou, y Holford, 2012). Esta metodología parte de la premisa que las personas son agentes sociales capaces de lenguaje y acción (Habermas, 2001), por lo tanto de contribuir a la creación de conocimiento, integrando así la voz de las personas participantes, punto clave en la investigación con grupos vulnerables (Mertens y Biber, 2013).

La orientación comunicativa rompe con la idea jerárquica interpretativa del investigador/a, desmonopolizando el conocimiento experto (Beck, Giddens, y

Lash, 1997), pasándose a construir un dialogo igualitario e intersubjetivo a partir de la integración de las contribuciones de participantes e investigadores/as (Habermas, 2001). De esta forma, se rompe con la idea de “investigar a” para pasar a la idea de “investigar para y con” (Flecha y Gomez, 2004).

## ***Participantes***

Se seleccionaron un total de 8 centros educativos del Estado Español que cumplieran con los siguientes requisitos:

- Centros que trabajaran con grupos vulnerables, incluyendo: población gitana, población con bajo nivel socioeconómico, población inmigrante,...
- Llevar como mínimo dos años implementando formación de familiares.
- Diversidad en el contenido de la formación de familiares que se lleve a cabo: alfabetización, lenguas, alfabetización digital,...
- Que hubiera un balance territorial entre Comunidades Autónomas.

Los equipos directivos de los ocho centros seleccionados fueron los que hicieron un listado de las personas que podrían participar en la investigación. Se seleccionaron familiares que llevaban dos años como mínimo asistiendo a formación de familiares y luego se seleccionaron los/as hijos/as de éstos participantes. La muestra fue completada con profesorado representativo de las 8 escuelas que participan de la formación de familiares.

## ***Técnicas de recogida de datos***

Las técnicas de recogida de datos aplicadas fueron el relato de vida comunicativo, el grupo de discusión comunicativo (Aubert, Melgar, y Valls, 2011), la entrevista semiestructurada con orientación comunicativa, y el cuestionario. La aplicación de las mismas se realizó en paralelo, las técnicas no dependían unas de otras, siendo los resultados interpretados de manera convergente, a partir de una triangulación de datos.

Todas las técnicas fueron validadas por el consejo asesor conformado al inicio del proyecto. Este consejo asesor estaba conformado por el investigador principal del proyecto, representantes del equipo oficial de investigación, dos familiares gitanos, tres alumnos/as gitanos y dos voluntarias. Dicho consejo analizó todas las técnicas e hizo las modificaciones oportunas para asegurar su adecuación.

## ***Análisis comunicativo de datos***

El análisis de los datos extraídos del trabajo de campo se ha llevado a cabo de manera comunicativa. La metodología comunicativa, al estar orientada hacia la

Entrevistas	Familiares	48
	Profesorado	12
	Otros/as (voluntariado)	13
	Alumnado	22
	Total	95
Grupos discusión	Familiares	19
	Profesorado	5
	Otros/as (voluntariado)	5
	Alumnado	7
	Total	36
Cuestionarios	Familiares	84
	Profesorado	2
	Otros/as (voluntariado)	15
	Alumnado	60
	Total	161
Relato de vida	Familiares	13
	Profesorado	0
	Otros/as (voluntariado)	0
	Alumnado	0
	Total	13

*Nota: Elaboración propia*

TABLA 1: Número de técnicas de recogida de datos aplicadas por perfil

transformación social, diferencia siempre dos dimensiones en sus análisis, la dimensión excluyente y la dimensión transformadora. La primera de ellas engloba aquellas barreras que impiden o dificultan a las personas o colectivos poder disfrutar de una determinada práctica o beneficio social. La dimensión transformadora se centra en los componentes que ayudan a superar las barreras que se encuentran las personas y que les impiden disfrutar de una determinada práctica o beneficio social (Pulido, Elboj, Campdepadrós, y Cabré, 2014; Gómez, Latorre, Sánchez, y Flecha, 2006).

A través del siguiente cuadro se presentan las categorías utilizadas para desarrollar el análisis. Todas las categorías se cruzan con las dos anteriores dimensiones, diferenciándose entre información excluyente y transformadora. En el apartado de resultados se plasman sólo citas relativas a la dimensión transformadora, incidiéndose así en todas las potencialidades de la formación de familiares.

Formación de familiares					Otras informaciones			
Dimensiones	Características clave	Repercusión participantes y familiares	Participación, motivación y adquisición conocimiento	Cambios roles familiares	Impacto convivencia	Impacto en los niños y niñas	Características y elementos del entorno	Importancia de participar en comunidades de aprendizaje
Exclusora Transformadora								

Nota: *Elaboración propia*

TABLA 2: *Cuadro de análisis comunicativo de datos*

La primera categoría, “características claves”, contiene información relativa a los aspectos claves de la formación de familiares. La segunda, “repercusión en los propios participantes y en sus familias”, incluye todas aquellas citas que tienen relación con los cambios experimentados por los y las participantes y sus familias. La tercera categoría, “participación, motivación y adquisición del conocimiento”, hace referencia a como la formación de familiares incide directamente en la participación y motivación por el aprendizaje de las y los familiares. La cuarta, “cambios en los roles familiares”, recoge información relativa a los cambios de roles de las familias participantes. La quinta categoría, “impacto en la convivencia”, recoge los cambios en la convivencia escolar producidos en el centro gracias a la formación de familiares. La sexta, “impacto en los niños y las niñas”, agrupa toda información relativa a cómo impacta la formación de familiares en los hijos e hijas de las y los familiares participantes. La categoría “características y elementos del entorno” recopila todas aquellas citas que destacan los cambios producidos en el entorno mediato donde se ubican los centros que llevan a cabo la formación de familiares. La última categoría, “importancia de participar en Comunidades de Aprendizaje” recoge información que destaca la importancia de participar y/o trabajar en un centro que aplica actuaciones educativas de éxito.

## Resultados

El análisis de la información procedente del trabajo de campo desarrollado en el proyecto Edufam ha sido muy rico. En este apartado aportamos los datos relativos más directamente a cómo la participación de madres y padres en formación de familiares ha incidido muy positivamente en la adquisición de nuevos conocimientos por parte de los familiares y como este hecho ha generado el incremento de los resultados educativos de sus hijos/as.

El ambiente en las aulas donde se desarrollan las formaciones es muy bueno, se fomentan las interacciones entre participantes, el trato entre el voluntariado y las personas participantes es igualitario, no se hacen distinciones. Todas las personas tienen el mismo objetivo: aprender. Este buen clima se constata a través de las siguientes palabras de una de las participantes “hay buen compañerismo, nos llevamos bien, lo compartimos todo, nos ayudamos las unas a las otras” (Madre). Este hecho es destacado también por otra de las participantes, ligándolo de manera directa al incremento del aprendizaje de todas las personas participantes “Me gusta el compañerismo que hay, ya que se aprende mucho” (Madre).

El buen clima que hay en las aulas, basado en un trato igualitario entre todas las personas participantes, incrementa unas interacciones muy positivas entre todas ellas, generando procesos de adquisición de nuevos aprendizajes y una transformación de las interacciones entre personas adultas y el alumnado. Esas interacciones no solo se generan dentro del aula o de la escuela, sino que se producen en los hogares de las familias participantes y en otros espacios del barrio. Un participante lo relata de forma clara y concisa “por la noche, nos juntamos todos un rato, se pone mi mujer a leer y lo comentamos” (Padre).

Los y las familiares van cogiendo más confianza fruto de las nuevas interacciones y los procesos de aprendizaje que se generan y los vierten en ayudar a sus hijos/as. Se trata de un doble proceso que se retroalimenta, las personas adultas participantes en la formación de familiares se van formando, adquiriendo una mayor seguridad en sí mismas y este hecho incide en las interacciones que se generan en sus hogares, que se ven enriquecidas y los aprendizajes de sus hijas/os salen reforzados. Dos madres participantes en formación de familiares así lo ejemplifican “cada vez que llego le digo, Dani, ¿te ayudo hacer los deberes? Y nos ponemos los dos hacer deberes” (Madre).

*Mis chavales antes traían deberes de la escuela y me decían “mama, ¿Me ayudas?” y yo les respondía “no te ayudo porque yo no sé, porque sé menos que tu hijo”. Ahora sin embargo sacan mis niños las tareas del colegio y los ayudo porque yo ya sé, les doy una manita para que aprendan más de lo que saben (Madre).*

Los y las familiares son totalmente conscientes que se convierten en referentes para sus hijos e hijas y que todo lo que hagan fuera de la escuela va a repercutir en la actitud que ellos y ellas tomen delante de los estudios. Por ello, participar formándose en la propia escuela donde acuden sus hijos e hijas y potenciar que todas las actividades formativas del centro tengan una continuidad en el domicilio fomenta interacciones potenciadoras de buenos resultados académicos.

*(...) Si ellas tienen un rato libre y me ven a mi sentada viendo la televisión, ¿qué van a hacer ellas?, —Mamá me siento contigo a ver la*



*tele—. Pero si te ven leyendo a lo mejor, —oye mama ¿Qué libro me puedo leer ahora?—[...] y sí que es verdad, que te vean ellas con la Tertulia a ellas les hace que tengan más interés (Madre).*

Pero no sólo los familiares plasman como aprendiendo ellos/as más provocan que sus hijos e hijas aprendan más, sino que son sus propios hijos e hijos los que conocedores de que sus padres y madres les pueden ayudar, buscar potenciar interacciones con ellos y ellas que les ayuden en todas sus tareas escolares, porque saben que van a aprender más. Martina lo ejemplifica así a través de sus palabras: “Me gusta muchísimo que me ayuda, porque así termino antes los deberes y todo lo que yo no sepa y lo que allá ya aprendido me lo dice y así aprendo más” (Alumna).

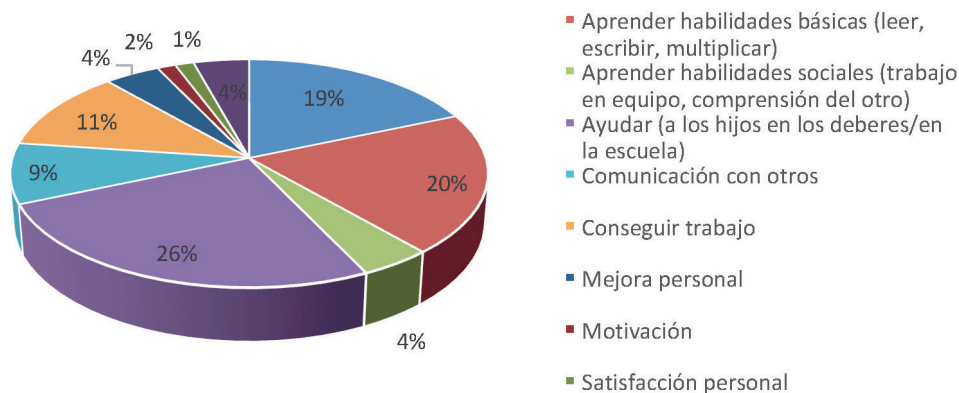
De la misma forma, los equipos directivos de las escuelas donde se implementan formaciones dirigidas a las familias, también han podido observar las transformaciones que han vivenciado las personas adultas asistentes a las formaciones y como éstas inciden muy positivamente en sus hijas/os.

*Lucía vino porque servicios sociales le habían dicho que tenía que venir y demás y para ella poco a poco dejó de ser una obligación para pasar a ser un gusto tener que venir aquí y ella siempre la primera de la fila junto a su cuñada. (...) Belén hace dos años ella venía con zapatillas, pijama y demás, higiene poca (...) no había manera, hasta que se apuntó en la formación de familiares, entonces (...) empezamos a ver un cambio iba más arreglada, pero sobretodo, sobretodo, lo que notamos fue una mirada diferente, como le mira el hijo, pero además de cómo le mira ella. La mirada que tenía, los ojos, la manera como le brillaban, la mirada que tenía ella, esto nos ha llamado mucho la atención, se transformó (Profesora).*

El profesorado entrevistado corrobora como la formación de familiares ha incidido muy positivamente en la formación del alumnado, y no precisamente de aquellos y aquellas que ya van bien, sino de aquellos a los que les puede costar más. La mejora en la conducta y rendimiento es clara e incide positivamente en la aceleración de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

*Se observa que son niños que van mejor porque se toman más interés simplemente, porque “mi madre viene al cole” y como mi madre viene [...]. Todos los niños de las familias que vienen no son de los mejores de las clases, en muchos casos no son niños brillantes, pero mejoran en cuanto a la actitud y su rendimiento (Profesor) (...) El crecimiento académico se ha notado también, por el esfuerzo que hacen los familiares en el centro. Ahora hacen los deberes con sus hijos. (Profesora).*

A través de la siguiente gráfica queda constancia como los y las familiares le otorgan gran importancia a ayudar a sus hijos e hijas a hacer los deberes, siendo el principal utilidad que le ven a la formación que llevan a cabo en la escuela con un 26%. La motivación de los y las familiares se reparte entre ayudar a sus hijas/os con las tareas de la escuela y en la adquisición de habilidades básicas, siendo la combinación de ambas clave en la mejorar de los resultados educativos de sus hijos/as.



Nota: Elaboración propia

FIGURA 1: Utilidad de la formación para la vida cotidiana (familiares)

La formación de familiares incide en que el alumnado mejore sus resultados, y no sólo eso, sino que también incide en un cambio fundamental de las expectativas. En escuelas donde se registran elevados índices de dependencia de servicios sociales de las familias y las expectativas en relación a los estudios y la inserción laboral son muy reducidas, es vital que las expectativas niños/as cambien. Los cuestionarios administrados a alumnado muestran una enorme transformación de esas expectativas. El 94% del alumnado afirma que quiere proseguir con los estudios secundarios y un 92% de ellos quieren llevar a cabo estudios universitarios.

## Conclusiones

La formación de familiares dirigida a grupos vulnerables ha resultado ser básica en el incremento de los resultados educativos del alumnado. Vygotsky (1996) destacaba como las interacciones son claves en la consecución de nuevos aprendizajes, así como la necesidad de cambiar tanto el centro escolar como su contexto sociocultural. Precisamente el éxito de la formación de familiares radica en el

potencial transformador que posee, tanto de las relaciones generadas dentro del centro escolar como las que se producen en el entorno.

Vygotsky (1996, 1995) destacaba el lenguaje, el contexto sociocultural y las interacciones como tres aspectos clave y necesarios para la transformación personal. La formación de familiares transforma las dificultades en posibilidades (Freire, 1997), las personas participantes no se adaptan, sino que se transforman mediante interacciones basadas en un diálogo igualitario. Se produce un proceso de empoderamiento que genera un cambio en las relaciones dentro y fuera del centro, las familias se convierten en líderes y referentes dentro de su propia comunidad (Redondo-Sama, 2016).

Las familias de grupos vulnerables que participan en formación de familiares activan tanto su capital social como el de sus hijas/os (Moriarty, 2006). Este fomento del capital social se produce por las interacciones en el ámbito académico entre los padres y las madres y sus hijos/as (You y Nguyen, 2011). Cuando la formación de familiares dirigida a grupos vulnerables se lleva a cabo como una actuación educativa de éxito, son las propias familias las que destacan los procesos formativos y participativos como determinantes y los fomentan tanto dentro como fuera del centro (Christou y Puigvert, 2011; Benner et al., 2016).

Las interacciones que se generan entonces, basadas en relaciones de igualdad y solidaridad son claves en los procesos de transformación personal que se producen, generando que tanto el capital cultural y social de las familias como los resultados educativos de sus hijos/as se incrementen. Estos procesos de transformación basados en la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje (Vygotsky 1996) generan una mejora en las vidas de muchos y muchas familiares.

## **Referencias bibliográficas**

- Aubert, A., Molina, S., Shubert, T., y Vidu, A. (2017). Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 90-103.
- Aubert, A., Villarejo, B., Cabré, J., y Santos, T. (2016). La Verneda Sant Martí adult school: a reference of popular education in the neighborhoods. *Teachers College Record*, 118(4), 1-32.
- Aubert, A., Melgar, P., y Valls, R. (2011). Communicative Daily Life Stories and Focus Groups: Proposals for Overcoming Gender Violence Among Teenagers. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 295-303.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *El aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Beck, U., Giddens, A., y Lash, S. (1997). *La modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza editorial.

- Benner, A. D., Boyle, A. E., y Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1053-1064.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoniac, L., Navarro, E., y Gaviria, J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Christou, M., y Puigvert, L. (2011). The role of 'Other Women' in current educational transformations. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 77-90.
- Díez-Palomar, J., y Flecha, R. (Ed.). (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24, 1), 19-30.
- Flecha, A. (2012). Family Education Improve Student's Academic Performance: Contributions from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 301-321. doi: 10.4471/remie.2012.16
- Flecha, R. (Ed.), INCLUD-ED Consortium. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. New York: Springer.
- Flecha, R., y Gómez, J. (2004). Participatory Paradigms: Researching "with" rather than "on". In B. Crossan, J. Gallacher, y M. Osborne (Eds.), *Researching Widening Access: Issues and approaches in an international context* (pp. 129-140). London: Routledge.
- Flecha, R., Padrós, M., y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*, 11(5), 4-8.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Hipatia editorial.
- García, L., y Ríos, O. (2014). Participation and family education in school: Successful educational actions. *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177-191.
- Redondo-Sama, G. (2016). Leadership y Community Participation: A Literature Review. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(1), 71-92.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia
- Habermas, J. (2001). *La teoría de la acción comunicativa (Vol.II)*. Madrid: Taurus.
- Jasis, P.M., Ordoñez, y Jasis, R. (2012). Latino parent involvement: Examining commitment and empowerment in schools. *Urban Education*: 47(1), 65-89.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós
- Mertens, D.M., y Hesse Biber, S. (2013). (Eds.) *Mixed methods and credibility of evidence in evaluation*. *New Directions in Evaluation*, 138. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Moriarty, V. (2006). Family Learning Programmes: an investigation of parental perceptions, social capital and social inclusion. *Educate. The Journal of Doctoral Research in Education*, 1(1), 85-103.

- Morlà, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades. *Social and Education History*, 4(2), 137-162.
- Puigvert, L., Christou, M., y Holford, J. (2012). Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 513-526.
- Pulido, C., Elboj, C., Campdepadrós, R., y Cabré, J. (2014). Exclusionary and Transformative Dimensions Communicative Analysis Enhancing Solidarity Among Women to Overcome Gender Violence. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 889-894.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Soler, M. (2015). Biographies of "Invisible" People Who Transform Their Lives and Enhance Social Transformations Through Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 839-842.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic, Educational and Technology: Resourcing the Space of Learning*. New York: SpringerVerlag.
- You, S. y. Nguyen J.T. (2011) "Parents' involvement in adolescents' schooling: a multidimensional conceptualization and mediational model", *Educational Psychology*, 31(5), 547-558.

# **Voces que Nos Conforman. La Construcción de la Identidad Profesional de una Orientadora Novel desde una Perspectiva Sociocultural**

Mariana SOLARI MACCABELLI  
Elena MARTÍN ORTEGA

Datos de contacto:

Mariana Solari Maccabelli.  
Universidad de Extremadura.  
Facultad de Formación del  
Profesorado. Departamento de  
Psicología y Antropología.  
Avda. de la Universidad s/n,  
E-10071 Cáceres.  
Correo electrónico:  
msolari@unex.es

Elena Martín Ortega.  
Universidad Autónoma de Madrid.  
Facultad de Psicología.  
Departamento Interfacultativo de  
Psicología Evolutiva y de la  
Educación. Campus Cantoblanco,  
E-28049 Madrid.  
Correo electrónico:  
elena.martin@uam.es

Recibido: 28/02/2018  
Aceptado: 12/07/2018

## **RESUMEN**

En el presente artículo proponemos una aproximación sociocultural para el estudio de la construcción de la identidad profesional, tomando algunas de las principales contribuciones teóricas de Vygostki, Cole, Wertsch, Bruner, Wortham y Wenger. A partir de esta conceptualización, presentamos los resultados de una investigación cualitativa cuyo objetivo era analizar el modo en que ciertas voces (legislativas, académicas, institucionales, particulares) han influido sobre la configuración de la identidad profesional de una orientadora educativa novel. Ilustramos algunos mecanismos de negociación de significados sobre su profesión y sobre sí misma como orientadora, a lo largo de un curso académico.

**PALABRAS CLAVE:** Desarrollo profesional, Identidad, Investigación cualitativa, Psicología de la educación.

## ***Voices that Shape Us. Constructing the Professional Identity of a Novice School Guidance Counselor from a Sociocultural Approach***

### **ABSTRACT**

This article presents a sociocultural approach to the study of the construction of professional identity using some of the main theoretical contributions made by Vygotsky, Cole, Wertsch, Bruner, Wortham and Wenger. Based on this conceptualization, we show the results of qualitative research whose objective was to analyze how certain voices (legislative, academic, institutional and individual) have influenced the configuration of the professional identity of a

novice school guidance counselor. We explain some meaning-negotiation mechanisms related to her profession and herself as a school guidance counselor in the academic year.

**KEYWORDS:** Desarrollo profesional, Identidad, Investigación cualitativa, Psicología de la educación.

## **Introducción**

Dentro del conjunto de investigaciones cuyo objeto de estudio es la formación de los profesionales educativos, en las últimas décadas han ido cobrando cada vez mayor importancia los trabajos que analizan la construcción de la identidad durante su inserción profesional. Ello se debe, en parte, a la indisoluble vinculación que existe entre los procesos identitarios y los de aprendizaje (Coll y Falsafi, 2010; Wenger, 2001; Wortham, 2006), y a las dificultades que suelen encontrar los profesionales noveles para configurar una identidad al participar simultáneamente en contextos laborales y académicos (Nyström, 2009).

Beijaard, Meijer y Verloop (2004) realizaron una revisión bibliográfica a partir de la cual concluyeron que “en la mayor parte de los estudios el concepto de identidad profesional fue definido de distinto modo o bien no se ha dado ninguna definición” (p. 125). Ante esta ambigüedad conceptual y falta de posicionamiento explícito, parece necesario que en un artículo como éste, en el que se analiza la construcción de la identidad profesional de una orientadora educativa novel, ofrezcamos una definición clara de nuestro objeto de estudio y explicitemos los fundamentos teóricos y conceptuales en torno a los que ésta se articula.

## **La identidad profesional desde una aproximación sociocultural**

Como propone Wertsch (1993), “el objetivo básico de la aproximación sociocultural a la mente es elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales” (p. 23). Penuel y Wertsch (1995) tomaron algunas de las principales contribuciones teóricas de Vygotski para proponer un modo de investigar la formación de la identidad desde la *teoría de la acción mediada*. En primer lugar, apuntan que el uso del método genético llama la atención sobre la importancia de que la identidad sea estudiada dentro de aquellos contextos locales en los que tiene lugar la formación identitaria como consecuencia de la participación de las personas en ciertas actividades. En segundo lugar, sugieren que los recursos culturales e históricos sean considerados como herramientas que restringen y favorecen la construcción identitaria. En tercer lugar, proponen que la unidad de análisis de las investigaciones sobre identidad sea la acción mediada, lo cual permi-

te trascender las fronteras entre lo intrapsicológico y lo interpsicológico (de Pablos, Rebollo, y Lebres, 1999), y contribuye a perfilar un enfoque que no reproduzca los frecuentes dualismos entre el desarrollo del individuo y los escenarios socioculturales. Compartiendo estos principios, entendemos la construcción de la identidad profesional como un proceso dialógico de negociación de significados, situado socio-históricamente, relacional, dinámico y construido discursivamente.

### ***Las aportaciones del yo dialógico para la definición de una identidad polifónica***

La teoría de la acción mediada recupera las aportaciones de Bajtín (1981, 1986) para seguir avanzando en un enfoque sociocultural del desarrollo humano (Wertsch, 1993). En su análisis literario de la obra de Dostoievski, Bajtín (1986) utiliza la noción de “novela polifónica”, que resulta muy inspiradora para la conceptualización de una *identidad dialógica*, esto es, constituida por una pluralidad de voces que coexisten, cada una de las cuales mantiene un determinado punto de vista sobre el mundo, y cuyas relaciones dialógicas permiten la adopción de determinadas posiciones (Hermans, 2001; Wortham, 2001).

Frente a una concepción monológica de los discursos, Bajtín (1981) propone la dialogicidad como el “proceso por el que se ponen en contacto los enunciados de un hablante con los enunciados de otro, combinándose bien sea en el interior de la conciencia o en el mundo real” (de Pablos et al., 1999, p. 232). En este sentido, Bajtín plantea que los enunciados no son autosuficientes, ni indiferentes unos de otros; en cambio, su comienzo está precedido por el habla de los demás (están conformados por voces previas a la propia enunciación) y su final se caracteriza por la anticipación de una respuesta de la audiencia (real o imaginaria) a la que se dirigen. Cabe aclarar que, desde una perspectiva bajtiniana, el diálogo no se reduce a las interacciones lingüísticas entre dos personas, sino que hace también referencia al modo en que en una misma persona coexisten diversas voces que se ponen en contacto. Asimismo, estas voces tienen un origen social y el individuo se apropia de ellas como un instrumento mediante el cual construir significados y establecer una relación consigo mismo, enfoque que resulta muy coherente con la idea vygotskiana según la cual la conciencia es un “contacto social con uno mismo” y con su Ley de Doble Formación.

En coherencia con lo que venimos argumentando, un enunciado debe ser necesariamente producido por una *voz*, esto es, “siempre se expresa desde un determinado punto de vista, desde una perspectiva o sistema axiológico de creencias” (Santamaría, Cubero, Prados y de la Mata, 2013, p. 32). Lejos de reducir la voz a las señales auditivo-vocales, para Bajtín “abarca cuestiones más amplias de la perspectiva del sujeto hablante, su horizonte conceptual, su intención y su vi-



sión del mundo” (Wertsch, 1993, p. 71). En la literatura se utiliza el concepto de “voz” para referirse a cuestiones muy diversas (Raggatt, 2007), lo cual puede llevar a que bajo este concepto se incluya prácticamente cualquier fenómeno y pierda, por tanto, su capacidad explicativa. Ante esta situación, nos resulta especialmente interesante la propuesta que hacen Prados, Cubero, Santamaría y Arias (2013) y Santamaría et al. (2013), en la que distinguen distintos tipos de voces, en función de su procedencia y niveles de generalidad: voces de personajes particulares, voces genéricas, voces institucionales y voces de ideologías.

Estas voces de distinto nivel de generalidad que circulan en los contextos socio-culturales en los que una persona participa, lejos de ser algo ajeno a ella, son puntos de vista que la constituyen. El concepto de *ventrilocución*, como una clase especial de dialogicidad, recoge esta idea de que en un mismo enunciado pueden estar presentes simultáneamente varias voces de distinta procedencia y nivel de generalidad. La relación que se puede establecer entre la voz que expresa un enunciado y la que es ventriloquizada puede ser de muy diversos tipos y pueden existir entre ellas distintos grados de distancia, desde una completa armonía e imbricación hasta una radical oposición y diferenciación entre ambas (Wortham, 2001).

Vinculado a este intento de diferenciarnos o identificarnos con las voces que pueblan nuestros enunciados, una de las funciones primordiales que desempeña la ventrilocución es el *posicionamiento* (Davies y Harré, 2007; Prados et al., 2013; Wortham, 2001). Este puede ser definido como “un evento de identificación, en el cual una categoría de identidad reconocible es aplicada explícita o implícitamente a una persona, en un evento que tiene lugar en segundos, minutos u horas” (Wortham, 2004, p. 166), e implica una relación dialógica entre distintas posiciones cada una de las cuales está articuladas por una o varias voces.

La inclusión de la noción de posicionamientos dentro de una propuesta socio-cultural para investigar la identidad profesional presenta, desde nuestro punto de vista, algunas ventajas importantes. En primer lugar, permite añadir una dimensión temporal a la propuesta del yo dialógico, en la medida en que enfatiza la naturaleza dinámica, situada e interactiva de la identidad. En segundo lugar, permite la conexión entre los eventos particulares y los escenarios culturales, históricos e institucionales en los cuales éstos tienen lugar. Como plantean Prados et al. (2013) y Santamaría et al. (2013), es un concepto que ayuda a articular la negociación de las posiciones del yo en episodios específicos de intercambio comunicativo (microgénesis) y las voces de distinto nivel de generalidad que son ventriloquizadas para que determinada posición pueda ser ejercida (macrogénesis). En tercer lugar, el posicionamiento es uno de los principales mecanismos de construcción de la identidad profesional, debido a que mediante los diálogos que tienen lugar entre distintas “posiciones articuladas por voces” (*voiced-positions*) los profesionales pueden ir negociando ciertos tipos de significados, como desarrollaremos a continuación.

## ***Algunas contribuciones de la psicología cultural al estudio de los significados***

Una de las consecuencias que se deriva de la adopción de un enfoque socio-cultural para el estudio de la identidad profesional es la necesidad de centrar la mirada en la construcción de significados. En la línea de varios autores (Bruner, 2006; Esteban, 2008; Falsafi y Coll, 2011; Grad y Martín Rojo, 2008), consideramos que los significados son negociados dialógicamente mediante la participación de un individuo en un conjunto de prácticas sociales, utilizando voces de distinta procedencia y nivel de generalidad, y que son construidos a través de diversos actos de posicionamiento que tienen lugar en contextos y circunstancias específicas. Asimismo, como afirma Bruner (2006), para investigar la construcción de la identidad desde la psicología cultural es conveniente centrarse no solo en los significados en función de los cuales se define explícitamente el Yo (declarados), sino también analizar los “significados en la praxis” (ejercidos), lo cual es coherente con una visión situada y distribuida de la identidad, que asume que ésta puede ser construida y reconocida en las acciones de las personas, los objetos que utilizan, los espacios que habitan, las personas con las que se relacionan, etc.

En el ámbito específico de la identidad profesional proponemos que es pertinente analizar el conjunto de significados que un profesional negocia tanto sobre sí mismo como sobre la profesión de la que forma parte. Ambos tipos de significados no son en ningún caso independientes, sino que están fuertemente imbricados y se reconfiguran mutuamente durante el desarrollo profesional. En lo que respecta a los *significados sobre la profesión* que un individuo construye, asumimos que están fuertemente influidos por distintos tipos de voces, entre los que podemos destacar las normativas que regulan su desempeño profesional, las valoraciones y expectativas que distintos sectores de la sociedad tienen sobre la profesión, o los discursos académicos que existen sobre la figura profesional. En relación con los *significados sobre uno mismo como profesional* consideramos que estos se negocian de manera situada en cada una de las comunidades de práctica en las que se participa, al tiempo que compartimos la necesidad de atender no solo al modo en que un profesional se define en el presente, sino también a los significados que se atribuía en el pasado y a la proyección que hace de sí mismo en el futuro (Hermans, 2001; Polman, 2010; Ramírez, 2011; Wenger, 2001).

Como afirma Bruner (2006), “solo podremos comprender los principios que rigen la interpretación y elaboración de los significados, en la medida en que seamos capaces de especificar la estructura y coherencia de los contextos más amplios en que se crean y transmiten significados” (p. 79), cuestión que abordaremos en el siguiente epígrafe.

## ***El análisis genético de la identidad profesional***

Asumimos que el conjunto de contextos en los que se construye una identidad no debe tomarse como el mero espacio sobre el cual ésta transcurre, sino más bien como sistemas de actividad fuera de los cuales los procesos identitarios no pueden ser explicados (Bruner, 2006; Cole, 2003; Vygotski, 2009; Wertsch, 1993). Una revisión de la literatura sobre identidad profesional nos lleva a advertir que la noción de “contexto” suele ser utilizada en distintos sentidos (como contexto político, cultura institucional, comunidades de práctica, contextos de formación, contextos personales, etc.), lo cual contribuye a diluir la potencialidad de este constructo. Por ello, presentaremos una propuesta teórica que permite diferenciar estos distintos tipos de contextos en los que se configura la identidad, y que contempla también su dimensión temporal, habitualmente infravalorada (Falsafi y Coll, 2011; Ramírez, 2011).

Consideramos que las nociones de “modelos de identidad” y “escalas espacio-temporales”, tomadas en su conjunto, permiten materializar adecuadamente una conceptualización socio-históricamente situada de la identidad profesional. Siguiendo la definición de Wortham (2006), con *modelo de identidad* nos referimos tanto a “una explicación explícita acerca de cómo son determinadas personas, como a una explicación tácita que los analistas pueden inferir basándose en el comportamiento sistemático de unas personas hacia otras” (p. 6).

Desde esta perspectiva, los modelos de identidad están conformados por un conjunto articulado de significados (declarados y ejercidos) mediante los cuales podemos identificar a alguien como un determinado tipo de individuo socialmente reconocible. Mortimer et al. (2010) afirman que “las personas se basan en ellos para identificarse tanto a sí mismas como a los demás” (p. 110), y aclaran que “reconocer un modelo de identidad no significa ser ese tipo de persona” (p. 125). Ello abre un abanico de posibilidades en torno a las relaciones que pueden establecerse entre el modo en que un profesional se define a sí mismo y los significados que atribuye a su grupo profesional (e.g, los orientadores, en nuestro caso).

La noción de *escala espaciotemporal* tiene un papel central en las propuestas de Lemke (2000, 2008), Bronfenbrenner (1979), Cole (2003) y Wortham (2004, 2006), quienes se basan en el método de análisis genético propuesto por Vygotski (2009). Estos autores defienden que cualquier fenómeno está posibilitado y restringido por procesos que tienen lugar en diferentes escalas espaciotemporales, por lo que para explicarlo se debe atender *simultáneamente* a múltiples niveles de análisis, y estudiar el modo en que éstos se ponen en relación a través de determinados artefactos semióticos que favorecen su coordinación (Lemke, 2000).

Wortham (2006) articula las nociones de escala espaciotemporal y modelo de identidad, sugiriendo que para estudiar la identificación social resulta adecuado analizar los procesos presentes en cuatro escalas espaciotemporales: los modelos socio-históricos de identidad, los modelos locales de identidad, la trayectoria de identificación y los eventos de identificación.

Los *modelos socio-históricos* de identidad están configurados por aquellos significados sobre una persona o grupo de personas que circulan en una determinada sociedad y que se han ido configurando históricamente a lo largo de décadas o siglos. Estos modelos no se aplican directamente sobre las trayectorias de los individuos, sino que están mediados por procesos más locales e institucionales en los que las personas participan (Wortham, 2004).

Los *modelos locales* de identidad se configuran a lo largo de los meses o los años, y se restringen a un contexto específico como, por ejemplo, un aula. No pueden construirse sin utilizar los significados de los modelos socio-históricos como recurso, pero no se limitan a ser una mera reproducción de éstos. Esta escala espaciotemporal local posibilita ir más allá de lo “macro” y lo “micro” en las explicaciones sobre la configuración identitaria (Wortham, 2006; Wortham y Rhodes, 2012) y permite estudiar procesos de mesogénesis (Cole, 2003).

Las escalas microgenéticas están representadas por los *eventos de identificación* mediante los cuales alguien se identifica y es identificado como un determinado tipo de persona en una interacción social concreta, por ejemplo, mediante posicionamientos.

La *trayectoria de identificación* (Wortham, 2006) alude al desarrollo ontogénico de la identidad de un individuo a lo largo de su participación en distintos escenarios, momentos y prácticas sociales. Se constituye por eventos de identificación, y está posibilitada —al tiempo que restringida— por los modelos de identidad socio-históricos y locales en los cuales se inserta. Como se deriva del concepto de *nexo de multifiliación* (Wenger, 2001), el desarrollo humano no está definido por una única trayectoria de identificación, sino que “los individuos experimentan múltiples trayectorias de identificación a lo largo del tiempo, correspondiendo a las distintas comunidades [de práctica] de las que forman parte” (Polman, 2010, p. 135).

En coherencia con lo expuesto en las anteriores páginas, definimos la configuración de la identidad profesional como el proceso dinámico de construcción discursiva de significados sobre la profesión y sobre uno mismo como profesional, que resultan de las relaciones dialógicas que se establecen con “los otros”, mediante la participación de un profesional en un conjunto de comunidades de práctica, situadas en un espacio socio-histórico determinado.

## Objetivos

El presente trabajo se enmarca dentro de una investigación de mayor envergadura (Solari, 2015, 2017), cuya principal finalidad era describir y comprender el proceso de construcción de la identidad profesional de una orientadora educativa novel (Inés), durante su primer año (curso 2010-2011) trabajando en un Departamento de Orientación (DO, en adelante).

El *objetivo general* de este artículo es estudiar el modo en que ciertas voces (legislativas, académicas, institucionales, grupales, particulares,...) han influido en los significados que Inés ha ido construyendo sobre su profesión a lo largo de un curso escolar. Para ello, nos planteamos dos *objetivos específicos*: 1) analizar cómo se ponen en relación las voces que articulan los “modelos de identidad del orientador” presentes en los distintos contextos en los que participa Inés, y 2) estudiar los mecanismos y artefactos a través de los cuales estas voces influyen en la construcción de significados sobre la orientación educativa como profesión.

## Método

Para alcanzar los anteriores objetivos, partiendo de un conjunto de asunciones ontológicas, epistemológicas y axiológicas (Creswell, 2013; Solari, 2015) y en coherencia con el enfoque sociocultural sobre la identidad profesional desarrollado anteriormente, el *diseño de la investigación* fue un estudio de caso cualitativo, instrumental, longitudinal y en el que adoptamos una aproximación etnográfica (Del Olmo, 2008; León y Montero, 2015; Stake, 1998). El caso analizado fue el de Inés, una psicóloga de 24 años, que durante el curso 2010-2011 trabajó en el DO del colegio Andersen, como parte de las prácticas profesionales de un Máster en Psicología de la Educación que estaba cursando. El colegio era un centro mixto, laico y concertado, ubicado en Madrid, que impartía las etapas de educación infantil, primaria, ESO y Bachillerato, y que se comprometía de manera explícita con los valores de la educación inclusiva.

La labor de Inés durante su año de prácticas profesionales consistió en asesorar a una tutora de 4<sup>º</sup> de primaria, a una profesora encargada del Proyecto Artístico de la ESO, e implementar y evaluar un Proyecto de Formación de Alumnos Delegados en la ESO y Bachillerato. Es justamente en estas tres comunidades de práctica donde tuvo lugar la mayor parte del trabajo de campo realizado dentro del colegio. En el caso del Máster, recogimos información en las reuniones que tenía con su tutor académico, así como en unos Seminarios de Reflexión sobre el Practicum a los que asistía mensualmente, bajo la coordinación de dos profesoras del Máster.

## **Técnicas de recogida de información**

Las estrategias de recogida de información utilizadas fueron variadas y facilitaron la triangulación de métodos (Flick, 2014). En concreto, a lo largo del trabajo de campo realizamos 31 *entrevistas* a Inés y 6 a otros profesionales del centro y del Máster (más de 32 horas de audio), *observación participante* en cada una de las comunidades de práctica mencionadas anteriormente (más de 84 horas de audio), y *análisis documental* tanto de documentación institucional, como de materiales producidos y consultados por Inés.

## **Análisis de la información**

En coherencia con el marco teórico, se usaron estrategias de análisis del discurso (Gee, 2011; Íñiguez, 2003; Wortham, 2011) y, en concreto, de análisis de posicionamientos (Prados et al., 2013). Asimismo, hemos definido múltiples niveles de análisis que, en su conjunto, nos han permitido estudiar el proceso de configuración de la identidad profesional de Inés, atendiendo a su sociogénesis, mesogénesis, ontogénesis y microgénesis (Cole, 2003; Vygotski, 2009). En concreto, hemos analizado las siguientes escalas espaciotemporales (Lemke, 2000): 1) Modelos de identidad socio-históricos, a nivel estatal: discursos acerca de qué significa ser orientador/a en España (sociogénesis); 2) Modelos de identidad socio-históricos, en la Comunidad de Madrid: cómo se define a los/las orientadores/as en Madrid (sociogénesis); 3) Modelos de identidad locales: qué discursos acerca del/la orientador/a se reivindican en el Máster y en el colegio Andersen (mesogénesis); 4) Modelos de identidad de las comunidades de práctica: discursos sobre el/la orientador/a presentes en las comunidades de práctica específicas en las que participa Inés, tanto en el colegio como en el Máster (mesogénesis); 5) Trayectoria de identificación de Inés: cómo evolucionan los significados sobre la profesión y sobre sí misma que Inés va construyendo a lo largo de su primer año de experiencia profesional (ontogénesis); 6) Los eventos de identificación concretos en los cuales estos significados son negociados (microgénesis).

Para definir los modelos de identidad en distintas escalas espaciotemporales hemos identificado los significados (tanto declarados como ejercidos) que los conforman, así como las voces en torno a las cuales estos se articulan. Ello nos permitió caracterizar los diferentes modelos de identidad del orientador que se presuponen y proponen en cada uno de estos contextos, así como analizar la coherencia o divergencia que existe entre ellos, y los mecanismos a través de los que se ponen en relación, como desarrollaremos a continuación.

## **Resultados**

## **Relación entre las voces que articulan los modelos de identidad de cada contexto**

Para alcanzar el primer objetivo específico, hemos analizado los modelos de identidad que se presuponían y reivindicaban para los orientadores en cada uno de los contextos —de distintas escalas espaciotemporales— en los que Inés participó durante su inserción profesional.

En relación con los *modelos socio-históricos de identidad*, hemos estudiado las condiciones históricas en que los orientadores fueron incorporados e institucionalizados en el Sistema Educativo español, para lo cual analizamos los discursos académicos predominantes acerca de la profesión, el modelo de orientación propuesto en la legislación estatal vigente en el curso 2010-2011, y la normativa autonómica de Madrid que regulaba sus funciones.

En este análisis, hemos encontrado significativas discrepancias entre las voces presentes en estos contextos, asumiéndose en cada uno de ellos distintos modelos de identidad para el orientador. En las Leyes Generales de Educación se reivindicaba un orientador cercano a un modelo de asesoramiento educacional-constructivo debido, en parte, a la estrecha relación existente entre la legislación básica y determinados discursos académicos. El modelo educacional-constructivo se caracteriza, entre otras cuestiones, por hacer análisis e intervenciones sistémicas, promover medidas preventivas para la atención a la diversidad del alumnado, asesorar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, y establecer relaciones de colaboración con el profesorado (Solé y Martín, 2011). Sin embargo, este modelo no encuentra continuidad en la Comunidad de Madrid, cuyo modelo de asesoramiento era más cercano al polo clínico-asistencial (Vélaz de Medrano, Manzano y Blanco, 2013). Considerando lo anterior, podemos concluir que los modelos socio-históricos de identidad dentro de los que se insertó la trayectoria de Inés (en España y, en concreto, en Madrid) estaban conformados por voces divergentes respecto a qué significa ser un orientador.

Al analizar los *modelos locales de identidad* de los dos principales contextos en los que Inés estuvo presente durante el curso 2010-2011 (el colegio Andersen y el Máster en Psicología de la Educación) hemos comprobado que en ambos se apostaba explícitamente por un modelo de asesoramiento educacional-constructivo. En la Tabla 1 incluimos algunas de las evidencias recogidas durante el trabajo de campo, que ponen de manifiesto la ventrilocución que en ambos contextos se hace de las voces teóricas y normativas del modelo socio-histórico estatal.

Al estudiar los *modelos de identidad de las comunidades de práctica* específicas en las que Inés estuvo inserta durante su trayectoria profesional, hemos comprobado que la mayor parte de ellas apostaban por un modelo cercano al educacional-constructivo (a excepción del aula de 4º de primaria). La ventrilocución de las

Colegio	Máster en Psicología de la Educación
<b>Análisis documental</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El DO ha impulsado y coordinado la elaboración de la mayor parte de los documentos pedagógicos del centro (Proyecto Educativo de Centro, Plan de Convivencia, Plan de Lectura, Guiones para la preparación de las programaciones didácticas,...)</li> <li>• Los autores que se citan en los documentos institucionales son los mismos que defienden el modelo de asesoramiento educacional-constructivo y/o que estuvieron implicados en la elaboración de leyes estatales de educación (Coll, Marchesi, Martín, Solé, Echeita).</li> <li>• En un documento interno del colegio, del curso 2010-2011, se hace explícito su modelo: <b>NUESTRO MODELO</b> <b>Global, sistémico:</b> implica a toda la comunidad educativa, no solo a “algunos”. <b>Planificado:</b> articula un conjunto plural de acciones y medidas y establece un marco de organización y funcionamiento compartido. <b>Preventivo:</b> promueve valores, comportamientos y habilidades que previenen o ayudan a minimizar los conflictos contrarios a la convivencia. <b>Procesual:</b> se desarrolla en ciclos continuos de mejora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al analizar el plan de estudio del Máster, comprobamos que entre las seis asignaturas obligatorias, se incluyen cuatro directamente vinculadas al asesoramiento psicopedagógico.</li> <li>• Al analizar la bibliografía obligatoria de las asignaturas, comprobamos que en gran medida los textos están escritos por los mismos autores que han elaborado la normativa que define el modelo socio-histórico estatal.</li> <li>• Entre los objetivos que aparecen en la guía docente de la asignatura “Orientación e intervención educativa”, se encuentran “Analizar la conveniencia y características de un modelo de asesoramiento psicopedagógico de naturaleza sistémica, que requiere la existencia de un trabajo colaborativo con el conjunto de la comunidad educativa (equipos pedagógicos, familias y alumnado con y sin necesidades educativas específicas)” o “Asesorar colaborativamente para favorecer las condiciones escolares necesarias para la innovación y la mejora escolar”, competencias fuertemente vinculadas con un modelo de asesoramiento educacional-constructivo.</li> </ul>
<b>Observaciones participantes</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El DO está conformado por profesionales con diversos perfiles (5 orientadoras, 2 profesoras de apoyo, 3 educadores sociales, un asesor externo). Ello nos permite inferir la importancia que el colegio otorga a este departamento —al que se dedica una cantidad de recursos claramente superior al exigido por la normativa—, así como su carácter multidisciplinar y educativo.</li> <li>• El despacho del DO es un espacio amplio, con mesas para reunirse. Está situado en un lugar central del colegio, lo que facilita la presencia de las orientadoras en la vida cotidiana del centro y el fácil acceso a él por parte de los docentes y alumnado.</li> <li>• Las orientadoras entran frecuentemente a hacer observaciones en las aulas y están presentes en las reuniones de coordinación del profesorado, en las que facilitan la reflexión y asumen un papel de liderazgo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizando los contenidos y las interacciones que tienen lugar en diversas asignaturas del Máster, así como a partir de las declaraciones de varios estudiantes y docentes del mismo, podemos inferir que a este contexto subyace un modo concreto de entender a los orientadores, muy coherente con el modelo socio-histórico de identidad, articulado por voces teóricas y normativas del nivel estatal. En concreto se les presenta como profesionales que intervienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, que deben realizar análisis e intervenciones institucionales, que deben establecer una relación de colaboración con el profesorado y cuyo trabajo debe contribuir a la atención a la diversidad del alumnado y la inclusión educativa.</li> </ul>

TABLA 1. Evidencias empíricas de los modelos de identidad locales



voces teóricas del modelo educacional-constructivo tenía distintos grados de explicitud en las diferentes comunidades de práctica, haciéndose, en términos generales, menos explícitas en las del colegio que en las del Máster, posiblemente por la naturaleza más claramente académica y epistémica de este último.

Más allá de esta coherencia general, los contextos en los que Inés participaba no se limitaban a mantener y reproducir los mismos significados de un determinado modelo socio-histórico, sino que además añadían nuevos significados sobre la figura de los orientadores educativos (e.g., reflexivos). Además, en las comunidades de práctica del Máster se hace explícito el objetivo de que Inés consiga poner en relación las voces que articulan los modelos de identidad de los orientadores en el colegio y aquellas otras voces estudiadas en el Máster, como se puede observar en los fragmentos de entrevistas que hemos recogido en la Tabla 2.

### ***El efecto de las voces sobre la construcción de la identidad profesional de Inés***

A partir de lo explicado hasta ahora, podemos afirmar que la coherencia que existía entre los modelos de identidad (socio-históricos, locales y de las comunidades de práctica) reivindicados en contextos de distintas escalas espaciotemporales contribuyó a configurar un escenario poco frecuente, que se caracterizaba por una fuerte convergencia de voces de distinta procedencia y nivel de generalidad.

Las únicas *voces disonantes* son las que articulaban el modelo de asesoramiento de la comunidad de Madrid y del aula de 4º de primaria, que apostaban por un orientador clínico-asistencial. En el primer caso, a pesar de que Inés desempeñaba su trabajo en Madrid, su configuración identitaria prácticamente no se ha visto afectada por el modelo de identidad que en su comunidad autónoma se asumía para los/as orientadores/as. Ello probablemente es consecuencia de la fuerte (e inusual) convergencia que existía entre los modelos de identidad reivindicados en los restantes contextos analizados, así como de la ausencia de referencias al modelo de identidad de Madrid en las comunidades de práctica en las que Inés participaba.

En relación con la clase de 4º de primaria, sí hemos advertido que la incoherencia de los modelos ha influido sobre la construcción identitaria de Inés, en varios sentidos. En concreto, esta divergencia dificultó su posicionamiento como asesora ante la tutora de esta clase, contribuyó a que se describiera a sí misma como una orientadora insegura y sin suficientes competencias profesionales, y provocó la reflexión y redefinición de su propio modelo de identidad profesional. En los siguientes fragmentos ilustramos el modo en que Inés valora negativamente su trabajo en esta comunidad de práctica, ventriloquizando ciertas voces teóricas y normativas del modelo socio-histórico, mediante las cuales se posiciona a sí

<b>Comunidades de Práctica del Colegio</b>		
<b>4ª primaria</b>	<b>Proyecto Artístico (ESO)</b>	<b>Proyecto de Alumnos Delegados</b>
<p>“Yo veo que [el orientador] es como... que te da mucha teoría, o sea, mucho en lo que hay que hacer, pero luego realmente... en los momentos críticos tú no sabes cómo actuar. Y realmente ellos no están en esos momentos [...] Te tienen que asesorar en, yo creo que es eso, te tienen que dar unas pautas de actuación y tú ir cogiéndolas”</p> <p><i>Entrevista a Lucía, tutora de 4ªA (15.02.2011)</i></p>	<p>“[Creo que el orientador debe] ayudar al tutor, porque el tutor no tiene esa formación, aunque a veces es intuitivo. Yo creo que sí debe de servir de guía y de apoyo [...] desde un lugar de “aquí te estoy acompañando”. [...] Tiene que haber comunicación yo creo, total, total [entre el tutor y el orientador] [...] Creo que es fundamental que entre al aula como observador, observando mucho, [...] porque, a veces, quizás... quizás no es el alumno el que esté fallando en ese momento, sino el tutor que no tiene las herramientas necesarias y está provocando esa situación. [...] Como orientador tienes que ver una película y la otra. Es lo que yo creo.</p> <p><i>Entrevista a Vero, coordinadora del Proyecto Artístico (18.07.2011)</i></p>	<p>“Desde el modelo que tengo yo de orientación e innovación educativa, es decir, de manejar bien el currículum, de eh... saber evaluar la competencia curricular de los alumnos, de hacer propuestas metodológicas y organizativas en el aula. [...] No es que lo otro [evaluaciones psicopedagógicas, orientación vocacional] no sea importante, pero yo creo que esto es lo fundamental. [...] Porque muchas veces si te sitúas fuera de un cole, los orientadores no hacen esto, hacen más la otra parte. Pero si te sitúas en un cole, y crees que la orientación no va sola dirigida al alumno sino a crear un... pues eso, unas condiciones para que los alumnos estén bien, pues lo otro es fundamental.</p> <p><i>Entrevista a Teresa, directora del DO (17.05.2011)</i></p>
<b>Comunidades de Práctica del Máster</b>		
<b>Reuniones con tutor académico</b>	<b>Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum</b>	
<p>“La expectativa es que... que [Inés] tenga una idea algo más completa de lo que es el trabajo de asesoramiento y orientación en un centro educativo, con todas las facetas que eso pueda tener [...] que vea esa faceta, que comprenda su complejidad, que lo vea en la dinámica de un centro y que entienda un modelo de asesoramiento... más colaborativo. [...] Ese era uno de los objetivos: que ella viera una manera coherente con lo que le hemos dicho aquí [en la Facultad], con la idea de entender el asesoramiento como una función de apoyo, de acompañamiento colaborativo con el... profesorado sobre su práctica y sobre cómo construye los problemas de su práctica cotidiana con una visión más individual o más interactiva, más social o más esencialista, etc. En eso sí, hay una expectativa de que ella al menos vea que ese modelo del que hemos hablado en cierta medida, pues bueno, se intenta llevar a la práctica, y que no es un invento ¿no?”</p> <p><i>Entrevista a Andrés, tutor académico (17.11.2010)</i></p>	<p>“El objetivo sería comprobar y ayudar a que los alumnos usen los marcos teóricos. Es decir, que no les coma la acción [del trabajo como orientadores]. Se meten en acción, se meten en acción, aprenden mucho de la acción, pero difícilmente hay reflexión sobre la acción. Entonces, no solamente que haya reflexión sobre la acción, que eso ya sería un espacio en sí mismo, sino que en esa reflexión vuelvan sobre los marcos teóricos del Máster. [...] Entonces, volver a usar la teoría como gafas para interpretar la práctica. [...] El marco teórico te ha servido para interpretar, ya no solo te sirve para interpretar, sino que te sirve para decidir gestión de cambio, cómo mejoraríamos en su caso, entonces... Para eso iríamos un poquito más allá de la reflexión. Es un uso de la teoría, pero con una mirada más potente. No es usarla para analizar. Es usarla para planificar, para diseñar.</p> <p><i>Entrevista a Claudia, coordinadora del Máster (23.05.2011)</i></p>	

TABLA 2. Evidencias empíricas de los modelos de identidad de las comunidades de práctica

misma (mediante diferenciación y oposición) respecto al asesoramiento educacional-constructivo:

*Yo creo que he asesorado en cositas puntuales, pero no he conseguido... o sea, yo una de mis metas, que tampoco la he conseguido, cuando hablaba de que nos juntáramos Bea, Lucía y yo [...] por ejemplo, lo de establecer las reuniones como algo que le vean sentido y que busquen momentos, porque no lo he conseguido, eso no es una cosa de un profe de apoyo, eso es una cosa más de un orientador...[...] La parte de construir la relación ha sido... pues eso, regulara. La relación de confianza de “esta tía no viene a juzgarme sino que quiere... puede tener buenas ideas y tal”, pues yo creo que eso ha fallado un poco [...] No había química. Entrevista a Inés 14 (18.01.2011)*

*Con Lucía me sentí... tenía como menos conocimiento experto y ahí me daba como más inseguridad. Y... y creo que es verdad que ayuda. O sea, lo guay yo creo que es tener mucho conocimiento experto, pero que no se note. (Ríe) Ese equilibrio que no sé cómo se hace aún. Entrevista a Inés 31 (15.01.2015)*

Más allá de estos dos contextos “disonantes”, la *convergencia de voces* que articulaban los modelos de identidad propuestos por los restantes contextos (de diferentes escalas espaciotemporales) en los que participaba Inés tuvo una clara influencia en la configuración de su identidad profesional. A lo largo de su inserción profesional, las voces de cada uno de los contextos en los que Inés participaba fueron teniendo diferentes efectos. En concreto, al comenzar el curso académico, las voces que articulaban los modelos de identidad socio-históricos (a nivel estatal) y del contexto formativo (Máster en Psicología de la Educación) tuvieron una fuerte influencia sobre el modo en que Inés caracterizaba a los orientadores. Sin embargo, con el paso de los meses estas voces fueron progresivamente perdiendo presencia en su discurso cobrando, en su lugar, más peso las voces reivindicadas en las comunidades de práctica específicas en las que estaba inserta y en el contexto local del colegio. En el siguiente fragmento de entrevista, Inés pone de manifiesto esta transición en las voces *ventriloquizadas*, mediante el diálogo establecido entre las voces del Máster y las del colegio:

*El Máster ha sido un poco Flower Power (ríe). Es un poco Flower Power, y “todos hacemos lo mismo, y todos somos expertos” (ríe) Y yo me lo he querido creer (ríe) Entonces, ha sido una cosa ahí que yo antes de llegar al Máster, para nada creía esto. Entonces, llega el Máster y digo “Ahh... ¡qué bonito! Venga, me lo creo”. Entonces, he hecho como un esfuerzo en el Máster en créemelo. Y hay cosas que he dicho “sí, he cambiado desde lo que pensaba antes a lo que pienso ahora, en relación*

*al Máster”. Y ahora vuelvo a la práctica y digo “vale, no es ni lo que pensaba antes ni lo que yo a veces he interpretado que me estaba enseñando el Máster”. Que igual es una interpretación mía ¿no? Que, de hecho, yo probablemente creo que ha sido una interpretación mía –de otros, también- [...] Y... (silencio) y entonces, pues ahora voy a la práctica, e iba como con la teoría muy fresca, de “venga, eso es lo que tiene que ser” y entonces el primer día ya veo que, que la primera reunión, que fue una reunión preciosa, que dije “me ha encantado todo” y luego pensé “no ha sido como yo... como yo creía que era lo que... me gustaba ¿no? lo que aprendí del Máster” Entrevista a Inés 8 (23.11.2010).*

Por otra parte, la coherencia de voces contribuyó a la *tematización* y *legitimación* de ciertos significados sobre su profesión, en la medida en que eran propuestos por voces de distinta procedencia y nivel de generalidad (legislativas, discursos teóricos, institucionales, particulares) que se reforzaban mutuamente. Por último, posibilitó la *corporeización* de este modelo de identidad, esto es, permitió que Inés reconociera ciertos significados del modelo educacional-constructivo puestos en práctica en el desempeño de algunas orientadoras del colegio, que constituyeron para ella ejemplos concretos de “buenas profesionales”: “Ya ese día me quedé con Teresa, la subí al estrellato. Dije ¡Dios mío! Esta mujer sabe muchísimo, muchísimo, muchísimo de todo” *Entrevista a Inés 2 (14.10.2010)*.

Si bien los mecanismos de construcción identitaria que hemos ido describiendo (*tematización*, *diferenciación*, *corporeización*, *ventrilocución*) estuvieron presentes en distintos contextos de desarrollo profesional de Inés, éstos fueron favorecidos de manera particular en dos comunidades de práctica: los Seminarios de Reflexión sobre el Practicum y las reuniones de Inés con su tutor académico. Destacaremos a continuación dos de las principales potencialidades de estos espacios de formación para la negociación de significados sobre la profesión y sobre sí misma como profesional. Por una parte, propiciaron en gran medida la *tematización* y *negociación explícita de significados*, lo cual favoreció que Inés objetivara determinados aspectos de su modelo de identidad y de sí misma, y que los negociara en intercambios comunicativos que se caracterizaron por el andamiaje por parte de su tutor y de las coordinadoras del Seminario, como vemos en el siguiente fragmento:

*Claudia (coordinadora) - Lo que estoy proponiendo es que ya que tenemos este espacio de reflexión, reflexionemos. Yo creo que esto es un problemón [...] Esto es porque a mí me interesa mucho este tema, y me parece que parte de lo que Inés plantea es esta duda [...] Yo no tengo la respuesta. Solo pongo sobre la mesa una duda [...] y es la interpretación de que el término “simetría” se interpreta de diferentes maneras y, a mi modo de ver, a veces de una manera que hace muy difícil asesorar. III Seminario de Reflexión sobre el Practicum (21.12.2010).*

Por otra parte, uno de los principales objetivos de estas comunidades de práctica era ayudar a Inés en la elaboración de dos documentos escritos que desempeñaron un relevante papel como *artefactos mediadores* de la construcción de su identidad profesional: la Memoria de Practicum (documento en el que tuvo que analizar teóricamente el DO del centro y su propio desempeño en 4º de primaria y Proyecto Artístico) y el Trabajo de Fin de Máster (texto en el que tuvo que describir y analizar teóricamente el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados que había implementado y evaluado en la etapa de secundaria). Ambos instrumentos propiciaron ciertos procesos que contribuyeron a la construcción de la identidad profesional de Inés, tales como, la explicitación y puesta en relación de algunas voces (teóricas, normativas o institucionales), el análisis del modelo de identidad que el colegio propone para los orientadores, la reflexión teórica sobre la práctica de otras personas, o el propio posicionamiento como un cierto tipo de asesora, como vemos a continuación:

*A - Aquí es donde entra lo que dice aquí [en las orientaciones para la memoria de prácticas]: “los estudiantes reflexionen sobre las relaciones que existen entre la formación del Máster y el trabajo de la institución”. Entonces, a ti en el Máster te han dicho: “hay este modelo y este otro modelo y este otro modelo”. Y debería ser razonable que tú tuvieras a estas alturas elementos de juicio para que... “un asesoramiento coherente con todo lo que sabemos debería... ser éste”. Y le podemos poner nombre, lo llamamos colaborativo, constructivista, etc., etc. ¿Vale? Tutoría Inés - Andrés 1 (30.11.2010).*

*Una vez sumergida en la vida y el trabajo realizado en el centro, mi memoria de prácticas va a consistir por un lado en la reflexión de qué aprendizajes he realizado gracias a estar inserta en las prácticas concretas de cada día en forma de colaboración a distintos niveles y por otro lado, y gracias al conocimiento procedente de esas prácticas, el análisis del tipo de asesoramiento del centro. Todo ello, como todo análisis y reflexión necesita, irá acompañado de mis dudas, observaciones y juicios que me permitirán ir formándome mi propio modelo de orientación. [...] El hecho de tener que explicitar qué opino, qué hago y por qué lo hago de manera constante a lo largo de meses es un aliciente extra en mi esfuerzo por ser una profesional cada vez más reflexiva. [...] El hecho de trabajar con personas tan diferentes implica trabajar de modos muy diferentes por lo que me refuerza la idea de cuán importante es la organización, pero también de cómo de camaleónico debe ser un asesor en función de su asesorado. [...] Pero ¿cómo conseguir trabajar con un profesor sobre sus alumnos, sus metodologías... sin que se sienta juzgado y no esté a la defensiva? Aun no sé hacerlo bien. [...] Para analizar por qué yo no he conseguido crear una buena relación de trabajo con la tutora*

de 4º *A me han ayudado las 6 razones que Sánchez (1998) identifica como influyentes en la dificultad para establecer la relación del psicopedagogo y profesor [...] Gracias a que Teresa es otra profesional reflexiva en términos de Schön, la organización y desarrollo de las clases son tan flexibles como sea necesario para conseguir enganchar a los alumnos [...] Reflexiono sobre por qué Teresa como directora que es y potestad que creo que tiene para exigir al resto de miembros establecer unas prioridades y sacar determinado trabajo adelante, no lo hace. ¿Es por cuidar la relación de trabajo con esos miembros o porque considera que, sin poder dar las ayudas oportunas, el desarrollo de ciertas funciones podrían encontrarse fuera de la ZDP de esos miembros y por lo tanto no están preparados para hacerlos solos? Memoria de prácticas de Inés (entregada el 10.02.2011).*

## **Discusión y Conclusiones**

Una de las principales contribuciones de este trabajo ha sido la presentación de una conceptualización sociocultural de la identidad profesional, a partir de las aportaciones de diversos marcos teóricos que encuentran su origen en la obra de Vygotski. Asimismo, hemos propuesto un diseño metodológico coherente con la definición ofrecida, ilustrando su potencialidad mediante el análisis de parte del corpus de datos recogidos en la investigación.

En su conjunto, los resultados son coherentes con los planteamientos socioculturales acerca de la naturaleza situada, dinámica e interactiva de la identidad. Asimismo, la presentación de algunos mecanismos de construcción identitaria nos ha permitido apoyar el supuesto sociocultural acerca de que los significados no son creados por individuos aislados, sino que surgen a partir del diálogo de al menos dos voces (Bajtín, 1981, 1986; Wertsch, 1993).

A partir de los resultados obtenidos, podemos afirmar la utilidad del método genético para el estudio de la configuración de la identidad profesional de profesionales noveles, debido a que permite atender simultáneamente a su sociogénesis, mesogénesis, ontogénesis y microgénesis (Cole, 2003; Lemke, 2000; Vygotski, 2009; Wortham, 2004, 2006).

Trasladando las propuestas de Lemke (2000, 2008) y Wortham (2006) al estudio de la inserción profesional, hemos podido comprobar que los modelos de identidad que circulan en escalas socio-históricas y locales posibilitan, al tiempo que restringen, los significados que una persona puede negociar sobre la profesión a la que pertenece y sobre sí misma como profesional. Igualmente, hemos constatado la pertinencia de incluir las comunidades de práctica (Wenger, 2001) como una nueva escala espaciotemporal, cuyo modelo de identidad resulta nece-

sario analizar. En concreto, en el análisis de la trayectoria de Inés, hemos argumentado la potencialidad de ciertas comunidades de práctica (Seminarios de Reflexión sobre el Practicum y reuniones con su tutor académico) como contextos que propiciaron la ventrilocución de ciertas voces de distinta procedencia y nivel de generalidad. Cabe señalar, asimismo, el relevante papel que cumplieron la Memoria de Practicum y el Trabajo de Fin de Máster como artefactos semióticos (Lemke, 2000, 2008) que favorecieron la relación entre distintas escalas espacio-temporales, y las interconexiones entre diferentes comunidades de práctica, constituyendo *boundary objects* (Wenger, 2001).

Por último, hemos mostrado la pertinencia de tomar en consideración las voces como herramientas conceptuales y analíticas para el estudio de la construcción de la identidad profesional (Prados et al., 2013). En particular, el análisis de la ventrilocución ha resultado especialmente útil para trazar las vinculaciones que existen entre los modelos de identidad que se suponen y proponen en contextos de diferentes escalas espaciotemporales, y estudiar empíricamente el modo en que la construcción de la identidad profesional de una persona está conformada y mediada por diversas voces.

## **Referencias bibliográficas**

- Bajfín, M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin*. (M. Holquist, Ed.). Austin: University of Texas Press.
- Bajfín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México D.F: Fondo de cultura económica.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural* (2ª. ed.). Madrid: Morata.
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211–233.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Davies, B., y Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital*, 12, 242–259.
- de Pablos, J., Rebollo, M. Á., y Lebres, M. L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bajfín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de Educación*, 320, 223–253.

- Del Olmo, M. (2008). El trabajo de campo etnográfico: una introducción para los que no lo han hecho nunca. En J. A. Téllez (Ed.), *Educación intercultural: miradas multidisciplinares* (pp. 83 – 95). Madrid: Catarata.
- Esteban, M. (2008). *La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la universidad intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y mecanismos psicossociales implicados*. (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología, Universitat de Girona, Girona, España.
- Falsafi, L., y Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz. Coordinadas espacio-temporales. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 77–98). Madrid: Narcea.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125.
- Gee, J. P. (2011). *How to do Discourse Analysis. A toolkit*. Nueva York: Routledge.
- Grad, H., y Martín Rojo, L. (2008). Identities in discourse: an integrative view. En R. Dolón y J. Todolí (Eds.), *Analysing identities in discourse* (pp. 3–30). Amsterdam: John Benjamins.
- Hermans, H. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281.
- Íñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899–916.
- Lemke, J. L. (2000). Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273–290.
- Lemke, J. L. (2008). Identity, development and desire: critical questions. En C. R. Caldas-Couthard y R. Iedema (Eds.), *Identity trouble: critical discourse and contested identities* (pp. 17–42). London: Palgrave MacMillan.
- León, O., y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (4ª Ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Mortimer, K., Wortham, S., y Allard, E. (2010). Helping immigrants identify as «university-bound students»: unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum. *Revista de Educación*, 353, 107–128.
- Nyström, S. (2009). *Becoming a professional. A longitudinal study of graduates' professional trajectories from higher education to working life*. Linköping: Linköping University.
- Penuel, W. R., y Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83–92.
- Polman, J. L. (2010). The zone of proximal identity development in apprenticeship learning. *Revista de Educación*, 353, 129–155.
- Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A., y Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 309–321.



- Raggatt, P. (2007). Forms of Positioning in the Dialogical Self: A System of Classification and the Strange Case of Dame Edna Everage. *Theory & Psychology, 17*(3), 355–382.
- Ramírez, J. D. (2011). La identidad en tiempos de cambio. Una aproximación sociocultural. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 27 – 44). Madrid: Narcea.
- Santamaría, A., Cubero, M., Prados, M. del M., y de la Mata, M. (2013). Posiciones y voces ante el cambio coeducativo: la construcción de la identidad del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 17*(1), 27–41.
- Solari, M. (2015). *La configuración de la identidad profesional de una orientadora educativa novel. Un estudio de caso*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Solari, M. (2017). Humanizing school psychologists. The construction of a novice school psychologist's model of professional identity / Humanizando a los orientadores educativos. El proceso de construcción del modelo de identidad profesional de una orientadora novel. *Infancia y Aprendizaje, 40* (3), 467-502
- Solé, I., y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín y I. Solé (Eds.), *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención (Vol II)* (pp. 13 – 27). Barcelona: Graó.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vélaz de Medrano, C., Manzano, N., y Blanco, Á. (2013). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de comunidades autónomas*. Madrid: CNIE-Ministerio Educación, Cultura y Deporte.
- Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in action. A strategy for research and Analysis*. Nueva York: Teachers College Press.
- Wortham, S. (2004). From good student to Outcast: The Student Emergence of a Classroom Identity. *Ethos, 32*(1), 164–187.
- Wortham, S. (2006). *Learning identity. The joint emergence of social identification and academic learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Wortham, S., y Rhodes, C. (2012). The production of relevant scales: Social identification of migrants during rapid demographic change in one American town. *Applied Linguistics Review, 3*(1), 75–99.

# Diálogos Filosóficos en Comunidades de Investigación: Re-Construyendo Conocimiento a través del Filosofar

Ana Isabel GARCÍA VÁZQUEZ

«El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú...

Si diciendo la palabra con la que pronunciando el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales.

Por esto el diálogo es una exigencia existencial. »

(Freire, 2009, p. 99)

Datos de contacto:

Ana Isabel García Vázquez,  
SIES de Humanes en Cubas de la  
Sagra. C/de los Almendros s/n,  
E-28978 Cubas de la Sagra,  
Madrid. Correo electrónico:  
gvanaisabel@gmail.com

Recibido: 28/02/2018  
Aceptado: 12/07/2018

## RESUMEN

La Filosofía retorna a nuestros días con una innovadora y a su vez antigua propuesta con la que desarrollar la capacidad de pensar, de construir conocimiento y de generar narraciones colectivas a través de diversas propuestas centradas en los diálogos filosóficos en comunidades de investigación. Dentro de estas comunidades se desarrollan habilidades de pensamiento, habilidades sociales y comunicativas, actitudes filosóficas a la vez que se toma conciencia de los propios procesos de pensamiento. Todo con un común objetivo: pensar mejor. Las aportaciones de este trabajo se resumen en: (1) un marco teórico interdisciplinar sobre la construcción de pensamiento que unifica dos enfoques (el filosófico y el psicológico), (2) una descripción de los principales programas internacionales existentes sobre Filosofía para/con niños y niñas y (3) un análisis crítico y orientaciones sobre su aplicación en la práctica escolar.

**PALABRAS CLAVE:** Discusiones (métodos de enseñanza), Filosofía, Habilidades de pensamiento, Procesos de pensamiento.

## ***Philosophical Dialogues in Communities of Inquiry: Re-Building Knowledge through Philosophy***

### **ABSTRACT**

Philosophy provides us with an innovative —as well as ancient— proposal to develop the capacity to think, build knowledge and generate collective stories through several approaches based on philosophical dialogues in communities of inquiry. These communities improve their thinking, social and communication skills, their philosophical attitudes, and they also become aware of their own thought processes. The common objective is to improve how we think. This work's contributions can be summed up as: 1) An interdisciplinary theoretical framework for thought building, unifying two approaches: philosophical and psychological; 2) A description of the main current international programs related to *philosophy for/with children*; 3) A critical analysis and guidance on how to apply it in schools.

**KEYWORDS:** Discussion (teaching methods), Philosophy, Thinking skills, Thought processes.

### ***La Filosofía retorna al filosofar***

Desde hace cerca de cincuenta años se viene trabajando con propuestas educativas que tratan de desarrollar el pensamiento desde la más temprana edad con herramientas y enfoques típicamente filosóficos. Lo que de la mano de Sócrates en Grecia era algo habitual, el indagar con el otro a través de un cuestionamiento continuo con el que poder profundizar y clarificar problemáticas planteadas, en el S. XX se convirtió en novedad gracias a diferentes propuestas englobadas bajo el nombre de *Filosofía para Niños* y *Filosofía con Niños* que comparten esa idea de que la Filosofía, o más bien el filosofar, ayuda a pensar más críticamente y mejor, incluso en el caso de los menores.

Ambos grupos de propuestas tienen en común la idea de que el pensamiento, el lenguaje y la acción son elementos que mutuamente se influyen, se transforman, se reconstruyen. Al mismo tiempo, desde la psicología cultural se han aportado evidencias de esta naturaleza dialógica de la mente, mostrando que la mente no funciona de manera aislada sino que más bien nuestras creencias, ideas, pensamientos se van co-construyendo en interacción con los otros (Valsiner, 2007). Es por tanto crucial la idea de que la mente entra en relación con las otras mentes y que este intercambio es en realidad, como señala Valsiner (2007), un diálogo entre la cultura personal (sistemas de signos, prácticas y objetos personales) y la cultura social (significados, prácticas y símbolos compartidos), esto es, es una acción bidireccional que afecta a la persona y a la cultura. Es por esto que Wertsch (1991) nos indica que la cultura y la vivencia siempre son un resultado del diálogo

de voces que ambas partes representan. Es destacable que en esta interacción llamamos cultura a los artefactos tanto físicos como simbólicos (Cole, 1996) junto con las relaciones sociales que constituyen el medio que entretejemos y que posibilita no sólo el paso entre generaciones de esos instrumentos que son nuestra estructura y contenido mental, sino que además nos sirven para re-conformarlas. En síntesis, en el diálogo con los otros es como logro re-construir la cultura personal (el pensamiento propio) y la cultura social.

A continuación analizaremos algunas de las prácticas filosóficas que a nivel internacional han tenido más influencia. En primer lugar abordaremos con detenimiento en qué consiste Filosofía para Niños para pasar posteriormente al Proyecto Noria y seguidamente ahondaremos en las prácticas del Institut de Pratiques Philosophiques (IPP), finalizando con una explicación somera de las propuestas de Community of Philosophical Enquiry (CoPi) y el Diálogo Socrático.

### ***La propuesta de M. Lipman y A. Sharp: el origen de Filosofía para Niños***

Matthew Lipman , con el fin de contribuir a construir una ciudadanía más democrática desde la educación, elaboró un material muy completo con la ayuda de A. Sharp que consistía en novelas para el alumnado, repletas de cuestiones típicamente filosóficas pero engarzadas en historias de personajes con edades similares a sus lectores, aunque con comportamientos filosóficamente y éticamente modélicos. Acompañaba a estos relatos un material para el profesorado repleto de actividades con las cuales poder realizar una indagación filosófica en clase. De esta manera, pretendían desarrollar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso dentro de comunidades de investigación creadas en el aula y facilitadas por el docente. Así, se quería partir de la experiencia de una manera de dialogar y pensar con las otras personas diferente, pero similar a lo que aparecía en las novelas del proyecto, con el objetivo de que el alumnado fuera interiorizando el proceso, porque el cambio es posible «sólo viviendo maneras diferentes de pensar y de dialogar con los otros, donde es posible el respeto, pese a las diferencias, y la indagación conjunta» (Lipman, 1992, p. 197).

Pero, ¿qué es eso de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso? Es importante explicitar que se trata más bien de una distinción de tipo analítica con el fin de ver con mayor claridad los elementos que se ponen en juego cuando uno realiza esta actividad llamada pensar, a la vez que también nos permite poner en valor las tres dimensiones que entran en juego. Por pensar críticamente se hace referencia a la acción de generar criterios, juicios con los que ordenar, seriar, diferenciar, priorizar, en definitiva comprender la realidad. Al pensar creativamente generamos nuevos elementos, originamos un tipo de pensar que se encuentra “out of

the box”. El movimiento convergente y el movimiento divergente de nuestra mente cuando estamos pensando, es decir, el pensar crítico y el pensar creativo son las dos caras de una misma moneda que se necesitan mutuamente. Por pensamiento cuidadoso se entiende la actitud de atención milimétrica al proceso del pensar para cuidar que se haga de la manera más rigurosa y depurada posible (que no se caiga en falacias, por ejemplo, o que se argumente con pertinencia) además de estar pendiente del otro interlocutor, es decir, tener una actitud éticamente cuidante hacia el resto de participantes.

El eje central de la propuesta de *Filosofía para Niños* es la creación de diálogos filosóficos en comunidades de investigación. Un diálogo no es un debate ni una conversación, tampoco se puede reducir a un acto comunicativo en el que se da una construcción cognitiva. El diálogo, más bien, es ese espacio de encuentro donde se da el reconocimiento del otro como ser humano que necesita del mismo diálogo para desplegarse (Asensio, 2004). Y es en este espacio en el que las personas se miran cara a cara donde construyen nuevos horizontes de comprensión.

Este diálogo además es filosófico, es decir, metacognitivo, radical, problematizador y con pretensiones de profundización. Metacognitivo porque reflexiona no sólo sobre qué se piensa sino que sobre todo en cómo se piensa, tanto por los procesos que se llevan a cabo como por la manera individual que se tiene de pensar. Esta metacognición permite también que los procesos dialógicos sean a su vez autocorrectivos, empoderando a la persona gracias a su aumento de autonomía. El diálogo filosófico es también radical porque en este diálogo se va a la raíz de la problemática planteada, alejándose de tratamientos superficiales. Es también problematizador porque cuestiona la realidad, la interpela en forma de preguntas que nos invitan a ir más allá de lo comúnmente aceptado y así descubrir matices desconocidos. Y, por último, el diálogo filosófico ahonda en la cuestión que se investiga, por eso decimos que es profundizador.

El diálogo filosófico se lleva a cabo en una comunidad de investigación. Una comunidad es ese conjunto de personas que se unen porque tienen intereses comunes, y en esa unión se generan lazos afectivos que posibilitan una mejor consecución de aquello que les vincula. Esto es, en las comunidades importa y mucho la calidad de la relación que se genere pero, y esto es lo más crucial, no se debe perder de vista que lo que une no son esas relaciones sino el hecho de que buscamos algo que a todos y todas nos interesa: indagar junto con otras personas sobre una problemática determinada.

### ***Proyecto Noria: Desarrollando habilidades de pensamiento***

El Proyecto Noria, con Angélica Sátiro e Irene de Puig, desarrolla todo un programa similar al de Lipman y Sharp (no en vano es una propuesta que se in-

tegra dentro del movimiento de Filosofía para Niños), de cuento con cargas filosóficas y personajes modélicos además de materiales para el profesorado. Igualmente su eje central es el diálogo filosófico en comunidades de investigación para lograr construir una ciudadanía democrática. La diferencia radica en que está enfocado en trabajar de manera explícita a través de propuestas provenientes del arte (pintura, cine, música, cuentos) todas las habilidades de pensamiento de manera sistemática y mucho más consciente para el alumnado y el profesorado que en la propuesta de Lipman y Sharp.

En la Tabla 1 detallamos las categorías y las habilidades de cada una de ellas que figuran en los diferentes manuales para el profesorado del Proyecto Noria (Puig y Sático, 2000; Puig, 2003; Sático, 2004, 2006) aunque no se han incluido algunas de ellas que estaban comprendidas en otras habilidades más generales para evitar ser repetitivas.

Habilidades de percepción	Habilidades de investigación	Habilidades de conceptualización y análisis	Habilidades de razonamiento	Habilidades de traducción e interpretación
Observar Escuchar atentamente Saborear/ Degustar Oler Tocar Percibir movimientos (cinestesia) Conectar sensaciones (sinestesia)	Adivinar Averiguar Formular hipótesis Observar Buscar alternativas Anticipar consecuencias Seleccionar posibilidades Imaginar: idear, inventar crear	Formular conceptos precisos Buscar ejemplos y contraejemplos Establecer semejanzas y diferencias Comparar y contrastar Definir Agrupar y clasificar Seriar Realizar conexiones Hacer distinciones Formular preguntas Clarificar Detectar ambigüedades	Buscar y dar razones Inferir Razonar hipotéticamente Razonar analógicamente Relacionar causas y efectos Relacionar partes y todo Relacionar medios y fines Establecer criterios Formular hipótesis Realizar analogías y metáforas Reconocer contradicciones	Explicar: narrar y describir Interpretar Improvisar Traducir entre diversos lenguajes Resumir Comprender Reformular Explicitar Mostrar sinónimos y antónimos Hacer analogías Considerar diferentes perspectivas Sintetizar

TABLA 1: *Habilidades de pensamiento según el Proyecto Noria*

Llama la atención que incluyan como categoría de habilidad a las habilidades de percepción y es que tienen claro que pensar no es sólo con la cabeza sino con el cuerpo entero. Pero ¿qué sentido tiene incorporar al cuerpo para filosofar? Los contenidos que tenemos en nuestra mente provienen en gran parte de lo que hemos recibido del exterior y en otra parte de lo que hacemos con ello en el interior de nosotros. Del cómo recibamos esos datos, esto es, de lo desarrollados que estén nuestras habilidades perceptivas, depende lo que logremos captar de nuestra realidad. No será lo mismo la información que tengamos de la realidad cuando comemos sin más que cuando degustamos aquello que comemos, la diferencia está en la toma de conciencia de todos los matices que tanto esos elementos como la acción en sí tienen. Por esto es tan importante trabajar el cómo percibimos la realidad y luego, obviamente, desarrollar el resto de las habilidades de pensamiento para gestionar esa información que hemos percibido.

## **La Práctica Filosófica del Institut de Pratiques Philosophiques (IPP)**

El máximo exponente de esta propuesta es Óscar Brenifier. Su objetivo es trabajar las competencias y las actitudes filosóficas como medio para lograr que las personas piensen mejor. Esta gran confianza en la razón humana tiene una finalidad mayor que es la construcción de una ciudadanía más real en tanto que más consciente de sí misma y responsable de sus elecciones.

La manera de trabajar del IPP es a través de talleres donde se establece un diálogo filosófico en una comunidad de investigación y lo que le distingue claramente de las propuestas anteriores es el ritmo lento, sin miedo a perder el tiempo (Brenifier, 2005), y la atención exhaustiva al proceso. No se apuesta por un docente que se muestre como modelo y cuyo rol vaya poco a poco, casi desde la inconsciencia, el alumnado interiorizando. Lejos de esto, se quiere un animador capaz de trabajar la toma de conciencia de cada paso del proceso del pensar y del dialogar, desvelando las dificultades y los errores en los que se cae. Este filósofo apuesta por un aula que se convierta en un borrador de la vida, en un lugar donde todos los errores estén permitidos para poder realmente pensarlos y trabajarlos (Brenifier, 2005).

El IPP trabaja también una serie de competencias filosóficas para lograr mejorar la capacidad de pensar: la profundización, la problematización y la conceptualización. Dentro de la competencia de profundización se incluyen las habilidades de argumentar, explicar, analizar, sintetizar, ejemplificar, interpretar e identificar presupuestos. Por otro lado, por problematizar se entiende una búsqueda de errores internos, que la propia pregunta o afirmación realizada por alguien tenga, y también la indagación sobre los límites que tal sentencia conlleve. Por último, la

conceptualización es una competencia que requiere de un esfuerzo de síntesis y de análisis para su realización. Síntesis en cuanto que tiene que recoger los puntos esenciales de lo que se esté hablando y análisis porque para poder crear desde los puntos clave ese nuevo concepto, se ha tenido que ver con detenimiento cuáles eran los elementos que estaban en juego, y después discriminar su jerarquía.

Además de lo todo lo anterior, Brenifier considera que en el trabajo filosófico es fundamental la persona que filosofa, que tiene una manera determinada de estar y de entender el mundo, esto es, tiene su propia actitud y su paradigma desde el que mirar lo que nos rodea. Y ambas cosas condicionan el ejercicio del pensar, por lo que hay que atenderlos y contemplarlos dentro del trabajo también.

### ***Otras propuestas de Filosofía con y para Niños***

**Community of Philosophical Enquiry (CoPi).** Con Catherine McCall a la cabeza esta propuesta es descendiente del proyecto de Lipman y Sharp y su gran aportación estriba en reducir a la mínima expresión las intervenciones de las personas integrantes de la comunidad para generar una investigación más eficaz sobre un tema determinado. En CoPi no es tan importante la toma de conciencia de las habilidades que tengo ni tampoco el saber qué preguntas hacer para generar un mejor diálogo filosófico, de eso ya se encargará el facilitador de la sesión. La primera norma y más esencial que deben conocer los y las participantes es que sólo pueden utilizar la siguiente estructura cuando vayan a intervenir: Estoy de acuerdo/en desacuerdo con (alguien) cuando dice que (algo) porque (argumento). La persona que facilita la sesión irá detectando, gracias a las diversas contribuciones iniciales, las corrientes filosóficas dentro de las que se encuadran los participantes consciente o inconscientemente, para posteriormente elegir en qué momento deben entrar en juego esas corrientes, personificadas por los integrantes de la comunidad, con el fin de hacer que el diálogo logre ser problematizador y profundizador.

**El diálogo socrático de Leonard Nelson.** La gran diferencia entre la propuesta de Nelson y el resto de las expuestas en este artículo estriba en que el trabajo filosófico que se realiza sí que persigue llegar a un consenso, que no una conclusión. De hecho, no se permite avanzar en el proceso si todos los integrantes del grupo no están de acuerdo. Existe, por tanto, un cuidado exquisito por las minorías y por el proceso mismo, que se vuelve extremadamente lento. Es muy importante en el diálogo socrático que todo el mundo pueda expresarse como quiera, que nadie tome la palabra de otro para evitar que se fuercen posturas y que concurren movimientos “poco claros” que imposibiliten el avance. Todo lo que acontece en el grupo se pone sobre la mesa para trabajarlo, porque todo influye en el proceso. Para ello, establecen dos niveles de trabajo: el diálogo y el



metadiálogo. El diálogo es el contenido mismo de lo hablado y es en el plano en el que el grupo está hasta que cualquier miembro pide el cambio hacia otro porque ve que es necesario trabajar algo diferente que no está permitiendo el avance. El metadiálogo algunos animadores lo subdividen en dos: la parte metodológica o estratégica y la parte de emociones o estados de los participantes.

El facilitador ayuda en el camino de ir realizando una abstracción regresiva, por parte del grupo, se trata de partir de lo cotidiano para retrotraerse a los fundamentos últimos que permanecen ocultos y en ese proceso de abstracción, lograr tomar conciencia de nuestras propias creencias.

A continuación, en la Tabla 2 extraemos las principales claves de análisis de cada uno de los enfoques donde poder ver con claridad las semejanzas en cuanto a los objetivos perseguidos y las grandes diferencias en el papel del facilitador, la visión del ser humano, las habilidades y competencias que se priman, la prioridad o no al desarrollo del contenido y el papel del resto de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

TABLA 2: Síntesis de las propuestas

Propuesta	Objetivo	Qué trabaja de manera prioritaria	Papel del docente	Estructura de las sesiones	Qué se desarrolla más	Qué se suele poner en juego cuando se piensa	Contempla introducir agentes externos en el proceso
<b>Lipman y Sharp</b>	Educar a una ciudadanía democrática	El desarrollo el contenido, contemplando la diversidad de opiniones y la creación de la comunidad de investigación a través de él.	Facilitador del diálogo y modelo para el alumnado.	Flexible, el curso del diálogo va marcando los pasos de lo que hablar y de cómo hacerlo.	La capacidad de dialogar con los otros, respetando turnos y escuchando; la capacidad de hacer preguntas cuestionadoras; la conciencia de lo que se piensa y su corrección.	La mente.	Sí
<b>Proyecto Noria</b>	Educar a una ciudadanía democrática.	Las habilidades de pensamiento.	Facilitador del diálogo y modelo para el alumnado.	Flexible, aunque el diálogo se va encauzando para desarrollar las habilidades de pensamiento preseleccionadas.	Las habilidades de pensamiento. La autocorrección.	El cuerpo entero.	Sí

Propuesta	Objetivo	Qué trabaja de manera prioritaria	Papel del docente	Estructura de las sesiones	Qué se desarrolla más	Qué se suele poner en juego cuando se piensa	Contempla introducir agentes externos en el proceso
<b>IPP</b>	Educación para la ciudadanía.	Las competencias y actitudes filosóficas.	Facilitador del proceso del pensar.	Rígida: cada paso que se da en grupo exige que todo el grupo acompañe, no se permite que nadie quede pendiente de nada anterior o posterior. El facilitador es quien marca cuándo pasar a abordar otro tipo de trabajo.	Las competencias, las actitudes filosóficas y las limitaciones personales a la hora de pensar. La autocorrección.	La mente.	No
<b>CoPi</b>	Educación a una ciudadanía democrática.	El desarrollo del contenido, contemplando la diversidad de corrientes filosóficas.	Facilitador del desarrollo del contenido.	Rígida: las respuestas siempre han de seguir las mismas pautas (Estoy de acuerdo/en desacuerdo con... porque) y el facilitador es quien va eligiendo quién participa y cuándo.	La escucha, la adecuación de lo dicho al momento del diálogo y la síntesis.	La mente.	No
<b>Diálogo Socrático</b>	Educación para la ciudadanía democrática.	El desarrollo del contenido pero con el acuerdo de todas las personas que participan en el proceso.	Facilitador del desarrollo del contenido.	Semiflexible: en cualquier momento es posible cambiar de plano y las respuestas no deben seguir una estructura previa.	La toma de conciencia de los planos que entran en juego en la comunicación (estrategia, contenido y actitud) y su manejo para lograr un buen resultado en equipo.	La mente.	No

Todas las propuestas tienen curiosamente en común tener como objetivo la creación de una ciudadanía más democrática que se logre a través del ejercicio del pensar y del dialogar. La concepción antropológica que hay detrás de cada una de ellas es común, excepto en el caso del Proyecto Noria cuya visión es integradora y holística, gracias a que incorpora también al cuerpo en su totalidad. El papel del

facilitador, sin embargo, no es diferente considerando esta distinción sino que se debe más bien a la vinculación de las propuestas con ser o no un proyecto educativo en el que el rol está más vinculado con el del docente y se concibe, así, como modelador de comportamientos. Por otro lado, sólo existen dos prácticas en las que se prima el proceso sobre el desarrollo del contenido, es el caso del Proyecto Noria y del Instituto de Prácticas Filosóficas, sin que esto deba considerarse una exclusión del desarrollo del contenido, pero sí es cierto que se sitúa en un segundo plano. En el caso del Proyecto Noria tiene que ver con un hincapié sobre las propias habilidades cuya mayor destreza se considera que dará lugar a un mayor y mejor desarrollo del contenido posteriormente. En lo referente al IPP, esta escasez en el contenido viene explicada por la exigencia puesta en el propio proceso. Esta mayor exigencia en el proceso bien sea para pensar con más minuciosidad o para desarrollar el contenido con más escrupulosidad provoca una ralentización que viene marcada por la estructura rígida de los talleres y el rol igualmente inflexible del animador, como es el caso del IPP, CoPi y de manera menos notable el Diálogo Socrático de Nelson. Justamente esta rigidez que supone controlar al máximo todos los detalles y reducir los momentos de improvisación explican que tanto en CoPi como en el Diálogo Socrático no se conciba introducir a personas de fuera del grupo de manera puntual, aunque el IPP mantiene cierta flexibilidad y, en el caso del Proyecto Noria y de la propuesta de Lipman y Sharp es perfectamente asumible. Por último, es interesante reseñar cuál de las propuestas provoca una mayor autocorrección de los procesos, punto clave si además estamos hablando de diálogos filosóficos en los que, como ya vimos, la metacognición es un elemento esencial y la capacidad de corregirse a uno mismo, una consecuencia natural. Las propuestas de *Filosofía para Niños* así como la del IPP son las que permiten que las personas que participan de sus prácticas adquieran más rápidamente la conciencia de que algo pasa y de que eso que pasa con ellos mismos tiene que ver en muchos casos con errores que están produciendo; es así típico y normal escuchar cómo la gente dice “me he dado cuenta de...” y ver cómo realizan cambios significativos en su manera de pensar.

### ***Limitaciones de las propuestas y nuevos caminos***

Como se ha visto reflejado anteriormente, cada propuesta aporta algo al desarrollo de la capacidad de pensar y contribuye a la construcción de esa ciudadanía democrática. Sin embargo, no hay ninguna que logre poner en juego con la misma intensidad todos los elementos que aparecen cuando hablamos especialmente de desarrollar el pensar: el trabajo sobre las competencias, habilidades y las actitudes, el control de los diferentes planos del diálogo, el desarrollo del contenido a través de la conciencia de las propias posiciones filosóficas sobre el tema, la autocorrección. Es por eso que inevitablemente se dan vacíos en cada una de ellas por alguno de estos temas señalados. Esto provoca que se produzcan diálogos sin

implicación personal y vacíos, en el caso de Filosofía para Niños o que haya una falta de transferencia entre lo ejercitado y la vida real por la excesiva rigidez en el caso del IPP.

Una plausible opción para compensar todas estas limitaciones sería crear una secuencia flexible donde poder trabajar con estas diversas propuestas dependiendo de las necesidades del grupo.

Por ello, la línea de investigación que se propone es la de buscar maneras de lograr crear esa secuenciación de diálogos filosóficos en comunidades de investigación y acción que hagan realidad la construcción de una ciudadanía democrática basada en el ejercicio de la razón en diálogo y re-construcción con los otros.

### **Referencias bibliográficas**

- Asensio, J. M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Brenifier, O. (2005). *El diálogo en clase*. Santa Cruz de Tenerife: Idea.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. London: Harvard University Press.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: SIGLO XXI.
- Lipman, M. (1992). *La Filosofía en el aula* (2ª ed.). Madrid: De la Torre.
- Puig, I. y Sático, A. (2000). *Jugar a Pensar: Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Eumo/Octaedro.
- Puig, I. (2003). *Persensar. Percibir, sentir y pensar*. Barcelona: Octaedro/Eumo.
- Sático, A. (2004). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Barcelona, Octaedro.
- Sático, A. (2006). *Jugar a pensar con leyendas y cuentos de 7 a 8 años*. Barcelona, Octaedro.
- Sático, A. (2006). *Jugar a pensar con mitos de 8 a 9 años*. Barcelona: Octaedro.
- Sático, A. (2007). *Los derechos de los niños de 10 a 11 años*. Barcelona: Octaedro.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. London: Sage.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvard University Press.



# Mediación entre Iguales, Competencia Social y Relaciones Interpersonales de los Niños con TEA en la Escuela

Jairo RODRÍGUEZ-MEDINA  
María JIMÉNEZ RUIZ  
Víctor ARIAS GONZÁLEZ

## Datos de contacto:

Jairo Rodríguez-Medina.  
Universidad de Valladolid. Facultad  
de Educación y Trabajo Social.  
Departamento de Pedagogía.  
Campus Miguel Delibes, Paseo de  
Belén, 1. E-47011 Valladolid.  
Correo electrónico:  
jairo.rodriguez.medina@uva.es

María Jiménez Ruiz.  
Universidad de Valladolid. Facultad  
de Educación de Palencia.  
Departamento de Pedagogía.  
Campus La Yutera. Despacho  
D104. Avda. de Madrid, s/n,  
E- 34004 Palencia.  
Correo electrónico:  
majiruiz@pdg.uva.es

Víctor Arias González.  
Universidad de Salamanca.  
Facultad de Psicología.  
Departamento de Personalidad,  
Evaluación y Tratamiento  
Psicológico. Despacho 308.  
Avda. de la Merced, 109-131,  
E-37005 Salamanca.  
Correo electrónico:  
vbarias@usal.es

Recibido: 28/02/2018  
Aceptado: 12/07/2018

## RESUMEN

El espacio y tiempo de recreo resulta un escenario privilegiado en el desarrollo socioafectivo, cognitivo y motor, y es probablemente uno de los momentos de la jornada escolar en el que los alumnos tienen más oportunidades para relacionarse y disfrutar con sus compañeros en un contexto natural. Los estudiantes con trastorno de espectro autista (TEA) pueden presentar dificultades en la interacción y la comunicación social, por lo que, sin los apoyos adecuados, es posible que queden al margen de estos potenciales beneficios. En el presente trabajo se realiza una revisión bibliográfica de las investigaciones sobre las posibilidades y eficacia de diferentes modelos de intervención mediados por pares, orientados a mejorar la competencia social y las relaciones interpersonales del alumnado de Educación Primaria con TEA.

**PALABRAS CLAVE:** Autismo, Intervención, Competencia social, Relaciones interpersonales.

## *Interpersonal Relationships, Social Skills and Peer Mediation at School in Children with Asd*

### ABSTRACT

School breaktime is a prime scenario in socioemotional, cognitive and motor development and it is probably one of the few moments during the school day when students have more opportunities to interact and enjoy time with their peers in a natural context. Students with autism spec-

trum disorder (ASD) often experience difficulties in interaction and social communication, and, therefore, without adequate support systems, they may be excluded from these potential benefits. This work is a bibliographic review of research on the possibilities and effectiveness of intervention models mediated by peers and aimed at improving the social skills and interpersonal relationships of primary school students with ASD.

**KEYWORDS:** Autism, Intervention, Social skills, Interpersonal relationships.

## **Introducción**

La *educación inclusiva* se ha convertido en el marco de referencia desde el cual es preciso “reimaginar” y repensar las intervenciones y los apoyos necesarios para atender a las necesidades educativas de todos los estudiantes, especialmente los grupos vulnerables a procesos de exclusión, como son los estudiantes con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). En la actualidad, aunque no contamos con estadísticas precisas, la escolarización de los alumnos con TEA en centros ordinarios ha ascendido año tras año (Tomás y Grau, 2016). Este aumento es parejo a otros países como Estados Unidos donde se ha incrementado el porcentaje de niños con autismo escolarizados en centros ordinarios (al menos durante el 80% de la jornada escolar) de un 18% en el año 2000, a un 38% en 2010 según datos del Departamento de Estado de Educación de E.E.U.U. (2012) recogidos por Watkins et al. (2015).

La escuela acoge hoy a muchos de los que han estado fuera durante mucho tiempo (buena parte de la infancia con *(dis)capacidad*), pero no les ofrece a todos oportunidades equiparables para que, en efecto, sean queridos y estimados por como son, para que construyan una identidad en positivo y no “deficitaria” o de menor valor, para que se sientan parte de un grupo, establezcan amistades y relaciones interpersonales significativas, alejando con ello el riesgo de marginación, o peor aún, de maltrato por sus iguales (Fernández Enguita, Gaete, y Terrén, 2008). Artiles, Kozleski y Waitoller (2011) advierten que el enorme desafío de la educación inclusiva supone una triple tarea: *redistribuir* las oportunidades de todo el alumnado para aprender y participar; crear contextos de *reconocimiento*; y *valorar la diversidad humana* a través de las prácticas educativas.

Las relaciones sociales positivas con los iguales como dimensión crítica en los procesos de inclusión educativa es una temática que ha sido objeto de análisis en diferentes estudios y desde diferentes perspectivas. Koster, Nakken, Pijl y Houten (2009) tratan de clarificar el uso de conceptos como participación, integración o inclusión social en este dominio. Tras revisar 62 trabajos de investigación reconocen que tales conceptos se emplean a menudo de manera imprecisa, casi como

sinónimos, y en pocas investigaciones se ofrece una definición explícita de los mismos. Concluyen que el concepto de *participación social* es el más ajustado de los empleados y que los elementos nucleares de esta dimensión son: a) la presencia de contacto e interacción social positiva entre el estudiante y sus compañeros; b) la aceptación del estudiante por parte de sus iguales; c) las relaciones positivas y de amistad entre el estudiante y sus compañeros; y d) la percepción del propio estudiante de que es aceptado por sus iguales.

Las personas con autismo de alto nivel de funcionamiento cognitivo presentan unas características comunicativas y en la interacción social, así como conductas y actividades restrictivas, que pueden tener diferente grado de repercusión en las relaciones sociales con sus compañeros, en función de cómo encajan estas características en su cultura de iguales, y de la respuesta educativa a las posibles necesidades derivadas de las mismas. Además, las relaciones interpersonales y en particular las amistades juegan un papel decisivo en el desarrollo social, cognitivo y emocional durante la infancia y la adolescencia (Hartup, 1996). Por otro lado, el rechazo de los iguales puede tener graves consecuencias para el ajuste psicossocial, asociándose a problemas tanto internalizantes: depresión, baja autoestima, ansiedad; como externalizantes: conductas disruptivas (Burt, Obradovi, Long, y Masten, 2008; La Greca y Lopez, 1998). Siendo la ansiedad y la depresión los trastornos psicopatológicos que aparecen con más frecuencia en las personas con TEA, con tasas significativamente más altas de comorbilidad que en otros grupos de personas con discapacidad intelectual sin autismo (De la Iglesia y Olivar, 2012; Matson y Cervantes, 2014).

Comparados con sus iguales de desarrollo típico, los niños con autismo de alto funcionamiento se ubican habitualmente en las zonas periféricas de sus redes de sociales, con una calidad inferior de las amistades y un menor número de amistades recíprocas (Calder, Hill, y Pellicano, 2013; Kasari, Locke, Gulsrud, y Rotheram-Fuller, 2011). En entornos escolares ordinarios, suelen interactuar menos con sus compañeros, iniciando y respondiendo a interacciones sociales con menor frecuencia que sus pares (Camargo et al., 2014; Sigman y Ruskin, 1999). Diversas investigaciones ponen de manifiesto que sin una intervención específica suelen permanecer aislados en el tiempo de recreo (Anderson, Moore, Godfrey, y Fletcher-Flinn, 2004; Harper, Symon, y Frea, 2008; Kasari, Rotheram-Fuller, Locke, y Gulsrud, 2012).

### ***La escuela como entorno facilitador de las relaciones sociales***

Koegel, Matos-Freden, Lang y Koegel (2012) señalan que la escuela podría ser un entorno ideal para la intervención en algunas de las dificultades principales que presentan las personas con TEA, como son la comunicación y la interacción



social, puesto que es en ella donde los niños pasan gran parte de su día a día y la mayoría de sus años de desarrollo. Indican también que a pesar de los retos que presentan, la eficacia de las intervenciones en entornos escolares ordinarios parece ser tan alta o mayor que la de las desarrolladas en centros específicos o en aulas compensatorias (Koegel, Matos-Freden et al., 2012).

Con el objetivo de facilitar un marco de referencia sobre la intervención con evidencia empírica, se han desarrollado diferentes estudios e investigaciones, que tratan de informar a profesionales y familias para que puedan tomar decisiones fundamentadas sobre el tipo de intervención más adecuado. En nuestro entorno, el Grupo de Estudio de TEA del Instituto de salud Carlos III (2006) realizó una amplia revisión sobre evidencias científicas de los diferentes modelos de intervención disponibles. La Asociación Americana de Psicología (APA) señala que el término prácticas basadas en la evidencia, se debe aplicar a aquellas prácticas que aseguran la “integración de la mejor investigación disponible con la experiencia clínica, en el contexto de las características del paciente, cultura y preferencias” (APA, 2006, p. 273).

La intervención mediada por iguales ha sido identificada como eficaz y versátil para la enseñanza-aprendizaje de habilidades sociales (Wang, Cui, y Parrila, 2011; Watkins et al., 2015). Más aún en entornos escolares ordinarios, en los que la participación de otros compañeros en los programas de intervención permite poner en práctica habilidades de interacción social en contextos naturales (Martos y Llorente, 2013). Este tipo de intervención suele emplearse para enseñar a iguales de desarrollo típico estrategias para interactuar con, y ayudar a, compañeros con TEA, en la adquisición o puesta en práctica de habilidades de interacción social, incrementando las oportunidades de socialización en contextos naturales (Wong et al., 2015). Asimismo, estos programas de intervención parecen tener una evidente repercusión positiva en el rendimiento académico, el desarrollo personal y social y en la adaptación de las conductas. Otra ventaja que parece presentar este modelo es su potencial para mejorar la inclusión efectiva, gracias a la red de relaciones sociales que permite establecer en diferentes entornos (Chan et al, 2009). En este sentido, la intervención durante el recreo escolar tendría la ventaja, a priori, de desarrollarse en un contexto natural, el cual suele estar asociado a una mejora de la generalización y el mantenimiento de las habilidades sociales (Koegel, Kuriakose, Sing, y Koegel, 2012).

En las revisiones sistemáticas realizadas por Watkins et al. (2015) y Chan et al. (2009) encuentran resultados positivos en un 100% y un 91% de los trabajos analizados, aunque advierten de que es preciso interpretarlos con cautela puesto que una de las limitaciones es la habitual falta de indicadores de medida de la fidelidad de la implementación. Además, la variedad de posibilidades de intervención es muy amplia y va desde la instrucción directa, iniciación por los pares,

refuerzo social, estrategias de proximidad, incorporación de intereses y preferencias de juego, hasta diversas combinaciones de dos o más de ellas (Watkins et al., 2015).

Este enfoque presenta además algunas ventajas para su aplicación en contextos escolares inclusivos. Entre ellas, y principalmente, al ser los propios compañeros los agentes de la intervención, se multiplica la posibilidad de incrementar el acceso a la misma, y al mismo tiempo puede reducir las demandas de atención al maestro (Chan et al, 2009). Además, este tipo de estrategias proporciona oportunidades para interactuar con los compañeros y poner en práctica diversas habilidades sociales con una gran variedad de iguales, lo que podría incrementar la generalización de esas habilidades a otros contextos; y pueden ser adaptadas al horario y a las rutinas escolares de forma natural, lo que facilita su aplicación (Watkins et al., 2015).

### ***Prácticas basadas en la investigación***

Tanto el National Standards Project (NSP; <http://autismpdc.fpg.unc>), como el National Professional Development Center (NPDC; [www.nationalautismcenter.org](http://www.nationalautismcenter.org)) coinciden en clasificar este tipo de intervenciones entre las *prácticas basadas en la evidencia* (Wong et al., 2015; Kamps et al., 2014), en tanto que Reichow y Volkmar (2010) las clasifican como recomendables. A nivel más concreto, han demostrado ser eficaces incrementando la frecuencia de las iniciaciones sociales de los iguales dirigidas hacia los alumnos con TEA para compartir intereses, sugerir juegos, o preocuparse por su estado de ánimo, así como para mejorar la participación de los niños con TEA.

Kasari et al. (2012) comparan dos modelos de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en alumnos con autismo de alto nivel de funcionamiento, uno mediado por iguales y otro con apoyo profesional individualizado, con una duración de 20 minutos, dos veces por semana durante seis semanas (12 sesiones en total). Ambos se implementan durante el recreo y para evaluar su eficacia emplean procedimientos sociométricos, registros observacionales y cuestionarios de habilidades sociales percibidas por los maestros. Encuentran que los alumnos que participaron en la intervención mediada por pares recibieron mayor número de nominaciones positivas de sus iguales, al finalizar la misma, que los que participaron en la intervención con apoyo de un adulto. Aunque señalan que este incremento de las nominaciones no fue recíproco por parte de los alumnos con autismo. Además, en lo que se refiere a la observación durante el tiempo de juego en el recreo, solo en el grupo en el que se aplicó la intervención mediada por iguales se redujo significativamente el tiempo que los niños con TEA permanecen solos, persistiendo este efecto tres meses después sin apoyo adicional.

Mason et al. (2014) evalúan el impacto de una intervención mediada por iguales, mediante un diseño de línea base múltiple entre sujetos, durante el tiempo del recreo, con tres alumnos con autismo de alto nivel de funcionamiento, resultando un incremento significativo de la frecuencia de actos comunicativos (verbales) dirigidos a los iguales en los registros observacionales empleados durante periodos de 10 minutos. De la misma forma McFadden, Kamps y Heitzman-Powell (2014) con alumnos entre cinco y ocho años; Koegel, Kuriakose, et al. (2012) con alumnos entre cinco y seis años; Owen-DeSchryver, Carr, Cale y Blakeley-Smith (2008) con dos alumnos de siete y diez años; coinciden en señalar que una intervención mediada por iguales puede incrementar la frecuencia y duración de la interacción social de los alumnos con autismo de alto funcionamiento en entornos escolares inclusivos durante el tiempo de recreo.

Chung et al. (2007) evalúan la eficacia de un programa de doce semanas de duración, mediado por iguales, para el desarrollo de habilidades sociales en cuatro alumnos con autismo de alto funcionamiento, con edades comprendidas entre los seis y los siete años. Para ello emplean un código de observación, adaptado de Thiemann y Goldstein (2001), durante sesiones de diez minutos de juego libre, antes y después de la intervención; los resultados indican que a partir de la intervención se incrementó la frecuencia del inicio de conversaciones, así como de las respuestas adecuadas a la interacción de los iguales, para tres de los cuatro alumnos. Estas diferencias sugieren que es necesario adaptar la intervención a las características concretas de los alumnos. En la Tabla 1 se presenta una síntesis en la que se recogen algunas investigaciones recientes, indicando la edad de los participantes, contexto de aplicación, estrategias de intervención y resultados principales.

## ***Estrategias de intervención***

Se ha demostrado que en entornos escolares ordinarios y durante el tiempo de recreo una intervención con los iguales tiene mayor eficacia en la mejora de las habilidades sociales que el apoyo individualizado llevado a cabo por profesionales especializados (Kasari et al., 2012). En el marco de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), este tipo de intervención se fundamenta en la idea de que los iguales socialmente competentes pueden modelar y reforzar apropiadamente conductas socialmente hábiles de sus compañeros. Se han propuesto una variedad de métodos y enfoques de entrenamiento que suelen subdividirse en tres grandes grupos: estrategias de proximidad, incitación y refuerzo, e iniciación por los iguales.

La primera se refiere al emplazamiento de iguales, socialmente competentes, pero sin haber recibido entrenamiento, próximos al alumno con TEA, de forma que puedan modelar la conducta de su compañero. La segunda comprende las estrategias en las que se insta a los compañeros a que animen y refuercen las

Referencia	Espacio	Edad	Part.	Instrumentos	Técnicas	Resultados
Mason et al. (2014)	Patio/Recreo	6-12	3	Registro en video Noldus Observer XT (2009) Lista de control de fidelidad	Instrucción directa Iniciación Refuerzo social	Mayor frecuencia de inicios y respuestas a interacciones sociales por parte de los niños con TEA.
McFadden et al. (2014)	Patio/Recreo	6-8	4	Registro en video	Instrucción directa	Incremento de inicios de interacción por parte de los niños con TEA
Miller, T. (2014)	Aula	20	20	PDA's con Noldus Observer XT Teacher Rating Scale Lista de control de fidelidad	Refuerzo e iniciación por pares Refuerzo social Economía de fichas	Incremento en la frecuencia de respuestas de los iguales hacia los niños con TEA.
Kasari et al. (2012)	Patio/Recreo	6-11	60	Social Network Survey Teacher Perception of social skills TPSS Registro en vivo Playground Observation of Peer Engagement (POPE)	Instrucción directa Modelado Role-playing Refuerzo social	Incremento de la centralidad en la red social de los niños con TEA. Incremento del número de nominaciones de amistad recibidas, pero no las emitidas por los niños con TEA.
Koegel, Vernon, et al. (2012)	Patio/Recreo	5-6	3	Registro en vivo	Grupos de juego temáticos incorporando los intereses específicos de los niños con TEA	Incremento de la participación Mayor frecuencia de inicio de interacción verbal dirigida hacia los compañeros.
Banda et al. (2010)	Aula	6	2	Registro en vivo	Instrucción directa Modelado Refuerzo social	Mayor frecuencia de inicios y respuestas a interacciones sociales por parte de los niños con TEA.
Owen-DeSchnryver et al. (2008)	Patio/Recreo	7-10	3	Registro en vivo Lista de control de fidelidad del procedimiento	Sensibilización Información y estrategias de interacción	Incremento de tasas medias de inicios y respuestas a interacciones sociales por parte de los niños con TEA.
Harper et al. (2008)	Aula/Recreo	8-9	2	Registro en vivo Lista de control de fidelidad	Entrenamiento en respuestas pivote	Mejora de la participación social y de las habilidades para participar en intercambios comunicativo

TABLA 1. *Mediación entre iguales durante el recreo escolar*

conductas socialmente competentes del alumno con TEA. Por último, la iniciación por pares se refiere a aquellas intervenciones en las que se entrena a los iguales de desarrollo normotípico para que inicien interacciones sociales con su compañero de forma adecuada (Watkins et al., 2015). La investigación indica que tanto la segunda como la tercera son habitualmente más efectivas para el desarrollo de habilidades sociales (Laushey y Heflin, 2000; Roeyers, 1996). Aunque la iniciación por pares suele ser la estrategia más aplicada (Banda, Hart, y Liu-Gitz, 2010; Owen-DeSchryver et al., 2008) con frecuencia suele emplearse una combinación de varias (Harper et al., 2008; Mason et al., 2014) y en ocasiones suelen incorporarse los intereses y preferencias del alumno con TEA (Koegel, Vernon, Koegel, Koegel, y Paullin, 2012).

La selección de los iguales que participaran en la intervención es una de las cuestiones clave en este tipo de intervención, algunos autores como Kasari (2012) han empleado medidas sociométricas, junto a las sugerencias e indicaciones de los maestros. Los criterios más señalados para la elección de los pares son el deseo de participar voluntariamente en la actividad, ser competente socialmente, mantener una buena relación, y compartir intereses con el alumno al que se dirige la intervención. Sin embargo, otros estudios plantean la posibilidad de incluir a todo el grupo aula (Kamps et al., 1992; Laushey y Heflin, 2000), con lo que el alumno con TEA también forma parte del grupo de entrenamiento y no se ponen de relieve sus características, lo que puede suponer una reducción de la posible estigmatización, y se ha sugerido que mejora los resultados a largo plazo y proporciona más oportunidades de poner en práctica las habilidades adquiridas o reforzadas durante la intervención (Laushey y Heflin, 2000).

Entre los métodos empleados para entrenar a los iguales destacan la instrucción directa, refuerzo, modelado, role-play, práctica en situaciones reales y retroalimentación. En cuanto a los contenidos, Harper et al. (2008) enseñan estrategias para atraer y mantener la atención, establecer las normas del juego, reforzar a los compañeros, cambiar de turno y responder ante conductas restrictivas. Mason et al. (2014) proponen como objetivos compartir un objeto o una experiencia, buscar un compañero de juego o unirse a un grupo de juego. McFadden et al. (2014) establecen como objetivos prioritarios jugar con los demás y divertirse, reforzar a los compañeros, hablar con otros sobre nuestras actividades e intereses, ofrecer ideas, y utilizar los nombres para atraer la atención de los demás. Kasari et al. (2012) proponen como objetivos identificar compañeros que estén solos, iniciar interacciones sociales con ellos, e invitarles a participar en juegos.

En cuanto al espacio en el que se suelen aplicar este tipo de intervenciones, aunque el aula, bien ordinaria o bien de educación especial, suele ser el más común, también se aplican en diferentes espacios y/o de forma simultánea, como el gimnasio o el patio y durante el tiempo de recreo (Watkins et al., 2015). En este

sentido, el recreo es uno de los momentos de la jornada escolar en el que los alumnos son libres para interactuar con sus compañeros de forma natural, con lo que es quizá el mejor momento para observar las interacciones que se producen de forma espontánea. Además, es un periodo que suele ser desestructurado, en el que, por tanto, los alumnos con TEA pueden tener más dificultades para entender lo que está ocurriendo e interactuar con el resto de los compañeros, su actividad física es menor y suelen permanecer aislados (Anderson et al., 2004; Lang et al., 2011). Por lo que es posible que con una intervención adecuada durante el tiempo recreo, los alumnos con TEA, puedan beneficiarse de las ventajas de este espacio para adquirir y mejorar diferentes habilidades de juego y cooperación. Strain (1983) (citado por Owen-DeSchryver et al., 2008) señala que los estudiantes con autismo interactúan con una frecuencia superior cuando participan en un recreo con compañeros de desarrollo típico que cuando lo hacen solo con compañeros con necesidad de apoyo. Owen- DeSchryver et al. (2008) indican que tanto los niños con autismo como sus iguales incrementaron las tasas de inicio y respuesta a interacciones de sus compañeros, incluso aquellos que no participaron en la intervención también lo hicieron.

## **Limitaciones**

Además de los derivados de la carencia de una definición de habilidades sociales comúnmente aceptada, otro de los mayores problemas que suelen señalarse es la ausencia de datos sobre la fidelidad de la intervención, que aseguren que ésta se ha implementado tal y como había sido diseñada. Esto puede ser especialmente complicado puesto que al ser los compañeros los agentes de intervención es necesario asegurar que cumplen sus objetivos y en qué grado (Watkins et al., 2015).

Otro de los problemas que se señalan, quizá el más grave, en referencia a la generalización, es la posibilidad de que las habilidades de interacción social que se adquieren o practican con un determinado compañero, en un contexto concreto, y durante una actividad específica, no sean puestas en práctica espontáneamente con otros iguales, en otros contextos o realizando otras actividades (DiSalvo y Oswald, 2002). Algunos estudios coinciden en entrenar de forma conjunta a todo el grupo aula, aunque es posible que esto pueda ocasionar gran variabilidad en los modelos de las conductas socialmente hábiles que observan los alumnos con TEA, lejos de ser una limitación, podría ser más representativo de la distribución normal del comportamiento social de la población escolar, lo que podría conducir a una mayor generalización de los aprendizajes con otros iguales (Laushey y Heflin, 2000). Pierce y Schreibman (1995) advierten limitaciones en la generalización con iguales no entrenados, cuando se cuenta con un solo compañero por alumno con TEA, y un incremento de la generalización cuando se incluyen múltiples pares.

En los escasos estudios en los que se han empleado medidas sociométricas los resultados son controvertidos; Kasari et al. (2012) encuentran que los compañeros nominaron a los niños con TEA con más frecuencia después de la intervención, pero estas nominaciones no son recíprocas por parte de este. En un estudio previo, Kasari et al. (2011) señalan que al contrario de lo esperado, hay escasa relación entre la interacción social de los alumnos con TEA en el recreo (evaluado mediante la observación) y su estatus social en el aula (evaluado mediante procedimientos sociométricos), encontrando que independientemente de este último, los niños y niñas con TEA tienen las mismas posibilidades de permanecer aislados tanto si eran calificados como rechazados, ignorados o populares. Por lo que indican que será necesario continuar examinando en profundidad los efectos de este tipo de intervención, en el estatus social del alumno en el aula, y su relación con otros métodos de evaluación, como la observación y las escalas de apreciación.

Por otro lado, aunque estos modelos y estrategias de intervención pueden facilitar la interacción entre los niños con autismo y sus iguales de desarrollo típico en entornos escolares ordinarios, se ha observado que el incremento del número de amigos, la mejora de la calidad de las amistades, o la frecuencia de contacto con los amigos no suelen ser evaluados como posibles indicadores del efecto de la intervención. Persistiendo las dificultades para hacer o mantener amistades incluso tras la aplicación de programas de intervención que han mostrado ser eficaces en la mejora de determinadas habilidades sociales (Calder et al., 2013; Finke, 2016). De modo que la eficacia de estas intervenciones en cuanto a la mejora de la calidad o la satisfacción con sus amistades de los niños con autismo no ha sido contrastada, si bien se ha comprobado una relación bidireccional entre la competencia social y la calidad y satisfacción con las amistades en niños de desarrollo típico (Bukowski, Motzoi, y Meyer, 2009; Bagwell y Schmidt, 2011).

Recientemente varios investigadores han destacado la escasa atención que se ha prestado a la vinculación entre la amistad, las habilidades sociales y la motivación social en los diversos modelos y estrategias de intervención implementadas en los centros escolares y han propuesto nuevos marcos de intervención y modelos teóricos para el análisis del establecimiento, desarrollo, mantenimiento, y naturaleza de la amistad en los niños con autismo (Finke, 2016; Mendelson, Gates, y Lerner, 2016).

Parte del problema puede encontrarse en el diseño de las intervenciones; Finke (2016) pone de relieve que “las intervenciones tradicionales en habilidades sociales por si solas no afectarán al desarrollo de relaciones interpersonales significativas en los niños TEA” (p. 656) señalando varias razones. Por una parte, por las dificultades de generalización de las habilidades adquiridas durante estos programas a otros contextos, características de estos niños (DiSalvo y Oswald, 2002); por otra, porque el objetivo principal de este tipo de intervenciones suele ser la

adquisición o desarrollo de habilidades sociales generales y no habilidades específicas para hacer amigos.

Por otra parte, Miller (2014) destaca el escaso acuerdo en relación a las variables o categorías que deberían evaluarse como resultado de las intervenciones en HHSS. Bellini, Benner y Peters-Myszak (2009) exponen algunas razones por las que la proporción de tiempo de participación social activa puede ser una medida más apropiada de los resultados de la intervención que determinadas conductas comunicativas específicas (como la frecuencia de inicio o respuesta a interacciones sociales). Por ejemplo, centrarse solo en el incremento de la frecuencia de interacciones con intención comunicativa puede no ser un objetivo adecuado para un estudiante con autismo con altas habilidades verbales (Miller, 2014). Además, la frecuencia de inicio o respuesta podría reducirse a lo largo del tiempo si el éxito en los intentos de comunicación conduce a interacciones que no requieren de este tipo de intercambios. Por lo que una frecuencia de interacción social baja no tiene por qué estar asociada necesariamente con una falta de habilidades sociales (Rose-Krasnor, 1997). Además como señalan Freeman y Kasari (1998) este tipo de unidades observacionales proporcionan información sobre el nivel de participación o el deseo de implicarse en interacciones y no sobre la calidad de las relaciones.

### ***Dificultades en la práctica***

Diversas investigaciones ponen de manifiesto algunos obstáculos o barreras que dificultan la implementación de intervenciones eficaces dirigidas a este alumnado en entornos escolares ordinarios; entre ellas destacan la formación docente especializada y el grado de conocimiento y aplicación por los maestros y profesionales de prácticas basadas en la investigación (Koegel, Kuriakose, et al., 2012; Locke et al., 2015). Además, la cultura escolar de muchos centros prioriza los resultados académicos sobre otras áreas del desarrollo (Locke et al., 2015) pudiendo afectar al modo en que los profesionales desempeñan su trabajo y a los objetivos que establecen, dificultando la incorporación de prácticas basadas en la investigación (Symes y Humphrey, 2011). Ampliar el conocimiento sobre la conducta social de los niños con autismo y sus amigos de desarrollo típico en el entorno escolar presenta algunas dificultades, entre ellas la complejidad del contexto, la falta de medios, metodología, variabilidad. Además, con frecuencia el conocimiento que tienen los padres y los maestros sobre la conducta social de los alumnos con autismo durante el recreo y otros momentos menos estructurados de la jornada escolar suele ser limitado (Locke et al., 2015).

En nuestro país a pesar de que existe poca investigación que se lleve a cabo directamente en los centros escolares ordinarios, desde la entrada en vigor de la



Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), los maestros suelen implementar diferentes intervenciones principalmente diseñadas en forma de adaptaciones curriculares (De la Iglesia y Olivar, 2008) que se derivan, en distinto grado, de la investigación. A pesar de ser una herramienta eficaz, estas adaptaciones en las que se incluyen, entre otros principalmente relacionados con el currículum académico, objetivos relacionados con la interacción y la comunicación social, no suelen contemplar la posibilidad de incluir programas concretos de intervención mediados por pares, ni los periodos de recreo como contexto de aprendizaje y/o refuerzo de estas habilidades, por lo que es probable que estos recursos estén siendo infravalorados, limitando en buena medida la evaluación de estas habilidades a situaciones condicionadas por la presencia del adulto.

Desde el ámbito de las asociaciones de familiares de personas con autismo se observa un esfuerzo y algunas iniciativas por involucrar a las instituciones educativas y los centros escolares en la incorporación este tipo de prácticas al ámbito escolar. Así, Lagar (2015), madre de un niño con autismo, en colaboración con la Asociación Asperger Asturias desarrollan un programa de intervención, *Patios y parques dinámicos*, durante el recreo escolar como herramienta para la inclusión social de las personas con TEA en el contexto educativo. A pesar de estos esfuerzos, en el trabajo realizado por Domingo y Palomares (2013) en el que analizan la respuesta educativa a las necesidades específicas del alumnado con TEA, en 30 centros de educación primaria de la comunidad de Madrid, encuentran que en general los colegios “no disponen de las estructuras organizativas, los recursos humanos especializados y los recursos materiales precisos para dar una respuesta inclusiva” (Domingo y Palomares, 2013, p. 19).

## **Discusión**

Con el incremento de alumnos con autismo escolarizados en centros ordinarios se hace necesario facilitar al personal docente formación y herramientas que permitan evaluar las necesidades de apoyos e identificar objetivos y poner en marcha prácticas y estrategias de intervención basadas en la investigación, pero también es preciso dotar a los centros de medios y herramientas adecuadas para hacer frente a estas necesidades. Teniendo en cuenta que uno de los principales retos es la dificultad de identificación y selección de los objetivos prioritarios de la intervención, es preciso (a) una evaluación global, (b) basada en múltiples fuentes, (c) que proporcione información relevante sobre las características personales del niño, (d) incluya factores contextuales (Dykstra y Watson, 2015), (e) se adapte a las necesidades concretas de cada caso (Huber y Carter, 2016); y por tanto indispensable un enfoque multidisciplinar y abierto a la aplicación de múltiples estrategias (Kasari y Smith, 2016).

Considerando que las dificultades para interactuar con los demás son uno de los aspectos centrales que definen las características de las personas con autismo, desarrollar habilidades de interacción social es uno de los elementos clave para favorecer la inclusión efectiva de este alumnado. Además, en las investigaciones en las que se han empleado encuestas de satisfacción entre el profesorado, Mason et al. (2014) y McFadden et al. (2014), de 6 y 12 ítems respectivamente, y preguntas abiertas, coinciden en responder, en general, que están entre bastante satisfechos o muy satisfechos con los resultados de la intervención, señalando algunos de ellos que tratarán de mantener la intervención una vez finalizada la investigación.

Si bien parece claro que la inclusión de los alumnos con autismo de alto nivel de funcionamiento en las aulas ordinarias, puede beneficiar tanto a ellos como a sus compañeros, las investigaciones en este sentido arrojan resultados diversos, y en ocasiones enfrentados, en cuanto a los riesgos y beneficios para los primeros (Calder et al., 2013; Kasari et al., 2011; Owen-DeSchryver et al., 2008). Dada la relevancia de estas variables para el éxito del diseño, aplicación y evaluación de la intervención en el centro escolar, así como para la inclusión efectiva del alumnado con TEA, parece muy conveniente involucrar activamente y de forma significativa a los maestros en los procesos de investigación (Lang et al., 2011).

Es preciso también considerar que en numerosos trabajos de investigación sobre la eficacia de diversos modelos y/o estrategias de intervención se emplea una amplia variedad de criterios, en ocasiones poco justificados, para evaluar los estudios publicados, contribuyendo a la confusión sobre lo que es o no es evidente (Kasari y Smith, 2016). Para entender como un niño con autismo se desenvuelve en el complejo contexto escolar es crucial establecer un método eficaz para describir el conjunto de oportunidades y limitaciones de interacción social que ofrece ese entorno (Chamberlain et al., 2007). Asegurar que el alumnado con TEA recibe una respuesta educativa adecuada a sus necesidades depende en parte del grado en que los maestros reciban apoyo para implementar este tipo de intervenciones en el contexto escolar (Lang et al., 2011).

Ochs y Solomon (2010) advierten que las posibilidades de desarrollar relaciones interpersonales significativas de las personas con autismo están condicionadas no solo por sus características personales, sino también por las prácticas socio-culturales de los contextos en los que se desenvuelven. Por lo que en el entorno escolar son los iguales los que en mayor medida pueden contribuir a facilitar la inclusión efectiva de sus compañeros con autismo (Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon, y Sirota, 2001). Es por tanto necesario precisar, por una parte, cuáles son los valores, actitudes e intereses que definen la cultura del grupo de iguales (Conn, 2014, 2015; Corsaro, 1992), y los códigos horizontales y verticales que rigen la cultura escolar del centro (Rodríguez Navarro y García Monge, 2008); y

por otra parte, determinar en qué medida estos códigos facilitan o entorpecen el desarrollo de relaciones interpersonales significativas, entre los alumnos del grupo en general y el alumno con autismo de alto funcionamiento en particular.

## **Referencias bibliográficas**

- Artiles, A., Kozleski, E., y Waitoller, F. (2011). *Inclusive Education. Examining equity in five continents*. Cambridge: Harvard Education Press
- Asociación Americana de Psicología. (2006). Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271–285. doi:10.1037/0003-066X.61.4.271
- Anderson, A., Moore, D., Godfrey, R., y Fletcher-Flinn, C. (2004). Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 8(4), 369-385. doi:10.1177/1362361304045216
- Banda, D., Hart, S., y Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 619-625. doi:10.1016/j.rasd.2009.12.005
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bagwell, C. L., y Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in Childhood and Adolescence*. New-York: Guilford Press.
- Bellini, S., Benner, L., y Peters-Myszak, J. (2009). A Systematic Approach to Teaching Social Skills to Children with Autism Spectrum Disorders: A Guide for Practitioners. *Beyond Behavior*, 19(1), 26-39.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C., y Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217–231). New York, NY: The Guilford Press.
- Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D., y Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, 79(2), 359-374. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01130.x
- Calder, L., Hill, V., y Pellicano, E. (2013). 'Sometimes I want to play by myself': Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism*, 17(3), 296–316. doi:10.1177/1362361312467866
- Camargo, S., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E., Davis, H., y Mason, R. (2014). A review of the quality of behaviorally-based intervention research to improve social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(9), 2096-2116. doi:10.1007/s10803-014-2060-7
- Chamberlain, B., Kasari, C., y Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230–242. doi:10.1007/s10803-006-0164-4

- Chan, J., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J., y Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 876-889. doi:10.1016/j.rasd.2009.04.003
- Chung, K., Reavis, S., Mosconi, M., Drewry, J., Matthews, T., y Tassé, M. J. (2007). Peer-mediated social skills training program for young children with high-functioning autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28(4), 423-436. doi:10.1016/j.ridd.2006.05.002
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160-177. doi:10.2307/2786944
- De la Iglesia, M., y Olivar, J. S. (2008). Intervenciones socio comunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 13(1), 1-19.
- De la Iglesia, M., y Olivar, J. S. (2012). Revisión de estudios de investigaciones relacionadas con la comorbilidad diagnóstica de los Trastornos del Espectro del Autismo de Alto Funcionamiento (TEA-AF) y los trastornos de ansiedad. *Anales de Psicología*, 28(3), 823-833.
- DiSalvo, C. A., y Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 198-207. doi:10.1177/10883576020170040201
- Domingo, B., y Palomares, A. (2013). La necesidad de nuevas estrategias metodológicas en la educación inclusiva del alumnado autista. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 15-23. Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php>
- Dykstra, J., y Watson, L. (2015). Student Engagement in the Classroom: The Impact of Classroom, Teacher, and Student Factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2392-2410. doi:10.1007/s10803-015-2406-9
- Fernández, M., Gaete, J. M., y Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 15-21. <http://www.mecd.gob.es>
- Finke, E. H. (2016). Friendship: Operationalizing the Intangible to Improve Friendship-Based Outcomes for Individuals with Autism Spectrum Disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25(4), 654-663. doi:10.1044/2016\_AJSLP-15-0042
- Freeman, S. F., y Kasari, C. (1998). Friendships in Children with Developmental Disabilities. *Early Education and Development*, 9(4), 411-422. doi:10.1207/s15566935eed0904
- Fuentes, J., Ferrari, M., Boada, L., Touriño, E., Artigas, J., Belinchón, M., . . . Hernández, J. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 43(7), 425-438. Recuperado de: <http://www.neurologia.com/sec/indice.php>

- Harper, C., Symon, J., y Frea, W. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 815-826. doi:10.1007/s10803-007-0449-2
- Hartup, W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13.
- Huber, H. B., y Carter, E. W. (2016). Data-Driven Individualization in Peer-Mediated Interventions for Students with ASD: a Literature Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(3), 239-253. doi:10.1007/s40489-016-0079-8
- Kamps, D., Leonard, B. R., Vernon, S., Dugan, E. P., Delquadri, J. C., Gershon, B., . . . Folk, L. (1992). Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 281-288. doi:10.1901/jaba.1992.25-281
- Kamps, D., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I., Rosenberg, N., Mason, R., y Cox, S. (2014). A Comprehensive Peer Network Intervention to Improve Social Communication of Children with Autism Spectrum Disorders: A Randomized Trial in Kindergarten and First Grade. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1809-1824. doi:10.1007/s10803-014-2340-2
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., y Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533-544. doi:10.1007/s10803-010-1076-x
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., y Gulsrud, A. (2012). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), 431-439. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x
- Kasari, C., y Smith, T. (2016). Forest for the trees: Evidence-based practices in ASD. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 23(3), 260-264. doi:10.1111/cpsp.12161
- Koegel, L., Kuriakose, S., Singh, A., y Koegel, R. (2012). Improving generalization of peer socialization gains in inclusive school settings using initiations training. *Behavior Modification*, 36(3), 361-377. doi:10.1177/0145445512445609
- Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., y Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral practice*, 19(3), 401-412. doi:10.1016/j.cbpra.2010.11.003
- Koegel, R., Vernon, T., y Koegel, L. (2009). Improving social initiations in young children with autism using reinforcers with embedded social interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1240-1251. doi:10.1007/s10803-009-0732-5
- Koegel, L., Vernon, T., Koegel, R., Koegel, B., y Paullin, A. (2012). Improving social engagement and initiations between children with autism spectrum disorder and their peers in inclusive settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4), doi:10.1177/1098300712437042
- Koster, M., Nakken, Pijl, y van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. doi:10.1080/13603110701284680

- La Greca, A.M., y Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkage with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94. doi:10.1023/A:1022684520514
- Lagar, G. (2015). *Patios y parques dinámicos*. Oviedo: Trabe
- Lang, R., Kuriakose, S., Lyons, G., Mulloy, A., Boutot, A., Britt, C., . . . Lancioni, G. (2011). Use of school recess time in the education and treatment of children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1296-1305. doi:10.1016/j.rasd.2011.02.012
- Laushey, K., y Heflin, J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 183-193. doi:10.1023/A:1005558101038
- Locke, J., Olsen, A., Wideman, R., Downey, M. M., Kretzmann, M., Kasari, C., y Mandell, D. S. (2015). A tangled web: The challenges of implementing an evidence-based social engagement intervention for children with autism in urban public school settings. *Behavior Therapy*, 46(1), 54-67. doi:10.1016/j.beth.2014.05.001
- Martos, J., y Llorente, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de Neurología*, 57(S1), 185-191. Recuperado de: <http://revneurolog.com/sec/indice.php>
- Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S., y Miller, T. (2014). Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 334-344. doi:10.1016/j.rasd.2013.12.014
- Matson, J., y Cervantes, P. E. (2014). Commonly studied comorbid psychopathologies among persons with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 35(5), 952-962. doi:10.1016/J.RIDD.2014.02.012
- McFadden, B., Kamps, D., y Heitzman-Powell, L. (2014). Social communication effects of peer-mediated recess intervention for children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1699-1712. doi:10.1016/j.rasd.2014.08.015
- Mendelson, J. L., Gates, J. A., y Lerner, M. D. (2016). Friendship in school-age boys with autism spectrum disorders: A meta-analytic summary and developmental, process-based model. *Psychological Bulletin*, 142(6), 601-622. doi:10.1037/bul0000041
- Miller, T. (2014). Social Play and engagement as an outcome of peer-mediated interventions for students with autism spectrum disorder (Tesis Doctoral). Universidad de Kansas. Recuperado de: <https://kuscholarworks.ku.edu/>
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., y Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development*, 10(3), 399-419. doi:10.1111/1467-9507.00172
- Ochs, E., y Solomon, O. (2010). Autistic sociality. *Ethos*, 38(1), 69-92. doi:10.1111/j.1548-1352.2009.01082.x
- Owen-DeSchryver, J., Carr, E., Cale, S., y Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive

- school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 15-28. doi:10.1177/1088357608314370
- Pierce, K., y Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(3), 285-295. doi:10.1901/jaba.1995.28-285
- Reichow, B., y Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 149-166. doi:10.1007/s10803-009-0842-0
- Rodríguez Navarro, H., y García Monge, A. (2008). Proceso de integración de tres alumnos inmigrantes nuevos a través del análisis de las relaciones sociales establecidas por los iguales. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 21, 181-191.
- Roeyers, H. (1996). The influence of nonhandicapped peers on the social interactions of children with a pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 303-320. doi:10.1007/BF02172476
- Sigman, M., y Ruskin, E. (1999). Chapter VI: Correlates and Predictors of Peer Interactions in School. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(1), 88-97. doi:10.1111/1540-5834.00007
- Symes, W., y Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 153-161. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01196.x
- Thiemann, K., y Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(4), 425-446. doi:10.1901/jaba.2001.34-425
- Tomás, R., y Grau, C. (2016). Modalidades de escolarización para el alumnado con trastornos del espectro del autismo. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 35-53.
- Wang, S., Cui, Y., y Parrila, R. (2011). Examining the effectiveness of peer-mediated and video-modeling social skills interventions for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis in single-case research using HLM. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 562-569. doi:10.1016/j.rasd.2010.06.023
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., y Lang, R. (2015). A Review of Peer-Mediated Social Interaction Interventions for Students with Autism in Inclusive Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(4), 1070-1083. doi:10.1007/s10803-014-2264-x
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., . . . Schultz, T. R. (2015). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. doi:10.1007/s10803-014-2351-z

---

# **REALIDAD, PENSAMIENTO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

---





## El Impacto de la Auto-Observación en la Autoeficacia del Docente Universitario

Joel IGLESIAS MARRERO  
Iris XÓCHITL GALICIA MOYEDA

Datos de contacto:

Joel Iglesias Marrero.  
Universidad multicultural CUDEC  
(UMCUDEC). Atlacomulco 193,  
Colonia La Loma,  
Municipio Tlalnepanitla de Baz,  
Estado de México, C.P. 54060.  
Correo electrónico:  
joeliglesiasm@yahoo.com.mx

Iris Xóchitl Galicia Moyeda.  
Universidad Nacional Autónoma  
de México. Facultad de Estudios  
Superiores Iztacala.  
Avda. de Los Barrios 1, Los Reyes  
Iztacala, Tlalnepanitla de Baz,  
Estado de México, C.P. 54090.  
Correo electrónico:  
iris@unam.mx

Recibido: 25/12/2017  
Aceptado: 22/10/2018

### RESUMEN

La evaluación del impacto de un taller de auto-observación en la autoeficacia del profesor, en el contexto universitario privado del Estado de México, fue el principal objetivo de la investigación. Bajo un diseño de tipo experimental, con pretest-postest y grupo control, se valoró la autoeficacia antes y después de la intervención. La muestra probabilística estuvo conformada por 37 profesores universitarios, diecinueve de esos docentes integraron el grupo experimental y dieciocho el grupo control. El taller de auto-observación constituyó un elemento de cambio significativo en la percepción de autoeficacia del profesor universitario.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza superior, Auto-observación, Autoeficacia, Docente.

## *The Impact of Self-observation on the Self-efficacy of University Teachers*

### ABSTRACT

The main objective of this research was to assess the impact of a self-observation workshop on teacher self-efficacy in the private university context in Mexico. Following an experimental design with a pre-test, post-test and control group, self-efficacy was assessed before and after the intervention. The probabilistic sample consisted of 37 university teachers; nineteen formed the experimental group and eighteen the control group. The self-observation workshop was an element of significant change in the perception of self-efficacy of university teachers.

**KEYWORDS:** Higher education, Self-observation, Self-efficacy, Teacher.

## **Introducción**

En los centros escolares que se evidencia un buen desempeño académico por parte de los alumnos, es muy común que el docente asuma que los resultados son consecuencia exclusiva de su actuación directa, entendida como la implicación total en los procesos de organización, planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, percibiéndose a sí mismo como un docente efectivo.

Esta percepción de sí mismo puede enmarcarse dentro de varias teorías, si bien el presente trabajo lo hace desde la teoría cognitivo-social con las investigaciones de Bandura y Zimmerman (1999) relativas a la autoeficacia, la cual es definida como las "...creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras. Las creencias de eficacia influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas" (Bandura et al., 1999, p. 21). Hay que mencionar que la autoeficacia percibida conllevará a la formación de un autoconcepto, que no es más que la autoevaluación que incorpora todas las formas de auto-conocimiento, dado que no se centra únicamente en el logro de tareas particulares (Zimmerman, 1999, p. 192).

Dirigido al contexto escolar, se introduce entonces el concepto de autoeficacia académica percibida como los juicios de capacidades personales que se hacen a sí mismos los estudiantes "...para ejecutar actividades y no cualidades personales como las propias características físicas o rasgos psicológicos" (Zimmerman, 1999, p. 177). En este mismo sentido, se incorpora otro concepto de autoeficacia pero enfocada al docente, definida como el conjunto de creencias del profesor en relación con su eficacia instructiva, constituyéndose como un elemento importante para crear ambientes de aprendizaje con gran significatividad para los alumnos (Bandura et al., 1999).

Para Bandura, citado por Prieto (2007), las experiencias del profesor en su quehacer dentro del aula y los logros obtenidos por sus discípulos, impregnarán a estos de una gran confianza en cuanto a lo que deben lograr, al mismo tiempo que influirán sistemáticamente en el sentido de eficacia del propio profesor. Es importante desarrollar la percepción de la propia capacidad para lograr un amplio sentido de autoeficacia.

*Los logros de ejecución por sí solos no proporcionan información suficiente para poder formarse un juicio sobre la propia capacidad. Para que la experiencia directa ejerza su efecto en la autoeficacia hay que considerar otros factores, tales como la percepción global que tiene la persona sobre su capacidad... (Prieto, 2007, p. 83).*

En este estudio se propone un espacio para la auto-observación, con un grupo de profesores que en un círculo de trabajo y confianza reflexionen, evalúen y mi-

ren retrospectivamente el propio ejercicio docente. Compartir los propios logros proporciona confianza respecto al éxito que se tiene en la labor de enseñar, pero también da mucha confianza observar cómo los profesores con similares capacidades a las propias tienen éxito en la enseñanza.

Desde un marco psicosocial, la auto-observación es definida como la descripción del comportamiento propio, del reconocimiento físico y emocional, así como de las experiencias y conductas que derivan de la interacción con los demás (Páramo, 2008). También es válido destacar que, desde lo psicosocial, se expone el concepto de crecimiento personal, teniendo una relación directa con el trabajo de auto-observación que puede realizar una persona. La auto-comunicación y el encuentro interpersonal son los ejes mediadores para el proceso de crecimiento personal (Powell, 1996). En este proceso se debe transitar del conocimiento real de la persona en un momento específico de la vida, al conocimiento de la persona que se desea llegar a ser una vez que se ha identificado aquello que impulsa pero también lo que frena al individuo para crecer como ser humano.

Ahora bien, si el docente se ubica dentro de su realidad profesional como un individuo al servicio de los alumnos y de las familias, estando abierto a las críticas, observaciones, sugerencias y exigencias que cotidianamente le demanda la sociedad, se puede afirmar que, aparte del crecimiento personal desde la interioridad, está desplegando un real crecimiento personal desde la exterioridad. Entonces, se puede afirmar que el equilibrio entre la aceptación de las habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes como docente (interioridad) y la aceptación del rol de servidor ante las expectativas formativas y de aprendizaje de la familia, la sociedad y las autoridades educativas (exterioridad) conlleva directamente al crecimiento personal.

En este trabajo, retomando el enfoque social, se resalta el análisis del concepto auto-observación, pero desde la teoría cognitivo-social con las investigaciones de Bandura y Zimmerman (1999) al respecto de la potenciación de la autoeficacia docente.

Bajo esta óptica, la auto-observación se define como la experiencia de reconocimiento que el maestro tiene sobre sí mismo, desde el lugar propio de sus funciones en el sistema escolar. Esta experiencia tiene que inducirse desde afuera (por audio-video o ejercicios guiados) para que quede un registro material de su actuación, de su palabra, de lo escrito, susceptible de análisis por el propio sujeto pero con la objetivación requerida (Avila, 2005). Diversos estudios sobre la auto-observación desde el enfoque social, la definen como el “grado en que las personas observan, regulan y controlan su conducta expresiva y la presentación que de sí mismos hacen en situaciones sociales” (Snyder, 1979, citado por Sanz y Graña, 1991, p. 382).

Los estudios publicados recientemente sobre la auto-observación de profesores y sobre los procesos de autoevaluación que implican una mirada individual o colectiva, reflejan la diversidad de niveles educativos analizados. En un contexto similar al universitario, existen algunos estudios (Compagnucci y Cardós, 2007; Medina, Medina y Domínguez, 2010; Daura, 2011; García, 2014; Airado y Víctor, 2015; Avila, 2005; Suárez, 2011; y Sanabria, López y Leal, 2014).

Desde la investigación-acción pedagógica, llama la atención el estudio de Avila (2005) en el que se estructura una secuencia metodológica para realizar ejercicios que llevan a la reflexión pedagógica, concluyéndose que al pasar de una práctica pedagógica individual a una práctica pedagógica colectiva, la determinación del sentido docente pasa a ser una responsabilidad compartida. Por su parte, Sanabria, López y Leal (2014), concluyen que con la reflexión pedagógica se favorece el aprendizaje de los docentes y es eficaz en el cambio actitudinal dentro de los salones de clase.

Daura (2011) muestra que en la medida en que el profesor se autoconoce y se ejercita en la regulación de los matices que afectan su función profesional, puede desempeñarse en forma más eficiente. Y menciona que sólo se avanza hacia el autoconocimiento con la generación de espacios destinados a la reflexión y a la evaluación de la propia actividad docente. Por su parte, Medina, Medina y Domínguez (2010) promovieron la integración de nuevos estilos didácticos, permitiendo la toma de conciencia del sentido autoevaluador y de la cultura reflexivo-transformadora. La combinación de la narrativa y los grupos de discusión permitieron crear ambientes propicios de auto-observación.

De manera opuesta a los anteriores resultados, Compagnucci y Cardós (2007) concluyen que la reflexión crítica respecto a las propias prácticas docentes se evidencia en muy pocos casos, debido a que requiere de una alta implicación subjetiva.

La propuesta de Milicic et al. (2008), quienes enfatizaron que no se trata de evaluar las prácticas docentes mediante la observación de clases, sino informar a los docentes sobre las dimensiones que son observadas, para facilitar que ellos mismos se autoevalúen y sean conscientes de aspectos que pueden mejorar en la práctica pedagógica, fue considerada para este trabajo. También se tomaron en cuenta las propuestas que mencionan que para la práctica reflexiva y la autonomía de profesores, es provechoso emplear grabaciones ya que provocan la toma de conciencia de la propia actuación docente (Airado y Víctor, 2015; García, 2014), así como incluir ejercicios en los que exista un modelo que sea una figura de autoridad y prestigio didáctico.

Las observaciones en relación a la propia clase, con una posterior entrevista y finalmente con la elaboración de diarios reflexivos, forjan una interesante pro-

puesta de formación docente. Bajo este esquema, un programa de enseñanza reflexiva posibilitó el desarrollo de procesos reflexivos en los participantes y el reconocimiento del compromiso de la docencia como aprendizaje permanente, a partir de la auto-observación (Chacón, 2008).

Un reto importante de la presente investigación consistió en seleccionar los ejercicios de auto-observación docente, para que las autoevaluaciones y las evidencias de autoconocimiento tuviesen significatividad en el despliegue de un sentido de autoeficacia. Lograr lo anterior posibilitó pasar a un segundo reto consistente en que cada docente universitario que estuviese practicando la auto-observación incorporase toda la información sobre sí mismo y sobre sus juicios de valor al respecto de su rol como profesor.

Respecto al análisis de las diversas fuentes de autoeficacia mencionadas por Bandura (1997, en Prieto, 2007), se puede decir que la autoeficacia del docente universitario se fomenta cuando los logros de ejecución son observados en la actuación de los demás. Si bien compartir los propios logros proporciona confianza respecto al éxito que se tiene en la labor de enseñar algo en lo que se es bueno, también da mucha confianza observar cómo los profesores con similares capacidades a las propias tienen éxito en la enseñanza. Un espacio idóneo para recibir información de esta fuente llamada experiencia vicaria, se puede dar con la auto-observación al compartir con otros profesores las prácticas reflexivas, evaluativas y de mirada retrospectiva al propio ejercicio docente.

La retroalimentación inmediata de observaciones de clase son experiencias claras y coincidentes con la persuasión verbal, otra de las fuentes básicas de la autoeficacia. Estas observaciones pueden ser imprevistas o planeadas, como parte de un entrenamiento metodológico conjunto a través del cual se pretenda que el docente evidencie lo bien que puede enseñar. Dentro del análisis de la persuasión verbal, también se debe resaltar la información que algunos profesores reciben directamente de sus alumnos, por ejemplo, al terminar la clase o al resolver bien los exámenes y prácticas.

La ejecución exitosa de tareas, en las que la persona obtenga evidencias concretas de sus logros y de la expertez que va logrando al terminarlas, posibilita simultáneamente desarrollar la activación emocional del profesor. El nivel de agrado, satisfacción y ganas de compartir lo que hace bien el docente será transferido directamente a sus pupilos, impactando positivamente en el aprendizaje de estos. “Así pues, el estado físico o emocional del profesor durante la enseñanza influye en su percepción de eficacia docente” (Prieto, 2007, p. 86).

Las competencias que tienen los profesores para realizar determinadas tareas, el tiempo que les lleva planearlas, los ejemplos de éxito o fracaso en cuanto al logro de esas tareas, la ayuda técnica o pedagógica que reciben de otras personas

y la expectativa de resultado en cuanto al aprendizaje de sus alumnos son algunos de los factores que influyen en la autoeficacia (Schunk, 1989). Asimismo, los ejercicios de auto-observación docente, referidos específicamente al contexto grupal en el que desarrollan su labor de enseñanza, se pueden convertir en información altamente útil para la percepción de su autoeficacia.

*La mayoría de los estudios realizados en el ámbito universitario analizan las creencias de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje fundamentalmente a través de entrevistas semiestructuradas y de cuestionarios. Frecuentemente, basándose en la información recogida, los investigadores extienden sus hallazgos para llegar a explicar la práctica docente a partir de las creencias manifestadas por los profesores, si bien se basan únicamente en la información que ellos mismos proporcionan sobre su enseñanza y no en la observación directa de la misma (Prieto, 2007, p. 52).*

De ahí que el objetivo de este trabajo sea implementar un taller de auto-observación, desde el marco socio-cognitivo, basado en ejercicios que se constituyan en fuentes básicas de la autoeficacia, y valorar los cambios en la autoeficacia docente.

## **Método**

El diseño utilizado fue de tipo experimental, con pretest-postest y grupo control. La variable dependiente, autoeficacia del docente universitario, se evaluó en los dos grupos de profesores universitarios, antes y después de la intervención, consistente en un taller de auto-observación como variable independiente.

## **Participantes**

En una población de docentes que trabajan en una universidad privada del Estado de México, se identificaron todos aquellos que obtuvieron bajos puntajes en su desempeño académico, según la percepción del alumnado, y se asignaron aleatoriamente a dos grupos (experimental y control), conformando una muestra probabilística, incidental, de treinta y siete profesores universitarios (27 hombres y 10 mujeres) que pertenecían a doce áreas académicas (Administración, Comercio, Contaduría, Comunicación, Derecho, Diseño, Ingeniería, Mercadotecnia, Pedagogía, Psicología, Matemáticas, Multicultural).

Diecinueve docentes integraron el grupo experimental y dieciocho el grupo control. La media de edad fue de 42.7 años con una experiencia promedio como docentes en la universidad de 6.5 años; el 60% tenía una experiencia docente menor a cinco años.

## Instrumentos

*Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario* (Prieto, 2007). Consta de 44 ítems distribuidos en dos subescalas, divididas cada una de ellas en 4 dimensiones: 1) la planificación de la enseñanza, 2) implicar activamente a los alumnos, 3) favorecer la interacción en el aula y 4) evaluar el aprendizaje.

Las subescalas de autoeficacia representan dos líneas reflexivas basadas en las fuentes de autoeficacia, de acuerdo a Bandura et al. (1999). Por una parte está el grado en que un docente universitario se siente capaz de utilizar diversas estrategias para enseñar a sus alumnos, coincidiendo estrictamente con la definición conceptual de la variable autoeficacia docente, y por otro lado, la frecuencia de uso de las diversas estrategias que identificaron como capacidades instructivas. Para medir estas dos líneas reflexivas se emplean dos escalas tipo Likert en el mismo instrumento. Del lado de la línea de estrategias para enseñar, se emplea un continuo de 6 grados, que va desde *poco capaz* (1) hasta *muy capaz* (6). Asimismo, en relación a la frecuencia de uso de las capacidades instructivas se emplea otra escala de 6 grados, que va desde *nunca* (1) hasta *siempre* (6).

Los resultados del *Alfa de Cronbach*, mostraron una alta confiabilidad para la escala total y para cada una de las dimensiones que la conforman (ver Tabla 1).

Dimensiones de la Escala de Autoeficacia Docente	Alfa de Cronbach
Planificación de la enseñanza (PE)	0.829
Implicación activa en el aprendizaje (IAA)	0.902
Interacción en el aula (IA)	0.912
Evaluación del aprendizaje (EA)	0.888
<b>Instrumento total</b>	<b>0.964</b>

TABLA 1. *Análisis de fiabilidad de la Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario.*

## Procedimiento

Una vez realizada la evaluación inicial, a los docentes de la muestra que conformarían el grupo experimental se les proporcionó información para que participaran en un taller denominado “Auto-observación del Docente”; se les pidió que firmaran un consentimiento en el que se les notificó que se conservaría el anonimato de los datos obtenidos y que serían empleados sólo con propósitos de investigación.



El taller se desarrolló en siete sesiones semanales con una duración de cuatro horas cada una. Se diseñaron 12 ejercicios cuyo contenido estuvo relacionado con las estrategias didácticas empleadas por los docentes, enfatizando las fuentes de autoeficacia. El esquema de los contenidos de tales ejercicios y las fuentes de autoeficacia promovidas en ellos se presenta en la Tabla 2. Los docentes del grupo control no asistieron al taller.

<b>Nombre de los ejercicios de auto-observación</b>	<b>Fuentes de autoeficacia</b>
1. Análisis de inclusión en los problemas escolares.	Estados de activación emocional
2. Qué me toca hacer y qué no me toca hacer.	Logros de ejecución
3. Autoevaluación de la imagen como profesor.	Estados de activación emocional
4. Evaluación de la imagen como profesor por parte del jefe inmediato y dos docentes de la academia.	Logros de ejecución; persuasión verbal
5. Análisis de la evaluación docente que emite el alumnado.	Logros de ejecución; persuasión verbal
6. Diagnóstico del nivel de estrés.	Estados de activación emocional
7. Las bases y los logros.	Logros de ejecución
8. Las fuentes de reforzamiento.	Persuasión verbal
9. Análisis de factores personales y contextuales en la planeación de una clase.	Estados de activación emocional; logros de ejecución
10. Análisis de factores personales y contextuales en el diseño de plataformas (entornos virtuales de aprendizaje).	Estados de activación emocional; logros de ejecución
11. Entrenamiento metodológico conjunto (con el jefe de academia).	Persuasión verbal; experiencia vicaria
12. Modelado de situaciones didácticas.	Experiencia vicaria; logros de ejecución

TABLA 2. *Relación de ejercicios de auto-observación con las fuentes de autoeficacia.*

El criterio para pasar de un ejercicio a otro se adecuó en función del avance grupal, registrándose mediante rúbricas que facilitaban la autoevaluación sistemática de los participantes. El postest se aplicó a los dos grupos cuando terminó la intervención del grupo experimental.

## **Análisis de datos**

En el pretest las medias del total de la escala de autoeficacia y de cada una de las subescalas del instrumento, del grupo control, fueron ligeramente superiores a las medias del grupo experimental, sin llegar a ser significativas (ver Tabla 3).

	Dimensiones	Pretest			Postest		
		GE	GC	p	GE	GC	p
<b>Eficacia</b>	<b>Planificación</b>	5.56	5.70	0.21	5.75	5.71	0.710
	<b>Implicación activa</b>	5.54	5.67	0.23	5.67	5.74	0.529
	<b>Interacción</b>	5.53	5.74	0.14	5.70	5.65	0.690
	<b>Evaluación</b>	5.37	5.60	0.09	5.63	5.58	0.726
	<b>Total eficacia</b>	21.99	22.72	0.109	22.74	22.67	0.873
<b>Frecuencia de uso</b>	<b>Planificación</b>	5.32	5.45	0.46	5.59	5.45	0.365
	<b>Implicación activa</b>	5.24	5.45	0.19	5.46	5.48	0.910
	<b>Interacción</b>	5.39	5.60	0.14	5.58	5.48	0.573
	<b>Evaluación</b>	5.02	5.32	0.15	5.40	5.34	0.745
	<b>Total frecuencia de uso</b>	20.97	21.83	0.179	22.02	21.75	0.663
	<b>Total de la escala</b>	42.96	44.55	0.131	44.77	44.42	0.739

TABLA 3. Medias de la Escala de Autoeficacia y sus subescalas para cada grupo del pretest y postest y el índice de confiabilidad resultante al aplicar la prueba t de Student para muestras independientes.

En el postest, las medias del grupo experimental resultaron ligeramente superiores a las del grupo control, salvo en la dimensión implicación activa de ambas subescalas; pero ninguno de los valores obtenidos señaló una diferencia estadística.

camente significativa. Al analizar los subtotales de las subescalas del instrumento de autoeficacia y el puntaje total de la escala de autoeficacia, no se encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control.

Se analizó si la ejecución en el instrumento era mediada por el sexo de los docentes y no se encontraron diferencias significativas.

En la Tabla 4 se presentan los resultados del análisis de cada grupo de docentes respecto a sí mismo, antes y después de la intervención; observándose que solo en el grupo experimental se dieron incrementos significativos en el postest, atribuibles a la intervención.

Subescalas de Autoeficacia	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Evaluaciones				Evaluaciones			
	pre	post	<i>t</i>	<i>p</i>	pre	post	<i>t</i>	<i>p</i>
Eficacia	21.99	22.75	-2.142	0.046	22.72	22.67	0.279	0.784
Frecuencia	20.97	22.02	-2.414	0.027	21.83	21.75	0.375	0.712

TABLA 4. Medias de las subescalas de la Escala de Autoeficacia para cada grupo en el pretest y postest; valores de la prueba *t* de Student para muestras relacionadas y el índice de confiabilidad

Un análisis de muestras relacionadas para cada dimensión de las subescalas se presenta en la Tabla 5, notándose que en el grupo experimental el impacto del taller de auto-observación se presentó en la dimensión de evaluación tanto en la subescala de eficacia como en la de frecuencia; en contraste en el grupo control no hubo diferencias significativas en ninguna de las dimensiones. Ese impacto también se reflejó en las medias totales del instrumento al encontrarse diferencias significativas.

## Discusión y conclusiones

La intervención mediante un taller de auto-observación, desde el marco socio-cognitivo, impacta en la autoeficacia del docente universitario principalmente en la dimensión evaluación de la escala de autoeficacia. Los incrementos de las medias en las dimensiones planificación de la enseñanza e interacción en el aula también indicaron cambios positivos.

Sub-escalas	Dimensiones	Grupo Experimental				Grupo Control			
		pre	post	t	p	pre	post	t	p
Eficacia	Planificación	5.56	5.74	-1.955	0.066	5.70	5.71	-0.134	0.895
	Implicación activa	5.54	5.67	-1.618	0.123	5.67	5.75	-1.649	0.117
	Interacción	5.53	5.70	-1.450	0.164	5.74	5.65	1.092	0.290
	Evaluación	5.37	5.63	-2.923	0.009	5.60	5.58	0.292	0.774
Frecuencia de uso	Planificación	5.32	5.59	-1.950	0.067	5.45	5.45	0.0	1
	Implicación activa	5.24	5.46	-1.677	0.111	5.45	5.48	-0.452	0.657
	Interacción	5.39	5.58	-1.954	0.066	5.60	5.48	1.653	0.117
	Evaluación	5.02	5.40	-2.875	0.010	5.32	5.34	-0.198	0.845
<b>Auto-eficacia Total</b>		42.96	44.77	-2.421	0.026	44.55	44.42	0.407	0.689

TABLA 5. Medias de las dimensiones de las subescalas de la Escala de Autoeficacia para cada grupo en el pretest y postest; valores de la prueba t de Student para muestras relacionadas y el índice de confiabilidad

Lo anterior coincide con Cara y Aranda (2016), quienes señalaron que las expectativas y las creencias de eficacia se refuerzan con el trabajo colaborativo y la interacción positiva en el aula, aspectos tratados en el taller de auto-observación de la presente investigación. Dicho taller puede ser considerado un excelente espacio de trabajo colaborativo, ya que los docentes pudieron externalizar sus logros en un círculo de trabajo y confianza en el que se compartían muchos aspectos.

Por otra parte, en lo relativo a las experiencias vicarias hubo ejercicios en los que los docentes, por un lado, adquirieron confianza al observar o recibir información directa sobre cómo los profesores con similares capacidades a las suyas, son exitosos en la enseñanza, y por otro lado compartieron con otros profesores las prácticas reflexivas, evaluativas y de mirada retrospectiva al propio ejercicio docente. También se creó un espacio colaborativo en lo referente a la persuasión verbal dado que los docentes recibieron una retroalimentación inmediata de las observaciones de sus clases por parte de diversos colegas. Así mismo debe destacarse que el observador comparte los logros, avances y fortalezas didácticas del docente observado, de forma tal que tiene un modelo que le proporciona retroalimentación vicariamente y le permite valorarse a sí mismo, incrementando así el sentido de autoeficacia.

En la investigación realizada por Aguirre et al. (2015) no se reportan diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo de los docentes, hallazgo similar en el actual estudio.

Notable es la coincidencia de los resultados de este estudio con el realizado por Raccanello, Garduño y Carrasco (2010), quienes indican que la satisfacción del trabajo como profesor, el logro del éxito del alumnado producto del impacto de la forma de enseñanza, la percepción de la calidad docente y los cursos de actualización son algunos de los principales factores que influyen en la expectativa de la autoeficacia para la enseñanza. La intervención realizada en la presente investigación incluyó en sus ejercicios los mencionados aspectos de satisfacción docente, reconocimiento del logro, autopercepción y percepción de otros sobre el propio docente, ratificándose el impacto positivo en la autoeficacia general.

Rodríguez et al. (2009) han señalado que los docentes con niveles más altos de autoeficacia se implican en mayor medida en la enseñanza por razones intrínsecas; en el presente trabajo la dimensión implicación activa, no resgistró por sí sola diferencias significativas, por lo que se considera que pudo tener una parte importante en el grupo que recibió la intervención como para marcar las diferencias obtenidas al analizar los totales de eficacia y frecuencia de uso así como del instrumento en general. Por esta razón podría considerarse que el taller favorece la motivación intrínseca de los participantes.

Una de las preguntas que dirigió la investigación se pronunció al respecto de si la auto-observación es un elemento de cambio en la autoeficacia del profesor universitario. Para concluir sobre este punto, al comparar los grupos experimental y control después de la intervención por medio del taller de auto-observación, se tiene que las medias del grupo experimental son ligeramente superiores a las del grupo control, tanto en los totales de las subescalas como en cada una de las dimensiones. Al comparar cada grupo consigo mismo, las medias de todas las di-

menciones del grupo experimental fueron mayores en el postest que en el pretest, resultando estadísticamente significativas en la dimensión evaluación, en tanto que en el grupo control no se registraron diferencias.

Dados los anteriores elementos, se puede concluir que la intervención mediante un taller de auto-observación, desde el marco socio-cognitivo, sí impacta significativamente en la autoeficacia del docente universitario.

Algunos factores como la continuidad en la práctica docente cotidiana o el proceso sistemático de evaluación del profesorado, pudieron haber posibilitado un paralelismo entre los cambios del grupo experimental y el de control, en aquellas dimensiones en las que no se registraron diferencias significativas, aunque el diseño de la investigación fue vigilado rigurosamente.

### **Referencias bibliográficas**

- Aguirre, J., Blanco, J., Rodríguez, J. & Ornelas, M. (2015). Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos, Diferencias entre Hombres y Mujeres. *Formación Universitaria [versión online]*, 8(5), 97-102. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062015000500011&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062015000500011&lng=es&nrm=iso)
- Airado, D. & Víctor, M. D. (2015). Estrategia de doble ciclo de supervisión clínica para la mejora de la calidad docente en la universidad. Punto de vista del profesorado novel. *Química Nova*, 38(2), 288-292. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/qn/v38n2/0100-4042-qn-38-02-0288.pdf>
- Avila, R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 503-519. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831312>
- Bandura, A. (Ed.). (1999). *Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual*. España: Desclée De Brouwer.
- Cara, M. & Aranda, R. (2016). Autoeficacia y transformación dinámica del aprendizaje en la práctica docente inicial. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(1), 3-19. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=333343664002>
- Chacón, M. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, 12(41), 277-287. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102008000200007](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000200007)
- Compagnucci, E. & Cardós, P. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. *Orientación y sociedad*, 7, 103-114. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-88932007000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932007000100005&lng=es&tlng=es)
- Daura, F. (2011). Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 77-88. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052011000200004](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200004)

- García, M. A. (2014). Uso Instruccional del video didáctico. *Revista de Investigación*, 38(81), 43-68. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142014000100003](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142014000100003)
- Medina, A., Medina, M. & Domínguez, M. C. (2010). Evaluación de las competencias docentes. *Innovación Educativa*, 10(53), 19-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420770002>
- Milicic, N., Rosas, R., Scharager, J., García, M. R. & Godoy, C. (2008). Diseño, Construcción y Evaluación de una Pauta de Observación de Videos para Evaluar Calidad del Desempeño Docente. *PSYKHE*, 17(2), 79-90. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n2/art07.pdf>
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511493010>
- Powell, J. (1996). ¿Por qué temo decirte quién soy? Sobre autoconocimiento, maduración personal y comunicación interpersonal (9ª ed.). España: Sal Terrae.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Raccanello, K., Garduño, L. & Carrasco, M. (2010). Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla. *Perfiles Educativos*, XXXII(1), 85-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211845005>
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R. & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v3n1/art01.pdf>
- Sanabria, L., López, O. & Leal, L. A. (2014). Desarrollo de competencias metacognitivas e investigativas en docentes en formación mediante la incorporación de tecnologías digitales: aportes a la excelencia docente. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 147-170. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-39162014000200008](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162014000200008)
- Sanz, J. & Graña, J. L. (1991). Factores psicosociales y síntomas depresivos: el caso de la auto-observación. *Psicothema*, 3(2), 381-399. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72703208>
- Schunk, D. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208. Recuperado de [https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D\\_Schunk\\_Self\\_1989.pdf](https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1989.pdf)
- Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, 27(1), 387-416. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100018>
- Zimmerman, B. (1999). Auto-eficacia y desarrollo educativo. En A. Bandura (Ed.), *Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual* (pp. 176-200). España: Desclée De Brouwer.

# Concepciones acerca de la Paz de los Futuros Docentes de Educación Infantil en las Universidades de Granada y Palermo

María Carmen LÓPEZ LÓPEZ  
María ARENAS ORTIZ  
Fabrizio PIZZI

## Datos de contacto:

M<sup>o</sup> del Carmen López López .  
Universidad de Granada.  
Facultad de Ciencias de la  
Educación. Departamento de  
Didáctica y Organización Escolar.  
Campus Universitario de Cartuja s/n,  
E-18071 Granada.  
Correo electrónico:  
mlopez@ugr.es

María Arenas Ortiz.  
Universidad de Granada.  
Facultad de Ciencias de la  
Educación. Departamento de  
Didáctica y Organización Escolar.  
Campus Universitario de Cartuja s/n,  
E-18071 Granada.  
Correo electrónico:  
marenas@ugr.es

Fabrizio Pizzi.  
Università degli Studi di Cassino  
e del Lazio Meridionale.  
Campus Universitario Folcara.  
Dipartimento: Scienze Umane,  
Sociali e della Salute,  
03043 Cassino (FR). Italia.  
Correo electrónico:  
f.pizzi@unicas.it

Recibido: 15/02/2017  
Aceptado: 22/10/2018

## RESUMEN

En el artículo se contrastan las concepciones de paz de los futuros docentes de Educación Infantil de las Universidades de Granada y Palermo. En la investigación han participado 252 estudiantes de Magisterio. Es un estudio cuantitativo centrado en el análisis descriptivo y de contraste de los datos obtenidos mediante cuestionario. Los resultados evidencian, entre otras cuestiones, que en las concepciones de paz de los futuros maestros de Educación Infantil existe una fuerte presencia de elementos vinculados a la dimensión interna, social y feminista de la paz, pero no de la dimensión ecológica.

**PALABRAS CLAVE:** Paz, Educación para la paz, Formación inicial docente, Investigación para la paz.



## ***How Future Teachers of Early Childhood Education at the Universities of Granada and Palermo Understand Peace***

### **ABSTRACT**

The article presents the results of a research study that contrasts how future teachers of early childhood education at the Universities of Granada (Spain) and Palermo (Italy) view peace. A total of 252 students participated in the research during the final year of their teaching degree. This is a quantitative study focusing on the descriptive and contrast analysis of the data obtained from a questionnaire. The aspects highlighted by the results show that there is a strong presence of elements linked to the internal, social and feminist dimension of peace in how future teachers understand peace, but none linked to the ecological dimension.

**KEYWORDS:** Peace, Peace education, Initial teacher training, Peace research

### ***1. Introducción: los estudios de paz y la formación docente***

El interés por la paz no es un tema nuevo, sino que continúa siendo una cuestión de vigente actualidad como se desprende de los avances en la investigación en este campo, del deterioro medioambiental que amenaza a la humanidad y de la creciente desigualdad social. Desde esta nueva realidad social se demanda formas de vida más sostenibles y menos violentas que ayuden a recuperar la cohesión social y restablecer el equilibrio perdido (PNUD, 2015; Boff, 2016).

Los estudios de paz identifican distintas etapas que reflejan la evolución experimentada en las concepciones sobre la misma (Groff y Smoker, 1996; Martínez-Guzmán, 2001; Martínez, Comins y París, 2009). Estos últimos, tomando como referencia los últimos ochenta años, señalan tres grandes etapas.

La primera se sustenta en lo que Galtung llamó “paz negativa”, es decir, la consideración de la paz como mera ausencia de guerra o violencia directa. En esta etapa (1930-1959) los estudios de paz se focalizaron en el análisis científico de la guerra y sus causas (Martínez et al., 2009). El impacto causado por las dos grandes guerras orientó la investigación para la paz hacia la violencia y sus causas, más que a la paz y sus condiciones. La segunda etapa (1959-1990) se inicia con la creación del Peace Research Institute, en Oslo (PRIO). Ante la “pobreza” del concepto de paz existente en esos momentos, Galtung (1969) propone dos conceptos relacionados entre sí: el de “paz positiva” y el “violencia estructural”. El primero de ellos se entiende como ausencia de violencia estructural. Esta violencia se relaciona con las injusticias sociales estructurales (económicas, raciales, sexuales...) que causan desigualdad y privan lentamente de la vida y de la dignidad hu-

mana. Engloba la pobreza, condicionada estructuralmente, la represión política y la alienación, impidiendo la satisfacción de las necesidades humanas básicas que, según Galtung (2003), son: seguridad, bienestar, identidad y libertad. En esta etapa los estudios de paz se focalizan en los movimientos sociales por los Derechos Humanos, las reivindicaciones feministas, el rechazo al militarismo y la resolución de conflictos.

En la tercera etapa, que se prolonga hasta nuestros días, Galtung introduce el concepto de “violencia cultural” (Galtung, 2003), como opuesto a “cultura de paz”, y la define como todos aquellos discursos que legitiman y justifican la violencia (tanto directa como estructural) naturalizándola, invisibilizándola. Hasta este momento, la paz siempre había sido abordada como ausencia de algún tipo de violencia y, en consecuencia, desde la perspectiva de la violencia. Sin embargo, en 1996, Galtung da un giro importante conceptualizando la paz en positivo, como “presencia de”. De esta forma, la “paz positiva directa” se concibe como la bondad verbal y física, el bien para el cuerpo, la mente y el espíritu, dirigida a cubrir todas las necesidades básicas (supervivencia, bienestar, libertad e identidad). La “paz positiva estructural” sustituye represión por libertad y explotación por equidad. Y, finalmente, la “paz positiva cultural” apuesta por la legitimación de la paz, en la religión, el derecho, la ideología, el arte, las ciencias y los medios de comunicación (Galtung, 2003).

En esta misma década, Groff y Smoker (1996) plantean una evolución del concepto de paz en seis etapas e introducen tres conceptos que completa lo dicho hasta ese momento: “paz feminista”, “paz Gaia” y “paz holística interna-externa”.

La perspectiva feminista de la paz denuncia la violencia ejercida a nivel micro y reivindica que se tenga en cuenta junto al nivel macro, más enfatizado desde la perspectiva masculina (Reardon, 1993). En opinión de esta autora “[...] una cultura de paz es sobre todo una cultura del cuidar” (Reardon 2001, p. 85). En similares términos se pronuncia Gilligan (1982) que, como inspiradora de la investigación feminista pacifista de la paz, apuesta por la ética del cuidado frente a la ética de la justicia que antepone los principios al cuidado. La práctica del cuidado lleva consigo el desarrollo de la empatía, el compromiso, la paciencia, la responsabilidad, la ternura o el afecto.

La paz holística Gaia subraya la dimensión ecológica de la paz, integrando la perspectiva social de la paz, ampliamente tratada, con la medioambiental, no contemplada hasta el momento. Esta integración de los aspectos sociales y ambientales en la investigación sobre la paz desde una perspectiva holística viene impulsada por la propia naturaleza global de los problemas sociales y ambientales, pero también por el impacto en el ámbito social y académico de la Hipótesis Gaia planteada por Lovelock y completada por Margulis (Fernández, 2003). Desde

esta contribución se subraya la interdependencia existente entre los sistemas vivos y no vivos y se considera al planeta tierra (Gaia) como un organismo vivo autorregulado y autorregulante (Lovelock, Bateson, Margulis, Altan, Varela, ... y Todd, 1989). Para Groff y Smoker (1996, p. 110) en este concepto de paz “hay un reconocimiento verbal generalizado de la necesidad de vivir en armonía con el medio ambiente..., se basa en una visión del planeta tierra como algo sagrado”. Esta dimensión espiritual de la paz nos aproximaría a las posiciones adoptadas desde la ecología profunda que se sustentan en: la igualdad biocéntrica (todos los organismos y entidades del planeta tienen el mismo valor intrínseco) y la autorrealización omniinclusiva, que permite identificarnos profundamente con el mundo y comprometernos con su protección e integridad (Naess, 1989).

Finalmente, la “paz holística interna-externa” considera claves y esenciales elementos internos de la paz y “hace hincapié en la centralidad de la paz interior, en la creencia de que todos los aspectos de la paz exterior, desde lo individual a los niveles medioambientales deben basarse en la paz interior” (Groff y Smoker, 1996, p. 106). El concepto de paz global que incluye la dimensión social y la dimensión ecológica no se completa sino con una dimensión interna. En esta línea se pronuncia Grof (1994) cuando afirma que la crisis global actual es producto y reflejo del estadio de evolución de la conciencia de la humanidad y que es inconcebible una solución radical y permanente sin una transformación interior hacia la conciencia global.

Esta evolución en los estudios de paz ha ayudado a visibilizar la naturaleza poliédrica y multifactorial de la propia paz y ha permitido incorporar distintos niveles de análisis a su estudio: individuos, circunstancias y contextos sociales, económicos, culturales, ecológicos y políticos, así como las interacciones existentes entre ellos.

Para Fernández y López (2014), este cambio epistemológico tiene el potencial de situarnos en el camino de las buenas prácticas en el mundo de los valores vinculados a la paz, pero su incorporación al ámbito educativo comporta nuevos compromisos institucionales y profesionales y, sobre todo, cambios en la práctica educativa. Asumir estos nuevos compromisos no resultará fácil, pues la supremacía epistemológica conferida a la violencia en los estudios de paz (Brock-Utne, 2012) se ha instalado en las mentes y prácticas formativas y ha deformado los presupuestos desde los que se parte para conocer, interpretar, comprender y relacionarnos con el mundo.

Las instituciones educativas y los docentes son piezas clave para instaurar la cultura de paz. Son ellos quienes, a través de la educación, influyen en el alumnado y promueven cambios en la práctica formativa. Los docentes pueden perpetuar la violencia, la inequidad social y la reproducción de clases (Collins, 2009) o

promover la igualdad, la equidad y la justicia social (Wetzler, 2010). Para favorecer esto último, Escudero (2006) propone una formación del profesorado que ayude a superar ciertas violencias y garantice el derecho de todos a una educación de calidad a través de una práctica educativa inspirada en la ética de la justicia, la ética de la crítica, la ética profesional, la ética del cuidado personal y la ética comunitaria democrática.

Sabemos que la paz precisa de tiempo y cambios significativos en las instituciones y concepciones de las personas (Brock-Utne, 2012) y, en consecuencia, del profesorado. Es conocida la influencia que tienen las concepciones de los docentes en la forma en que organizan y desarrollan su actividad profesional, así como el papel estratégico que juega la formación inicial en la modificación de dichos aspectos (Markic y Eilks, 2013). En este trabajo se analizan las concepciones de paz que tienen los futuros docentes de Educación Infantil en dos universidades europeas. Consideramos que el trabajo realizado por el profesorado en esta etapa infantil es especialmente relevante, pues en ella se comienza a desarrollar la identidad, las estructuras de pensamiento, las actitudes, emociones y sentimientos que posteriormente inciden en los comportamientos de los futuros adultos (Salvas *et al.*, 2014).

Se trata de un trabajo de investigación de gran relevancia, inspirado en el nuevo enfoque epistemológico de los estudios de paz que priman la paz y no la violencia (Fernández y López, 2014), aunque en algunos casos sea inevitable hacer referencia a definiciones de paz que se construyen como negación de la violencia. El estudio permite, igualmente, conocer las concepciones de paz que tienen los estudiantes de Magisterio al finalizar su formación inicial. Esta consideración no es menor pues, como señala Freire (2002), no habrá cambios sociales profundos y afirmación de la democracia si no se revisan las percepciones y actitudes del futuro docente. Finalmente, trabajos como este ofrecen información sobre el tipo de formación que, sobre paz, se promueve desde los planes de formación docente, en este caso de las Universidades de Granada (UGR) y Palermo (UPA), lo que ayuda a clarificar el compromiso real de las instituciones responsables de la formación docente con la Educación para la Paz.

## **2. Metodología de la investigación**

El enfoque metodológico adoptado es cuantitativo y los objetivos de investigación son:

- Describir las concepciones de paz de los futuros docentes de Educación Infantil de las Universidades de Granada y Palermo al finalizar su formación inicial.
- Identificar coincidencias y discrepancias en las concepciones de paz que tienen los docentes en formación de Educación Infantil de ambas universidades.

En la investigación han participado 252 maestros en formación de Educación Infantil pertenecientes a las Universidades de Granada y Palermo. El 63,5% son españoles y el 36,5% italianos, siendo 243 mujeres. El plan de formación de maestros de la Universidad de Granada ofrece, como optativa, la materia: “Educación para la Paz y en Valores” en el Grado de Educación Infantil, mientras que la Universidad de Palermo no ofrece ninguna materia específica en esta temática.

Para recabar información sobre las concepciones de los futuros docentes de estas dos universidades se aplicó el “Cuestionario para estudiar las concepciones de los futuros docentes acerca de la paz” (Arenas, 2013). Este instrumento consta de 62 ítems con formato Likert y cuatro opciones de respuesta (1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=De acuerdo y 4=Totalmente de acuerdo). Antes de su aplicación, el cuestionario ha sido sometido a diferentes procedimientos que garantizan su validez y fiabilidad. De esta forma, y tras la validación de contenido por expertos (Brown, 1980), se ha procedido al cálculo de su fiabilidad a través del Alfa de Cronbach para elementos tipificados y el Test de las Dos Mitades. En el primer caso, el Alfa de Cronbach, basado en los elementos tipificados, ha alcanzado una puntuación de 0,877 y por encima de 0,861 (oscilan entre 0,861 y 0,871) para cada uno de los ítems que conforman el instrumento si cada uno de ellos fuera eliminado. Si se tiene en cuenta que, en términos generales, un coeficiente de 0.6 se considera aceptable (Thorndike, 1997), se puede afirmar que el instrumento es fiable. La aplicación del Test de las Dos Mitades así lo confirma, pues el alfa de Cronbach para las dos mitades superó el 0,692 y el coeficiente de Spearman Brown se situó en el 0.707.

Para llevar a cabo el análisis descriptivo (porcentajes, medias y desviaciones típicas) y de contraste de los datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS, versión 19.0.

### **3. Resultados**

Los resultados de los análisis descriptivos, correspondientes a los docentes en formación en cada una de las universidades estudiadas, revelan que ambos colectivos se muestran especialmente de acuerdo con lo expresado en los ítems 18 (*Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiar nosotros mismos*), 23 (*Los conflictos se deben abordar de manera no-violenta*), 24 (*Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente*) y 52 (*La paz se basa en principios generales (igualdad, imparcialidad...)* que deben relacionarse con las circunstancias personales y contextuales). Y especialmente en desacuerdo con que la diversidad cultural represente una amenaza para la estabilidad social (ítem 57) y que la educación para la paz sea responsabilidad únicamente de la escuela (ítem 59). Se constata, igualmente, que

Nº	Docentes de la UGR						Docentes de la UPA					
	% válido de respuestas				X	DT	% válido de respuestas				X	DT
	1	2	3	4			1	2	3	4		
3	63,4	16,8	13,0	6,8	1,63	0,953	38,0	41,3	14,1	6,5	1,89	0,883
4	3,7	12,4	26,1	57,8	3,38	0,844	0	3,3	21,7	75,0	3,72	0,520
6	13,0	36,6	30,4	19,9	2,57	0,953	5,4	27,2	39,1	28,3	2,90	0,878
7	2,5	15,5	50,9	31,1	3,11	0,747	0	5,4	51,1	43,5	3,38	0,590
8	8,1	37,3	33,5	21,1	2,68	0,899	3,3	29,3	41,3	26,1	2,90	0,826
9	34,2	50,9	13,0	1,9	1,83	0,721	1,1	10,9	55,4	32,6	3,20	0,667
10	18,0	39,8	29,8	12,4	2,37	0,920	9,8	17,4	42,4	30,4	2,93	0,935
12	16,1	29,2	41,0	13,7	2,52	0,923	29,3	35,9	22,8	12,0	2,17	0,990
13	14,3	36,0	35,4	14,3	2,50	0,909	10,9	29,3	44,6	15,2	2,64	0,872
19	4,3	18,6	63,4	13,7	2,86	0,694	1,1	10,9	54,3	33,7	3,21	0,672
21	0,6	14,9	50,3	34,2	3,18	0,697	1,1	6,5	43,5	48,9	3,40	0,664
26	1,2	21,1	52,2	25,5	3,02	0,720	0	7,6	41,3	51,1	3,43	0,634
27	19,3	36,0	23,6	21,1	2,47	1,031	7,6	28,3	38,0	26,1	2,83	0,909
29	2,5	12,4	59,6	25,5	3,08	0,689	1,1	5,4	46,7	46,7	3,39	0,645
31	1,9	11,2	42,9	44,1	3,29	0,739	1,1	5,4	37,0	56,5	3,49	0,655
32	11,2	18,0	35,4	35,4	2,95	0,992	3,3	15,2	44,6	37,0	3,15	0,797
33	16,8	35,4	35,4	12,4	2,43	0,914	8,7	21,7	42,4	27,2	2,88	0,912
38	2,5	20,5	60,2	16,8	2,91	0,684	2,2	7,6	33,7	56,5	3,45	0,732
42	7,5	18,6	40,4	33,5	3,00	0,908	0	14,1	47,8	38,0	3,24	0,685
44	1,9	22,4	49,7	26,1	3,00	0,750	0	9,8	46,7	43,5	3,34	0,651
48	14,3	44,7	31,1	9,9	2,37	0,849	5,4	22,8	50,0	21,7	2,88	0,810
51	2,5	14,3	57,8	25,5	3,06	0,704	0	4,3	59,8	35,9	3,32	0,553
52	0,6	8,7	58,4	32,2	3,22	0,622	0	4,3	50,0	45,7	3,41	0,577
55	14,9	41,0	36,0	8,1	2,37	0,835	7,6	38,0	41,3	13,0	2,60	0,813
62	4,3	35,4	49,7	10,6	2,66	0,724	5,4	21,7	44,6	28,3	2,96	0,851

TABLA 1. Comparación de datos descriptivos entre los futuros docentes de las Universidades de Granada y Palermo

las posiciones en ambos colectivos tienden a polarizarse en los ítems 49 (*Las familias promueven conductas pacíficas en sus hijos*) y 55 (*Paz es básicamente bondad física y verbal en la relación entre personas*).

La aplicación de la prueba t de Student para muestras independientes con distribuciones normales, para profundizar en las diferencias existentes entre los

futuros docentes de Educación Infantil españoles e italianos, ha puesto de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) en 25 de los 62 ítems del cuestionario. En la tabla 2 se muestran los porcentajes, medias y desviaciones típicas de las respuestas de los futuros docentes de ambos países en estos 25 ítems.

Como se desprende de los valores alcanzados por los ítems 4, 7, 19, 21, 26, 29, 31, 32, 38, 42, 44, 51, 52 y 62, el grado de acuerdo entre los futuros docentes italianos que participan en la investigación es mayor que el apreciado entre el colectivo de docentes en formación españoles. Sin embargo, en el ítem 3 (*No afrontar los conflictos conduce a la paz*) los futuros docentes de la UGR están más en desacuerdo que los maestros en formación de Educación Infantil de la UPA.

Curioso es el caso del ítem 52 (*La paz se basa en principios generales (igualdad, imparcialidad...) que deben relacionarse con las circunstancias personales y contextuales*) que aparece como semejanza en el análisis descriptivo y como diferencia en la prueba t de Student. Esto se debe al hecho de que tanto los estudiantes de Magisterio de la UGR, como los de la UPA, están muy de acuerdo con el contenido del ítem, pero en el caso de los docentes en formación de la UPA el nivel de acuerdo es mucho mayor, ya que alcanza el 95,7% de la respuesta acumulada en las opciones 3 y 4.

Con respecto a los ítems 6 (*La paz es contraria a la existencia de conflictos*), 8 (*Viviríamos en paz si acabásemos con las guerras*) y 13 (*Paz es lo contrario de violencia psicológica*), existe mayor dispersión de respuesta entre los futuros docentes de Educación Infantil españoles. Sin embargo, en el ítem 55 (*Paz es básicamente bondad física y verbal en la relación entre personas*), pese a que en ambos casos las opiniones son dispersas, los estudiantes de la UGR tienden a mostrarse en desacuerdo, mientras que los maestros de Educación Infantil de la UPA se muestran de acuerdo.

En el ítem 33 (*A través de la política se puede construir la paz*) los futuros docentes españoles mantienen posiciones divididas, mientras que los maestros en formación de la UPA reflejan mayor acuerdo.

Finalmente, se observan posiciones claramente contrarias en los ítems 9 (*La mayoría de los conflictos internacionales se gestionan pacíficamente*), 10 (*La paz se consigue cuando se satisface las necesidades básicas de las personas*), 27 (*Cuando hay conflicto hay violencia*) y 48 (*La formación inicial del profesorado prepara a los docentes para educar en la paz*). En estos casos, los estudiantes de Magisterio de la UGR se posicionan en desacuerdo, mientras que los futuros docentes de Educación Infantil italianos se muestran de acuerdo. En el ítem 12 (*La violencia física es un fenómeno más propio del género masculino*

que del femenino) sucede al contrario, los docentes en formación de Educación Infantil de la UPA están en desacuerdo y los futuros maestros de la UGR se muestran de acuerdo.

#### **4. Discusión y conclusiones**

Entre las concepciones de los futuros docentes de la UGR y la UPA existen semejanzas y diferencias. En general, los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil de estas universidades se muestran especialmente de acuerdo con que la paz interna es el vértice desde el que se debe fomentar la paz social y ecológica, que son necesarios unos valores mínimos compartidos para convivir pacíficamente, que la diversidad cultural no supone un peligro para la estabilidad social, que la paz debe atender a las circunstancias personales por encima de las leyes y principios generales, que los conflictos deben ser resueltos de forma pacífica y que la educación para la paz no sólo es responsabilidad de la escuela.

En este sentido, y aunque la educación para la paz no debe ser únicamente responsabilidad de la institución educativa, no es menos cierto que sí debe ser una aspiración educativa y un compromiso de los profesores y de quienes se ocupan de su formación. Se necesitan centros educativos y docentes comprometidos y dispuestos a impulsar una cultura de paz, “necesitamos una formación que permita a los profesores tener la valentía de correr riesgos, de mirar hacia el futuro y de imaginar un mundo que pudiera ser, a diferencia del que simplemente es” (Giroux, 1998, p. 323). Impulsar este compromiso pasa, entre otros aspectos, por profundizar en las concepciones que actúan de filtros e influyen no sólo en cómo se aprende a ser docente, sino en la práctica profesional y en las actitudes y compromisos con los que finalmente se hace frente al cambio (López e Hinojosa, 2012). Atender a este lado humano de los profesores, a su dimensión interna, es clave para la mejora de la práctica (Khortagen, 2010) y el establecimiento de nuevos compromisos con la paz (Bouché, 2003; Fernández, 2003).

Los futuros docentes de Educación Infantil de las Universidades de Granada y Palermo no son ajenos al hecho de que los profesores, a veces, ven frustrados sus compromisos y objetivos personales por las presiones ejercidas desde las propias instituciones y contextos. Por ello, consideran que educar para la paz no es sólo responsabilidad de los docentes a título individual, que sin duda lo es, sino que debe responder a un compromiso colectivo que implica a las instituciones educativas, al tiempo que las trasciende para proyectarse en la comunidad local y global. Comparten así la tesis subrayada por López (2001) que confiere a la educación para la paz un carácter transnacional.

Se subraya de esta forma la dimensión social de la paz que, en este trabajo, ha sido especialmente destacada por los futuros docentes de la UPA. Son ellos los



que más confían en que desde la política se puede construir la paz, que los conflictos internacionales se gestionan pacíficamente y que se les está formando adecuadamente para educar en la paz. Las concepciones de los futuros docentes de la UGR reflejan una mayor dispersión en este sentido, pues se muestran más críticos, quizá como consecuencia de haber cursado la materia “Educación para la Paz y en Valores”, y tienden a vincular de dimensión social de la paz con: la ausencia de conflictos y guerras, la bondad física y verbal en la relación entre personas o la satisfacción de las necesidades básicas, entre otros.

Tomando como referencia que estamos ante una profesión altamente feminizada y que esto lleva aparejado la adopción de un discurso sobre la docencia elaborado desde las teorías feministas con ingredientes tales como: el altruismo, la ternura o la abnegación (Marcelo 2009), intereses distintos en los estudios de paz (Brock-Utne, 2012) y nuevos estilos docentes y de liderazgo (Tomàs, 2011), no resulta extraño que, tanto los futuros docentes de Educación Infantil de la UPA como los de la UGR, que son mayoritariamente mujeres, hayan incorporado a sus concepciones nociones de paz feminista. Piensan así, que las circunstancias particulares y contextuales de las personas deben ser priorizadas frente a los principios generales, anteponiendo, de esta forma, la ética y cultura del cuidado (Comins, 2010; Reardon, 2001) a la ética de la justicia. Sin embargo, ambos colectivos docentes discrepan al considerar que la violencia física es un fenómeno más propio del género masculino, como ha reconocido Reardon (2001).

En relación al carácter multicultural de la sociedad en que vivimos, los docentes en formación de ambas universidades consideran que la diversidad cultural no representa una amenaza para la estabilidad social. Sería bueno indagar si estas declaraciones tienen la proyección que cabría esperar cuando se trasladan a la práctica educativa. Si fuera así se habría dado un paso importante en la garantía del derecho a una educación de calidad e inclusiva para todos. Sin embargo, esta correlación entre la declaración de principios políticamente correctos y su traslación a la práctica educativa no siempre se aprecia, como han señalado López e Hinojosa (2012).

El estudio realizado ha puesto de manifiesto, igualmente, que existen diferencias en las concepciones que tienen los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil de la UPA y la UGR respecto a la relación existente entre paz y conflictos, la vinculación de la paz a la satisfacción de las necesidades humanas básicas, la relevancia de la política en la construcción de la paz y la incidencia de la formación docente en su cualificación para educar en y para la paz.

Finalmente, esta investigación ha evidenciado que en las concepciones de paz de los futuros docentes de Educación Infantil que han participado en este estudio existe una fuerte presencia de elementos vinculados a la dimensión

interna, social y feminista de la paz, pero no así de la dimensión ecológica. El hecho de que los estudiantes de Magisterio no consideren que construir la paz implica vivir en armonía con la naturaleza, o que la responsabilidad ecológica hacia el planeta es un aspecto esencial de la paz, puede ser consecuencia de la prevalencia del paradigma antropocéntrico en la teoría y práctica educativa (Boff, 2016; Ortega y Romero, 2009). Estos últimos proponen poner en marcha procesos de *alfabetización ecológica* en los procesos educativos y promover el desarrollo de un paradigma biocéntrico desde el que replantear las relaciones con la naturaleza que conduzca a amar y reconocer el valor intrínseco de la misma y buscar el bien común desde perspectivas más globales y biofílicas. Se trata, como ellos mismos señalan, de “Promover la ciudadanía ecológica como una forma pacífica de vivir en la Tierra” (Ortega y Romero, 2009, p. 173). Estas posiciones son ratificadas desde los estudios de paz (Danesh, 2006; Fernández y López, 2014) que subrayan la necesidad de promover una concepción integral y holística de paz que contemple su carácter multidimensional y sus numerosas interdependencias. La incorporación de iniciativas sustentadas en los principios de la Carta de la Tierra (Fernández y López, 2010), la ecoeducación (Goleman, Bennett y Barlow, 2013) o la ecopedagogía (Fernández y Conde, 2010) en los programas de formación docente puede ayudar al profesorado a concebir la dimensión ecológica como un aspecto fundamental de la paz.

### **Referencias bibliográficas**

- Arenas, M. (2013). *Concepciones acerca de la paz desde la perspectiva de los estudiantes de Magisterio*. Granada: Universidad de Granada.
- Boff, L. (2016). *La tierra está en nuestras manos*. Maliaños: Sal Terrae.
- Bouché, J.H. (2003). La paz comienza por uno mismo, *Educación XXI*, 6, 25-43.
- Brock-Utne, B. (2012). The centrality of women’s work for peace in the thinking, actions, and writings of Elise Boulding. *Journal of Peace Education*, 9(2), 127-137.
- Brown, F. (1980). *Principios de la Medición en Psicología y Educación*. México: El Manual Moderno.
- Collins, J. (2009). Social Reproduction in classrooms and schools, *Annual Review of Anthropology*, 38, 33-48.
- Comins, I. (2010). Coeducación en el cuidar. Aportaciones a la paz, en Díez, E. y Sánchez, M. (eds.), *Género y paz* (pp. 315-332). Barcelona: Icaria.
- Danesh, B. H. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55-78.
- Escudero, J.M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos, en Escudero, J.M y Gómez, A.L. (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21-51). Barcelona: Octaedro.

- Fernández, A. (2003). Una reconstrucción intercultural del concepto de paz, en López-Barajas, E. y Bouché J.H. (Eds.), *La educación para una cultura de paz: problemas y perspectivas* (29-54). Madrid: UNED.
- Fernández, A. y López, M.C. (2010). La educación en valores desde la Carta de la Tierra. Por una pedagogía del cuidado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(4), 1-19.
- Fernández, A. y Conde, J.L. (2010). La ecopedagogía en la formación inicial de maestros. *Investigación en la Escuela*, 71, 39-49.
- Fernández, A. y López, M.C. (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 21(64), 117-142.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos*. Bilbao: Bakeaz.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- Goleman, D.; Bennett, L. y Barlow, Z. (2013). *Ecoeducación. Educadores implicados en el desarrollo de la inteligencia emocional, social y ecológica*. Barcelona: Juventud.
- Grof, S. (1994). *La evolución de la conciencia*. Barcelona: Kairós.
- Groff, L. y Smoker, P. (1996). Creating global/local cultures of peace. From a culture of violence to a culture of peace. *Peace and Conflict Studies*, 3(1), 103-128.
- Khortagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 83-102.
- López, M.C. (2001). *Educar para la ciudadanía y la paz como proyecto intercultural*. Granada: GEU.
- López, M.C. e Hinojosa, E.F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI*, 15(1), 195-218.
- Lovelock, J.; Bateson, G.; Margulis, L.; Altan, H.; Varela, F.; Maturana, H.; Thompson, W.; Henderson, H. y Todd, H. (1989). *GAIA. Implicaciones de la nueva biología*. Barcelona: Kairós.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Markic, S. y Eilks, I. (2013). Potential changes in prospective chemistry teachers' beliefs about teaching and learning—A cross-level study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(4), 979-998.
- Martínez-Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- Martínez, V.; Comins, I. y París, S. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16, 91-114.
- Naess, A. (1989). *Ecology, community and lifestyle*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ortega, P. y Romero, E. (2009). Dimensión ética de la crisis medioambiental. Propuestas pedagógicas. *Teoría de la Educación*, 21(1), 161-178.
- PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (2015). *Informe sobre Desarrollo Humano. Trabajo al servicio del desarrollo humano*. Communications Development Incorporated. Consultado el 15 de junio de 2016. [http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015\\_human\\_development\\_report\\_overview\\_-\\_es.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf).
- Reardon, B. (1993). *Women and Peace. Feminist Vision of Global security*. Albany: State University of New York Press.
- Reardon, B. (2001). *Education for a culture of peace in a gender perspective*. París: UNESCO.
- Salvas, M.C.; Vitaro, F.; Brendgen, M.; Dionne, G.; Tremblay, R. y Boivin, M. (2014). Friendship conflict and the development of generalized physical aggression in the early school years: A genetically informed study of potential moderators. *Developmental Psychology*, 50(6), 1794-1807.
- Thorndike, R. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: McMillan.
- Tomàs, M. (2011). *La Universidad vista desde la perspectiva de género. Estudios sobre el profesorado*. Barcelona: Octaedro
- Wetzler, J. (2010). Developing teachers as leaders. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(6), 25-32.



---

# **RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS**

---



Cantón Mayo, I., Hidalgo González, S., y González García, C. (2016). *Las escuelas de la comarca de La Cepeda*. León: Eolas Ediciones, 303 pp. ISBN 13: 978-84-16613-34-2

El presente libro recorre la historia de las escuelas rurales en la comarca leonesa de La Cepeda, desde 1880 (primera escuela documentada) hasta 1980 (construcción del grupo escolar de Sueros). *Las escuelas de la comarca de La Cepeda*, profundiza en estos lugares y su historia, desde el análisis de los edificios que las albergaron. Bajo la coordinación de la doctora Isabel Cantón Mayo, catedrática de Universidad de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de León, nos asomamos a la historia de las escuelas rurales de Educación Primaria en España, en este caso concreto a las pertenecientes a la comarca de La Cepeda (León) y a los edificios escolares. Una comarca cuyas edificaciones muestran características que probablemente guardan muchas similitudes con otros lugares en nuestro país. El estudio etnográfico realizado por las autoras aporta datos de los edificios escolares en 46 localidades y cinco ayuntamientos de La Cepeda, gracias a las visitas a las escuela que todavía existen, a pesar de algunas remodelaciones en algunos casos, y a la revisión exhaustiva de la documentación presente en la Dirección Provincial de Educación, el Archivo Histórico Provincial de León, y el Boletín Oficial del Estado. Pero no solamente abarca los edificios, si no que contempla también los recursos escolares, los maestros y maestras... lo que nos permite asomarnos a diferentes momentos de la historia de estas escuelas tanto con datos como con un aporte fotográfico importante.

En los diferentes apartados del libro las autoras muestran de manera directa y clara los contenidos relativos a los edificios escolares. En los primeros capítulos, aparece reflejada la realidad de las escuelas rurales públicas de Primaria, recogiendo la normativa legal sobre la construcción de los edificios escolares. Los primeros datos se obtienen del Plan de Escuelas de la Diputación Provincial de 1821, donde ya aparece el objetivo de poner una escuela en cada pueblo, cuestión que no se conseguiría hasta mediados del siglo siguiente.

Tras describir la enseñanza, los edificios escolares, los recursos, la situación de los maestros y maestras en dicha comarca, profundizan en las escuelas de La Cepeda, pertenecientes a cinco ayuntamientos, clasificados a su vez en tres categorías diferentes, según el momento de construcción y características asociadas.

La primera categoría, denominada las escuelas pastoriles, abarca las construidas entre los años 1880 y 1920. Construcciones simples, no muy diferentes a otras edificaciones rurales, que cuentan con apenas un aula y un patio. Son escuelas sin calefacción y con escasa ventilación. Dentro de las escuelas pastoriles de La Cepeda encontramos las escuelas de los pueblos de La Silva, Castro, Brimeda, Motealegre o Manzanal.



La segunda categoría la constituyen las escuelas campesinas o agrícolas. Abarca los años 1920 a 1960. Son construcciones mayores y suelen incluir la casa del maestro, la leñera y los aseos. Estas edificaciones más sólidas y confortables, con mejor ventilación, siguen la estructura propuesta en el Plan Nacional de Construcciones Escolares, aunque presenta particularidades según la ubicación. Corresponden a esta categoría las escuelas de Villameca, Villar y Tabladas en los Barrios de Nistoso (1930), Ferreras o Morriondo.

La tercera y última categoría hace referencia a las escuelas monásticas, construidas entre 1960 y 1990. Estos edificios escolares poseen una planificación más compleja y más consistente que las categorías correspondientes a las edificaciones anteriores. Presentan dos alturas y espacios como bibliotecas, vestíbulo, vivienda para el maestro, etc. Las clases se imparten por cursos con libros diferenciados, poseen amplios ventanales y son edificios diseñados por el Gobierno de manera homogénea para todo el Estado. Incluye las escuelas de Donillas, Ferreras, Brañuelas y la Escuela de Sueros de Cepeda.

Resumiendo, nos encontramos con un libro de lectura recomendable para los profesionales de la Educación y etnógrafos, sin excluir a aquellos que desean recordar o descubrir la historia escolar, como reflejo de los pueblos en los que impulsaron la escolarización. Retazos de historias, de la Educación en nuestro país y de los pueblos en los que surgieron estas escuelas, que si no fuese por obras como esta correrían el riesgo de caer en el olvido.

Mario Grande de Prado

---

## **AUTORES**

---



**María Arenas Ortiz** es maestra y doctora en Ciencias de la Educación. Líneas preferentes de investigación: Educación para la paz, carta de la tierra, ecopedagogía y metodologías activas. Entre sus publicaciones destacan: (2013). Análisis de impactos derivados de experiencias ecopedagógicas. *Investigación en la escuela*, 79, 55-65. (2014). La Carta de la Tierra en Educación obligatoria desde una perspectiva Internacional. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 21(66), 65-92. Datos de contacto: Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Universitario de Cartuja s/n, E-18071 Granada. Correo electrónico: marenas@ugr.es

**Víctor Arias González** es profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad de Salamanca. Ha publicado hasta el presente un total de 23 artículos en revistas indexadas en JCR (SCI y SSCI), entre las que destacan *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *Assessment*, *Personality and Individual Differences*, *PlosOne*, *Research in Developmental Disabilities*, *Schizophrenia Research*, o *Journal of Abnormal Psychology*. Sus líneas de investigación se centran en el análisis de la estructura latente de diversos trastornos psicológicos mediante modelos encuadrados en la Teoría de Respuesta a los Ítems, las Ecuaciones Estructurales y los Network Models. Datos de contacto: Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Despacho 308. Avda. de la Merced, 109-131, E-37005 Salamanca. Correo electrónico: vbarias@usal.es

**Michael Cole** es actualmente profesor emérito del Departamento de Psicología de la Universidad Pública de San Diego, California (EE.UU.) y Director del Laboratory for Comparative Human Cognition (LCHC), creado por él en 1978. Tal como se destaca en sus propias páginas web “El trabajo de Cole se centra en la elaboración de una teoría de la mente mediacional. Ha realizado investigaciones interculturales sobre el desarrollo cognitivo, especialmente en relación con el papel de la alfabetización y la escolarización. Su investigación reciente se ha dedicado a un estudio longitudinal del cambio individual y organizativo dentro de actividades educativas especialmente diseñadas para horas extraescolares. Estos sistemas vinculan a las universidades y las comunidades locales, centrándose en la creación de asociaciones entre la universidad y la comunidad, que permiten estudiar las dinámicas de apropiación y uso de las nuevas tecnologías y los enfoques histórico-culturales del desarrollo humano. Según la metodología de Cole, la mente se crea y debe ser estudiada en la comunicación. La estrategia básica de la investigación es ubicar a los estudiantes universitarios en entornos comunitarios poblados

por niños con poca representación en la mayoría de las universidades estadounidenses. El objetivo es proponer y probar los principios para el diseño de experiencias de aprendizaje efectivas fuera de la escuela para los niños y una educación auténtica de teoría y práctica para los estudiantes”. Por otra parte, “El profesor Michael Cole es miembro de las “National Academies of Education of the United States and Russia and a member of the American Academy of Arts and Sciences”. Sus publicaciones más importantes, casi todas ellas en colaboración con varios colegas, son, entre otras, las siguientes: “The Cultural Context of Learning and Thinking (Basic Books, 1971), Cultural Psychology, Harvard University Press, (1996), The Development of Children (2008), and The Fifth Dimension: An After-School Program Built on Diversity (Russell-Sage, 2006). Datos de contacto: Department of Communication, 0506 University of California, San Diego La Jolla, California 92093. Correo electrónico <mcole@ucsd.edu>

Para una mayor información sobre Cole, consultar las siguientes páginas web:  
<http://communication.ucsd.edu/people/emerita-emeritus/michael-cole.html>  
<http://www.psychology.ucsd.edu/people/profiles/mcole.html>  
<http://lhc.ucsd.edu/Mike>

**Mar de la Cueva Ortega** es Maestra de Educación Infantil, Psicopedagoga, Master en Psicología de la Educación, doctora por la UAM dentro del programa de Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación, financiada con una ayuda FPU del Ministerio. Hace investigación cualitativa, desde un enfoque sociocultural y le interesan los procesos en el aula relacionados con la mejora de las competencias emocionales de niños y maestros. Datos de contacto: Universidad a Distancia de Madrid. Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación, Crtra. de la Coruña, KM 38.500 - Vía de Servicio, nº 15, Collado Villalba, 28400, Madrid. Correo electrónico: mariamar.de-lacueva@udima.es

**Regina Gairal Casadó** es Educadora Social y Pedagoga por la Universidad Rovira i Virgili, ha realizado el máster en Tecnología Educativa E-Learning y Gestión del Conocimiento por la misma universidad y actualmente está realizando el doctorado en la Universitat de Girona. Es profesora asociada en el Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili, trabaja como Educadora Social en un Centro Residencial de Acción Educativa y como técnica en el Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. En relación a su trayectoria investigadora, es miembro del Centro de Investigación CREA, ha participado en congresos nacionales e internacionales y es miembro del equipo investigador de proyectos de I+D+i e internacionales. Datos de contacto: Universitat Rovira i Virgili. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Carretera de Valls,

s/n, Campus Sescelades. E-43007 Tarragona. Correo electrónico: regina.gairal@urv.cat

**Ana Isabel García Vázquez** es Licenciada en Filosofía, DEA en el programa de Innovación y Formación del Profesorado por la Universidad Autónoma de Madrid, especialista en prácticas filosóficas con numerosos cursos en diversas entidades (Institut de Pratiques Philosophiques, Centro de Filosofía para Niños, Proyecto Noria, Asepraf). Actualmente es docente en el SIES de Humanes en Cubas de la Sagra (Madrid), tallerista y formadora en prácticas filosóficas así como consultora filosófica. Líneas de investigación: diálogo en la educación, diálogos filosóficos y desarrollo del pensamiento. Datos de contacto: SIES de Humanes en Cubas de la Sagra. C/de los Almendros s/n, E-28978 Cubas de la Sagra, Madrid. Correo electrónico: gvanaisabel@gmail.com

**Carme García Yeste** es profesora agregada del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili. Licenciada en Pedagogía y Doctora en Sociología por la Universidad de Barcelona. Ha dirigido diferentes proyectos a nivel europeo y nacional como: *EDUROM. Promoting the access of Roma to LLP, VET and employment through family education in Primary Schools*. European Commission (2014-2015); *CONEXITO. La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante*. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (2008-2011). Ha publicado en diferentes revistas indexadas como: *Teachers College Record*, *Qualitative Inquiry* y *Violence Against Women*. Entre sus líneas de investigación destacan: grupos vulnerables, comunidades de aprendizaje, éxito educativo, inclusión social. Datos de contacto: Universitat Rovira i Virgili. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Carretera de Valls, s/n, Campus Sescelades. Edificio Ventura y Gasol, 1ª planta, despacho 7. E- 43007 Tarragona. Correo electrónico: carme.garciay@urv.cat. Información más detallada en: <http://orcid.org/0000-0001-9717-8021>

**Aitor Gómez González** es Doctor en Sociología por la Universidad de Barcelona y profesor agregado en el Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili. Sus líneas de investigación principales se centran en la metodología de investigación y la lucha contra la exclusión social. Actualmente es el investigador principal del proyecto Marie Curie RISE SALEACOM: *Schools as Learning Communities* del Programa Horizon2020 y del proyecto I+D+i Edufam: *mejora del sistema educativo a través de la formación de familiares de grupos vulnerables*. Es el investigador principal del grupo consolidado de investigación MEDIS: metodología de la investigación educativa con impacto social y es vice-presidente de la Asociación Interna-

cional de Metodología Cualitativa. Ha publicado en algunas de las revistas más prestigiosas en metodología como *Qualitative Inquiry* y *Journal of Mixed Methods Research*. Datos de contacto: Universitat Rovira i Virgili. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Carretera de Valls, s/n, Campus Sescelades. E-43007 Tarragona. Correo electrónico: aitor.gomez@urv.cat

**Mario Grande de Prado** es Profesor Ayudante Doctor de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación. Despacho 158. Campus de Vegazana, s/n, E-24071 León. Correo electrónico: mgrap@unileon.es

**Joel Iglesias Marrero** es Doctor en Educación por la Universidad INACE, México; Maestría en Pedagogía Sistemica por la UMCUDEC, México; Maestría en Pedagogía por la Universidad INACE, México; Especialidad en Pedagogía Sistemica por la UMCUDEC, México; Licenciatura en Educación por el Instituto Superior Pedagógico para la Enseñanza Técnica y Profesional, Cuba; Subdirector del Profesorado y docente en licenciaturas y posgrados de la UMCUDEC; Docente en licenciaturas y posgrados de la Universidad Anáhuac, Campus México Norte. Línea de investigación: Profesionalización e identidad docente. Entre sus publicaciones destacan: Iglesias, J.; Barrera, E.; de la Riva, L.; Guillén, S. & Avalos, D. (2017). *La investigación universitaria, una simbiosis social*. México: Editorial Grupo Cudec; Iglesias, J. (2012). El pedagogo sistémico: perfil y guía para el autoconocimiento. México: Editorial Grupo Cudec, así como diferentes artículos en revistas arbitradas y memorias de congresos. Datos de contacto: Universidad multicultural CUDEC (UMCUDEC). Atlacomulco 193, Colonia La Loma, Municipio Tlalnepantla de Baz, Estado de México, C.P. 54060. Correo electrónico: joeliglesiasm@yahoo.com.mx

**María Jiménez Ruiz** es Licenciada en Ciencias de la Educación y doctora por la Universidad de Valladolid dentro del programa de Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid. Sus intereses en investigación giran en torno a la educación inclusiva, tema sobre el que ha versado su tesis doctoral, defendida en octubre de 2016, con la que obtuvo el premio extraordinario. Está directamente vinculada a la práctica formativa de personas con Trastorno del Espectro del Autismo, desempeñando desde hace años funciones de Asesoría Técnica en la Asociación Autismo Burgos y en la Federación de Autismo de Castilla y León. Actualmente es profesora asociada en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid (Campus La Yutera. Palencia). Datos de Contacto: Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia. Departamento de Pedagogía. Campus La Yutera. Despacho D104. Avda. de Madrid, s/n, E- 34004 Palencia. Correo electrónico: majiruiz@pdg.uva.es

**María del Carmen López López** es doctora en Pedagogía y profesora titular de la Universidad de Granada. Líneas de investigación: formación y desarrollo profesional docente, educación intercultural y para la paz y didáctica universitaria. Publicaciones: (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 21(64), 117-142. (2016). Construction and validation of a questionnaire to study future teachers' beliefs about cultural diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 503-519. Datos de contacto: Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Universitario de Cartuja s/n, E-18071 Granada. Correo electrónico: mclopez@ugr.es

**Elena Martín Ortega** es Catedrática de Universidad, de Psicología de la Educación, en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, donde dirige el Máster en Psicología de la Educación. Participó en el diseño y puesta en marcha de la LOGSE entre los años 1985-1996. Sus publicaciones e investigaciones se realizan en el campo de la atención a la diversidad y la personalización del aprendizaje, las concepciones de profesores y estudiantes, la competencia de aprender a aprender y la lectura y escritura epistémicas. Datos de contacto: Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Despacho 110, módulo 1. Campus Cantoblanco, E-28049 Madrid. Correo electrónico <elena.martin@uam.es>

**Ignacio Montero García-Celay** es Profesor Titular de Métodos de Investigación en Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Es autor <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3071563> junto con O. León de diversos manuales y artículos sobre metodología en Psicología. También ha desarrollado trabajos de investigación sobre desarrollo motivacional y emocional con especial énfasis en los procesos de autorregulación de dicho desarrollo a través del lenguaje, siempre desde una perspectiva socio-cultural de corte vygotskiano. Datos de contacto: Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología, Despacho 502, Calle Iván Pavlov, 6, Campus de Cantoblanco, 28049 Madrid. Correo electrónico: nacho.montero@uam.es

**Fabrizio Pizzi** es doctor en Pedagogía y profesor de la Universidad de Cassino (Italia). Líneas de investigación: Educación social e intercultural, filosofía de la no violencia y educación para los derechos humanos. Publicaciones: (2013). Unaccompanied foreign minors in Italy. Reception and integration strategies. En Portera, A., Lamberti, S. (eds.), *Intercultural Counselling and Education in the Global World*. Verona: Qui Edit, 531-538. (2014). *Migrare da soli. Minori stranieri non accompagnati e istanze pedagogico-educative*. Milano: EDUCatt. Datos de contacto: Università degli Studi



di Cassino e del Lazio Meridionale. Campus Universitario Folcara. Dipartimento: Scienze Umane, Sociali e della Salute, 03043 Cassino (FR). Italia. Correo electrónico: f.pizzi@unicas.it

**Jairo Rodríguez-Medina** es Técnico Superior en Integración Social, Graduado en Educación Primaria con mención en Educación Especial y Máster en Investigación Aplicada a la Educación (Premio Extraordinario) por la Universidad de Valladolid. Es investigador predoctoral en el programa de “Investigación Transdisciplinar en Educación” y miembro del CETIE-UVA (Centro Transdisciplinar de Investigación en Educación) de la Universidad de Valladolid. Sus principales líneas de investigación se centran en la evaluación de programas de intervención para la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual y otros trastornos del neuro-desarrollo, la metodología observacional y el análisis de redes. Recientemente ha disfrutado de una estancia en el departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento en la Universidad de Barcelona. Datos de contacto: Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Pedagogía. Campus Miguel Delibes, Paseo de Belén, 1. E-47011 Valladolid. Correo electrónico: jairo.rodriguez.medina@uva.es

**Henar Rodríguez Navarro** es profesora Titular de Universidad, Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. Sus intereses de investigación <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=247471> giran en torno a la educación inclusiva y la construcción de conocimiento desde la Psicología Cultural. Ha publicado hasta el presente 28 artículos científicos indexados, 10 colaboraciones en obras colectivas, destacando títulos tales como: “Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva” (2015); “Escuela y Sociedad inclusiva” (2015). Ha coordinado 2 publicaciones y ha dirigido 5 tesis doctorales. Es vicepresidenta de la Asociación Universitaria de Formación de Profesorado (AUFOP) y fue creadora y coordinadora del Grupo Acoge <https://grupoacoge.wordpress.com/about/> durante 5 años donde se realizaron trabajos e investigaciones en torno a la inclusión social y escolar. Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Valladolid. Máster en Intervención Psicológica en Contextos Educativos por la Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Psicología Social. Ha realizado estancias de formación en el CIRCE (Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, en Urbana-Champaign. Chicago. Illinois) y en el LCHC (Laboratory of Comparative Human Cognition. Universidad de San Diego. California). Actualmente trabaja en el Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa (CNIIE) dentro del Ministerio de Educación y Formación Profesional como consejera técnica de Inclusión Educativa. Datos de contacto: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa (CNIIE).

Calle de Torrelaguna, 58, E-28027 Madrid. Correo electrónico: Henar.rodriguez@educacion.gob.es

**Mariana Solari Maccabelli** es Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, donde realizó también la Licenciatura en Psicología y el Máster en Psicología de la Educación. Sus intereses se centran en dos grandes líneas de investigación, que aborda con una metodología cualitativa. Por un lado, analiza los procesos de construcción de la identidad profesional, principalmente durante la etapa de inserción de los profesionales noveles en contextos educativos. Por otro lado, estudia las prácticas, estrategias e instrumentos de personalización que los centros educativos ponen en marcha para contribuir a que el alumnado atribuya sentido a los aprendizajes escolares. Datos de contacto: Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado. Departamento de Psicología y Antropología. Despacho 3.3.C. Avda. de la Universidad s/n, E-10071 Cáceres. Correo electrónico <msolari@unex.es>

**Iris Xóchitl Galicia Moyeda.** Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa, México; Maestría en Modificación de Conducta por la ENEP Iztacala, UNAM, México; Especialidad en Terapia Breve Sistémica por el Instituto Mexicano de Terapias Breves, México; Licenciatura en Psicología por la ENEP Iztacala, UNAM. Profesora Titular A de la UNAM. Docente de la Licenciatura y Maestría en Psicología de la FES Iztacala UNAM; Tutora del Posgrado en Psicología de la UNAM. Representante del Proyecto de Investigación en Aprendizaje Humano de la División de Investigación de la FES Iztacala. Miembro del SNI Nivel 1. Ha publicado diferentes artículos en revistas arbitradas y memorias de congresos. Datos de contacto: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Avda. de Los Barrios 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla de Baz, Estado de México, C.P. 54090. Correo electrónico: iris@unam.mx



## **1) Introducción**

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791, es una publicación periódica que se imprime en soporte papel y que edita tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre). Se publica en colaboración con la Universidad de Zaragoza, entidad de la que recibe ayuda económica y de cuyo catálogo de publicaciones forma parte. Su sede social está situada en la Facultad de Educación de Zaragoza, Campus Plaza San Francisco, C/ Pedro Cerbuna, 12, E-50009 Zaragoza. Su número cero salió de imprenta en abril de 1987, habiéndose publicado de forma ininterrumpida desde entonces.

La AUFOP publica también una segunda revista, que desde 2013 se edita en colaboración con la Universidad de Murcia: la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», ISSN 1575-0965. La REIFOP publica en la actualidad tres números al año —en los meses de Enero, Abril y Agosto— cuyos contenidos, ofrecidos exclusivamente en soporte electrónico, son independientes de los de la RIFOP. Su número cero se publicó en agosto de 1997. Quienes deseen publicar en ella deben consultar necesariamente su política editorial, que está disponible en: <<http://revistas.um.es/reifop/about/>>, pudiendo acceder a sus normas para autores y al correspondiente documento de estilo en: <<http://revistas.um.es/reifop/information/authors>>. Finalmente, la información sobre derechos de autor está disponible en: <<http://revistas.um.es/reifop/about/submissions#copyrightNotice>>.

La RIFOP y la REIFOP son los órganos de expresión de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», con sede social en la Facultad de Educación de Zaragoza. La AUFOP es una entidad científico-profesional de carácter no lucrativo que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado.

Ambas revistas hunden sus raíces en la «Revista de Escuelas Normales» (1923-1936), ISSN 0213-8638, de la que son continuación. Por su carácter de tribuna y encrucijada de la formación del profesorado de primaria, la «Revista de Escuelas Normales», dirigida por intelectuales españoles que defendieron la importancia de la educación pública y la calidad de la formación del profesorado, se convirtió en una publicación de regeneración normalista que llamó poderosamente la atención en ambientes pedagógicos y educativos de la época.

La RIFOP y la REIFOP mantienen una política de acceso abierto, pudiendo ser consultadas a texto completo tanto en las páginas web de la AUFOP (<[www.aufop.com](http://www.aufop.com)>), como en DIALNET, base de datos de la Universidad de la Rioja

(España) y en REDALyC, base de datos de la Universidad Autónoma del Estado de México. También pueden consultarse en la página web que la REIFOP mantiene en EDITUM, del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia <<http://revistas.um.es/reifop>>, así como en Google Académico, en EBSCO-HOST y en otras bases de datos y repositorios.

Finalmente, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) es la entidad titular de ambas revistas (RIFOP y REIFOP), sobre las que tiene reservados todos los derechos patrimoniales (copyright). Ambas dependen jurídicamente de los órganos directivos de la AUFOP, rigiéndose a todos los efectos por sus estatutos, disponibles en <<http://aufop.com/aufop/congresos/estatutos>>.

## **2) Normativa**

### **2.1) Consideraciones generales**

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán cumplir con los criterios y exigencias de originalidad que se especifican en el apartado 2.9 de esta normativa.

Los/as autores/as que deseen publicar en la RIFOP enviarán una copia de sus trabajos en formato Word, ajustándose a las directrices que se describen seguidamente, a la siguiente dirección de correo electrónico: <[publicaciones.aufop@gmail.com](mailto:publicaciones.aufop@gmail.com)>.

### **2.2) Aspectos formales**

La extensión de los artículos, incluidos los resúmenes y palabras clave, así como las tablas y los gráficos si los hubiere, no podrá ser superior a 17 páginas a dos espacios (unas 4.800 palabras), debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesoro Europeo de la Educación, al Tesoro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesoro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo y se insertarán en el lugar exacto en que deben ir ubicados dentro del cuerpo del artículo. Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, el centro de trabajo y la dirección postal del mismo, así como un número de teléfono profesional y una dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve currículum vitae, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales publicaciones y líneas de investigación del autor/a o autores/as.

### **2.3) Citas y referencias**

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» adopta básicamente el sistema de citas y referencias propuesto por la 6.<sup>a</sup> edición (2010) de la

American Psychology Association (APA), disponibles en <<http://www.apastyle.org/>>. (Consultar la última actualización en: <http://normasapa.net/2017-edicion-6/>). En todo caso, ofrecemos seguidamente algunos ejemplos relativos a nuestro formato de citas y referencias:

**Citas textuales:** Para citar las ideas de otras personas en el texto, debe tenerse en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el cuerpo del artículo, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, estas deben ir entre comillas «...» y se incluirá el número de la página. Ejemplo: «Conviene recordar que no todo lo que se puede contar y medir merece realmente la pena. De hecho, las cosas más importantes de la vida se resisten a la medición, como, por ejemplo, el amor, la libertad, la generosidad.» (Pérez Gómez, 2014, p. 65).

**Paráfrasis:** Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Martínez Bonafé (2013) critica la mercantilización de la escuela, convertida hoy en una forma de negocio, de producción y venta de mercancía.

**Referencias bibliográficas:** Conforman la última parte de los artículos. Seguidamente señalamos algunas normas básicas al respecto:

- En las referencias bibliográficas deben incluirse todos los trabajos que han sido citados realmente y SOLO los que han sido citados.
- Las referencias bibliográficas deben ordenarse alfabéticamente por el primer apellido del autor o autora. La línea primera en cada referencia se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Debe ponerse en mayúscula la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Debe ponerse en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

### **Algunos ejemplos:**

- **Para libros:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación, País: Editorial.
- **Para capítulos de libros:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del capítulo. En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro* (páginas). Ciudad de publicación, País: Editorial.
- **Para revistas:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del artículo. *Título de la Revista*, volumen (número), páginas.
- **Libros escritos por un autor:** Pérez Gómez, Ángel I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- **Libros escritos por más de un autor:** Extremera Pacheco, Natalio y Fernández Berrocal, Pablo (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Editorial Grupo 5.

- **Capítulos de libros:** Elliott, John (2015). Lesson and learning study and the idea of the teacher as a researcher. In Wood, Keith & Sithamparam, Saratha (Eds.), *Realising Learning* (pp. 148-167). New York and London: Routledge.
- **Artículos de revista escritos por un autor:** Gimeno Sacristán, José (2014). La LOMCE ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (3), 31-44.
- **Artículos de revista escritos por más de un autor:** Díez Gutiérrez, Enrique Javier, Manzano Arrondo, Vicente y Torrego Egido, Luis (2013). Otra investigación es posible, una red para tejer sueños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 1-10. DOI: <<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186611>>.
- **Si un artículo tiene ocho o más autores**, se incluyen los primeros seis, y luego se agrega una coma seguida de tres puntos y se añade el último autor.
- **Artículos de periódico, semanal, o similares:** Flecha, Ramón (2011, 5 de noviembre). Ahora, por fin, hemos comenzado a mejorar. *El País*, 36.
- **Consultas en Internet:** Calvo Salvador, Adelina, Rodríguez-Hoyos, Carlos y Haya Salmón, Ignacio (2015). Con motivo aparente. La universidad a debate. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (1), 17-33. Consultado el día 23 de noviembre de 2015 en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27439665002>>.
- **Tesis doctorales:** Giménez Gualdo, Ana María (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- **Llamadas de nota:** Cuando una llamada de nota a pie de página vaya seguida de un signo de puntuación, este se situará antes de la llamada. Ejemplo: Primera fase:<sup>6</sup> definición del problema.

#### **2.4) Estructura y temática (Formación y empleo de profesores. Educación)**

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía, cuya coordinación será encargada por el Consejo de Redacción a una o varias personas. Los artículos que la integren deberán ser inéditos y originales y serán solicitados a autores/as de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Además de la sección monográfica, la RIFOP podrá activar, siempre que lo estime oportuno, alguna de la secciones que se detallan seguidamente: «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», «Los/as alumnos/as reflexionan y escriben», «Fichas resumen de tesis doctorales», «Revista de prensa y documentación», «Recensiones bibliográficas».

Para la sección de «Realidad, pensamiento y formación del profesorado» se aceptarán artículos inéditos y originales cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos

cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status sociolaboral y profesional, etc.).

La sección «Los/as alumnos/as reflexionan y escriben» está destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

La sección de «Fichas resumen de tesis doctorales» recogerá una breve referencia (máximo tres páginas) a tesis doctorales pertenecientes al campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía, Sociología de la Educación y otras áreas afines. Estas fichas deberán confeccionarse de conformidad con el siguiente esquema: título, autor/a y dirección profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Finalmente, la RIFOP se reserva la posibilidad de activar dos secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

En cualquier caso, la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» podrá destinar la totalidad de sus páginas —siempre que se considere oportuno— al estudio monográfico de una problemática emergente o de actualidad conectada con el mundo de la educación. O, también, a recoger las ponencias o una selección de trabajos —que deberán ser inéditos y originales— presentados a aquellos congresos en cuya organización participe la AUFOP.

## **2.5) Admisión y aceptación de artículos**

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación de los mismos serán necesarios los informes favorables de dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP. Tales informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por la RIFOP, se seguirá el mismo proceso de evaluación que en el caso de las monografías. Si los informes solicitados resultan positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número se publicará el artículo en cuestión.

En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben para su publicación en la RIFOP o en la REIFOP, es competencia exclusiva de sus Consejos de Redacción, que seleccionarán los artículos a publicar, de entre los informados favorablemente en las



condiciones ya señaladas, según el interés y oportunidad de los mismos, el espacio disponible y las posibilidades presupuestarias de la AUFOP.

## **2.6) Criterios de evaluación**

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben para su publicación son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

## **2.7) Sobre los artículos publicados**

La AUFOP no efectúa ningún cobro por APCs ni por el envío de artículos. Tampoco abona cantidad alguna a los autores/as por los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP, que ceden los derechos patrimoniales (copyright) sobre los mismos a la AUFOP, tal como se especifica con más detalle en el siguiente apartado. En el caso de la RIFOP, todas aquellas personas a las que se les sea publicado un artículo en la misma recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección electrónica: <publicaciones.aufop@gmail.com>.

## **2.8) Sobre el copyright**

La «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)» es la entidad propietaria de la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» y de la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», reservándose los derechos patrimoniales (copyright) sobre los artículos publicados en ellas. La mera remisión de un artículo a la RIFOP o a la REIFOP supone la aceptación de estas condiciones, con independencia de los derechos morales de autoría, que por definición corresponden a los autores y autoras de los trabajos. Por otra parte, cualquier reproducción de los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP por otra revista o por cualquier otro medio de difusión de la producción intelectual, deberá contar con la autorización de la AUFOP. En todo caso, la AUFOP podrá difundir los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP por todos aquellos medios que estime conveniente.

## **2.9) Sobre la exigencia de originalidad**

Todos aquellos artículos que sean enviados para su publicación en la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» o en la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», deberán venir acompañados de una carta en la que su autor/a o autores/as acrediten, mediante juramento o promesa: 1) Que los documentos presentados son de su autoría, 2) Que no han sido publicados por ninguna otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, y 3) Que no están siendo considerados para su publicación en el momento actual por ninguna otra revista o medio de difusión.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL  
*REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO*  
CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA «REVISTA DE ESCUELAS NORMALES»

NOMBRE: ..... APELLIDOS: .....  
NIF o CIF (Número de Identificación Fiscal): .....  
DIRECCIÓN:  
CALLE/PLAZA: ..... NÚMERO: .....  
CIUDAD: ..... PROVINCIA: .....  
PAÍS: ..... CÓDIGO POSTAL: .....  
TELÉFONO: ..... E-MAIL: .....

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

RUEGO ME GIREN EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN ANUAL A MI CUENTA:

DATOS COMPLETOS DE LA CUENTA

BANCO O CAJA DE AHORROS: .....

NÚMERO DE LA CUENTA, CON TODOS SUS DÍGITOS:

CÓDIGO IBAN: .....

CÓDIGO BIC o SWIFT: .....

DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO (incluido el código postal): .....

.....

---

### PRECIOS PARA 2018

- Socios AUFOP (consultar el boletín de inscripción para socios en: <[http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/asociarse/1484133573.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/asociarse/1484133573.pdf)>).
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 90 € + IVA.
- Suscripción Institucional para España: 290 € + IVA.
- Suscripciones normales para el resto de los países extranjeros: 110 € + IVA.
- Suscripción Institucional para países extranjeros: 325 € + IVA.
- Precio de un ejemplar suelto: 30 € + IVA.

### FORMA DE PAGO

- 1) Transferencia bancaria a nombre de «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», a la c/c IBAN: ES17 2086 0041 62 0700008676, de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España) (Grupo Ibercaja).
- 2) Cheque nominativo a nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación, C/ Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España.

### ENVIAR ESTE BOLETÍN A

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) • Facultad de Educación  
C/ Pedro Cerbuna 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

También se puede remitir por correo electrónico a: <[reifop@gmail.com](mailto:reifop@gmail.com)>.

**FIRMADO**





