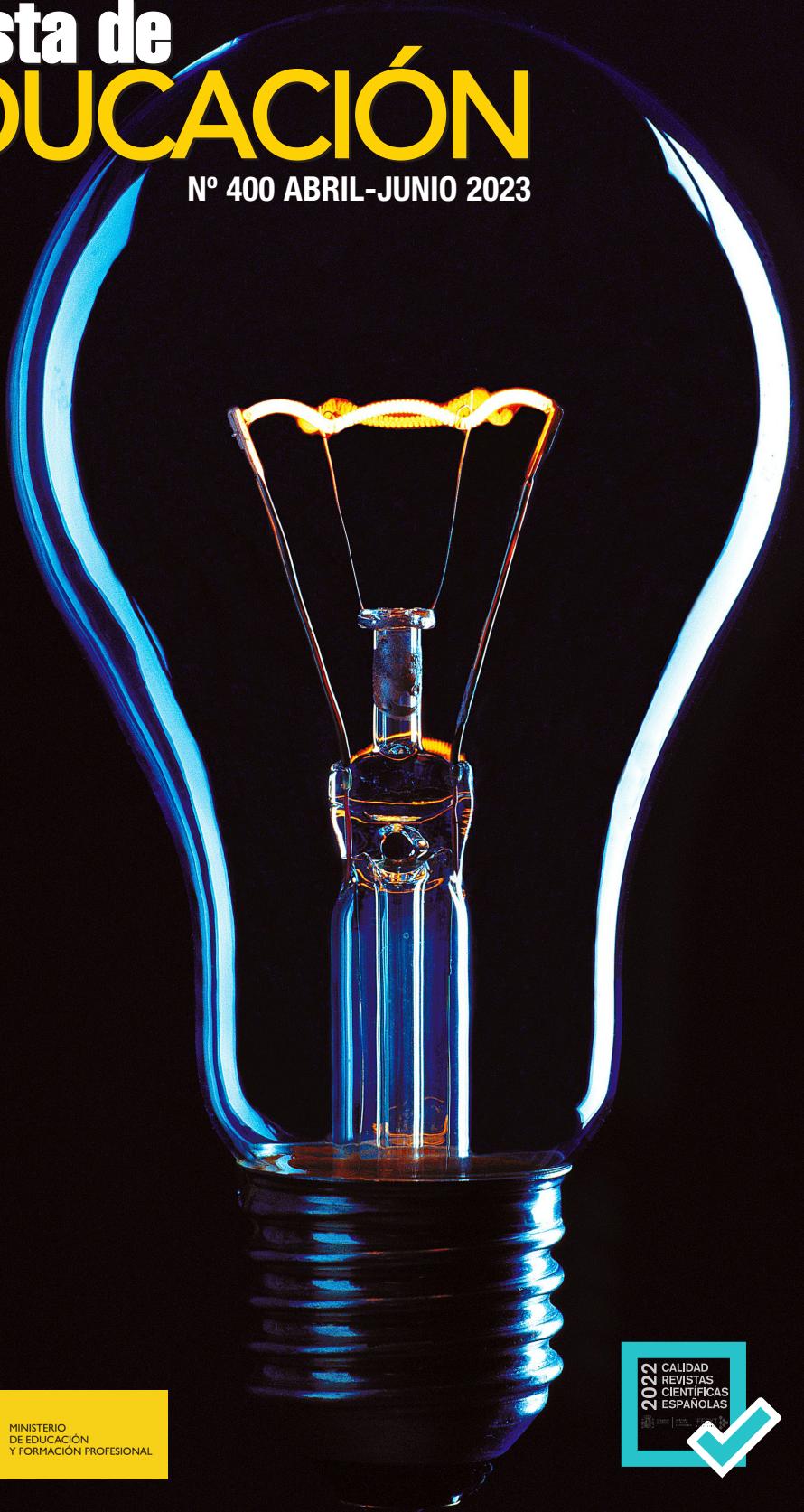


revista de EDUCACIÓN

Nº 400 ABRIL-JUNIO 2023

Construcción de políticas y generación de
conocimiento en educación



revista de
EDUCACIÓN



Nº 400 ABRIL-JUNIO 2023

revista de EDUCACIÓN

Nº 400 Abril-Junio 2023

Revista trimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Paseo del Prado, 28, 4.^a planta
28014 Madrid
España

Edita
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Edición: 2023
NIPO pdf: 847-19-004-X
NIPO ibd: 847-19-003-4
NIPO html: 847-21-217-9
NIPO papel: 847-23-051-6
ISSN línea: 1988-592X
ISSN papel: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Maqueta: Glaux Publicaciones Académicas S.L.U.

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENCIA

José Manuel Bar Cendón
Secretario de Estado de Educación

Clara Sanz López
Secretaria General de Formación Profesional

VOCALES

Liborio López García
Subsecretario de Educación y Formación Profesional

Mónica Domínguez García
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Santiago Antonio Roura Gómez
Secretario General Técnico

Carmen Tovar Sánchez
Directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Clementa López Fernández
Subdirectora General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Purificación Llaquet
Subdirectora de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

Lucio Calleja Bachiller
Subdirector General de Ordenación Académica

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTORA

Carmen Tovar Sánchez

EDITOR JEFE

José Luis Gaviria Soto

EDITOR ADJUNTO

David Reyero García

VOCALES

Antonio Cabrales Goitia (University College London); Caterina Casalmiglio (Universitat Autònoma de Barcelona); Antonio Lafuente García (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); Leoncio López-Ocón Cabrera, (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla); Miquel Martínez Martín (Universitat de Barcelona); Francisco Michavila Pitarch; (Universidad Politécnica de Madrid); Juan Manuel Moreno Olmedilla (Banco Mundial); Clara Eugenia Núñez (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Lucrecia Santibáñez (Claremont Graduate University); Denise Vaillant (Universidad ORT, Uruguay); Pablo Zoido (Banco Interamericano de Desarrollo).

REDACCIÓN

Jefe de Redacción: Sabrina Gallego Verdi

Colaboradores: Ruth Martín Escanilla y Juan Carlos Mejía Acera

ASESORES CIENTÍFICOS

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York, SUNY-Albany); Abdeljalilb Akkari (Universidad de Ginebra); Mark Bray (University of Hong Kong); José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales, Chile); Dirk Hastedt (Executive Director, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); Andreas Schleicher (Director, Directorate for Education and Skills, OCDE).

Nacional

Teresa Aguado Odina (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Margarita Bartolomé (Universitat de Barcelona); Antonio Bolívar (Universidad de Granada); Josefina Cambra Giné (Colegio de Doctores y Licenciados); Anna Camps i Mundó (Universitat Autònoma de Barcelona); César Coll Salvador (Universitat de Barcelona); Agustín Dosil Maceira (Universidad LiberQuaré); Gerardo Echeita Sarriónandia (Universidad Autónoma de Madrid); Juan Manuel Escudero Muñoz (Universidad de Murcia); Mariano Fernández Enguita (Universidad Complutense de Madrid); Joaquín Gairín Sallán (Universitat Autònoma de Barcelona); José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Daniel Gil Pérez (Universitat. de València); Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Carmen Labrador Herraiz (Universidad Complutense de Madrid); Miguel López Melero (Universidad de Málaga); Elena Martín Ortega (Universidad Autónoma de Madrid); Rosario Martínez Arias (Universidad Complutense de Madrid); Inés Miret (Neturity S.L., Madrid); Juan Ignacio Pozo (Universidad Autónoma de Madrid); Joaquim Prats Cuevas (Universitat de Barcelona); Manuel de Puelles (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Tomás Recio Muñiz (Universidad de Cantabria); Luis Rico Romero (Universidad de Granada); Juana M.ª Sancho Gil (Universitat de Barcelona); Mercedes Vico Montequilva (Universidad de Málaga); Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia); Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá).

Presentación

La *REVISTA DE EDUCACIÓN* es una publicación científica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. Fundada en 1940, y manteniendo el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.

Cada año se publican cuatro números con tres secciones: Investigaciones, Ensayos y Reseñas. Uno de los números anuales podrá contar con una sección Monográfica con convocatoria pública en esta web. Todos los artículos enviados a las diferentes secciones están sometidos a evaluación externa. En el primer número del año se incluye, además, un índice bibliográfico, y en el segundo un editorial con la Memoria anual que recoge las principales estadísticas del proceso editor de ese período, la evolución de los índices de calidad e impacto, así como el listado de revisores externos.

Desde sus orígenes hasta 2006 la *Revista de Educación* se publicó en formato impreso. Desde 2006 se ha venido publicando en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluía los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados y recibidos en la Redacción. La edición electrónica incluía los artículos y reseñas completos y es accesible a través de la página web (www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/), en la que además los lectores tienen acceso a otras informaciones de interés sobre la revista. Desde el segundo número de 2012 (358 mayo-agosto), la *Revista de Educación* se convierte en una publicación exclusivamente electrónica.

La *Revista de Educación* tiene un perfil temático generalista, pero solo evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en un conjunto de líneas de investigación consolidadas, principalmente sobre: metodologías de investigación y evaluación en educación; políticas públicas en educación y formación; evolución e historia de los sistemas educativos; reformas e innovaciones educativas; calidad y equidad en educación; atención a la diversidad; currículo; didáctica; organización y dirección escolar; orientación educativa y tutoría; desarrollo profesional docente; cooperación internacional para el desarrollo de

la educación. Estas son las líneas de demarcación del perfil temático de la revista desde los años 60.

La *Revista de Educación* aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- *Bases de datos nacionales*: ISOC, BEG (GENCAT), PSICODOC, DIALNET, y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *Bases de datos internacionales*: Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, SCOPUS, Sociological Abstracts (CSA Illumina), PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IRESIE (México), ICIST (Canadá), hedbib (International Association of Universities - UNESCO International Bibliographic Database on Higher Education), SWETSNET (Holanda).
- *Sistemas de evaluación de revistas*: Journal Citation Reports/Social Sciences Edition (JCR), European Reference Index for the Humanities (ERIH), Latindex (Iberoamericana), scimago Journal & Country Rank (SJR), RESH, Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE), carthus plus+, Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes (MIAR), Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC).
- *Directorios*: Ulrich's Periodicals Directory.
- *Catálogos nacionales*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- *Catálogos internacionales*: WorldCat (USA), Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, Catalogue Collectif de France (CCFr), Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), COPAC National, Academic and Specialist Library Catalogue (Reino Unido), SUDOC Catalogue du Système Universitaire de Documentation (Francia), ZDB Zeitschriftendatenbank (Alemania).

**La revista no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados**

Índice

Número monográfico: Construcción de políticas y generación de conocimiento en educación

| | |
|---|-----|
| Saludo de la Ministra de Educación y Formación Profesional | xi |
| Sección monográfica | |
| ALEJANDRO TIANA FERRER: Presentación: Construcción de políticas y generación de conocimiento en educación | 3 |
| FRANCESC PEDRÓ GARCIA: Sobre las dificultades de incorporar las evidencias comparativas internacionales en la formulación de políticas educativas. Lecciones que el sector de la educación podría aprender de la ciencia política | 19 |
| MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS y ANA YARA POSTIGO FUENTES: Educación basada en la evidencia. Peligros científicos y ventajas políticas | 43 |
| NÓRA RÉVAI, JORDAN HILL y JOSÉ MANUEL TORRES: Reforzar el uso de la investigación en política educativa: el panorama internacional | 69 |
| JAVIER M. VALLE LÓPEZ y LUCÍA SÁNCHEZ-URÁN DÍAZ: Organismos Internacionales y Políticas educativas basadas en evidencias: la evidente relación..... | 107 |
| MARTA RUIZ-CORBELLA, ERNESTO LÓPEZ-GÓMEZ, ARTURO GALÁN y CONSUELO VÉLAZ-DE-MEDRANO: Radiografía de una década de revistas científicas de educación españolas (2011 - 2020) | 133 |
| RAMÓN LÓPEZ MARTÍN: Prácticas escolares y estilos pedagógicos en la España del siglo XX. Reflejos en la Revista de Educación | 161 |
| ÁLVARO NIETO RATERO, PEDRO SEGURO ROMERO y EVANGELINA BONIFÁCIO: Contribución de las revistas científicas a la construcción de políticas de formación para el profesorado en Portugal..... | 181 |

| | |
|--|-----|
| GUILLERMO RAMÓN RUIZ: Federalismo, reformas escolares y principio de igualdad en Argentina | 207 |
| INMACULADA SÁNCHEZ-MACÍAS, ALICE SEMEDO y GUADALUPE GARCÍA-CÓRDOVA: Asimetrías de leyes normativas transnacionales sobre Educación Patrimonial..... | 237 |
| Investigaciones | |
| LIDIA E. SANTANA-VEGA, ZULEICA RUIZ-ALFONSO y LUIS FELICIANO-GARCÍA: Estereotipos de género y variables vocacionales en alumnas de educación secundaria | 265 |
| MAR LORENZO-MOLEDO, MARÍA JOSÉ FERRACES-OTERO, ÍGOR MELLA-NÚÑEZ y JESICA NÚÑEZ-GARCÍA: Desarrollo de competencias transversales de los egresados universitarios: el programa de movilidad Galeuropa..... | 295 |
| MANUEL DE-BESA GUTIÉRREZ, FACUNDO FROMENT y JAVIER GIL FLORES: Credibilidad docente y engagement académico en estudiantes tradicionales y no tradicionales de Ciencias de la Educación..... | 323 |
| Reseñas..... | 347 |

Saludo

La Revista de Educación publica su número 400. Este dato es ya indicativo del compromiso del Ministerio de Educación, a lo largo de más de setenta años, por sostener una Revista científica de calidad, con reconocimiento acreditado en nuestro sistema de I+D e importante valor de uso, tanto para investigadores como para responsables del diseño y evaluación de políticas públicas en educación y formación.

El carácter conmemorativo de este número en torno a la aportación de la Revista de Educación a la educación española nos lleva, en primer lugar, a recordar que la vocación de la Revista siempre ha sido contribuir a la generación de conocimiento en materia de educación, y cubrir un amplio espectro de cuestiones educativas con el denominador común de difundir el conocimiento científico que las inspira. Desde esta consideración, la Revista es un observatorio privilegiado de la evolución de las tendencias educativas contemporáneas; de los campos y métodos de investigación educativa más o menos explorados; de los retos que implica la organización de sistemas educativos modernos conforme a puntos de referencia comunes en el concierto internacional. En definitiva, de los avances conceptuales y metodológicos en la educación para el ejercicio efectivo de una ciudadanía activa y la construcción de una sociedad democrática.

Atendiendo a la composición de sus números y conforme a una periodicidad ciertamente exigente, los estudios y colaboraciones que la Revista de Educación reúne son demostrativos de la preocupación por hacer efectivo el derecho a la educación y a recibir una educación de calidad sin comprometer la equidad; por tanto, ilustran de forma notable la necesidad de analizar los factores que intervienen en toda situación educativa, sobre todo aquellos que añaden valor, sin olvidar la influencia de las coordenadas históricas y del contexto social donde se analizan y que, en cierto modo, los explican.

A este respecto, es preciso señalar que la Revista no ha eludido abordar ningún tema educativo y ha abierto espacio para el análisis de cuestiones de muy distinto tipo: reformas educativas; inversión y recursos en

la educación; dirección y organización de centros educativos; currículo, textos escolares y métodos educativos; atención a la diversidad; profesión docente y formación del profesorado; innovación educativa; evaluación del sistema educativo; preparación para el mundo laboral y la transición a la vida activa, entre otros.

La pretensión de generar y transmitir conocimiento científico se ha extendido a temas de permanente actualidad en la educación española, como es el caso de la educación inclusiva, la primera infancia, la convivencia escolar o la escuela rural.

En no pocas ocasiones, la Revista ha tratado el hecho educativo en un sentido pleno, abordándose desde lo reglado y lo no reglado e informal y promoviendo con ello la investigación sobre temas y en espacios de intervención socioeducativa igualmente necesitados de visibilidad y transferencia de avances, máxime cuando hablamos de aprender a lo largo y ancho de la vida.

Por otra parte, los números extraordinarios han analizado algunas de las principales políticas educativas desarrolladas en España (políticas de apoyo y refuerzo educativo como el Plan PROA, proceso de Bolonia y reforma universitaria) y cuestiones transcendentales para el progreso del proyecto educativo común (competencias básicas, abandono temprano de la educación, promoción de la lectura, educación para el desarrollo sostenible).

Asimismo, la tendencia a incorporar la visión de los organismos internacionales competentes en materia educativa está muy presente en la historia y actualidad de la Revista de Educación. De forma particular, la Revista es plataforma para la difusión de evaluaciones externas que forman parte de estudios internacionales, que permiten un panorama amplio de comparación en torno a la calidad de la educación, la mejora de la eficacia escolar, los procesos de enseñanza y aprendizaje o el trabajo de los docentes. Esto ha permitido contar con un contraste valioso sobre lo que implica situar la educación en el centro de las preocupaciones de las sociedades y los gobiernos; cuestión esta de especial utilidad para los administradores y gestores de la educación. Pero también ha facilitado el debate en la comunidad científica y la transparencia de la investigación educativa española en torno a asuntos que forman parte del acervo de ideas y métodos de las disciplinas científicas (desarrollo de competencias, tutoría y orientación, didácticas específicas, uso de las TIC), subrayándose así la necesidad de la investigación como soporte fundamental de la educación.

De resultas, la Revista de Educación, en tanto que revista científica en educación, ha sido y es una inestimable vía de comunicación entre los académicos y los *policy makers*, siendo esta una de sus principales señas de identidad.

En este número 400 es obligado recordar que la aspiración de promover la calidad contrastada del conocimiento en materia educativa ha sido compartida por los directores y editores que se han sucedido al frente de la Revista. Así ha sido de forma decidida a partir de los años noventa, momento en el que se impone la evaluación de la actividad científica en todos los campos de conocimiento a partir del factor de impacto, y cuando el número de revistas científicas de Educación en España aumenta significativamente.

En este contexto, la vinculación de la Revista de Educación con las unidades que la estructura orgánica del Ministerio establece en cada momento ha permitido que los directores desempeñen un papel que excede lo meramente administrativo y que ha contribuido a la paulatina profesionalización de la gestión del proceso editorial. Sus editores, con reconocimiento en el campo científico de la Educación, han sido capaces de atraer los mejores trabajos y comprometer a los mejores evaluadores en el proceso de revisión conforme a los principios éticos y criterios de valoración de la producción científica establecidos tanto a nivel nacional como internacional.

Indiscutiblemente, el trabajo realizado por todos ellos ha ido sedimentando el prestigio actual de la Revista de Educación, garantizando la calidad de la que goza a la vista de las métricas hoy alcanzadas y sentando una base sólida para desempeñar el rol que parece exigirse en la era digital a las revistas científicas, periódicas y arbitradas.

Por último, procede señalar que, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en tanto que entidad editora, seguirá velando por el desarrollo y calidad de la Revista de Educación. Sostener la comunicación científica que la Revista permite sigue siendo necesario no sólo para reflexionar sobre la experiencia adquirida y los logros alcanzados por la educación española, sino para poder afrontar los retos futuros con la mayor información posible.

La educación española vive un momento de cambio relevante motivado por el desarrollo de Leyes Orgánicas que están llamadas a transformar el sistema de educación y formación profesional de nuestro país. Espacios de investigación como el que propicia la Revista de Educación

pueden contribuir a generar masa crítica en torno a la mejora en la implementación de políticas y programas que hagan de España un país de referencia en materia educativa, superador de las barreras que en el pasado han dificultado a amplias capas de la población desarrollar las competencias necesarias a lo largo de la vida para poder progresar en un mundo tan cambiante y garantizar el bienestar individual y social.

La Educación, en suma, necesita describir, explicar y predecir los fenómenos que acontecen y para ello es imprescindible generar, publicar y difundir los resultados de la investigación educativa. Al mismo tiempo, es necesario asegurar el acceso a este conocimiento a la comunidad científica y académica, a los hacedores de políticas educativas públicas y, de forma generalizada, a toda persona interesada en contar con conocimiento acreditado y útil en materia educativa y para el avance de la sociedad a través de la Educación. A tales fines, se orienta la Revista de Educación.

Pilar Alegría Continente
Ministra de Educación y Formación Profesional

Sección monográfica

Presentación: Construcción de políticas y generación de conocimiento en educación

Presentation: Policy building and generation of knowledge in education

Alejandro Tiana Ferrer

Editor invitado.

La *Revista de Educación* alcanza su número 400, cuando se cumplen 82 años de su creación y 71 de la adopción del nombre actual. En efecto, en enero de 1941 aparecía el primer número de la *Revista Nacional de Educación*, antecedente de la actual, nacida en un ambiente posbélico, con militancia explícitamente falangista y una fuerte carga ideológica y adoctrinadora al servicio de la “reconstrucción patriótica”. Once años más tarde, en enero de 1952, se publicaba el primer número de la *Revista de Educación*, continuadora de la anterior, pero con un nuevo nombre, una orientación ideológica más abierta y expresamente educativa, aunque todavía con características y enfoques muy diferentes a los actuales. Tras un largo periplo, en el año 1993 se llegaba al número 300, que posteriormente daría pie a la publicación en 1996 de un número extraordinario conmemorativo de los primeros trescientos números. En su presentación, como director de la revista entre los años 1989 y 1996, escribía unas breves notas históricas que glosaban la trayectoria de la revista a lo largo de esos 52 años, a las que remito a los lectores interesados (Tiana, 1996).

Ahora se alcanza el número 400, otra cifra muy especial. La directora y los editores de la *Revista de Educación* han creído oportuno dedicarlo a un tema monográfico que implique una reflexión, entre otras cuestiones, sobre la función que las revistas científicas pueden cumplir en el panorama actual. En mi opinión, es una decisión acertada. Si en la conmemoración del número 300 se optó por hacer un vaciado sistemático de la revista,

desde su origen hasta ese momento, que permitiese contar con una buena base documental en tiempos en que la digitalización estaba menos avanzada, ahora resulta muy conveniente centrarse en el papel de la publicación y su incidencia en la construcción de políticas públicas de educación. Esa ha sido la génesis de este número monográfico, en el que muy amablemente me ofrecieron colaborar como editor invitado. Además del interés intelectual que me suscita el tema (cuya concepción y formulación definimos conjuntamente), reconozco que el hecho de ser la única persona que haya podido hasta este momento hacer la presentación de dos números con cifras tan redondas ha sido un aliciente adicional para aceptar la oferta.

Así pues, el lector tiene ante sí un número que aborda el tema monográfico titulado “Construcción de políticas y generación de conocimiento en educación”. Sin agotarlo, la elección de ese tema guarda también relación con la contribución que la *Revista de*

Educación ha venido realizando a la educación española a lo largo de su historia, aunque se ponga un especial énfasis en la época más cercana.

Por una parte, la revista ha desempeñado un papel destacado en la generación de conocimiento en materia de educación y en la difusión del saber producido, adecuando sus características a las diversas situaciones históricas que le ha tocado vivir. Especialmente desde los años ochenta viene analizando cuestiones de interés y actualidad en materia de educación, habiendo contribuido a la introducción en España de ideas, movimientos y tendencias internacionales, siempre desde una perspectiva analítica y crítica. Además, ha contribuido a abrir el panorama pedagógico español al campo internacional, tanto por los temas abordados como por los colaboradores incorporados. El culmen de esos planteamientos se produjo con la inclusión de la revista en las principales bases de datos internacionales y con el reconocimiento de sus indicadores de calidad, situación que continúa en la actualidad.

Por otra parte, la revista ha servido de soporte al análisis y la crítica de las principales políticas educativas desarrolladas en ese tiempo en España y en otros países. Adoptando un enfoque pluridisciplinar, ha aportado estudios de cariz pedagógico, pero también sociológico, psicológico, político, económico y de otro tipo. Y muchos de esos trabajos han aplicado enfoques comparativos, que han contribuido a comprender y valorar adecuadamente la situación española en su especificidad al mismo tiempo que en su dimensión internacional.

Pero el tema de este número va más allá de esa visión que pone el foco en la propia revista. Es cierto que los artículos publicados durante estos años han reflejado las principales tendencias que han tenido lugar en la generación de conocimiento en materia de educación, pero no se han ceñido exclusivamente al ámbito académico, por rigurosos que hayan sido sus planteamientos y exigencias desde este punto de vista. Dada la vinculación de la revista con los sucesivos ministerios responsables de la Educación, ha prestado también una especial atención a las políticas educativas que se han ido desarrollando a lo largo del tiempo, tanto españolas como internacionales. No es mi intención hacer aquí una revisión detallada de la relevancia de los temas abordados, desde esa perspectiva, pues basta consultar su relación para comprobarlo. En consecuencia, se puede hablar de una interacción continua entre generación de conocimiento y construcción y análisis de las políticas públicas en materia de educación, que la historia de la revista ilustra adecuadamente.

Con el propósito de abordar las múltiples facetas del tema propuesto, este número incluye un total de nueve artículos que tratan diversos asuntos. Si bien cada uno de los autores ha elegido el enfoque que le ha parecido más adecuado, los nueve artículos pueden agruparse en tres grandes categorías.

La primera categoría abarca cuatro trabajos centrados en la aportación que puede hacer el conocimiento en materia de educación a la construcción de políticas educativas y más concretamente a lo que ha dado en denominarse la construcción de políticas basadas en evidencias. No en vano tres de ellos incluyen ese término en sus títulos. La utilización de ese término permite además insertarlos sin reservas en la tendencia vigente desde hace más de una década que defiende la necesidad de que las decisiones políticas se tomen con base en la mejor evidencia disponible con el fin de evitar los errores o las improvisaciones. Esa tendencia encuentra su base en los estudios que desarrolló la OCDE en los años noventa del siglo XX acerca del papel de la investigación educativa y su contribución a la construcción de políticas, y que se retomaron con más fuerza en la primera década del siglo XXI. Como se afirmaba en un célebre e influyente informe con el título *Evidence in Education* (OECD, 2007), es necesario plantearse qué constituye una evidencia en este campo, qué contribución específica puede realizar la investigación educativa a esa tarea, cómo puede utilizarse el conocimiento

para la construcción de políticas educativas sólidas y cómo se puede hacer frente a las disfunciones y problemas detectados por los países en esta materia. De acuerdo con la propuesta de los especialistas reunidos para elaborar ese informe, el objetivo consistiría en fomentar la *evidence-informed policy research*. De eso tratan, en términos generales, los cuatro primeros artículos.

El artículo de Francesc Pedró aborda las dificultades de incorporar las evidencias comparativas internacionales en la formulación de políticas educativas. Gran investigador y experto en el ámbito de las políticas educativas comparadas y buen conocedor de las actuaciones desarrolladas por la OCDE y la UNESCO, organizaciones en que lleva trabajando sucesivamente dos décadas, cuenta con una dilatada experiencia internacional que le sirve de base para desarrollar su reflexión. El núcleo que la inspira consiste en la paradoja de que, a pesar de disponer de cada vez más evidencias comparativas a nivel internacional, los resultados educativos de los países no mejoran significativamente. Las aportaciones realizadas por estudios como PISA y las recomendaciones políticas a que han dado lugar no parecen estar produciendo las mejoras esperables.

En opinión de Pedró, hay tres razones que podrían explicar esa paradoja. En primer lugar, hay que contar con la naturaleza perversa (no simplemente complicada) de los problemas educativos, que implican a varios actores y tienen conexiones inciertas y no lineales entre sus variables políticas. En segundo lugar, existen brechas y barreras de comunicación entre los investigadores y generadores de conocimiento, de un lado, y los decisores políticos, de otro, así como problemas de capacitación de estos últimos para comprender adecuadamente el alcance de tales evidencias. En tercer lugar, se plantea una brecha de implementación de las evidencias, pues el buen funcionamiento de determinadas iniciativas no se explica solamente por sus propios méritos, sino por el modo en que se aplican, lo que tiene que ver con las expectativas en ellas depositadas, los contextos de gobernanza existentes, la colaboración de los diversos actores en el proceso de formulación de políticas y las vicisitudes del ciclo político.

Concluye su trabajo insistiendo en que los estudios comparativos solo pueden considerarse una fuente más de información y no la base de prescripciones de carácter tecnocrático, que no dejan de ser ilusiones. Para mejorar la influencia que el conocimiento y las evidencias puedan

ejercer, defiende un mayor acercamiento de los investigadores en políticas de la educación a la riqueza teórica y conceptual de los estudios sobre las políticas públicas en general.

El artículo de Manuel Fernández Navas y Ana Yara Postigo Fuentes avanza también en esa línea, aunque desarrollando un enfoque más centrado en el análisis de las bases teóricas y las concreciones de la educación basada en la evidencia. Vinculan la relevancia concedida a esta última con la expansión de lo que Daniel Innerarity denomina el *dataismo* presente en nuestras sociedades complejas, basado en la pretensión de encontrar soluciones simples a problemas que forzosamente también han de ser complejos. Sitúan el evento fundacional de la enseñanza basada en la evidencia en una conferencia de David Hargreaves en 1996, en la que reclamaba una enseñanza más basada en la investigación, que tuvo gran impacto y difusión. A partir de ahí la idea se fue extendiendo, no sin dificultades y contradicciones.

En opinión de ambos autores, el principal problema que subyace a esa tendencia se encuentra en los problemas epistemológicos que plantea, así como los reduccionismos que se ve obligada a aceptar para su desarrollo. En su trabajo prestan una atención especial a la guerra de paradigmas que se produjo en la investigación educativa a finales del siglo XX, una perspectiva en la que se inserta el análisis que después realizan de los reduccionismos planteados por Wrigley. Para ellos, dichos reduccionismos (el experimental, el psicológico, el de clase social, el de la eficacia y el de la campana de cristal), que sirven de eje vertebral de su análisis, plantean simplificaciones abusivas que alimentan la ilusión de encontrar soluciones (simples) adecuadas a problemas complejos. Y de ahí deriva la crítica fundamental que debe hacerse a la tendencia evidencialista, a la que dedican una buena parte de su artículo.

Pero el problema, en su opinión, no se limita a adoptar unos reducciónismos abusivos, sino que también tiene que ver con el resurgimiento de un paradigma tecnocrático, según el cual la educación debe ser considerada meramente como un asunto técnico, desligándola de las intenciones, objetivos y propósitos que le dan significado, planteamiento que parecía ya superado. La conclusión que plantean tras realizar estos análisis es que bajo la propuesta de una educación basada en evidencias subyace, más que una preocupación por la mejora de la educación, un esfuerzo por construir relatos que avalen las políticas educativas adoptadas. Como afirman, la educación y la investigación

deben ser entendidas como procesos complejos y no como simples cuestiones técnicas basadas en el análisis de datos cuantitativos.

No cabe duda de que el desarrollo de grandes programas internacionales de evaluación, entre los que destaca el proyecto PISA, ha venido a dar un fuerte impulso a esta idea de aprovechar cada vez más y mejor las evidencias disponibles o que se puedan construir. El estudio antes mencionado de la OCDE consideraba que la creciente atención puesta por los países en la evaluación de los resultados de la educación ha sido un factor muy poderoso para volver a impulsar una tendencia que apenas despegaba hace veinte años. Y por ese motivo, merece la pena volver la mirada hacia las organizaciones internacionales que han promovido esos estudios masivos (como la OCDE) o que los están utilizando para conducir sus políticas educativas (como la Unión Europea).

El artículo de Nóra Révai, Jordan Hill y José Manuel Torres presenta y discute algunos resultados de un estudio recientemente llevado a cabo por el *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) de la OCDE, organización a la que pertenecen. El proyecto, denominado *Strengthening the Impact of Education Research*, sigue la senda de los antes mencionados, desarrollados por la misma organización en los años noventa y en 2007. Se trata de un estudio basado en una encuesta respondida en 2021 por representantes ministeriales de 37 sistemas educativos de 29 países y posteriormente completada con entrevistas semiestructuradas aplicadas a representantes de seis de esos países. Su propósito consiste en identificar algunos aspectos que facilitan el uso de la investigación en la política educativa y en la práctica de la enseñanza, así como los rasgos principales de la producción investigadora reciente. Como puede fácilmente apreciarse, abordan una cuestión que suscita indudable interés cuando se habla de promover la construcción de políticas basadas en evidencias, puesto que la investigación es considerada una de las principales fuentes de evidencias.

El artículo presenta los datos obtenidos en relación con tres aspectos destacados: 1) quiénes son los actores principales en la movilización de la investigación, esto es, quién facilita su uso; 2) en qué consiste dicha movilización o, dicho de otro modo, cuáles son los mecanismos aplicados para promover su uso; 3) cuáles son las barreras que dificultan la movilización y el uso de la investigación. La encuesta aplicada, con cuestiones de diverso tipo y formato, intenta indagar esos asuntos, junto con algunos otros que no constituyen el objeto de este trabajo.

Las conclusiones obtenidas son ciertamente interesantes. En primer lugar, se aprecia que los sistemas educativos difieren notablemente en el número y la caracterización de los actores que promueven el uso de la investigación. Frente a la distinción tradicional entre investigadores, decisores políticos y prácticos de la educación, existen otras figuras tales como financiadores de la investigación, editores de libros de texto, compañías tecnológicas, *think tanks*, redes de investigadores y prácticos, medios de comunicación o estudiantes, que cuentan con una mayor o menor presencia y actividad, según los casos. Además, en muchos lugares existen agencias intermediarias y otras organizaciones similares. Otro tanto puede decirse acerca de la multiplicidad, diversidad y presencia variable de mecanismos tendentes a promover la movilización y el uso de la investigación. Si bien existen algunos instrumentos bastante extendidos, como la financiación de programas específicos y focalizados de investigación, existe una gran dispersión entre los diez principales mecanismos identificados y su presencia relativa en unos y otros sistemas educativos. Y el artículo también destaca la existencia de importantes y variadas barreras que impiden esa movilización. En conjunto, el artículo plantea la excesiva presencia de actores y mecanismos basados en una concepción lineal de dicha movilización, frente a otros que debieran estar presentes a partir de modelos relacionales o sistémicos, concluyendo con la necesidad de desarrollar estos últimos para conseguir un uso más efectivo de los resultados de la investigación.

Por su parte, el artículo de Javier Valle y Lucía Sánchez-Urán amplía el foco para tratar las actividades desarrolladas, no solo por la OCDE, sino también por la UNESCO y la Unión Europea. Su tesis central, que les sirve para vertebrar el trabajo, consiste en que los organismos internacionales vienen lanzando un conjunto de ideas, conceptos y planteamientos en materia de educación, que se difunden rápidamente en este mundo globalizado, con el apoyo real o simbólico de los propios organismos, hasta llegar a convertirse en tendencias que producen un notable impacto en los diversos países que las adoptan. En este contexto global, los organismos internacionales adquieren un protagonismo determinante, ejercen un *soft power* tan evidente como influyente, motivo por el cual merece la pena echar un vistazo al tipo de actuación que promueven.

Con objeto de mostrar cómo se ejerce esa influencia por parte de los organismos internacionales analizan dos ejemplos de gran relevancia en la actualidad. El primero se refiere al concepto del aprendizaje a

lo largo de la vida (*long-life learning*), cuyo promotor principal fue la UNESCO, hace ya medio siglo, bajo la terminología de *educación permanente*, y que sería posteriormente replicado y ampliado por la OCDE y por la Unión Europea, llegando a cobrar una gran importancia en los últimos veinte años. El segundo ejemplo se refiere al discurso de la política educativa basada en evidencias, que se inserta nítidamente en el tema de este número. Si antes hablábamos de cómo contribuyeron los trabajos del CERI-OCDE a desarrollar ese discurso, Valle y Sánchez-Urán nos aportan la contribución que al mismo hicieron la UNESCO y la Unión Europea.

El análisis que realizan los autores sobre la construcción y la difusión de este discurso se basa en el estudio de los programas y los documentos elaborados por estas organizaciones, que viene a corroborar sus tesis. Además, nos aportan un análisis de los principales sistemas de indicadores utilizados en aplicación de este discurso, especialmente las publicaciones *Education at a Glance* (OCDE) y *Monitor de la Educación y la Formación* (Unión Europea). A partir de aquí extraen algunas conclusiones que resultan interesantes para cotejarlas con las aportadas por los otros tres trabajos incluidos en esta categoría del tema abordado en el número. Por una parte, insisten en el predominio del recurso a datos cuantitativos y referidos a resultados del aprendizaje, lo que confluye con la reflexión acerca del *dataísmo* que antes comentábamos. En este sentido, plantean la necesidad de utilizar otros indicadores cualitativos, con potencial explicativo, referidos a procesos y contextos. Por otra parte, subrayan el fuerte componente economicista que tienen estos conjuntos de indicadores, que, además, por el modo en que se definen, contribuyen a construir la realidad que dicen pretender solamente describir. Y, por último, plantean la necesidad de combinar este tipo de “evidencias” con otras informaciones de carácter “micro”, más integrales y capaces de ofrecer una información más completa y compleja para apoyar la toma de decisiones y la construcción de políticas educativas.

La segunda de las categorías que abarca este número incluye tres artículos centrados en el papel que desempeñan las revistas científicas en cuanto vehículo de la difusión del conocimiento acerca de la educación y, por extensión, el lugar que ocupan en la construcción de dicho conocimiento. Aunque dos de ellos tratan asuntos vinculados con la propia *Revista de Educación*, este bloque de trabajos no se centra únicamente en ella. En esta categoría la mirada se eleva a otras revistas

españolas y también portuguesas, con la pretensión de ampliar algo más el campo de análisis.

El artículo de Marta Ruiz Corbella, Ernesto López Gómez, Arturo Galán González y Consuelo Vélaz de Medrano traza la evolución de varias revistas científicas de educación españolas a lo largo de una década (2011-2020). Los autores, todos ellos implicados en algún momento en tareas de edición de este tipo de revistas, son conscientes del papel que hoy desempeñan en cuanto canal principal de comunicación de la investigación, de donde deriva su interés por estudiarlas. Argumentan convincentemente que en la explicación de ese papel tan determinante intervienen dos fenómenos complementarios, que vienen dándose desde los años ochenta del siglo pasado. Por una parte, analizan cómo se ha ido configurando y construyendo una política científica española, uno de cuyos componentes centrales ha sido el fomento de la producción científica de nuestras instituciones e investigadores. En ese sentido, destacan especialmente la tarea realizada en este último tiempo por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), creada en 2001, que ha apoyado decididamente la profesionalización e internacionalización de las revistas científicas españolas. Por otra parte, subrayan el papel impulsor que en ese proceso ha desempeñado el sistema de evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario, hasta llegar a convertirse los sexenios de investigación en la herramienta esencial para el desarrollo profesional de los académicos. Dado que los sexenios y los sistemas de acreditación del profesorado conceden una importancia decisiva a los artículos científicos y a las publicaciones en que estos aparecen, resulta lógico que las revistas hayan cobrado una gran importancia, sin perjuicio de los problemas que esa posición predominante puede provocar.

En el artículo se pasa revista a la evolución registrada durante la década 2011-2020 por las ocho revistas incluidas exclusivamente en la categoría *Education* del ranking de *Scopus* (lo han elegido porque incluye un mayor número de revistas españolas que el *World of Science*), dejando aparte las incluidas en dos o más categorías (otras 59). Siete de ellas son editadas por otras tantas universidades españolas y la octava es la *Revista de Educación*. En conjunto, editaron 2340 artículos en la década mencionada, cuyo análisis ha servido para completar la radiografía de su evolución.

Los autores concluyen que se puede observar una clara tendencia positiva en esos diez años, en términos de impacto e indexación, que

resulta especialmente patente en los casos de *Educación XXI* y *Revista de Educación*. Las ocho revistas analizadas han mejorado en general su posición en la tabla, predominando ahora la presencia en el segundo cuartil (Q2). El análisis desciende con mayor grado de detalle a la lengua utilizada, la presencia de autores no españoles (mayoritariamente iberoamericanos) y las palabras clave consignadas en los artículos publicados. En conjunto, el trabajo dibuja una perspectiva favorable, aunque no dejan de aparecer puntos críticos que exigirán atención en los próximos años.

El artículo de Ramón López Martín constituye una buena muestra de cómo una revista científica puede servir de fuente para reconstruir algún aspecto relevante de la educación en tiempos pasados. En este caso, estudia cómo se reflejan en la *Revista de Educación* las prácticas escolares y los estilos pedagógicos vigentes en la España del siglo XX.

Su marco teórico se centra en el estudio de la escuela como un espacio social que se construye con una cultura propia. De acuerdo con esa perspectiva, presta una especial atención a la denominada *cultura escolar*, en cuanto permite echar una mirada integral al interior de la institución escolar, como vienen reclamando muchos investigadores. Así entendida, la cultura escolar incluye tres elementos clave, a saber, teorías (o relatos de los ideales y discursos pedagógicos, fruto de la reflexión de los expertos), normas (o regulación normativa y prescripciones administrativas impulsadas por los gestores del sistema) y prácticas escolares desarrolladas por los docentes. La interacción de los tres elementos construye esa cultura escolar que resulta perentorio investigar.

A partir de este marco teórico, el autor acude a la *Revista de Educación* como un testigo de excepción de la educación española de la segunda mitad del siglo XX, que le permite realizar una relectura de los modelos de prácticas escolares y estilos pedagógicos desarrollados en ese tiempo y contexto. Además, insiste en el doble papel que la revista ha jugado: por una parte, ha contribuido a la generación de conocimiento relativo a esa triple dimensión mencionada de la cultura escolar; por otra parte, ha recogido la evolución que se ha ido produciendo en esos aspectos en el tiempo acotado. Dada la amplitud que exigiría el análisis de la evolución de todos los elementos integrantes de la cultura escolar, ha seleccionado el relativo a las prácticas escolares y los estilos pedagógicos, por considerarlo de especial interés, dejando de lado en esta ocasión el análisis de los discursos y las normas.

El artículo distingue tres épocas, cada una de las cuales tiene unas características singulares que permiten considerarlas unidades de análisis. La primera época corresponde a la *escuela de posguerra*, caracterizada por su orientación nacionalista y católica que ha permitido referirse a ella como *nacionalcatólica*. El autor subraya la voluntad explícita de lograr la formación cristiana, patriótica e intelectual de la niñez, poniendo la escuela al servicio de la Religión y la Patria. Son numerosas las referencias de la *Revista Nacional de Educación* que avalan este objetivo, que se sobrepone a la necesidad de orientar la práctica docente. La ausencia de cuestionarios o programas escolares situaría a las enciclopedias y manuales escolares como el referente fundamental para la práctica escolar en esta primera etapa. La segunda época, de *modernización tecnocrática*, se inicia al tiempo que la revista cambia su nombre y su enfoque. La apertura experimentada, siquiera tímida, permitió ir introduciendo en el ámbito escolar criterios de racionalidad pedagógica, que el artículo va analizando con atención. Por ejemplo, la revista presta un buen servicio a la comprensión y difusión de los cuestionarios de 1953, que quieren servir de guía para una actividad escolar renovada. Los años sesenta suponen un nuevo paso adelante, con la publicación de unos nuevos cuestionarios en 1965, que trajeron consigo un arsenal de instrumentos didácticos modernos, que también se tratan en diversos números de la revista. Unos años después, la Ley General de Educación de 1970 supuso el inicio de una nueva etapa en la que culmina el carácter tecnoburocrático de la pedagogía. Por último, la tercera época corresponde a la *escuela democrática*, en que la educación (“de todos y para todos”) se entiende como un instrumento al servicio de la convivencia democrática. La modernización alcanza a la *Revista de Educación*, que da un salto de calidad y refleja los esfuerzos internacionales que se están produciendo para construir una escuela moderna y capaz de dar respuesta a los nuevos desafíos. La LOGSE simboliza ese cambio que se estaba produciendo y que se vería concretado en el desarrollo de la ley, etapa en la que el autor finaliza su trabajo.

El tercer artículo de esta segunda categoría, elaborado por Álvaro Nieto Ratero, Pedro Seguro Romero y Evangelina Bonifácio, enlaza con los dos anteriores. Con el de Ruiz Corbella, López Gómez, Galán González y Vélaz de Medrano, por adoptar el mismo periodo temporal para el análisis y por centrarse en las revistas incluidas en uno de los índices de calidad más reconocidos (nuevamente *Scopus*), si bien ahora

se trata de revistas portuguesas. Con el de López Martín, por abordar el tratamiento de un asunto concreto en dichas revistas, ahora relativo a la construcción de políticas de formación del profesorado. Es precisamente la selección de este asunto lo que permite enlazar con el tema central del número, relativo a la generación de conocimiento y la construcción de políticas educativas.

El artículo comienza presentando los principales cambios registrados en las dos primeras décadas del siglo XXI en lo que se refiere a la formación inicial y continua del profesorado portugués. Las normas publicadas en forma de decreto-ley en 2001, 2007 y 2014 han ido definiendo y redefiniendo las características del sistema portugués de formación docente, cuya presentación sirve de referencia para el estudio de los artículos que se han publicado en relación con las políticas de formación y desarrollo profesional del profesorado. Para llevar a cabo el análisis los autores han seleccionado las dos únicas revistas portuguesas de educación incluidas en *Scopus* (*Revista Portuguesa de Educação* y *Revista Lusófona de Educação*). En los años contemplados (2011-2021) la primera publicó 14 artículos (de un total de 253) sobre formación y desarrollo docente y la segunda 32 (de un total de 419). En conjunto, se publicaron 46 artículos sobre esos temas, de un total de 672 artículos publicados en esos años, lo que supone un limitado 6,8%. A partir de esos artículos, los autores llevan a cabo su análisis.

El estudio detallado de los artículos publicados en ambas revistas permite llegar a varias conclusiones. En primer lugar, el número de artículos aparecidos sobre el tema elegido es bastante reducido. Su aparición cronológica ha sido irregular, sin que se aprecie necesariamente una concentración en los momentos de cambio normativo (si bien algunos de ellos quedan fuera del periodo acotado). Por otra parte, el enfoque y tema de dichos artículos es muy variado, sin que se aprecien constantes claras. También llama la atención la ausencia de números monográficos dedicados al tema elegido, pese a su relevancia. Todo ello lleva a los autores a subrayar la necesidad de contar con más actores en esa tarea de generación de conocimiento y de establecer más relaciones entre ellos. Concretamente, finalizan su trabajo insistiendo en la necesidad de contar en mayor medida con el profesorado en ejercicio para la construcción de políticas docentes, pese a las dificultades que ello encierra.

La tercera categoría de este monográfico, de carácter misceláneo, incluye dos artículos que abordan sendos casos específicos de construcción de

políticas educativas. Los dos artículos son muy diferentes entre sí, pero guardan relación por su voluntad de analizar la construcción de políticas públicas educativas en campos relevantes.

El artículo de Guillermo Ruiz está centrado en la construcción de políticas educativas en un Estado federal, en este caso la República Argentina. El foco central de su trabajo se encuentra en el efecto producido por las reformas educativas llevadas a cabo en los primeros años del siglo XXI, si bien en su análisis retrocede algo más atrás en el tiempo cuando resulta necesario. El marco conceptual que le sirve de base para el estudio se encuentra en el análisis de las características de los Estados federales y su traducción en el ámbito de la educación. Tras analizar los rasgos fundamentales del federalismo y la caracterización del Estado argentino como un modelo federal que se puede denominar de *coming-together*, describe la distribución de competencias en materia de educación entre el Estado federal y las jurisdicciones provinciales. En su opinión, pese a su definición política y administrativa inequívocamente federal, Argentina experimentó históricamente un proceso paulatino de centralización, que también afectó a la educación. Los subsiguientes procesos de descentralización, de distinto ritmo y alcance, produjeron lo que denomina una diversificación dispersa del sistema educativo, uno de cuyos principales efectos (perniciosos) consiste en poner en entredicho la efectividad del principio de igualdad entre ciudadanos y jurisdicciones. Este es el asunto central de su trabajo, al que dedica su atención preferente.

Para analizar el impacto de las reformas educativas recientes, el autor selecciona varias cuestiones, que pueden agruparse en dos grandes asuntos. En primer lugar, analiza los cambios que introdujo la ley de 2006 en la estructura académica del sistema educativo. Esa reforma introdujo la posibilidad de elegir entre dos duraciones alternativas de la educación primaria y la secundaria (7+5 o 6+6), que fueron adoptadas casi a partes iguales por las diversas jurisdicciones provinciales. Junto a la duración variable de esas etapas y estrechamente ligada con ella, se encuentra la dificultad para articular la deseada convergencia de políticas curriculares. Pese a la existencia de unos contenidos obligatorios comunes y unos núcleos de aprendizaje prioritario, asimismo comunes, la diversidad de estructuras académicas dificultó la aplicación de los nuevos currículos en condiciones igualitarias. A ello hay que sumar los distintos ritmos de adopción de las normas estatales comunes por parte de las jurisdicciones

provinciales, que ha introducido más desigualdades. Si el análisis de las estructuras académicas y las concreciones curriculares pone de manifiesto la aparición de desigualdades territoriales como consecuencia de la aplicación de la reforma educativa de 2006, el análisis de la cobertura escolar la confirma más aún, si cabe. Las diferencias en la cobertura educativa son estudiadas desde dos puntos de vista. Por una parte, desde la perspectiva de la cobertura en términos absolutos, que pone de manifiesto la existencia de un alto nivel de cobertura en los años de la escolarización obligatoria. Por otra parte, desde la perspectiva del peso relativo de la enseñanza pública y la privada, que permite apreciar diferencias notables entre los distintos territorios, llegando a coexistir tasas de escolarización pública superiores al 85% en varias provincias del noroeste y nordeste con otras casi paritarias en la Ciudad de Buenos Aires. En opinión del autor, los datos confirman su tesis de la existencia de una diversificación dispersa, que compromete el logro de una igualdad efectiva en materia de educación. Su corrección requeriría un papel más activo del Estado federal en cuanto promotor y garante del derecho a la educación.

El último artículo, de Inmaculada Sánchez Macías, Alice Semedo y Guadalupe García-Córdova, adopta un enfoque comparativo acerca de las políticas educativas implementadas en tres países (España, Portugal y México) en materia de educación patrimonial. Las autoras llevan a cabo un análisis de la normativa curricular vigente en cada país, centrándose en las semejanzas y diferencias encontradas en sus leyes respectivas. Desarrollan, en suma, una comparación de políticas educativas, referidas en este caso al currículo.

Las autoras, profesoras en sendas universidades de los países mencionados, comienzan su trabajo estudiando los modelos curriculares vigentes en cada uno de ellos, indicando las normas que los regulan y sus características. A continuación, analizan los currículos vigentes en la etapa que va desde los 11 a los 16 años, de acuerdo con las particularidades nacionales. Explican su concepción de la educación patrimonial, entendida como una disciplina transversal, vinculada con el concepto de identidad y de identidad social, relacionada con la conexión existente entre patrimonio y sociedad y orientada al fortalecimiento de la ciudadanía. La educación patrimonial se lleva a cabo a través de diversas materias escolares, tales como Historia y Geografía, Arte, Lengua, Filosofía, Religión, Música, Educación cívica, entre otras, aunque la situación difiere de un país a otro.

Para llevar a cabo su análisis utilizan diversos instrumentos y programas, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, incluyendo análisis de documentos y co-ocurrencia de palabras, que les sirven para destacar las semejanzas y las asimetrías existentes en materia de educación patrimonial. Entre sus conclusiones subrayan la relación de sus definiciones respectivas con la cultura y el arte, la existencia de referencias explícitas a valores y actitudes, la diversidad de conceptos utilizados y de contenidos incluidos. Finalizan señalando la necesidad de redefinir los currículos establecidos, dadas sus insuficiencias, de extender el concepto utilizado de patrimonio y de adaptar la educación patrimonial a las nuevas metodologías y a las TIC.

En conjunto, el número pasa revista a un buen número de cuestiones ligadas a la generación de conocimiento en educación y a la construcción de políticas públicas educativas. Esperamos que al lector le resulten de interés los artículos seleccionados, pues, aunque no agotan el tema, ofrecen un conjunto de miradas sugerentes y complementarias.

Referencias Bibliográficas

- OECD (2007): *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. Paris: OECD Publishing. doi: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264033672-en>
- Tiana, Alejandro (1996): Breves notas históricas a modo de presentación, *Revista de Educación*, número extraordinario conmemorativo de los primeros trescientos años de la revista, pp. 5-8.

Sobre las dificultades de incorporar las evidencias comparativas internacionales en la formulación de políticas educativas. Lecciones que el sector de la educación podría aprender de la ciencia política

On the difficulties of incorporating international comparative evidence into educational policy making. Lessons that the education sector could learn from political science

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-569>

Francesc Pedró García

<https://orcid.org/0000-0001-5335-8100>

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC)

Resumen

Los estudios comparativos internacionales en educación son considerados por sus proponentes fuentes relevantes de evidencia para la mejora de las políticas públicas en educación y son, con frecuencia, referenciados por los decisores políticos. Sin embargo, el aumento de evidencias comparativas, singularmente gracias al Programa PISA de la OCDE, no parece haberse traducido en mejoras significativas en la calidad de las políticas educativas pues son relativamente pocos los países que han mejorado sus resultados. La tradición de análisis de políticas públicas permite arrojar luz sobre las dificultades principales con las que tropiezan los estudios comparativos para ser utilizados apropiadamente en el proceso de formulación de políticas públicas. Desde esta perspectiva, se analizan tres de ellas: la naturaleza perversa de los problemas educativos a los que se intenta dar respuesta; las barreras de comunicación entre los investigadores y productores de evidencias y los decisores políticos, además de problemas de capacidad de manejar las evidencias por parte de estos últimos; y, finalmente, la brecha de implementación. Su análisis se completa con unas consideraciones

finales acerca de cómo mejorar el diálogo entre la ciencia política y las políticas públicas en educación.

Palabras clave: educación comparada, estudios comparativos, política educativa, evidencias, ciencia política, políticas públicas.

Abstract

The proponents of international comparative studies in education claim that they provide relevant sources of evidence for improving public policies in education and policy makers frequently refer to them. However, the increase in comparative evidence, especially thanks to the OECD's PISA program, has not translated into significant improvements in the quality of educational policies, as relatively few countries have improved their results. The tradition of public policy analysis sheds light on the main difficulties associated to the use of comparative policy analysis in the public policy formulation process. From this perspective, three of these barriers are analyzed: the wicked nature of the educational problems from a policy perspective, the communication barriers between researchers and producers of evidence and policymakers, as well as issues of the latter's capacity to handle the evidence, and, finally, the implementation gap. The analysis of these three barriers leads to some final considerations on improving the dialogue between political science and public policymaking in education.

Keywords: comparative education, comparative studies, education policy, evidence, political science, public policies.

Introducción

La cultura de la evidencia parece estar ausente en las decisiones profesionales de docentes y de directivos escolares que rara vez usan los resultados de la investigación en sus procesos de toma de decisiones sobre qué estrategias o programas adoptar (Dagenais et al., 2012; Morrison et al., 2014). Probablemente la educación constituye el campo más golpeado por el discurso de la evidencia entendido como una presión que ha provenido en gran medida de actores externos que resuenan mal con la mayoría de los discursos existentes entre los profesionales de la educación (Krejsler, 2013). En aquellos países, como Estados Unidos o Inglaterra, donde las autoridades locales y las juntas escolares tienen la responsabilidad de tomar decisiones sobre programas e intervenciones

escolares, el recurso a la evidencia, en particular a través de evaluaciones experimentales, podría facilitar los procesos de toma de decisiones (Slavin, 2021). Siguiendo esta estela, unos pocos países europeos han creado centros o programas para recopilar y disseminar evidencias sobre la eficacia de distintos programas educativos entre docentes y directivos escolares, en particular (Eurydice, 2017). No es una tarea fácil: algunas de estas iniciativas públicas también se han clausurado o han pasado a ser sostenidas por entidades privadas en Inglaterra (Pellegrini & Vivanet, 2021); en España la Fundación La Caixa en colaboración con la *Education Endowment Foundation* ha lanzado recientemente una iniciativa similar¹.

Al hilo de lo que está sucediendo en otros sectores de la actividad pública, como en particular la agricultura, la sanidad o la ciencia y la tecnología (Cheung & Xie, 2021), cabe preguntarse si las evidencias pueden ser también un recurso en los procesos de formulación de las políticas públicas destinadas a solventar problemas educativos como, por ejemplo, la calidad de los aprendizajes y su equidad o la inclusión educativa para el conjunto de un país o de una jurisdicción autónoma, en particular a través de mecanismos regulatorios, de concertación o de financiación. Puede argumentarse que la naturaleza de las políticas públicas es distinta de la de los programas², como lo es igualmente su proceso de formulación, pero la ciencia política lleva décadas analizando las oportunidades y las barreras para que las políticas públicas en todos los sectores sean informadas por las evidencias. Por distintas razones, el estudio de la educación ha sido durante mucho tiempo un tema descuidado en la ciencia política. Sin embargo, en los últimos tiempos el interés de los académicos por este campo ha aumentado rápidamente (Busemeyer & Trampusch, 2011) y, en particular, hasta qué punto las comparaciones internacionales podrían jugar un papel equivalente para informar políticas al que tienen las experimentaciones en las decisiones sobre intervenciones y programas (Mølstad & Pettersson, 2019). Se trataría de ir más allá del bien analizado proceso del préstamo de políticas educativas, con excelentes casos como los de la inspección

¹ <https://educaixa.org/es/repositorio-evidencias-educativas>

² Una política pública es un conjunto de objetivos, decisiones y acciones de un gobierno para solucionar problemas que tanto los ciudadanos como el propio gobierno consideran prioritarios en un momento dado. Estas acciones y decisiones involucran múltiples actores, sectores o niveles de gobierno. La política pública se materializa en programas y proyectos, para cuya ejecución se asignan recursos (Kingdon, John W., 1984).

escolar en Israel y Turquía (Nir, Kondakci, & Emil, 2018), la reforma escolar danesa de 2013 (Karseth, Sivesind, & Steiner-Khamisi, 2022), o de la evaluación en Hong Kong inspirada en el Reino Unido (Yan & Brown, 2021).

La principal fuente internacional comparativa de evidencias sobre educación, el Programa PISA de la OCDE cuenta ya con más de dos décadas de historia. A lo largo de estos años, el Programa ha difundido varias recomendaciones políticas basadas precisamente en los análisis de los resultados como, por ejemplo, la relevancia de la autonomía de los centros escolares y el papel crítico del liderazgo pedagógico, sin olvidar la escasa efectividad de las inversiones en tecnología educativa, o el valor relativo de bajas ratios de alumnos por profesor o de salarios docentes más elevados (Schleicher, 2018). Si existen evidencias acerca de lo que funciona y por qué, entonces ¿cómo explicar que a escala internacional los progresos sigan siendo escasos y que sean tan pocos los países cuyos resultados mejoran y, al mismo tiempo, que otros tantos empeoren y que la mayoría se mantengan estables (OECD, 2020)?

La investigación politológica ha arrojado luz sobre por qué es tan difícil promover el recurso a la evidencia comparativa en los procesos de formulación de políticas públicas (Cairney & Oliver, 2017a). Pero los ejemplos de aplicación al sector de la educación son muy escasos; no solo los politólogos han tendido a negligir el sector en sus análisis, sino que también los especialistas en educación han hecho pocos esfuerzos para buscar en la ciencia política respuestas a estas problemáticas (Jakobi, Martens, & Wolf, 2009).

Desde esta perspectiva de diálogo entre la ciencia política y las políticas públicas en educación, esta contribución se centra en analizar tres razones fundamentales que podrían explicar la paradoja de que, a pesar de tener cada vez más evidencias comparativas, las políticas educativas no consigan mejorar los resultados a escala nacional o de la jurisdicción autónoma competente con capacidad de formular sus propias políticas. La primera es que la naturaleza de los problemas educativos a los que se intenta dar respuesta sea tan compleja que requiera diseños de políticas públicas no menos complejos y tan contextualizados que hagan imposible encontrar en las evidencias comparativas más que una fuente de información. Dicho de otro modo, lo que se presenta como evidencias en política educativa en realidad no lo serían porque solo ofrecerían una información parcial, atomizada o incompleta, fundamentalmente

centrada en programas y proyectos. La segunda es que existan barreras de comunicación entre los investigadores y productores de evidencias y los decisores políticos, además de problemas de capacidad de manejar las evidencias por parte de estos últimos. La tercera es que, aun asumiendo que ninguna de las anteriores razones fuera cierta, se diera una brecha de implementación: las políticas se formularían correctamente a partir de las evidencias disponibles, pero nunca se llegarían a poner en práctica adecuada o completamente por causas diversas, incluyendo los conflictos de agenda entre los distintos agentes, en particular los docentes y las familias, pero también los distintos niveles de gobierno y administraciones públicas.

Cada una de estas tres razones se examina a continuación. Su análisis se completa con unas consideraciones finales acerca de cómo mejorar el diálogo entre la ciencia política y las políticas públicas en educación.

La naturaleza perversa de los problemas educativos

Aunque los sectores de la actividad pública tradicionales como la educación escolar tienen metodologías de intervención bien definidas e hipótesis dominantes sobre su dinámica, muchos problemas políticos emergentes no generan ese mismo acuerdo sobre las metodologías o las interacciones entre las variables a considerar (Simpson, 2019). Incluso en el caso de los problemas educativos que ya han sido tratados durante algún tiempo como, por ejemplo, la incidencia del apoyo familiar en los resultados escolares, la complejidad interna de esas cuestiones puede haberse hecho más evidente, o la apertura de las áreas políticas a un conjunto más amplio de actores políticos puede haber dado lugar a conceptualizaciones alternativas a las tradicionales. Por ejemplo, los gobiernos han formulado e implementado políticas escolares durante décadas, pero ahora las políticas escolares se han subsumido en el ámbito más difuso de las políticas educativas para incorporar otros subsectores con los que interactúan y con otras visiones. En lugar de limitarse al sector escolar, este ámbito de actuación se ocupa ahora también de cuestiones relacionadas la educación infantil o la educación universitaria, siendo ambos ámbitos de intervención gubernamental relativamente reciente y limitado por la proverbial autonomía de los proveedores (Pedró García, 2021).

Una manera de parametrizar la complejidad de los problemas educativos consiste en acudir al concepto de problemas perversos. Este concepto procede de la literatura sobre la teoría de sistemas y la planificación (Rittel & Webber, 1973) y se desarrolló para describir la aparición de un conjunto de problemas, como la pobreza, que desafían la capacidad de los gobiernos para desarrollar políticas públicas con eficacia. Estos problemas comparten algunos rasgos comunes que se pueden resumir en tres (Termeer, Dewulf, & Biesbroek, 2019). En primer lugar, están mal definidos y vinculados a otros problemas. Además, las soluciones para esos problemas tampoco son fáciles de encontrar y están vinculadas a los mismos actores que son la causa de los problemas. Y, por último, parece imposible saber, *ex ante*, lo que constituiría una buena solución. Aunque cada una de las características es importante en sí misma, el argumento general que subyace en ellas es que un número cada vez mayor de problemas a los que se enfrentan los gobiernos, y las sociedades, no pueden ser resueltos de forma eficaz, o ciertamente no pueden ser resueltos a través de los procesos que los gobiernos han utilizado habitualmente para encontrar soluciones. En definitiva, se trata de problemas para cuya resolución se carece de evidencias porque su misma naturaleza impide la parametrización de soluciones sobre la base de las evidencias disponibles (Turnbull & Hoppe, 2019).

Es importante distinguir entre problemas perversos y problemas complicados (Peters & Tarpey, 2019). Esta última variedad de problemas puede tener una serie de partes móviles, como los actores, pero las relaciones entre ellos son lineales y en gran medida predecibles. De hecho, en cierto punto, todos los problemas políticos son complicados, con múltiples intereses y, por lo general, múltiples puntos de veto en los que hay que tomar decisiones. Un ejemplo claro es la cuestión de la equiparación de los salarios docentes al de otros profesionales públicos con requisitos de acceso equivalentes: no es sencillo de resolver y hay varios actores, pero, en cierta forma, los comportamientos del ministerio de hacienda, de los sindicatos docentes y del ministerio de educación son predecibles. Los problemas perversos, en cambio, implican a varios actores, pero también tienen conexiones más inciertas y no lineales entre las variables que componen el ámbito político. La complejidad queda patente en un problema político tan aparentemente sencillo como la concertación, es decir, si los centros escolares de titularidad privada, en un país donde tienen un gran arraigo, deben o no poder recibir fondos

públicos y a cambio de qué contrapartidas; a pesar de que no estén en la ecuación inicial, la reacción de los centros públicos y de los sindicatos a una iniciativa como ésta puede evolucionar si, como acostumbra a suceder, la negociación para la concertación se da en medio de una negociación salarial, como ha sido el caso de varios países europeos como España o Francia. En este sentido, la discusión acerca de los problemas perversos puede vincularse con la de las denominadas “disputas políticas intratables” (Susskind & Field, 1996). En este caso, un problema se considera intratable mucho menos por sus características técnicas y las interacciones inciertas de las variables que por las preferencias políticas, y los marcos políticos asociados, de los actores implicados. Los problemas más fáciles, desde la perspectiva de la literatura de los problemas complejos, podrían ser intratables desde una perspectiva más política.

Los problemas perversos pueden describirse utilizando seis atributos (Sternberg & Frensch, 2014):

- Intransparencia: intervienen múltiples variables y, a menudo, el solucionador de problemas sólo ve los síntomas, no las causas. El gran número de variables significa que el solucionador de problemas debe centrarse sólo en un subconjunto, y puede, por supuesto, elegir incorrectamente.
- Politiqueo: La presencia de objetivos múltiples y posiblemente conflictivos. Para abordar con éxito un problema complejo, una solución tendrá que satisfacer a múltiples actores con objetivos diferentes y probablemente conflictivos. Necesariamente habrá que negociar.
- Complejidad de la situación: existen patrones complejos de interacción entre las variables y, por tanto, una baja previsibilidad.
- Conectividad de las variables: los cambios en una variable pueden tener múltiples conexiones con otras variables relevantes, lo que dificulta la predicción de las consecuencias de incluso pequeños cambios.
- Desarrollos dinámicos: La situación de la formulación de políticas es propensa a cambios rápidos e impredecibles, lo que pone a los responsables de la toma de decisiones bajo una presión considerable.
- Efectos retardados: el momento en que se producen los efectos de las interacciones es imprevisible y, a menudo, retardado.

Los problemas políticos como la mejora de los resultados de los aprendizajes escolares pueden ser descritos, ciertamente, como problemas perversos y, de hecho, otros analistas han desarrollado el concepto de “superproblemas perversos”³ para describir el cambio climático y otros problemas políticos contemporáneos extremadamente retorcidos (Levin, Cashore, Bernstein, & Auld, 2012). Y aun otros analistas también han hecho hincapié en la complejidad de los problemas como una forma más genérica de describir los problemas políticos que no encajan fácilmente en las concepciones lineales habituales de la formulación de políticas públicas y la gobernanza (Duit & Galaz, 2008; Klijn, 2008).

Los problemas políticos en materia educativa son difíciles de conceptualizar y aún más difíciles de resolver y, en esta medida, caben perfectamente dentro de la definición de problemas perversos que ofrece la ciencia política. Ante esta realidad, las evidencias comparativas pueden ser de utilidad en cuanto aportan información sobre la experiencia previa de otros países. Al hacerlo, pueden contribuir a desmenuzar el problema en distintos componentes y a visualizar soluciones alternativas, sean o no factibles en el propio marco regulatorio. Pero es difícil imaginar que las evidencias comparativas puedan hacer algo más, en el contexto de problemas perversos, que informar. Cuando las evidencias comparativas, que explican diferencias generadas en el pasado, se utilizan para normativizar el presente y prescribir cursos de acción, inevitablemente se sobresimplifica la definición de los problemas, se descuidan las particularidades de cada contexto nacional, o se amaga un salto conceptual para promover determinadas políticas educativas, como ha sido criticado en innumerables ocasiones en relación a los trabajos en particular de la OCDE y del Banco Mundial (Takala, Kallo, Kauko, & Rinne, 2018; Zapp, 2021) y aún más específicamente en el caso de las recomendaciones políticas basadas en los resultados de PISA (Pedró García, 2012; Sjøberg & Jenkins, 2022), incluyendo su aún más sorprendente aplicación al caso de países en desarrollo (Auld, Rappleye, & Morris, 2019).

³ Estos problemas tienen las características básicas de los problemas perversos, pero tienen otras adicionales que los hacen aún más problemáticos para el sector público (Levin, Cashore, Bernstein y Auld, 2012). Quizá la más importante de estas problemáticas es que se está agotando la capacidad de resolverlas. En concreto, estos problemas se caracterizan por la existencia de un punto de inflexión que, una vez alcanzado, habrá supuesto un cambio fundamental en la naturaleza de la cuestión y quizás no haya capacidad de solución como, por ejemplo, el cambio climático.

Las brechas de comunicación y de capacidad

Asumiendo la naturaleza perversa de los problemas en política educativa y la dificultad intrínseca de que la evidencia comparativa sea una base sólida en la que basar la formulación de políticas, su relevancia informativa está fuera de toda duda. Un mejor conocimiento de las evidencias comparativas por parte de los políticos y gestores mejoraría sus capacidades decisorias sin necesidad de coartar su actuación. En este sentido, hay una notable tradición de estudios políticos sobre las brechas entre evidencias y políticas, en los que los académicos describen sus intentos de superar las barreras entre la producción de evidencias por parte de los investigadores y su uso por parte de los responsables políticos. Los obstáculos más frecuentemente señalados (Owen, Watkins, & Hughes, 2022) están relacionados con los problemas para difundir eficazmente la información de alta calidad, a saber, la falta de tiempo, apoyo, recursos e incentivos para que los investigadores se dediquen a la difusión. Estos estudios sugieren que las evidencias a menudo no se presentan en el momento adecuado y que los investigadores son incapaces de anticiparse a una demanda de información para resolver un problema muy específico con rapidez. Además, los responsables políticos carecen de los conocimientos de investigación necesarios para comprender las evidencias. En términos más generales, se podría decir que investigadores, por una parte, y políticos, por otra, tienen diferentes culturas científicas y políticas incluso en sectores marcados por la ciencia y la tecnología, como es el caso del sector de la salud pública (Cairney & Oliver, 2017b).

Las soluciones más frecuentemente sugeridas a estas barreras ponen de manifiesto los límites de este análisis teórico. Por ejemplo, para abordar el problema de la oferta, los estudios destacan la necesidad de mejorar la difusión para garantizar que los responsables políticos presten atención a las mejores evidencias y las comprendan (Oliver, Innvar, Lorenc, Woodman, & Thomas, 2014). Hay pocos estudios que reconozcan que los responsables políticos no compartirán la sensación de que existe una jerarquía de evidencias. Demasiados asumen que una mejor difusión hará que los responsables políticos piensen, como los investigadores, que las evidencias por sí solas son persuasivas o, valga la redundancia, evidentes.

La mayoría de las teorías políticas exploran las implicaciones de dos ideas básicas, a saber, que los responsables políticos están constreñidos

por una racionalidad limitada (Simon H., 1976) y que comparten el poder con muchos actores en sistemas complejos de elaboración de políticas (Cairney, P., 2016). En parte, la racionalidad limitada está relacionada con el hecho de que los responsables políticos no tienen la capacidad de reunir y considerar todas las evidencias relevantes para los problemas políticos. En su lugar, emplean dos rutas: la racional, que persigue objetivos claros y da prioridad a determinadas fuentes de información, y la irracional, que se basa en emociones, presentimientos, creencias y hábitos para tomar decisiones rápidamente.

El principal problema de muchos estudios de políticas educativas es que se centran en la primera ruta. Identifican el problema de la incertidumbre y la información incompleta, y tratan de resolverlo creando jerarquías de evidencias y mejorando el suministro de información comparativa a los responsables políticos por la vía de recomendaciones políticas que, con frecuencia, no incorporan ninguna indicación de factibilidad financiera ni de viabilidad política. Ignoran el papel de la negociación y la persuasión para reducir la ambigüedad. Hay que empezar, pues, por reconocer la tendencia de los políticos a basar sus juicios en sus creencias y rutas bien establecidas, basadas en sus valores, en sus emociones y en su familiaridad con la información. A partir de ahí, hay que pensar en cómo reducir la ambigüedad, persuadir a los políticos para que enmarquen un problema principalmente de una manera determinada y, por tanto, exigir evidencias que ayuden a resolver ese problema (Dekker & Meeter, 2022).

En educación, muchos modelos de impacto de la investigación se basan en estrategias que hacen una referencia mínima a la formulación de políticas, a saber, la identificación de la pregunta de investigación, el desarrollo de una metodología de investigación, la aplicación de la recopilación, el análisis y la síntesis de datos, la interpretación de los resultados y la elaboración de recomendaciones de investigación y, posteriormente, de políticas y prácticas. En este modelo patrício, el proceso es propiedad y está controlado por los investigadores, que luego asesoran o difunden su trabajo entre los responsables políticos. Bajo esta lógica, la solución propuesta para mejorar el recurso a la evidencia comparativa es desarrollar la competencia científica en los gobiernos. Muchos estudios dan por sentado que es realista producir una audiencia cautiva de políticos dispuestos a invertir el tiempo necesario para priorizar y comprender las evidencias disponibles. Este enfoque se contradice

con las formas menos rígidas en que los responsables políticos utilizan muchas formas de evidencia (Cairney, P., 2016).

En segundo lugar, muy pocos estudios reconocen el papel de los valores en la política. En su lugar, una suposición a menudo implícita y no comprobada es que la elaboración de políticas debería estar tan basada en evidencias como la medicina, lo que está en desacuerdo con el punto de partida más común, en el estudio de la política, de producir un sistema democrático que traduzca los valores y preferencias sociales en conflicto en soluciones políticas. Se puede desear un sistema político basado en juicios de valor y evidencias, pero hay que reconocer y abordar las compensaciones entre estos objetivos, y que la producción de evidencias es también un proceso inherentemente basado en valores. De entre los pocos análisis de esta cuestión existentes en el sector educativo destaca una investigación en el modo en que los miembros del Parlamento del Reino Unido utilizaron las evidencias disponibles en relación con la decisión política que condujo al Fondo de Expansión de las Escuelas Selectivas, una política diseñada para permitir que las antiguas 163 *grammar schools* selectivas solicitaran fondos adicionales para ampliar su número de alumnos. En la investigación se puso de manifiesto que, en última instancia, fueron más determinantes los valores defendidos por la mayoría que las evidencias puestas a su disposición por la Agencia OFSTED (Bainbridge, Troppe, & Bartley, 2022).

La brecha de la implementación

Una tercera brecha para la utilización de las evidencias comparativas es, en realidad, el reconocimiento del vacío que separa la evidencia de lo que ha funcionado y la realidad del contexto en el que una política inspirada en la evidencia comparativa se pone en práctica. Cada vez hay más conciencia de que las políticas no tienen éxito o fracasan por sus propios méritos, sino que su progreso depende también del proceso de aplicación. La normativamente atractiva visión descendente de la política y su aplicación se basa en tres supuestos cuestionables: un orden cronológico en el que las intenciones expresadas preceden a la acción; una lógica causal lineal según la cual los objetivos determinan los instrumentos y los instrumentos determinan los resultados; y una jerarquía en la que la formulación de la política es más importante que

su aplicación (Hupe, 2015). A pesar de varias décadas de críticas, es un modelo que aún conserva cierta popularidad entre los responsables políticos y, probablemente, es en él en el que los investigadores comparativos en educación se apoyan.

El clásico concepto de la brecha de implementación de políticas (Gunn, L.A., 1978) se ha complementado en los últimos años con el pensamiento de sistemas complejos informado por las nociones de imprevisibilidad, no linealidad y adaptabilidad (Rapport et al., 2018). En este caso, se considera que los factores que conforman e influyen en la implementación de políticas son complejos, multifacéticos y multiniveles, con políticas públicas que invariablemente se asemejan a problemas perversos que son resistentes al cambio, tienen múltiples causas posibles y con soluciones potenciales que varían en el lugar y el tiempo según el contexto local (Rittel & Webber, 1973).

Existe actualmente un gran interés por la noción del fracaso de las políticas (Volcker, 2014) pero, como ha señalado McConnell (2015, p. 231), el fracaso reside en el extremo de un espectro de éxito- fracaso en el que se caracteriza por el incumplimiento absoluto. Tal situación será inusual. Como observa, “el fracaso rara vez es inequívoco y absoluto... incluso las políticas que se han conocido como fracasos políticos clásicos también produjeron pequeños y modestos éxitos”.

Se pueden identificar cuatro factores generales que contribuyen al fracaso de las políticas incluso cuando afirman haberse apoyado en evidencias comparativas internacionales: expectativas demasiado optimistas; aplicación en una gobernanza dispersa; elaboración inadecuada de políticas en colaboración; y los caprichos del ciclo político. Cada uno de ellos se examina a continuación.

Expectativas demasiado optimistas

Podría pensarse especialmente que las políticas más ambiciosas y costosas -los grandes proyectos- serían las que se evaluarían más cuidadosamente en cuanto al riesgo, sin embargo, “exceso de optimismo” fue el título dado a una influyente revisión del fracaso en los grandes proyectos gubernamentales en el Reino Unido por la Oficina Nacional de Auditoría (National Audit Office, 2013). Este problema no se limita al Reino

Unido: un estudio comparativo de la OCDE (OECD, 2015a), por ejemplo, también señala que el éxito en la ejecución es un reto constante para los centros de gobierno. Esto ocurre especialmente cuando las políticas requieren un enfoque a largo plazo. Un estudio del Instituto para el Gobierno en el Reino Unido sobre cuatro áreas políticas de este tipo -lucha contra la pobreza, cambio climático, desarrollo internacional y personas sin techo- identificó tres características comunes que complican la ejecución (Ilott, Randall, Bleasdale, & Norris, 2016): los costes y los beneficios se distribuyen de forma desigual a lo largo del tiempo -hay un gran desfase entre la aplicación y los resultados positivos-; tienden a ser intelectualmente controvertidas, políticamente polémicas y difíciles de ejecutar; y las causas y los efectos abarcan distintas agendas gubernamentales a cargo de distintas administraciones o departamentos.

La política francesa de reducción del tamaño de los grupos clase en las zonas prioritarias es un buen ejemplo de este optimismo desaforado. Iniciada en 2017 tomando como punto de partida un único estudio comparativo sobre el impacto de la reducción del tamaño de las clases, su bajo impacto y sus elevados costes demuestran las dificultades intrínsecas de una política aparentemente simple destinada únicamente a modificar un parámetro de la provisión escolar (Pellegrini & Vivanet, 2021).

Contextos de gobernanza dispersa

Las políticas formuladas a nivel nacional pueden enfrentarse al reto de garantizar cierto grado de coherencia en su aplicación a nivel subnacional, un proceso que es especialmente complicado cuando el nivel subnacional tiene algún grado de autoridad política independiente, como cada vez es más frecuente en educación (Gamage & Zajda, 2009). Sausman et al. (2016) recurren al concepto de universalidad local para describir el proceso por el que las normas, productos o directrices generales se moldean y adaptan para que encajen en los contextos locales y se promulguen en las prácticas. Lo que no está tan claro es cómo pueden responder las autoridades centrales a esta realidad, especialmente cuando se produce de forma oculta a la vista de las autoridades normativas.

Incluso cuando la gobernanza está concentrada en lugar de ser dispersa, la implementación seguirá dependiendo en gran medida del

contexto local: la literatura sobre sistemas complejos ha dejado bien claro que una intervención que tiene éxito en un lugar no necesariamente ofrece los mismos resultados en otros lugares (Braithwaite, Churruca, Long, Ellis, & Herkes, 2018), como muy bien se ha destacado en multitud de oportunidades desde la Educación Comparada (Mølstad & Pettersson, 2019). Todo esto enlaza con la literatura que desde hace décadas trata sobre los contextos receptivos y no receptivos al cambio, de la que fueron pioneros Pettigrew et al. (1992), y enfatiza la necesidad de que los responsables de las políticas enfrenten el compromiso desordenado de múltiples actores con diversas fuentes de conocimiento (Davies, Nutley, & Walter, 2008).

A esto se añade la complicación de que los que actúan en los niveles superiores no pueden tener éxito sin conocer lo que ocurre realmente en la primera línea o cerca de ella. Esta es la premisa de la escuela de pensamiento ascendente sobre la aplicación de las políticas y se hace eco de la noción de Lipsky (1980) del “burócrata a pie de calle” cuyo poder discrecional puede resultar decisivo para determinar el éxito o el fracaso de una política. Una de las características más destacadas de muchas políticas -especialmente las que requieren un contacto directo con el público como las educativas- es que el personal de nivel inferior, en particular la inspección escolar, tiene un contacto considerable con organismos externos y a menudo goza de poderes discrecionales que le otorgan una autonomía de facto con respecto a sus gestores. Aunque muchas de las decisiones de estos agentes pueden parecer pequeñas individualmente, en conjunto pueden remodelar radicalmente la intención política estratégica (Hudson, Hunter, & Peckham, 2019).

La importancia de comprender los factores externos queda ilustrada por uno de los mayores reveses recientes de la fortuna en el sector educativo: la mejora sostenida del rendimiento de los alumnos desfavorecidos en las escuelas públicas de Londres en torno a la década 2005-2014. Este notable éxito es un rompecabezas porque la mejora no estaba prevista y se resiste a ser explicada a partir de factores comúnmente entendidos. Los cambios demográficos no pueden explicar la mejora. Parece que más recursos, una exitosa campaña de contratación de profesores y nuevos edificios han desempeñado un papel de apoyo, si no decisivo, y que las nuevas instituciones centradas en la gestión escolar ayudaron (Blanden, Greaves, Gregg, Macmillan, & Sibieta, 2015).

Inadecuada colaboración en el proceso de formulación de políticas

La elaboración de políticas ha tendido a desarrollarse en distintos departamentos administrativos o ministerios, a pesar de que la mayoría de las intervenciones tendrán, casi con toda seguridad, implicaciones más amplias que afectarán a partes externas. Además, a pesar del creciente interés académico en el desarrollo de ideas y herramientas para promover la asociación interorganizacional, las mejoras han sido, en el mejor de los casos, irregulares y limitadas (Gazley, 2017). La debilidad de la formulación de políticas de colaboración y el fracaso en el establecimiento de un terreno común para la resolución de problemas públicos mediante una gestión constructiva de las diferencias sigue siendo una de las razones clave de las dificultades de aplicación posteriores.

Salvo en el caso de las tareas más sencillas, el diseño de las políticas requiere una colaboración continua con una serie de partes interesadas en múltiples niveles políticos, de elaboración de políticas, de gestión y administrativos, así como la participación de los agentes locales de ejecución, los municipios cuando cuentan con competencias o las entidades descentralizadas, así como los usuarios finales, alumnos y familias, y, por descontado, el personal de primera línea, los directivos y docentes escolares, y una serie de organismos de servicios locales como, por ejemplo, los centros de recursos educativos. Ansell et al. (2017) destacan la necesidad de que las políticas se diseñen de forma que conecten a los actores vertical y horizontalmente en un proceso de colaboración y deliberación conjunta. Esto, según ellos, no debe equipararse a una larga y engorrosa búsqueda de un consentimiento unánime; más bien es una búsqueda de un terreno común suficiente para proceder, sin el cual habrá conflictos continuos sobre la legitimidad de las políticas y la misión de la organización. Por lo tanto, es imperativo que el diseño y la aplicación de las políticas se conviertan en un proceso integrado y no en una serie de etapas discretas y distintas. Otra cuestión es si los responsables políticos están dotados de las habilidades, competencias, capacidades y aptitudes necesarias para abordar esos defectos sistémicos y tener éxito en ese empeño (Williams, P., 2012).

Un excelente ejemplo de esta práctica lo constituye el Pacto por la Excelencia Educativa en la Bélgica francófona, un proceso abierto iniciado en 2015 (Dachet & Baye, 2021). Debido en particular a los numerosos y diferentes actores que participan en él, tiende a adoptar una posición de

compromiso entre el paradigma puramente basado en la evidencia y las consideraciones de desarrollo profesional tradicionalmente defendidas por los docentes y especialistas en didáctica. Por su definición, su estructura y sus propuestas, el Pacto presta especial atención a la reforma tanto de los planes de estudio como de las estructuras del sistema educativo. También queremos subrayar la voluntad de colmar la brecha entre los profesionales y los investigadores, financiando la investigación realizada en las escuelas en colaboración con los profesores. Por último, la colaboración de todos los agentes educativos del país, incluidas las familias, es una característica innovadora y valiosa del trabajo del Pacto. Ha permitido: (1) iniciar un proceso de interacción entre los investigadores, las autoridades educativas y los profesionales; (2) identificar programas educativos prometedores en la Bélgica francófona que se corresponden tanto con las recomendaciones de los investigadores como con las normas y los planes de estudio; (3) crear grupos de expertos en la materia que puedan utilizarse tanto en la evaluación de los programas educativos como en su validación; y (4) hacer que los especialistas en didáctica y los investigadores en ciencias de la educación definan conjuntamente unas normas metodológicas mínimas para todas las categorías de investigación.

Las vicisitudes del ciclo político

Los políticos tienden a no tener que rendir cuentas de los resultados de sus iniciativas políticas: en caso de fracaso, lo más probable es que hayan pasado a mejor vida o se hayan marchado. Una de las consecuencias de esto es que se sienten atraídos con demasiada facilidad por la perspectiva de resultados a corto plazo. Esto puede llevar a impulsar las políticas lo más rápidamente posible, en lugar de involucrarse en los detalles farragosos, prolongados y frustrantes de cómo podrían funcionar las cosas en la práctica. En general, hay evidencias que sugieren que la voluntad política necesaria para impulsar la elaboración de políticas a largo plazo tiende a disiparse con el tiempo (Norris, E., P. Bouchal, J. Rutter, & M. Kidson, 2014) El sector de la educación es un clásico ejemplo como acreditó la OCDE (2015b) al poner de manifiesto la práctica ausencia de evaluaciones públicas de las políticas educativas y, en particular, de las reformas con apenas un 10% de las iniciativas habiendo sido objeto de una evaluación rigurosa. La preocupación en este caso es que los

responsables políticos tienen más probabilidades de obtener crédito por la legislación que se evidencia que por los problemas de aplicación que se han evitado. De hecho, es probable que estos últimos tiendan a verse como el problema de otros que no son ellos (Weaver, K., 2010). Por esto no es extraño que los políticos al frente de ministerios centren sus esfuerzos en nuevas leyes, por una parte, y en inversiones materiales que tienen un valor simbólico muy importante para los votantes (como la entrega de dispositivos digitales o la apertura de nuevas escuelas).

Como muy bien ha hecho notar Cowen (2019) el énfasis en la evidencia a partir de experimentos permite a los responsables políticos orientar las intervenciones que tienen que aplicar los docentes en lugar de las políticas de las que son responsables ellos mismos. El énfasis en la evidencia empírica favorece las intervenciones a nivel del profesor en lugar de los cambios estructurales del sistema educativo, dado que los efectos de estos últimos son casi imposibles de medir por medio de experimentos. Dejar que los profesores enseñen matemáticas con determinadas didácticas puede evaluarse experimentalmente, pero no una reforma estructural del sistema educativo. Este sesgo también tiene su lado positivo. Las revisiones estructurales del sistema educativo llevan grandes costes (tanto financieros como mentales) y peligros; esto en sí mismo debería ser un argumento para ser más conservador cuando se trata de reorganizaciones estructurales que con intervenciones en el aula. Además, Cowen (2019) señala igualmente que podría solucionarse si se recurriera a toda la gama de técnicas de investigación disponibles cuando se trata de estudiar los posibles beneficios de los cambios estructurales en los sistemas educativos. Esto es, de nuevo, compatible con la máxima de utilizar siempre la mejor evidencia disponible.

Conclusiones

El beneficio que se puede obtener de contar con una base de evidencias internacionales es innegable, a condición de que no se confunda la información con la prescripción. El ejemplo del Pacto por la Excelencia Educativa en la Bélgica francófona es, a día de hoy, uno de los pocos casos en los que los límites entre una y otra están perfectamente claros. Y es también un excelente ejemplo de un diálogo social sobre la reforma educativa que coloca a disposición de todos los actores toda

la evidencia comparativa internacional existente para cada uno de los elementos de la agenda política. Desgraciadamente, sigue siendo un ejemplo único que denota las dificultades asociadas con el recurso a las evidencias comparativas en el proceso de configuración de políticas educativas.

El análisis somero que se ha presentado de las tres razones fundamentales por las cuales los estudios comparativos internacionales en particular no son usados como una base sólida para la formulación de políticas es, también implícitamente, una advertencia acerca de la imposibilidad de que lo sean nunca. Más allá de la naturaleza perversa de los problemas educativos, o de las dificultades de comunicación e incluso de implementación de las políticas, los estudios comparativos solo pueden ser considerados una fuente más de información en la que apoyar el proceso de formulación. Los riesgos de un enfoque prescriptivo, de carácter tecnocrático, son muy claros: aspira, sea por ingenuidad o por mala fe, a pasar por alto los valores, las perspectivas y la experiencia vivida de las partes interesadas y de los ciudadanos involucrados directa o indirectamente en estas políticas. El aumento de las evidencias, aunque sean de naturaleza comparativa internacional, no puede resolver por sí solo los problemas políticos perversos que, como los educativos, deben considerarse como basados en puntos de vista y marcos de valores que compiten entre sí. Abordar estos problemas exige deliberar y debatir sobre la naturaleza de las cuestiones y explorar formas alternativas de avanzar. Este proceso deliberativo de búsqueda de soluciones, con su reconocimiento de las perspectivas y valores que enmarcan la definición de los problemas, es muy diferente de la imposición de soluciones prescritas con el argumento de la autoridad internacional o de las soluciones basadas en la experiencia que surgen del crecimiento del conocimiento empírico.

Finalmente, el análisis realizado ha pretendido ser, al mismo tiempo, un ejemplo de cómo un mayor acercamiento de los investigadores sobre políticas educativas a la riqueza teórica y conceptual de los estudios sobre políticas públicas puede ser extremadamente fructífero y enriquecedor, de forma que la teoría política sirva, en la clásica expresión de Carney (2015), para tener impacto en las políticas públicas. Del mismo modo, también lo será para la ciencia política contar con el bagaje de un sector tan dinámico y complejo, por no llamarle perverso, como el de la educación.

Referencias

- Ansell, C., Sørensen, E., & Torfing, J. (2017). Improving policy implementation through collaborative policymaking. *Policy and Politics*, 45(3), 467-486. <https://doi.org/10.1332/030557317X14972799760260>
- Auld, E., Rappleye, J., & Morris, P. (2019). PISA for Development: How the OECD and World Bank shaped education governance post-2015. *Comparative Education*, 55(2), 197-219. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1538635>
- Bainbridge, A., Troppe, T., & Bartley, J. (2022). Responding to research evidence in Parliament: A case study on selective education policy. *Review of Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1002/rev3.3335>
- Blanden, J., Greaves, E., Gregg, P., Macmillan, L., & Sibieta, L. (2015). *Understanding the improved performance of disadvantaged pupils in London*. London: London School of Economics.
- Braithwaite, J., Churruca, K., Long, J. C., Ellis, L. A., & Herkes, J. (2018). When complexity science meets implementation science: A theoretical and empirical analysis of systems change. *BMC Medicine*, 16(1), 63. <https://doi.org/10.1186/s12916-018-1057-z>
- Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (2011). Review Article: Comparative Political Science and the Study of Education. *British Journal of Political Science*, 41(2), 413-443. <https://doi.org/10.1017/S0007123410000517>
- Cairney, P. (2015). How can policy theory have an impact on policymaking? *Teaching Public Administration*, 33(1), 22-39.
- Cairney, P. (2016). *The politics of evidence-based policymaking*. London: Palgrave Pivot.
- Cairney, P., & Oliver, K. (2017a). Evidence-based policymaking is not like evidence-based medicine, so how far should you go to bridge the divide between evidence and policy? *Health Research Policy and Systems*, 15(1), 35, s12961-017-0192-x. <https://doi.org/10.1186/s12961-017-0192-x>
- Cairney, P., & Oliver, K. (2017b). Evidence-based policymaking is not like evidence-based medicine, so how far should you go to bridge the divide between evidence and policy? *Health Research Policy and Systems*, 15(1), 35, s12961-017-0192-x. <https://doi.org/10.1186/s12961-017-0192-x>

- Cheung, A. C. K., & Xie, C. (2021). Evidence-Based Reform in Education: Global Perspectives. *ECNU Review of Education*, 4(1), 3-6. <https://doi.org/10.1177/2096531120984793>
- Cowen, N. (2019). For whom does “what works” work? The political economy of evidence-based education. *Educational Research and Evaluation*, 25(1-2), 81-98. <https://doi.org/10.1080/13803611.2019.1617991>
- Dachet, D., & Baye, A. (2021). Evidence-Based Education: The (Not So Simple) Case of French-Speaking Belgium. *ECNU Review of Education*, 4(1), 164-189. <https://doi.org/10.1177/2096531120928086>
- Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P., Bernard, R., Ramdé, J., & Janosz, M. (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: A review of empirical research. *Evidence & Policy A Journal of Research Debate and Practice*, 8, 285-309.
- Davies, H., Nutley, S., & Walter, I. (2008). Why 'knowledge transfer' is misconceived for applied social research. *Journal of Health Services Research & Policy*, 13(3), 188-190. <https://doi.org/10.1258/jhsrp.2008.008055>
- Dekker, I., & Meeter, M. (2022). Evidence-based education: Objections and future directions. *Frontiers in Education*, 7, 941410. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.941410>
- Duit, A., & Galaz, V. (2008). Governance and Complexity Emerging Issues for Governance Theory. *Governance*, 21(3), 311-335. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0491.2008.00402.x>
- Eurydice. (2017). *Support mechanisms for evidence-based policymaking in education. Eurydice report*. Brussels: Publications Office of the European Union.
- Gamage, D. T., & Zajda, J. (2009). Decentralisation and School-Based Governance: A Comparative Study of Self-Governing School Models. En J. Zajda & D. T. Gamage (Eds.), *Decentralisation, School-Based Management, and Quality* (pp. 3-22). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2703-0_1
- Gazley, B. (2017). The Current State of Interorganizational Collaboration: Lessons for Human Service Research and Management. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 41(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/23303131.2015.1095582>
- Gunn, L.A. (1978). Why is implementation so difficult? *Management Services in Government*, 33(4), 169-176.

- Hudson, B., Hunter, D., & Peckham, S. (2019). Policy failure and the policy-implementation gap: Can policy support programs help? *Policy Design and Practice*, 2(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/25741292.2018.1540378>
- Hupe, P. (Ed.). (2015). *Understanding street-level bureaucracy*. Bristol: Policy Press.
- Ilott, O., Randall, J., Bleasdale, A., & Norris, E. (2016). *Making policy stick. Tackling long-term challenges in government* (p. 79). London: Institute for Government.
- Jakobi, A. P., Martens, K., & Wolf, K. D. (2009). *Education in Political Science: Discovering a Neglected Field*. Routledge.
- Karseth, B., Sivesind, K., & Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2022). *Evidence and Expertise in Nordic Education Policy: A Comparative Network Analysis*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7>
- Kingdon, John W., E. Stano. (1984). *Agendas, alternatives, and public policies*. Boston: Little, Brown.
- Klijn, E.-H. (2008). Complexity Theory and Public Administration: What's New? *Public Management Review*, 10(3), 299-317. <https://doi.org/10.1080/14719030802002675>
- Krejsler, J. B. (2013). What Works in Education and Social Welfare? A Mapping of the Evidence Discourse and Reflections upon Consequences for Professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 16-32. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621141>
- Levin, K., Cashore, B., Bernstein, S., & Auld, G. (2012). Overcoming the tragedy of super wicked problems: Constraining our future selves to ameliorate global climate change. *Policy Sciences*, 45(2), 123-152. <https://doi.org/10.1007/s11077-012-9151-0>
- Lipsky, M. (1980). *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610447713>
- McConnell, A. (2015). What is policy failure? A primer to help navigate the maze. *Public Policy and Administration*, 30(3-4), 221-242. <https://doi.org/10.1177/0952076714565416>
- Mølstad, C. E., & Pettersson, D. (Eds.). (2019). *New Practices of Comparison, Quantification and Expertise in Education: Conducting Empirically Based Research* (1.^a ed.). Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2019.: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429464904>

- Morrison, J. R., Ross, S. M., & Corcoran, R. P. (2014). *Fostering Market Efficiency in K-12 Ed-tech Procurement* (p. 170). Baltimore: Johns Hopkins University.
- National Audit Office. (2013). *Over-Optimism in Government Projects*. London: National Audit Office.
- Nir, A., Kondakci, Y., & Emil, S. (2018). Travelling policies and contextual considerations: On threshold criteria. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), 21-38. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281102>
- Norris, E., P. Bouchal, J. Rutter, & M. Kidson. (2014). *Doing Them Justice: Lessons from Four Cases of Policy Implementation*. London: Institute for Government.
- OECD. (2015a). *Delivering from the Centre: Strengthening the Role of the Centre of Government in Driving Priority Strategies*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015b). *Education Policy Outlook. Making Reform Happen*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>
- Oliver, K., Innvar, S., Lorenc, T., Woodman, J., & Thomas, J. (2014). A systematic review of barriers to and facilitators of the use of evidence by policymakers. *BMC Health Services Research*, 14(1), 2. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-14-2>
- Owen, K. L., Watkins, R. C., & Hughes, J. C. (2022). From evidence-informed to evidence-based: An evidence building framework for education. *Review of Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1002/rev3.3342>
- Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: Del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, (19), 139-174. <https://doi.org/10.5944/reec.19.2012.7581>
- Pedró, F. (2021). ¿Quién le pone el cascabel al gato?: Un análisis comparativo de las agencias de garantía de la calidad de la educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 129-152. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7712088>
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2021). Evidence-Based Policies in Education: Initiatives and Challenges in Europe. *ECNU Review of Education*, 4(1), 25-45. <https://doi.org/10.1177/2096531120924670>

- Peters, B. G., & Tarney, M. (2019). Are wicked problems really so wicked? Perceptions of policy problems. *Policy and Society*, 38(2), 218-236. <https://doi.org/10.1080/14494035.2019.1626595>
- Pettigrew, A., Ferlie, E., & McKee, L. (1992). Shaping strategic change - The case of the NHS in the 1980s. *Public Money & Management*, 12(3), 27-31. <https://doi.org/10.1080/09540969209387719>
- Rapport, F., Clay-Williams, R., Churruca, K., Shih, P., Hogden, A., & Braithwaite, J. (2018). The struggle of translating science into action: Foundational concepts of implementation science. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 24(1), 117-126. <https://doi.org/10.1111/jep.12741>
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169. <https://doi.org/10.1007/BF01405730>
- Sausman, C., Oborn, E., & Barrett, M. (2016). Policy translation through localisation: Implementing national policy in the UK. *Policy & Politics*, 44(4), 563-589. <https://doi.org/10.1332/030557315X14298807527143>
- Schleicher, A. (2018). *World Class. How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.
- Simon H. (1976). *Administrative Behavior* (3.^a ed.). London: Macmillan.
- Simpson, A. (2019). The evidential basis of “evidence-based education”: An introduction to the special issue. *Educational Research and Evaluation*, 25(1-2), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13803611.2019.1617979>
- Sjøberg, S., & Jenkins, E. (2022). PISA: A political project and a research agenda. *Studies in Science Education*, 58(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1824473>
- Slavin, R. E., Cheung, A. C. K., & Zhuang (庄腾腾), T. (2021). How Could Evidence-Based Reform Advance Education? *ECNU Review of Education*, 4(1), 7-24. <https://doi.org/10.1177/2096531120976060>
- Sternberg, R. J., & Frensch, P. A. (2014). *Complex Problem Solving: Principles and Mechanisms*. Psychology Press.
- Susskind, L., & Field, P. (1996). *Dealing with an Angry Public: The Mutual Gains Approach To Resolving Disputes*. Simon and Schuster.
- Takala, T., Kallo, J., Kauko, J., & Rinne, R. (2018). One Size for All? Policy Advice of the World Bank and the OECD on Quality Assurance and Evaluation of School Education in Russia, Brazil, and China1. En A. W. Wiseman & P. M. Davidson (Eds.), *Cross-nationally Comparative*,

- Evidence-based Educational Policymaking and Reform* (pp. 301-319). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920180000035009>
- Termeer, C. J. A. M., Dewulf, A., & Biesbroek, R. (2019). A critical assessment of the wicked problem concept: Relevance and usefulness for policy science and practice. *Policy and Society*, 38(2), 167-179. <https://doi.org/10.1080/14494035.2019.1617971>
- Turnbull, N., & Hoppe, R. (2019). Problematizing 'wickedness': A critique of the wicked problems concept, from philosophy to practice. *Policy and Society*, 38(2), 315-337. <https://doi.org/10.1080/14494035.2018.1488796>
- Volcker, P. A. (2014). Vision without Execution Is Hallucination. *Public Administration Review*, 74(4), 439-441. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/24029423>
- Weaver, K. (2010). But Will It Work? *Issues in Government Studies*, (32), 1-17.
- Williams, P. (2012). *Collaboration in Public Policy and Practice*. Bristol: Policy Press.
- Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2021). Assessment for learning in the Hong Kong assessment reform: A case of policy borrowing. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100985. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.100985>
- Zapp, M. (2021). The authority of science and the legitimacy of international organisations: OECD, UNESCO and World Bank in global education governance. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(7), 1022-1041. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1702503>

Información de contacto: Francesc Pedró García, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC). Edificio Asovincar. Av. Los Chorros con Calle Acueducto, Altos de Sebucán. Caracas, 1071, Venezuela, e-mail: f.pedro@unesco.org

Educación basada en la evidencia. Peligros científicos y ventajas políticas

Evidence-based education. Scientific dangers and political advantages

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-570>

Manuel Fernández Navas

<https://orcid.org/0000-0002-9445-2643>

Universidad de Málaga

Ana Yara Postigo Fuentes

<https://orcid.org/0000-0001-7965-1911>

Heinrich-Heine-Universität

Resumen

En este trabajo se plantea que uno de los peligros de las nuevas democracias, cuya complejidad ha aumentado sin precedentes en las sociedades modernas, es, según Innerarity (2020), su simplificación. Una característica de estas modernas y complejas democracias es lo que el mismo autor denomina dataísmo y que consiste en vincular la cuantificación con la verdad, relacionándola con una falsa idea de objetividad y de certidumbre engañosa que impide un conocimiento cabal de la realidad, lo que permitiría una toma de decisiones más ajustada a la problemática real. El dataísmo se caracteriza por la demanda constante de datos para poder legitimar la toma de decisiones políticas, vinculándolas a una idea falaz de ciencia. Esto conlleva una simplificación de la realidad y una falsa sensación de certeza, lo que dificulta la toma de decisiones adecuadas. En este contexto, la educación y la investigación basadas en la evidencia han cobrado relevancia. Sin embargo, esta perspectiva evidencialista se ve obligada a asumir lo que Wrigley (2019) llama reduccionismos para poder desplegar sus teorías e investigaciones. Además, se entiende la educación como un asunto técnico, una

visión educativa que ya tuvo su época de esplendor y que parecía superada justo por no ofrecer respuestas de calidad a las prácticas de aula. En este sentido, nuestro planteamiento es que, lejos de una preocupación política honesta por mejorar la educación, la idea que subyace es la creación de relatos políticos que den legitimidad a sus políticas. Nada mejor en la época del dataísmo que usar lenguajes basados en datos y evidencias para conectar con marcos mentales de objetividad, verdad o ciencia, que den legitimidad a estos relatos. La educación y la investigación deben ser entendidas como procesos complejos y siempre en constante evolución, y no como simples cuestiones técnicas que se pueden resolver con la simple aplicación de datos y evidencias. En este sentido, es importante reflexionar sobre los peligros de la simplificación y la demanda de datos en las sociedades modernas y su impacto en la educación y la investigación.

Palabras clave: Educación basada en la evidencia, democracia, reduccionismo, ciencia, política educativa.

Abstract

This paper argues that one of the dangers of the new democracies, whose complexity has increased unprecedentedly in modern societies, is, according to Innerarity (2020), their simplification. One characteristic of these modern and complex democracies is what the same author calls dataism, which consists of linking quantification with truth, relating it to a false idea of objectivity and misleading certainty that prevents a thorough knowledge of reality, which would allow decisions to be made in a way that is more in line with the real problems. Faced with the constant problems and complexities of societies, this dataism produces a demand for data in order to legitimise political decision-making, linking it to a fallacious idea of science. It is in this context that evidence-based education and research have become relevant. The problem is that this perspective is based on very different assumptions from those that epistemologically constitute education as a discipline of knowledge. Therefore, this evidentialist perspective is forced, on the one hand, to assume what Wrigley (2019) calls reductionisms in order to deploy its theories and research; on the other hand, to understand education as a technical matter, an educational vision that already had its time of splendour and that seemed to have been overcome precisely because it did not offer quality answers to classroom practices. Our approach is that, far from an honest political concern for improving education, the underlying idea is the creation of political narratives that give legitimacy to their policies. Nothing better in the age of dataism than to use data and evidence-based languages to connect with mental frameworks of objectivity, truth or science, which give legitimacy to these narratives.

Keywords: evidence-based education, democracy, reductionism, science, education policy.

Introducción

Recoge Innerarity (2020, p. 9) que “[l]a principal amenaza de la democracia no es la violencia ni la corrupción o la ineficiencia, sino la simplicidad” y que “[l]a uniformidad, la simplificación y los antagonismos toscos ejercen una gran seducción sobre aquellos que no toleran la ambigüedad, la heterogeneidad y plurisignificación del mundo, que son incapaces de reconocer de manera constructiva la conflictividad social”.

En este sentido, el mismo autor, Innerarity (2021) nos habla de cómo el paradigma de la medición promete gestionar esta complejidad de las democracias modernas y cómo esto se ha constituido en lo que él llama *dataísmo*:

Mi hipótesis es que el dataísmo, es decir, la creencia de que la cuantificación produce la verdad, privilegia una falsa idea de la objetividad y proporciona una certidumbre engañosa que impide un conocimiento cabal de la realidad, sobre el que deberían adoptarse las correspondientes decisiones.

Sobre este fenómeno de simplificación en educación y la toma de decisiones políticas se pronuncia Wrigley (2019, pp. 1-2)

examine inadequate theorisation and mechanistic causal assumptions in education which result in a loss of complexity, openness and values. This seems particularly appropriate at present for England and similar systems, where reductionist approaches have become hegemonic in many aspects of schooling. In recent years, a strident ideological campaign, led by government ministers, has sought to reconceptualise and reconfigure what counts as educational achievement, high-quality teaching, social justice and research evidence.

Otros autores como Denzin (2009) se suman a esta crítica. Aunque para nosotros una de las principales consecuencias de esta situación es, la vuelta, como veremos más adelante, a la consideración de la educación como un asunto técnico (Wrigley, 2019, p. 2): “This involves not only the depoliticisation of politics and policy (Harvey, 2010: 218–219), but also a shift towards a technical discourse when considering curricular and pedagogical issues and practices.”

Al final, en esta búsqueda de objetividad *basada en la evidencia*, la única forma de que los problemas de ciencias sociales y, en especial,

de educación, encajen en su perspectiva y sus *métodos científicos* es reduciendo la complejidad de estos, extirmando de los problemas elementos, conexiones, claves o estructuras culturales.

En este trabajo presentamos cómo este mismo fenómeno que ocurre en política está ocurriendo en la investigación educativa y en la recepción de los hallazgos de esta por parte del profesorado, cuestión que retroalimenta y condiciona la investigación educativa en sí misma. Porque, además, cómo sea recibido por el profesorado es, ineludiblemente, una cuestión política. Vamos, por tanto, a tratar de plasmar los problemas que presenta esta hegemonía de la perspectiva basada en la evidencia, así como ahondar en los porqués de su difusión en el mundo educativo y político.

Algunos antecedentes: conocer el pasado para entender el presente

La guerra de los Paradigmas

Fernández-Navas y Postigo-Fuentes (2020) nos explican cómo se dio el final de lo que se ha venido a llamar *Guerra de Paradigmas* (Denzin, 2010; Gage, 1989; Given, 2017; Maxwell, 2010) como se conoce al enfrentamiento entre el paradigma positivista, por un lado, y el interpretativo y el crítico por otro que se dio en los años 80 y 90.

Así Fernández-Navas y Postigo-Fuentes (2020) explican que la investigación educativa que había florecido en los años 60 y 70, muy influenciada por el positivismo y que ensalzaba lo que entonces se conocía como método científico para investigar y desarrollar la enseñanza, dio lugar a una jerarquía de métodos y concepciones científicas para producir conocimiento válido basadas en métodos fundamentalmente cuantitativos. No obstante, estos no dieron los resultados esperados.

Frente a este malestar, florecieron las críticas a esta manera de entender la educación y la investigación educativa que fundamentalmente planteaban (Fernández-Navas y Postigo-Fuentes, 2020):

que los actos de los seres humanos, incluyendo la enseñanza y el aprendizaje, están estrechamente ligados a las intenciones, objetivos y propósitos que les dan significado. La perspectiva positivista de la ciencia parte de la idea de que existen vínculos causales directos y

unidireccionales. Sin embargo, muchos teóricos sostienen que no existen conexiones causales entre el comportamiento del maestro y el aprendizaje del alumno. (p. 47)

En este sentido, los investigadores del paradigma positivista entendían el estudio del comportamiento como una cuestión objetiva. Sin asumir que las conductas de los seres humanos son fruto de las interpretaciones que hacemos de las situaciones que se nos presentan. Así, se cuestionaba la causalidad que las perspectivas mecánicas, químicas o biológicas permitían a los positivistas, por la que establecían explicaciones causa-efecto entre variables y su “hipótesis de uniformidad” y por la que entendían que los fenómenos se producen de la misma forma en diferentes lugares y tiempos.

Así, la crítica se complementó con las aportaciones del paradigma crítico que demandaba la necesidad de entender la educación en relación con la sociedad, así como la ideología que subyacía a las construcciones de conceptos como conocimiento, currículum o enseñanza, planteando la educación como otro espacio de lucha de clases y de poder.

Como veremos más adelante, nos encontramos en una situación de nueva reconfiguración de guerra de paradigmas en la que juega un papel destacado esto que se ha venido a llamar *educación basada en evidencia*.

El origen de la perspectiva evidencialista

Antes de adentrarnos en las implicaciones de la educación basada en la evidencia, es necesario entender cuál es su origen. Según Fernández-Navas y Postigo-Fuentes (2020) es la reflexión de Hargraves (1996) la que plantea de forma abierta el problema de que la práctica educativa no estaría contemplando los avances que se han ido realizando en la investigación propia de este campo.

En el mismo sentido se pronuncian Hederich, Martínez Bernal y Rincón Camacho (2014, p. 24), cuando afirman:

[s]e identifica la conferencia de D. Hargreaves (1996), [...], como el evento fundacional de lo que más adelante pasaría a llamarse una “enseñanza basada en la evidencia”. Como se mencionó, inicia Hargreaves (1996) su conferencia con la idea de que la enseñanza no es, en este momento, una profesión basada en la investigación, lo cual explica muchas de las

dificultades que enfrenta. De acuerdo con el autor, para llegar a serlo deben darse cambios profundos; por un lado, en el tipo de investigación que se hace en educación, y por otro, en los modos en los que esta investigación se organiza y se disemina.

El problema aquí es que, si bien lo que pide Hargraves (1996) es razonable y hasta deseable, no es lo que representa la “educación basada en la evidencia” que plantea una perspectiva muy concreta de qué significa educar y qué significa investigar (Wrigley, 2018)

Así Ferrero (2018) plantea que esta perspectiva evidencialista es “aquella basada en las mejores pruebas disponibles” y que se concretan en: muestras amplias, uso de grupo control y experimental y medición del “tamaño de efecto”, midiendo la eficacia a través de análisis estadísticos cuya búsqueda es la replicabilidad y cuya metodología estrella suelen ser los meta-análisis y las revisiones sistemáticas.

Autores como Biesta (2007) hace tiempo que vienen planteando los peligros del giro que representa la “educación basada en la evidencia” hacia una perspectiva tecnocrática de la educación.

On the research side, evidence-based education seems to favor a technocratic model in which it is assumed that the only relevant research questions are questions about the effectiveness of educational means and techniques, forgetting, among other things, that what counts as “effective” crucially depends on judgments about what is educationally desirable. On the practice side, evidence-based education seems to limit severely the opportunities for educational practitioners to make such judgments in a way that is sensitive to and relevant for their own contextualized settings. The focus on “what works” makes it difficult if not impossible to ask the questions of what it should work for and who should have a say in determining the latter. (p. 5)

El problema tal y como lo vemos los autores es que la educación basada en la evidencia olvida, sistemáticamente, hacer explícito que sus criterios de calidad y las perspectivas de las áreas de conocimiento en las que se basan (fundamentalmente la perspectiva cognitivo-conductual de la psicología) son, justo eso, una perspectiva concreta de las muchas disponibles dentro de métodos y disciplinas.

Obviando esta cuestión, aprovechando esta cultura del *dataismo* (Innenarity, 2021) de la que hablábamos con anterioridad y unida a las nuevas necesidades de legitimación política de las que hablaremos,

más adelante, esta perspectiva evidencialista está alcanzando una gran difusión entre el profesorado y la política que, a la vez, retroalimenta la fuerza de esta corriente.

El problema epistemológico, el conocimiento situado y la transferibilidad

Las críticas que se plantearon al paradigma positivista y que hemos descrito en el apartado anterior vienen a cristalizar esto que llamamos, el problema epistemológico de la *perspectiva basada en la evidencia*.

En primer lugar, hay que destacar que la educación se enmarca dentro de las ciencias sociales y que estas por su idiosincrasia tienen características muy diferentes a las ciencias naturales (Vasen 2012, 2018).

En este tipo de ciencias la forma fundamental de realizar investigación está basada en la búsqueda de causalidad y para ello se utiliza, fundamentalmente, el método experimental o quasi-experimental. A través del cual se ve qué efectos causan los cambios introducidos en las variables. Con esto garantizamos la causalidad. Es decir, que los efectos producidos se deben únicamente a los cambios introducidos (Maxwell, 2012).

Es por ello por lo que es muy importante en este tipo de metodología «aislar variables externas». Es decir, que el experimento no se contamine con cualquier cosa que pueda producir ese cambio y, por lo tanto, nos lleve a realizar una atribución de causalidad equivocada.

El problema epistemológico con la perspectiva de la *educación basada en la evidencia*, radica en que el uso de métodos experimentales o cuasiexperimentales se complica bastante en educación dada la naturaleza de los problemas que estudia la misma. ¿Cómo se garantiza sin un alto grado de incertidumbre que los efectos observados se deben única y exclusivamente a los cambios introducidos y no a la inmensa variedad de variables que se dan en ciencias sociales? Aislar variables resulta controvertido en nuestro campo.

Además de todo esto, está el *problema de lo abstracto*: los conceptos educativos que manejamos son constructos complejos que muchas veces no tienen una definición exacta o universal, con lo cual, la traducción de esos conceptos a experimentos para lograr relaciones de causalidad en educación y ciencias sociales es, cuanto menos, complicada. Así de claro, lo explica Biesta (2007)

the most important argument against the idea that education is a causal process lies in the fact that education is not a process of physical interaction but a process of symbolic or symbolically mediated interaction. If teaching is to have any effect on learning, it is because of the fact that students interpret and try to make sense of what they are being taught. It is only through processes of (mutual) interpretation that education is possible.

(p. 8)

Es por ello que, en ciencias sociales, habríamos de hablar de conocimiento situado, es decir, dependiente del contexto, por lo que existen pocas universalidades (Maxwell, 2019; Flyvbjerg, 2004). Esas causas-efectos, objeto de búsqueda desde el paradigma positivista, rara vez se encuentran en ciencias sociales, donde, al igual que en la Guerra de Paradigmas, como planteaba el paradigma interpretativo, dependen de los contextos, la cultura y los significados que atribuimos a dichas causas-efectos (Alcaraz-Salarirche, 2014; Pérez-Gómez, 2000; Bruner, 1990; Erickson, 1986; House, 1991;

Mohr, 1996; Pawson, 2006; Sayer, 1992; Bhaskar 1989). En palabras de Gage (1989, p. 5): “The effects on people’s actions of their interpretations of their world create the possibility that people may differ in their responses to the same or similar situations.”

Es por ello que diferentes autores (Maxwell, 2010, 2012; Korstjens & Moser, 2017; Lincoln & Guba, 1985; Tracy, 2021) señalan que en ciencias sociales deberíamos enfocarnos a buscar transferibilidad, es decir, que fruto de la comprensión de procesos y realidad complejas, puedan encontrarse cuestiones susceptibles de ser implantadas en contextos diferentes por otro investigador o práctico (Flick, 2018).

Sin embargo, y pese a las críticas que ya motivaron la Guerra de Paradigmas en los 80-90, para la perspectiva “basada en la evidencia” la pretensión de a lo que debe aspirar el mundo educativo camina en sentido contrario (Denzin, 2009).

Aunque esta concepción sobre lo que la ciencia sea igualmente controvertida (Feyerabend, 2017), tiene la ventaja de que es más próxima a la idea de ciencia que circula en el imaginario social. Feyerabend (2017) argumenta que la idea de que la ciencia debe seguir reglas universales fijas es irrealista y perjudicial, ya que supone una visión simplista de la creatividad humana y de las circunstancias que la impulsan. Además, esta idea perjudica

tanto a las personas como a la ciencia misma, ya que olvida las complejas condiciones físicas e históricas que influyen en el cambio científico.

Los reduccionismos de Wrigley

Tal y como hemos visto, existe una crítica a la perspectiva basada en la evidencia que se remonta a las que recibió el positivismo en la Guerra de Paradigmas. Críticas que se han convertido en lugares comunes a lo largo del tiempo y cuyo nuevo valor con respecto al paradigma anterior viene representado por lo que Wrigley (2019) llama “reducciónismos” y que mantiene la ilusión de que el paradigma evidencialista representa una solución a los problemas no resueltos de paradigmas anteriores. Ilusión que, según Kuhn (2011) es crucial, para que pueda darse un cambio de paradigma. Estos reducciónismos pueden adoptar muchas formas, pero básicamente se definen como una pérdida de complejidad que impide una comprensión adecuada de la realidad por parte de una perspectiva. Pueden abarcar desde el uso inadecuado de una disciplina científica para explicar asuntos que requieren otra diferente, por ejemplo, tratar de explicar los fenómenos biológicos, principalmente a través de la química, o la educación como únicamente un proceso de aprendizaje (Biesta, 2017); hasta una de las más frecuentes, la omisión de importantes causas de una situación multicausal.

En este sentido, Wrigley (2019) identifica varias de estas simplificaciones reduccionistas que la educación basada en la evidencia comete para poder abordar los problemas educativos desde sus presupuestos, dando así lugar a una comprensión reduccionista de la educación.

El reduccionismo experimental

En primer lugar, estaría este reduccionismo del que ya hemos dejado entrever su problemática en apartados anteriores y que tiene que ver con las limitaciones de la metodología experimental, como forma de producir conocimiento en ciencias sociales y especialmente en educación.

La finalidad de los experimentos es simplificar y aislar artificialmente una situación para hacer más visible una relación entre variables

de estudio. Los experimentos se diseñan para aislar o eliminar otras relaciones con el fin de observar el impacto de la variable dependiente e independiente de la investigación. El reduccionismo se convierte en un peligro cuando se supone que el experimento refleja la realidad, en lugar de ser un modelo simplificado y reducido de aspectos muy concretos en una situación aislada. En palabras de Rose (2005):

What happens in the test-tube may be the same, the opposite of, or bear no relationship at all to what happens in the living cell, still less the living organism in its environment. Reductionism is not enough when I come to try to interpret my own experiments (p. 79)

En este sentido, reducir el mundo social a las acciones y decisiones de los individuos o grupos supone no entender cómo las estructuras sociales, aunque a menudo no sean directamente visibles, son determinantes a la hora de crear comprender la causalidad. El reduccionismo, en este caso, es eliminar de la situación de estudio cuestiones sobre cómo las normas, aún siendo tácitas, regulan la conducta, cómo los roles determinan sus efectos y que las relaciones de rol suponen el establecimiento de poderes emergentes que no pueden reducirse a los de los individuos aisladamente (Bruner, 1990). A pesar de todos los esfuerzos de los positivistas, es difícil mantener la creencia de que "army is just the plural of soldier and all statements about the army can be reduced to statements about the particular soldiers comprising it" (Jarvie, 1959, pp. 151 citado en Wrigley, 2019).

El reduccionismo de determinada perspectiva psicológica hegémónica

Por otro lado, estaría lo relacionado con la perspectiva de la psicología de la educación, cuya explicación plantea Wrigley (2019)

The history of 20th-century pedagogical theory can be written as a struggle against reductionism, a struggle which was itself seminal in its two leading figures, Dewey and Vygotsky. Reich et al. (2016) summarise Dewey's contribution as a 'constant struggle against behaviourism and instrumental reductionism . . . insistence on context', with behaviourism guilty of forgetting 'emotional, social and cognitive aspects of experience'. (p. 152)

El vínculo con el positivismo lo explican Fernández-Navas y Postigo-Fuentes (2020, p. 55) haciendo referencia a la influencia de la psicología en educación: “Tendencia de la que tiene mucha responsabilidad la Psicología -no olvidemos que la “guerra de paradigmas” fue también una “guerra de disciplinas” (Gage, 1989)-, campo que se ha configurado durante el siglo XX como una ciencia fundamentalmente positivista”.

Así, las ciencias experimentales ganan influencia en las sociales y humanas, por ejemplo, los análisis y teorías basados en la biología ganan cada vez más presencia en psicología y sociología.

Para simplificar la problemática del estudio del comportamiento humano y asegurar el control de variables mediante el reduccionismo experimental, el comportamiento humano se estudia como el comportamiento de un mamífero. Se elimina de esta ecuación toda la parte cultural, de estructura social o de roles. Se ignora lo que la conciencia y la psique aportan al comportamiento humano. A esta problemática tendencia de la psicología ya le hace una crítica devastadora el propio Bruner (1990) al plantear que la solución para el problema de los universales radica en cuestionar una falacia heredada del siglo XIX, que sugiere que la cultura es una "capa superpuesta" sobre la naturaleza humana determinada biológicamente. El autor argumenta que las verdaderas causas de la conducta humana son la cultura y la búsqueda del significado dentro de ella, mientras que el sustrato biológico no es una causa, sino más bien una restricción o una condición.

Otro de los reduccionismos de la corriente psicológica que soporta a la perspectiva evidencialista es el *fisicalismo* (Wrigley, 2019), es decir, el intento de analizar la mente humana en términos de funcionamientos cerebrales. Así, se concibe la mente como solo el cerebro que funciona. Ejemplos de esta forma de entender la mente humana pueden verse constantemente en educación: la concepción de la lectoescritura como exclusivamente correspondencias fónicas, recurriendo a técnicas de estímulo-respuesta; el auge de los escáneres cerebrales y derivados basados en la creencia de que proporcionan una descripción adecuada del pensamiento que tanto ha criticado Biesta (2017); o la idea asociada a la posibilidad y exactitud de medir el aprendizaje, entendiendo este como reproducción y confundiendo información y conocimiento (Pérez-Gómez, 2012).

En este sentido se pronuncia igualmente Bruner (1990), que explica cómo se produjo el giro en la psicología para dejar de hablar sobre

significados y empezar a hablar de procesamiento de la información en la metáfora computacional:

Este nuevo reduccionismo proporcionó un programa sorprendentemente libertario para la ciencia cognitiva que estaba naciendo. Su grado de permisividad era tan elevado que incluso los antiguos teóricos del aprendizaje E-R y los investigadores asociacionistas de la memoria pudieron volver al redil de la revolución cognitiva, en la medida en que envolvieron sus viejos conceptos con el ropaje proporcionado por los nuevos términos del procesamiento de la información. No había ninguna necesidad de trapichear con los procesos «mentales» o con el significado. El lugar de los estímulos y las respuestas estaba ocupado ahora por la entrada (input) y la salida (output), en tanto que el refuerzo se veía lavado de su tinte afectivo, convirtiéndose en un elemento de control que retroalimentaba al sistema, haciéndole llegar información sobre el resultado de las operaciones efectuadas. En la medida en que hubiese un programa computable, había «mente». (pp, 23-24)

Por el contrario, la insistencia de Vygotsky en la conexión de la mente individual con la cultura, la historia y la sociedad, junto con la importancia fundamental de la creación activa de significados a través del habla y otros sistemas de signos, sienta las bases para una amplia gama de pedagogías que no se limitan a la reproducción y adquisición de hechos preestablecidos

Reducción de clase social y rendimiento académico

Otra fuente habitual de reduccionismos que comenten la perspectiva evidencialista para poder abordar los problemas educativos suele ser la relativa a la relación entre pobreza y bajo rendimiento.

Entender esta compleja relación requiere acudir a muchas áreas de conocimiento y diferentes paradigmas dentro de ellas. En este sentido, contar con datos es importante, pero estos por sí solos no identifican las causas subyacentes. Para comprenderlas es necesario acudir a un abordaje sistémico que incluya cuestiones tan complejas como mecanismos de explotación o formas de circulación del capital financiero. Igual ocurre con el concepto de clases bajas que en la última década se ha desdibujado frente al concepto precariedad, que incluye normalmente a las clases medias cuya posición en el mundo económico se define por

no poseer medios de producción. Cuestión que se ve aumentada por la globalización de la economía (Castells, 2001).

Entender estas cuestiones pasa por estar familiarizados con profundas concepciones teóricas sobre el concepto de clase social, alejada de reduccionismos como el estilo de vida y reconociendo la gran influencia de las cualificaciones de los padres en el rendimiento de los hijos que no consiste en negar la economía, sino en reconocer los medios culturales por los que la ventaja económica se transmite entre generaciones (Bourdieu y Passeron, 2018).

Las interpretaciones reduccionistas de la relación entre la posición social y el rendimiento educativo adoptan muchas formas, pero omiten de manera crucial las capas y las relaciones de causalidad claves (Wrigley, 2019). Por ejemplo, poner en el centro de la responsabilidad al profesorado del bajo rendimiento del alumnado no tiene en cuenta las presiones económicas, culturales y psicológicas.

A la inversa, las teorías sobre la inteligencia heredada genéticamente representan una reducción muy sesgada de los niveles de explicación psicológicos y culturales a los biológicos.

El argumento de la "falta de aspiraciones" y la exigencia de una mayor "resiliencia" personal trasladan la carga al individuo, olvidando que es difícil mantener altas aspiraciones sin las correspondientes oportunidades o sin tener en cuenta el papel del capital cultural (Bourdieu y Passeron, 2018).

La reciente reformulación neoliberal de la justicia social como "movilidad social" (y más recientemente las frecuentes llamadas al "ascensor social") dentro de una supuesta meritocracia justa (Littler, 2018) es una negación de las estructuras de mantenimiento de poder de las clases sociales más altas que responsabiliza al individuo de su fracaso, pese a que todos los datos de diferentes investigaciones ponen de manifiesto la reproducción y legitimación de las clases sociales que supone esta idea meritocrática (Barragué, et al, 2022).

Un intento no reduccionista de "cerrar la brecha" debe mirar al mismo tiempo fuera y dentro de la escuela. Esto implicaría, por un lado, actuaciones a nivel social, así como reunir diferentes análisis y teorías educativas y sociológicas.

Por otro lado, también requiere tener en cuenta cuestiones pedagógicas como promocionar perspectivas alejadas de la simplificación que supone la educación, entendida como rendimiento académico del alumnado, el desarrollo de actividades que permitan al alumnado construir un valor

de uso del conocimiento (Santos-Guerra, 2001) o flexibilizar cuestiones curriculares y alejadas de la burocracia y la perspectiva tecnocrática.

El reduccionismo de la eficacia

Otro de los reduccionismos necesarios para que esta perspectiva basada en la evidencia genere la ilusión de funcionamiento, tiene que ver con la perspectiva de que entiende la educación como eficacia.

La evaluación y el desarrollo escolar se entienden en muchos países a través de los paradigmas de la eficacia y la mejora escolar. Esto tiene mucho que ver como hemos visto con la influencia de determinada perspectiva psicológica en educación y de cuyo peligro yo nos advertía Gimeno- Sacristán (1982, p. 16): “[e]l rendimiento cuantitativo se asoma ya al terreno pedagógico como en algún modo equivalente a calidad o la calidad de la educación: Una concepción rentable y eficientista de la calidad de la educación.”

Este reduccionismo incluye la tendencia de los sistemas neoliberales de rendición de cuentas a tratar a las escuelas como entidades aisladas y funcionando bajo la metáfora industrial, desconectadas de los mundos vitales del alumnado, más allá de la escuela, la sociedad, la economía o la cultura (Wrigley, 2019; Zeichner, 2022). Igual ocurre con las didácticas específicas en las que el evidencialismo simplifica los objetos de estudio y tiende a ignorar procesos

Llama poderosamente la atención la similitud de este reduccionismo de la eficacia con otro de los aspectos de la perspectiva evidencialista de la que ya hemos hablado. Esta idea de que la medida se convierte en el objetivo, ocultando así la idoneidad de objetivo y medida. En palabras de Gimeno- Sacristán (1982, p. 21): “La eficacia adquiere valor en sí misma, sin poner claramente de manifiesto *en orden a qué* es eficaz”

Investigaciones en la campana de cristal: la calidad de los problemas de investigación

Otro de los reduccionismos que, para nosotros, plantean esta perspectiva basada en la evidencia es lo que yo llamo investigación en la campana de cristal (Fernández-Navas, 2022) y que, en parte, tiene mucho que ver con lo que ya hemos comentado sobre los experimentos, la causalidad y

la necesidad de aislar variables como reduccionismo de la realidad que requiere la perspectiva evidencialista.

Pero también tiene que ver con una intención de hacer de la educación un asunto objetivo, como se hizo (erróneamente a nuestro juicio) con la psicología (Bruner, 1990), entendiendo que hay jerarquías entre ciencias y métodos, donde el experimental guarda un lugar privilegiado y se asocia con la objetividad y, aunque epistemológicamente, como hemos visto, el campo de estudio tenga otras características.

Bajo estas premisas, es imperativo eliminar capas y capas de complejidad de los problemas a estudiar para que puedan encajar en la metodología experimental: se simplifican los problemas para poder medirlos, porque así son más “objetivos”, más “científicos”, pero en realidad están cayendo en un reduccionismo experimental tal y como hemos visto. Tratando de hacer los problemas educativos cuantificables y experimentales, estos se simplifican tanto que dejan de responder a las cuestiones inicialmente planteadas en la práctica. Se inventa una realidad ad hoc donde poder cuantificar, “estudiar dentro de una campana de cristal”, pero al salir de esa campana de cristal, las soluciones halladas dejan de ser útiles para los problemas de la práctica, donde el control de variables conseguido en el experimento (a base de simplificar el problema) no es posible.

Una mezcla de estos reduccionismos que hemos ido detallando hasta ahora, se ve claramente en muchas de las investigaciones en torno a los deberes, a las relacionadas con la lectura y el uso de medios digitales o aquellas que en su investigación comparan instituciones públicas y concertadas- privadas. En ellos suele dejarse fuera toda cuestión sujeta al contexto social y cultural o a las interpretaciones diferentes de los sujetos del estudio. Por otro lado, se omiten perspectivas teóricas muy diferentes sobre un mismo concepto extirmando toda complejidad, riqueza y posibilidad de discusión teórica. Estas cuestiones, además, rara vez se explicitan en dichos estudios, incumpliendo con el criterio de transparencia que deberían tener todas las investigaciones (Tracy, 2021).

Solo así se ve claramente cómo en la mayoría de ellos la medida definitiva para comparar qué funciona y qué no suele ser el rendimiento académico. Pese a que la inferencia de procesos cognitivos y aprendizajes a partir de este sea una cuestión más que polémica en la propia psicología cognitivo- conductual (Soderstrom y Bjork, 2015) y más que superada en tradiciones como la interpretativa o crítica (Bruner, 1990; Pérez-Gómez, 2000; Alcaraz-Salarirche, 2014; Stenhouse, 1997, 2021a, 2021b); O cómo se

produce el reduccionismo de clase social en el que esta pasa a un segundo plano tras el rendimiento académico en las investigaciones de los deberes, pese a que, como decíamos con anterioridad, sea necesario entender todas las estructuras sociales, de poder y opresión que influyen en el rendimiento y en especial en los deberes que se hacen, por definición en casa.

Al final, en esta búsqueda de objetividad *basada en la evidencia*, la única forma de que los problemas de ciencias sociales y, en especial, de educación, encajen en su perspectiva y sus *métodos científicos* es reduciendo la complejidad de estos, extirmando de los problemas elementos, conexiones, claves o estructuras culturales.

Frente a esta perspectiva basada en los reduccionismos, destaca lo que plantean autores como Tracy (2021, p. 180) donde lo importante para una buena investigación es lo que ella denomina “tema valioso” que tiene que ver con que sea “relevante, oportuna, significativa, interesante o evocadora” y para eso, entre otras cosas, se busca la complejidad en los problemas a investigar: controversias contemporáneas o temas que puedan proporcionar claves de comprensión profunda de los mismos, a través de situaciones “autenticidad educativa” en los problemas que se investigan y cuya complejidad se considera una oportunidad y una riqueza para la investigación. Frente a problemas simples, fruto de reducciónismos o a los que se les ha eliminado capas y capas de complejidad. Tal y como lo expresa Tracy (2021)

Las investigaciones que son contraintuitivas, que cuestionan supuestos dados por sentado o que desafían ideas bien aceptadas suelen ser valiosas. [...] Por eso son intrínsecamente interesantes los estudios sobre fenómenos poco conocidos o contextos evocadores. También por eso la gente se siente atraída por las investigaciones que dan un giro a los supuestos de sentido común. Cuando la investigación se limita a confirmar los supuestos existentes, la gente negará su valor aunque reconozca su verdad. En resumen, el público pensará “eso es obvio” en lugar del más codiciado “eso es interesante” (p. 180)

Entendiendo la educación como un asunto técnico: el resurgir del paradigma tecnocrático

Decía el profesor Gimeno-Sacristán (1982) que la educación no es un asunto técnico, haciendo así una crítica a aquellas perspectivas que tratan

de, dentro del paradigma de la eficiencia del que ya hemos hablado con anterioridad, reducir la toma de decisiones educativas a un asunto técnico desligado de cualquier tipo de teoría e ideología subyacente.

Esto que representa una imposibilidad de facto, tal y como lo expresa Gimeno-Sacristán (1982, p. 64): “cualquier técnica y cualquier práctica no pueden plantearse al margen de una cierta base de conocimiento. La acción se guía siempre por un pensamiento, aunque este sea implícito para el que ejecuta”, se produce con una intención de ocultación de las teorías subyacentes por motivos que veremos más adelante y que Inglis (1985, p.40) ya anticipa cuando plantea que las personas que creen carecer de teoría “están atrapados por las teorías que los atan y los inmovilizan, porque no tienen posibilidad de pensar sobre ellas y por tanta de eliminarlas. No carecen de teoría; son teóricos estúpidos”.

En este sentido, llama poderosamente atención, el giro radical al que hemos asistido sobre el tipo de profesional que debe ser el docente. Hasta aproximadamente los años 90 existía toda una corriente reclamando la necesidad de profesionales reflexivos (Schön, 1987) y del profesorado como investigador de su propia práctica (Elliott, 1993, 2022) cuya argumentación vinculaba los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas (2020) para diferenciar lo que se vino a llamar profesionales técnicos, prácticos y críticos que establecieron Zeichner y Liston (1987) y que en nuestro país rescata el profesor Trillo-Alonso (1994).

Todos estos discursos surgen como respuesta a la mercantilización de la educación y la burocratización de la profesión docente a través de paradigmas técnicos basados en la eficiencia (Gimeno-Sacristán, 1982). Son los momentos álgidos de lo que se vino a llamar la “pedagogía por objetivos”. El florecer de las interminables enseñanzas programadas que Gertrúdix (1999, p. 22) califica como “un instrumento absolutamente diabólico”.

La crítica a este paradigma la aborda Contreras-Domingo (1990) a través de lo que él llama “proletarización del profesorado” haciendo referencia a los mecanismos subversivos por los que con esta visión eficientista de la educación el profesorado pierde su autonomía convirtiéndose en un profesional técnico, aplicando métodos que otros diseñan. Y que Trillo-Alonso (1994) define como:

Al técnico le preocupa el cómo: cómo hacer lo que le dicen que haga. El qué hacer no es cosa suya, le viene dado [...] El técnico es, por lo tanto, muy jerárquico, y asume sin cuestionar su condición: la más

baja, según él (o ella) en el organigrama de cuantos tienen que ver con el currículum. Reproduce así, sin saberlo, la clásica división entre lo intelectual y lo manual (que supondría aquí la puesta en práctica). En el reconocimiento de que «es un mandado», hay cierta resignación, pero también cierto alivio; la responsabilidad no es suya: «Que hagan bien las cosas» los otros... (pp. 70-71)

En este sentido llama poderosamente la atención algunas cuestiones: el abandono, como decíamos de estos discursos, del tipo de profesional que debe ser el profesorado en la línea de un profesional crítico, reflexivo y que se conciba como un investigador de su propia práctica; el resurgimiento de la famosa (y antigua) taxonomía de Bloom como elemento estrella del diseño curricular actual, que nos indica que las últimas políticas y leyes educativas han girado hacia este paradigma eficientista que Gimeno-Sacristán ya criticaba en 1982; la burocratización de la enseñanza y la proletarización del profesorado de la que hablábamos; y la reclamación de la educación basada en la evidencia de que en palabras de Ferrero (2018) “No es convertir al maestro en investigador. El maestro es maestro. El maestro tiene que enseñar. La investigación se deja para los investigadores”. Todo parece reflejar que las nuevas competencias y las políticas derivadas de ella, han traído de vuelta viejos paradigmas. Lejos de suponer un avance hacia el desarrollo de un profesorado reflexivo y crítico, dueño de su conocimiento profesional y que se concibe como un investigador de su propia práctica. Lo que Biesta (2017) denomina sabiduría entendida como “virtuosismo para realizar juicios educativos”.

Esta cuestión ya la anticipaba Gimeno-Sacristán en 2008 cuando se preguntaba “Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?” y explicaba que es común la aparición de lenguajes y metáforas que renombran lo conocido de manera aparentemente nueva. Esta situación puede generar perplejidad y entusiasmo, pero estos nuevos lenguajes pueden ser necesarios para abordar nuevas realidades o pueden ser creados para servir intereses específicos de poderes y burocracias, o para expresar las concepciones y propuestas de expertos con mayor precisión y mantener sus privilegios

En esta situación, se encuentra el profesorado, atrapado en esta avalancha de burocracia y nuevos lenguajes que producen de forma muy efectiva su “desprofesionalización”. La investigación basada en la evidencia supone una “balsa de aceite” que ofrece tranquilidad y

menos responsabilidad bajo el falso paradigma de la simplicidad. Al mismo tiempo que bloquea críticas en contra de la propia perspectiva evidencialista. En palabras de Wescott (2022):

In a post-truth paradigm, dismissal of research claims is akin to scientific scepticism, a betrayal of intellectual ethics of teacher practice, placing teachers in an impossible bind where the evidence, despite questions about its efficacy, is protected by a discursive paradigm that makes it impossible to question (p. 15)

Susurra al oído del profesorado que no debe pensar, sólo ejecutar lo que otros diseñen, pero esto como ya nos plantea Han (2020) es sólo una moderna forma de autoexplotación que además representa un grave problema para las finalidades de la educación. La retroalimentación que suponen la recepción y la demanda por parte del profesorado de este tipo de hallazgos la adelantábamos en la introducción de este trabajo; y su vinculación con las políticas educativas lo tratamos en el siguiente apartado.

Conclusiones: Tomar decisiones políticas “basadas en la evidencia” y los castillos de naipes. De la preocupación honesta por la mejora educativa a la construcción de relatos

A lo largo de este trabajo hemos visto cómo uno de los peligros de las nuevas democracias en sociedades tan complejas como las actuales es, según Innerarity (2020) su simplificación. En este sentido, aparece lo que el mismo autor denomina *dataísmo* produciendo una idea de credibilidad, objetividad y, por lo tanto, demanda, de datos como verdad científica incuestionable. En este contexto es donde la educación y la investigación basadas en la evidencia han cobrado relevancia.

Siguiendo con esta idea, hemos tratado de plantear problemas relacionados con la epistemología para adentrarnos después en lo que Wrigley (2019) llama *reduccionismos* que esta perspectiva evidencialista debe asumir para poder desplegar sus teorías e investigaciones.

Por último, hemos conectado cómo esta perspectiva supone el resurgir de una vieja visión de la educación como un asunto técnico, sobre la que hemos profundizado en sus inconsistencias y dificultades.

Cabría preguntarse pues, llegados a este punto: ¿de dónde viene el interés de la política por la investigación basada en la evidencia en la educación? O sintetizando, *la educación basada en la evidencia*.

Dice Wrigley (2019) que es posible que también nos encontremos en una situación política predisposta, con una cierta prisa por encontrar respuestas rápidas y soluciones sencillas a problemas complejos. Esto, junto a la disolución de la discusión pública sobre cuestiones filosóficas y de calado de la propia democracia actual (Innerarity, 2020), produce:

In their eagerness for a bargain, in their zeal to explain too much too fast, scientists and philosophers...underestimate the complexities, trying to skip whole layers or levels of theory in their rush to fasten everything securely and neatly to the foundation. (Dennett, 1995, p. 82 citado por Wrigley, 2019)

Nuestra opinión es que este interés de la política por la perspectiva evidencialista tiene que ver, más que con una preocupación honesta por mejorar la educación, con una función política de las reformas (Sola, 2004) en el sentido que Lakoff (2017) entiende la creación de nuevos lenguajes y marcos mentales.

Así, la cultura del *dataismo* unida al marco de legitimación política que proporciona el lenguaje, se induce mucho mejor cuando se defiende que las decisiones políticas se toman *basadas en la evidencia*. Estos lenguajes activan un marco mental en la sociedad y los profesionales de la educación que tiene que ver con “seguridad”, “objetividad” y “ciencia”, cuestiones muy deseables para ser asociadas con determinadas posturas políticas.

Hemos tenido un ejemplo de este planteamiento con el COVID, donde en cada comparecencia gubernamental afloraba de forma específica este lenguaje de la toma de decisiones basada en la evidencia, o las continuas referencias al comité de expertos.

La perspectiva evidencialista simplifica la vida al relato político, en cuanto que aporta datos y lenguajes que permiten proyectar el marco de legitimación política desde la objetividad y la toma de decisiones responsable, profesional y científica del partido de turno, produciendo efectos perversos en la investigación que se promociona (Fernández-Navas, Alcaraz-Salarirche y Pérez-Granados, 2021; Fernández-Navas et al, 2020) y que, en palabras de Wescott (2022, p. 5), “Policymaking reliance on evidence-based rhetoric also precludes the possibility of

problematising evidence, and rejects research that does not comply with its methodological prescription”.

Todo esto explica la preocupación que expresa Gimeno-Sacristán (2005) sobre los discursos de las reformas educativas.

En las discusiones sobre las reformas educativas se favorecen muy poco los debates que traten temas trascendentales, como por ejemplo: para qué queremos el sistema educativo y de qué conviene ocuparse dentro de él. En cambio, se invierten sumas ingentes de esfuerzos y de recursos en debatir problemas menores, impuestos por los lenguajes esotéricos de algunos expertos al servicio de políticos, que en ocasiones también prefieren el lenguaje opaco de los tecnicismos, en vez de desarrollar el que debería serles más propio. El discurso pretendidamente técnico es una coartada para evitar la discusión pública sobre dilemas más sustanciales. (p. 69)

Esto no es aceptable si queremos una mejora de la educación. Esta perspectiva de la *educación basada en la evidencia* se queda muy corta para ofrecer respuesta de calidad sobre los problemas de la educación. Porque, además, ya hemos estado ahí. El principal problema por el que se inicia la Guerra de paradigmas tal y como hemos visto al principio de este trabajo fue lo que plantea Barrow (1984, p. 213) como crítica al paradigma positivista en educación, que se había demostrado “inadequate to tell us anything secure and important about how teachers should proceed in the classroom”.

La vuelta a esta situación de partida es como nos anunciaba Gimeno-Sacristán (2008) al hablar de los motivos de la aparición de nuevos lenguajes en educación: “creaciones de expertos en búsqueda de fórmulas para expresar sus concepciones y propuestas con más precisión, pero también con la finalidad de mantener sus privilegios.”

Hace falta lo que en palabras de Wescott (2022) sería:

In order to achieve a greater harmony between policy initiative implementation and the valuing of teacher knowledge, the impenetrable reverence for evidence-based policy and clinical rationalities needs to be dismantled. Critique of these paradigms should not be aligned with a post-truth condition that has witnessed the rise of research denialism and scientific scepticism, but might instead be seen as the practice of informed critique in the spirit of intellectual rigour and democratic engagement (p. 16)

Lo cual deja abierta la cuestión de que la mayor parte de la investigación educativa, se sigue realizando en el ámbito universitario, donde el sistema de acreditación y la prevalencia en este de las publicaciones en revistas indexadas, perpetúa la hegemonía del paradigma positivista. Producido la idea de lo que Herzog et al. (2015) denominan “desustantivización” y que puede resumirse en la cuestión de: si el arte es arte porque está en un museo, o está en un museo porque en un momento anterior fue ya arte. Este concepto se podría extender a la cuestión de que el sistema de calidad de las revistas, favorezca los artículos experimentales como demuestran investigaciones recientes en nuestro país (Fernández-Navas, Alcaraz-Salarirche y Pérez-Granados, 2021; Fernández-Navas et al, 2020).

Referencias bibliográficas

- Alcaraz-Salarirche, N. (2014). Un viejo trío de conceptos: aprendizaje, currículum y evaluación. *Aula de encuentro*, 16 (2), 55-86. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/1771>
- Barragué, B., Carbonell, J., Kreiman, G., León, B., Romaguera, M., & Soria-Espín, J. (2022). *Derribando el dique de la meritocracia*. Future policy Lab. Recuperado de: https://www.futurepolicylab.com/wp-content/uploads/2022/05/220518_FPL_Derribando-el-dique-de-la-meritocracia-1.pdf
- Barrow, R. (1984). Giving teaching back to teachers: A critical introduction to curriculum theory. Barnes & Noble.
- Bhaskar, R. (1989). *Reclaiming reality: A critical introduction to contemporary philosophy*. Verso.
- Biesta, G. (2007), Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi:10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*, SM.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2018). *La reproducción elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Areté.
- Contreras-Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal.

- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research*, 9(2), 139–160. <https://doi.org/10.1177/1468794108098034>
- Denzin, N. K. (2010). On Elephants and gold standards. *Qualitative Research*, 10(2), 269–272. <https://doi.org/10.1177/1468794109357367>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Elliott, J. (2022). Preparar a los profesores para un compromiso creativo con el cambio educativo: una apreciación del trabajo de Ángel Pérez Gómez y sus investigadores colaboradores en la Universidad de Málaga. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 3(3), 13-28. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15342>
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 119–161). Macmillan.
- Fernández-Navas, M., & Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Guerra de paradigmas de nuevo?. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(1), 45-68. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- Fernández-Navas, M., Alcaraz-Salarirche, N., Pérez-Granados, L., & Postigo-Fuentes, A. (2020). Is Qualitative Research in Education Being Lost in Spain? Analysis and Reflections on the Problems Arising from Generating Knowledge Hegemonically. *The Qualitative Report*, 25(6), 1555-1578. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4374>
- Fernández-Navas, M., Alcaraz-Salarirche, N., & Pérez-Granados, L. (2021). Estado y problemas de la investigación cualitativa en educación: divulgación, investigación y acceso del profesorado universitario. *Archivos Analíticos de Política Educativas*, 29(46), 1555-1578. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4964>
- Fernández-Navas, M. (2022). Investigaciones en la campaña de cristal. El diario de la educación. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/2022/04/20/investigaciones-en-la-campana-de-cristal/>
- Ferrero, M. (2018, 9 de Noviembre). *Educación basada en la evidencia: retos y propuestas de mejora*. Las pruebas de la educación. San Sebastián. España. <https://www.youtube.com/watch?v=L10PxingOLk>
- Feyerabend, P. (2017). *Tratado contra el método*. Tecnos.
- Flick, U. (2018). The concepts of qualitative data: Challenges in neoliberal times for qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 25(8), 713-720. <https://doi.org/10.1177/1077800418809132>

- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 4 (106), 33-62. Recuperado de: <https://bit.ly/2tI81SS>
- Gage, N. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath A "Historical" Sketch of Research on Teaching Since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018007004>
- Gertrúdix, S. (1999). La enseñanza programada. *Aula libre*, 69+1, pp. 22-26. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/73215>
- Gimeno-Sacristán, J. (2005). *El alumno como invención*. Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Morata. Gimeno-Sacristán, J. (2008). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Morata.
- Given, L. M. (2017). It's a New Year...So Let's Stop the Paradigm Wars. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406917692647>
- Habermas, J. (2020). *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.
- Han, Byung-Chul (2020). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hargreaves, D. H. (1996). Teaching as a research-based profession: possibilities end prospects. *The Teacher Training Agency*, Anual Lecture.
- Hederich, C., Martínez-Bernal, J., & Rincón-Camacho, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana De Educación*, (66), 19-54. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce19.54>
- Herzog, B., Pecourt, J., & Hernández-i-Dobon, F. J. (2015). La dialéctica de la excelencia académica: de la evaluación a la medición de la actividad científica. *Arxius de Sociologia*, 32, 69–82. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5267579&orden=1&info=link>
- House, E. (1991). Realism in research. *Educational Researcher*, 20(6), 2-9, 25.
- Inglis, F. (1985). *The Management of ignorance: a Political Theory of the Curriculum*. Blackwell.
- Innerarity, D. (2020). *Una teoría de la democracia compleja. Gobernar en el siglo XXI*. Galaxia Gutenberg.
- Innenarity, D. (2021). La Pandemia de los datos. *El País*. <https://elpais.com/opinion/2021-01-21/la-pandemia-de-los-datos.html>
- Korstjens, I., & Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of*

- General Practice*, 24(1), 120-124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Kuhn, T. (2011). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica.
- Lakoff, G. (2017). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Península.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Littler, J. (2018) *Against Meritocracy: Culture, Power and Myths of Mobility*. Routledge.
- Maxwell, J. A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475–482. <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>
- Maxwell, J. A. (2019). The Value of Qualitative Inquiry for Public Policy. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800419857093>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design. An interactive approach*. Sage.
- Mohr, L. B. (1996). *The causes of human behavior: Implications for theory and method in the social sciences*. University of Michigan Press.
- Pawson, R. (2006). *Evidence-based Policy: A Realist Perspective*. Sage
- Pérez-Gómez, Á. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez-Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata
- Rose, S. (2005). *Lifelines: Life beyond the Gene*. Vintage.
- Santos-Guerra, M. Á. (2001). Dime cómo evalúas (en la universidad) y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres. *Tendencias pedagógicas*, no 6, pp. 89-100.
- Sayer, A. (1992). *Method in social science: A realist approach*. Routledge.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2015). Learning Versus Performance. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176-199 <http://doi.org/10.1177/1745691615569000>
- Sola, M., (2004). La formación del profesorado en el contexto del espacio Europeo de educación superior avances alternativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 91-105. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418306.pdf>
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. MCEP
- Stenhouse, L. (2021a). *Investigación y desarrollo del currículum* (6^a Edición). Morata.

- Stenhouse, L. (2021b). *La investigación como base de enseñanza* (7^a Edición). Morata.
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12937>
- Trillo-Alonso, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 228, pp. 70-74
- Vasen, F. (2012) ¿Qué política científica para las humanidades? *Espacios de Crítica y Producción*, 48, 47- 55.
- Vasen, F. (2018). La ‘torre de marfil’ como apuesta segura: Políticas científicas y evaluación académica en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(96). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v26.3594>
- Wescott, S. (2022). The post-truth tyrannies of an evidence-based hegemony. *Education Policy Analysis Archives*, 30. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6178>
- Wrigley, T. (2018). The power of ‘evidence’: Reliable science or a set of blunt tools?. *British Educational Research Journal*, 44(3), 359-376. <https://doi.org/10.1002/berj.3338>
- Wrigley, T. (2019). The problem of reductionism in educational theory: Complexity, causality, values. *Power and Education*, 11(2), 145–162. <https://doi.org/10.1177/1757743819845121>
- Zeichner, K., & Liston, D. P. (1987). Teaching students teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.
- Zeichner, K. (2022). Preparar a los profesores para enseñar con éxito en escuelas de comunidades históricamente marginadas. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 3(3), 83-97. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15343>

Información de contacto: Manuel Fernández Navas. Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Bulevar Louis Pasteur, 25, 29010, Málaga, e-mail: mfernandez1@uma.es

Reforzar el uso de la investigación en política educativa: el panorama internacional

Strengthening research use in education policy: International landscape

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-571>

Nóra Révai

<https://orcid.org/0000-0002-2045-6203>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

Jordan Hill

<https://orcid.org/0000-0001-8742-0494>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

José Manuel Torres

<https://orcid.org/0000-0001-6366-7759>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

Resumen

Utilizar la evidencia educativa de manera correcta y sistemática es fundamental para mejorar la experiencia de aprendizaje de todo el alumnado y garantizar la equidad en educación. A pesar de los enormes esfuerzos e inversiones para reforzar la calidad, producción y uso de la investigación educativa, el uso de la evidencia en políticas públicas y la práctica escolar sigue siendo un reto para muchos países y sistemas educativos. Este artículo presenta las conclusiones de un estudio realizado por la OCDE en el que se han identificado los actores y mecanismos que facilitan la producción y el uso de la investigación en los sistemas educativos. Los datos se recopilaron de los ministerios de educación de 37 sistemas que representan a 29 países a través de una encuesta y entrevistas de seguimiento. Este

artículo se centra específicamente en el uso de la investigación en la elaboración de políticas educativas. Los resultados muestran un amplio abanico de agentes que facilitan el uso de la investigación. Aunque los encuestados informaron de diversos mecanismos de movilización de la investigación, estos se centran principalmente en la transferencia lineal de la investigación y el establecimiento de relaciones entre los actores. Solo una minoría de países aplica un enfoque sistémico. A partir del análisis de los agentes, mecanismos y obstáculos señalados, el documento concluye que, en muchos sistemas, el conjunto actual de mecanismos no basta para lograr un uso sistemático de evidencia en políticas públicas. Lo que parece faltar es un reconocimiento de la complejidad de los sistemas de evidencia y una adecuada coordinación holística.

Palabras clave: movilización del conocimiento, política basada en evidencia, intermediarios del conocimiento, investigación educativa, política de la educación.

Abstract

Using evidence well and systematically is fundamental for improving the learning experience and outcomes of all students and ensuring equity in education. Despite enormous effort and investment to reinforce the quality, production and use of education research, using evidence in policy and practice remains a challenge for many countries and systems. This paper reports on the findings of an OECD study that mapped actors and mechanisms that facilitate the production and use of research in education systems. Data was collected from ministries of education in 37 systems representing 29 countries through a survey and follow-up interviews. This paper focuses specifically on research use in policy making. Findings depict a wide range of actors that facilitate research use. While respondents reported various research mobilisation mechanisms, these focus primarily on linear research transfer and relationship building. Only a minority of countries have a systems approach. Based on an analysis of reported actors, mechanisms and barriers, the paper concludes that in many systems the current set of mechanisms is not sufficient to achieve a systematic use of evidence in policy. What seems to be missing is an acknowledgement of the complexity of evidence systems and an appropriate system-level coordination of this.

Keywords: knowledge mobilisation, evidence-informed policy, knowledge intermediaries, education research, politics of education.

Introducción

Durante los últimos dos decenios, utilizar la investigación de una forma más sistemática se ha convertido en un imperativo en la formulación de

políticas (Powell, Davies, & Nutley, 2017). En el ámbito educativo, para mejorar la experiencia del aprendizaje y los resultados del alumnado y garantizar la equidad, es fundamental utilizar la evidencia de manera reflexiva y sistemática. También es esencial garantizar que la educación siga siendo relevante para las necesidades de la sociedad y que los sistemas educativos sean eficientes.

En el año 2000, el Centro para la Investigación y la Innovación Educativa (CERI, por sus siglas en inglés) de la OCDE destacó que el volumen y la calidad de la creación de conocimiento, su mediación y su uso en el sector educativo eran bajos en comparación con otros sectores (OECD, 2000). En el trabajo del CERI sobre la gestión del conocimiento y la I+D educativo también se mostraban niveles generalmente bajos de inversión en investigación educativa, así como en la capacidad investigadora, fundamentalmente en investigación cuantitativa. En muchos sistemas de la OCDE, los vínculos entre la investigación, la formulación de políticas y la innovación se consideraron débiles (OECD, 2003).

En el volumen *Evidence in Education* de 2007 de la OCDE, expertos y responsables de formular políticas señalaron diversos desafíos a los que hay que hacer frente para conseguir un uso más sólido de la evidencia en la toma de decisiones; entre ellos cabe mencionar los siguientes:

- la ausencia de investigaciones pertinentes y accesibles para las políticas educativas y los discordantes calendarios de los ciclos políticos y de la elaboración de investigaciones;
- la ausencia de procesos adecuados para facilitar la interpretación y aplicación de la evidencia por parte de los responsables de la toma de decisiones;
- la dificultad de garantizar la sostenibilidad y la estabilidad de la financiación (OECD, 2007).

En el sector educativo, debido a la expansión del movimiento que fomenta una toma de decisiones guiada por la evidencia, durante los últimos decenios se pueden observar tres tendencias principales.

En primer lugar, muchos países han invertido en investigación. Si bien el gasto público en investigación y desarrollo (I+D) educativos sigue siendo limitado en comparación con otros sectores como el sanitario (OECD, 2019), una parte considerable de la financiación se ha dedicado a experimentos, revisiones sistemáticas y otras formas investigación educativa (OECD, 2007). En segundo lugar, ha habido una inversión cada vez mayor

en iniciativas destinadas a facilitar el uso de la investigación. Entre estas iniciativas figuran el establecimiento de instituciones de intermediación específicas, concebidas para integrar la investigación en las políticas educativas y en la práctica (OECD, 2007) y para hacer la investigación más accesible a los usuarios mediante la financiación de síntesis de investigaciones, conjuntos de herramientas y diversas actividades con las que se pretende reforzar la implicación con la investigación. En tercer lugar, la investigación sobre la formulación de políticas y la práctica guiadas por la evidencia también se ha ido expandiendo. Las conceptualizaciones iniciales que concebían la transferencia de conocimientos como un proceso lineal han evolucionado hacia un entendimiento de los ecosistemas de la investigación que reconocen la complejidad (OECD, 2016; Boaz & Nutley, 2019; Best & Holmes, 2010). Existe un número creciente de estudios en los que se observan diversas iniciativas de intermediación y, además, algunos trabajos recientes exploran el modo en que funcionan estas iniciativas y cómo se pueden mejorar (Oliver, Hopkins, Boaz, Guillot-Wright, & Cairney, 2022; Gough, Maidment, & Sharples, 2018).

A pesar de la inversión generalizada que se ha realizado desde principios de la década de 2000, hasta la fecha no hay pruebas sólidas sobre el modo en que podemos reforzar de manera eficaz el uso de la investigación en la toma de decisiones. Las tendencias positivas antes citadas, unidas a la continua insatisfacción de muchos actores sobre la promesa incumplida de la formulación de políticas y la práctica guiadas por la evidencia, exigen aplicar los conocimientos más avanzados en esta materia. Para ello, explorar las estrategias de los países destinadas a facilitar la realización de investigaciones y su uso, así como indagar en los obstáculos a los que se siguen enfrentando los encargados de formular políticas, los investigadores, los profesionales y otros actores a la hora de integrar la evidencia en las políticas y en la práctica educativas, constituye un primer paso. Entender cómo funcionan estas estrategias y el efecto que ejercen las distintas actividades de intermediación sería el segundo paso, que, además, constituiría un elemento fundamental para mejorar el uso de la evidencia.

En este artículo¹ se exponen los hallazgos de una encuesta que la OCDE ha llevado a cabo recientemente en el marco del proyecto²

¹ Este artículo aprovecha análisis publicados en el volumen “Who Cares About Using Education Research in Policy and Practice” (OECD, 2022) y añade nuevos datos, análisis y conocimientos a lo ya publicado.

² <https://www.oecd.org/education/ceri/education-research.htm>

Strengthening the Impact of Education Research del CERI. En primer lugar, presentamos las preguntas y la metodología de la investigación y, a continuación, mostramos un análisis del panorama de actores y mecanismos que facilitan el uso de la investigación en las políticas públicas en los sistemas de la OCDE. Finalizamos con una breve discusión sobre los hallazgos y sobre futuras áreas de investigación.

Preguntas y metodología de la investigación

El primer paso para abordar las preguntas planteadas consiste en mapear los mecanismos, los actores y los desafíos que existen en los sistemas. En particular, investigaremos a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo podemos caracterizar a los actores que facilitan el uso de la investigación educativa en la formulación de políticas?
- ¿De qué manera los sistemas educativos facilitan el uso de la investigación en sus políticas?
- ¿Cuáles son los principales obstáculos que impiden el uso de la investigación educativa en la toma de decisiones?

Entre junio y septiembre de 2021, la OCDE llevó a cabo una encuesta a ministerios de educación con la que pretendía recabar datos sobre diversos aspectos relacionados con la facilitación del uso de la investigación en los países/sistemas. Esta encuesta constaba de tres partes: 1) Aspectos sobre la facilitación del uso de la investigación en la formulación de políticas, 2) aspectos sobre la facilitación del uso de la investigación en la práctica (escolar y docente), y 3) aspectos de la producción de investigaciones. En este artículo analizamos los datos sobre los actores y mecanismos relacionados con la movilización de la investigación en las políticas educativas (1.^a parte de la encuesta) y reflexionamos sobre esos mecanismos a partir de la literatura publicada sobre la movilización del conocimiento.

La encuesta presentaba distintos formatos de preguntas, como preguntas de elección única y elección múltiple (selección de una sola respuesta o varias respuestas de entre varias opciones), escala de Likert (de 5 puntos), clasificaciones y preguntas abiertas. En la encuesta se permitían interpretaciones amplias y flexibles con respecto a conceptos clave como “investigación”, “responsables de formular políticas”, “facilitar

el uso de la investigación” y “nivel de actividad”. Se tomó la decisión de no establecer definiciones restringidas para captar percepciones amplias de las personas encuestadas. A modo de seguimiento de la encuesta, se seleccionó a seis países³ para recabar más datos mediante entrevistas semiestructuradas. En las entrevistas se confirmaron ciertas diferencias en la interpretación de los conceptos; por ejemplo, quiénes son los responsables de la formulación de políticas y si investigación se refiere fundamentalmente a datos a gran escala, a diseños experimentales o si se considera un concepto más amplio. Por lo tanto, las comparaciones entre los sistemas deben abordarse con cautela. No obstante, todo el abanico de interpretaciones es pertinente para la movilización del conocimiento y, por lo tanto, resulta válido a la hora de analizar a los actores, los mecanismos y los obstáculos.

En total, la encuesta la respondieron 37 sistemas educativos de 29 países⁴. Las respuestas representan las perspectivas de los ministerios de educación a escala nacional o subnacional (estatal, provincial, cantonal, etcétera). Por lo tanto, los datos reflejan las percepciones y las realidades personales del personal de estos ministerios. Es importante reconocer que se trata de una perspectiva limitada sobre los actores y sobre los mecanismos que operan en la producción de la investigación, la mediación y el espacio de uso, así como de los obstáculos que impiden un mayor uso de la investigación. Pese a ello, esta perspectiva resulta fundamental para comprender el uso de la evidencia en las políticas públicas.

La encuesta estaba dirigida al nivel más alto de la toma de decisiones en materia educativa (ministerio/departamento de educación). En los sistemas federales, esta función le corresponde al departamento estatal (provincial, cantonal, etcétera,) si bien algunos sistemas como Austria y España decidieron responder a escala federal (nacional). Se pidió a los ministerios que coordinaran la respuesta con los distintos departamentos. En las entrevistas de seguimiento se reveló que los ministerios de educación tenían conceptos diversos sobre el significado del término “responsables de la formulación de políticas”. Los entrevistados mayoritariamente asociaban

³ Eslovenia, Japón, Nueva Zelanda, Noruega, Portugal, Sudáfrica.

⁴ Países miembros de la OCDE: Austria, Bélgica (comunidades flamencas y francófonas), Canadá (Quebec, Saskatchewan), Colombia, Corea, Costa Rica, Chile, Dinamarca, Eslovenia, España, Estados Unidos (Illinois), Estonia, Finlandia, Hungría, Islandia, Japón, Letonia, Lituania, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, Reino Unido (Inglaterra), República Eslovaca, República Checa, Suecia, Suiza (Appenzell Ausserrhoden, Lucerna, Nidwalden, Obwalden, San Gall, Uri, Zúrich), Turquía. Países no miembros: Federación de Rusia, Sudáfrica.

el término a funcionarios ministeriales de alto rango, como directores, vicedirectores y directores generales. Hubo, en general, un alto grado de reconocimiento de que los responsables de la formulación de políticas son aquellos que tienen influencia en los procesos de elaboración de las políticas, más que quienes están encargados de la aplicación de esas políticas. Algunos sistemas, sin embargo, mostraron una visión más amplia y contemplaban bajo ese concepto a todas las personas que trabajan en el ministerio de educación, así como a personas de las ramas ejecutivas y legislativas del gobierno. Debido a las distintas formas de entender este concepto, las comparaciones entre los sistemas, a partir de los datos de la encuesta sobre políticas, deben realizarse con cautela.

Marco conceptual

El movimiento que fomenta la formulación de políticas y su aplicación práctica a partir de la evidencia dio lugar a un rico campo de estudio que analiza las dinámicas del conocimiento. Términos como gestión del conocimiento, del conocimiento a la acción, traducción del conocimiento, transferencia del conocimiento, movilización del conocimiento, intermediación y mediación estudian las dinámicas del conocimiento desde distintos ángulos (Levin, 2008). Un avance de enorme importancia en la conceptualización de la interacción entre la producción de la investigación y el uso de esta es una evolución *desde los modelos lineales a los modelos sistémicos*. Best and Holmes (2010) describen los tres modelos de movilización del conocimiento desde una perspectiva anidada:

- Los *modelos lineales* se centran en divulgar la evidencia de la investigación entre usuarios como el profesorado y los responsables de la formulación de políticas, a quienes se observa como receptores pasivos de conocimiento.
- Los *modelos relationales*, por su parte, incorporan los modelos lineales, pero se centran en reforzar la relación entre las partes interesadas a través de alianzas y redes destinadas a facilitar el vínculo entre la investigación y la práctica/las políticas públicas. Aquí, el conocimiento procede de multitud de fuentes (investigación, teoría, políticas, prácticas).

- Los *modelos sistémicos* aprovechan los modelos lineales y los relacionales, pero reconocen que los agentes se encuentran inmersos en sistemas complejos y que se debe activar el sistema al completo para establecer conexiones entre las distintas partes que lo conforman (Best & Holmes, 2010).

Tanto en los modelos relacionales como sistémicos, se hace especial hincapié en la mediación, es decir, en los actores y procesos de intermediación que reducen la brecha entre las comunidades de productores de la investigación y de los usuarios. Los actores de intermediación comprenden, entre otros, las organizaciones (por ejemplo, las agencias de intermediación) y las personas (por ejemplo, los traductores, los intermediadores, los agentes de enlace, los denominados *boundary spanners* o expandidores de fronteras, y los defensores o promotores de iniciativas). Si bien cada actor es importante desde una perspectiva sistémica, esta visión implica que todos los actores en su conjunto dan forma al ecosistema investigador a través de sus interacciones, de sus bucles de retroalimentación y de la co-creación (Campbell, Pollock, Briscoe, Carr-Harris, & Tuters, 2017).

Este avance no debería verse como un simple cambio desde un modelo o estrategia a otro. Los procesos lineales de la transferencia del conocimiento no están pasados de moda, sino que se encuentran inmersos en dinámicas más complejas y siguen siendo bloques de construcción primordiales en el uso de la investigación. Las relaciones son elementos fundamentales de una visión sistémica, pero no basta únicamente con estudiar y promover alianzas. Reforzar la dinámica de la producción de investigaciones y el uso de estas no consiste simplemente en transferir y traducir un conjunto limitado de “códigos” de una comunidad a otra. La investigación que se presenta en este artículo se basa en un entendimiento integrado de los enfoques lineales, relacionales y sistémicos (Figura I).

La visión sistémica reconoce las interacciones complejas no solo entre los múltiples actores, sino también entre multitud de fuentes y tipos de conocimiento (Langer, Tripney, & Gough, 2016; Van De Ven & Johnson, 2006). Entre estos se encuentran los conocimientos de las investigaciones formales, así como los conocimientos prácticos de los profesionales y de los responsables de la formulación de políticas, y también su entendimiento del contexto (por ejemplo, de un aula, de los procesos de elaboración de políticas) y el modo en que diversos elementos interactúan con ese

FIGURA I. Modelos integrados de la movilización del conocimiento con ejemplos

Fuente: Adaptado a partir de (Boaz, Oliver, & Hopkins, 2022).

contexto. En las conceptualizaciones recientes se observa el uso de la evidencia como una “implicación reflexiva con la investigación” (Rickinson, Walsh, Cirkony, Salisbury, & Gleeson, 2020), a través de la cual la evidencia de la investigación se combina con otras fuentes de conocimientos. Además, la investigación y otras fuentes de evidencia a menudo no se utilizan de forma directa, sino que moldean las actitudes y las formas de pensar de una manera indirecta y sutil (Nutley, Powell, & Davies, 2013). Al mismo tiempo que se reconocen las complejidades antes mencionadas, esta investigación se centra en los actores y mecanismos que facilitan la integración de los conocimientos procedentes de la investigación formal —o la evidencia, puesto que estos términos se emplean como sinónimos en este artículo— en los procesos de la formulación de políticas.

De manera general se entiende que facilitar el uso de la investigación —concepto que en este artículo también se emplea mediante el término “movilización de la investigación”— comprende el uso de mecanismos y actividades lineales, relacionales y sistémicos (tal y como se muestra en la Figura) que apoyan el uso de la evidencia de las investigaciones en la formulación de políticas. Si bien es importante para conocer en profundidad la movilización del conocimiento, articular un debate sobre

el carácter de la investigación (su calidad, su metodología y las asunciones inherentes, que en ocasiones podrían ser políticas e ideológicas) y sobre su producción (impulsores, actores y procesos) queda fuera del alcance de este artículo. De forma similar, en este artículo no se analiza la movilización de la investigación en la práctica escolar y docente. Si se desean conocer estos análisis, consultese OECD (2022).

Para aplicar estos modelos a partir de las preguntas de la investigación, nos hemos centrado en elaborar un inventario de los actores que pueden desempeñar un papel en el ecosistema de la evidencia, los elementos clave de las relaciones y los mecanismos y obstáculos. Aunque el marco analítico de la encuesta sobre políticas incluye un conjunto más integral de dimensiones elaboradas a partir de una revisión amplia de la literatura (OECD, 2022), este artículo se centra únicamente en los actores y mecanismos organizativos que facilitan el uso de la investigación.

¿Quién facilita el uso de la investigación en la formulación de políticas? El panorama de los actores organizativos

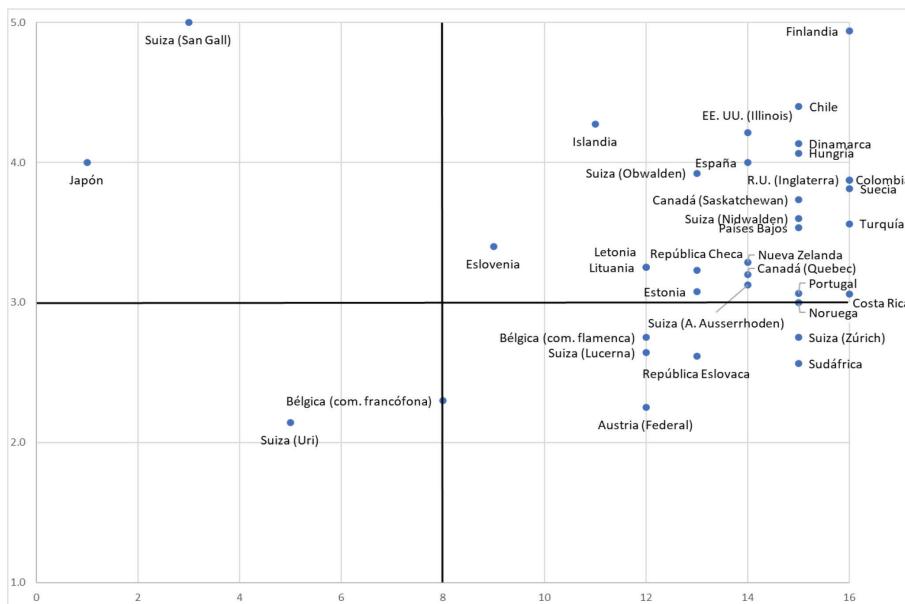
La primera pregunta de este artículo trata de responder de qué manera podemos caracterizar a los actores que facilitan el uso sistemático de la investigación educativa en las políticas públicas. En este apartado se analizan, en primer lugar, la densidad y el nivel de actividad general de los actores que facilitan la utilización de la investigación en las políticas educativas en los sistemas de la OCDE. A continuación, se ahonda en la función que desempeñan distintos actores organizativos y se proporciona cierto análisis cualitativo sobre los perfiles de las organizaciones de intermediación.

Durante los primeros años, la literatura sobre la gestión del conocimiento en el ámbito educativo se centraba en tres grupos principales: los investigadores, los responsables de la formulación de políticas y los profesionales. Sin embargo, los sistemas educativos son sistemas complejos en los que interactúan multitud de actores en multitud de escalas y niveles (Burns, Köster, & Fuster, 2016). Más allá de los actores tradicionales, entre las partes interesadas relevantes figuran quienes financian la investigación, editores de libros de texto y empresas de tecnología educativa, laboratorios de ideas y redes de investigadores y profesionales, medios de comunicación y el alumnado (Burns, Köster, & Fuster, 2016). Todos estos actores podrían desempeñar una función en la movilización del conocimiento.

Para reflejar esta complejidad, se preguntó a los encuestados sobre el nivel de actividad de distintos actores (de una lista de 17 actores en total) en sus sistemas; la respuesta se elegía en una escala del 1 al 5: nada activos, algo activos, moderadamente activos, activos y muy activos; la pregunta se refería a tres áreas: la producción de investigación, la facilitación del uso de la investigación en la formulación de políticas y la facilitación del uso de la investigación en la práctica (también se hizo alusión a estas dos últimas áreas mediante el término “movilización de la investigación”).

A partir de los datos del estudio se reveló que a un gran número de organizaciones distintas se las considera activas hasta cierto punto en las tres áreas en cada uno de los sistemas de los encuestados (Cuadro 0.1). Sin embargo, los sistemas educativos varían en lo que a sus niveles globales de actividad se refiere (Figura II).

FIGURA II. Número y promedio del grado de actividad de las organizaciones que facilitan el uso de la investigación en la formulación de políticas



Nota: El eje de abscisas muestra el número de organizaciones que se perciben al menos como ligeramente activas en la facilitación del uso de la investigación en la formulación de políticas. El eje de ordenadas, en cambio, refleja el promedio del grado de actividad de estas organizaciones.

Fuente: Datos de la encuesta sobre políticas *Strengthening the Impact of Education Research* de la OCDE.

En la mayoría de sistemas se señaló un número relativamente elevado de organizaciones con un promedio alto en cuanto al nivel de actividad; en este sentido, Finlandia se situó en el nivel de actividad más extremo (cuadrante superior derecho). España también se encuentra ubicada en este cuadrante, puesto que calificó a 12 organizaciones como activas, a un actor (universidades) como muy activo y a otro actor (las Facultades de Educación) como moderadamente activo (Cuadro 0.5). Algunos sistemas señalaron un elevado número de organizaciones que facilitan la utilización de la investigación en la formulación de políticas, pero, por lo general, de una manera menos activa (cuadrante inferior derecho). Así sucedió en el caso de Sudáfrica, la República Eslovaca, Austria y Suiza (Zúrich), por ejemplo. La concentración de sistemas en el extremo derecho de la gráfica parece señalar que la movilización de la investigación está muy descentralizada en la mayoría de los países. En algunos de estos sistemas, el ministerio percibe que la movilización de la investigación es sólida en general (un grado de actividad elevado); en otros, ligeramente más débil (actividad media a baja). Solo unos pocos sistemas señalaron un número considerablemente inferior de organizaciones.

Así sucedió en el caso de Japón, donde el Ministerio de Educación es el único actor señalado. La entrevista de seguimiento ayudó a aclarar que, si bien este ministerio percibe su propia función como fundamental a la hora de buscar la evidencia de la investigación que se necesita para los procesos de la formulación de políticas, existen otros actores que también apoyan el uso de la evidencia para guiar la elaboración de las políticas educativas. De manera notable, el Instituto Nacional para la Investigación sobre Políticas Educativas lleva a cabo investigaciones que respaldan la planificación de las políticas y su aplicación. En Suiza (San Gall), la movilización de la investigación parece darse entre el ministerio y las instituciones de formación para el profesorado: se calificó a estos dos actores como muy activos. Por último, Suiza (Uri) señaló un escaso número de organizaciones (5) a las que, por lo general, no se las percibe como muy activas (cuadrante inferior izquierdo), si bien el ministerio y la agencia de financiación gubernamental desempeñan un papel primordial. Tal vez estos sistemas reflejen un enfoque centralizado en lo relativo a la movilización de la investigación, en el cual el ministerio por sí solo —con una o dos agencias o sin ellas— conserva la función de la movilización para sus propios procesos. Sin embargo, también es posible que el ministerio no sea consciente de la función que desempeñan otras

organizaciones en este ámbito o no tenga relaciones con estas y, por lo tanto, su función a la hora de facilitar el uso de la investigación en la formulación de políticas siga siendo limitada.

En general, los datos muestran que no es posible separar a los productores de investigación, a los intermediarios y a los usuarios: la mayoría de los tipos de organizaciones desempeñan multitud de funciones. Las organizaciones dedicadas a la investigación y la formulación de políticas son los actores más prevalentes que facilitan el uso de la investigación en la formulación de políticas (Figura III). Se observó a las universidades (las facultades de educación) y los ministerios de educación como las organizaciones más activas, tanto en la producción como en la movilización de la investigación educativa en los sistemas (consultese el Cuadro 0.1). No sorprende que las organizaciones investigadoras desempeñen una función destacada en la movilización del conocimiento, puesto que los responsables de la formulación de políticas las consideran los productores de investigación más fiables y recurren a ellas cuando buscan evidencia para la elaboración de las políticas públicas. Si se observa el otro extremo de la escala, en la mayoría de los sistemas, a los medios de comunicación y las empresas no se les considera muy activos en lo que se refiere a la movilización de la investigación, si bien algunos han reconocido el papel intermediador que desempeñan. Ello podría deberse a que no son actores principalmente educativos y tal vez no se les contempla como fuentes principales de evidencia. Aunque en menor cantidad, algunos sistemas observan a algunas de las organizaciones más orientadas a la práctica —como los proveedores de educación para el profesorado y los sindicatos del profesorado— como actores activos también a la hora de facilitar el uso de la investigación en las políticas educativas.

Con respecto a las **organizaciones encargadas de la formulación de políticas**, el actor clave es el ministerio en sí. Algunos estudiosos han señalado que los departamentos y ministerios de educación son bastante débiles en lo que a la movilización del conocimiento se refiere (Levin, 2013; Cooper, 2014). Sin embargo, durante cierto tiempo se ha puesto de manifiesto la presencia de unidades de intermediación “internas” que apoyan a ministerios concretos en labores de recopilación de investigaciones y en su traducción y comunicación (OECD, 2007). Este tipo de intermediación interna ha adquirido más relevancia durante el último decenio y, en ciertas administraciones nacionales, también ha

FIGURA III. Percepción del grado de actividad en el uso de la investigación en la formulación de políticas



Nota: El tamaño refleja el número de sistemas que señalan que un actor concreto es activo o muy activo en la facilitación del uso de la investigación en la formulación de políticas. Consultese el Cuadro 0.1 del Anexo para comprobar los datos sobre los actores a los que se considera muy activos o activos (en adelante, "activos") en cada una de las tres áreas.

Fuente: Datos de la encuesta sobre políticas *Strengthening the Impact of Education Research* de la OCDE.

adquirido un carácter más formal a través del establecimiento de unidades de inteligencia estratégica en los ministerios de educación (Gough, Tripney, Kenny, & Buk-Berge, 2011). Mediante los datos cualitativos se confirmó la presencia de estas unidades de investigación y análisis en varios sistemas, como Eslovenia, Noruega, los Países Bajos y Bélgica (la comunidad flamenca).

Las **organizaciones de intermediación** no se limitan únicamente a las agencias de intermediación formal. En los datos se observa que otros tipos de organizaciones, como las consultoras, los laboratorios de ideas y las alianzas entre universidades y centros escolares, también desempeñan un papel de intermediación en varios sistemas. Se señaló que las **agencias de intermediación formal** (es decir, la agencias con una misión explícita

de apoyar el uso de la investigación en la formulación de políticas/la práctica) existen en 18 sistemas y se las consideró activas en cierta medida en 16 sistemas. Un único sistema (Inglaterra) señaló que esta agencia era la organización más activa en la producción y movilización de la investigación para la formulación de políticas y la práctica. Inglaterra cuenta con un sistema de intermediación particularmente bien desarrollado. En los 15 sistemas restantes, esas agencias formales a menudo recibieron, por lo general, una puntuación muy inferior en lo relativo a su grado de actividad.

Las agencias de intermediación varían enormemente entre los distintos sistemas en lo que a su perfil se refiere. Algunos sistemas indican que son *multifuncionales*, es decir, activas a la hora de producir investigaciones y facilitar su uso tanto en la formulación de políticas como en la práctica. Así sucedió en seis sistemas (Costa Rica, Chile, Finlandia, Noruega, Portugal y Reino Unido [Inglaterra]). Otros las consideran más *restringidas en cuanto a su ámbito de actuación*: activas en una o dos áreas únicamente. Así sucedió en siete sistemas (Colombia, Dinamarca, Hungría, Nueva Zelanda, Suecia, Suiza [Obwalden] y Turquía). Nueva Zelanda, por ejemplo, las calificó únicamente como activas en la facilitación del uso de la investigación en la práctica. Resulta interesante el hecho de que cinco sistemas comunicaron la presencia de agencias de intermediación, pero el ministerio las percibió como mayoritariamente o completamente inactivas en la producción de investigaciones o en la facilitación de su uso (Austria, Sudáfrica [Pretoria], Suiza [Lucerna], Suiza [Zúrich], Suiza [Appenzell Ausserrhoden]).

Los datos cualitativos recabados sobre las agencias de intermediación formal revelaron varias diferencias adicionales entre estas. Difieren en características organizativas clave, como, por ejemplo, el tamaño y las fuentes de financiación (por ejemplo, organización benéfica, gobierno). Las agencias de intermediación también tienen distintos públicos objetivo y distintos interlocutores. Algunas se dirigen a las partes interesadas de la educación tradicional e interactúan con ellas (por ejemplo, profesorado, centros escolares y responsables de la toma de decisiones). Otras, en cambio, tienen un mandato mucho más amplio consistente en tender puentes entre la educación, la esfera política y la sociedad en su conjunto. Algo que resulta importante es que facilitan la utilización de la evidencia a través de un abanico de funciones y actividades de distinto tipo. Algunas siguen centrándose en mecanismos lineales, como la divulgación de la

evidencia en formato accesible en sus sitios web, mientras que otras construyen, de manera activa, relaciones y redes.

Otra diferencia importante entre ellas es el tipo de evidencia en la que se centran. Hay agencias que llevan a cabo y divultan síntesis de investigaciones para respaldar el uso de la investigación por parte de los profesionales y de los responsables de la formulación de políticas. Entre estas cabe citar los consolidados centros “What Works”, como el EPPI Centre y la fundación Education Endowment Foundation (EEF) en Inglaterra, así como algunas agencias más recientes como el Knowledge Centre for Education, constituido en 2013 por el Ministerio de Educación e Investigación de Noruega. Estas organizaciones suelen reflexionar sobre la solidez de la evidencia, en ocasiones establecen normas o estándares sobre la evidencia (por ejemplo, los estándares de la EEF) y normalmente se centran de manera especial en las investigaciones que estudian la eficacia de diversas intervenciones. La realización de investigaciones secundarias —concretamente, revisiones sistemáticas y metaanálisis— es una de sus actividades principales, pero también llevan a cabo investigaciones primarias.

Existe también un gran número de agencias de intermediación que se centran en datos educativos a gran escala sobre todo el sistema y que proporcionan servicios estadísticos y acceso a esos datos. Por ejemplo, Statistics Finland elabora estadísticas para todo el sistema educativo, desde la etapa previa a la primaria hasta la educación para adultos. Algunas organizaciones de intermediación elaboran informes periódicos sobre el estado de la educación. Suelen ser análisis de evaluaciones nacionales e internacionales del alumnado y encuestas al profesorado (por ejemplo, PISA, TALIS), así como conjuntos de datos administrativos. En cualquier caso, considerar los datos como la fuente principal de la toma de decisiones guiada por la evidencia no es una característica única de las agencias de intermediación formal. Muchas de las unidades analíticas adscritas a los ministerios también interpretan la evidencia en este sentido, más que como investigaciones educativas en sentido más amplio.

En general, el panorama de los actores organizativos es sumamente diverso en el ámbito de la movilización de la investigación. Para entender de qué modo estas organizaciones facilitan la utilización de la investigación en la formulación de políticas, a continuación pasaremos a indagar en algunos de los mecanismos.

¿En qué consiste la movilización de la investigación? El panorama de mecanismos

En la segunda pregunta de este artículo se cuestiona de qué manera los sistemas educativos facilitan el uso de la investigación en las políticas públicas. En este apartado se analiza la presencia de varios mecanismos en los sistemas de la OCDE según los modelos de Best y Holmes (2010) que se han presentado con anterioridad. A continuación se facilita más información sobre ciertos aspectos de los tres enfoques: la divulgación de la investigación, la creación de capacidad y la monitorización y evaluación.

Los mecanismos que facilitan la movilización de la investigación se pueden caracterizar de varias formas. Varían en función de los distintos niveles o escalas en los que actúan: individual, organizativo y sistémico (Nutley, Walter, & Davies, 2009). Las actividades movilización del conocimiento también se pueden clasificar a partir de los tres enfoques conceptuales descritos por Best y Holmes (2010): lineal, relacional y sistémico. El marco empleado en este estudio (Cuadro 0.1) aprovecha la tipología de factores desarrollada por Humpries y col. (2014) en relación con el sector sanitario, que representa la variedad de niveles existentes en la producción de investigaciones y el sistema de utilización, e incorpora enfoques lineales, relacionales y sistémicos. Esta tipología se ha adaptado y enriquecido con el trabajo de otros autores, a fin de garantizar su aplicabilidad en el sector educativo (véase el Cuadro 0.2 y el Cuadro 0.3).

En la encuesta, se pidió a los participantes que indicaran los mecanismos que existen en sus respectivos sistemas (a partir de una lista de 10 mecanismos). En los casos en los que la persona encuestada señalaba su presencia, se le pedía más información con respecto a varios de estos mecanismos. Dado que el estudio exploraba los mecanismos del sistema educativo, los elementos no hacían alusión a ninguna persona ni organización en concreto, sino que se formulaban en términos genéricos que hacían referencia al sistema.

En general, los sistemas educativos señalaron un promedio de 4,7 mecanismos que facilitan el uso de la investigación en la formulación de políticas y se observó una gran dispersión entre los sistemas (Cuadro 0.4). Algunos sistemas señalaron la existencia de todos o de la mayoría

de estos mecanismos (por ejemplo, Turquía, los Países Bajos, Finlandia y Suecia), mientras que otros únicamente señalaron uno o dos (por ejemplo, los cantones suizos de Uri y Nidwalden, la República Checa y la República Eslovaca). España señaló cuatro mecanismos: identificación sistemática de lagunas en materia de investigación, divulgación de los hallazgos de las investigaciones en formatos fáciles de utilizar, programas para alentar las interacciones y provisión de financiación específica para la investigación (Cuadro 0.6).

Ninguno de los mecanismos aparece en todos los sistemas educativos (Figura IV). Más de dos tercios de los sistemas (70 %) proporcionan financiación específica para la investigación sobre temas concretos; este es el mecanismo más habitual. Debemos advertir de que la clasificación de este mecanismo como enfoque sistémico resulta debatible. La financiación específica se puede considerar un incentivo sistémico destinado a vincular la producción de investigaciones y el uso de estas mediante el fomento de la producción de investigaciones que se basen en las necesidades de la formulación de políticas (o de la práctica). Sin embargo, también se puede interpretar como una visión lineal en la que se producen investigaciones y se ponen a disposición de los usuarios. En realidad, la financiación incorpora un gran número de actores (por ejemplo, financiadores privados, públicos, nacionales e internacionales) y de factores (por ejemplo, criterios y marcos para la financiación) que influyen en la producción de las investigaciones y en su movilización. Desentrañar este mecanismo —o más bien, mecanismos múltiples y complejos— constituye una tarea que merece un debate aparte y más atención por parte de la comunidad investigadora.

Queda claro que los mecanismos lineales y relacionales dominan el panorama de la movilización de la investigación en el ámbito de las políticas educativas. Si la provisión de financiación específica se considera un enfoque lineal, esta afirmación resulta abrumadoramente veraz. Curiosamente, fueron más los sistemas que señalaron que encargan investigaciones a partir de necesidades que los que indicaron que identifican de forma sistemática necesidades en materia de investigación. Este hecho lleva a pensar que, en algunos sistemas, las investigaciones se encargan a partir de necesidades *ad hoc*. Sin embargo, aproximadamente la mitad de los sistemas encuestados identifica de forma sistemática necesidades de investigación y carencias en materia de investigación, aunque solo el 38 % señala ambas.

FIGURA IV. Mecanismos empleados para facilitar el uso de la investigación en la formulación de políticas por tipo



Nota: Los datos se refieren al porcentaje de los sistemas que señalan la existencia de un mecanismo concreto, por tipo. N=37.

Fuente: Datos de la encuesta sobre políticas *Strengthening the Impact of Education Research* de la OCDE.

Divulgar los hallazgos de las investigaciones mediante herramientas fáciles de usar es el modo más tradicional de movilización de la investigación. Sin embargo, más del 40 % de los sistemas no tiene este enfoque lineal básico. Quienes sí lo tienen señalaron un abanico de plataformas y formatos con los que divultan los hallazgos (Figura V). Los formatos más habituales son hojas de información básica e infografías, resúmenes ejecutivos, resúmenes de análisis de políticas e informes de revisiones sistemáticas.

En lo que se refiere al mecanismo relacional, dos tercios de los sistemas tienen proyectos o programas que promueven las interacciones entre los actores, mientras que la mitad de ellos señaló que, de manera sistemática, crean capacidad entre los responsables de la formulación

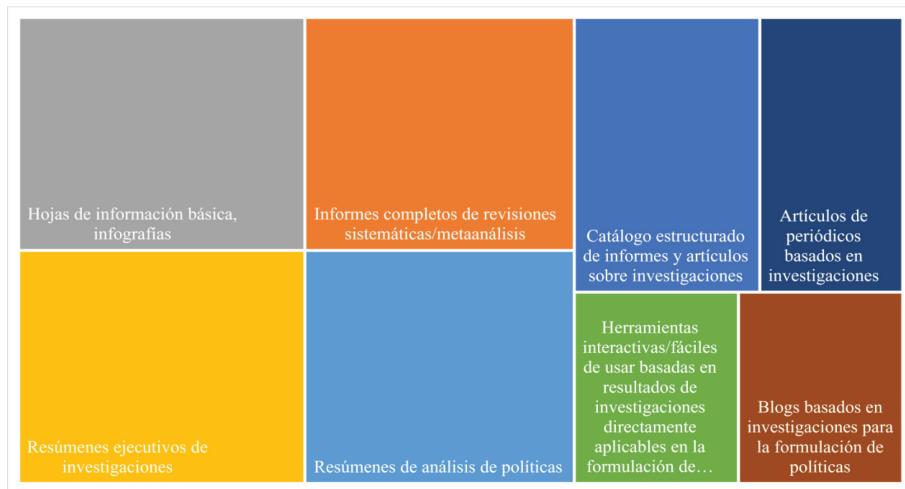
de políticas para que utilicen la investigación. La creación de capacidad incluye tanto las oportunidades de aprendizaje formal —por ejemplo, la provisión de capacitación y talleres, el apoyo continuo por parte de especialistas y los programas de comisión de servicio en organizaciones investigadoras— como las de aprendizaje informal —por ejemplo, la puesta en común de buenas prácticas y el ofrecimiento de recursos— (VI). Los mecanismos informales son más habituales.

Los enfoques sistémicos son, claramente, el eslabón débil en la movilización de la investigación para las políticas públicas. Un único país (Turquía) señaló contar con los cuatro mecanismos que reciben el calificativo de enfoque sistémico. Únicamente uno de cada cuatro sistemas educativos indicó contar con legislación, leyes o directrices que promueven el uso de la investigación, mientras que uno de cada cinco sistemas dispone de una estrategia aplicable a todo el sistema destinada a facilitar el uso de la investigación en las políticas educativas. Con respecto a esto último, los datos de las entrevistas revelaron que algunos países que cuentan con una estrategia en materia de investigación educativa, que se centra principalmente en la producción de investigaciones, no señalaron este hecho como estrategia para el uso de la investigación. Por ejemplo, en la estrategia en materia de investigación que aplica Noruega —no señalada en esta pregunta de la encuesta— se incluyen elementos relativos a la movilización del conocimiento, a pesar de que la producción es un foco de atención primordial. Los sistemas que cuentan con una estrategia aplicable a todo el sistema señalaron, en promedio, un número considerablemente mayor de mecanismos frente a los que señalaron no contar con estrategias de ese tipo (7,6 frente a 3,8), lo que podría indicar la eficacia de esas estrategias en cierta medida.

De forma similar a las estrategias aplicables a todo el sistema, muy pocos sistemas (22 %) señalaron que monitorizan o evalúan periódicamente los efectos de la investigación educativa en todo el sistema. Los sistemas que monitorizan los efectos tienden a hacerlo de múltiples formas; Suiza (San Gall) y Turquía utilizan las cuatro formas de monitorización que se enumeraban en la encuesta:

- desarrollar indicadores para medir el efecto de la investigación educativa en la formulación de políticas;
- monitorizar y evaluar la eficacia de las organizaciones que median para incorporar la investigación educativa en la formulación de políticas;

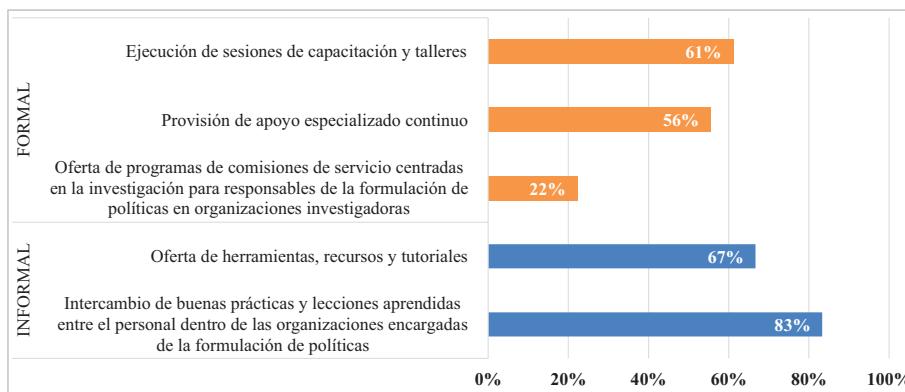
FIGURA V. Prevalencia de distintos formatos en los que divulga la investigación para la formulación de políticas



Nota: El tamaño refleja la proporción relativa del número de sistemas que afirmaron utilizar el formato en concreto. N=22 (sistemas que señalaron haber utilizado cualquier tipo de formato de divulgación).

Fuente: Datos de la encuesta sobre políticas *Strengthening the Impact of Education Research* de la OCDE.

FIGURA VI. Oportunidades de aprendizaje formal e informal que crean capacidad entre los responsables de la formulación de políticas para el uso de la investigación



Nota: Porcentaje de sistemas que señalan la existencia de los mecanismos concretos en sus sistemas de entre los que informaron sobre la presencia de mecanismos de creación de capacidad. N=18.

Fuente: Datos de la encuesta sobre políticas *Strengthening the Impact of Education Research* de la OCDE.

- monitorizar y evaluar la medida en que se utiliza la investigación en la formulación de políticas;
- monitorizar y evaluar el efecto del uso de la investigación en la toma de decisiones en la formulación de políticas (por ejemplo, en el diseño de políticas).

Lo ideal sería que las estrategias aplicables a todo el sistema destinadas a facilitar el uso de la investigación y monitorizar el efecto de esta estuvieran conectadas. Sin embargo, solo dos países — Finlandia y Turquía— afirmaron contar con estos mecanismos.

¿Cuáles son los obstáculos que impiden mejorar el uso de la investigación?

En la tercera pregunta de este artículo se cuestiona sobre los obstáculos a los que se enfrentan los sistemas educativos a la hora de facilitar el uso de la investigación en las políticas públicas. En este apartado se presenta la importancia relativa de diversos obstáculos en los sistemas de la OCDE y se analiza brevemente, a través del marco de Best y Holmes (2010), la relación entre los mecanismos y los obstáculos.

A los encuestados también se les preguntó sobre cuáles son, según su percepción, los principales obstáculos que impiden que se mejore el uso de la investigación; asimismo, se les pidió que clasificaran, por orden de importancia, de tres a seis de entre una docena de opciones que se les planteaba (VII). Si bien los factores sistémicos son los que se mencionan más a menudo como obstáculos, una proporción considerable de los sistemas educativos sigue enfrentándose a obstáculos de gran envergadura con respecto a la disponibilidad, accesibilidad y calidad de la investigación educativa (es decir, factores lineales). La falta de tiempo para implicarse con la investigación y los discordantes calendarios de la investigación y de la formulación de políticas son los obstáculos principales. Lo anterior podría indicar una falta de incentivos adecuados para los responsables de la formulación de políticas.

Los mecanismos y los obstáculos señalados coinciden únicamente de forma parcial. Los mecanismos sistémicos se dan en unos pocos sistemas educativos y esos obstáculos, en proporción, se señalaron en un gran número de casos. Sin embargo, muchos sistemas que declararon contar con varios

FIGURA VII. Obstáculos que impiden un mayor y mejor uso de la investigación educativa en la formulación de políticas



Nota: Los datos muestran el porcentaje de sistemas que clasifican el obstáculo en cuestión, por tipo y por rango de clasificación. N=37.

Fuente: Datos de la encuesta sobre políticas *Strengthening the Impact of Education Research* de la OCDE.

mecanismos lineales siguieron señalando factores lineales —de manera notable, la accesibilidad de la investigación en un formato adecuado— como un obstáculo importante. De forma parecida, si bien muchos países tienen proyectos con los que se fomentan las interacciones entre los actores, aun así, aproximadamente un tercio de estos países señaló la ausencia de relaciones entre los actores. Este hecho parece indicar que esos proyectos siguen sin lograr su objetivo plenamente. Tal vez la carencia más destacable es el hecho de que algunos países que señalan como principal obstáculo la ausencia de mecanismos que faciliten el uso de la investigación también hayan señalado, en promedio, un elevado número de mecanismos. Ello podría implicar que los sistemas consideran que los mecanismos existentes son insuficientes para facilitar el uso de la investigación.

En general, los datos parecen indicar que, a la vez que los países sí afirman contar con diversas formas de facilitar el uso de la investigación, estos mecanismos no garantizan el uso sistemático de la evidencia en la formulación de políticas. En el próximo apartado analizaremos algunas explicaciones iniciales de este problema.

Discusión

Según los hallazgos de la encuesta, es imprescindible examinar la eficacia de los mecanismos de los que disponen los sistemas educativos para facilitar el uso de la investigación en la formulación de políticas. Si bien en este estudio no se investigaba directamente la eficacia, la literatura sobre la movilización del conocimiento ayuda a evaluar al menos algunos elementos.

En las conceptualizaciones modernas de la movilización del conocimiento se reconoce que el sistema de producción y uso de la evidencia es complejo (Maxwell, Sharples, & Coldwell, 2022). Los sistemas complejos no pueden impulsarse únicamente mediante mecanismos lineales que asuman que dar accesibilidad a las investigaciones implicará que estas se utilicen. Establecer relaciones entre actores ha demostrado ser un elemento fundamental para fortalecer la implicación con la investigación y facilitar la producción de investigaciones pertinentes (Langer, Tripney, & Gough, 2016). Los hallazgos presentados en los apartados anteriores demuestran que hay un gran número de actores que desempeñan una función en la producción y movilización de la evidencia obtenida de las investigaciones. Si bien la mayoría de los sistemas actuales invierte en promover la interacción entre los actores, tal vez ello no sea suficiente. Hemos visto que, incluso en los sistemas en los que se facilitan las interacciones mediante diversos programas y proyectos, la ausencia de relaciones sigue impidiendo el uso de la investigación. Este hecho apunta a la importancia de aplicar una perspectiva sistémica: tal vez deberían crearse algunas relaciones de manera más estratégica mediante la elaboración de un inventario de los actores y la búsqueda de “agujeros estructurales” (Burt, 1992).

Además, la investigación ha demostrado que ciertos mecanismos, cuando se combinan con otros, producen un efecto más sólido con respecto al uso de la investigación (Langer, Tripney, & Gough, 2016). Por

ejemplo, crear relaciones entre los actores únicamente promoverá el uso de la evidencia si los actores cuentan con las competencias correctas para entender la investigación e implicarse con esta, así como para entender y apreciar otros tipos de conocimiento. Sin embargo, los sistemas tienden a no complementar la creación de relaciones con actividades de creación de capacidad y oportunidades de aprendizaje.

Garantizar un uso sistemático de la investigación en todo el sistema requiere estrategias que impulsen la dinámica del sistema al completo (Best & Holmes, 2010). Determinar qué mecanismos son eficaces para facilitar la dinámica del ecosistema de la evidencia es, en gran medida, un territorio inexplorado en la literatura. En estudios recientes se ha hecho hincapié en el liderazgo estratégico, en los mecanismos que recompensan el efecto de la investigación y la implicación con esta y en la creación de infraestructuras y puestos en organizaciones de manera específica para promover el uso de la investigación (Oliver et al., 2022). Un inventario de más de 500 iniciativas de intermediación en diversos sectores ha demostrado que esos mecanismos son poco frecuentes (Oliver et al., 2022). La encuesta de la OCDE confirmó este hallazgo en el sector educativo.

Para regular de manera eficaz sistemas educativos complejos, es necesaria la coordinación en todo el sistema, que garantiza la conexión entre las intervenciones y alinea la acción con el contexto —incluidos sus actores y recursos— y los objetivos del sistema (OECD, 2016). Si bien los países señalan contar con diversas iniciativas destinadas a facilitar el uso de la investigación, las estrategias para coordinar esas iniciativas en todo el sistema únicamente se dan unos pocos países. La falta de coordinación entre iniciativas puede impedir que surtan su posible efecto y puede suponer un obstáculo que impida, de forma sistemática, el uso de la evidencia en las políticas públicas. Además, monitorizar y evaluar el efecto de las distintas iniciativas y proporcionar estructuras de incentivos adecuadas para todos los actores, como, por ejemplo, la financiación, son también impulsores de todo el ecosistema de la evidencia. Sin embargo, la ausencia de esos enfoques sistémicos sigue siendo generalizada. Por ejemplo, en la mayoría de los países, el indicador dominante con el que se mide el rendimiento de los investigadores universitarios es la publicación en revistas académicas, un formato que claramente impide su implicación con los responsables de la formulación de políticas y otros actores.

Como se ha observado en el modelo integrado de enfoques para la movilización del conocimiento, los enfoques sistémicos no pueden darse sin componentes relacionales y lineales. No obstante, algunos sistemas educativos siguen careciendo de los cimientos básicos para la utilización de la investigación: investigación de alta calidad, pertinente y accesible. Los mecanismos que ayudarían a garantizar estos cimientos —como identificar las necesidades de los actores, promover la producción de investigaciones en consonancia con esas necesidades y divulgar los hallazgos de las investigaciones— tampoco son omnipresentes aún.

En resumen, si bien estos datos no pueden darnos mucha información sobre la eficacia de cada uno de los mecanismos, el panorama general de actores, mecanismos y obstáculos indica con claridad que, en muchos sistemas, el conjunto actual de mecanismos es insuficiente para lograr un uso sistemático de la evidencia en las políticas públicas. Lo que parece faltar es un reconocimiento de la complejidad de los sistemas de la evidencia y una coordinación adecuada de estos en todo el sistema.

Conclusiones, limitaciones y futuras acciones

En este artículo se pretende investigar el modo en que los sistemas educativos facilitan el uso de la investigación en las políticas públicas, quiénes son los actores en este ámbito y qué obstáculos siguen existiendo que impiden la utilización de la evidencia de forma sistemática y correcta. Con los datos de la encuesta de la OCDE se ha demostrado que el panorama de actores y mecanismos es sumamente variado entre unos sistemas y otros. Si bien muchos sistemas cuentan con diversos mecanismos y un gran número de actores que facilitan la utilización de la investigación en la formulación de políticas, también se enfrentan a obstáculos importantes. En general, parece que el desarrollo conceptual en este ámbito —se ha evolucionado de los enfoques lineales a los sistémicos— aún no se ha traducido en acciones. Al igual que todo el sistema educativo, el sistema de la evidencia es también complejo y requiere enfoques de gobernanza que contemplen esta complejidad. Los países necesitan, en primer lugar, conocer bien los actores existentes, sus funciones y relaciones, así como los mecanismos existentes de la movilización de la investigación y los obstáculos que la impiden. Un enfoque sistémico podría suponer la creación de una estrategia aplicable

a todo el sistema que se adapte al contexto y al estado de la cuestión; mediante esa estrategia se establecerían incentivos sistémicos y se garantizaría el liderazgo estratégico.

Si bien los hallazgos que se presentan en este artículo apuntan a algunos desafíos actuales y a unos primeros pasos destinados a enfrentarlos, el estudio también tiene varias limitaciones. En primer lugar, refleja las percepciones de un conjunto de actores únicamente: la de los responsables de la formulación de políticas, por lo que esas percepciones podrían estar sesgadas y presentar una visión restringida del sistema de la evidencia. En el futuro, será importante recabar datos de otros actores, como las organizaciones intermedias y los profesionales. En segundo lugar, parte de la información cuantitativa debe complementarse con más datos cualitativos. Por ejemplo, algunos países señalaron contar con estrategias aplicables a todo el sistema para facilitar la utilización de la investigación. Indagar en el contenido y la aplicación de esas estrategias proporcionaría información valiosa sobre la regulación de la movilización del conocimiento. En tercer lugar, el estudio no permitió evaluar las relaciones entre las distintas dimensiones, fundamentalmente entre los actores y los mecanismos. Ahí sigue habiendo una importante carencia investigadora con respecto al modo en que las distintas organizaciones verdaderamente llevan a cabo sus funciones de movilización de la investigación y el modo en que se implican con otros mecanismos existentes en el sistema o se ven afectadas por ellos. En cuarto lugar, para entender el modo que se puede mejorar el sistema de la evidencia es necesario conocer el efecto de los mecanismos actuales, una cuestión que no se puede mostrar con estos datos. La evaluación de las labores de intermediación es un elemento ausente en general y, por lo tanto, la literatura sobre su efecto es escasa.

Para afrontar estas limitaciones, las futuras acciones deberían estar encaminadas a elaborar un mapa sobre el funcionamiento de los actores de intermediación y recabar información directamente de estos actores para indagar en sus actividades y relaciones y en los retos a los que se enfrentan. Aunque evaluar el efecto de esas iniciativas es sumamente complejo, en este ámbito se deberían dar pasos para tratar de entender su eficacia. Por este motivo, el proyecto *Strengthening the Impact of Education Research* de la OCDE está llevando a cabo nuevas rondas de recogida de datos de los actores de intermediación.

El carácter diverso de los sistemas, tanto en lo que a actores y mecanismos se refiere, parece indicar que tal vez no exista un enfoque

simple y unificado para reforzar la implicación con la investigación. No obstante, esta diversidad también indica que existe la posibilidad de que se produzcan grandes intercambios de conocimiento y aprendizaje común entre los distintos modelos. Actualmente existe un gran impulso destinado a aumentar y mejorar el uso de la investigación en la formulación de políticas y en la práctica educativas. Esta edición especial es un ejemplo de ello, pero también podríamos mencionar algunos manifiestos recientes [por ejemplo, (Coe & Kime, 2019; Bofill Foundation, 2021)], inversiones por parte tanto de ONG como de gobiernos y el gran interés de los países en acciones internacionales como las de la OCDE. Debemos aprovechar este impulso para unir al sector académico y a las comunidades dedicadas a la formulación de políticas y a su puesta en práctica, así como a los distintos actores de intermediación, a fin de reflexionar colectivamente sobre qué funciona en “lo que funciona” y plantear el cambio que se necesita para lograr un uso más sistemático y de alta calidad de la evidencia.

Referencias bibliográficas

- Best, A., & Holmes, B. (2010). Systems thinking, knowledge and action: Towards better models and methods. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 6(2), 145– 159. Doi: 10.1332/174426410X502284
- Boaz, A., & Nutley, S. (2019). Using evidence. In A. Boaz, H. Davies, A. Fraser, & S. Nutley (Eds.), *What Works Now? Evidence-Informed Policy and Practice* (pp. 251-277). Bristol: Policy Press.
- Boaz, A., Oliver, K., & Hopkins, A. (2022). Linking research, policy and practice: Learning from other sectors. In *Who Cares about Using Education Research in Policy and Practice?: Strengthening Research Engagement*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/70c657bc-en
- Bofill Foundation. (2021). *Apostem per la recerca per millorar l'educació del país*. Retrieved from https://recercaperleducacio.cat/wp-content/uploads/2021/07/MANIFEST_020721_Apostem-per-la-recerca-per-millorar-leducacio%CC%81.pdf
- Burns, T., Köster, F., & Fuster, M. (2016). Education Governance in Action: Lessons from Case Studies. In *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris. Doi: 10.1787/9789264262829-en

- Burt, R. (1992). *Structural Holes: The Social Structure of Competition.* MA: Harvard Press, Boston.
- Campbell, C., Pollock, K., Briscoe, P., Carr-Harris, S., & Tuters, S. (2017). Developing a knowledge network for applied education research to mobilise evidence in and for educational practice. *Educational Research*, 59(2), 209-227. Doi: 10.1080/00131881.2017.1310364
- Coe, R., & Kime, S. (2019). *A (new) manifesto for evidence-based education: twenty years on.* Sunderland, United Kingdom: Evidence Based Education. Retrieved from <https://evidencebased.education/new-manifesto-evidence-based-education/>
- Cooper, A. (2014). Knowledge mobilisation in education across Canada: A cross-case analysis of 44 research brokering organisations. *Evidence and Policy*, 10(1). Doi: 10.1332/174426413X662806
- Gough, D., Maidment, C., & Sharples, J. (2018). EPPI-Centre. UK What Works Centres: Aims, Methods and Contexts. EPPI-Centre, Institute of Education, University College London. Retrieved from <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/UK%20what%20works%20centres%20study%20final%20report%20july%202018.pdf?ver=2018-07-03-155057-243>.
- Gough, D., Tripney, J., Kenny, C., & Buk-Berge, E. (2011). Evidence informed policymaking in education in Europe. In *EIPPEE Final Project Report Summary*.
- Humphries, S., Stafinski, T., Mumtaz, Z., & Menon, D. (2014). Barriers and facilitators to evidence-use in program management: A systematic review of the literature. *BMC Health Services Research*, 14(1). Doi: 10.1186/1472-6963-14-171
- Langer, L., Tripney, J., & Gough, D. (2016). *The Science of Using Science Researching the Use of Research Evidence in Decision-Making.* EPPI-Centre, Institute of Education, University College London.
- Levin, B. (2008). Thinking about knowledge mobilization. Paper presented at a symposium sponsored by the Canadian Council on Learning and the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. Retrieved from <https://www.oise.utoronto.ca/rspe/UserFiles/File/KM%20paper%20May%20Symposium%20FINAL.pdf>
- Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2-31. Doi: 10.1002/rev3.3001
- Maxwell, B., Sharples, J., & Coldwell, M. (2022). Developing a systems-based approach to research use in education. *Review of Education*, 10(3). Doi: 10.1002/rev3.3368

- Nutley, S., Powell, A., & Davies, H. (2013). What counts as good evidence? Provocation paper for the Alliance for Useful Evidence. Alliance for Useful Evidence, University of St Andrews. Retrieved 10 18, 2019, from www.alliance4usefulevidence.org
- Nutley, S., Walter, I., & Davies, H. (2009). Promoting evidence-based practice: Models and mechanisms from cross-sector review. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 552-559. Doi: 10.1177/1049731509335496
- OECD. (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD Publishing, Paris. Doi: 10.1787/9789264181045-en
- OECD. (2003). New Challenges for Educational Research. In *Knowledge Management*. OECD Publishing, Paris. Doi: 10.1787/9789264100312-en
- OECD. (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/9789264033672-en
- OECD. (2016). Governing Education in a Complex World. In T. Burns, & F. Köster (Eds.), *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris. Doi: 10.1787/9789264255364-en
- OECD. (2019). Research and Development Statistics: Gross domestic expenditure on R-D by sector of performance and socio-economic objective (Edition 2018). Paris: OECD Science, Technology and R&D Statistics (database).
- OECD. (2022). Who Cares about Using Education Research in Policy and Practice?: Strengthening Research Engagement. In *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/d7ff793d-en
- Oliver, K., Hopkins, A., Boaz, A., Guillot-Wright, S., & Cairney, P. (2022). What works to promote research-policy engagement? *Evidence & Policy*, 1-23. Doi: 10.1332/174426421x16420918447616
- Powell, A., Davies, H., & Nutley, S. (2017). Facing the challenges of research-informed knowledge mobilization: 'Practising what we preach'? *Public Administration*, 96(1), 36-52. Doi: 10.1111/padm.12365
- Rickinson, M., Walsh, L., Cirkony, C., Salisbury, M., & Gleeson, J. (2020). *Quality Use of Research Evidence Framework*. Monash University, Melbourne. Retrieved from <https://www.monash.edu/education/research/projects/qproject/publications/quality-use-of-research-evidence-framework-qure-report>

Van De Ven, A., & Johnson, P. (2006). Knowledge for theory and practice. *The Academy of Management Review*, 31(4), 802-821. Retrieved 12 09, 2019, from <https://www.jstor.org/stable/pdf/20159252.pdf>

Información de contacto: José Manuel Torres, 2 Rue André Pascal, 75016, Paris, France. email jose.torres@oecd.org

Anexo

CUADRO 0.1. Número de sistemas que señalan organizaciones que son activas a la hora de facilitar el uso de la investigación educativa y en la producción de investigaciones

| | Empresas | | | | | | | |
|--|----------|----|----|----|----|----|----|----|
| Redes escolares | | | | | | | | |
| Medios de comunicación | | | | | | | | |
| Laboratorios de ideas | | | | | | | | |
| Agencias de intermediación | | | | | | | | |
| Sindicatos del profesorado | | | | | | | | |
| Empresas de consultoría educativa | | | | | | | | |
| Redes de responsables de formulación de | | | | | | | | |
| Otros grupos profesionales | | | | | | | | |
| Proveedores de DP para el profesorado | | | | | | | | |
| Redes universitarias-escolares | | | | | | | | |
| Agencias de financiación | | | | | | | | |
| Redes académicas o de investigación | | | | | | | | |
| Otras organizaciones de investigación públicas | | | | | | | | |
| Instituciones de educación para el | | | | | | | | |
| Ministerio de Educación | | | | | | | | |
| Universidades/Facultades de educación | | | | | | | | |
| Facilitar el uso de la investigación en la FORMULACIÓN DE POLÍTICAS | 32 | 32 | 17 | 20 | 21 | 18 | 17 | 12 |
| Facilitar el uso de la investigación en la PRÁCTICA | 24 | 21 | 21 | 17 | 13 | 16 | 14 | 19 |
| Producir INVESTIGACIÓN educativa | 30 | 26 | 22 | 20 | 22 | 21 | 14 | 13 |
| | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | 10 | 8 | 10 | 8 | 10 | 8 | 4 | 9 |
| | 6 | 6 | 10 | 4 | 10 | 9 | 12 | 10 |
| | 7 | 7 | 11 | 2 | 12 | 13 | 14 | 11 |
| | 4 | 4 | 8 | 2 | 7 | 6 | 12 | 6 |
| | 4 | 4 | 11 | 2 | 7 | 6 | 12 | 6 |

Nota: 1. Datos recogidos a escala nacional y subnacional. 2. Las redes escolares no aparecieron como opción cuando se les preguntó a los ministerios sobre la facilitación del uso de la investigación en la formulación de políticas. Se basó en la suposición de que las redes escolares no están centradas en aumentar el uso de la investigación en la formulación de políticas.

3. 'Proveedores de DP' se refiere a proveedores de desarrollo profesional. 4. En algunos países, es posible que las instituciones de educación para el profesorado se solapen con las facultades de educación, lo cual limita la correcta interpretación de los datos.

Fuente: Datos de la encuesta sobre políticas *Strengthening the Impact of Education Research* de la OCDE.

CUADRO 0.2. Tipología de factores que influyen en el uso de la investigación

| Tipo | Definición |
|------------------------------|--|
| Información | Existencia y calidad de evidencia de investigaciones pertinentes, su disponibilidad, accesibilidad y formato; y sus canales de circulación y divulgación. |
| Interacción | Contacto, colaboración y flujo de información entre investigadores, profesionales y responsables de la formulación de políticas a través de relaciones formales o informales; las características de estas relaciones, como la confianza y el respeto mutuo. |
| Características individuales | Conocimiento, por parte de los investigadores, de los procesos de formulación de políticas, de su aplicación práctica y del contexto; habilidades y capacidad de los profesionales y de los responsables de la formulación de políticas para utilizar la investigación; oportunidades de aprendizaje relacionadas en la educación y la capacitación formales e informales. Características similares de otros actores que influyen en el uso de la evidencia de las investigaciones. |
| Estructura y organización | Apoyo del sistema y de la organización para la producción y utilización de la investigación, manifestado en estructuras formales (por ejemplo, provisión de tiempo, financiación, oportunidades de aprendizaje, capacitación formal) o procesos formales (por ejemplo, presencia de directrices e incentivos económicos). |
| Cultura | Prioridades y su alineación con respecto a ellas por parte de los investigadores, profesionales y responsables de la formulación de políticas; actitudes de los actores con respecto a la investigación y su voluntad de utilizarla; valores, principios y creencias del sistema y de la organización y valorización de la producción y utilización de la investigación. |

Fuente: Adaptado a partir de Humphries, S. et al. (Humphries, Stafinski, Mumtaz, & Menon, 2014).

CUADRO 0.3. Factores que influyen en la utilización de la investigación según el tipo de enfoque en la encuesta sobre políticas *Strengthening the Impact of Education Research* de la OCDE.

| Tipo de enfoque: | Obstáculos | Mecanismos |
|-------------------------|---|---|
| Lineal | <ul style="list-style-type: none"> • Baja calidad de la investigación en áreas clave • Baja accesibilidad de la información en formatos adecuados • Falta de investigaciones pertinentes | <ul style="list-style-type: none"> • Identificación sistemática de carencias en cuanto a investigaciones pertinentes • Identificación sistemática de necesidades con respecto al conocimiento de las investigaciones • Encargo sistemático de investigaciones para atender necesidades • Síntesis y divulgación de hallazgos de investigaciones educativas mediante herramientas de fácil uso |

(continúa)

CUADRO 0.3. Factores que influyen en la utilización de la investigación según el tipo de enfoque en la encuesta sobre políticas *Strengthening the Impact of Education Research* de la OCDE. (continuación)

| Tipo de enfoque: | Obstáculos | Mecanismos |
|------------------|---|--|
| Relaciones | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de voluntad para utilizar la investigación • Falta de oportunidades de aprendizaje • Falta de apertura a nuevas ideas procedentes de la investigación • Bajos niveles de habilidades y baja capacidad para utilizar la investigación • Ausencia de relaciones entre distintos actores | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades periódicas aplicables a todo el sistema destinadas a desarrollar capacidad/habilidades para utilizar la investigación educativa • Proyectos que fomenten las interacciones de los actores para facilitar el uso de la investigación educativa |
| Sistémico | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de una mayor voluntad política para utilizar la investigación • Falta de recursos económicos • Falta de mecanismos que faciliten el uso de la investigación • Calendarios discordantes con la investigación • Falta de tiempo para acceder a la investigación e implicarse con ella | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades periódicas aplicables a todo el sistema destinadas a monitorizar/evaluar el efecto de la investigación educativa • Estrategia aplicable a todo el sistema destinada a facilitar el uso de la investigación educativa • Legislación/ley o directrices profesionales que promueva(n) el uso de la investigación educativa • Oferta de recursos (por ejemplo, económicos, humanos) para respaldar el uso de la investigación • Provisión de financiación específica para la investigación sobre temas concretos |

CUADRO 0.4. Número de mecanismos que facilitan la utilización de la investigación

| | EN LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS | EN LA PRÁCTICA |
|--------------|-----------------------------------|-------------------|
| Turquía | 10 | 10 |
| Países Bajos | 9 | 10 |
| Finlandia | 9 | 10 |
| Suecia | 9 | 9 |
| Hungría | 8 | 7 |

(continúo)

CUADRO 0.4. Número de mecanismos que facilitan la utilización de la investigación (continuación)

| | EN LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS | EN LA PRÁCTICA |
|--------------------------------|---|---------------------------|
| Canadá (Saskatchewan) | 7 | 8 |
| Eslovenia | 7 | 7 |
| Bélgica (comunidad flamenco) | 7 | 5 |
| Suiza (San Gall) | 7 | 5 |
| Noruega | 7 | 5 |
| Canadá (Quebec) | 7 | 4 |
| Suiza (Appenzell A.) | 6 | 9 |
| Reino Unido (Inglaterra) | 5 | 8 |
| Suiza (Lucerna) | 5 | 7 |
| Chile | 5 | 4 |
| Letonia | 5 | 3 |
| Bélgica (comunidad francófona) | 5 | 3 |
| España | 4 | 6 |
| Austria | 4 | 6 |
| Estonia | 4 | 5 |
| Islandia | 4 | 2 |
| Suiza (Obwalden) | 4 | 2 |
| Nueva Zelanda | 3 | 7 |
| Dinamarca | 3 | 5 |
| Lituania | 3 | 3 |
| Colombia | 3 | 3 |
| Japón | 3 | 2 |
| Sudáfrica | 3 | 2 |
| Suiza (Zúrich) | 3 | 1 |
| Estados Unidos (Illinois) | 2 | 5 |
| Costa Rica | 2 | 3 |
| Portugal | 2 | 3 |
| Suiza (Uri) | 1 | 2 |
| Suiza (Nidwalden) | 1 | 2 |
| República Checa | 1 | 1 |
| República Eslovaca | - | 1 |

Nota: El número máximo es 10.

Fuente: Datos de la encuesta sobre políticas *Strengthening the Impact of Education Research* de la OCDE.

CUADRO 0.5. Actores en la producción y movilización de investigaciones en España

| | | | |
|---|--|--|---|
| Proveedores de desarrollo profesional para el profesorado | | | |
| Agencias de intermediación | | | |
| Instituciones de educación para el profesorado | Moderadamente | Activo | Moderadamente |
| Medios de comunicación | Activo | Activo | Activo |
| Empresas | Activo | Activo | Activo |
| Laboratorios de ideas | Activo | Activo | Activo |
| Empresas de consultoría educativa | Activo | Activo | Activo |
| Redes universitarias-escolares | Activo | Activo | Activo |
| Redes escolares | * | Activo | Activo |
| Sindicatos del profesorado | Activo | Activo | Activo |
| Redes de responsables de formulación de políticas | Activo | Activo | Activo |
| Redes académicas o de investigación | Activo | Activo | Activo |
| Otras organizaciones de investigación públicas | Activo | Activo | Activo |
| Agencias de financiación gubernamental | Activo | Activo | Activo |
| Ministerio de Educación | Activo | Activo | Activo |
| Otros grupos profesionales | Activo | Muy activo | Activo |
| Universidades/Facultades de educación | Muy activo | Activo | Muy activo |
| | Facilitar el uso de la investigación en la FORMULACIÓN DE POLÍTICAS | Facilitar el uso de la investigación en la PRÁCTICA | Producir INVESTIGACIÓN educativa |

Nota: * Las redes escolares no aparecieron como opción cuando se les preguntó a los ministerios sobre la facilitación del uso de la investigación en la formulación de políticas. España no señaló la presencia de agencias de intermediación y proveedores de desarrollo profesional.

Fuente: Datos de la encuesta sobre políticas *Strengthening the Impact of Education Research* de la OCDE.

CUADRO 0.6. Mecanismos y obstáculos señalados por España

| Mecanismos | Obstáculos (por orden de importancia) |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">Identificación sistemática de lagunas sobre investigaciones pertinentes para la formulación de políticasProgramas que fomenten interacciones entre actores para facilitar el uso de la investigación en la formulación de políticasSíntesis y divulgación de hallazgos de investigaciones educativas mediante herramientas de fácil uso para los responsables de la formulación de políticas (Informes completos de revisiones sistemáticas o metaanálisis, hojas de información básica e infografías, resúmenes ejecutivos de investigaciones, resúmenes de análisis de políticas, artículos periodísticos basados en investigaciones)Provisión de financiación específica para la investigación sobre temas concretos (llamamientos para la realización de investigaciones) | <ol style="list-style-type: none">Falta de investigaciones pertinentes para necesidades relacionadas con la formulación de políticasLos discordantes calendarios de la formulación de políticas y la investigación (por ejemplo, la investigación es demasiado lenta para atender las necesidades de la formulación de políticas cuando se la necesita)Baja calidad de la investigación en áreas claveFalta de recursos económicos |

Fuente: Datos de la encuesta sobre políticas *Strengthening the Impact of Education Research* de la OCDE.

Organismos Internacionales y Políticas educativas basadas en evidencias: la evidente relación

International Organizations and Evidence-based Education Policy: Their evident relation

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-572>

Javier M. Valle López

<https://orcid.org/0000-0003-0146-3229>

Universidad Autónoma de Madrid

Lucía Sánchez-Urán Díaz

<https://orcid.org/0000-0003-2086-9451>

Universidad Camilo José Cela

Resumen

Este artículo trata de demostrar la estrecha relación entre los Organismos internacionales y la política educativa basada en evidencias. Para ello comienza mostrando el impacto de las propuestas de tres Organismos Internacionales (UNESCO, OCDE y Unión Europea) en materia de educación sobre los sistemas educativos (*soft policy*) mediante un ejemplo: el aprendizaje permanente. Se pretende ilustrar como los discursos de los organismos internacionales se convierten en tendencias educativas. Se describe cómo tres Organismos Internacionales con gran influencia en las tendencias educativas (UNESCO y OCDE en perspectiva global y Unión Europea en perspectiva regional) han ido glosando a lo largo de las últimas décadas un discurso en favor de las políticas educativas basadas en la evidencia. Para terminar, y aplicando el análisis propio de la educación supranacional, contrasta las tres visiones de esos organismos internacionales procurando alinear el hilo conductor que las atraviesa recogiendo las visiones y perspectivas de programas y documentos que justifican y sitúan el foco en el tema que nos ocupa. Posteriormente, se realiza un análisis de

los informes sobre el estado de la educación publicados recientemente por la OCDE (2022) y la Unión Europea (Comisión Europea, 2021), identificando los indicadores que utilizan para evaluar los sistemas educativos. Unos indicadores que son considerados una herramienta para la toma de decisiones característica de la política educativa basada en evidencias. Finalmente, las conclusiones del artículo presentan una reflexión crítica sobre la política educativa basada en evidencias, Fruto de esa reflexión se ha observado que los indicadores utilizados en los informes asumen una visión economicista de la educación, en la que la empleabilidad futura condiciona la evaluación de los sistemas educativos. Se cuestiona la visión cuantitativa en la evaluación de los sistemas educativos como “verdad objetiva” sin considerar otros elementos explicativos y reflexivos como el contexto o la propia visión humanista de la educación.

Palabras clave: política educativa, organismos internacionales, Educación Supranacional, evidencias, indicadores educativos, mejora educativa.

Abstract

This article aims to demonstrate the close relationship between international organizations and evidence-based education policy. It begins by showing the impact of the proposals of three international organizations (UNESCO, the OECD, and the European Union) on education systems (*soft policy*) through an example: lifelong learning. The aim is to illustrate how the discourses of international organizations become educational trends. It describes how three international organizations with great influence on educational trends (UNESCO and OECD in their global perspective and the European Union in its regional perspective) have been crafting a discourse over the last several decades in favor of evidence-based educational policies. Then, by applying the analysis of supranational education, it compares the views of these three international organizations, seeking out their common ground by gathering perspectives from programs and documents that justify and highlight this matter. Subsequently, recently published OECD (2022) and European Union (European Commission, 2021) reports on the state of education are analyzed, sorting out the kind of indicators used to evaluate education systems. These indicators are considered a tool for decision-making characteristic of evidence-based education policy. Finally, the article concludes by presenting a critical reflection on evidence-based education policy, noting that the indicators used in the reports assume an economicistic view of education, in which future employability conditions the evaluation of education systems. The article calls into question the quantitative view in the evaluation of education systems as “objective truth” without considering other explanatory and reflective elements such as the context or the humanistic vision of education itself.

Keywords: educational policy, international organisations, Supranational Education, evidence, educational indicators, educational improvement.

Introducción: Organismos Internacionales y tendencias educativas supranacionales

La influencia de los organismos internacionales en las tendencias y reformas educativas en los Estados es incuestionable, siendo muchas de las recomendaciones asumidas por los propios Estados (Matarranz y Pérez Roldán, 2016; Valle, 2012,2013). Y es que, como indicaba Valle (2015), uno de los cometidos de estas organizaciones es el establecimiento de marcos transnacionales de interpretación de la realidad educativa. En un mundo globalizado, las propuestas de los organismos adquieren un protagonismo determinante que pretende, en muchos casos, la armonización de algunos elementos de los sistemas educativos.

La propia normativa educativa española es claro ejemplo de cómo los sistemas educativos nacionales asumen esos marcos. Nuestras leyes llevan tiempo citando los planteamientos educativos de los organismos internacionales . A continuación, recuperamos algunos fragmentos de las últimas dos leyes orgánicas del sistema educativo aprobadas que ilustran esta consideración. En el preámbulo de la LOMCE de 2013 se hacían varias referencias a la OCDE y sus datos, como los obtenidos con PISA, que son utilizados para justificar las reformas en el sistema educativo:

Sin embargo, el sistema actual no permite progresar hacia una mejora de la calidad educativa, como ponen en evidencia los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación, y el reducido número de estudiantes que alcanza la excelencia (LOMCE, 2013, p.6).

Por su parte, también en la reciente LOMLOE (2020) tanto las recomendaciones de la UNESCO como de la Unión Europea aparecen consideradas como puntos de referencia del sistema educativo:

Los años transcurridos desde la aprobación de la LOE aconsejan revisar algunas de sus medidas y acomodarlas a los retos actuales de la educación,

que compartimos con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030 (LOMLOE, 2020, p. 122870).

Hay ejemplos paradigmáticos que ilustran cómo las tendencias educativas más extendidas globalmente han surgido, precisamente, de propuestas lanzadas desde Organismos Internacionales, que proponen una *soft policy* (Diestro y Valle, 2015) que impacta directamente en las leyes de los estados. Veremos ahora una de ellas que consideramos representativa para entender cómo desde los organismos internacionales se han convertido en tendencias que se concretan en las políticas y medidas propuestas por los estados: el aprendizaje permanente.

El aprendizaje permanente o a lo largo de la vida

Esta perspectiva sobre el aprendizaje se encuentra estrechamente entrelazada con el desarrollo de competencias en educación, entendiendo este enfoque como el que mejor representa la necesidad de saber, saber hacer y saber ser a lo largo de la vida. Observando la repercusión del aprendizaje permanente y, por ende, la apuesta por el enfoque competencial, en los estados, no queda más que afirmar que estas perspectivas han ido asumiéndose hasta convertirse en realidades de los sistemas educativos.

Ya en los años 70, la UNESCO comenzó a publicar diversos informes cuya temática central era “*Lifelong Education*” (Lengrand, 1970; Faure et al. (1973); Dave, 1975; Lynch, 1977). El interés fue continuando a lo largo de los años, y así vemos como la educación permanente (lo que también puede denominarse aprendizaje a lo largo de la vida¹) es un punto tratado en el informe, que todavía hoy sigue siendo referencia, publicado por la UNESCO “*La Educación encierra un tesoro*”

Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y

¹ Se puede consultar la evolución del término aprendizaje a lo largo de la vida y su uso por la UNESCO y otros organismos internacionales en el documento publicado por la UNESCO (2020)

acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad (Delors, 1996, p.15).

En la actualidad los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 son núcleo de muchos diálogos, debates y reflexiones tanto políticas como educativas. Atendiendo a los objetivos educativos dentro de los mismos, el objetivo 4 es la mejor prueba de la consideración del aprendizaje a lo largo de la vida: “*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*”). Y es que esta perspectiva permanente del aprendizaje es un elemento clave del objetivo desde su propia redacción. En la Declaración de Incheon, que estructura el marco de acción del ODS4, el compromiso es claro:

Nos comprometemos a promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos. Ello incluye un mayor acceso en condiciones de igualdad a la enseñanza y formación técnica y profesional de calidad, a la educación superior y a la investigación, prestando la debida atención a la garantía de la calidad. (...) Nos comprometemos además a velar por que todos los jóvenes y adultos, especialmente las niñas y las mujeres, alcancen niveles de excelencia en alfabetización funcional y aritmética que sean pertinentes y reconocidos y adquieran competencias para la vida, así como a que se les proporcionen oportunidades de formación, educación y capacitación de adultos (UNESCO, 2016, p. 8).

Otros datos que demuestran el énfasis concedido al aprendizaje a lo largo de la vida es la existencia de un instituto específico dedicado a la cuestión: *Institute for Lifelong Learning* (creado en 1951 como fundación en 2006 pasa a ser un instituto de la UNESCO) cuyas líneas de trabajo principales son: las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje y la educación de adultos, alfabetización y habilidades básicas (UNESCO Institute for Lifelong Learning, s.f). Así como la publicación del informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* (UNESCO, 2022a).

Desde la publicación del documento en 1973 titulado “*Educación recurrente: una estrategia para el aprendizaje permanente*”, germen de lo que hoy conocemos como aprendizaje permanente, la OCDE no ha dejado en su empeño de apostar por políticas de aprendizaje permanente que aseguren un desarrollo competencial como trabajadores. Como bien indica Valle (2018) la OCDE asume una perspectiva competencial de la

educación vinculada al aprendizaje permanente por la relación que se establece con la empleabilidad y el crecimiento económico.

El aprendizaje permanente es clave para que las personas tengan éxito en los mercados laborales y las sociedades moldeadas por megatendencias, como el aumento de la esperanza de vida, los rápidos cambios tecnológicos, la globalización, la migración, los cambios ambientales y la digitalización, así como los impactos repentinos como la pandemia de COVID-19. En un mundo incierto y en constante cambio, el aprendizaje permanente puede ayudar a las personas a adaptarse y volverse resistentes a las perturbaciones externas, lo que reduce su vulnerabilidad. (...) Esto requiere evidencia sobre las mejores formas de apoyar los viajes de aprendizaje permanente para que las personas puedan "aprender a aprender"(OCDE, 2021, p.23).

Este fragmento extraído del informe *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life* aparece de manera explícita esa vinculación de la OCDE del aprendizaje permanente y el mercado laboral. Un informe que realiza un análisis sobre qué políticas y medidas son claves para potenciar las competencias necesarias para poder seguir avanzando en un aprendizaje a lo largo de la vida.

Siguiendo a Ríos (2006) el aprendizaje permanente en la Unión Europea ha atravesado diferentes etapas. Una primera etapa (1950-1972) en la que se asociaba esa educación permanente a la alfabetización de la población, la formación profesional y la formación de los trabajadores en su lugar de trabajo. Una segunda etapa (1993-1995) en la que se desarrolla una nueva idea de educación permanente entendiendo esta como una necesidad ante un mundo cambiante y la necesaria adaptación de los ciudadanos y no circunscrita a la alfabetización, la formación profesional y la formación de los trabajadores. En la tercera etapa (1996-1999) se consolida la educación permanente en la Unión Europea (UE). Y por último una etapa en la que el aprendizaje permanente adquiere una gran importancia ya que se empieza a argumentar su repercusión para el futuro de la UE. Esta etapa que engloba desde el 2000- 2020 es denominada por Matarranz et al. (2020) como la etapa de los Programas Estratégicos. El Consejo de Lisboa (2000) fue el inicio de informes, propuestas y recomendaciones que adoptaban el objetivo de mejorar las competencias de los ciudadanos para la mejora de economía. Así, se demuestra la exigencia de este aprendizaje a lo largo de la vida para afrontar un mundo y una sociedad cambiante. Del Consejo de

Lisboa se deriva la Estrategia de Trabajo 2000-2010 (E&T 2010), asimismo se publicó la *Resolución del Consejo sobre la Educación Permanente (2002)* o la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (2006)*.

Pero, sin lugar a dudas, destacamos el año 2007 puesto que desde ese año hasta el 2013 se desarrolló el primer Programa de Aprendizaje Permanente, considerado el primer macro-programa de la UE (Matarranz et al., 2020). Posteriormente, en el desarrollo del Marco para la Cooperación Europea en Educación, la estrategia de trabajo 2010-2020 estableció como uno de los objetivos estratégicos: “Hacer realidad el Aprendizaje Permanente y la movilidad de los educandos”. En la Resolución del Consejo Europeo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030), una de las prioridades estratégicas es: *hacer del aprendizaje permanente y la movilidad una realidad para todos*. El aprendizaje permanente se refleja como uno de los pilares educativos de la UE:

“El aprendizaje permanente impregna la visión general y los objetivos de la educación y la formación en la UE y abarca todos los niveles y tipos de educación y formación, así como el aprendizaje no formal e informal, de manera holística” (2021, p.5).

La política educativa basada en evidencias y los organismos internacionales

En el apartado anterior hemos comprobado como algunos discursos de los organismos internacionales crean tendencias educativas cuyo impacto alcanza dimensiones globales. Ahora, nuestro objetivo se centra en mostrar que la política educativa basada en evidencias es también uno de esos discursos y demostrar que se ha impulsado desde los organismos internacionales, convirtiéndose ellos mismos en las instancias encargadas de proporcionar muchas de esas evidencias “claves” a los propios estados. De igual modo, analizaremos los indicadores contemplados en informes que, según los propios organismos, son fuente de consulta adecuada de evidencias, identificando puntos comunes y divergentes.

Es inevitable, antes de comenzar, que reconozcamos la polisemia del término evidencia. Polisemia que se complica según qué consideremos que pueden ser evidencias al referirnos a las políticas educativas. Sin embargo, dentro de la línea de las políticas basadas en evidencias, la evidencia adquiere *status* de conocimiento y conocimiento verdadero y generalizable; algo cuestionable en el ámbito educativo (Thoilliez, 2017). Sabiendo de la influencia de los organismos internacionales en la agenda educativa, nos interesa conocer el papel que tienen las evidencias y las políticas educativas en su marco discursivo.

El discurso de los organismos internacionales sobre las políticas educativas basadas en evidencias

En este apartado recuperamos los documentos y programas publicados por los organismos internacionales específicos y más relevantes sobre el estudio de la política educativa basada en evidencias.

UNESCO y las políticas educativas basadas en evidencias

Los pasos relacionados con la política basadas en evidencias en el caso de la UNESCO se ilustran en la configuración de programas y proyectos.

Comenzaremos destacando el *Programa Gestión de las Transformaciones Sociales* (MOST). Este programa intergubernamental, que comenzó en 1994, se centra en mejorar la conexión entre conocimiento y acción. Concretamente, se pretende que la formulación de políticas esté basada en las evidencias y resultados de investigaciones con una perspectiva social en la que los derechos humanos y la interculturalidad son características definitorias del programa. Así se recoge su misión principal en el documento de Estrategia Integral para el Programa MOST, 2016-2021:

MOST's specific mission is to support Member States in improving participatory policy-making processes on the basis of intercultural dialogue through a strengthened research-policy interface that uses science-based knowledge focused on human needs and human rights, primarily from the social sciences and the humanities, to contribute to the establishment of a culture of evidence-informed decision-making policies (2016, p.5).

Dentro de Instituto Mahatma Gandhi para la Paz y el Desarrollo Sostenible se lleva a cabo la *Evaluación Internacional de Educación Basada en la Ciencia y la Evidencia* (IECE). El fin de esta medida es la realización de una evaluación rigurosa desde el punto de vista científico que sirva para la formulación de políticas en todos los niveles.

La Evaluación IECE es la primera de su tipo para el sector educativo, tratando de identificar un camino a seguir para la educación y el aprendizaje de acuerdo con una evaluación multidisciplinaria basada en la evidencia del estado de la educación en todo el mundo (UNESCO, 2022b, p.17).

OCDE y las políticas educativas basadas en evidencias

Si consideramos algunos de los hitos en el discurso de la OCDE respecto a la política basada en evidencias tenemos que destacar el periodo 2004-2006. Durante estos años el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI-OCDE) realizó una serie de seminarios con investigadores y responsables políticos de países de la OCDE para analizar métodos, gastos, ventajas e inconvenientes de cómo puede utilizarse la investigación en educación, concretamente las evidencias resultantes, para dar respuestas a los retos educativos de los países (OCDE, 2007). Estos seminarios y encuentros son la antesala de la publicación *Evidence in Education: Linking Research and Policy* (2007).

Ese texto confirma la perspectiva de la OCDE sobre la necesidad de combinar la educación e investigación, basando la política educativa en las evidencias fruto de los estudios. Podríamos indicar que esta publicación es la más explícita sobre la temática aportando ejes vertebradores que deben considerarse en esta forma de entender la política educativa.

Como nos referimos al comienzo de este apartado, vamos a recuperar algunos fragmentos de la publicación que nos permiten conocer el discurso de la OCDE respecto a la política basada en evidencias. Comenzaremos por el propio resumen ejecutivo:

Las políticas y los sistemas educativos en todos los países de la OCDE están bajo una presión cada vez mayor para mostrar una mayor rendición de cuentas y eficacia. Sin embargo, la información fácilmente disponible para la formulación de políticas a menudo no es adecuada, ya sea porque no se ha realizado la investigación rigurosa requerida para

las necesidades de las políticas o porque la investigación disponible es contradictoria y no sugiere un solo curso de acción. Es crucial que las decisiones de política educativa se tomen con base en la mejor evidencia posible (OCDE, 2007, p.9).

Este extracto permite identificar la *eficacia* de los sistemas educativos como una de las justificaciones de la implantación de las políticas basadas en evidencias (unas evidencias que deben ser rigurosas), junto con el aumento del interés por los resultados educativos.

Los factores clave que subyacen a este cambio son una mayor preocupación por los resultados de rendimiento de los estudiantes; una explosión relacionada de la evidencia disponible debido a un mayor énfasis en las pruebas y la evaluación; una insatisfacción más explícita y vocal con los sistemas educativos, a nivel nacional y local; mayor acceso a la información a través de Internet y otras tecnologías; y los cambios resultantes en la toma de decisiones políticas. Estos se ven acentuados por cuestiones más amplias que tienen que ver con la legitimidad percibida de la formulación de políticas en general (...) Hoy existe una creciente preocupación por lo que sucede como resultado de estas inversiones y actividades. (...) En otras palabras, los formuladores de políticas están cada vez más interesados en lo que realmente ofrece la educación y, por lo tanto, en lo que la investigación educativa puede decírnos al respecto. Una consecuencia de esto ha sido la explosión de evidencia de diferentes tipos como resultado del enorme aumento en las pruebas y las evaluaciones. Una fuerza significativa detrás de esta orientación hacia los resultados ha sido el mayor interés mostrado por los ministerios de hacienda y finanzas en la efectividad del gasto educativo, como un componente principal del gasto público en general (...). El reto consiste en recopilar pruebas que sean adecuadas y convincentes. Este es especialmente el caso cuando la solicitud es que los impactos y la efectividad reciban valores monetarios (OCDE, 2007, p.17).

La OCDE asume un discurso en el que la justificación de la implantación de políticas basadas en evidencias se fundamenta en la disposición de una serie de resultados tanto de los alumnos como del sistema para la toma de decisiones políticas que sirvan como mecanismos de rendición de cuentas desde el punto de vista económico. Por eso, también se justifica la implantación de más pruebas y evaluaciones que aporten esos

datos (evidencias) necesarios para la toma de decisiones. El ejemplo más mediático, puesto que también ha conseguido el foco de los medios de comunicación, es PISA. PISA es la más fiel representación de un esfuerzo globalizador de evaluación de competencias a más de 65 países (Calero y Choi, 2012).

Unión Europea y las políticas educativas basadas en evidencias

El énfasis por la defensa de la política educativa basada en evidencias ha estado muy presente también en los últimos 20 años en la Unión Europea. Ya en *la Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo “Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación”* (2006) se expresa la idea de la evaluación para la obtención de datos sólidos que ayuden a comprender y supervisar los sistemas educativos. Y es que la rendición de cuentas se ha convertido en un tema central en la agenda educativa global (Parcerisa y Verger, 2016).

Los sistemas de educación y formación necesitan una cultura de la evaluación. Para ser eficaces a largo plazo, las políticas requieren basarse en datos sólidos. Para que los Estados miembros comprendan lo que ocurre en sus sistemas y puedan supervisarlos, deben disponer de canales para efectuar una búsqueda pertinente, con una infraestructura estadística que permita la recogida de datos necesarios y mecanismos de evaluación de los avances realizados en la aplicación de las políticas (Comisión Europea, 2006, p.4).

De igual modo, y continuando la misma línea se pronunció el Consejo Europeo (2009) en sus Conclusiones sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (E&T 2020):

Una alta calidad sólo se conseguirá mediante una utilización eficaz y sostenible de los recursos, tanto públicos como privados, según convenga, y mediante el fomento en la educación y la formación de una política y una práctica basadas en datos reales (Consejo Europeo, 2009, p. 4).

Sin embargo, podríamos determinar que uno de los puntos de inflexión para la UE en su defensa por la política basada en evidencias es la creación de dos proyectos: *Proyecto de Políticas en Educación Basadas en la Evidencia* (EIPEE) (2010-2011); y el *Proyecto de Políticas y Prácticas en Educación basadas en la Evidencia en Europa* (EIPPEE) (2011- 2013). Ambos proyectos fueron financiados por el Directorio de la Comisión Europea para la Educación y la Cultura, dentro de la estrategia de Educación para la Vida hacia el año 2020. Entre los objetivos de estos proyectos estaban la promoción de políticas y medidas basadas en evidencias, lo cual se presentó como resultado de la RED EIPPEE (EIPPEE, 2011). Así, podemos observar un extracto de la visión sobre las evidencias:

Aunque es ampliamente reconocido que la política y la práctica educativa deben basarse en evidencia, al no saber cómo utilizar la investigación no muchos la aprovechan al máximo. La definición de la evidencia es bastante amplia y puede incluir el conocimiento de expertos, estadísticas, consultas con los interesados, evaluaciones, fuentes de Internet, así como la evidencia basada en la investigación (EIPPEE, 2011).

Por último, destacamos la publicación del informe de Eurydice titulado “*Support Mechanisms for Evidence-based Policy-Making in Education*” (2017). Dicho informe realiza un mapeo de mecanismos de apoyo que pueden utilizarse para la toma de decisiones políticas basadas en evidencias, describiendo procedimientos y prácticas que justifican la elaboración de las políticas basadas en evidencias de países de la red Eurydice. La UE justifica la política educativa basada en evidencias desde la perspectiva económica y social, entendiendo que esas evidencias servirán tanto para la adecuación de los recursos destinados a educación como para la mejora de las prácticas educativas.

Las evidencias que importan en los organismos internacionales

Si navegamos por las páginas web de los organismos internacionales, podemos encontrar apartados específicos sobre las evidencias que destacan como decisivas para la toma de decisiones políticas. Recogemos los aspectos presentes en las páginas web entendiendo que estas sirven,

en la sociedad actual, para difundir aquellas líneas de actuación que definen el trabajo de cada uno de los organismos.

Dentro de la página web de la OCDE, en las áreas de trabajo de educación podemos observar una sección denominada “medición de resultados” (OCDE, s.f.). En ese apartado, se indica lo siguiente: *“Las decisiones sobre políticas educativas siempre deben basarse en la mejor evidencia posible”*. Tras esta descripción aparecen una serie de enlaces a diferentes informes sobre evaluaciones que se realizan de forma estandarizada y que aportan una serie de indicadores estadísticos (PISA, Education at a Glance, International Early Learning and Child Well-Being Study, The Survey of Adult Skills (PIAAC), Study on Social and Emotional Skills, Higher Education Policy, Measuring Innovation in Education). Por lo tanto, podríamos afirmar que las evidencias que contempla la OCDE como decisivas a la hora de tomar medidas políticas son los indicadores estadísticos. Es decir, se asume una visión cuantitativa y basada en los resultados como punto de partida a la hora de realizar políticas.

A nivel europeo, la Comisión Europea en su apartado de Educación realiza una defensa de los datos cuantitativos (estadísticos) para el desarrollo de políticas basadas en evidencia. Para ello toma como ejemplo los resultados sus propios informes y de otros organismos como pueden ser los datos de PISA (OCDE):

Las estadísticas son una herramienta fundamental que utilizan los responsables políticos, los investigadores, los periodistas, los ciudadanos y las empresas en su trabajo y en su vida cotidiana. La disponibilidad de datos confiables y de alta calidad es esencial para respaldar la formulación de políticas basadas en evidencia y la evaluación y el monitoreo efectivos de las políticas de la Unión Europea (UE).

Las estadísticas confiables también juegan un papel crucial para contrarrestar la propagación de la desinformación en los debates públicos y políticos. Las instituciones de la UE, incluida la Comisión Europea, producen una amplia gama de estadísticas sobre los ámbitos políticos en los que la Unión y sus Estados miembros están activos (Comisión Europea, s.f.)

Además, se especifican las ventajas de estos datos estadísticos que se recogen para realizar comparaciones entre regiones y países y realizar recomendaciones futuras. En resumen, los organismos consideran los

indicadores de resultados extraídos de las estadísticas son las evidencias por excelencia que pueden utilizarse para las decisiones políticas educativas.

¿Pero qué indicadores son los que contienen los informes de los organismos internacionales? Pretendemos recopilar el conjunto de indicadores de los sistemas educativos contemplados por los últimos informes de los organismos internacionales. Tras esta recopilación intentaremos encontrar semejanzas y divergencias resultado de la comparación entre ellos.

En el caso de la UNESCO, aunque dispone de un extenso banco de datos estadísticos², actualmente ya no presenta informes globales comparativos³ de los sistemas educativos como tenía hasta hace una década en el marco de la serie de *Global Education Digest*. A partir de los años 2000 inicia la serie del *Global Monitoring Report* pero estos informes se centran en temáticas muy concretas que hacen difícil un seguimiento histórico de indicadores concretos. Así pues, nos centraremos en la OCDE y la Unión Europea por ser los organismos internacionales que disponen actualmente de los informes más completos que, a nuestro juicio, con carácter comparativo general, se ofrecen sobre los sistemas educativos. Nuestro objetivo será conocer cuáles son los elementos de análisis que existen desde cada una esas dos organizaciones mediante sus informes más recientes.

OCDE: “Education at a Glance 2022”

Este informe analiza la situación de la educación en los países de la OCDE y otras economías asociadas. Es una de las publicaciones más características de la OCDE en el ámbito educativo. La OCDE la define como la fuente acreditada de datos sobre el estado de la educación de todo el mundo. Es una publicación anual que presenta información de la estructura, de los resultados y de los recursos de los sistemas educativos de los países de la OCDE. A continuación, reflejamos en la tabla (tabla I) una relación de los capítulos y los indicadores que se incluyen en el último informe publicado en 2022.

² <http://uis.unesco.org/>

³ Puede tenerse acceso al histórico de los informes en la página de la *Supranational Education Library* (SEL) del Grupo de Investigación sobre “Políticas Educativas Supranacionales” (GIPES) de la Universidad Autónoma de Madrid

TABLA I. Indicadores del informe "Education at a Glance" (2022)

| CAPÍTULOS | INDICADORES |
|---|---|
| Los resultados de las instituciones educativas y el impacto del aprendizaje | Indicador A1. Nivel de estudios de adultos Indicador A2. Transición de la educación al trabajo: ¿Dónde están los jóvenes de hoy? Indicador A3. ¿Cómo afecta el nivel educativo a la participación en el mercado laboral? Indicador A4. ¿Cuáles son las ventajas de ingresos de la educación? Indicador A6. ¿Cómo se relacionan los resultados sociales con la educación? Indicador A7. ¿En qué medida participan los adultos en la educación y la formación? |
| Acceso a la educación, participación y progreso | Indicador B1. ¿Quién participa en la educación? Indicador B2. ¿Cómo difieren los sistemas de educación de la primera infancia en todo el mundo? Indicador B3. ¿Quién se espera que se gradúe de la educación secundaria superior? Indicador B4. ¿Quién se espera que ingrese a la educación terciaria? Indicador B5. ¿Cuántos estudiantes completan la educación terciaria? Indicador B6. ¿Cuál es el perfil de los estudiantes de movilidad internacional? |
| Recursos financieros invertidos en educación | Indicador C1. ¿Cuánto se gasta por alumno en las instituciones educativas? Indicador C2. ¿Qué proporción de la producción nacional se gasta en instituciones educativas? Indicador C3. ¿Cuánta inversión pública y privada en instituciones educativas hay? Indicador C4. ¿Cuál es el gasto público total en educación? Indicador C5. ¿Cuánto pagan los estudiantes terciarios y qué apoyo público reciben? Indicador C6. ¿En qué recursos y servicios se gasta la financiación de la educación? |
| Los docentes, el ambiente de aprendizaje y la organización de las escuelas | Indicador D3. ¿Cuánto cobran los maestros y directores de escuela? Indicador D4. ¿Cuánto tiempo dedican los maestros y directores de escuela a enseñar y trabajar? Indicador D6. ¿Cuáles son los caminos para convertirse en maestro y director de escuela? Indicador D7. ¿Qué tan extensas son las actividades de desarrollo profesional para maestros y directores de escuela? Indicador D8. ¿Cuál es el perfil del personal académico y cuál es la relación estudiante-personal académico? |

Fuente: Elaboración propia a partir de Education at a Glance (2022)

Como podemos observar en la tabla, los indicadores abordados se estructuran en cuatro capítulos:

- Los resultados de las instituciones educativas y el impacto de aprendizaje
- Acceso a la educación, participación y progreso
- Recursos financieros invertidos en educación
- Los docentes, el ambiente de aprendizaje y la organización de las escuelas.

El nivel de estudios para la OCDE es reseñable desde el punto de vista de los empleadores que perciben las titulaciones como prueba de las competencias y conocimientos. Además de entender que cuanto más alto es el nivel educativo, más compromiso social y mejores tasas de empleo e ingresos. En los indicadores asociados a los resultados de las instituciones educativas y el impacto de aprendizaje la relación entre educación y el mercado laboral es clave.

En cuanto al acceso a la educación, participación y progreso, aunque existen principalmente indicadores de educación terciaria, la educación de la primera infancia también es considerada por los beneficios en el desarrollo cognitivo, emocional y el bienestar de los niños. Y, por supuesto, como aparece en el informe, porque los niños que tengan un buen aprendizaje en edades tempranas tienen más probabilidades de obtener buenos resultados cuando crezcan. La OCDE, respecto a la educación secundaria superior, afirma que las tasas de matriculación han ido aumentando porque las habilidades que se adquieren son cada vez más solicitadas dentro del mercado laboral.

El capítulo destinado a los recursos se justifica por la necesidad de conocer cómo, en qué y dónde se destinan los recursos económicos en educación. Se asume la idea de que el incremento de recursos destinados a educación supone beneficios económicos para las sociedades en tanto en cuanto la formación de sus ciudadanos repercute en el sistema productivo.

Por último, respecto a los indicadores sobre los docentes se consideran que las condiciones laborales del profesorado y los directores de escuela son relevantes a la hora de atraer, desarrollar y retenerlos en el sistema educativo. Se demuestra así lo que indicamos al comienzo de este artículo, la importancia de los docentes para el buen funcionamiento

de los sistemas educativos y los resultados académicos de los alumnos y la difusión que de esta idea se ha hecho desde políticas educativas supranacionales, muy especialmente las de la OCDE.

Unión Europea: Monitor de la Educación y la Formación (2021)

Mientras que existen diversas publicaciones de temas educativos específicos realizados por Eurydice (sobre la profesión docente, la educación en edades tempranas o la equidad, entre otros) la Comisión Europea elabora periódicamente el informe *Monitor de la Educación y la Formación* (2021) que recoge la evolución de los sistemas educativos y datos globales sobre los mismos. Los datos recogidos sirven para conocer el avance de los países respecto a los objetivos educativos propuestos dentro del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación 2025 y también más allá (2021-2030). Existe la posibilidad de acceder a informes específicos de cada país, pero aquí nos referiremos al informe general.

En la siguiente tabla (tabla II) se recogen los indicadores organizados en los capítulos de los que consta el informe.

Los indicadores que se recogen se estructuran en tres capítulos:

- Educación y bienestar.
- Siete objetivos a nivel de la UE hacia el Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030).
- Inversión y calidad del gasto en educación y formación.

El bienestar de los alumnos se define como “un estado general de salud mental y física, fortaleza, resiliencia y estado físico que les permite desempeñarse bien en la escuela y en su vida personal” (Comisión Europea, 2021, p.11). Este bienestar es decisivo a la hora de desarrollarse en el sistema educativo. La Comisión Europea aborda el bienestar de los alumnos recopilando datos antes de la pandemia mundial de la COVID-19 y posteriormente. Los indicadores que se consideran en este apartado se extraen a partir de fuentes ajenas a la UE como datos de PISA (OCDE) y TIMSS (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo). Y es que PISA es una fuente de referencia para

TABLA II. Indicadores del informe Monitor de la Educación y la Formación (2021)

| CAPÍTULOS | INDICADORES |
|---|--|
| Educación y bienestar | Lo que sabemos sobre el bienestar antes de la COVID-19: un análisis de los datos de PISA 2018 y TIMSS 2019 |
| | Perspectiva de los estudiantes: datos de PISA sobre los sentimientos de los estudiantes y el acoso escolar |
| | Perspectiva de los docentes y el papel del gobierno escolar en la formación del bienestar |
| Siete objetivos a nivel de la UE hacia el Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) | Bajo rendimiento en habilidades básicas |
| | Alumnos de octavo grado con bajo rendimiento en habilidades digitales |
| | participación en la educación y el cuidado de la primera infancia |
| | Abandono prematuro de la educación y la formación |
| | Consecución del nivel terciario |
| | Aprendizaje basado en el trabajo |
| | Aprendizaje de adultos |
| Inversión y calidad del gasto en educación y formación | Gasto total en educación y formación |
| | Gasto público en educación y formación |
| | Gasto público por sector educativo y categoría |
| | Financiación de la educación y la formación en el contexto de la COVID-19 |
| | El Fondo de Recuperación y Resiliencia |

Fuente: Elaboración propia a partir del Monitor de la Educación y la Formación (2021)

la UE en cuanto al resultado de los alumnos en competencias. Hemos de recordar que la UE comparte el enfoque competencial de la educación con la OCDE.

El segundo capítulo, *Siete objetivos a nivel de la UE hacia el Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)*, considera los objetivos de la UE y su nivel de logro de los países. Aumentar el rendimiento en determinadas competencias (lengua, matemáticas, ciencias y digitales) es uno de los retos fundamentales de la UE. Para conocer los resultados de los países se han tomado los datos de la evaluación de PISA. La mejora en el rendimiento de estas competencias se entiende como requisito

indispensable para participar de forma activa en la sociedad y potenciar las oportunidades personales y profesionales.

También es un desafío para la UE la mejora de las tasas de matriculación en la educación de la primera infancia. Un objetivo que se justifica tomando el planteamiento de la OCDE al respecto en el que se defiende la importancia que tiene para el bienestar social y emocional, la reducción de las posibilidades de abandono escolar y su contribución a obtener buenos resultados y mejores empleos. La preocupación de los estados miembros de la UE por reducir el abandono prematuro de la educación es clara. Tiene el propósito de asegurar el desarrollo del potencial de cada uno de los alumnos dado que aquellos ciudadanos que no adquieren la formación básica sufren más posibles desestabilizaciones del mercado laboral. Conocer el porcentaje de alumnado de la educación terciaria es un indicador que se explica por su repercusión en la construcción de sociedades inclusivas y que progresan, sin olvidar la parte más personal que supone de beneficios sociales y económicos a aquellos que deciden cursarla. El aprendizaje basado en el trabajo se entiende como beneficioso puesto que permite adquirir unas competencias en el entorno laboral que permiten la transición al mercado laboral y que están muy valoradoras por los empleadores.

Por último, el aprendizaje de adultos se hace necesario para una sociedad que experimenta una transformación tecnológica y ecológica y múltiples cambios asociados a los nuevos tiempos.

En el capítulo destinado a los recursos económicos, se incide en la trascendencia de disponer de recursos para asegurar el funcionamiento de los sistemas educativos y garantizar la igualdad de oportunidades. Se enfatiza el aumento de la atención por la eficacia y eficiencia de los recursos de los sistemas educativos y el impacto de los recursos que se invierten.

Conclusiones

Comenzaremos este apartado de conclusiones estableciendo las similitudes y diferencias observadas en los informes presentados de la OCDE y de la UE. Veremos, así, sus posicionamientos tanto en los indicadores que ofrecen como en las evidencias que deben ser fuente de toma de decisiones políticas. Igualmente, podremos inferir los

planteamientos que están detrás de los mismos y las concepciones bajo las que se asientan.

Los epígrafes que estructuran ambas publicaciones y que articulan sus respectivos indicadores son diferentes, excepto el destinado a la inversión y gasto en educación, siendo este un tema que adquiere una dimensión de mucho calado tanto para la OCDE como para la Comisión Europea. Ambos organismos saben de la importancia de disponer de datos sobre gastos e inversión en educación globales y comparativos que arrojen información para la toma de decisiones políticas en este sentido. Y es que la inversión educativa es condición *sine qua non* para el desarrollo y funcionamiento de la educación de un país.

Sin embargo, mientras que la OCDE realiza una panorámica del sistema educativo sin el propósito de evaluar logros respecto a unas metas preestablecidas, la Comisión Europea toma como eje vertebrador sus objetivos educativos para la construcción del informe. Este enfoque pone de manifiesto de manera clara que la integración política de Europa se está apoyando ya definitivamente también en un acercamiento de sus sistemas educativos. El tabú de la armonización de la educación en el marco de la Unión Europea está dejando de serlo desde comienzos de este siglo XXI, momento en que se establecen los marcos estratégicos de acción educativa de la UE que se diseñan por décadas (2000-2010, 2010-2020...). El informe asume así un rol determinante para evaluar con evidencias, el progreso de los retos que se establecen para el conjunto de los sistemas educativos de la Unión.

Si tuviéramos que indicar divergencias entre ambas publicaciones, es que un aspecto considerado en el *Monitor de la Educación* (UE) es el bienestar de los alumnos y demás actores educativos que, aunque se extraen en su mayoría de PISA, no son objeto de análisis en “*Education at a Glance*” (OCDE), pues no se abordan percepciones del propio alumnado. Existen diferencias de igual modo en el tratamiento de la educación terciaria, pues como indicamos anteriormente, la OCDE lo toma como uno de sus temas principales, siendo en el informe *Monitor de la Educación y Formación* un elemento al mismo nivel que otros que se consideran.

Muchos indicadores se justifican en ambos organismos por la repercusión laboral o por su impacto en la preparación de futuros

trabajadores, considerando así, de algún modo, al sistema educativo como dependiente del sistema económico productivo y al servicio del mercado laboral. No obstante, percibimos que la OCDE asume este discurso economicista con mucha más fuerza.

A partir del análisis que aquí se ha realizado, cabe una clara discusión sobre los hallazgos obtenidos. Parece determinante que cuando los Organismos Internacionales se refieren a *evidencias* lo hacen ciñéndose, fundamentalmente, a datos de carácter cuantitativo y referidos a resultados finales.

Esto merece dos reflexiones. La primera, que al entender por evidencia sólo los aspectos medibles cuantitativamente se dejan de lado evidencias que solo pudieran ser medibles con técnicas cualitativas, tales como los procesos que dan lugar a los resultados o elementos contextuales difíciles de advertir. Estamos con Tiana (2010), en este sentido, cuando afirma que las evaluaciones internacionales, aunque arrojan información muy relevante para los países, presentan en ocasiones limitaciones explicativas por la falta de contextualización de los datos, que exigen combinarlas con otro tipo de análisis.

Esto nos lleva a la segunda reflexión, que tiene que ver con la artificialidad con que a veces se “construyen” algunos indicadores. El algoritmo que define alguno de ellos, partiendo de categorías ya de por sí discutibles o las decisiones sobre cómo conceptualizarlos (tasas de educación de adultos o abandono escolar temprano son algunos ejemplos) determinan, en gran parte, los resultados. Dicho de otro modo, conceptualizaciones distintas de esos indicadores podrían ofrecer unos datos bien distintos. Esto implica de manera implícita la posibilidad de “alterar” o “pervertir” el sentido original de un resultado en función de cómo definamos la conceptualización del dato mediante el que pretendemos mostrarlo.

En otro orden de cosas, al margen de la crítica a que los indicadores sean sólo cuantitativos, cabe reflexionar sobre aquellos que cobran más importancia. Se ha hecho evidente que el elemento economicista está muy presente en lo que se construye como evidencia para la toma de decisiones en educación. No obstante, tratándose ésta de una cuestión radical del estado del bienestar y atendiendo a un derecho fundamental inalienable tal y como se define en la Declaración Universal de Derechos Humanos, algunos de los conceptos manejados como “evidencias” casi

resultan lesivos para un enfoque de la educación basada en la Dignidad Humana.

En cualquier caso, si las evidencias son solo cuantitativas, nunca debieran verse como el conocimiento válido y universal que en educación justifica cualquier acción política, pues el riesgo de la “dictadura de los números” puede llevar a decisiones que encajen en el marco lógico del eficientísimo cuantitativo, pero no en el marco de una visión humanista. Por poner un ejemplo, la medida de la eficiencia de unos estudios superiores en una determinada titulación en una población concreta no puede dejarse solo a un criterio de su viabilidad económica, porque hay elementos para algunos estudios universitarios que más allá de resultar “rentables” o no, suponen un valor en sí mismo al representar parte del acervo cultural de la especie que debe seguir siendo conservado y transmitido. Al igual que no puede medirse en contextos rurales la eficiencia o no de una carretera sólo en virtud de sus costes, sino también en función de los servicios que ofrece (más allá de su rentabilidad), debido al derecho de todos al acceso a determinados servicios.

Las políticas basadas en evidencias debieran mirar con mucha más fuerza los procesos y los contextos. De hecho, las perspectivas educativas más humanistas se centran mucho más en los procesos que en los resultados, pero es lógico que resulta más complejo hacerlo en comparaciones de carácter “macro” que en ecosistemas educativos pequeños.

Sea como fuere, la política basada en evidencias perpetua también una hegemonía de la investigación cuantitativa que en ciencias sociales no puede ser excluyente de enfoques más cualitativos. Si lo aplicamos, por ejemplo, a las evidencias que se aportan para abordar cuestiones relativas a los docentes, en muchas ocasiones las conclusiones de los datos agregados impiden una mirada detenida sobre el papel de muchos docentes cuyas condiciones en las que desarrollan su labor se ven condicionadas por variables de contexto ¿Cómo analiza eso una política basada en evidencias cuantitativas?

Desde nuestra perspectiva, los Organismos Internacionales, como promotores claros de este tipo de propuestas de evidencias cuantitativas “macro”, debieran trabajar con mayor profundidad la complementariedad de esos datos y potenciar los estudios de caso y los análisis de buenas prácticas “micro”. Así, las evidencias en campos como la educación serían, sin duda, mucho más potentes.

Referencias bibliográficas

- Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y gasto público*, (67), 29-41.
- Comisión Europea. (2006). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. COM (2006) 481 final.
- Comisión Europea. (2021). *Education and Training Monitor 2021. Education and well-being*. Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea. (s.f). Education and training statistics. <https://education.ec.europa.eu/resources-and-tools/education-and-training-statistics>
- Consejo Ejecutivo UNESCO. (2016). Estrategia integral para el Programa MOST. UNESCO.
- Consejo Europeo. (2002). Resolución del Consejo, de 27 de junio de 2002, sobre la educación permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 163, 9 de julio de 2002, p. 1-3.
- Consejo Europeo. (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº119, 28 de mayo de 2009, p.2-10.
- Consejo Europeo. (2021). Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). *Diario oficial de la Unión Europea*, serie C, nº66, 26 de febrero de 2021, p. 1-21
- Dave, R. H. (1975). *Reflections on lifelong education and the school*. UNESCO Institute for Education Hamburgo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Diestro Fernández, A., & Valle López, J. (2015). Towards a European Supranational Policy of Education based on the European Dimension on Education. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 101–116. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67107>
- EIPPEE. (2011). *EIPPEE Project 2011-2013*. <http://www.eippee.eu/cms/Default.aspx?tabid=3318>
- Eurydice. (2017). *Support mechanisms for evidence-based policy-making in education*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/575942>.

- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Ward F. Ch. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro.* Alianza Editorial / UNESCO.
- Kallen, D. y Bengtsson, J. (1973). *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning.* OCDE.
- Lengrand, P. (1970). *An introduction to Lifelong Education.* UNESCO
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953
- Lynch, J. (1977). *Lifelong education and the preparation of educational personnel.* UNESCO Institute for Education
- Matarranz, M. y Pérez Roldán, T. (2016). ¿Política educativa supranacional o educación supranacional? El debate sobre el objeto de estudio de un área emergente de conocimiento. *Revista Española De Educación Comparada*, (28), 91–107. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17034>
- Matarranz, M., Valle, J. M., y Manso, J. (2020). Después del 2020... Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. *Revista Española De Educación Comparada*, (36), 98–128. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.27040>
- OCDE. (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy.* OECD Publishing
- OCDE. (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life.* OECD Publishing
- OCDE. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- OCDE. (s.f.). *OCDE. Educación. Measuring outcomes.* <https://www.oecd.org/education/> Parcerisa, L. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20 (3), 15-51. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54589>.
- Parlamento Europeo y Consejo Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario*

- Oficial de la Unión Europea*, serie L, nº 394, 30 de diciembre de 2006, p.10-18.
- Ríos González, F. (2006). Tendencias del aprendizaje permanente en el espacio europeo. *Cuestiones Pedagógicas*, (18), 271-284. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10060>.
- Thoilliez, B. (2017). Evidencias y conocimiento pedagógico. Limitaciones para el desarrollo profesional docente. En H. Monarca y B. Thoilliez (coord.). *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp. 53-59). Síntesis
- Tiana, A. (2010). En búsqueda de la explicación de los resultados educativos: posibilidades y limitaciones de los estudios internacionales de evaluación. *Gestión y análisis de políticas públicas*, 35-66.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*. UNESCO
- UNESCO. (2022a). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2022b). *Reinventando la educación: la evaluación internacional de la educación basada en la ciencia y la evidencia: resumen para los responsables de la toma de decisiones (RTD)*. UNESCO. Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible
- UNESCO. (s.f.) *Institute for Lifelong Learning*. <https://uil.unesco.org/>
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7595>
- Valle, J. M. (2013). Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of Supranational Policies of Polices of Education*, 1, 7-30. <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5616>
- Valle, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 67(1), 11-21.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67101>

Valle, J. M. (2018). El cambio curricular: Las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente, *Cuadernos de Pedagogía*, 488.

Información de contacto: Javier M. Valle López. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Pedagogía. C/ Tomás y Valiente, nº3, Dcho I-316. 28049, Madrid, e-mail: jm.valle@uam.es

Radiografía de una década de revistas científicas de educación españolas (2011 - 2020)

Radiography of a decade of Spanish educational scientific journals (2011 - 2020)

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-573>

Marta Ruiz-Corbella

<https://orcid.org/0000-0001-5498-4920>

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Ernesto López-Gómez

<https://orcid.org/0000-0002-0679-5241>

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Arturo Galán

<https://orcid.org/0000-0002-3695-4792>

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Consuelo Vélaz-de-Medrano

<https://orcid.org/0000-0002-2907-8341>

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

Las revistas científicas de educación españolas han mostrado en las últimas décadas una evolución extraordinaria, que se consolida a partir de la década de los 80 con un crecimiento exponencial de estas publicaciones. A partir de la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983), la evaluación de la investigación a través de la producción científica publicada se convirtió en la referencia para el desarrollo profesional del personal docente e investigador universitario, midiéndose los

méritos de investigación a partir del impacto de artículos publicados en revistas científicas indexadas fundamentalmente en las dos bases de datos internacionales de referencia: *Social Science Citation Index* (WoS) y *Scopus*. El objetivo de este artículo es analizar la evolución de las revistas científicas de educación españolas durante una década significativa a partir de varios indicadores: impacto e indexación, colaboración internacional, distribución por años, idioma, tema, procedencia de autores, financiación, descriptores y citación. Con una metodología descriptiva, se analizan estos indicadores para las 8 revistas científicas españolas indexadas únicamente en la categoría 'Education' del *Scimago Journal Rank* de Scopus con permanencia desde 2011 al 2020. Los resultados muestran una evolución ascendente del impacto, medido en citas, y de la indexación de las revistas objeto de estudio. Destaca el aumento de la colaboración internacional, especialmente entre países de Iberoamérica, junto a una mayor presencia de artículos en inglés. En cuanto al contenido reflejado en las palabras clave, destacan temas como inclusión, ciudadanía y convivencia, evaluación educativa y resultados escolares, competencias, formación del profesorado y tecnología educativa, a partir de investigaciones contextualizadas principalmente en la educación superior y en la secundaria. Se evidencia una importante frecuencia de palabras clave demasiado genéricas, que no identifican bien las investigaciones que representan. Estos resultados plantean diversos retos a los que deberán enfrentarse en el futuro inmediato las revistas científicas de educación españolas.

Palabras clave: publicación científica; investigación educativa; comunicación científica; visibilidad de la investigación; productividad académica; impacto.

Abstract

Spanish scientific journals on education have shown an extraordinary evolution in recent decades, which has been consolidated since the 1980s with the exponential growth of these publications. Since the University Reform Law (LRU, 1983), the evaluation of research through published scientific production has become the reference for the professional development of university teaching and research staff, with research merits being measured based on the impact of articles published in indexed scientific journals, mainly in the two international reference databases: Social Science Citation Index (WoS) and Scopus (Elsevier). This article aims to analyze the evolution of Spanish scientific journals on education based on several indicators: impact and indexing, international collaboration, distribution by year, language, subject, authors' origin, funding, descriptors, and citation. Using a descriptive methodology, these indicators are analyzed for the eight indexed Spanish scientific journals only in the 'Education' category by the Scimago Journal Rank of Scopus with permanence from 2011 to 2020. The results show an upward evolution of the impact, measured in citations and the indexation of the journals under study. The increase in international collaboration stands out,

especially between Latin American countries, with a more significant presence of articles in English. Regarding the content reflected in keywords, topics such as inclusion, citizenship and coexistence, educational assessment and school results, competencies, teacher training, and educational technology stand out, based on contextualized research mainly in higher and secondary education. On the other hand, there is a high frequency of keywords that are too generic and do not clearly identify the research they represent. These results raise several challenges that Spanish scientific journals in education will face in the immediate future.

Keywords: scholarly publishing; educational research; scientific communication; research visibility; academic productivity, research impact.

Introducción

La generación del conocimiento en educación remite necesariamente al esfuerzo realizado a lo largo de la historia para profundizar en el hecho educativo, sistematizarlo, comprenderlo mejor, generar evidencias y avanzar en la construcción de un corpus científico sobre problemas educativos relevantes, es decir, a la investigación y análisis riguroso de la innovación. Para ello, es clave la difusión de estos hallazgos mediante la publicación de monografías, artículos en revistas científicas, informes técnicos editados, congresos, además de publicaciones divulgativas en prensa, en revistas profesionales o en recursos digitales. Los investigadores e investigadoras¹ han experimentado cómo este ecosistema de la comunicación científica ha cobrado cada vez más relevancia, no sólo en un exponencial desarrollo de la ciencia, sino también en el impacto que los diversos canales producen en su propio reconocimiento y desarrollo profesional. Así, la revista científica se ha convertido en el canal principal de comunicación de la investigación, en buena medida debido a las políticas de evaluación y reconocimiento de la investigación y de la producción científica de las instituciones y de sus investigadores (Alperin y Rozemblum, 2017).

¹ En este artículo se observa un enfoque de género, aunque para no añadir complejidad y extensión al texto en lo sucesivo se emplearán términos genéricos habituales.

En este escenario, cabe hacernos algunas preguntas en relación con la producción científica educativa en nuestro país: ¿Se ha visto determinada la difusión del conocimiento por la política científica internacional y nacional de las últimas décadas? ¿Qué papel han jugado la cienciometría, los grandes grupos editoriales con presencia internacional, o el paradigma de las ciencias denominadas “duras”? ¿Qué efectos ha tenido todo ello en la producción y desarrollo profesional de los investigadores? ¿Ha sido capaz de responder a las dinámicas y exigencias de la difusión científica? Es pertinente considerar este conjunto de interrogantes para poder comprender la evolución de la comunicación científica en España en general y, en especial, de las revistas científicas de educación. En la introducción se aportan algunos datos sobre los interrogantes planteados, que constituyen el contexto de este trabajo, cuyo objetivo general es analizar la evolución en las revistas científicas de educación en una década clave. Con mayor profundidad se analizan las 8 revistas con permanencia en el *Scimago Journal Rank* (SJR) de Scopus en el período 2011 – 2020 a partir de un conjunto de indicadores.

La evolución de la política científica española y su incidencia en la generación del conocimiento científico en educación

La producción científica ha estado ligada a las instituciones universitarias, a través de las cuales, desde hace siglos, se han ido creando sociedades científicas orientadas a impulsar áreas de conocimiento y proyectos, a obtener recursos y debatir y difundir sus avances en revistas reconocidas. Ejemplos de ello son la *Deutsche Akademie der Naturforscher – Leopoldina* (1652), la *Royal Society* de Londres (1660) o la *Académie des Sciences* de Francia (1666), instituciones que promovieron las primeras revistas científicas, similares a las actuales, pero con mucha menor difusión (Ruiz-Corbella, Galán y Diestro, 2014). No será hasta finales del siglo XIX y principios del XX cuando empieza a manifestarse una expansión de universidades, institutos y sociedades científicas para identificar y responder a los nuevos problemas, demandas y desafíos sociales. Al mismo tiempo, los gobiernos comienzan a impulsar y reconocer la relevancia de la ciencia para el desarrollo, lo que en nuestro país se materializó en la creación, en 1907, de la *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (JAE), presidida por Santiago

Ramón y Cajal. Esta institución desarrolló la primera y auténtica “política científica” al promover una incesante y variada actividad que impulsó la investigación de la España del primer tercio del siglo XX (Bernal y López, 2007). Ligados a este movimiento destacan el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1877 – 1936) y la *Revista de Pedagogía* (1922-1936), ambas referentes en la difusión de la ciencia pedagógica inspirada y conectada con los movimientos de renovación pedagógica de fuera de nuestras fronteras (Mérida, 1992). De este modo, en España se empieza a tomar conciencia de la importancia de la política científica, en palabras de Aguirre, “uno de los grandes descubrimientos institucionales de los estados modernos, parte esencial de la política general, tan importante como la económica, la educativa, la internacional o de defensa” (Aguirre et al., 1980, s.p.).

Continuando con este recorrido de los hitos de la política científica que han afectado a la ciencia en educación, destaca la creación del *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (CSIC) en 1939 (continuación de la JAE) como organismo impulsor de una política científica inspirada en modelos europeos. En el CSIC se imbricará el *Instituto San José de Calasanz de Pedagogía*, que centró su actuación en la investigación en temas educativos y en la formación, en estrecha relación con la *Cátedra de Pedagogía* de la Universidad Complutense de Madrid, que promovió la creación de la *Revista Española de Pedagogía* (1943). Dos años antes, el Ministerio de Educación Nacional había creado la *Revista Nacional de Educación*, título modificado en 1952 por el de *Revista de Educación*, que ha permanecido hasta hoy (Vilanou et al., 2017) y que publica su número 400 conmemorado en este monográfico. Vinculada también al mencionado Instituto surge la *Sociedad Española de Pedagogía* (1949), que pretende aglutinar a los profesionales de la educación. En ese mismo año comienza a publicarse su revista, *Bordón. Revista de Pedagogía*, con el objetivo de intercambio de experiencias y de reflexión compartida entre todas las especialidades en las que se produce la investigación.

En línea con la importancia creciente que la Administración del Estado fue dando a la investigación, el Ministerio de Educación Nacional pasó a denominarse Ministerio de Educación y Ciencia en 1966. Con una u otra ubicación de la ciencia en la estructura administrativa, lo esencial es que la política científica y tecnológica se fue consolidando como política de Estado, que incluirá a la establecida por las Comunidades Autónomas tras su creación. Así, ya en los años 70 se establecen los primeros planes

nacionales para el desarrollo de proyectos de investigación, aunque el hito fundamental fue la promulgación de la Constitución española (1978), que recoge el “derecho a la producción y creación literaria, artística, científica y técnica” (Art. 20.b) y establece en su artículo 44 que “Los poderes públicos promoverán la ciencia y la investigación científica y técnica en beneficio del interés general”, suponiendo un gran avance en la orientación y dotación de la política científica.

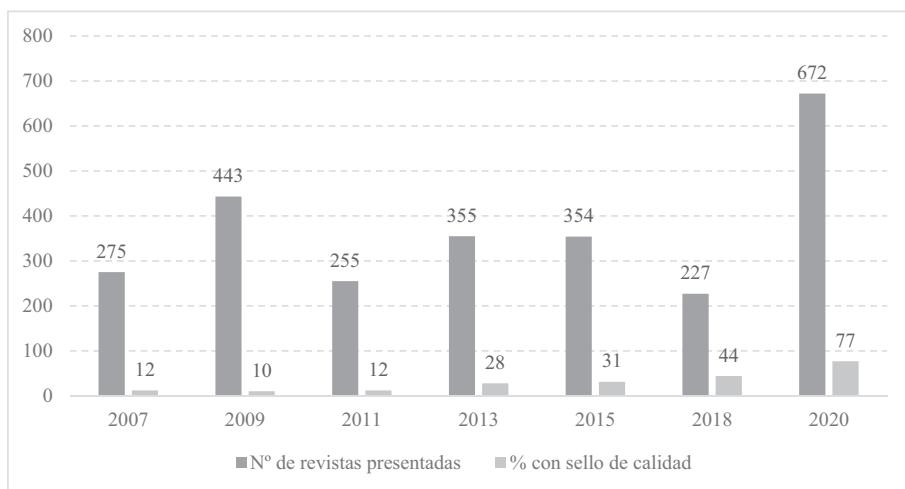
En 1983, el Ministerio de Educación y Ciencia crea el *Centro de Investigación y Documentación Educativa* (CIDE) [heredero del *Instituto Nacional de Ciencias de la Educación* (INCIE 1978-1982, antes *Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación* (CENIDE)], impulsando y gestionando diversas acciones como los Concursos y Premios nacionales de investigación e innovación, con resultados reconocidos en términos de transferencia del conocimiento al sistema educativo y semillero de líneas y grupos de investigación consolidados.

En 1986, de acuerdo con el articulado de la Constitución (1978), se aprueba la primera *Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica*, que sitúa definitivamente a la ciencia en la agenda política española, sentando los cimientos de la promoción, gestión y financiación de planes nacionales de investigación y su coordinación entre el Estado y las Comunidades Autónomas. Un año después (1987), el Ministerio de Educación y Ciencia creará la *Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología*, que jugó un importante papel en el enfoque intersectorial de la actividad investigadora. A la mencionada Ley le sucederán otras para regular la política científica, y se crearán nuevos organismos y agencias para impulsarla, financiarla y evaluarla.

En este contexto, el Ministerio de Ciencia e Innovación crea en 2001 la *Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología* (FECYT), que nace con la misión de vincular ciencia y sociedad, impulsando la cultura científica española y la transferencia del conocimiento. Entre las diferentes acciones que lleva a cabo, destaca el apoyo a la profesionalización e internacionalización de las revistas científicas españolas. Así, desde 2005, impulsa el reconocimiento de las revistas que siguen los criterios de calidad internacionales; con este fin, se inicia en 2007 el *Programa ARCE* a través de la *Convocatoria de Evaluación de la Calidad Editorial y Científica de las Revistas Científicas Españolas*, que otorga periódicamente el *Sello de Calidad FECYT* como reconocimiento a la calidad editorial y científica,

celebrando en 2022 su 8^a edición. El esfuerzo de los equipos editoriales por alcanzar sus estándares ha sido grande y se ha materializado de manera creciente en las sucesivas convocatorias (Figura I).

FIGURA I. Datos de las revistas científicas presentadas a las convocatorias Evaluación de la Calidad Editorial y Científica de las Revistas Científicas Españolas 2007 - 2020 - FECYT



Fuente: elaboración propia a partir de FECYT (2022).

Por su parte, los sucesivos programas marco plurianuales de investigación e innovación de la Unión Europea han supuesto un avance sin precedentes para la financiación e internacionalización de la investigación en general, y de la investigación educativa en particular en nuestro país, en ocasiones compensando la reducción presupuestaria o evitando la paralización de los proyectos en períodos de crisis de la economía nacional.

Papel de la cienciometría, los grupos editoriales y el paradigma de las ciencias “duras”

El análisis de la producción científica española recogida en la *Web of Science* (WoS) en el periodo 2011-2020, muestra que el campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas contribuye con un 23.08 %, frente a los

de Ciencias Experimentales o Medicina, que doblan o triplican esta proporción. Ahora bien, el comportamiento de esta misma área a lo largo de esta década permite observar un lento y sostenido ascenso en el tiempo. Otro dato interesante es la irrupción del *Emerging Sources Citation Index* (ESCI) por parte de WoS, una base de datos sin factor de impacto, en la que la presencia de revistas españolas de Ciencias Sociales y Jurídicas se dispara, llegando a representar en 2020 el 47,96% de las revistas españolas en este campo (Observatorio IUNE, 2022), justo lo contrario de lo que ocurre en el *Social Science Citation Index* (SSCI), donde se observa una baja representación de las revistas españolas. En este contexto, ESCI es considerada como una vía para paliar la deficiente cobertura de revistas nacionales que presentan tendencias y avances científicos significativos (emergentes), por lo que pueden ser candidatas a ser indexadas en SSCI o en Arts & Humanities (AHCI) (Ruiz-Pérez y Jiménez-Contreras, 2020). Este teórico funcionamiento de ESCI como “incubadora de revistas” fue muy bien acogido por la comunidad científica, aunque no ha dado paso, como se esperaba, a la inclusión de revistas en las colecciones *premium*.

Este singular contexto ha logrado que las revistas científicas de educación españolas hayan experimentado en estos últimos veinte años una evolución sin precedentes, primero adoptando los indicadores formales y técnicos necesarios (más concentrados en el continente que en el contenido) propios de las revistas científicas internacionales (Diestro et al., 2017). En segundo lugar, se prestó atención exclusiva al impacto, frente a otras formas de valorar la calidad, dando respuesta así a los criterios de evaluación de la productividad científica emanados de la CNEAI (ANECA) y de los sistemas de contratación y promoción del profesorado. En definitiva, el factor de impacto se convirtió en la piedra angular del sistema de evaluación de la ciencia (Delgado López-Cózar, 2017).

Todavía estamos lejos de que para obtener una evaluación positiva en las solicitudes de los tramos de investigación o en las acreditaciones se reconozcan otras métricas alternativas nacionales (*Dialnet Métricas*, MIAR o el *Sello de Calidad FECYT*) o internacionales (*Google Scholar Metrics* o las nuevas almétricas) al mismo nivel que el de “las dos grandes” bases de datos. A la vez, *Clarivate Analytics* ha desarrollado el *Journal Citation Indicator* (JCI), que incluye a ESCI y AHCI, introduciendo otra métrica más amplia que complementa a su famoso indicador de impacto JIF. Por su parte, *SCOPUS* ha creado el *CiteScore*, con un cálculo más sencillo y con mayor actualización periódica que el SJR. En suma, una verdadera

espiral de métricas que generan diferentes formas de medir una misma realidad: el impacto de la investigación.

Con todo, cada vez son más generalizadas las críticas a la utilización de estos rankings para la evaluación de investigadores, como se indica en la declaración DORA.

Efectos de la política científica y universitaria española en la producción y difusión del conocimiento y en el desarrollo profesional de los investigadores

La *Ley de Reforma Universitaria* (LRU, 1983) reconoció expresamente la investigación como una de las funciones clave del profesorado universitario, contemplando por primera vez su evaluación como eslabón necesario en el proceso de gestión de la actividad científica (Cabezas-Clavijo y Torres-Salinas, 2014). A partir de ahí, la evaluación y el reconocimiento del profesorado universitario se centró prioritariamente en la valoración de su producción científica, quedando la docencia relegada a un segundo plano, con consecuencias bien conocidas. La evaluación y retribución de la producción científica individual se reguló mediante el Real Decreto 1086/1989 (art.4.1), siendo la antesala de los actuales tramos o sexenios de investigación establecidos en la Orden de 2 de diciembre de 1994. La evaluación sería gestionada por la *Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora* (CNEAI, 1989), entidad que en 2015 pasa a integrarse en la *Agencia Nacional de Evaluación y Calidad* (ANECA). Explicado sintéticamente, se evalúan las cinco mejores contribuciones de investigación publicadas en un período de seis años por la persona solicitante del sexenio. Aunque inicialmente la evaluación se concibió como un complemento de productividad individual, con el sucesivo desarrollo normativo se ha convertido en la herramienta esencial para el desarrollo profesional de los académicos, habida cuenta de que el sexenio de investigación,

... conlleva recompensas como la promoción profesional, el acceso a puestos de poder y la obtención de recursos para investigación. No obstante, hay que matizar que los sexenios no miden la excelencia, sino únicamente la suficiencia investigadora. Señala Mangas Martín (2011) que la acumulación del máximo de tramos no debe ser considerado como un indicio de excelencia, a lo sumo de constancia (Cabezas-Clavijo y Torres-Salinas, 2014, p. 15).

De acuerdo con estos autores, en una primera etapa (1989-1995), los criterios para evaluar los resultados de la investigación se limitaban a pautas genéricas: se consideraban aportaciones válidas la publicación en libros, artículos o informes técnicos, entre otras, sin concretar su inclusión en bases de datos o rankings de publicaciones. En una segunda etapa, desde 1996 hasta la actualidad, se inicia la regulación cada vez más exhaustiva de los criterios de calidad en cada campo de conocimiento. En concreto, ‘Educación’ se incluyó en el “Campo 7 - Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación”, integrado por un amplio espectro de áreas de conocimiento. En este contexto se publica la Resolución de 25 de octubre de 2005, que especificó los criterios para reconocer la calidad de las aportaciones de investigación, estableciendo que únicamente se valorarían los artículos de investigación, además de considerar su presencia solo en dos índices de citas (*Social Science Citation Index* y *Science Citation Index*) cuya herramienta para el cálculo del impacto es el *Journal Citation Reports* (JCR), como referente de calidad de las revistas. Resolución en la que aparece la primera referencia expresa al campo de “Ciencias de la Educación”.

La comunidad universitaria, especialmente en el campo de las ciencias sociales y jurídicas y, dentro de éste, en el de ciencias de la educación, ha sido crítica con los criterios exigidos para la evaluación positiva de la actividad investigadora, tanto por su insuficiente objetividad y transparencia, como por no responder diferencialmente al contexto de cada campo de conocimiento, sobre todo en campos amplios como el 7 en el que se incluyó a las ciencias de la educación:

Se demuestra que los criterios son poco específicos y que no existe ningún baremo objetivo que pueda ser aplicado a la hora de valorar los méritos aportados por los solicitantes. Esta situación provoca una enorme tasa de fracaso en términos absolutos y en comparación con otras áreas (Galán y Zych, 2011).

Habría que esperar a la Resolución de 14 de noviembre de 2018 para contar con el nuevo subcampo 7.2, con criterios más definidos y con un comité evaluador propio para educación.

Progresivamente, este complemento económico de productividad se convirtió en un indicador clave para el desarrollo profesional del profesorado universitario (con efectos en la progresión de la carrera académica o en la limitación de la carga docente de investigadores

productivos, entre otros). Además, la decisión de primar los artículos científicos indexados en exclusivas bases de datos internacionales acabó determinando tanto los contenidos y metodologías de la investigación como la forma de publicación. Aunque en un primer momento, para la concesión de un tramo de investigación, se valoraban artículos de revistas indizadas en diversas bases de datos nacionales o internacionales, en la actualidad, estas deben estarlo en una de las bases a partir de las que se calculan los dos índices de impacto de referencia: el *Journal Citation Reports (WoS)* de *Clarivate Analytics*, y el *Scimago Journal Rank (SCOPUS)* de *Elsevier*. Así mismo, con el paso de los años, se incrementa la exigencia de indexación, de modo que las contribuciones deben estar publicadas en revistas situadas en el primer o segundo cuartil de las mencionadas bases de datos, con lo que la objetivación cuantitativa acaba convirtiéndose en el referente de la evaluación (Cabezas-Clavijo y Torres-Salinas, 2014).

Sin duda, la existencia de la evaluación y sus criterios han logrado orientar y aumentar la producción científica y la internacionalización de la investigación española, con una mayor presencia en las bases de datos internacionales y, desde luego, han propiciado un enorme esfuerzo de mejora de las revistas científicas de educación españolas. Sin embargo, esta política de evaluación también ha repercutido negativamente en el reconocimiento integral del trabajo del profesorado universitario, al desconsiderarse o extinguirse, por falta de financiación, bases de datos nacionales de reconocido prestigio, o no valorar suficientemente el Sello de Calidad que otorga la FECYT, por no hablar del menor impacto comparativo para el desarrollo profesional de otras importantes tareas como el estudio disciplinar, la docencia y la gestión académica (Torrado y Duque-Galvache, 2023).

Esta situación ha conducido a una obsesión desde el inicio de la carrera académica por publicar solo y rápidamente en este tipo de revistas que aseguran la promoción profesional, como son las indexadas en los primeros cuartiles (Repiso, Merino-Arribas y Cabezas-Clavijo, 2021), lo que a su vez ha dado lugar al aumento de malas prácticas. Nos referimos a relegar la elaboración de recursos para la docencia, plegarse a temas y métodos de investigación priorizados en determinadas revistas con el consiguiente abandono de problemas y metodologías relevantes para la investigación en educación y en nuestro contexto, e incluso a asumir el “impuesto económico” para aceptar manuscritos de ciertas revistas bien

indexadas. En definitiva, prácticas derivadas de políticas que hacen un ejercicio de alta inferencia, en la que se presupone la calidad del artículo casi exclusivamente en función de la revista que lo publica, lo que no siempre es cierto, como se comprueba más adelante en el número de citas recibido, o en su transferencia. Dicho de otro modo, esta lógica induce a valorar más el continente que el contenido, pues la evaluación pivota sobre la revista más que sobre el artículo propiamente dicho, desde la premisa de la confianza en la revisión por pares, en los procedimientos de indexación de revistas, en la política editorial de las mismas y en el comportamiento ético de todos los agentes implicados, aunque esta confianza no es compartida por todos.

“Cuando el medio (publicar) se ha convertido en un fin en sí mismo, cuando se considera que investigar es publicar, lo normal es que se termine publicando por publicar ..., o lo que es mucho peor, perecer por publicar con todos los efectos indeseables que arrastra esta cultura” (Delgado López-Cozar y Martín-Martín, 2022, pp. 24-25).

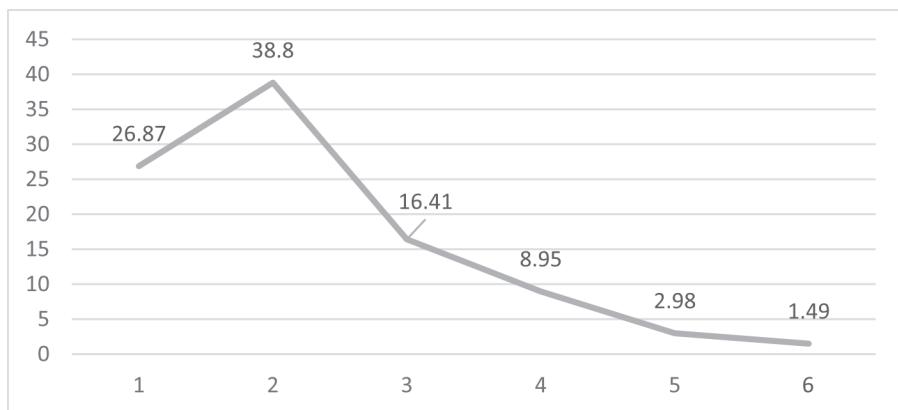
En esta línea, y con independencia de lo regulado en otros terrenos, se debe reconocer que el Proyecto de *Ley Orgánica del Sistema Universitario* (LOSU, 2022) se esfuerce en prever y corregir estos sesgos, empezar a valorar bases de datos propias del sistema de la ciencia española, identificar indicadores de calidad del contenido de los artículos publicados y resaltar la importancia de la transferencia del conocimiento en la producción científica. Y sobre todo es justo reconocer el gran y efectivo esfuerzo realizado por los equipos editoriales de las revistas científicas de educación españolas a lo largo de estos años para alcanzar los indicadores de calidad requeridos y seleccionar los revisores más especializados, lo que ha permitido, pese a los escasos recursos humanos y financieros, aumentar el interés de su contenido y su competitividad en el contexto nacional e internacional y ser indizadas en las bases de datos más reconocidas.

Las revistas científicas de educación en el contexto español

Una peculiaridad de las revistas científicas del campo de la educación es la diversidad de áreas que lo conforman. Ejemplo de ello es que muchas incluyen, como parte de su ámbito de estudio, disciplinas de

otros campos. Así, tomando como referencia el listado de 2020 de revistas de educación españolas recogido en el ranking SJR de Scimago, en el área ‘*Education*’ se incorporan publicaciones que comparten el campo educativo con otras áreas temáticas, como *Arts and Humanities*, *Bussiness*, *Computer Science*, *Health Professions*, *Mathematics*, *Medicine*, *Psycology* y *Social Sciences*. De las 67 revistas españolas indexadas en 2020, únicamente el 26.87% se adscriben exclusivamente a la categoría ‘*Education*’, mientras que el 73.13% restante se incorporan a 2 o más categorías (Figura II). Estos datos demuestran la dispersión o amplitud temática de las revistas de educación, dando cuenta de la complejidad, complementariedad y riqueza de las *ciencias de la educación*. Existen revistas específicas de educación, pero hay otras muchas que la comparten como categoría secundaria. Ejemplos de esta diversidad son títulos como *Monografías de Traducción e Interpretación*, *Intangible Capital*, *Revista internacional de estudios ingleses* o *Siglo Cero*, todas ellas indexadas en categoría *Education* en SCOPUS, pero que tienen como área de conocimiento principal la Literatura, la Economía, la Filología Inglesa o la Discapacidad Intelectual en los ejemplos expuestos. Esta dispersión nos ha llevado a centrar nuestro análisis en las revistas que declaran la categoría ‘Educación’ de forma exclusiva en las bases de datos internacionales selectivas.

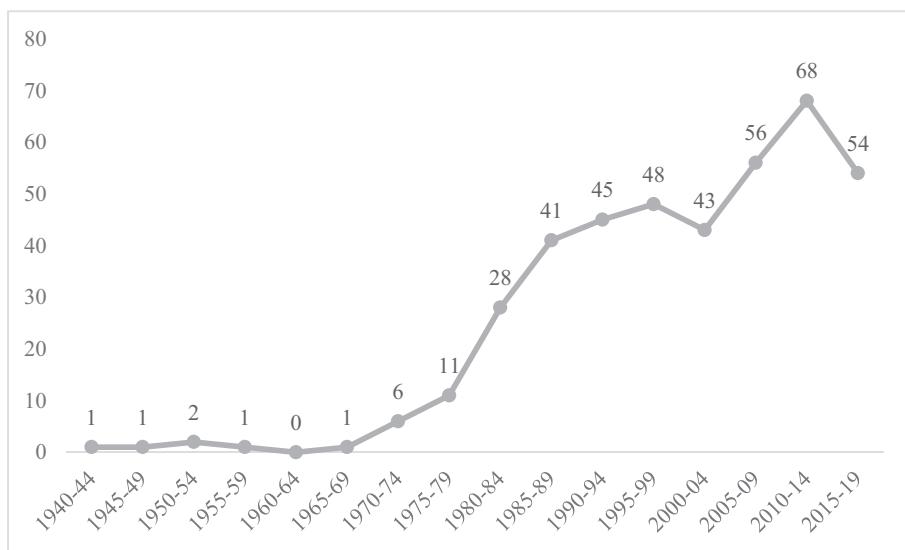
FIGURA II. Distribución porcentual de las revistas españolas de educación por número de categorías temáticas



Fuente: elaboración propia a partir de Scimago Journal Rank (2020).

Como muestra la Figura III, la eclosión de las revistas científicas de educación españolas se genera a partir de 1980. La producción científica educativa pasó de ser centrípeta y regional, a expandirse fuera de nuestras fronteras y cooperar con otras ciencias, lo cual es positivo. También son cada vez más frecuentes los trabajos publicados en lengua inglesa, aumenta el número de autores por artículo, así como la colaboración internacional, pasando esta del 40.99% en 2011 al 52.68%, en 2020. La autoría única, por su parte, desciende en este mismo período del 26.40% al 16.31%, mientras que la colaboración nacional se mantiene en un 32% (Observatorio IUNE, 2022).

FIGURA III. Evolución del número de revistas científicas de nueva edición en educación en el contexto español



Fuente: elaboración propia a partir de Directorio Latindex (2022).

Este incremento desde 1980 se debe a varias razones: la diversidad de especialidades en el ámbito de la educación y la creación de asociaciones y sociedades científicas con revistas propias; el acceso masivo a los estudios universitarios, que trajo consigo el aumento de profesorado investigador; la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (1983), que derivó en la creación de nuevas universidades, públicas y privadas, en todas las

Comunidades Autónomas, con nuevas Facultades de Educación que iniciaron sus propias revistas locales; la alta demanda para publicar, como resultado de la consolidación de la cultura de evaluación del personal docente e investigador; el despegue de internet y, en especial, del movimiento *Open Access*, que facilita la edición de estas publicaciones -eliminando costes de impresión y distribución en papel- y, de forma especial, su difusión y accesibilidad. Cabe plantearse, no obstante, de acuerdo con Díaz Nosty (2017), si es excesivo e insostenible el número de revistas actual y la constante aparición de otras nuevas.

A pesar del esfuerzo por parte de los editores, no todas las revistas consiguen entrar en las grandes bases de datos internacionales. Esto se debe, entre otras razones, al alto número de revistas científicas existentes a nivel mundial. También influye la especialización temática de cada revista que, en muchas ocasiones, o ya está cubierta por otras, o tiene un impacto difícil de prever cuando su contenido solo suscita interés entre estudiosos de determinadas comunidades y regiones, por lo que atraer las citas de investigadores fuera de ellas resulta sumamente difícil. El idioma es otra dificultad para la internacionalización, ya que en muchos países todavía hay limitaciones para publicar en inglés o traducir manuscritos y las revistas no tienen presupuesto para financiar publicaciones bilingües. A todo ello hay que sumarle la falta de profesionalización y financiación de la gestión editorial, que es uno de los grandes retos de futuro, junto con el reconocimiento profesional de los editores, que a menudo conjugan su tarea con la docencia, la investigación y la gestión universitaria.

Es sintomático que las revistas españolas se hayan adherido rápidamente al movimiento *Open Access*, ofreciendo todos sus contenidos en abierto de forma gratuita. Además de que el acceso al conocimiento es contemplado como derecho en la sociedad del aprendizaje, los contenidos en abierto facilitan el acceso y, por tanto, el potencial aumento de las citas. Al respecto hay datos interesantes: de las 67 revistas científicas de educación españolas recogidas en SCOPUS en 2020, 60 (89.55%) ofrecen sus contenidos en abierto. Sin embargo, de las 769 revistas europeas de educación, únicamente 217 (28.22%) lo hacen. Esta disparidad debe llevarnos a reflexionar sobre el “modelo de negocio” que prevalece en la difusión de la ciencia a nivel internacional.

Método

Con el objetivo de analizar la evolución en las revistas científicas de educación en una década clave (2011-2020), se ha realizado una búsqueda en la base de datos de Scopus [noviembre de 2022], dado que contiene un mayor número de revistas científicas de educación españolas, atendiendo a los siguientes criterios:

- En primer lugar, se limitó la selección de revistas a aquellas indexadas únicamente en la categoría *Education*, descartando las revistas que además están presentes en otras categorías.
- En segundo lugar, se acotó el periodo temporal de análisis a la década 2011-2020. Por tanto, se consideraron solo aquellas revistas que estuvieran indexadas en Scopus en 2011 y que continuaron indexadas en 2020, para disponer de un periodo razonablemente extenso y de datos completos.
- En tercer lugar, se filtró por “tipo de documento”, considerando únicamente el artículo. Así, se excluyeron otros documentos como editoriales o reseñas.

Se han identificado ocho revistas fuente que cumplen los anteriores criterios: *Educación XXI*, *Enseñanza de las Ciencias*, *Estudios Sobre Educación*, *Revista Complutense de Educación*, *Revista de Educación*, *Revista Española de Pedagogía*, *Teoría de la Educación* y *RELIEVE*. Estas ocho revistas han publicado un total de 2340 artículos en el periodo objeto de estudio.

A continuación, se analizaron las ocho revistas en función de un conjunto de indicadores: filiación institucional, evolución del impacto y colaboración internacional, así como de los artículos publicados en ellas en este período (distribución por año y por revista, idioma, procedencia de los autores, financiación, palabras clave y citación).

Resultados: radiografía de la contribución científica de las revistas de educación (2011 – 2020)

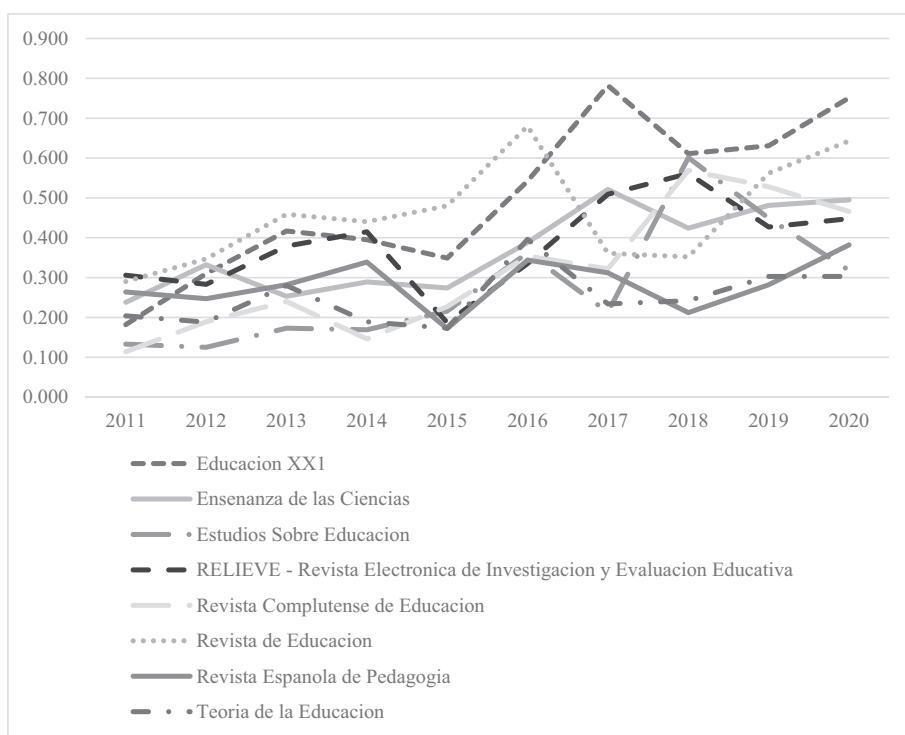
Análisis de las revistas por indicadores

Siete de las ocho revistas están editadas por universidades (Autónoma de Barcelona, Complutense de Madrid, Granada, Internacional de La Rioja,

Navarra, Nacional de Educación a Distancia y Salamanca), a excepción de la *Revista de Educación*, publicada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Los valores del indicador de SJR, que mide la influencia científica de las revistas a través del número de citas recibidas y de la importancia o prestigio de las revistas de donde provienen dichas citas, se muestran en la Figura IV, pudiendo apreciarse una clara tendencia positiva para el conjunto, aunque especialmente para *Educación XXI* y *Revista de Educación*.

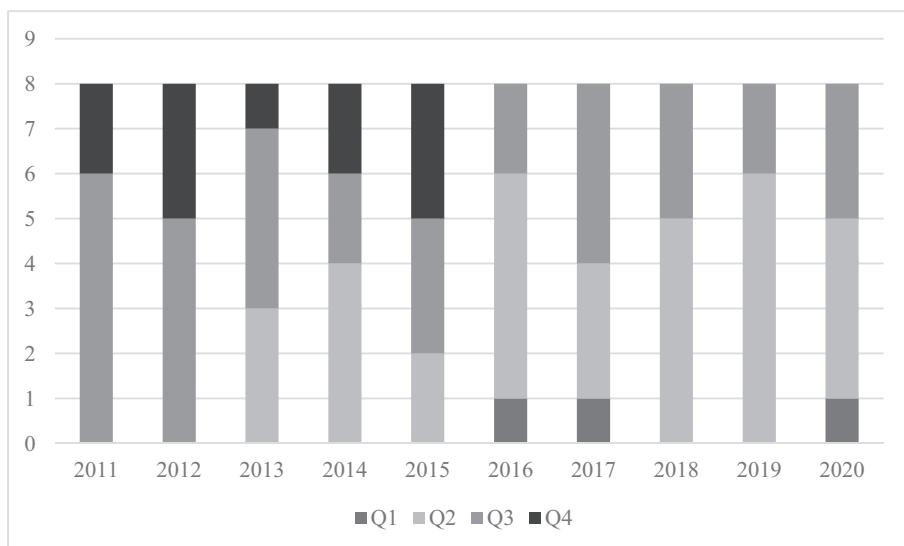
FIGURA IV. Evolución del impacto de las revistas españolas en la categoría Educación del SJR (2011 – 2020)



Fuente: elaboración propia a partir de Scimago Journal Rank (2022).

Esta misma tendencia se constata en los distintos cuartiles que ocupan estas revistas. Así, en la Figura V se observa, desde 2016, una mayor presencia en el Q2, lo que conlleva su abandono del último cuartil (Q4).

FIGURA V. Evolución en los cuartiles de revistas españolas de educación en SJR



Fuente: elaboración propia a partir de Scimago Journal Rank (2022).

Además, destaca que cuatro de las ocho revistas que estaban indexadas en 2011 en el SSCI del JCR continúan en la actualidad (*Educación XXI*, *Enseñanza de las Ciencias*, *Revista de Educación* y *Revista Española de Pedagogía*), con un índice de impacto que también ha mostrado una evolución positiva.

En relación con los niveles de colaboración internacional, la Tabla 1 muestra una tendencia positiva de un mayor porcentaje de artículos procedentes de otros países (especialmente de Iberoamérica, concretamente de Chile, México y Colombia). Este avance es notable desde 2016 en adelante, destacando en este indicador las revistas *Enseñanza de las Ciencias* y *Estudios sobre Educación*.

TABLA I. Evolución de la autoría internacional

| Revista/año | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Educación XXI | 0 | 11.11 | 8 | 17.65 | 11.43 | 5.71 | 10.26 | 11.32 | 13.33 | 12.5 |
| Enseñanza de las Ciencias | 15.63 | 7.69 | 11.63 | 12.33 | 21.57 | 21.88 | 15.15 | 22.58 | 16.13 | 19.35 |
| Estudios sobre Educación | 4.76 | 4.76 | 14.29 | 5 | 0 | 21.05 | 16.67 | 16 | 10.53 | 19.23 |
| RELIEVE | 0 | 0 | 21.43 | 0 | 16.67 | 11.76 | 9.09 | 18.18 | 0 | 11.11 |
| Revista Complutense de Educación | 0 | 8.33 | 0 | 8 | 12.73 | 5.97 | 6.58 | 12.99 | 3.03 | 12.77 |
| Revista de Educación | 3.85 | 5.36 | 3.96 | 6.52 | 2.94 | 9.09 | 19.44 | 17.65 | 17.86 | 2.78 |
| Revista Española de Pedagogía | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11.54 | 14.29 | 11.54 | 11.54 | 4.17 |
| Teoría de la Educación | 7.14 | 5.88 | 10 | 4.55 | 0 | 4.76 | 3.33 | 10.71 | 5.56 | 13.04 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Scimago Journal Rank (2022).

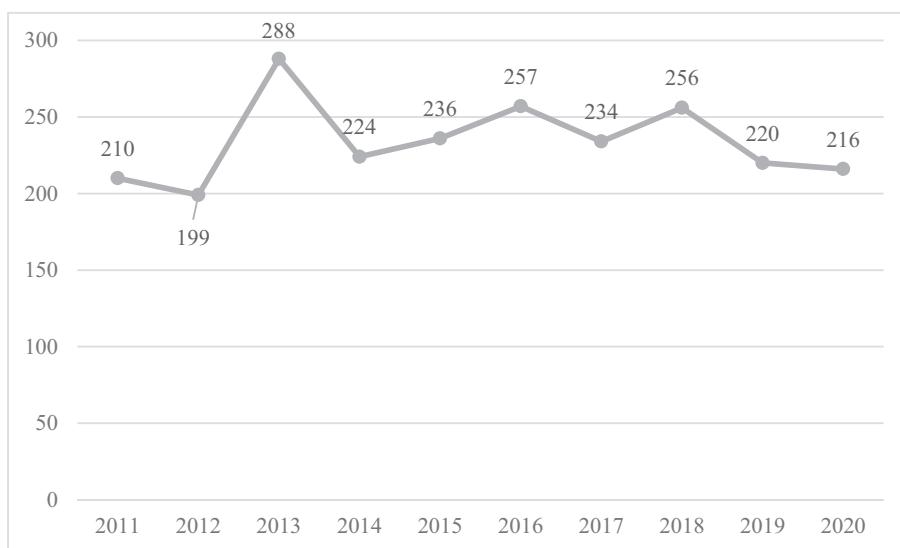
Análisis de los artículos

Entre 2011 y 2020 las ocho revistas publicaron un total de 2340 artículos que, si se analizan por años, se comprueba la estabilidad de esta producción, entre 200 y 250 artículos por año, a excepción de 2013, en el que una revista publicó un número extraordinario con más de 60 artículos, lo que supuso un incremento superior al 40% (Figura 6).

Por otra parte, la distribución de artículos por revistas es bastante heterogénea, encontrando que las revistas que más trabajos publicaron fueron *Revista Complutense de Educación*, con 465, y *Revista de Educación*, con 460, mientras que *Teoría de la Educación*, con 186, y *RELIEVE*, con 149, son las que, comparativamente, publicaron menos artículos.

En cuanto al idioma, 1432 artículos se publicaron en español, 568 artículos en edición bilingüe español-inglés (tendencia creciente en los últimos años), 330 en inglés y 10 artículos redactados en otras lenguas europeas.

FIGURA VI. Número de artículos publicados cada año entre 2011-2020



Fuente: elaboración propia a partir de Scimago Journal Rank (2022).

Las instituciones a las que los autores están adscritos radican en su mayoría en España ($n=1982$), aunque también en otros países como Chile ($n=94$), México ($n=89$), Colombia ($n=58$) o Estados Unidos ($n=55$). La filiación de los autores es muy diversa: destacan los procedentes de universidades como Complutense de Madrid ($n=172$), Valencia ($n=138$), Sevilla ($n=133$), UNED (128), Granada ($n=120$) y Autónoma de Barcelona ($n=105$).

Otro resultado interesante es que únicamente 179 artículos (7.64%), un número aún muy bajo, expresa formalmente la institución financiadora de la investigación (entre las que sobresale el Ministerio de Economía y Competitividad, seguido del de Educación Cultura y Deporte y el de Ciencia, Innovación y Universidades, así como otras instituciones como la *European Regional Development Fund*, la Agencia Estatal de Investigación o la Federación Española de Enfermedades Raras).

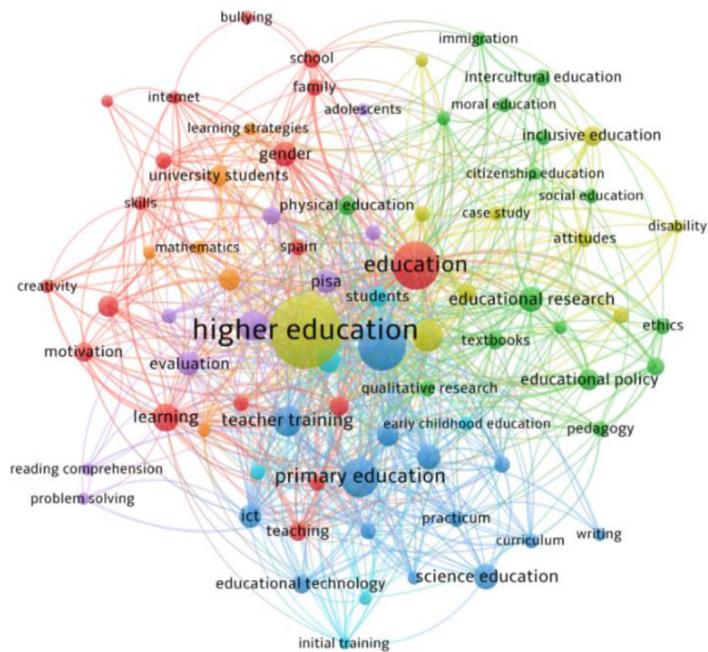
Para identificar el contenido se analizaron las palabras clave elegidas por los autores para etiquetar sus artículos. En el conjunto de los 2340 artículos, se incluyeron un total de 5790 descriptores, de los que destacan: *higher education* (237), *secondary education* (128), *education* (120), *primary education* (87) y *university* (63). De ello cabe colegir, en primer lugar, que la etapa

educativa en la que se desarrolla el estudio aparece de forma recurrente como descriptor, destacando especialmente *higher education*; en segundo lugar, que descriptores genéricos como *education* son muy utilizados, lo que no aporta identidad al trabajo. Así mismo, la falta de precisión al etiquetar plantea otros problemas como la dificultad para recuperar el artículo y ser citado. Por otra parte, se han identificado 140 palabras clave que aparecen en al menos 10 artículos, contribuyendo globalmente al total con 3171 descriptores (54.76%). Estos descriptores se categorizaron a través de un procedimiento inductivo supervisado por dos pares de investigadores, resultando 16 categorías, con una oscilación entre 1 y 3 subcategorías cada una de estas. Así, a la luz de los descriptores más recurrentes, predominan temas como *inclusión, ciudadanía y convivencia, evaluación educativa y resultados escolares, competencias, formación del profesorado y tecnología educativa*.

Este marco analítico ofrece un mapa significativo para explorar la realidad de la producción científica en las revistas y años objeto de este estudio, que se muestra en la Figura VII, recogiendo el análisis de co-ocurrencias entre descriptores con el apoyo de la herramienta VOSviewer (Van Eck y Waltman, 2010). La prominencia de los círculos y textos en cada clúster representa la fuerza de su coexistencia con las otras palabras clave, mientras que la distancia de los elementos y las líneas muestran relación y vínculos entre palabras clave. Así, la figura VII ilustra las principales palabras clave (mayor tamaño a mayor frecuencia) y la relación o distancia de los nodos. Considerando un umbral de 15 ocurrencias, identificamos 79 palabras clave de las 5790 totales, es decir, hay 79 que aparecen al menos 15 veces. A partir de estos datos se encontraron un total de 7 clústers (el color coincidente indica la agrupación en el mismo clúster), que muestran la interrelación de descriptores predominantes:

- *Higher education, university, competence, inclusive education* (amarillo)
- *Education, learning, academic performance, gender* (rojo)
- *Secondary education, primary education, teacher training, ICT* (azul oscuro)
- *Educational research, educational policy, intercultural education, qualitative research* (verde)
- *Assessment, PISA, evaluation, questionnaire* (violeta)
- *Academic achievement, university students, mathematics* (naranja)
- *Teachers, students, initial training, early childhood education* (azul claro)

FIGURA VII. Red de co-ocurrencia de las palabras clave en función de distribución de los temas



Fuente: elaboración propia a partir de VOSviewer (2022).

Por su parte, la Tabla 2 muestra las 10 principales palabras clave, incluyendo frecuencias (ocurrencias) y fuerza de relación.

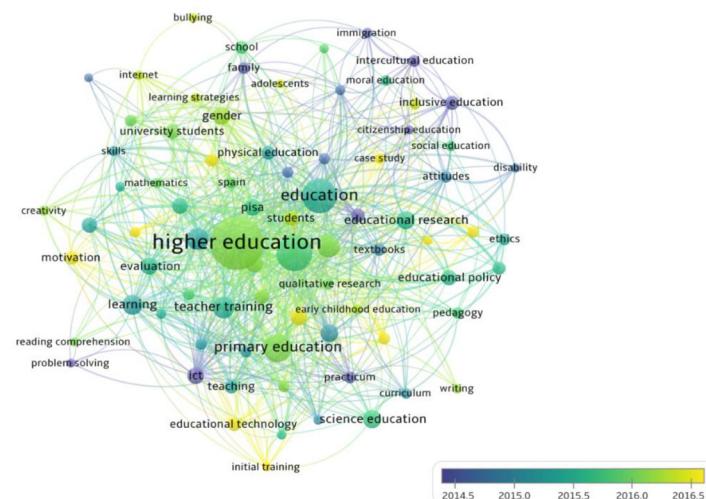
Atendiendo a una visualización superpuesta (*overlay visualization*) se aprecia que las correlaciones más altas entre descriptores sucedieron entre 2015 y 2016, con diversos matices (Figura VIII).

Finalmente, se llevó a cabo un análisis de la citación de los artículos. Así, del total de 2340 artículos, 258 (11%) no reciben ninguna cita, y 72 de los no citados (27%) están publicados en 2019 y 2020. Considerando que el periodo sometido a estudio finaliza en 2020, parece razonable inferir la dificultad de recibir citas en poco tiempo, si bien 139 de los no citados (54%) fueron publicados entre 2011 y 2016. En cambio, identificamos 557 artículos con al menos 10 citas y un total de 154 artículos con más de 20 citas. Un análisis global de los más citados pone de manifiesto que en la *Revista de Educación* se publicaron 41 de los 100 más citados y que,

TABLA II. Principales co-ocurrencias de palabras clave de las publicaciones objeto de análisis

| Palabra clave | Ocurrencia | Fuerza de relación |
|------------------------|------------|--------------------|
| Higher education | 238 | 227 |
| Secondary education | 128 | 127 |
| Education | 120 | 111 |
| Primary Education | 87 | 90 |
| University | 63 | 83 |
| Assessment | 57 | 74 |
| Learning | 51 | 69 |
| Teachers | 44 | 68 |
| Students | 32 | 64 |
| Educational innovation | 42 | 54 |

FIGURA VIII. Red de co-ocurrencia de las palabras clave según temas de tendencia en el tiempo



Fuente: elaboración propia a partir de VOSviewer (2020).

si lo limitamos a los 20 artículos más citados, esta revista aporta 13, entre los que destacan investigaciones contextualizadas en educación superior y, especialmente, sobre temas como tecnología educativa, formación del profesorado y competencias.

Discusión

Es indiscutible la evolución positiva de la investigación en educación en las últimas décadas, deudora en buena medida del impulso de las Administraciones públicas, la Comisión Europea, las universidades y el trabajo del profesorado universitario, sin duda con la colaboración en muchos casos de centros escolares, docentes y profesionales de diferentes sectores. Es manifiesto el aumento exponencial del número de revistas científicas en educación, así como una nueva forma de gestionarlas. Pero sin duda son también factores de peso la consideración del artículo como referente casi único para la evaluación de la actividad investigadora y los cambios en cómo los investigadores difunden la investigación ligada al desarrollo profesional. El objetivo del estudio presentado fue analizar la evolución de las revistas científicas de educación españolas tomando como referente las 8 revistas científicas indexadas en Scopus desde 2011 a 2020 en la categoría de *Education*, así como los 2340 artículos publicados en estas.

Se observa una evolución positiva de estas en términos de impacto e indexación, a la luz de la mejor posición en cuartiles de SJR en 2020 que en 2011. La distribución por años de los artículos ha resultado estable, si bien hay variabilidad en el número trabajos que publican.

Por otra parte, la procedencia de los autores se concentra ampliamente en instituciones universitarias españolas. Este resultado es coincidente con el estudio de Fernández-Cano y Fernández-Guerrero (2022) en su análisis de la producción educativa española en el SSCI en el periodo 2010-2020. Sin embargo, en el estudio aquí expuesto enmarcado en Scopus, la colaboración internacional sucede principalmente con Iberoamérica, mientras que Fernández-Cano y Fernández-Guerrero (2022) encontraron que se establece principalmente con Estados Unidos e Inglaterra. En cualquier caso, la presencia en bases de datos internacionales de las 8 revistas estudiadas dista bastante de la aún limitada participación de autores extranjeros en estas publicaciones.

En cuanto al idioma de publicación, el español es el más frecuente, aunque en los últimos años destaca una mayor presencia de artículos en inglés, fruto principalmente de ediciones bilingües español-inglés y la introducción del lenguaje XML, lo que ayuda a su difusión internacional. Esta tendencia ha sido creciente durante la última década, si se compara con el dato de 4.64% de artículos publicados en un idioma diferente al español reportado en el análisis bibliométrico de las revistas españolas de educación incluidas en el JCR en el periodo 2001-2010 (Fuentes, Luque y López-Gómez, 2012). La mayor internacionalización que proporciona la lengua inglesa puede contrastar con lo que Fejes y Nylander (2017) han denominado con acierto “*anglophone bias*”. En otras palabras, un sesgo anglófono en la investigación, que puede llevar a situaciones llamativas, como que los investigadores de países no anglófonos publiquen en inglés en revistas editadas en sus países, cuyos lectores, paradójicamente, no son mayoritariamente anglófonos.

Otro resultado de interés es que solo un 7.64% de los artículos analizados expresan formalmente la financiación de la investigación, aunque el porcentaje de investigación financiada podría ser mayor si estuviéramos seguros de que todos los autores cumplen el requisito de explicitar esta fuente. No obstante, este porcentaje es mayor al reportado en el estudio de Fuentes, Luque y López-Gómez (2012), por lo que puede inferirse un avance, bien en la financiación o en el reflejo del dato.

El análisis de palabras clave pone de manifiesto la concentración en siete grandes agrupamientos temáticos, lo que supone una especial aportación de este trabajo. El análisis permite concluir con la recomendación de incorporar en los artículos descriptores más relevantes y específicos. Palabras clave como *education*, *pedagogy*, *research* o similares, utilizadas con frecuencia en los artículos analizados, no les aportan apenas identidad. En este sentido, parece importante también evitar terminología recién creada o poco generalizada, abreviaturas inusuales y jerga particular (Uddin y Khan, 2016). La relevancia de los descriptores, junto con la redacción cuidadosa de título y resumen, resultan imprescindibles para que los artículos sean recuperados por los motores de búsqueda de las bases de datos y puedan llegar a lectores potenciales y, en última instancia, aumente la citación por otros autores.

Finalmente, el porcentaje de artículos no citados, excluyendo los de 2019 y 2020, es similar al de aquellos que cuentan con más de 20 citas, lo que pone de manifiesto que el impacto de la revista puede depender

de citas que se concentran en unos pocos artículos, que hacen posible la permanencia y el impacto creciente de estas en las bases de datos, a pesar del número de artículos que no reciben ninguna.

El trabajo no está exento de limitaciones. En primer lugar, se refiere a un conjunto de 8 revistas seleccionadas por el criterio de permanencia en la categoría *education* de Scopus entre 2011 y 2020; en este sentido ofrece una radiografía parcial, limitando la generalización de sus resultados a la base, indicadores y período estudiados. Procede pues seguir investigando para contrastar resultados en otras bases de datos, ampliando los indicadores de análisis y considerando un periodo temporal más extenso. En segundo lugar, el análisis de los temas de investigación partió de las palabras clave de los artículos seleccionadas por los autores, pero sería de interés utilizar otros enfoques analíticos para inferir mejor el contenido, como la minería de texto o el *machine learning*.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J.M., Cabrera, N., Figuera, D., Grande Covian, F., Grisolía, S., Lapesa, R., Ochoa, S., Prevosti, A., & Rodríguez Delgado, J.M. (1980, 8 octubre). Manifiesto de los científicos españoles ante la situación de la investigación en el país. *El País*.
- Alperin, J.P., & Rozemblum, C. (2017). La reinterpretación de visibilidad y calidad en las nuevas políticas de evaluación de revistas científicas. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 40(3), 231-241. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v40n3a04>
- Bernal, J.M., & López Martínez, J.D. (2007). La Junta para Ampliación de Estudios (JAE) y la enseñanza de la ciencia para todos en España. *Revista de Educación*, n° extraordinario, 215-239.
- Cabezas-Clavijo, A., & Torres-Salinas, D. (2014). *Los sexenios de investigación*. UOC.
- Delgado López-Cózar, E. (2017). Evaluar revistas científicas: un afán con mucho presente y pasado e incierto futuro. En E. Abadal (Ed.), *Revistas científicas: situación actual y retos de futuro* (pp. 73-103). Universitat de Barcelona.
- Delgado López-Cózar, E., & Martín-Martín, A. (2022). *Detectando patrones anómalos de producción científica en España. Más sobre el impacto*

- del sistema de evaluación científica.* [Informe de investigación]. <https://bit.ly/3RycPzb>
- Díaz Nosty, B. (Coord.) (2017). *Diez años que cambiaron los medios: 2007-2017*. Ariel-Fundación Telefónica.
- Diestro, A., Ruiz-Corbella, M., & Galán, A. (2017). Calidad editorial y científica en las revistas de educación. Tendencias y oportunidades en el contexto 2.0. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 235-250. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.244761>
- FECYT (s.f.). Servicios para mejorar la calidad de las Revistas Científicas españolas. [sitio web]. Recuperado el 8 de noviembre de 2022 de <https://bit.ly/3tZP4qL>
- Fejes, A., & Nylander, E. (2017). The economy of publications and citations in educational research: What about the ‘Anglophone bias’? *Research in education*, 99(1), 19-30. <https://doi.org/10.1177/0034523717740146>
- Fernández-Cano, A., & Fernández-Guerrero, A. (2022). Producción educativa española en el *Social Sciences Citation Index* (2010-2020). *Revista Española de Pedagogía*, 80(282), 347-370. <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-08>
- Fuentes, J.L., Luque, D., & López-Gómez, E. (2012). Análisis bibliométrico de las revistas españolas de educación incluidas en el Journal Citation Report. Producción científica y elementos controvertidos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(1), 183-217.
- Galán, A., & Zych, I. (2011). Análisis de los criterios de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para la concesión de tramos de investigación en educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(2), 117-139.
- Mérida, E. (1992). La Revista de Pedagogía: 1922 – 1936. *Revista Española de Pedagogía*, 192, 257-270.
- LATINDEX (s.f.). Directorio. Recuperado el 8 de noviembre de 2022 de <https://bit.ly/3XCbcVu>
- Ministerio de Universidades (2022). *EDUCAbase. Estadística de Personal de las Universidades: Personal Docente e Investigador (PDI): Sexenios del personal funcionario*. [conjunto de datos]. <https://bit.ly/3gB13rs>
- Observatorio IUNE (2022). *Informe anual. Periodo 2011 – 2020*. <https://bit.ly/3OFxx0c>
- Orden de 2 de diciembre de 1994, por la que se establece el procedimiento para la evaluación de la actividad investigadora en desarrollo del

- Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario. *Boletín oficial del Estado*, 289, 37028-37024.
- Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario. *Boletín oficial del Estado*, 216, 28653-28656. <https://www.boe.es/boe/dias/1989/09/09/pdfs/A28653-28656.pdf>
- Repiso, R., Merino-Arribas, A., & Cabezas-Clavijo, A. (2021). El año que nos volvimos insostenibles: Análisis de la producción española en Sustainability (2020). *Profesional De La información*, 30(4). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.jul.09>
- Ruiz-Corbella, M., Galán, A., & Diestro, A. (2014). Las revistas científicas de Educación en España: evolución y perspectivas de futuro. *RELIEVE*, 20(2), art. M1. <http://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4361>
- Ruiz-Pérez, R., & Jiménez-Contreras, E. (2020). RELIEVE: 15 años de investigación y evaluación educativa. *RELIEVE*, 26(2), art. M3. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.2.18969>
- Torrado, J.M., & Duque-Calvache, R. (2023). Universidad y precariedad. Orígenes y consecuencias del modelo laboral de las universidades públicas españolas del siglo XXI. *Educación XXI*, 26(1), 47-69. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33510>
- Uddin, S., & Khan, A. (2016). The impact of author-selected keywords on citation counts. *Journal of Informetrics*, 10(4), 1166-1177. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2016.10.004>
- van Eck, N.J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>.
- Vilanou, C., Prats, E., & Vilafranca, I. (2017). Las revistas pedagógicas de la Universidad de Barcelona: Revista de Psicología i Pedagogia (1933-1937) y Perspectivas Pedagógicas (1958-1984). Una contribución al debate pedagógico contemporáneo. *Edetania*, 50 Supl, 73-92.

Información de contacto: Ernesto López Gómez. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación, Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. c/ Juan del Rosal 14, Madrid (28040), España, e-mail: elopez@edu.uned.es

Prácticas escolares y estilos pedagógicos en la España del siglo XX. Reflejos en la Revista de Educación

School practices and pedagogical styles in twentieth-century Spain. Reflections in the Journal of Education

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-574>

Ramón López Martín

<https://orcid.org/0000-0001-9450-8910>

Universitat de València

Resumen

La historiografía pedagógica de las últimas décadas, apoyada en los profundos cambios del mundo educativo, ha focalizado su interés en el estudio de la escuela como un espacio social que se construye con una cultura propia. El juego de interacciones entre la trilogía de dimensiones que conforman dicha cultura escolar (teorías, normas y prácticas) va concretando un conjunto de creencias, valores, hábitos, formas de hacer y organizar los procesos que, junto a la influencia de los contextos sociopolíticos, explican el significado alcanzado por las prácticas escolares y los estilos pedagógicos de cada momento histórico.

En este ciclo de más de medio siglo, la *Revista Nacional de Educación*, desde enero de 1941, y bajo la cabecera de *Revista de Educación*, desde 1952, se presenta como un testigo de excepción de la genealogía evolutiva de la educación española contemporánea, por cuanto no solo ha servido de soporte y difusión de contenidos educativos y culturales, sino que ha desempeñado un papel destacado en la generación de conocimiento. El objetivo del trabajo, enmarcado en la celebración del número 400 de la *Revista de Educación*, se centra en proponer una relectura de los modelos de prácticas escolares y estilos pedagógicos desarrollados en la España del siglo XX, desde una mirada a las páginas de la *Revista*; una mirada acotada en dos direcciones: por una parte, en las prácticas escolares, junto a los estilos pedagógicos, dejando al margen los discursos y las normativas; por otra, conscientes de la imposibilidad de agotar el

relato de un periodo tan extenso, prioriza la revisión sobre los momentos clave que vienen marcados por el devenir de estos estilos pedagógicos del siglo XX.

Palabras clave: Educación, prácticas escolares, estilos pedagógicos, Revista Nacional de Educación, Revista de Educación

Abstract

The pedagogical historiography of recent decades, supported by the profound changes experienced in the world of education, has focused its interest on the study of the school as a social space that is built with its own culture. The game of interactions established between the trilogy of dimensions that make up this school culture (theories, norms and practices) is concretizing a set of beliefs, ways of thinking, values, habits, ways of doing and organizing the processes that, together with the influence of socio-political contexts, explain the meaning reached by school practices and pedagogical styles of each historical moment.

In this cycle of more than half a century, the Revista Nacional de Educación, since January 1941, and under the heading of Revista de Educación, since 1952, is presented as an exceptional witness of the evolutionary genealogy of contemporary Spanish education, since it has not only served as a support and dissemination of educational and cultural contents, but it has played a prominent role in the generation of knowledge. The objective of this work, framed in the celebration of the 400th issue of the Journal of Education, focuses on proposing a rereading of the models of school practices and pedagogical styles developed in twentieth-century Spain, from a look at the pages of the Journal; a narrow look in two directions: on the one hand, in school practices, together with pedagogical styles, leaving aside discourses and regulations; on the other, aware of the impossibility of exhausting the story of such an extensive period, he prioritizes the review over the key moments that are marked by the evolution of these pedagogical styles of the twentieth century.

Keywords: Education, school practices, pedagogical styles, National Journal of Education, Journal of Education

Introducción

La historiografía pedagógica de las últimas décadas, apoyada en los profundos cambios experimentados en el mundo de la educación, ha focalizado su interés en el estudio de la escuela como un espacio social

que se construye con una cultura propia, capaz de reinterpretar el influjo de factores exógenos y explicar buena parte de la organización de su estructura interna. El enfoque heurístico denominado “cultura escolar” se ha consolidado como un conjunto de herramientas dirigidas a reorientar la mirada hacia “la escuela por dentro” (López Marín, 2001), como una renovada dimensión de análisis hermenéutico de la lógica de su funcionamiento. En este contexto, la práctica escolar, ese compendio de intervenciones y actividades didácticas que rodea el ejercicio del “enseñar y aprender”, en interdependencia con el estilo pedagógico que le confiere identidad, se presenta como la plasmación final del todo el proceso de determinación curricular.

El trabajo práctico desarrollado en nuestras escuelas se explica, en buena parte, por el juego de interacciones establecido entre las dimensiones en las que se configura la cultura escolar: el relato de los ideales pedagógicos marcados por la reflexión teórica de los expertos, la regulación normativa y prescripciones administrativas impulsadas por los gestores del sistema, y la realidad de las prácticas escolares desarrolladas por el colectivo de docentes. Los encuentros y desencuentros (Escolano, 2000), acercamientos y rupturas, entre la trilogía de lógicas anunciatas (teoría, norma y práctica), van construyendo un conjunto de creencias, mentalidades, valores, hábitos, formas de hacer y organizar los procesos que, junto a la influencia de los contextos sociopolíticos, explican el significado alcanzado por las prácticas escolares y los estilos pedagógicos de cada momento histórico.

Si la llegada de la dictadura franquista, tras la Guerra Civil de 1936, sepultará los esfuerzos de la República por impregnar el trabajo escolar de los principios técnico-pedagógicos, bajo el estilo pedagógico de una educación ilusionada con la mejora escolar, el nacional-catolicismo de la posguerra apelará a la religión y el patriotismo como nuevos ejes de la vida escolar (Canales y Gómez, 2015). La aparición de los Cuestionarios Nacionales de 1953, junto a los primeros síntomas de apertura política y recuperación económica, iniciarán el camino hacia un estilo pedagógico tecnocrático, donde la vida escolar es valorada desde la búsqueda de la eficacia y el rendimiento, en un claro refugio de adaptación ideológica del régimen (Viñao, 2014). El final de la dictadura y la llegada de la democracia, concretada en la Constitución de 1978, entenderá la escuela como un taller de aprendizaje al servicio de la convivencia democrática; una escuela comprensiva de todos y para todos. Con la llegada al poder del PSOE se camina hacia la primera gran reforma de nuestro sistema (LOGSE

de 1990), en la que encontrarán acomodo las pedagogías cognitivas del constructivismo, con un modelo escolar centrado en la importancia de los valores transversales.

Y en todo este ciclo histórico de más de medio siglo de cambios en los modelos de prácticas escolares y estilos pedagógicos, la *Revista Nacional de Educación* (RNE), desde enero de 1941, y bajo la cabecera de *Revista de Educación* (RE), desde 1952, se presenta como un testigo de excepción de la genealogía evolutiva de la educación española contemporánea, por cuanto no solo ha servido de soporte y difusión de contenidos educativos y culturales, sino que ha desempeñado un papel destacado en la generación de conocimiento, en la triple dimensión anunciada de la cultura escolar.

El objetivo de este trabajo, enmarcado en la celebración del número 400 de la *Revista de Educación*, lejos de ser un estudio bibliométrico de su notoria contribución, impropio de los límites de un artículo de estas características y de las capacidades reales de su autor, se centra en proponer una relectura de los modelos de prácticas escolares y estilos pedagógicos de la España del siglo XX, desde una mirada a las páginas de la *Revista*; una mirada acotada en dos direcciones: por una parte, en la reducción del foco al análisis temático de la práctica escolar, junto al estilo pedagógico que la legitima, dejando al margen los discursos y la regulación de las normativas; por otra, conscientes de la imposibilidad de agotar el relato de un periodo tan extenso de nuestra historia, prioriza los momentos clave o hitos históricos relevantes que vienen marcados por el devenir de estos estilos pedagógicos.

La escuela de posguerra. La Revista Nacional de Educación

El ansiado final de la Guerra Civil dará paso al nacimiento del “Nuevo Estado” enmarcado en el contexto de una profunda precariedad económica y una necesaria -para unos- e injusta -para otros- depuración ideológica. La escuela del nacional-catolicismo caminará entre la *pobreza material* y la *abundancia espiritual*, entre la escasez de medios y recursos para la enseñanza y el control de su labor ideologizadora hacia la defensa del patriotismo y la religión católica, eliminando cualquier pasado liberal del periodo republicano anterior (López Marín, 2017). La apelación al placer, el juego o la actividad natural del niño, entre otros códigos de la *escuela*

republicana, deberán ser revertidos, suplantados, por una educación centrada en la voluntad, el sacrificio, la disciplina y la vida ascética de la “nueva España”.

La RNE (1941-1951), tanto en el contenido de sus editoriales, como en los trabajos publicados en los diversos apartados de su estructura¹, es fiel testigo del contexto ideológico de la España del momento. Si la página inicial del primer número recoge, a toda plana, una fotografía del Caudillo, el segundo, en las mismas circunstancias, lo hará de José Antonio; también en el primer número, se recoge la “Carta de la Escuela”, manifiesto educativo del fascismo italiano²; por otro lado, tan solo en 1949 no encontramos una o varias colaboraciones del propio ministro, Ibáñez Martín³, a modo de artículos de opinión, más allá de las referencias y alabanzas a los discursos o actos relacionados con el ejercicio del ministerio. Asimismo, en esta dirección de exaltación de los valores de la “Nueva España”, merece ser destacada la selección de trabajos de la sección “Notas del Extranjero”, centrados -preferentemente- en la cultura italiana y la formación de la juventud alemana⁴.

En los primeros números de la *Revista*, el falangista Laín Entralgo, en un artículo dedicado al Servicio Español del Magisterio (SEM), se hará eco de los ideales de la nueva escuela: “Lo religioso y lo militar -escribe- son los dos únicos modos enteros y serios de entender la vida”⁵. En la sección “Crónicas”, bajo el título de “Escuela Azul”, se describe el quehacer escolar:

¹ Durante esta primera etapa (1941-1951), con 103 números publicados, bajo la cabecera de *Revista Nacional de Educación*, la práctica totalidad de sus secciones muestran la adhesión a los principios del régimen: “Signos de la Falange”, “Pensamiento español”, “Universidad”, “Notas del Extranjero”, “Crónicas” y “Documentación Legislativa” son, de entre las fijas, las más destacadas.

² Bottai, G. (ministro de Instrucción Pública de Italia), “Trabajo y trabajadores en la Carta de la Escuela”, RNE, 1 (1941) 7-15.

³ Atendiendo a la temática que nos ocupa, entre los más destacados: “El sentido político de la cultura en la hora presente”, RNE, 22 (1942) 7-28; “Meditación ante el milenario de Castilla”, RNE, 32-33 (1943) 7-31; “La nueva ley de protección escolar”, RNE, 45 (1944) 7-15; “La lengua hispánica”, RNE, 61 (1946) 9-17; “Símbolos hispánicos del Quijote”, RNE, 74 (1947) 9-23 y 24-34; “El padre Suárez o la cultura peninsular del Siglo de Oro”, RNE, 82 (1948) 11-31. Además de los numerosos discursos, destaca su colaboración, prácticamente anual, sobre la labor del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

⁴ A título de ejemplo, Petersen, G., “La pedagogía en la Nueva Alemania”, RNE, 1 (1941) 82-92; Romojaro, T., “Orientación y sentido de la educación alemana”, RNE, 4 (1941) 95-99; “El Consejo Nacional de la Educación de las Ciencias y de las Artes de Italia”, RNE, 14 (1942) 83-91 y “Los trabajos prácticos en la escuela en Italia”, RNE, 16 (1942) 103-104. Del propio ministro, Ibáñez Martín, “La confluencia de las culturas germana e hispana”, RNE, 6 (1941) 7-13, transcripción de su discurso en la inauguración del Instituto de Cultura Alemana.

⁵ Laín Entralgo, P., “Educación del ímpetu. Revisión de un ensayo de Ortega y Gasset”, RNE, 4 (1941) 7-26, cita tomada de la p. 16.

"Aprovechar todas las tareas escolares imprimiéndoles un sentido y una directriz profundamente católica y nacional sindicalista (...) Orientar a los niños, según el estilo de nuestra revolución, de forma tal y con tal intensidad, que su formación católica y nacional sindicalista perdure hasta la edad adulta (...) Incorporar la juventud a nuestra rica y original cultura patria (...) Incorporar a la conciencia infantil el significado y valor del destino imperial de nuestro pueblo (...) Tender al pleno y total desarrollo espiritual, intelectual y físico de los alumnos (...) Tener presente las características positivas y negativas de los escolares (conocer al niño), aprovechándolas y explotándolas para llegar a un máximo rendimiento"⁶.

Las nuevas directrices que orientarán la práctica escolar quedan consignadas en la Ley de Educación Primaria de 1945. Los editoriales de ese año⁷, ensalzan el servicio de la escuela a "la formación cristiana, patriótica e intelectual de la niñez", para lo que deberá "arrancar del fondo de nuestras tradiciones todo el espíritu religioso que satura el campo de la pedagogía en los mejores siglos imperiales"; en palabras del ministro, frente a la "pedagogía torva y de la impiedad", la escuela española "ha de estar, ante todo, al servicio de la Religión y de la Patria"⁸. La vida escolar, en consecuencia, está marcada por actividades encaminadas a la formación del espíritu nacional y católico: las "lecturas patrióticas" -energéticas en el decir de Onieva, dado que "sacuden el ánimo y mantienen tenso el ideal patriótico"; las "lecciones conmemorativas", que buscan la exaltación de personajes y momentos estelares de nuestra Historia; el "relato histórico" a modo de ejemplo, donde la disciplina, el sacrificio o el respeto a la autoridad, brillan con luz propia; la confección de "láminas murales" alusivas a grandes episodios del Imperio Español; o los "diarios de clase", en los que maestros y alumnos deberán reflejar el acontecer de una vida escolar piadosa⁹. A todo ello, hay que añadir,

⁶ RNE, 3 (1941) 109-112. Son frecuentes las referencias sobre el trabajo en las escuelas. Como ejemplo, Valls, M.R.D., "Una mañana en la escuela primaria española", RNE, 68 (1947) 61-64.

⁷ RNE, 54 (1945) 5-9 y 55 (1945) 7-10.

⁸ Ibáñez Martín, J. (1945), "En torno a la nueva Ley de Enseñanza Primaria", RNE, 55, 11-34. El artículo recoge el discurso del ministro en la presentación a las Cortés del texto de la Ley.

⁹ El propio Laín Entralgo, en el artículo citado (véase nota 4) exhorta a los maestros a utilizar relatos basados "en nuestras creencias en la Patria y en Dios", así como "láminas murales referentes a los sucesos heroicos y ejemplares de nuestra Revolución". "El maestro -escribe en las conclusiones del artículo-, ante la clase formada a la vista de la lámina, hiciese un relato emocionado, entusiasta, a tono con nuestro estilo poético y con el alma infantil, acerca de lo representado por aquélla".

con mayor presencia en los primeros momentos de la dictadura, y no sin fricciones entre las distintas facciones que componen el grupo de poder, toda una serie de prácticas y actividades propuestas por la Falange, de marcado carácter estético, que complementan la labor formativa de la juventud.

La tradicional ausencia de pautas prescritas por la administración, desde la propia gestación del sistema educativo -promesa incumplida reeditada en la Ley de 1945, art. 38º-, posibilita -en el mayor de los casos- un universo escolar marcado por tonos rutinarios y de dependencia textual propios de la tradición gremial del oficio de enseñante. El magisterio, huérfano de todo apoyo metodológico, confiará la práctica de su oficio a los textos y enciclopedias de la época, junto a los cuadernos de preparación de lecciones, ahora obligatorios desde la O.M. de 1939. Los suplementos de la prensa profesional como *Magisterio español*, *Escuela Española* o *Mandos* (Revista del Frente de Juventudes), donde se editan lecciones planificadas y dispuestas para ser aplicadas en el aula, se convierten en guías orientadoras de la actividad práctica.

A. Maíllo (Mainer y Mateos, 2011), fiel colaborador de la *Revista*, denuncia la inexistencia de los prometidos Cuestionarios, a los que califica de “innovación digna de todo elogio. El entonces Inspector Central del Magisterio entiende que estos Cuestionarios deberán ser completados “mediante unas Guías Didácticas, publicadas por el Ministerio, que orienten debidamente a los maestros en el desarrollo de las lecciones y ejercicios indicados en los Cuestionarios, y que luego deben recibir una matización provincial en los oportunos Programas.”¹⁰ La reflexión metodológica, sin duda, anuncia ya una nueva etapa en las prácticas escolares y estilos pedagógicos.

La escuela de la modernización tecnocrática. La Revista de Educación

En enero de 1952, la *Revista de Educación*, no solo en su título de cabecera, sino en toda la estructura de la misma, sufrirá una profunda transformación.

¹⁰ Maillo García, A., “Problemas de la Enseñanza Primaria”, RE, 3 (1952) 257-263.

“La Revista Nacional de Educación -se lee en crónica de C. Láscaris¹¹- no ha sido, hasta hoy, una Revista de Educación, sino que, abandonando su título, se nos ha presentado como una revista cultural, literaria, artística, etc., pero que dejaba el tema de la Educación relegado al espacio exiguo de las crónicas de actualidad, inauguraciones, etc.”

Sin embargo, en el futuro, tal como delatan sus nuevas secciones fijas¹² y recoge el primer editorial, “se propone abarcar el cúmulo de problemas que plantea la Educación española, tanto en el aspecto organizativo y administrativo como en el aspecto didáctico”. Sin duda, también la *Revista* acusa el final de la etapa autárquica de la posguerra y el inicio de un tímido, en principio, proceso de apertura que, auspiciado por los cambios políticos y nuevos escenarios económicos, propiciará la exigencia de introducir en el ámbito escolar criterios de racionalidad pedagógica. La Iglesia y el Movimiento irán dando paso a la ciencia y la técnica como apoyos de legitimación política del régimen; la escuela buscará, ahora, la eficacia y el rendimiento de los procesos en un claro refugio de la adaptación ideológica del franquismo (López Martín, 2005: 242-47).

En esta España de “claroscuros”, de color “sepia”, si se quiere, que nos llevará del blanco y negro de la posguerra a los tonos coloristas de los sesenta, resulta especialmente interesante la nueva sección “La Educación en las Revistas”¹³, donde se recopilan “artículos y estudios publicados en España sobre temas de Organización y Política de la Enseñanza”. Asimismo, otra de las novedades consiste en dedicar a temas concretos, a modo de monográficos, algunos de los números publicados, desde 1953.

“La Revista de Educación -se lee en el editorial- ha venido hasta ahora abordando los temas docentes, que son su objeto propio, en forma dispersa y graneada. Con el presente número se ensaya un método distinto: tomar una disciplina del cuadro de materias y estudiarla desde todos los puntos de vista”¹⁴

¹¹ RE, 1 (1952) 66.

¹² En la primera se abordarán temas educativos vivos y actuales; la segunda, cuanto ocurra en el extranjero sobre materia de educación; la tercera hechos de importancia acaecidos en el campo educacional y referencias legislativas; la cuarta reseñas de revistas profesionales; la quinta noticias de interés de la prensa española; finalmente, se alternará una sección destinada a ofrecer información bibliográfica, con otra dirigida a textos legislativos extranjeros (RE, 1, 1952, 7).

¹³ Según la primera relación aparecida en el número que abre la nueva etapa, las principales revistas especializadas y prensa profesional sobre primera enseñanza analizadas para la elaboración de esta miscelánea de referencias son: *Atenea*, *Bordón*, *Consigna*, *El Magisterio Español*, *Escuela Española*, *Estudios Pedagógicos*, *Gerunda*, *Revista Española de Pedagogía* y *Revista de Pedagogía Española* (RE, 1, 1952, 69-75).

¹⁴ RE, 10 (1953) 117. Este primero, con motivo de la promulgación de la Ley de Enseñanza Media de 1953, queda dedicado a la enseñanza de la Filosofía.

Los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* (1953), primer documento oficial en la historia escolar de España que normativiza la actividad didáctica de los maestros (Rodríguez Diéguez, 1990: 259), representan un fiel reflejo de esa época de claroscuros al incorporar a la escuela primaria registros más modernos, a modo de guía para la actividad escolar, donde cada lección “debe terminar con una serie de actividades o ejercicios”, sin que esto suponga una crítica desmedida a los modelos tradicionales de épocas pasadas. Suponen, en parte, la posibilidad para el maestro -no siempre ejercida, como pondrá de relieve A. Maíllo¹⁵, co-autor en la elaboración de los Cuestionarios- de superar la dependencia de manuales y enciclopedias o de alejarse de criterios individualistas sustentados en el bagaje experiencial¹⁶, a la hora de planificar y ejecutar su labor didáctica, compuesta ahora no sólo de lecciones instructivas (“trozos del libro de texto a memorizar” o “simple conjunto de nociones a explicar”), sino de *actividades prácticas formativas*¹⁷.

Esta defensa hacia la configuración de métodos más activos frente a la enseñanza verbalista y memorística tiene una amplia repercusión en la *Revista*, dirigida a poner en valor la exigencia de concretar los Cuestionarios en programas escolares¹⁸. Se interpela al magisterio en la necesidad de utilizar la elaboración de los programas para cada curso, incluso para cada jornada escolar, como una garantía de la planificación de actividades. No hay que olvidar, la definición de Fernández Huerta: “Entiendo por programa el conjunto de experiencias personales que pueden y deben ser orientadas desde la escuela”¹⁹. Lo cierto es que encontramos duros alegatos a la resistencia de incorporar las modernas metodologías de programación bajo el pretexto, en el decir de Maíllo²⁰, de

¹⁵ Maillo, A., “Elaboración, elección y utilización de manuales en la escuela primaria (Ginebra, 1959)”, RE, 109 (1960) 41-47. El texto, incluido en la sección “Crónica”, supone un relato de su participación en la Conferencia Internacional de Ginebra. Especialmente interesantes resultan sus breves comentarios a la conferencia inaugural dictada por Piaget.

¹⁶ Son numerosos los alegatos recogidos en la *Revista* sobre la dependencia/comodidad del magisterio a la hora de confiar la suerte del trabajo diario a lo sugerido por los manuales escolares. Sanz Barrionuevo, H., “Libros y documentación en la enseñanza”, RE, 72 (1958) 1, es un ejemplo. Dicho autor denuncia la comodidad del maestro al convertirse en un simple “tomador de lecciones”, lo que supone una “plaga de la enseñanza, pues la lección no se da ni se toma: se ‘construye’ en colaboración por los alumnos, guiados, orientados y ayudados por el maestro”.

¹⁷ Dirección General de la Enseñanza Primaria (1953), *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, Madrid, Ministerio de Educación Nacional, “Introducción” (pp. 9-15).

¹⁸ A título de ejemplo, Romero Marín, A. “El método activo en la enseñanza”, RE, 106 (1959) 25-33.

¹⁹ Fernández Huerta, J., “El programa escolar”, RE, 102 (1959) 10-13 y 103 (1959) 37-41.

²⁰ Maillo, A., “Los problemas de la educación popular (II)”, RE, 12 (1953) 11-16, citamos p. 14. Es una serie de 4 artículos: (I), RE, 11 (1953) 256-261; (III), RE, 15 (1953) 13-17 y (IV), RE, 16 (1953) 83-87.

ser conquistas extranjeras: “Los centros de interés -escribe-, los proyectos, las pruebas objetivas y los percentiles son instrumentos que nos brinda el progreso pedagógico y sería estúpido que nos negáramos pretextando que no eran de origen nacional”. Y en esta labor de impulsar los valores pedagógicos de metodologías más activas, del empeño de racionalización curricular, la *Revista* prestará especial atención a su desarrollo en las escuelas unitarias completas²¹, mayoritarias en los ambientes rurales y todavía muy numerosas en la España del momento.

En cualquier caso, no pueden negarse síntomas claros de avance o racionalización técnico-pedagógica: junto a un incremento escolarizador de la España de mediados de los cincuenta y sesenta, impulsado por la creación de la Junta Central de Construcciones escolares, de enero de 1957²², debemos citar la creación del Centro de Orientación Didáctica en 1954²³, la celebración del Primer Congreso Nacional de Pedagogía²⁴, el restablecimiento de los Centros de Colaboración Pedagógica (1957), el nacimiento del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, CEDODEP (1958), encargado del "perfeccionamiento técnico de ese grado de enseñanza" o la publicación de la revista *Vida Escolar*, como órgano de expresión de la administración e intercambio de experiencias entre todas las escuelas de España²⁵.

Este proceso de modernización culminará en los sesenta, bajo el estilo pedagógico tecnocrático (Cuesta et al, 2011) de notables consecuencias en la práctica escolar: la utilización de la noción de “curso” como medida de distribución de los tiempos del trabajo escolar y estrategia curricular global para el diseño de los objetivos didácticos, según O.

²¹ Entre otras referencias, hay que mencionar el Curso sobre Escuelas Unitarias Completas, desarrollado bajo la dirección del CEDODEP, en colaboración con la UNESCO (Iglesias Marcelo, J., “Curso sobre Escuelas Unitarias Completas”, RE, 116, 1960, 66-70). Del más de un centenar de intervenciones de personalidades pedagógicas de la época (Mª. A. Galino, Raquel Payá, Fernández Huerta, Arturo de la Orden, el propio Maíllo, López del Castillo, C. Borreguero, Esteban Villarejo, etc.), la *Revista* recogerá un número significativo de ellas.

²² Es un tema recurrente; bien en la sección de “Crónicas”, bien en “Actualidad Educativa”, no hay número que no se haga eco de esta temática. De manera global, RE, 233-234 (1974), monográfico “Construcciones escolares”.

²³ Entre otras referencias y presencias del Centro en la *Revista*, merece ser destacado: Maíllo, A., “Los Centros de Orientación Didáctica y el perfeccionamiento del Magisterio”, RE, 131 (1961) 52-59, donde repasa su labor como “uno de los elementos técnicos y asesores más cualificados” del Ministerio.

²⁴ A dicho congreso hace referencia Maíllo, A., “Algunos males de nuestra pedagogía”, RE, 30 (1955) 192-201

²⁵ El discurso del ministro al Pleno del Consejo Nacional de Educación ofrece detalles sobre estas creaciones (“La Educación Nacional española, 1957-1961”, RE, 134, 1961, 60-69).

22-IV-1963, permitirá ordenar y racionalizar la organización de la vida escolar; el establecimiento de los “Niveles Mínimos” a alcanzar en cada una de las disciplinas, según Resolución de 20-IV-1964, con el diseño de conocimientos, hábitos y destrezas, regulará las promociones de curso; finalmente, la Ley de Reforma de la Educación Primaria de 1965²⁶ impulsará un modelo escolar que exalta lo técnico como elemento impulsor de la eficacia y el rendimiento²⁷, desplazando el control del sistema educativo de lo puramente ideológico a los resultados escolares (Beltrán, 1991: 153).

Así y todo, será la publicación de los nuevos *Cuestionarios para la Enseñanza Primaria*²⁸, 1965, la reforma que consolidará el cambio curricular; en palabras de Rodríguez Diéguez (1990: 259), el modelo de unidades didácticas significará el cambio más profundo, quizás rupturista, en la historia educativa española, abandonando definitivamente el viejo concepto de lección como medida curricular. Las unidades didácticas, de obligado cumplimiento para todas las escuelas de España, públicas y privadas, se presentan como “un grupo de conocimientos y actividades instructivas aprendidas y realizadas en la escuela en torno a un tema central y de gran significación y utilidad para el niño”.

El carácter globalizador e interdisciplinar del nuevo enfoque curricular, no exento de una cierta ideología encubierta, como decimos, se verá apoyado por todo un arsenal de instrumentos didácticos, entre los que destacan las “guías didácticas”, que marcarán -ahora- el nuevo *tempo* del trabajo escolar: el maestro dispondrá de un instrumento (*Niveles*) que concreta por cursos las disposiciones y objetivos generales (*Cuestionarios*),

²⁶ En la sección “Crónica” se recoge el discurso del Secretario General Técnico del Ministerio de Educación Nacional en defensa del dictamen de la Comisión Nacional sobre la reforma de la ley (Tena Artigas, A., “Reforma de la Enseñanza primaria”, RE, 177, 1966, 177-185). Asimismo, puede verse el tradicional informe anual de la Secretaría General Técnica del Ministerio, donde se analiza y exponen los cambios fundamentales de la nueva disposición jurídica (“La Educación Nacional Española, 1965-1966”, RE, 185, 1966, 95-106).

²⁷ A partir de los años sesenta, la defensa de la técnica pedagógica como palanca de eficacia y rendimiento de nuestros escolares será una constante en las páginas de la *Revista*. Su papel de difusión dará cabida a la publicación de trabajos de asesores y responsables de la política educativa. A. Maíllo, una vez más, ahora como director del CEDODEP, será uno de los más prolíficos. Como ejemplo, “Cuestiones actuales de educación y enseñanza”, RE, 149 (1962) 114-118, o “La supervisión Escolar”, RE, 179 (1966) 105-110 y 180 (1966) 12-18. Igualmente, por su importancia en temáticas escolares, cabe destacar: De la Orden, A., “La promoción de los escolares en la Enseñanza Primaria. Situación actual y previsiones para el futuro”, RE, 187 (1967) 33-37 y Rodríguez, M. L., “Cara y cruz de las novísimas técnicas didácticas”, RE, 190 (1967) 63-68.

²⁸ *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria* de 1965, en *Vida Escolar*, 70-71.

marcando la pauta a seguir para una correcta organización del trabajo escolar (*Programas*), con lo que su aportación deberá centrarse en la adaptación de estas reglamentaciones a la realidad específica de su aula. “Fijar objetivos, determinar actividades y experiencias, asignar materiales y recursos didácticos, pautar temporalmente el aprendizaje y prever un sistema de evaluación”, según escribe A. de la Orden (1966: 13), serán las ocupaciones del docente a la hora de elaborar el programa escolar.

El propio ministerio, a través del Servicio Español del Magisterio (SEM), en un loable intento de buscar la complicidad de los enseñantes como garantía del éxito de la reforma, convocará en el verano de 1966, en el marco de la Universidad Internacional “Menéndez Pelayo”, un curso pedagógico dirigido a la explicación de los puntos centrales de la reforma, con la participación de didactas y técnicos del ministerio, preferentemente inspectores: J. M. Moreno, ahora director del CEDODEP, A. de la Orden, E. Lavara Gros, N. Jiménez, entre otros. Como no podía ser de otra manera, la *Revista* recogerá buena parte de esas intervenciones, especialmente referidas a las “unidades didácticas globalizadas”²⁹.

Estas innovaciones metodológicas y referentes didácticos, como hemos dejado escrito en otro lugar (López Martín y Mayordomo, 1999: 41-103), confirmarán una “orientación pedagógica que discurre desde la búsqueda imperiosa de militancia al reclamo de eficacia didáctica”, desde las apologéticas llamadas a una labor de la escuela centrada en la “renacionalización” de la sociedad a la insistente demanda de “racionalización” de las tareas escolares, desde una convocatoria a los maestros como “generales de la paz” a otra que los considera como cooperadores del desarrollo de una “revolución pacífica y silenciosa”.

Y esto justamente significará la reforma general de nuestro sistema educativo, mediante la Ley 14/1970 General de Educación del ministro Villar Palasi³⁰: una *revolución*, por cuanto no solo suponía la modernización de nuestras estructuras escolares, sino que se habla, nada menos, que de democratización de la enseñanza, de su carácter público, de igualdad de oportunidades, de convivencia escolar, de formación

²⁹ Cfr. la crónica general del curso, en Abad Asenjo, A., “Cuestionarios y Programas de Enseñanza Primaria”, RE, 184 (1966) 54-58 y 185 (1966) 104-108.

³⁰ El propio ministro calificará la Ley de una “revolución pacífica y silente”. En su discurso de presentación del proyecto al Pleno de las Cortes argumenta: “Una ley de paz. Una ley llamada a integrar a los españoles desde la base, desde la escuela” (RE, 209, 1970, 29-34). En el discurso ante la Comisión de Educación, en este caso sobre su aplicación, volverá a insistir en ello (RE, 218, 1971, 70-81).

integral, de educación personalizada, de orientación tutorial, de rendimiento y calidad educativa, de creatividad, de evaluación continua, de globalización de aprendizajes...³¹; *pacífica*, toda vez que no suponía una ruptura abrupta con el régimen, tratando de hacer compatible el autoritarismo político con los desarrollos económicos y sociales de los nuevos tiempos; y, además, *silenciosa*, silente, dado que de forma sutil facilitará la transición hacia un sistema educativo democrático. Puelles (1992: 24), en este sentido, le otorgará el calificativo de “carácter híbrido” por el juego de sinergias entre lo tradicional y lo moderno³²; una reforma “hecha desde arriba, sin participación democrática”, al más puro estilo regeneracionista.

Estamos ante un cambio de época: social, económico, educativo... y también político. La *Revista* se sumó a ese momento de cambios, no solo con una nueva imagen, logo incluido, sino con renovadas intenciones. “La nueva política educativa -se lee en el editorial de 1969³³- requiere una revista renovada que dedique una atención preferente a la difusión de las finalidades de la misma, de su orientación y realizaciones, de las opiniones y críticas diversas que suscite su concepción y aplicación.” Una nueva etapa para una nueva España, en la que “los resultados de la investigación educativa, nacional y extranjera”, los medios de la tecnología moderna, la experimentación educativa, “la aplicación de nuevos métodos y técnicas didácticas o sistemas de organización y evaluación”, serán, a grandes rasgos, los propósitos de la *Revista*³⁴. Y no podemos obviar, quizás el principio político más determinante: la *Revista* se hará eco de las posiciones que se sustenten públicamente sobre planes y problemas educativos “sin excluir los que reflejen criterios opuestos a los que orienten la acción oficial en este campo.” Con posterioridad, en

³¹ La mayoría de estos principios pedagógicos fueron objeto de trabajos publicados, e incluso, numerosos monográficos: “El CENIDE y las investigaciones sobre educación” (RE, 290, 1970); “Enseñanza individualizada y evaluación” (RE, 214, 1971); “Educación personalizada” (RE, 247, 1976); “Participación y democracia en la enseñanza” (RE, 252, 1977); “Constitución y educación” (RE, 253, 1977); “Educación y crisis económica” (RE, 261, 1979).

³² La RE, con motivo del vigésimo aniversario, publicó un número extraordinario (1992), “La Ley de Educación veinte años después”, coordinado por A. Tiana, con la participación de un buen número de especialistas. Posteriormente, en su 50 aniversario, hará lo propio *Historia y Memoria de la Educación*, 14 (2021) y *Cuestiones pedagógicas*, 29 (2020), entre otras.

³³ RE, 201 (1969) 5-6.

³⁴ Más allá de estudios y artículos, numerosos monográficos responderán a estas temáticas. “Nueva Tecnología Educativa” (RE, 263, 1980); “La administración del centro escolar” (RE, 266, 1981); “La orientación escolar” (RE, 270, 1982); “Innovación educativa” (RE, 286, 1988).

un extraordinario de 1972, se estrenará nuevo formato y se consolidarán estos “principios de apertura”³⁵.

La nueva reforma educativa, con un sustrato pedagógico de indudable valor, responde al debate librado con la publicación del Proyecto de Reforma, sometido a la opinión pública a través del “Libro Blanco”³⁶. Una buena parte de las páginas de la *Revista* de ese año, 1969, están dedicadas al análisis de su contenido. Así, el primer número, en su apartado de “Estudios”³⁷, transcribe el preámbulo del ministro y la segunda parte del libro, la dirigida a las propuestas, dejando la primera, la más extensa (una crítica demoledora, desajustada para el momento político vivido), para el análisis de artículos y colaboraciones. La apelación a la tecnología moderna, el empleo de los medios audiovisuales, las máquinas de enseñar, los materiales autoinstructivos, la profunda renovación de los programas³⁸, entre otros aspectos, se proponen para la mejora de las prácticas de aula.

La hasta entonces enseñanza primaria y parte del bachillerato elemental, queda configurada en el tramo de Educación General Básica (E.G.B.)³⁹, nivel de ocho cursos de estudio -entre 6 y 13 años-, dividida en dos etapas -de 6 a 10 y de 11 a 13-, de carácter globalizador y formativo, la primera, y moderada diversificación de enseñanzas, la segunda, en una apuesta por una escuela integrada y comprensiva; los contenidos, por su parte, quedarán configurados en torno a grandes áreas de aprendizaje, tratando de huir de la fragmentación en asignaturas. El planteamiento curricular de las *Nuevas Orientaciones Pedagógicas* se presenta fácil de implementar: la enseñanza eficaz consiste en formular unos objetivos (metas científicamente comprobables), instrumentalizar unos medios (dinámicos y modernos), desarrollar unas actividades coherentes con las metas propuestas, evaluar los resultados obtenidos y modificar el proceso en función de las desviaciones detectadas⁴⁰. El enfoque

³⁵ RE, 1972, nº. Extr., p. 3.

³⁶ *La educación en España. Bases para una política educativa*, Ministerio de Educación, Madrid, 1969.

³⁷ RE, 201 (1969) 7-35.

³⁸ A la provisión de programas y planes de estudio, directrices generadoras de las actividades de centros, profesores y alumnos, al “metabolismo interno del sistema”, como se dice en el editorial, la RE, 207-208 (1970) dedicará el cuerpo de estudios monográfico. Se analizan los criterios básicos de programación (M. A. Galino), la formulación de planes y programas (Gabinete de Evaluación, Métodos y Métodos Audiovisuales) y la taxonomía de objetivos de la educación (V. García Hoz), entre otros.

³⁹ Buceta Facorro, L., “La nueva estructura educativa”, RE, 214 (1971) 64-70.

⁴⁰ Ponce, F., “Jornada de trabajo sobre orientación de la EGB”, RE, 212-213 (1970-1971) 102-107. El artículo supone la crónica de las jornadas organizadas por el Ministerio, en colaboración con la Inspección, Escuelas Normales e ICEs, para la explicación al Magisterio de la nueva situación.

tyleriano del currículum y la pedagogía por objetivos (Gimeno, 1982), definitivamente, se adueñarán del sentido del trabajo práctico, lo que supone la culminación del carácter tecnoburocrático de la pedagogía. Como apuntó Juvenal de Vega⁴¹, la ardua empresa a la que se ha lanzado el Ministerio ha convertido “la pedagogía en política y haciendo de la política una pedagogía”.

La escuela democrática. Una escuela de todos y para todos

Hace algunos años, publicamos un trabajo de investigación con este mismo título (López Martín, 2002), en el que tratamos de analizar cómo esa “revolución” que había supuesto la Ley de 1970, junto a la caída de la dictadura y el cambio de régimen político, irá difuminando el carácter tecnocrático de la enseñanza, para dar paso a un nuevo contexto en el que la educación se entenderá como un instrumento al servicio de la convivencia democrática, bajo la construcción de un Estado Social y Democrático de Derecho. La Constitución de 1978 supuso la consolidación definitiva del enfoque democrático: una escuela, ahora sí, “de todos” y “para todos”. “De todos”, dado que se asume la participación activa de los distintos sectores implicados en el proceso educativo, en un esfuerzo de democratización de las estructuras organizativas; “para todos”, en la medida en que se apuesta por la inversión suficiente para caminar hacia una red de centros públicos, privados y concertados, asegurando la plena escolarización con niveles dignos de calidad de la enseñanza.

Este tránsito hacia la plena democratización del sistema educativo tendrá reflejo, asimismo, en las páginas de la *Revista*. Desde 1974 se inaugura una sección, “Estudios Clásicos”, donde se reproducen artículos de Giner, Costa, Posada y otros institucionistas, publicados preferentemente en el BILE, algo impensable en otros momentos históricos, desembocando en un monográfico dedicado a la ILE, a modo de “homenaje a la Institución, pero también a todos cuantos han dedicado su preocupación y sus esfuerzos al avance de la educación en España”⁴². El intento de reconciliación de las “dos Españas” estaba en marcha y su reflejo en nuestra publicación es más que evidente.

⁴¹ De Vega, J., “El contenido de la nueva educación básica”, RE, 202 (1969) 12-22.

⁴² RE, 243 (1976), citamos, p. 4.

En este contexto, se hace imprescindible repensar los puntos centrales de una renovada escuela⁴³: la validez de sus saberes ("qué se enseña"), la conveniencia de los métodos ("cómo se enseña") y los valores a transmitir ("para qué se educa"). Aun cuando resulta difícil su separación o el cambio de uno sin alterar los otros, fueron los contenidos los primeros en modificarse. Los *Programas Renovados*⁴⁴ vienen a reconocer que "la rigidez en los criterios de promoción automática del alumno", la confusión creada por un "inmoderado desarrollo de los manuales escolares", los excesos en la utilización de determinadas técnicas de trabajo como las "fichas"⁴⁵, o la formulación excesivamente amplia de objetivos y contenidos -amén de su carácter indicativo-, entre otros aspectos, no habían causado los efectos esperados y, por contra, producían cierta desorientación en el profesorado.

Tres son los pilares de cambio que introduce dicha reforma, aun cuando para algunos autores (Beltrán, 1991: 216) no será más que "un remozamiento del curriculum": la configuración de la E.G.B. en ciclos, unos renovados Niveles Básicos de Referencia con mayor estructuración y grado de programación y la necesidad de contemplar determinados contenidos que respondan a las exigencias actuales de la sociedad. Los ocho cursos de E.G.B. establecidos por la Ley General quedan estructurados en tres grandes ciclos: inicial (1º y 2º), medio (3º, 4º y 5º) y superior (6º, 7º y 8º), lo que significó una profunda variación con respecto a la organización curricular anterior; los niveles de referencia, quizás excesivamente rígidos y jerarquizados, quedarán parcelados en bloques temáticos, programados en objetivos operativos o metas científicamente comprobables; finalmente, el concepto constitucional de una escuela como "taller práctico de ciudadanía" exigía pergeñar nuevos contenidos: la educación para la convivencia democrática, para la salud, formación del consumidor, cuidado del medio ambiente físico y social, seguridad vial, o inclusión de las nuevas tecnologías, serán ineludibles referentes básicos a integrar en las diversas áreas de aprendizaje.

⁴³ De la Orden, A., "La escuela en transición", RE, 266 (1981) 133-149. El artículo se inserta en un monográfico, "La administración del centro escolar", especialmente interesante.

⁴⁴ "Documento Base de introducción a los Programas Renovados de la EGB", *Vida Escolar*, 206 (1981), separata de 15 pp.

⁴⁵ Esta metodología tendrá una amplia acogida en la *Revista*. A título de ejemplo: Fernández, A., "La enseñanza individualizada en la EGB", RE, 221-222 (1972) 9-13 y Rodríguez Moreno, M. L., "Ensayo de coordinación entre la enseñanza individualizada y la enseñanza por equipos", RE, 223-224 (1972) 33-41.

La llegada al poder del Partido Socialista Obrero Español, en lo que algunos han entendido como el final de la Transición, al menos en su vertiente educativa, supuso el planteamiento de nuevos retos:

“Modelar un servicio público de la educación básica de forma acorde con la específica configuración de la oferta escolar (...) Efectuar en el sistema educativo reformas que neutralizaran su función reproductora de las desigualdades sociales (...) Reforma de métodos y contenidos, de programas y pedagogías” (Maravall, 1984: 6)

El RD de 1983 sobre Educación Compensatoria y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), acometieron dichos desafíos. No obstante, la reforma global del sistema educativo, la tercera de nuestra historia, se convirtió en objetivo preferente. *El Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*, verá la luz en 1987 y un nuevo *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*⁴⁶, eleva la propuesta a definitiva en 1989, concretada en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990. Serán tiempos de reforma orientados a cimentar los pilares educativos del siglo XXI.

La Revista, a nuestro juicio, dará un salto de calidad al sumar a las firmas nacionales expertos internacionales de reconocido prestigio en el ámbito de la didáctica, la teoría curricular o la política educativa: I. F. Goodson, A. Chervel, H. Silver, A. Hargreaves, D. Hamilton o K. Freedman, entre otros. En cualquier caso, la *Revista* continuó con su papel de testigo activo del momento vivido, tratando de generar conocimiento, en este caso, sobre los procesos de reforma. Dos monográficos en 1990 sobre “Formación general, conocimiento escolar y reforma educativa”⁴⁷, con autores de la talla de N. Luhmann, R.E. Young, M. W. Apple, Th. S. Popkewitz, entre otros, suponen un ejemplo de ello⁴⁸.

La LOGSE traerá consigo el modelo escolar que hemos denominado “escuela de los valores y la transversalidad”, bajo los parámetros

⁴⁶ MEC (1987), *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional. Propuesta para debate*, Madrid, MEC; MEC (1989), *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid, MEC.

⁴⁷ RE, 291 y 292 (1990).

⁴⁸ No podemos olvidar, igualmente, el monográfico “La escuela como centro de cambio” (RE, 304, 1994) y, sobre todo el dedicado a “Reformas educativas”, bajo la coordinación de A. Tiana y M. de Puelles (RE, 305, 1994); el primero atendía a los procesos de cambio desde la micropolítica, para centrarse el segundo en la reforma-macro del sistema educativo.

constructivistas de los principios de la *pedagogía cognitiva*⁴⁹. La comprensividad⁵⁰, como bandera, la atención a la diversidad, los enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje del estudiante, las teorías del alineamiento constructivista, el aprendizaje significativo, el desarrollo de capacidades y no de objetivos como medida de logro escolar, la autonomía de los centros, el discurso de la calidad (primera ley que dedica a la calidad un título específico) y los temas transversales serán, ahora, el ropaje pedagógico de la nueva escuela (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002). Clasificada como una ley ambiciosa, reconfigura de manera notable la estructura del sistema educativo, al extender la enseñanza obligatoria de 6 a 16 años, como un periodo formativo común, organizado de forma comprensiva e integradora, que abarca tanto la educación primaria (6-12 años), como la educación secundaria obligatoria (ESO), en un nuevo nivel educativo (12-16 años), que viene a poner fin a la segregadora doble titulación del final de la EGB.

Además de las áreas de aprendizaje, más allá de la aportación de las Administraciones Autonómicas y de los propios centros, en virtud de la descentralización curricular pergeñada en la Constitución⁵¹, quedan señalados una serie de “temas transversales”, entendidos como un conjunto de valores y elementos de sensibilización actitudinal que impregnán todos los contenidos y objetivos de las áreas o disciplinas del currículum, a modo de ejes aglutinadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los Proyectos Educativos de Centro⁵². La escuela, que había dado respuestas colectivas (iguales para todos) basadas en el trabajo individual de los docentes, era exigida desde la situación contraria: ofrecer respuestas individualizadas desde el trabajo colectivo de los equipos docentes. En cualquier caso, y pese a una cierta sensación de fracaso en los gestores de la reforma cuyas propuestas teóricas y normativas se habían alejado en exceso de la cultura empírica de la escuela, la LOGSE puso de manifiesto que la escuela no puede desentenderse de la

⁴⁹ Coll Salvador, C., “Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas”, RE, 279 (1986) 9-23. El artículo se inserta en un monográfico, “Desarrollo del niño en la escuela primaria”, que recoge las ponencias de un “Taller de investigación pedagógica”, en el marco del “Proyecto 8” del Consejo de Europa sobre “La innovación en la educación primaria”.

⁵⁰ RE, 289 (1989), monográfico “La enseñanza comprensiva y sus reformas”, con amplio despliegue de la situación en distintos países europeos.

⁵¹ RE, 299 (1992), monográfico “Descentralización y evaluación de los sistemas educativos”.

⁵² Además de artículos y referencias, puede verse el monográfico “Transversalidad en el currículum”, con la coordinación de J.C. Tedesco (RE, 309, 1996).

formación axiológica de una serie de valores y contenidos actitudinales propios y necesarios para el desempeño de la vida personal y social del ciudadano de las democracias del siglo XXI.

Un siglo XXI en el que la Revista seguirá cumpliendo su papel de testigo activo, cuyo análisis deberá ser objeto de un trabajo posterior.

Referencias bibliográficas

- Beltrán Llavador, F. (1991). *Política y Reformas Curriculares*. Valencia: Universitat de València.
- Bolívar, A., Rodríguez Diéguez, J. L. (2002). *Reformas y retóricas: la reforma educativa de la LOGSE*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Canales, A. F., Gómez, A. (Eds.) (2015). *La larga noche de la educación española. El sistema educativo español en la posguerra*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cuesta, R. et al. (2011). Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia. Separata de la *Revista de Andorra*, 11.
- De la Orden, A. (1966). El proceso de elaboración de programas. *Vida Escolar*, 81-82.
- Escolano Benito, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, nº extr., 201-2018.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- López Martín, R., Mayordomo A. (1999), Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar. En Mayordomo, A. (Coord.). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo* (pp. 41-103). Valencia: Universitat de València.
- López Martín, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Valencia: Universitat de València.
- López Martín, R. (2002). Una escuela de todos y para todos. Las prácticas escolares en la Transición Democrática. *Historia de la Educación*, 21, 67-80.
- López Martín, R. (2005). Práctica escolar y Renovación pedagógica. Cambios y resistencias en la cultura escolar de la España franquista. En E. Candeias Martín (Coord.). *V Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica* (pp. 221-266). Castelo Branco: Alma Azul.

- López Martín, R. (2017). El maestro y la pedagogía suplantada del franquismo de la posguerra. Apuntes desde la literatura. *e-CO, Revista digital de Educación y Formación del Profesorado*, 14, 1-21.
- Mainer Baqué, J., Mateos Montero, J. (2011). *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maillo*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Maravall, J. M^a. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Puelles Benítez, M. de (1992). Tecnocracia y política educativa en la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación*, nº extr., 13-29.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1990). Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares. *Bordón*, 42 (3), 257-265.
- Viñao Frago, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista*, 51, 19-35.

Información de contacto: Ramón López Martín, Universitat de València, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Dpto. de Educación Comparada e Historia de la Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 30, Valencia. e-mail: rlopez@uv.es

Contribución de las revistas científicas a la construcción de políticas de formación para el profesorado en Portugal

Contribution of scientific journals to the construction of teacher training policies in Portugal

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-575>

Álvaro Nieto Ratero

<https://orcid.org/0000-0002-4148-4887>

Universidad Isabel I de Castilla/CES20-Universidad de Coímbra

Pedro Seguro Romero

<https://orcid.org/0000-0002-1618-7565>

Universidad Isabel I de Castilla/Universidad de Extremadura

Evangelina Bonifácio

<https://orcid.org/0000-0001-5556-3984>

Instituto Politécnico de Bragança/VALORIZA-Instituto Politécnico de Portalegre

Resumen

Las revistas científicas son instrumentos para dar a conocer el avance del conocimiento tanto a la comunidad académica como a la sociedad. Los resultados recogidos en estas publicaciones tienen que ser transferidos a la sociedad a partir de un diálogo entre los expertos, los políticos y la sociedad. Partiendo de la importancia de las revistas científicas sobre divulgación de temáticas educativas, el objetivo de este trabajo es verificar si estas revistas a lo largo del periodo 2011-2021 han publicado artículos sobre políticas y prácticas de formación y desarrollo docente en los niveles educativos de Enseñanza Básica y Enseñanza Secundaria en Portugal. Para alcanzar este objetivo se optó por una metodología mixta partiendo de una muestra de 672 artículos recogidos en

revistas orientadas al estudio de las Ciencias de la Educación en Portugal, que se encuentran en la base de datos de *Scopus* dentro del ámbito de las Ciencias de la Educación en Portugal. Estas serán *Revista Portuguesa de Educação* (Q4) y *Revista Lusófona de Educação* (Q3). Del análisis efectuado, se pudo constatar la escasez de publicaciones centradas en la temática objeto de estudio, lo que se traduce en 46 artículos, un 6.8%. En la *Revista Portuguesa de Educação* existe una mayor diversidad de temáticas abarcando tanto la formación como el desarrollo docente, mientras que la *Revista Lusófona de Educação* recoge estudios orientados a la formación de profesores. En esta línea se concluye que, todavía se necesitan estudios más centrados en el profesorado de estos niveles educativos, alcanzando su aplicación tanto a las instituciones educativas como al desarrollo de mecanismos de trabajo estables y eficaces que puedan transferir dicho conocimiento orientándolo a las políticas educativas. No obstante, aunque la producción sea insuficiente, la relevancia de estas publicaciones en cuanto a su contribución para la mejora de la praxis docente es destacable.

Palabras clave: Políticas educativas, formación docente, desarrollo docente, revistas científicas, transferencia del conocimiento.

Abstract

Scientific journals are instruments for disseminating advances in knowledge both to the academic community and to society. The results collected in these publications have to be transferred to society through a dialogue between experts, politicians and society. Based on the importance of scientific journals on the dissemination of educational topics, the aim of this work is to verify whether these journals over the period 2011-2021 have published articles on policies and practices of teacher training and development in the educational levels of Basic Education and Secondary Education in Portugal. To achieve this objective, a mixed methodology was chosen starting from a sample of 672 articles collected in journals oriented to the study of Educational Sciences in Portugal, which are in the *Scopus* database within the field of Educational Sciences in Portugal. These will be *Revista Portuguesa de Educação* (Q4) and *Revista Lusófona de Educação* (Q3). From the analysis carried out, it was possible to note the scarcity of publications focused on the subject under study, which translates into 46 articles, or 6.8%. In the *Revista Portuguesa de Educação* there is a greater diversity of topics, covering both teacher training and teacher development, while the *Revista Lusófona de Educação* includes studies oriented to teacher training. In this line, it is concluded that there is still a need for more studies focused on teachers at these educational levels, reaching their application both to educational institutions and to the development of stable and effective working mechanisms that can transfer such knowledge, orienting it to educational policies. However, although the production is insufficient, the

relevance of these publications in terms of their contribution to the improvement of teaching practice is remarkable.

Keywords: Education policy, teacher training, teacher development, scientific journals, knowledge transfer.

Introducción

La globalización ha supuesto una verdadera revolución en las formas tradicionales de comunicación científica como consecuencia del auge de los procesos de digitalización al que asistimos y del que formamos parte. En este sentido, la sociedad accede a la información a través de Internet esperando resultados de manera inmediata (Perales-Palacios et al., 2017; Prada et al., 2022). La inmediatez en los tiempos condicionará el acceso a la información, las labores de análisis, la discusión y la reflexión crítica son elementos que, en ocasiones, se encuentran mermados por la cultura de la inmediatez en la que nos encontramos inmersos. Cada vez más, las publicaciones científicas se encuentran en formato digital y son divulgadas a través de la web y de las redes sociales (LeTendre et al., 2018; Baker y Connolly, 2018), haciendo extensible la lectura y el debate del conocimiento a la comunidad educativa (LeTendre et al., 2018).

Estos momentos de cambios, mayormente convulsos, han condicionado la manera de concebir la ciencia, siendo que esta debe ser rápida, usada para un determinado espacio y tiempo y actualizada para que las investigaciones no se vean ultrapasadas, no queden desactualizadas (LeTendre et al., 2018). No todo lo que es transferido a la sociedad de forma inmediata se le puede considerar ciencia, de ahí que los responsables de las revistas de divulgación científica deben cumplir unos estándares de calidad de modo exhaustivo y riguroso, bajo el pretexo de que sean un instrumento no restringido para compartir resultados, sino que pueden influir para establecer unos límites en una determinada área del conocimiento y dotar de identidad al propio investigador (LeTendre et al., 2018; Baker y Connolly, 2018).

Los estándares se traducen en indicadores de tipología cuantitativa creados por empresas privadas e instituciones públicas para elaborar rankings de publicaciones como el *Scholarly Publishers Indicators* (SPI), promovido por el grupo de investigación ILIA, perteneciente al Centro Superior de Investigaciones Científicas de España. Este ranking

sirve para evaluar la calidad de las obras de editoriales nacionales e internacionales, particularmente, en Ciencias Sociales y Humanidades (Grupo de Investigación ILIA, 2022).

En lo relativo a los artículos, existen rankings internacionales, por ejemplo, el de las bases de datos de *Web of Science* (WOS), que actualmente está bajo la dirección de la empresa Clarivate Analytics. Esta empresa, a través del *Journal Citation Reports* (JCR), recoge las revistas que han sido evaluadas positivamente, fundamentalmente, por su *factor de impacto* en cuanto a la cantidad de menciones que reciben los manuscritos en otros trabajos (Ruiz y Valero, 2018), siendo excluyente a otras revistas que, aunque sean relevantes, no han teniendo tanto impacto en la comunidad científica. A raíz de esta problemática, en 2021, surgió el *Journal Citation Indicator* (JCI) para aglutinar las revistas que no habían sido elegidas dentro del JCR (Clarivate Analytics, 2021).

En esta línea, la base de datos de *Scopus*, propiedad de la editorial Elsevier, también tiene el *Scimago Journal & Country Rank* (SJR), donde se calcula la frecuencia de las citas recibidas de cualquier tipo de publicación científica sin considerar su inclusión en esta editorial, abarcando así a un número mayor de revistas (Elsevier, 2020; Scimago, 2022).

Estas empresas condicionan la progresión de la carreras docentes e investigadoras (Perales-Palacios et al., 2017; Ruiz y Valero, 2018). En esta línea de pensamiento, gran parte de los manuscritos son publicados en lengua inglesa (Or dorika, 2018), no siendo consideradas las publicaciones científicas que provienen de otras lenguas (Or dorika, 2018). Esto es un obstáculo para la comunidad científica que, de forma químérica, la consideramos globalizada. Sin embargo, hay que seguir avanzando para que el conocimiento llegue a todas las partes del mundo, evitando que estas investigaciones sean restringidas al círculo académico (LeTendre, et al, 2018). Además, las citas que se evalúan por parte de comités independientes de evaluación, para el profesorado universitario, becas posdoctorales y proyectos de investigación, dependen de estos marcadores bibliométricos (Delgado & Fernández-Llera, 2012; Perales-Palacios et al., 2017; Ruiz y Valero, 2018) no existiendo la posibilidad de considerar indicadores almetrics como *Almetric.com*, *Facebook*, *Google Scholar*, *Mendeley*, *Plumx* o *Twitter* (Ortega, 2020). Otro reto es encuadrar este conocimiento en las políticas públicas, lo que significa traspasar los saberes disciplinares a la

legislación estimulando la comunicación entre la comunidad científica y la clase política, con el objetivo de corregir las desigualdades sociales (Baker y Connolly, 2018).

Poniendo el foco en las revistas de impacto en las Ciencias de la Educación en Portugal, existen dos revistas que actualmente se encuentran indexadas en el prestigioso indicador, *Scimago Journal & Country Rank*, que son *Revista Lusófona de Educação*, fundada en 2003, e impulsada por el Centro de Estudios Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CEIED), dependiente del Instituto de Educación de la Universidad Lusófona de Lisboa, aceptando trabajos de áreas del conocimiento sobre las Ciencias de la Educación y otras áreas afines. Al igual que la *Revista Portuguesa de Educação* es una revista afianzada dado que su primer número es de 1988, y es impulsada por el Instituto de Educación de la Universidad de Miño, coincidiendo sus orientaciones con las de su homóloga. En este sentido, conviene destacar que existe una gran diversidad de temáticas publicadas, cobrando especial relevancia en este trabajo la formación de profesores y el desarrollo profesional de estos, como analizaremos a continuación.

Las políticas educativas de formación y desarrollo docente de Enseñanza Básica y la Enseñanza Secundaria en Portugal

Las políticas de formación de profesores es una temática estudiada por varios autores y por instituciones internacionales como la UNESCO, que en el informe Delors (1996), dedicó el capítulo 7 a los profesores, dado que su papel es relevante para los procesos educativos de los alumnos en la construcción del futuro y motivarles hacia prácticas rigurosas del conocimiento dentro de un mundo globalizado en constante cambio. En el mismo sentido, Nóvoa (2009) afirmaría que el siglo XX sería el siglo de los docentes ubicándolos en un lugar central dentro de las inquietudes educativas. Igualmente, Thompson (2021), refiere a la importancia de los profesores en la construcción de sociedades sustentables e inclusivas por lo que debe ser una profesión atractiva y reconocida que reclute a los más innovadores y comprometidos. De tal modo será fundamental la formación del profesorado en todas las etapas formativas para mejorar el nivel competencial de estos profesionales de la educación.

Formación inicial

Al hablar de la formación inicial del profesorado en Portugal, en el periodo 2011-2021, hay dos documentos que fueron estructurantes y emblemáticos. Así, el Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro (complementado por el Decreto-Lei 220/2009, de 8 de setembro), destaca como un hito, considerando que con él se inicia la reestructuración de la formación inicial, derivada de las exigencias traídas por el Proceso de Bolonia.

Cabe destacar que a partir de la aplicación de esta disposición legal la cualificación profesional para la docencia pasó a ser un requisito de máster y el modelo de formación se reorganizó en 2 ciclos (licenciatura y máster profesional para la docencia), para todos los niveles educativos. En el caso de la Educación Preescolar y del 1º y 2º ciclo, será considerada una formación generalista y transversal que se inicia con la licenciatura en Educación Básica, más un máster en el área respectiva (Bonifácio y Ibraimo, 2021).

Para los demás niveles de enseñanza, el requisito consistía en una licenciatura y un máster adecuados a las respectivas áreas de enseñanza, estipulando el número de créditos requeridos en función de la formación que se realizará. Este modelo de formación se asoció al perfil general de actuación profesional (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto) del educador y de la infancia y de los profesores de Enseñanza Básica y Enseñanza Secundaria, que enumeraba puntos de referencia comunes para la cualificación profesional, independientemente del nivel educativo en el que cada uno quisiera cualificarse, mencionando cuatro dimensiones formativas. Así:

- i) Dimensión profesional, social y ética; ii) Dimensión de desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje; iii) Dimensión del desarrollo profesional a lo largo de la vida; iv) Dimensión de participación en la escuela y en la relación con la comunidad (pp. 5569-5572)¹.

En este documento, más allá de los contenidos y de los respectivos programas, también deberían incluirse en el plan de estudios de los cursos de formación inicial. En el preámbulo, se destacó en general la

¹ Traducción original de los autores.

importancia de una sólida formación de los profesores de la enseñanza pública, privada y cooperativa, explicando que

El desafío de la cualificación de los portugueses exige un cuerpo docente de calidad, cada vez más preparado (...) el nuevo sistema de atribución y de habilitación para la docencia pone en valor, de modo especial, la dimensión del conocimiento disciplinar, la fundamentación práctica de la enseñanza en la investigación y en la iniciación práctica profesional. Además, se exige el dominio, oral y escrito, de la lengua portuguesa, como criterios comunes para cualificar a los educadores y a los profesores (...) tal valoración, se traduce en la definición de los créditos necesarios, no sólo para la capacitación del profesor de la disciplina también para la del profesor general, bien como exigencia para acceder al máster, la adecuación cualitativa de esos créditos², a las responsabilidades del desempeño de la función docente (pp. 1320-1321)³.

Posteriormente, el Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio, deroga la legislación anterior y subraya como principios generales la necesidad de reforzar la cualificación de la formación de educadores y profesores y, además, pretende

- Reestructurar el modelo de formación de dos ciclos (grado y máster)
- Aumentar la duración del 2º ciclo de estudio
- Profundización de conocimientos en áreas científicas
- Exigir el dominio oral y escrito de la lengua portuguesa y el dominio de las reglas esenciales de la argumentación lógica y la crítica.

Es relevante destacar la importancia de aumentar el nivel general de la formación del profesorado, ya que

suele tener un efecto medible y muy significativo en la calidad del sistema educativo (...) la profundidad de los conocimientos de los

² Los créditos pretendían facilitar la comparación de los programas y los títulos en el contexto europeo. En media cada crédito corresponde a 25-30 horas de trabajo del estudiante.

³ Traducción original de los autores.

profesores sobre las materias específicas que imparten tienen una influencia significativa en su autonomía y confianza en el aula, lo que se traduce en una mayor calidad del aprendizaje de los alumnos (pp. 2819- 2820)⁴.

Aparentemente, este nuevo modelo de formación no presentaba cambios estructurales, es decir, mantenía el requisito acumulativo de la licenciatura y el máster en enseñanza para acceder a la profesión docente. Sin embargo, los cambios fueron visibles en el área de la docencia y la didáctica en la que se definieron conocimientos estructurales. Además, se estableció el aumento del número de créditos para dichos conocimientos, destacando los másteres de educación preescolar y de docencia de primer ciclo (una exigencia de 60 créditos a 90 créditos) y el máster que habilita tanto para la educación preescolar como para el primer ciclo (una exigencia de 90 créditos a 120 créditos). Todavía, la lectura del título muestra grandes diferencias en cuanto a las horas de formación en el componente de educación general, con un mínimo de 6 créditos para todos los niveles de educación, excepto para el 3.^º ciclo de Educación Básica y la Educación Secundaria, donde el requisito cambia a 18 créditos, lo que en la práctica se traduce en muchas horas de formación. En resumen, estableció una formación de profesores con los requisitos que se indican en el siguiente cuadro.

Formación continua

En base al Marco Legal de la Formación Continua del Profesorado recogido en el Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro, así como otros documentos legislativos posteriores, esta modalidad formativa tiene como intención esencial la mejora de la calidad del desarrollo docente de los profesionales en ejercicio, centrándose en las prioridades identificadas en los centros educativos y en estrecha articulación con los objetivos definidos por la política educativa.

En estos supuestos, el artículo 5 enumera las siguientes áreas de formación continua:

⁴ Traducción original de los autores.

TABLA I. Exigencia formativa de los másteres profesionalizantes para docentes

| CURSOS DE MÁSTER | | | | | |
|--|-----------------------|---------------------------------|-------------------------------|-------------------------|--|
| Grado de máster | Nº de créditos | Área educacional general | Didácticas específicas | Área da docencia | Práctica de enseñanza supervisada |
| Educación Preescolar | 90 | ≥ 6 créditos | ≥ 24 créditos | ≥ 6 créditos | ≥ 39 créditos |
| I.º ciclo de Enseñanza Básica | 90 | ≥ 6 créditos | ≥ 21 créditos | ≥ 18créditos | ≥ 32 créditos |
| Educación Preescolar e I.º ciclo de Enseñanza Básica | 120 | ≥ 6 créditos | ≥ 36 créditos | ≥ 18 créditos | ≥ 48 créditos |
| I.º e 2º ciclos de Enseñanza Básica | 120 | ≥ 6 créditos | ≥ 30 créditos | ≥ 27 créditos | ≥ 48 créditos |
| 3º- ciclo do Enseñanza Básica y Enseñanza Secundaria | 120 | ≥ 18 créditos | ≥ 30 créditos | ≥ 18 créditos | ≥ 42 créditos |

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto-Lei 79/2014, p. 282

a) Área de enseñanza, es decir, aquellas áreas de conocimiento que constituyen materias curriculares en los distintos niveles educativos; b) Práctica pedagógica y didáctica de la enseñanza, es decir, formación en el ámbito de la organización y gestión del aula; c) Formación pedagógica general y organizaciones educativas; d) Administración escolar y administración educativa; e) Dirección, coordinación y supervisión pedagógica; f) Formación ética y deontológica; g) Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la didáctica específica o a la gestión escolar (p. 1287)⁵.

Estas áreas de formación pueden implementarse a partir de las modalidades previstas en el artículo 6, a saber: "a) Cursos de formación; b) Talleres de formación; c) Círculos de estudio; d) Acciones de corta duración" (p. 1287).

Destacar que la evaluación del desarrollo docente, que pretende facilitar la progresión en la carrera de los profesores, exige que el "componente de formación continua se centre al menos en un 50% en la

⁵ Traducción original de los autores.

dimensión científica y pedagógica y que al menos cuatro quintas partes de la formación sean acreditadas por el por el “CCPFC”⁶ (p. 1288).

Desarrollo profesional docente

Las políticas educativas definidas por los diferentes gobiernos europeos son, por regla general, coherentes con la idea de elevar el nivel de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. En el caso portugués, el Ministerio de Educación ha intentado corresponder a este diseño, realizando diferentes cambios legislativos y, por tanto, en el periodo de menos de diez años, se han producido dos cambios en el modelo de formación inicial del profesorado, argumentando que

Las mejores prácticas y el robusto conjunto de estudios y datos internacionales recogidos sobre estas cuestiones señalan de forma consistente la importancia decisiva de la formación inicial del profesorado y la necesidad de que dicha formación sea muy exigente, especialmente en el conocimiento de las materias del área de enseñanza y de las respectivas didácticas⁷ (Decreto-Lei 79/2014, p. 2819).

Reconociendo la importancia de esta etapa formativa, es igualmente cierto que el desarrollo profesional combina varios factores del yo personal y profesional (formación continua, condiciones y entorno en los contextos de trabajo, progresión de la carrera, construcción de la identidad profesional, disposiciones éticas y deontológicas, reconocimiento social, etc.). Por lo tanto, la profesión docente está cargada de exigencias (científicas, pedagógicas, humanas, institucionales y sociales) y, además, se suma el hecho de que el mundo se ha centrado recientemente en la dependencia de los profesores y de los sistemas educativos (Thompson, 2021).

En general, se puede decir que el desarrollo profesional incluyó los aspectos mencionados anteriormente, pero a su vez también el compromiso de los profesores como actores relevantes en la generación del conocimiento y la actualización continua de sus aprendizajes, lo

⁶ Conselho Científico-Pedagógico da Formação Continua.

⁷ Traducción original de los autores.

que explica la relevancia de las publicaciones científicas, ya sea por la reflexión y los saberes, que posibilita su lectura, o por la participación cívica de los profesores como autores y constructores de su profesión. Por lo tanto, el análisis de las publicaciones de impacto en Portugal tiene como objetivo verificar la producción científica relacionada con la formación del profesorado.

Objetivos

En el último indicador *Scimago Journal & Country Rank* (SJR), de abril de 2022, tomando las variables de área temática “Education” y país “Portugal” aparecen estas cinco revistas: *Análise Psicológica* (Q4) *Currículo sem Fronteiras* (Q3), *Boletim de Estudos Clássicos* (Q4), *Revista Lusófona de Educação* (Q3), *Revista Portuguesa de Educação* (Q4). No obstante, en las tres primeras publicaciones no existen una transversalidad de estudios basados en las Ciencias de la Educación. En el caso de la primera, aunque en el indicador aparezca la bandera portuguesa, al consultar la página web de la revista se verifica que sus editores son la *Associação Brasileira de Currículo*, mientras que las otras dos son orientadas hacia temáticas del ámbito de la Psicología en general y de la Psicología de la Educación en particular y la Historia del Mundo Grecolatino.

En este sentido, se eligió la *Revista Portuguesa de Educação* y la *Revista Lusófona de Educação* que son dos publicaciones de referencia en el panorama educativo portugués dado que ocupan actualmente posiciones en el indicador *Scimago Journal & Country Rank*.

De este objetivo general se desgranaron estos objetivos específicos:

- Identificar los números o volúmenes y verificar la cantidad de publicaciones relacionadas con la formación y el desarrollo docente a lo largo del periodo citado.
- Comparar entre las dos publicaciones la frecuencia de artículos que se han publicado sobre el objeto de estudio.
- Analizar e interpretar las temáticas que han emergido en los diversos números publicados.
- Valorar en función del contenido temático su relevancia en los diferentes números publicados en ambas revistas.

Método

Muestra

La *Revista Portuguesa de Educação* ha publicado, desde el 2011 al 2021, un total de 253 artículos mientras que en la *Revista Lusófona de Educação* han sido un total de 419. En la primera 14 (5.5%) han sido artículos con temáticas relacionadas con la formación, conjugando la formación inicial, la formación continua, además de temáticas enfocadas al desarrollo docente en los niveles educativo de Enseñanza Básica y Enseñanza Secundaria siendo el volumen de artículos con estas temáticas de 32(5.5) en la *Revista Lusófona de Educação*. Sin embargo, entre las dos revistas científicas hay un total de 672 artículos de los que 46 (6.8%) fueron sobre el objeto de estudio, lo que se traduce en un escaso seguimiento por las temáticas sobre las políticas actuales de formación y profesionalización de los docentes en Portugal.

Instrumentos

Las revistas citadas fueron las fuentes principales de este estudio, indexadas en la base de datos de *Scopus*. De ahí su relevancia para estudiar diversas temáticas educativas que abordaban el currículo, las metodologías, experiencias en el aula, modelos educativos, desde el panorama nacional e internacional, destacándose, principalmente, artículos de Brasil, España y Portugal.

Entre los diferentes contenidos, se puso el enfoque en las políticas y en las prácticas de la formación y desarrollo docente en los niveles de Enseñanza Básica y Enseñanza Secundaria en el país luso durante la última década, analizando las principales temáticas y el interés en la frecuencia de artículos publicados por la comunidad académica.

Procedimiento

El procedimiento se estableció buscando en la “Biblioteca del conocimiento on-line”, promovida por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología, dependiente del Gobierno de Portugal. Fruto de este rastreo

se obtuvieron las publicaciones como *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *Educação, Sociedade & Cultura*, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, *Análise Psicológica*, *Curriculum sem Fronteiras*, *Boletim de Estudos Clássicos*, *Revista Portuguesa de Educação* y *Revista Lusófona de Educação*. Estas dos últimas revistas ,indexadas en *Scopus*, evaluadas en el indicador *Scimago Journal & Country Rank*, divulgan transversalmente temáticas en Ciencias de la Educación y son editadas por universidades portuguesas.

Tras este procedimiento, se comenzó a analizar las publicaciones de la *Revista Portuguesa de Educação* e *Lusófona de Educação*, desde el 2011-2021, centrándose el estudio en los títulos, palabras clave y cuerpo del texto para estudiar la formación y el desarrollo docente a lo largo de estos primeros años del siglo XXI. Para eso optamos por una metodología mixta, tanto cuantitativa como cualitativa. Para ello se construyó un cuadro analítico para clasificar el número total de artículos y el número de manuscritos publicados del objeto de estudio por números o volúmenes. Seguidamente se clasificó la tipología del trabajo, ya sean revisiones sistemáticas o trabajos empíricos, así como una comparación de la frecuencia de trabajos publicados a través de gráficos realizados en Microsoft Excel 365. Posteriormente fue llevado a cabo análisis cualitativo de las temáticas recogidas en los artículos y la bibliografía recogida.

Resultados

Los resultados se fueron desglosando en diferentes tablas y gráficos. En este sentido se construyó una tabla analítica individual para cada revista con una muestra y un conjunto de porcentajes que sirvieron para justificar una tabla analítica y un gráfico con una muestra y un conjunto de porcentajes que fueron para presentar el número de artículos publicados del objeto de estudio frente al número total de artículos en cada uno de los volúmenes/ números y la comparativa en las dos revistas. En este sentido, la Tabla I presenta que *Revista Portuguesa de Educação* tuvo un flujo de publicación discontinua relacionado con temáticas, tanto de la formación como el desarrollo docente. Como se puede comprobar de los 253 artículos, 14 artículos se relacionan con el objeto de estudio, lo que arroja un porcentaje de 5.5%. Por lo tanto, los 235 artículos restantes publicaron noticias relacionadas con otros

temas, siendo que, el periodo 2012-2014, fue el más largo sin publicar específicamente trabajos relacionados con políticas y prácticas actuales de formación y profesión docente en la enseñanza básica y la enseñanza secundaria. Por otro lado, el número de trabajos publicado por volumen eran testimoniales no habiendo más de dos artículos en cada uno. Por tanto, no existió un número considerable de trabajos ni una publicación frecuente relacionada con la docencia en la enseñanza básica y en la enseñanza secundaria en Portugal durante el periodo temporal estudiado.

En cuanto al enfoque del estudio podían ser revisiones sistemáticas o trabajos empíricos, destacando la diversidad en los temas abordados. Estos estaban centrados en la formación especializada de las respectivas áreas del conocimiento (Fernandes et al., 2019), así como las prácticas supervisadas (Caires, et al., 2011; Pais-Vieira, et al., 2021) y la relación entre los orientadores docentes y los futuros profesores para que sean reflexionadas con el objetivo de construir su identidad profesional (Alves et al., 2017). Esto puede llevar a que el docente tome un rol a lo largo de su carrera como investigador e innovador de sus prácticas o reproductor de conocimientos infiriendo así en la formación de sus alumnos (Campos, 2016).

Por otro lado, se pone el foco en la educación emocional entre docentes y discentes durante la escolaridad obligatoria (Cadima et al., 2011), dotando de estrategias formativas entre los docentes para retroalimentarse y mejorar su trabajo en el aula (Fonseca et al., 2015), atendiendo así a las necesidades educativas de alumnos y familias, fortaleciendo la comunicación entre los docentes (Silva y Silva, 2015). Además, el profesorado es mediador y administrador del currículo escolar, siendo que, en función de su experiencia, tiene distintas visiones de desarrollarlo (Ribeiro y Santos 2011), dando así un significado a las estrategias que son empleadas para mejorar los aprendizajes de los alumnos (Dias, 2011). En este sentido un factor importante puede ser las evaluaciones de desempeño docente para repensar sus prácticas docentes en cuanto a la organización curricular, los aprendizajes de los estudiantes o la relación con las familias (Alves et al., 2018). En este sentido, esta evaluación puede ayudar a detectar fortalezas y debilidades que orienten la labor del docente no como un gestor sino como un líder para la comunidad escolar para cumplir los objetivos escolares, siendo un elemento que ayude en su desarrollo dentro de la profesión (Almeida et al., 2018).

Por último, la revista fue un espacio para artículos donde los docentes en periodo de pre-jubilación hacen un balance de su carrera profesional, reflexionando los cambios en las prácticas escolares, producto de la transformación generacional y de las políticas educativas (Furtado y Medeiros, 2019; Thomas y Lopes, 2021).

Con todo, a pesar de las diferentes contribuciones, la revista, hasta el año 2021, no ha realizado ningún tipo de monográfico abordando cuestiones sobre la formación y la profesión docente teniendo en consideración las prácticas y las políticas educativas para así construir nuevos enfoques y nuevas perspectivas para ser transferidas de los manuscritos al panorama escolar portugués.

En relación con la Tabla II, correspondiente a la *Revista Lusófona de Educação*, se han analizado un total de 419 trabajos, de los cuales, el 7,6% aludía al objeto de estudio. En suma, 32 trabajos se han centrado en la formación y desarrollo del docente. El resto de los artículos, 387, se han centrado en una gran diversidad de temáticas tales como la inclusión educativa, la ética docente, la educación comparada o la formación docente en el ámbito de educación superior.

La formación y el desarrollo docente ha sido tratado desde diferentes enfoques y ámbitos temáticos. Se ha debatido entre otros temas, el liderazgo docente en relación con calidad de los aprendizajes del alumnado (Rodrigues y Silva, 2015). Por otra parte, en lo referido a la dimensión evaluativa, hemos podido observar el tratamiento académico que se realiza de la formación y la supervisión del profesorado mediante estudios que muestra como los profesores más motivados tienen a desarrollar estudios de segundo ciclo en la enseñanza superior (Castro, et al., 2012). Hemos podido constatar estudios orientados a conocer el nivel de competencia y las percepciones del profesorado en relación con la inclusividad educativa del alumnado en la etapa de educación secundaria (Costa y Sánchez, 2016). Destacable son los artículos Las competencias docentes son analizadas teniendo presentes el desarrollo de la carrera docente en el contexto de un mundo globalizado (Conceição y Sousa, 2012). Otros, tratarán la formación docente desde la adaptación al proceso de Bolonia analizando la creación de másteres cuyo objetivo se centra en la formación de los futuros docentes y la obtención de la consiguiente habilitación (Fernandes y Conceição, 2013). Con un especial foco en el contexto educativo Pinto et al. (2018) aborda las problemáticas de la intervención y la mediación interpersonal de los de

la comunidad educativa partir de una experiencia desarrollada en una de las escuelas de enseñanza básica del centro de Portugal. En esta misma línea, poniendo en valor la dimensión práctica de la función docente, Candeias (2020) trata la vertiente educadora del proceso formativo en el contexto de educación formal.

TABLA II. Puntuación total y porcentajes de artículos de la revista sobre el objeto de estudio

| REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO | | | |
|---------------------------------------|---------------------------|--|----------|
| | Total de artículos | Formación y el desarrollo docente | % |
| 2011 | 18 | 4 | 22% |
| 2012 | 20 | 0 | 0% |
| 2013 | 23 | 0 | 0% |
| 2014 | 14 | 0 | 0% |
| 2015 | 21 | 2 | 9.5% |
| 2016 | 28 | 1 | 3.5% |
| 2017 | 20 | 1 | 5.0% |
| 2018 | 26 | 2 | 7.6% |
| 2019 | 24 | 2 | 8.3% |
| 2020 | 30 | 0 | 0% |
| 2021 | 29 | 2 | 6.8% |
| Total | 253 | 14 | 5.5% |

Fuente: Elaboración propia.

TABLA III. Puntuación total y porcentajes de artículos de la revista sobre el objeto de estudio

| REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO | | | |
|-------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|----------|
| | Total de artículos | Formación y desarrollo docente | % |
| 2011 | 28 | 4 | 12.5% |
| 2012 | 28 | 4 | 11.1% |
| 2013 | 28 | 3 | 18.18% |
| 2014 | 31 | 3 | 20% |
| 2015 | 19 | 1 | 5.2% |
| 2016 | 34 | 5 | 9% |

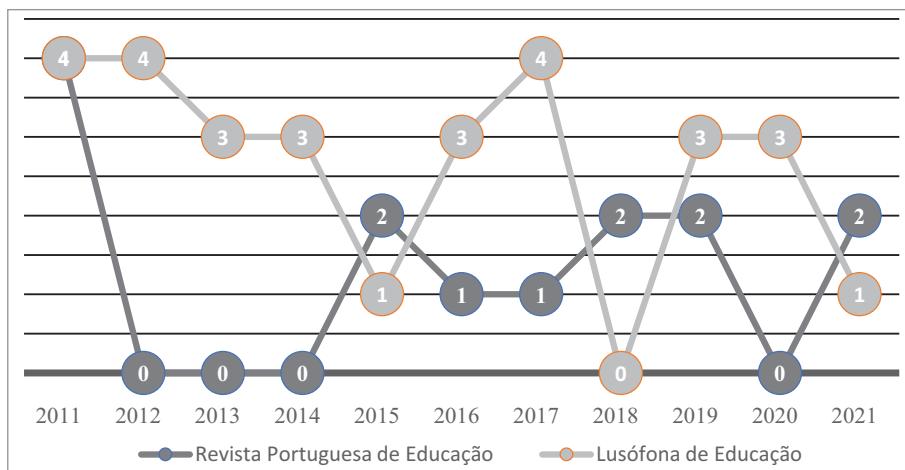
(continúo)

TABLA III. Puntuación total y porcentajes de artículos de la revista sobre el objeto de estudio (continuación)

| REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO | | | |
|------------------------------|--------------------|--------------------------------|--------|
| | Total de artículos | Formación y desarrollo docente | % |
| 2017 | 46 | 4 | 16.6% |
| 2018 | 58 | 0 | 0% |
| 2019 | 56 | 2 | 9% |
| 2020 | 46 | 3 | 18.18% |
| 2021 | 45 | 1 | 2.2% |
| Total | 419 | 32 | 7.6% |

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO I. Evolución comparativa de artículos publicados sobre la temática de estudio



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Esta investigación se centró en conocer si las revistas educativas de impacto en Portugal recogían producción científica sobre la formación

y el trabajo docente desde el 2011 hasta el 2021. En este sentido, los resultados revelaron una publicación escasa sobre esta temática. A la luz de los datos recogidos, la *Revista Portuguesa de Educação* tuvo una publicación discontinua a lo largo del tiempo, siendo los años 2012, 2013, 2014 y 2020, donde no hay constancia de esta tipología de publicaciones. Con todo, el número de artículos publicados por año es inferior con respecto a los artículos totales, no habiendo un incremento referente a la producción de nuevo conocimiento, manteniéndose estable el número de nuevos artículos a lo largo del tiempo. En cuanto a la calidad de lo publicado se puede destacar que abarca tanto la formación como el desarrollo docente, articulados a través de revisiones sistemáticas, pero también por experiencias formativas y profesionales en los centros educativos. Por tanto, aunque haya una menor cantidad de artículos sobre la temática objeto de estudio para el presente trabajo, hay una diversidad en lo publicado directamente con la temática.

En relación con la *Revista Lusófona de Educação* la presencia de contribuciones relacionadas con el objeto de estudio ha sido relativamente constante, con ausencia en el año de publicación de 2018. En términos generales, la *Revista Lusófona de Educação* ha constituido un medio de divulgación científica relevante, albergando una gran cantidad de publicaciones científicas de impacto. Igualmente, su número ha contribuido a la proyección y puesta en valor de la formación docente abriendo la puerta a publicaciones de una relevante originalidad.

En términos comparativos, la *Revista Lusófona de Educação* recoge más artículos sobre el profesorado con respecto a la *Revista Portuguesa de Educação*. Esto se debe a la periodicidad en cuanto a la frecuencia de publicación de los volúmenes/números, siendo cuatro frente a 2 por año, salvo en 2018 que se publicaron tres por el número especial sobre los 30 años de la revista. Ahora bien, en cuanto a los contenidos, la *Lusófona de Educação* se centró en publicar artículos sobre formación mientras que la *Revista Portuguesa de Educação* fue versátil publicando tanto de formación como de trabajo docente. Con todo, la relación entre el número total de artículos entre las dos revistas es 672, y los artículos relacionados con el objeto de estudio es de 46, lo que traduce en un 6.8%, esto es, una producción inferior de temáticas relacionadas con la formación y el trabajo del profesorado de enseñanza básica y enseñanza secundaria dentro del contexto educativo portugués.

Es importante resaltar que esta producción científica, a partir de las ideas de LeTendre et al. (2018) y Baker y Conolly (2018), no puede quedar

dentro del circuito académico, esto es, tiene que ser un producto útil tanto para el avance de las Ciencias de la Educación como para mejorar las reformas legislativas, dado que, la educación es un derecho fundamental que tiene toda la ciudadanía, comprometidos con el progreso social, por este motivo debe existir detrás de ella una educación en valores y saberes. En este sentido, la administración educativa tiene que tener en cuenta todo este conocimiento que emerge a partir de situaciones reales de lo cotidiano escolar, y que no se pueden circunscribir al debate de los expertos, sino estableciéndose una comunicación entre las esferas científicas, políticas y educativas (Viñao, 2002; LeTendre, 2017; LeTendre et al., 2018; Baker y Conolly, 2018; Pattier y Olmos, 2021). En la línea de esta consideración se han realizado trabajos como los de Roca et al. (2020) al objeto de intensificar la permeabilidad de las evidencias científicas en los diferentes niveles educativos.

El trabajo docente estará determinado por una relación de *coditio sine qua non* para con la investigación con la que, como apuntan como apuntan Farley-Ripple et al. (2018), deberá vincularse de manera estable y reciproca. De esta forma se generará un flujo continuo entre el conocimiento científico y las reformas educativas. Serán necesarias líneas de actuación que operativicen este conocimiento científico para atender a los desafíos educativos a los que se enfrenta la escuela del siglo XXI, tales como: el acoso escolar, la metodología digital, la comunicación entre la escuela y la familia, la adaptación del currículo a los estándares educativos internacionales o la organización escolar, son solo algunos de los asuntos que se tienen que cuestionar dentro de los foros educativos con vistas a mejorar. Para ello toda la investigación que se vaya haciendo debe tener como fin mejorar las políticas educativas.

En esta línea de pensamiento, a lo largo de este texto, se ha querido indagar respecto al interés de la formación docente manifestada por la presencia de manuscritos que contribuyen al avance del conocimiento basado en la evidencia (Pattier y Olmos, 2021). En consecuencia, dilucidar si estas revistas son útiles para promover políticas educativas que orienten el camino profesional. De esta forma darles ese valor que deben tener esta tipología de revistas para el avance de los saberes, pero también para que esos resultados sean considerados en la elaboración de la normativa educativa como de su aplicación en diferentes contextos.

No se puede obviar que hay contenidos de calidad entre las dos revistas, pero, a pesar de que los artículos revelan experiencias reales en diferentes contextos, todavía hay mucho trabajo por hacer para

incrementar el nivel de transferencia del conocimiento a las políticas educativas. En este sentido, es importante que los resultados de estas publicaciones sean divulgados entre la comunidad educativa para que así sean tenidos en cuenta con la consiguiente mejora de la formación y el trabajo docente en Portugal. Por ende, aunque hasta la fecha de publicación de este artículo, haya constancia de un monográfico, de junio de 2022, que versó sobre el trabajo empírico de los docentes a través de experiencias portuguesas e iberomaéricanas, en la *Revista Portuguesa de Educação*, sería recomendable que estas revistas educativas de impacto lleven a cabo con regularidad monográficos específicos sobre estos temas, dándole una mayor visibilidad a investigaciones empíricas centradas en la temática objeto de estudio en contextos locales. Dicha difusión cobraría relevancia mediática si fuera desarrollada a través canales hipermedia de alcance social y político. La finalidad última sería la de conocer las prácticas docentes innovadoras que hayan sido determinantes en el proceso educativo de los alumnos, así como analizar las relaciones tutor y familias, y la convivencia escolar dentro del aula, la comunicación entre iguales, su trabajo dentro del aula o la burocratización en la aplicación de la legislación educativa. Pero también es importante hacer una valoración sobre su carrera docente analizando los cambios políticos y educativos, y su adaptación al contexto escolar. Se trata, en suma, de poner en valor desde una perspectiva práctica los conocimientos aprendidos en la universidad en cuanto a su impacto en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

El estudio ha revelado que hay una falta de producción científica de la temática en las dos revistas analizadas del ámbito teórico - educativo, aunque debemos precisar que dicha valoración debe ser recogida con cautela puesto que se circunscriben a un contexto preciso y una temática restringida.

Aunque la producción pueda ser interpretada como poco fecunda, se constata la diversidad temática en los manuscritos analizados, con una presencia al menos continuada en la sucesión cronológica de los números. Esta sucesión de números permite tener una visión global de las contribuciones.

De esta realidad se desprende la necesidad de contar con el protagonismo de otros agentes implicados pertenecientes al ámbito universitario, la Administración educativa y el profesorado. Las universidades, como instituciones formadoras de los futuros docentes, deberán readaptar, en mayor medida, sus planes formativos para garantizar la transferencia del conocimiento a través de los alumnos egresados. Es preceptivo que el profesorado universitario estimule a sus alumnos a la investigación mediante la implementación de metodologías activas sustentadas sobre el paradigma de la investigación- acción. En esta misma línea, la Administración educativa deberá atender el desarrollo legislativo de planes que contemplen la transferencia del conocimiento flexibilizándolos a los incessantes cambios sociales del tiempo actual y con perspectiva de futuro. Al profesorado se le deberá incentivar con la finalidad de potenciar su rol investigador y divulgador de su práctica docente con el objeto de contribuir en un sistema de redes del conocimiento.

Las limitaciones del estudio fue el número reducido de revisadas indexadas en el indicador *Scimago Journal & Country Rank* (SJR), pero también recoger las razones por las que cuales los editores no promovieron volúmenes monográficos sobre esta temática. Por otro lado, no se conoce la influencia de esta producción científica en la cultura escolar y al desarrollo profesional.

Lo indicado anteriormente puede dar pistas que orienten a la comunidad científica, la clase política y la comunidad educativa para promover leyes educativas portuguesas acordes a las necesidades reales del profesorado de enseñanza básica y enseñanza secundaria inmersos en una era de profundas transformaciones digitales. Esto puede llegar a ser una utopía, dado que los profesores tienen que ser camaleónicos, esto es, adaptarse, muchas veces, en tiempo récord, al contexto escolar, sin que la normativa educativa acompañe dichos cambios de manera flexible y eficaz, encontrándose los procesos de formación y desarrollo del profesorado condicionados por las resistencias y el estatismo característico de una legislación educativa, a veces partidista y sesgada. Es necesario afirmar que es posible avanzar en una legislación educativa inclusiva y dinámica que recoja las necesidades del profesorado. Esto es, conseguir trascender del conocimiento albergado en las revistas de impacto al contexto escolar, alcanzando su aplicabilidad en las instituciones educativas. Para ello debe establecerse un debate que

consensue procedimientos y grupos de trabajo estables con los agentes implicados.

Como propuesta de continuidad sería interesante desarrollar futuros estudios que profundicen en la procedencia en cuanto los ámbitos profesionales al que pertenecen los autores de los artículos analizados.

Referencias bibliográficas

- Almeida, M. M., Costa, E., Pinho, A. S., & Pipa, J. (2018). Atuar na indução de professores: Que implicações para os diretores escolares portugueses? *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 196-214. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.14689>
- Alves, M. P., Cunha, P. F., Lourenço, A. A., & Monteiro, A. P. (2018). Perceção dos professores sobre a avaliação do desempenho docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 61-78. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.14082>
- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 159-185. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.12275>
- Baker, W., y Connolly, M. (2018). Revistas de investigación educativa: una visión parcial desde el Reino Unido | Educational research journals: a partial view from the UK. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (271), 437-448. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-3-2018-02>
- Bonifácio, E., y Ibraimo, M. N. (2021). (Per)cursos de formação de professores - abordagens intercontinentais. Em E. Eyeang, & J. M. Díaz (Eds.), *Formation des Enseignants dans les Systèmes Éducatifs Africains* (pp. 87-98). Salamanca: Aquilafuente - Ediciones Universidad de Salamanca. doi: <https://doi.org/10.14201/0AQ0317>
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interacções professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.3039>
- Caires, S., Moreira, M. A., Esteves, C. H., & Vieira, D. (2011). As vivências e percepções dos actores na formação inicial de professores: a figura do supervisor cooperante. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(2), 59-79. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.3029>

- Campos, J. (2016). Profissionalização dos Professores: (re)posicionamento nas classificações das profissões. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 391-417. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.10109>
- Candeias, E. (2020). Os espaços socioeducativos da escola e a reconfiguração da pedagogia (educação) social na intervenção escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 49 (49), 41-55.
- Castro, M., Teixeira, A., & de Oliveira, A. (2012). Formação e supervisão: o que move os professores? *Revista Lusófona de Educação*, 20(20), 31-46.
- Clarivate Analytics. (2021). Introducing the Journal Citation Indicator: a new, field-normalized measurement of journal citation impact. https://clarivate.com/wp-content/uploads/dlm_uploads/2021/05/Journal-Citation-Indicator-discussion-paper-2.pdf
- Conceição, C., y de Sousa, Ó. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20(20), 81-98.
- Costa, G., y Sanches, I. (2016). Um olhar sobre a inclusão educativa: conceções dos professores do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 34(34), 161-179.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 maio. *Diário da República*, 1ª série—N.º 91. Ministério da Educação e Ciência. <https://files.dre.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>
- Decreto-Lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro. *Diário da República*, 1ª série - N.º 2. Ministério da Educação e Ciência. <https://files.dre.pt/1s/2014/02/02900/0128601291.pdf>
- Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República*, 1ª série - A- N.º 201. Ministério da Educação. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>
- Decreto-lei nº 43 /2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 1.a série - Nº 38. Ministério da Educação. <https://files.dre.pt/1s/2007/02/03800/13201328.pdf>
- Delgado, F. J., y Fernández-Llera, R. (2012). Sobre la evaluación del profesorado universitario (especial referencia a ciencias económicas y jurídicas). *Revista Española De Documentación Científica*, 35(2), 361-375. doi: <https://doi.org/10.3989/redc.2012.2.861>
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Edições Asa.
- Dias, P. C. (2011). Uma abordagem microssociológica de sala da aula, no âmbito da aprendizagem das ciências. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 35-71. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.3040>

- Elsevier. (2020). *Scopus Content Coverage Guide*. Elsevier.
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235-245. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>
- Fernandes, J. A., Gea, M. M., & Correia, P. F. (2019). Conhecimento de estatística bivariada de futuros professores portugueses dos primeiros anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 40–56. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.16121>
- Fernandes, S., y Conceição, A. (2013). Pré-cálculo e a formação inicial de professores de Matemática: resultados preocupantes de um teste diagnóstico. *Revista Lusófona de Educação*, 25(25), 135-155.
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M. O., Gama, A. P., & Fiúza, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 171-199. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.7056>
- Furtado, S. C. O., y Medeiros, T. (2019). Satisfação Profissional dos Professores em Pré-Reforma. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 24-39. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.14153>
- Grupo de Investigación ILIA. (2022, Octubre). *Scholarly Publishers Indicators*. <http://ilia.cchs.csic.es/SPI/index.html>
- LeTendre, G., McGinnis, E., Mitra, D., Montgomery, R., & Pendola, A. (2018). American Journal of Education: retos y oportunidades en las ciencias translacionales y la zona gris de la publicación académica | The American Journal of Education: challenges and opportunities in translational science and the grey area of academic. *Revista Española de Pedagogía*, 76(271), 413-435. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-3-2018-01>
- LeTendre, G. K. (2017). World Culture, Educational Sociology and the Impact of Information & Communication Technology on Teachers. *The Journal of Educational Sociology*, 100, 60-69. doi: <https://doi.org/10.11151/eds.100.60>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores - imagens do futuro presente*. Educa.
- Or dorika, I. (2018). Las trampas de las publicaciones académicas *The academic publishing trap*. *Revista Española de Pedagogía*, 76(271), 463-480. doi: <https://doi.org/10.22550/REP-3-2018-04>
- Ortega, J.-L. (2020). Altmetrics data providers: A meta-analysis review of the coverage of metrics and publication. *Profesional De La información*, 29(1). doi: <https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.07>

- Pais-Vieira, L., Vieira, F., & Costa, J. A. (2021). A supervisão como espaço de transformação - um estudo no contexto do estágio. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1). doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.19604>
- Pattier, D., y Olmos, P. (2021). La Administración y el profesorado: Prácticas educativas basadas en la evidencia. *Revista de Educación*, 392, 35-62. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-478>
- Pinto, E., Torrego, J. C., & De Olivera, A. (2018). Mediação escolar: a análise qualitativa da dimensão interpessoal/social de um projeto de intervenção numa escola TEIP. *Revista Lusófona de Educação* 40(40). 111-126.
- Prada R., Avendaño W.R., y Hernández, C.A. (2022). Globalización y cultura digital en entornos educativos. *Redipe*, 11(1), 262-267. doi: <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1641>
- Perales-Palacios, F., Vilchez-González, J., & Gutiérrez-Pérez, J. (2017). Información de autor y estándares de calidad previos en revistas internacionales sobre educación científica. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 31(72), 139-159. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2017.72.57827>
- Ribeiro, C., y Santos, L. (2011). Um professor, um currículo? Um estudo com duas professoras de Matemática do 3.º ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(2), 159–182. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.3033>
- Roca, D., Sánchez-Hernández, J. A., & López, J. M. (2020). Estrategias innovadoras de divulgación de la cultura científica en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, (31), 239-263.
- Ruiz, A., y Valero, L. (2018). Efectos del JCR en la calidad de las revistas españolas de Psicología: un selfi en 2017. *Psicología Crítica*, 36(1-2), 63-74. doi: <https://doi.org/10.55414/ap.v36i1-2.712>
- Rodrigues, R., y Silva, A. (2015). A liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30(30), pp. 73-97.
- Scimago. (2022, Octubre). *Scimago Journal & Country Rank*. <https://www.scimagojr.com>
- Thomas Dotta, L. T., y Lopes, A. (2021). O ciclo de vida dos professores e a extensão da idade da reforma: Perspetivas de estudo a partir de uma revisão de literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 86-106. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.18926>
- Silva, J. C., y Silva, M. M. (2015). Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 87-109. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.7733>

- Thompson, G. (2021). *The Global Report on the Status of Teachers 2021*. International of Education. <https://www.ei-ie.org/en/item/25403-the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021>.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.

Información de contacto: Álvaro Nieto Ratero. Universidad Isabel I de Castilla, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Calle de Fernán González, 76, 09003 Burgos, e-mail: alvaro.nieto.ratero@ui1.es

Federalismo, reformas escolares y principio de igualdad en Argentina

Federalism, School Reforms, and the Principle of Equality in Argentina

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-576>

Guillermo Ramón Ruiz

<https://orcid.org/0000-0001-8170-2191>

Universidad de Buenos Aires - CONICET

Resumen

El derecho a la educación evidencia desafíos cuando es regulado en Estados federales sobre todo en función del principio de igualdad. Las políticas educativas iniciadas en la primera década de este siglo en la Argentina han impactado sobre dicho principio (el cual está en la base de este derecho humano) debido a que fueron reformas desarrolladas en un Estado federal. El federalismo por principio reconoce las diferencias entre sus Estados parte, pero el riesgo es que ellas generen desigualdades en la población debido a sus lugares de residencia. Sin embargo, el federalismo no puede convertirse en una excusa para justificar el incumplimiento de los derechos humanos por parte del Estado (en el interior de sus territorios). En términos metodológicos el diseño de esta investigación incluye técnicas cualitativas entre las que se destacan el análisis jurídico normativo y la generación de tipificaciones comparativas de las fuentes consideradas. También se utilizaron técnicas cuantitativas en el análisis de estadísticas para poder dimensionar la cobertura educativa. Se plantean definiciones relativas al federalismo y sus implicancias en términos académicos y de la cobertura escolar, a la luz de los procesos de reformas. En particular se analiza la evolución de la accesibilidad del derecho a la educación en función de la escolarización obligatoria (inicial, primario y secundario). Si bien en las tablas se incluyen todos los niveles, se hace foco en la educación primaria ya que la información disponible no permite realizar comparaciones inter-anuales en el período 2005-2020 para la secundaria. Se advierte que, si bien la Argentina ha regulado con una alta normatividad

el derecho a la educación, los resultados de las reformas han dado lugar a un incremento de la desigualdad en el contexto del federalismo que se acoplan en la histórica tendencia a la diversificación dispersa del sistema escolar.

Palabras clave: federalismo, derecho a la educación, reformas, políticas educativas, desigualdades educativas

Abstract

Education as a human right shows challenges when it is regulated in federal states, especially considering the principle of equality. The educational policies initiated in the first decade of this century in Argentina have had an impact on the principle of equality (which is the basis of this human right) since the reform was developed in the context of a federal state. Federalism by definition recognizes the differences between its member States, but the risk is that they generate inequalities in the population due to their places of residence. However, it cannot become an excuse to justify the State's non-compliance with human rights (within its territories). In methodological terms, the design of this research includes qualitative techniques, among which the normative legal analysis and the consequent generation of comparative typification of the sources considered stand out. Quantitative techniques were also used for the analysis of statistics in order to measure educational enrollment. RESULTS. Definitions of federalism and its implications in terms of academics and school coverage, considering contemporary reform processes, are discussed. In particular, the evolution of the affordability of the right to education in terms of compulsory schooling (encompassing pre-school, primary and secondary education) is analyzed. Although all levels are included in the tables, the focus is on primary education since the available information does not allow for inter-annual comparisons in the 2005-2020 period for secondary education. It is noted that, although Argentina has regulated the right to education with a high degree of normativity, the results of the reforms have led to an increase in inequality in the context of federalism, which is coupled with the historical trend towards the fragmented diversification of the school system.

Keywords: federalism, right to education, reforms, educational politics, educational inequalities

Introducción: el sistema educativo en el Estado federal argentino

En este artículo se presenta un estudio sobre los resultados de las reformas escolares en Argentina a la luz de su forma de Estado federal. La legislación del año 2006 regula el ejercicio del derecho a la

educación e introduce reformas académicas que constituyen una base innegociable que los Estados subnacionales deben cumplir a pesar de sus capacidades diferenciales para afrontar esos cambios. Ello pone bajo análisis los resultados de estas reformas en función del principio de igualdad, base de los derechos humanos fundamentales. La evolución de la accesibilidad, que es uno de los indicadores más ilustrativos del derecho a la educación, demuestra que la aplicación de las reformas ha profundizado la tendencia histórica a la diversificación dispersa del sistema. En este trabajo se plantean definiciones relativas al federalismo y sus implicancias en términos curriculares y de la cobertura escolar, a la luz de los procesos de reformas contemporáneos. Para ello se toman en cuenta datos normativos y estadísticos que dan cuenta de inconsistencias varias entre la alta normatividad y la baja efectividad de estas reformas.

Cuando se analizan las reformas educativas nacionales cabría tener presente las capacidades estatales para implementarlas y para ello cobra relevancia comprender las características que posee un Estado federal. Una primera aproximación para analizar este tema esta dada por la etimología del término: *federal* proviene del latín *foedus* y a la idea de pacto. El federalismo surgió como una división del poder en relación con el territorio, y es concebido como un sistema de pluralismo, en el cual las diferentes actividades estatales están distribuidas entre el Estado central y los Estados miembros (Loewenstein, 1957). Pueden mencionarse diferentes clasificaciones de los federalismos (Hernández, 2018; Gibson y Falleti, 2007): integrativos y devolutivos; con propósitos de división del poder o relacionados con la identidad cultural; simétricos o asimétricos. La simetría refiere al nivel de conformidad existente en las relaciones de cada entidad política tanto con el sistema en su conjunto como con las demás unidades (Tarlton, 1965). Es difícil encontrar un Estado federal plenamente simétrico. De todas formas, la idea del *pacto* a la que alude la definición etimológica explica también las asimetrías evidenciadas en los Estados federales. Cuanto más participe cada sección, mayor será la probabilidad de que el federalismo sea una forma adecuada de organización. Entre los rasgos de esta forma de Estado se pueden mencionar : a) la existencia de constituciones federales; b) la autonomía constitucional y legislativa de cada Estado miembro; c) un gobierno limitado, con división de poderes y mecanismos de controles cruzados; d) una división del poder en el territorio, es decir, diferentes niveles de gobierno -federal, nacional, regional, local- una distribución de competencias; e) el control de la constitucionalidad de las leyes; f)

la resolución de conflictos por parte de un órgano jurisdiccional independiente; g) un órgano legislativo bicameral que represente los intereses de las entidades federativas frente a los intereses del nivel nacional; y h) un sistema financiero apropiado (Suelt Cook, 2018).

El caso argentino es un ejemplo de modelo federal denominado *coming-together* (Stepan, 1999) ya que supone un arreglo por el cual las unidades previamente soberanas son las que hacen un pacto, y ceden su soberanía a una unidad estatal superior, pero se reservan competencias para sí. Por ello se interpreta que los poderes de las provincias argentinas son originarios e indefinidos mientras que los del Estado nacional son poderes delegados.¹ Entre las competencias exclusivas, que las jurisdicciones provinciales se reservaron, se encuentra la educación primaria. Sobre la base del principio que sienta el artículo 121, el artículo 5º establece que las provincias son responsables de la educación primaria en sus territorios y en el artículo 75 (incisos 18 y 19), se dispone que el Congreso Nacional debe aprobar leyes de organización y de base para el sistema educativo. Una interpretación armónica de estas cláusulas junto con los artículos 124 y 125 posibilita políticas de concertación entre el Estado federal y las provincias, al ser la educación una competencia concurrente entre ambos niveles de gobierno (Ruiz, 2020).

Sin embargo, a lo largo de su historia, el país evidenció un proceso de centralización (que afectó a la escolarización) motivado por múltiples razones como el avance del gobierno federal sin resistencia de parte de los gobiernos provinciales y la concentración socioeconómica en el área de Buenos Aires que desequilibró el desarrollo del país. Argentina es una federación administrativamente descentralizada con alta concentración geográfica de los recursos productivos y variadas desigualdades interprovinciales. Además, sus Estados subnacionales tienden a una concentración de atribuciones y recursos interna, lo cual socava la capacidad de los municipios (Leiras, 2013; Bernal y Bizarro, 2020).

El federalismo por principio reconoce las diferencias entre sus Estados parte, pero el riesgo es que ellas generen desigualdades en la población del país debido a sus lugares de residencia. Esto es particularmente importante en cuanto a los derechos que, como la educación, son reconocidos a toda la población por la Constitución. Así, en la conceptualización el derecho a la educación en un Estado federal,

¹ En la Constitución histórica de 1853-1860 participaron 14 de los 24 Estados subnacionales actuales.

y al considerar a todas las personas, se debe subrayar la importancia del principio de igualdad. Aldao y Clérigo (2019) distinguen diferentes fórmulas para definirlo: 1) la igualdad formal, que surge de una clasificación realizada por el legislador y permite distinguir categorías formales, pero no examina las razones ni los criterios de construcción de dichas categorías; 2) la igualdad jurídica material: que se pregunta por la legitimidad de los criterios de clasificación y las razones en las que se basa la selección; 3) la igualdad como redistribución y reconocimiento que apunta a evidenciar desigualdades de orden material y simbólico, por lo cual la igualdad refiere a una meta a alcanzar.² Bobbio (2020) destaca que la igualdad hace referencia a una relación cuya interpretación exige preguntarse ¿igual a quién o a qué? A partir de ello, Bolívar (2005) distingue cuatro combinaciones en materia de igualdad educativa; a dos de ellas las considera elitistas —igualdad para algunos en todo, igualdad entre algunos en algo—, mientras que las otras dos no lo serían: igualdad entre todos en todo (la postura más radical), e igualdad entre todos en algo. Esta última sería la más asequible en materia educativa y exige atender, dentro del Estado federal, a las características de los subsistemas escolares para vislumbrar si la población ejerce de manera igualitaria el derecho a la educación.³

Método: normas, estadísticas y la dimensión subnacional de las reformas

La dimensión subnacional, dentro de un Estado como el argentino, tiene importancia para analizar las reformas escolares debido a las relaciones inter-gubernamentales entre el Estado federal y los Estados provinciales. Ello lleva a considerar el rediseño que estas relaciones han adquirido en las últimas décadas y así explicar sus transformaciones (González y Lardone, 2012). Cada dimensión de la política subnacional reviste importancia diferencial. La dimensión educativa ha sido objeto de recurrentes reformas que han generado diferentes resultados, en los múltiples ámbitos en los

² El principio de igualdad constituye uno de los conceptos más relevantes de la filosofía jurídica para analizar a los derechos humanos. Montes y Parcerisa (2016) realizan una revisión de las teorías de la justicia aplicadas al campo educativo.

³ El tema de la medición del ejercicio del derecho a la educación dio lugar a la definición de indicadores tanto en función de las obligaciones estatales como del rendimiento interno de la escolarización. Al respecto véase: Razquin (2020); Ruiz (2020); Tomaševski (2004).

cuales se han desarrollado reformas (curriculares, rango de obligatoriedad, entre otros) y su impacto en el plano provincial requiere contemplar las relaciones intergubernamentales (Bernal y Bizarro, 2020). En Argentina la distribución de competencias derivada de la Constitución nacional establece que son los Estados jurisdiccionales quienes administran sus sistemas escolares mientras que el Estado federal establece el piso en materia política, académica y presupuestaria. Esto resultó sumamente notorio en los recurrentes procesos de reformas que tuvo el sistema educativo en las últimas décadas debido a la interdependencia de las medidas generadas por las leyes de base aprobadas (ley 24195, en 1993 y ley 26206, en 2006).

Ello se conjugó a partir de la ley 24049 de 1992. Esta norma si bien concluyó con la política de transferencia de los servicios educativos nacionales iniciada 30 años antes, provocó un reacomodamiento de los vínculos entre los diferentes niveles de gobierno del sistema educativo.⁴ Como consecuencia el Consejo Federal de Educación adquirió centralidad como ámbito de negociación de políticas educativas que debían luego ser aplicadas por los Estados provinciales.⁵ Ello dio lugar a un crecimiento exponencial de las relaciones intergubernamentales en materia educativa a partir de la década de 1990, que afectó los procesos de reformas en la medida en que las capacidades institucionales y burocráticas de los Estados provinciales eran diferenciales, y no estuvieron acompañadas por un rol proactivo del Estado nacional que garantizara una aplicación equitativa e igualitaria de los cambios en el conjunto del sistema.⁶ A ello se sumó la exigencia de tiempos muy acotados para la implementación de reformas, sobre todo *curriculares*, sin la planificación adecuada para asegurar que los cambios fuesen equivalentes en todo el país. Esto tuvo consecuencias en la *cobertura del sistema*, una de las dimensiones más notorias del derecho a la educación.

Estudiar el currículum supone analizar las formas institucionalizadas de intervención educativa, caracterizadas por estrategias de clasificación

⁴ Las transferencias de las institucionales nacionales de educación siempre fueron planteadas por el nivel central como un asunto administrativo, en función de pautas financieras de ajuste del gasto del sector.

⁵ El Consejo Federal de Educación es un organismo de coordinación creado en 1972. Lo integran las autoridades educativas nacionales y provinciales y 3 miembros del Consejo de Universidades.

⁶ Diversos estudios analizan la desigualdad educativa derivada de las reformas debido a las diferentes capacidades provinciales. Entre otros pueden mencionarse: Krüger et al. (2022); Riquelme et al. (2021); Rivas (2004).

y control del conocimiento oficial (De Alba, 1995; Goodson, 1995). El currículum constituye un proyecto político educativo que comprende la información, los procedimientos y las estrategias cognitivas desarrolladas y a desarrollar por medio de la interacción entre estudiantes y docentes. El currículum puede ser estudiado como objeto de la intervención estatal ya que expresa una política pública vinculada con los procesos de selección y transmisión de la cultura. Constituye una política con distintos niveles de concreción sobre todo en Estados federales que contemplan dimensiones subnacionales, con adaptaciones que inciden sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Si se analizan las implicancias curriculares que ha tenido la legislación educativa de 2006 en el contexto del Estado federal argentino aparecen varias cuestiones problemáticas.⁷

En primer lugar, se encuentran los cambios que introdujo esa ley en la estructura académica del sistema educativo. Conjuntamente con las modificaciones en el rango de obligatoriedad, las transformaciones en esta dimensión han tenido consecuencias que afectaron el financiamiento, la organización de las instituciones, la articulación interjurisdiccional y la cobertura. La ley recuperó las denominaciones de *Primaria* y de *Secundaria* para reemplazar las de Educación General Básica (EGB) y Polimodal, aunque con diferentes duraciones (artículo 134).⁸ Esta decisión ha formalizado la desigualdad ya que los Estados provinciales debían elegir entre dos opciones de duración: 7 o 6 años (para primaria) y 5 o 6 años (para secundaria). Como resultado, 12 jurisdicciones tienen la primera y las restantes 12 poseen la segunda.

Estas dos opciones demuestran una resistencia al cambio de la estructura establecida por la reforma precedente así como la ausencia de un diagnóstico apropiado sobre las capacidades que tenían los Estados provinciales para instrumentar dicho cambio. Si había algo que la ley 26206 debía resolver eran las desiguales duraciones de los niveles primario y secundario. Sin embargo, la ley formaliza la diferencia interjurisdiccional y no contempla los propósitos de enseñanza que poseen estos niveles escolares, lo cual impacta en el alcance del contenido del derecho a la educación (Ruiz, 2020).

⁷ La Ley de Educación Nacional (de 2006) regula el ejercicio del derecho a la educación (artículo 1º).

⁸ Esas denominaciones las introdujo la Ley Federal de Educación (vigente en 1993 y 2006). Esa ley modificó la estructura del sistema al crear dos niveles: EGB y Educación Polimodal. Sin embargo, la organización del tercero de los ciclos de la EGB fue aplicada diferencialmente en cada provincia, y ello afectó las características del Polimodal.

TABLA I. Opciones de estructura académica, según jurisdicción

| 7 años de nivel Primario 5 años de nivel Secundario | 6 años de nivel Primario 6 años de nivel Secundario |
|--|--|
| Jurisdicciones | Jurisdicciones |
| Ciudad de Buenos Aires | Buenos Aires |
| Chaco | Catamarca |
| Jujuy | Córdoba |
| La Rioja | Corrientes |
| Mendoza | Chubut |
| Misiones | Entre Ríos |
| Neuquén | Formosa |
| Río Negro | La Pampa |
| Salta | San Juan |
| Santa Cruz | San Luis |
| Santa Fe | Tierra del Fuego |
| Santiago del Estero | Tucumán |

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, en materia curricular la ley 26206 mantiene el esquema previsto por su predecesora: se consensuan contenidos en el nivel federal y las jurisdicciones deben aprobar los diseños curriculares; no obstante, hay modificaciones. Por un lado, se establece que las resoluciones del Consejo Federal de Educación (entre ellas las curriculares) son de aplicación obligatoria. Esto pretende evitar una fragmentación académica como la que se produjo luego de la aplicación diferencial de la reforma de la década de 1990. Empero, la falta de una estructura homogénea a todo el país, contrarresta la convergencia de las políticas curriculares.

Por otro lado, la ley tiene definiciones curriculares ubicadas dentro del Título VI donde se mencionan *contenidos obligatorios comunes* a todos los diseños curriculares de las jurisdicciones.⁹ A esto se sumó que, a partir del año 2004, comenzó la elaboración de una serie de contenidos denominados *Núcleos de Aprendizaje Prioritario* (NAP) que son aprobados en el Consejo Federal de Educación. El propósito

⁹ Los Títulos VII, VIII y IX tienen también definiciones curriculares.

de estos NAP es garantizar un piso federal de lineamientos curriculares y la fijación de criterios que permitan el otorgamiento de la validez de las titulaciones. Las jurisdicciones provinciales tienen autonomía para organizar el diseño curricular y pueden adecuar los NAP a la realidad de sus sistemas escolares y a las normativas jurisdiccionales. Luego de ser aprobada la ley en 2006, se llevaron adelante reformas por las cuales los Estados provinciales implementaron la legislación federal en sus territorios. La siguiente tabla presenta las normas que regulan a los sistemas provinciales.

TABLA II. La legislación educativa provincial

| Jurisdicciones | Ley provincial de educación |
|------------------------|------------------------------------|
| Buenos Aires | Ley 13688 (de 2007) |
| Catamarca | Ley 5381 (de 2013) |
| Chaco | Ley 1887-E (de 2010) |
| Chubut | Ley VIII – N° 91 (de 2010) |
| Ciudad de Buenos Aires | No posee legislación |
| Córdoba | Ley 9870 (de 2010) |
| Corrientes | Ley 6475 (de 2018) |
| Entre Ríos | Ley 9890 (de 2008) |
| Formosa | Ley 1613 (de 2014) |
| Jujuy | Ley 5807 (de 2013) |
| La Pampa | Ley 2511 (de 2009) |
| La Rioja | Ley 8678 (de 2009) |
| Mendoza | No posee legislación |
| Misiones | Ley VI – N° 104 (de 2003) |
| Neuquén | No posee legislación |
| Río Negro | Ley 4819 (de 2012) |
| Salta | Ley 7546 (de 2008) |
| San Juan | Ley 1327 – H (de 2015) |
| San Luis | No posee legislación |
| Santa Cruz | Ley 3305 – H (de 2012) |
| Santa Fe | No posee legislación |
| Santiago del Estero | Ley 6876 (de 2007) |
| Tierra del Fuego | Ley 1018 (de 2015) |
| Tucumán | Ley 8391 (de 2010) |

Fuente: elaboración propia

Como se observa, la situación es muy diversa ya que hay algunas jurisdicciones que poseen leyes aprobadas antes de la reforma de 2006, otras en cambio tienen leyes posteriores a la aprobación de la Ley de Educación Nacional, y también se encuentran las que no cuentan con una legislación educativa para la jurisdicción, por lo que instrumentaron cambios sin debates parlamentarios. En estos últimos casos se ha fortalecido el rol de los poderes ejecutivos jurisdiccionales para implementar sus reformas educativas. A ello debe sumarse las diferentes normas que aprobaron las provincias para optar por una de las opciones de duraciones de los niveles primario y secundario (Tabla I) y también aquellas que adaptaron los lineamientos curriculares para los diferentes niveles obligatorios de escolarización. En suma, se puede sostener que las diferentes duraciones de los niveles primario y secundario, así como los distintos grados de recepción de los NAP en las provincias y la diversidad de diseños curriculares que ellas han aprobado han generado diferenciaciones que limitan la igualdad en cuanto a la formación de la población escolar en el contexto del Estado federal.

Resultados subnacionales en la cobertura escolar

Una somera descripción de las jurisdicciones a partir de datos sociodemográficos pone en evidencia la diversidad de contextos socio-educativos que existen en el país.¹⁰ Esta caracterización general permite interpretar los alcances y limitaciones que poseen los Estados provinciales tanto para prestar sus servicios escolares como para instrumentar las reformas educativas en sus ámbitos.

En la Tabla III se vislumbran las disparidades entre los Estados subnacionales, con una alta *urbanización* en el país, pero un crecimiento vegetativo desigual (25% en Tierra del Fuego frente al 4,1% de la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo). Al observarse estos datos, se destaca que, si bien Argentina posee en promedio un alto nivel de cobertura educativa en los años de escolarización obligatoria, su distribución es marcadamente

¹⁰ En este trabajo no se analiza en particular el desarrollo económico-social y sus efectos sobre la escolarización en las diferentes provincias argentinas ya que ello excede el espectro aquí demarcado. Sobre el tema se han efectuado numerosas investigaciones: Álvarez (2022); Krüger (2016). Estas obras constituyen una fracción que permite una aproximación al tema, pero no lo agotan.

TABLA III. Datos demográficos y de cobertura según las jurisdicciones

| | Jurisdicciones | Población—año 2010 | | %Educación primaria sector público (2019) | %Educación secundaria sector público (2019) |
|-----------|------------------------|--------------------|-------|---|---|
| | | Urbana | Rural | | |
| 1 | Ciudad de Buenos Aires | 100 | | 52 | 50 |
| 2 | Buenos Aires | 97,22 | 2,78 | 65 | 67 |
| 3 | Catamarca | 77,13 | 22,87 | 61 | 82 |
| 4 | Chaco | 84,59 | 15,41 | 71 | 83 |
| 5 | Chubut | 91,19 | 8,81 | 80 | 87 |
| 6 | Córdoba | 89,66 | 10,34 | 73 | 60 |
| 7 | Corrientes | 82,84 | 17,16 | 87 | 83 |
| 8 | Entre Ríos | 85,72 | 14,28 | 88 | 75 |
| 9 | Formosa | 80,86 | 19,14 | 87 | 90 |
| 10 | Jujuy | 87,41 | 12,59 | 73 | 84 |
| 11 | La Pampa | 83,18 | 16,82 | 90 | 79 |
| 12 | La Rioja | 86,48 | 13,52 | 87 | 85 |
| 13 | Mendoza | 80,87 | 19,13 | 90 | 77 |
| 14 | Misiones | 73,76 | 26,24 | 88 | 77 |
| 15 | Neuquén | 91,61 | 8,39 | 82 | 86 |
| 16 | Río Negro | 87,05 | 12,95 | 83 | 80 |
| 17 | Salta | 87,11 | 12,89 | 86 | 81 |
| 18 | San Juan | 87,13 | 12,87 | 81 | 78 |
| 19 | San Luis | 88,67 | 11,33 | 85 | 86 |
| 20 | Santa Cruz | 96,09 | 3,91 | 78 | 85 |
| 21 | Santa Fe | 90,85 | 9,15 | 87 | 68 |
| 22 | Santiago del Estero | 68,70 | 31,30 | 83 | 76 |
| 23 | Tierra del Fuego | 98,81 | 1,19 | 72 | 74 |
| 24 | Tucumán | 80,81 | 19,19 | 86 | 73 |

Fuente: elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos y del Ministerio de Educación

desigual entre las jurisdicciones provinciales.¹¹ A ello contribuyen diferentes factores, entre los que pueden mencionarse: el rol del Estado provincial; las capacidades estatales para instrumentar políticas sectoriales que garanticen la escolarización; y también la estructura académica diferenciada en lo que respecta a la duración de los niveles primario y secundario. Como se observa en la información incluida en el Anexo, las desigualdades incluso se evidencian dentro de cada región educativa.¹²

Como se dijo previamente, existen 12 provincias que tienen 6 años de educación primaria y 6 años de educación secundaria, mientras que hay otras 12 que poseen 7 y 5 años respectivamente. Estas duraciones diferenciales condicionan el desarrollo de los contenidos escolares en función de los propósitos específicos que poseen los niveles primario y secundario de la educación obligatoria. Mientras que el primero de ellos se orienta a la formación básica en la infancia, es decir, la educación de fundamento, sobre la que se deben montar los aprendizajes ulteriores, el segundo nivel -el secundario- tiene propósitos vinculados con la formación propedéutica, la educación para el trabajo y el ejercicio de la ciudadanía. Un año más o un año menos en cada uno de estos niveles afecta al conjunto de los propósitos formativos perseguidos. Asimismo, ello incide en la tasa de pase entre la primaria y la secundaria dado que en el pasaje entre el último año de un nivel y el primero del otro suelen aparecer mayores tasas de abandono o rezago (por factores variados como los regímenes académicos; los cambios de instituciones para continuar los estudios secundarios; las vinculaciones sociales y emocionales experimentadas en la adolescencia que influyen de diversas maneras en la vinculación con la tarea escolar), todo lo cual está relacionado con el nivel de articulación que poseen los niveles primario y secundario en cada jurisdicción. Dicha articulación a la vez está influida por la envergadura de la oferta escolar, la prestación de los sectores público y privado, el nivel de urbanización, los contextos geográficos, todos los cuales inciden en que se puedan continuar los estudios secundarios cuando se concluye la escuela primaria. El tener una menor cantidad de años de educación primaria ciertamente adelanta estas experiencias en la población estudiantil (en las provincias que poseen 6 años en este nivel) ya que la

¹¹ En la tabla se presenta información de la *cobertura de primaria y secundaria en el sector público*. Se destaca el peso que tiene la Ciudad de Buenos Aires en el promedio nacional. En las Tablas I y II del Anexo se incluyen los datos de los demás niveles. Con respecto a este tema, Wiñar y Lemos (2005) y Arrigazzi Jallade (2022) presentan rigurosos análisis de la desigual expansión durante las últimas décadas.

¹² Existen 5 regiones: Centro (4 provincias y 1 ciudad autónoma); Cuyo (3 provincias); Nordeste (4); Noroeste (6); Sur (6).

concluirán a los 11 años de edad; a la par que favorece la desigualdad educativa dentro del conjunto del sistema escolar.

Si se suman al análisis los datos de las Tablas I y II del Anexo es posible profundizar la identificación de la desigualdad de la cobertura de la educación obligatoria. Ciertamente el federalismo supone reconocer diferentes puntos de partida, diversidades culturales y políticas que la organización institucional de los Estados miembros. El problema aquí es que las capacidades estatales son desiguales y ello se traduce en múltiples deudas en cuanto a la escolarización obligatoria. Esto se visibiliza cuando se observa el rol sustantivo que posee el Estado provincial en algunas jurisdicciones para garantizar la oferta de los niveles obligatorios de enseñanza.¹³

En el caso particular de la educación primaria las desigualdades inter-regionales e inter-provinciales son importantes.¹⁴ A excepción de la región Centro, en el resto el porcentaje de la educación pública se acerca o supera el 80%. Por ejemplo, en el Noroeste (NOA) la cobertura de la educación primaria pública es superior al 80% en las 6 provincias y en 4 de ellas supera el 85% (La Rioja, Jujuy, Salta y Santiago del Estero). Salvo Tucumán donde el sector privado ronda el 20% en los tres niveles educativos obligatorios, y Catamarca y Jujuy donde es alta la participación de este sector en el nivel inicial, en el resto de las jurisdicciones la escuela privada no constituye una opción para la mayoría de la población. La región del Noreste (NEA) presenta una situación muy similar al NOA en términos de cobertura educativa por sectores. Sin contar a Misiones, las demás se acercan o superan el 90% de atención pública en el nivel primario; y también salvo Misiones en los niveles inicial y secundario, donde el sector privado supera el 20%, en el resto de las jurisdicciones y sus niveles escolares, la oferta privada tiene un desarrollo cercano al 15%. Se destaca el caso de Formosa donde la oferta educativa pública atiende al 90% de la población escolar de primaria y secundaria. Finalmente, la región Sur también presenta datos similares al NOA y al NEA en cuanto al 80% de cobertura no sólo en la educación primaria sino también en la educación inicial y en la secundaria (solo en Tierra del Fuego baja al 74%). La educación privada alcanza a un valor del 20% solamente en el

¹³ Esta cuestión se vincula con la privatización de la educación, la cual ocurre en diferentes formas y grados (Verger et al., 2023). Así lo evidencia la oferta educativa privada en el contexto del Estado federal. Para el caso argentino véase: Correa et al. (2021); Morduchowicz e Iglesias (2011); Vior y Rodríguez (2012).

¹⁴ A partir de aquí se hace foco en el nivel primario por razones de espacio y por la información disponible (véase nota 16). En el Anexo se incluyen los datos de todos los niveles escolares, en 2019.

nivel inicial de tres provincias: La Pampa, Río Negro y Tierra del Fuego. De hecho, esta última es la que posee los valores más elevados para este sector de enseñanza, aunque no por ello deja de ser predominante la cobertura por parte del sector público.

Las regiones de Cuyo y Centro tienen valores que se diferencian de las precedentes, pero en formas específicas. Las provincias cuyanas no evidencian similitudes entre sí. San Luis, por ejemplo, tiene una amplia cobertura por parte del sector público en los tres niveles de educación obligatoria, y supera el 82% en cada uno de ellos. San Juan por su parte tiene valores casi idénticos (77%) de cobertura pública para los tres niveles, que es, a la vez, la provincia donde mayor desarrollo tiene la educación privada en la educación obligatoria en general. Por último, Mendoza tiene mayor diversidad en cada nivel de enseñanza y presenta el valor más alto para la educación privada (36% en el nivel inicial). La región del Centro en cambio es muy diferente a las demás ya que en estas jurisdicciones la prestación del sector público no alcanza el 80% en ninguno de los niveles de enseñanza obligatoria y además la educación privada es mucho más alta ya que supera el 25% en todos niveles. La Ciudad de Buenos Aires se distingue con su prácticamente paridad de cobertura entre los sectores públicos y privados y la provincia de Buenos Aires muestra altos niveles de cobertura del sector privado (alrededor del 35%).

Finalmente, si se consideran los efectos de estas reformas en el contexto federal en función de la evolución de la cobertura del nivel primario a partir del año 2005, se observan diferentes resultados que no se condicen con la igualdad educativa y el ejercicio igualitario del derecho a la educación.¹⁵ En el Anexo se presenta la evolución de la cobertura de la educación primaria durante el período 2005 y 2020 (Tabla III del Anexo), desagregada entre los sectores público (Tabla IV) y privado (Tabla V).¹⁶ En conjunto

¹⁵ Se toma al año 2005 para caracterizar la cobertura en el contexto inicial del proceso de reforma educativa; y al año 2019 como año de referencia previo al cierre escolar generado por la pandemia en el año 2020.

¹⁶ Es importante aclarar que, debido a los cambios de niveles y en las duraciones del rango de obligatoriedad, y también en función de las publicaciones del Ministerio de Educación nacional, estas tablas solamente consideran 6 años de educación primaria, a pesar de que 12 jurisdicciones poseen 7 años para este nivel escolar. A ello se suma que en el año 2005 existía la EGB que era computada solamente en los dos primeros de sus ciclos (6 años) a pesar de su aplicación diferencial y de que no todos los Estados provinciales tenían este nivel. Asimismo, cabe consignarse que por estas diferencias en el relevamiento realizado por el Ministerio *resulta imposible calcular la evolución de la cobertura del nivel secundario* (así denominado desde diciembre de 2006) ya que los diferentes anuarios estadísticos oficiales han publicado estos datos como diferentes criterios.

Por último, en el cálculo de evolución interanual se ha dejado fuera la comparación los datos del año 2020 debido a que el cierre escolar ha desvirtuado precisamente el indicador de cobertura.

la cobertura del nivel primario tuvo un crecimiento entre el año 2005 y 2019 del 5% pero que no ha sido constante y evidenció desigualdades varias entre las provincias. En los primeros 5 años la matrícula se mantuvo prácticamente estancada (1% entre 2005 y 2010), mientras que entre 2005 y 2015 se contrajo (-1%), lo cual contrasta con los propósitos de la política de la reforma de 2006. En la segunda década del siglo creció la cobertura (4%) pero con desigualdades entre las jurisdicciones. Provincias como Catamarca, Corrientes, Entre Ríos, Formosa y La Pampa presentan un decrecimiento de su matrícula de nivel primario en todos los períodos considerados en la Tabla III del Anexo. Algunas como Chaco, Jujuy, La Rioja, presentaban un descenso de estudiantes en dos períodos (2005-2010 y 2015-2019) y luego otra vez en el total considerado (2005-2019); mientras otras evidenciaban un decrecimiento total entre 2005-2019 (Santiago del Estero y Tucumán) pero con fluctuaciones en algunos períodos ya sea por estancamiento (Tucumán) o por crecimiento (Santiago del Estero). Donde más creció fue en Santa Cruz (37%), Buenos Aires (27% promedio entre Conurbano y resto de la provincia), seguidas por Tierra del Fuego (18%), Neuquén (17%) y Mendoza (16%).

El análisis entre los sectores da cuenta de un aumento de la cobertura de la educación privada (28%) y una contracción del sector público (-1%) entre los años 2005 y 2019. En la Tabla IV, se observa que el sector público aumenta en los períodos 2010-2019 (2%) y 2015-2019 (7%) mientras que desciende en 2005-2010 (-3%) y sobre todo entre 2005 y 2015 (-8%). La evolución es desigual en las provincias: desciende abruptamente en el período 2005-2015 en Catamarca (-28%), Entre Ríos (-16%), Formosa (-24%) y Corrientes (-20%); y baja en todos los períodos considerados, aunque en menores porcentajes, en Córdoba (-7%), La Pampa (-8%) y Santiago del Estero (-6%). También descendió en todo el período, aunque no de forma constante, en Chaco, Jujuy, La Rioja, Misiones, San Luis, y Tucumán (aunque en este caso es constante el descenso y sólo en el período 2005-2010 se evidencia un estancamiento). Nuevamente es en Santa Cruz donde creció de forma considerable la cobertura (34%), luego se ubican la Ciudad de Buenos Aires (15%), Mendoza (11%), Neuquén y Tierra del Fuego (10% en ambas provincias). En el caso de la educación privada -como se dijo- la matrícula creció en todos los períodos considerados (Tabla V): en total un 28% (2005-2019), se destaca el decenio 2005-2015 (22%). Las provincias que más aumentaron la matrícula de este sector en el período total fueron: Neuquén (90%), Chaco (79%), Tierra del Fuego (65%), Santiago del Estero (64%), Chubut (51%) y Mendoza (50%). Con porcentajes

de más del 40% se ubican la Ciudad de Buenos Aires (43%), Catamarca (46%), La Rioja (48%) y con valores cercanos al 40% están Jujuy (39%) y San Juan (38%).

Conclusiones

En suma: al analizarse las desigualdades educativas que tienen los Estados subnacionales, se observan los resultados diferentes que han tenido las reformas federales en términos de cobertura lo cual limitan el principio de igualdad, base del derecho a la educación. A lo cual habría que sumar las diferentes adaptaciones curriculares de los NAP por parte de las provincias. Cabe preguntarse si estos indicadores son tenidos en cuenta cuando se diseñan políticas públicas para el sector. Como se notó al inicio, el federalismo respeta la diversidad social y cultural de los Estados miembros y las asimetrías son constitutivas de esta forma de Estado. No obstante, el derecho internacional advierte que ello no debe afectar el reconocimiento y el ejercicio de los derechos de la población que habitan en un Estado federal. Así, la Convención Americana de Derechos Humanos señala que el federalismo no puede ser una *excusa* del Estado para el incumplimiento de los derechos al interior de sus territorios (artículo 28).

La Constitución y la ley 26206 constituyen el piso federal sobre el cual las legislaciones provinciales deben establecer sus regulaciones específicas. Son una base innegociable y el Estado nacional está obligado a garantizarla por sus compromisos en materia del derecho internacional de los derechos humanos. Sin embargo, los resultados analizados indican que la aplicación de las políticas de reformas ha profundizado la tendencia histórica a la diversificación dispersa del sistema. Es más, se ha agudizado la desigualdad en el indicador de accesibilidad del derecho a la educación.

La ausencia de un Estado federal con un rol promotor de este derecho ha dado lugar a una marcada diferenciación en el plano de las jurisdicciones provinciales. Particularmente, la cobertura desigual del nivel primario, su contracción en el sector público y el avance del sector privado dan cuenta de resultados adversos a los propósitos proclamados en la Ley de Educación Nacional. Se evidencia que el mayor reconocimiento normativo del derecho a la educación no logró una mayor vigencia de este derecho en el plano material, en la dimensión subnacional. Queda aún mucha tarea por hacer en cuanto a política pública interna. Habría que aplicar

lo dispuesto en la legislación vigente (jornadas extendidas, formación docente continua, mejorar la relación docente-por-estudiantes). Ello permitiría afrontar con cierta efectividad algunas de las deudas en relación con el ejercicio del derecho a la educación con acciones tendientes a garantizar niveles de escolarización asequibles e igualitarios.

Referencias bibliográficas

- Aldao, M. y Clérigo, L. (2019). La igualdad “reformada”: la igualdad “desmarcada”. En N. Cardinaux, y L. Clérigo, (Comps.), *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria* (pp. 193-216). EUDEBA-Facultad de Derecho UBA.
- Álvarez, M. (2022). Contexto político, económico y demográfico. Un breve panorama. En N. Fernández Lamarra, L. Arrigazzi Jallade y M. Álvarez (Coords.), *Cincuenta años de educación en Argentina* (pp. 88-114). EDUNTREF.
- Arrigazzi Jallade, L. (2022). Cincuenta años de expansión escolar. Cifras clave: acceso, rendimiento, disparidades. En N. Fernández Lamarra, L. Arrigazzi Jallade y M. Álvarez (Coords.), *Cincuenta años de educación en Argentina* (pp. 188-289). EDUNTREF.
- Bernal, M., y Bizarro, V. (Coords.) (2020). *Un federalismo en pausa. Normas, instituciones y actores en la coordinación intergubernamental en Argentina*. EUDEBA.
- Bobbio, N. (2020). *Igualdad y libertad*. Página Indómita.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la Justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2) <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5555/5974>
- Correa, N., Giovine, R. y Suásnabar, J. (2021). Políticas, territorios e investigación educativa: la privatización "por concentración" en la Provincia de Buenos Aires (2001- 2018). *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación*, 8(14), 36-50. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/849/971>
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Gibson, E. y Falletti, T. (2007). La unidad a palos. Conflicto regional y Los orígenes del federalismo argentino. *Revista de Reflexión y Análisis Político*, 12, 171-204.

- González, L. y Lardone, M. (2012). Federalismo y política subnacional en perspectiva comparada: algunos desarrollos, interrogantes y potenciales agendas de investigación. En T. Falleti, L. González y M. Lardone (Comp.), *El federalismo argentino en perspectiva comparada* (pp. 331-342). EDUCA y EDUCC.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum*. Pomares Corredor.
- Hernández, A. M. (2018). *Estudios de federalismo comparado. Argentina, Estados Unidos y México*. Rubinzal-Culzoni.
- Krüger, N. (2016). Equidad educativa interna y externa: principales tendencias en Argentina durante las últimas décadas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI(2), 39-78. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27046182003.pdf>
- Krüger, N., McCallum, A., y Volman, V. (2022). La dimensión federal de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Argentina. *Perfiles Educativos*, 44(176). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60281>
- Leiras, M. (2013). Las contradicciones aparentes del federalismo argentino y sus consecuencias políticas y sociales. En C.H. Acuña, (Comp.), *¿Cuánto importan las instituciones? Gobierno, Estado y actores en la política argentina* (pp. 209 - 248). Siglo XXI.
- Loewenstein, K. (1957). *Political Power and the Governmental Process*. University of Chicago Press.
- Montes, A. y Parcerisa, L. (2016). ¿Iguales en qué y cómo? Una revisión de las propuestas realizadas desde la teoría de la justicia al campo de la educación. *Papers*, 101(4), 451-471 <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2194>
- Morduchowicz, A. e Iglesias, G. (2011). Auge y avance de los subsidios estatales al financiamiento de las escuelas privadas en la Argentina. En R. Perazza (Coord.), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina* (pp. 131-164). Aique.
- Razquin, P. (2020). *Manual de análisis del sector educativo para monitorear el cumplimiento del derecho a la educación en América Latina*. IIEP-UNESCO/UNICEF
- Riquelme, G. , Herger, N., y Sassera, J. (2021). La deuda social educativa y la educación secundaria en clave territorial. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 14, 14-35. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/836>

- Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación: estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Granica.
- Ruiz, G. R. (Dir.) (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. EUDEBA.
- Stepan, A. (1999). Federalism and Democracy: Beyond the U.S. Model. *Journal of Democracy*, 10(4) 19-34.
- Suelt Cock, V. (2018). Rasgos generales y tendencias del estado federal en Latinoamérica. *Revista General de Derecho Público Comparado*, 23. https://www.iustel.com/v2/revistas/detalle_revista.asp?id_noticia=420593
- Tarlton, Ch. (1965). Symmetry and Asymmetry as Elements of Federalism: A Theoretical Speculation. *The Journal of Politics*, 27(4), 861-874.
- Tomaševski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341-388.
- Verger, A., Fontdevila, C. y Zancajo, A. (2023). The privatization of education. Drivers, social effects and regulatory challenges of private sector participation in schooling. *International Encyclopedia of Education*, 4(1), 174-182.
- Vior, S. y Rodríguez, L. (2012). La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización. *Pro-Posições*, 23, 2(68), 91-104,
- Wiñar, D. y Lemos, M. L. (2005). *Cuaderno de trabajo N° 1 del Departamento de Educación: De la fragmentación a la desintegración del sistema educativo*. Universidad Nacional de Luján.

Información de contacto: Guillermo Ramón Ruiz. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Departamento de Profesorado en Ciencias Jurídicas. Avenida Figueroa Alcorta 2263, Ciudad de Buenos Aires, C1425CKB, Argentina, e-mail: gruiz@derecho.uba.ar

Anexo: Cobertura según niveles escolares obligatorios y sectores

TABLA I. Estudiantes del sector público por nivel de enseñanza según jurisdicción. Valores absolutos y porcentuales.

| Jurisdicción | Total | Inicial | Primario | Secundario | Terciario | In. % | Pr. % | Sec. % | Ter. % |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|-------|-------|--------|--------|
| Total | 8.210.121 | 1.264.901 | 3.537.684 | 2.738.539 | 668.997 | 68 | 73 | 71 | 68 |
| Ciudad de Buenos Aires | 354.948 | 56.471 | 148.394 | 98.798 | 51.285 | 45 | 52 | 50 | 45 |
| Buenos Aires | 2.835.805 | 461.046 | 1.121.703 | 1.058.108 | 194.948 | 62 | 65 | 67 | 78 |
| Conurbano | 1.604.737 | 238.370 | 656.126 | 616.050 | 94.191 | 56 | 61 | 64 | 75 |
| Buenos Aires Resto | 1.231.068 | 222.676 | 465.577 | 442.058 | 100.757 | 71 | 71 | 73 | 81 |
| Catamarca | 98.432 | 13.097 | 34.412 | 35.443 | 15.480 | 78 | 80 | 82 | 90 |
| Córdoba | 609.974 | 103.775 | 260.025 | 200.020 | 46.154 | 73 | 73 | 60 | 58 |
| Corrientes | 272.792 | 37.908 | 114.931 | 87.655 | 32.298 | 82 | 87 | 83 | 85 |
| Chaco | 317.329 | 44.014 | 144.793 | 84.373 | 44.149 | 84 | 88 | 83 | 69 |
| Chubut | 137.680 | 22.545 | 53.500 | 50.576 | 11.059 | 83 | 87 | 87 | 85 |
| Entre Ríos | 256.112 | 38.443 | 102.081 | 96.368 | 19.220 | 70 | 73 | 75 | 73 |
| Formosa | 152.202 | 16.885 | 65.440 | 56.687 | 13.190 | 74 | 90 | 90 | 87 |
| Jujuy | 178.129 | 24.426 | 80.523 | 57.222 | 15.958 | 76 | 87 | 84 | 63 |
| La Pampa | 70.178 | 10.493 | 30.293 | 26.591 | 2.801 | 78 | 90 | 79 | 58 |
| La Rioja | 93.935 | 16.078 | 40.863 | 27.234 | 9.760 | 88 | 88 | 85 | 98 |
| Mendoza | 384.249 | 56.218 | 190.648 | 103.130 | 34.253 | 64 | 82 | 77 | 76 |
| Misiones | 280.610 | 40.745 | 151.242 | 76.645 | 11.978 | 77 | 83 | 77 | 38 |
| Neuquén | 149.229 | 19.228 | 72.104 | 44.397 | 13.500 | 82 | 86 | 86 | 65 |
| Río Negro | 156.269 | 23.908 | 70.866 | 49.011 | 12.484 | 79 | 81 | 80 | 63 |
| Salta | 337.559 | 46.371 | 159.019 | 103.341 | 28.828 | 86 | 85 | 81 | 59 |

TABLA I. Estudiantes del sector público por nivel de enseñanza según jurisdicción. Valores absolutos y porcentuales. (*continuación*)

| Jurisdicción | Total | Inicial | Primario | Secundario | Terciario | In. % | Pr. % | Sec. % | Ter. % |
|---------------------|--------------|----------------|-----------------|-------------------|------------------|--------------|--------------|---------------|---------------|
| San Juan | 162.867 | 26.982 | 70.129 | 60.267 | 5.489 | 77 | 78 | 78 | 57 |
| San Luis | 110.161 | 14.679 | 47.041 | 42.691 | 5.750 | 82 | 87 | 86 | 73 |
| Santa Cruz | 77.359 | 13.124 | 35.500 | 25.074 | 3.661 | 84 | 83 | 85 | 88 |
| Santa Fe | 580.291 | 85.721 | 274.415 | 169.631 | 50.524 | 68 | 72 | 68 | 72 |
| Santiago del Estero | 237.728 | 40.778 | 118.591 | 59.425 | 18.934 | 87 | 86 | 76 | 74 |
| Tucumán | 318.312 | 46.196 | 137.002 | 113.145 | 21.969 | 73 | 80 | 73 | 64 |
| Tierra del Fuego | 37.971 | 5.770 | 14.169 | 12.707 | 5.325 | 81 | 81 | 74 | 92 |

Fuente: Ministerio de Educación. Relevamiento Anual 2019

TABLA II. Estudiantes del sector privado por nivel de enseñanza según jurisdicción. Valores absolutos y porcentuales.

| Jurisdicción | Total | Inicial | Primario | Secundario | Terciario | In. % | Pr. % | Sec. % | Ter. % |
|------------------------|-----------|---------|-----------|------------|-----------|-------|-------|--------|--------|
| Total | 3.320.520 | 586.700 | 1.295.295 | 1.127.502 | 311.023 | 32 | 27 | 29 | 32 |
| Ciudad de Buenos Aires | 369.458 | 68.461 | 138.181 | 100.380 | 62.436 | 55 | 48 | 50 | 55 |
| Buenos Aires | 1.464.389 | 280.216 | 613.513 | 515.442 | 55.218 | 38 | 35 | 33 | 22 |
| Conurbano | 999.466 | 189.075 | 426.886 | 351.363 | 32.142 | 44 | 39 | 36 | 25 |
| Buenos Aires Resto | 464.923 | 91.141 | 186.627 | 164.079 | 23.076 | 29 | 29 | 27 | 19 |
| Catamarca | 21.842 | 3.753 | 8.445 | 7.869 | 1.775 | 22 | 20 | 18 | 10 |
| Córdoba | 301.458 | 38.119 | 97.816 | 132.693 | 32.830 | 27 | 27 | 40 | 42 |
| Corrientes | 49.318 | 8.542 | 16.618 | 18.428 | 5.730 | 18 | 13 | 17 | 15 |
| Chaco | 65.566 | 8.586 | 19.652 | 17.810 | 19.518 | 16 | 12 | 17 | 31 |
| Chubut | 22.087 | 4.501 | 8.176 | 7.507 | 1.903 | 17 | 13 | 13 | 15 |
| Entre Ríos | 92.894 | 16.288 | 38.115 | 31.455 | 7.036 | 30 | 27 | 25 | 27 |
| Formosa | 21.213 | 5.823 | 6.927 | 6.533 | 1.930 | 26 | 10 | 10 | 13 |
| Jujuy | 39.760 | 7.549 | 12.317 | 10.678 | 9.216 | 24 | 13 | 16 | 37 |
| La Pampa | 15.697 | 2.904 | 3.495 | 7.247 | 2.051 | 22 | 10 | 21 | 42 |
| La Rioja | 12.774 | 2.293 | 5.627 | 4.627 | 227 | 12 | 12 | 15 | 2 |
| Mendoza | 115.671 | 31.793 | 42.688 | 30.404 | 10.786 | 36 | 18 | 23 | 24 |
| Misiones | 85.961 | 11.883 | 31.865 | 22.620 | 19.593 | 23 | 17 | 23 | 62 |
| Neuquén | 30.733 | 4.218 | 11.797 | 7.298 | 7.420 | 18 | 14 | 14 | 35 |
| Río Negro | 42.257 | 6.332 | 16.662 | 11.888 | 7.375 | 21 | 19 | 20 | 37 |
| Salta | 78.755 | 7.674 | 27.486 | 23.585 | 20.010 | 14 | 15 | 19 | 41 |
| San Juan | 48.407 | 8.204 | 19.392 | 16.672 | 4.139 | 23 | 22 | 22 | 43 |

TABLA II. Estudiantes del sector privado por nivel de enseñanza según jurisdicción. Valores absolutos y porcentuales. (continuación)

| Jurisdicción | Total | Inicial | Primario | Secundario | Terciario | In. % | Pr. % | Sec. % | Ter. % |
|---------------------|--------------|----------------|-----------------|-------------------|------------------|--------------|--------------|---------------|---------------|
| San Luis | 18.873 | 3.140 | 6.827 | 6.797 | 2.109 | 18 | 13 | 14 | 27 |
| Santa Cruz | 14.672 | 2.444 | 7.234 | 4.504 | 490 | 16 | 17 | 15 | 12 |
| Santa Fe | 243.257 | 39.974 | 105.046 | 78.639 | 19.598 | 32 | 28 | 32 | 28 |
| Santiago del Estero | 50.424 | 5.949 | 19.018 | 18.712 | 6.745 | 13 | 14 | 24 | 26 |
| Tucumán | 105.271 | 16.704 | 34.994 | 41.170 | 12.403 | 27 | 20 | 27 | 36 |
| Tierra del Fuego | 9.783 | 1.350 | 3.404 | 4.544 | 485 | 19 | 19 | 26 | 8 |

Fuente: Ministerio de Educación. Relevamiento Anual 2019.

TABLA III. Cobertura de la educación primaria, variación inter-anual, según jurisdicciones. Período 2005-2020.

| Jurisdicción | Años | | | | Variación interanual | | | |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------------|-----------|-----------|-----------|
| | 2005 | 2010 | 2015 | 2019 | 2005-2010 | 2005-2015 | 2010-2019 | 2015-2019 |
| Total | 4.597.404 | 4.637.463 | 4.550.365 | 4.832.979 | 4.859.105 | 1% | -1% | 4% |
| Ciudad de Buenos Aires | 226.411 | 233.968 | 244.555 | 286.575 | 287.737 | 3% | 8% | 22% |
| Buenos Aires | 1.577.421 | 1.655.308 | 1.696.599 | 1.735.216 | 1.748.354 | 5% | 8% | 5% |
| Conurbano | 973.595 | 1.034.548 | 1.058.456 | 1.083.012 | 1.091.425 | 6% | 9% | 5% |
| Buenos Aires Resto | 603.826 | 620.760 | 638.143 | 652.204 | 656.929 | 3% | 6% | 5% |
| Catamarca | 53.772 | 51.595 | 45.978 | 42.857 | 41.902 | -4% | -4% | -1% |
| Córdoba | 361.642 | 366.424 | 359.001 | 357.841 | 358.055 | 1% | -1% | -2% |
| Corrientes | 158.364 | 156.443 | 138.226 | 131.549 | 130.999 | -1% | -3% | -16% |
| Chaco | 169.605 | 164.221 | 147.688 | 164.445 | 165.276 | -3% | -13% | 0% |
| Chubut | 56.194 | 58.931 | 60.102 | 61.676 | 61.616 | 5% | 7% | 5% |
| Entre Ríos | 156.638 | 155.439 | 142.357 | 140.196 | 140.841 | -1% | -9% | -10% |
| Formosa | 93.018 | 87.436 | 77.588 | 72.367 | 72.390 | -6% | -17% | -17% |
| Jujuy | 95.175 | 86.652 | 79.820 | 92.840 | 93.659 | -9% | -16% | 7% |
| La Pampa | 35.565 | 34.704 | 34.118 | 33.788 | 33.993 | -2% | -4% | -3% |
| La Rioja | 46.810 | 42.514 | 41.571 | 46.490 | 46.190 | -9% | -11% | 9% |
| Mendoza | 200.772 | 187.572 | 195.775 | 233.336 | 235.621 | -7% | -2% | 24% |
| Misiones | 178.872 | 172.038 | 157.066 | 183.107 | 184.404 | -4% | -12% | 6% |
| Neuquén | 71.948 | 66.773 | 68.775 | 83.901 | 84.430 | -7% | -4% | 26% |
| Río Negro | 80.776 | 76.150 | 73.042 | 87.528 | 88.761 | -6% | -10% | 15% |
| | | | | | | | | 20% 8% |

TABLA III. Cobertura de la educación primaria, variación inter-anual, según jurisdicciones. Período 2005-2020. (continuación)

| Jurisdicción | Años | | | | Variación interanual | | | |
|---------------------|---------|---------|---------|---------|----------------------|-----------|-----------|-----------|
| | 2005 | 2010 | 2015 | 2019 | 2005-2010 | 2005-2015 | 2010-2019 | 2015-2019 |
| Salta | 177.668 | 173.669 | 159.659 | 186.505 | 190.165 | -2% | -10% | 17% |
| San Juan | 85.931 | 89.433 | 91.157 | 89.521 | 90.098 | 4% | 6% | 0% |
| San Luis | 52.829 | 58.415 | 55.891 | 53.868 | 52.678 | 11% | 6% | -8% |
| Santa Cruz | 31.112 | 34.879 | 37.436 | 42.734 | 42.679 | 12% | 20% | 23% |
| Santa Fe | 342.312 | 340.472 | 327.159 | 379.461 | 382.284 | -1% | -4% | 11% |
| Santiago del Estero | 138.346 | 138.160 | 127.140 | 137.609 | 138.019 | 0% | -8% | 0% |
| Tucumán | 191.311 | 190.479 | 172.118 | 171.996 | 171.295 | 0% | -10% | 0% |
| Tierra del Fuego | 14.912 | 15.788 | 17.544 | 17.573 | 17.659 | 6% | 18% | 11% |
| | | | | | | | 0% | 18% |

Fuente: elaboración propia

TABLA IV. Cobertura de la educación primaria del sector público, variación inter-anual, según jurisdicciones. Período 2005-2020.

| Jurisdicción | Años | | | | | Variación interanual | | | | |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 2005 | 2010 | 2015 | 2019 | 2020 | 2005-2010 | 2005-2015 | 2010-2019 | 2015-2019 | 2005-2019 |
| Total | 3.584.266 | 3.484.217 | 3.314.198 | 3.537.684 | 3.576.579 | -3% | -8% | 2% | 7% | -1% |
| Ciudad de Buenos Aires | 129.475 | 123.237 | 126.190 | 148.394 | 150.229 | -5% | -3% | 20% | 18% | 15% |
| Buenos Aires | 1.086.450 | 1.073.813 | 1.067.511 | 1.121.703 | 1.149.909 | -1% | -2% | 4% | 5% | 3% |
| Conurbano | 634.254 | 625.120 | 618.689 | 656.126 | 678.196 | -1% | -2% | 5% | 6% | 3% |
| Buenos Aires Resto | 452.196 | 448.693 | 448.822 | 465.577 | 471.713 | -1% | -1% | 4% | 4% | 3% |
| Catamarca | 47.996 | 44.043 | 37.937 | 34.412 | 33.401 | -8% | -2% | -22% | -9% | -28% |
| Córdoba | 278.352 | 275.529 | 263.401 | 260.025 | 260.117 | -1% | -5% | -6% | -1% | -7% |
| Corrientes | 143.285 | 140.171 | 122.204 | 114.931 | 114.598 | -2% | -15% | -18% | -6% | -20% |
| Chaco | 158.652 | 151.993 | 133.576 | 144.793 | 145.050 | -4% | -16% | -5% | 8% | -9% |
| Chubut | 50.789 | 52.430 | 52.214 | 53.500 | 52.765 | 3% | 3% | 2% | 2% | 5% |
| Entre Ríos | 121.278 | 118.692 | 105.443 | 102.081 | 102.580 | -2% | -13% | -14% | -3% | -16% |
| Formosa | 86.640 | 80.670 | 70.565 | 65.440 | 65.449 | -7% | -19% | -19% | -7% | -24% |
| Jujuy | 86.332 | 77.650 | 68.812 | 80.523 | 81.553 | -10% | -20% | 4% | 17% | -7% |
| La Pampa | 32.772 | 31.762 | 30.831 | 30.293 | 30.449 | -3% | -6% | -5% | -2% | -8% |
| La Rioja | 43.018 | 38.375 | 36.759 | 40.863 | 40.550 | -11% | -15% | 6% | 11% | -5% |
| Mendoza | 172.303 | 155.892 | 155.745 | 190.648 | 191.947 | -10% | -7% | 22% | 19% | 11% |
| Misiones | 154.263 | 147.524 | 131.168 | 151.242 | 152.240 | -4% | -15% | 3% | 15% | -2% |
| Neuquén | 65.723 | 59.893 | 59.777 | 72.104 | 72.751 | -9% | -9% | 20% | 21% | 10% |
| Río Negro | 67.710 | 62.619 | 59.196 | 70.866 | 72.014 | -8% | -13% | 13% | 20% | 5% |

TABLA IV. Cobertura de la educación primaria del sector público, variación inter-anual, según jurisdicciones. Período 2005-2020. (continuación)

| Jurisdicción | Años | | | | | Variación interanual | | | 2005-2019 |
|---------------------|---------|---------|---------|---------|---------|----------------------|-----------|-----------|-----------|
| | 2005 | 2010 | 2015 | 2019 | 2020 | 2005-2010 | 2005-2015 | 2010-2019 | |
| Salta | 155.982 | 149.696 | 135.210 | 159.019 | 162.573 | -4% | -13% | 6% | 18% |
| San Juan | 71.861 | 72.789 | 72.461 | 70.129 | 70.597 | 1% | 1% | -4% | -3% |
| San Luis | 47.531 | 51.330 | 48.199 | 47.041 | 46.194 | 8% | 1% | -8% | -2% |
| Santa Cruz | 26.403 | 29.014 | 30.884 | 35.500 | 35.480 | 10% | 17% | 22% | 15% |
| Santa Fe | 258.446 | 250.869 | 237.453 | 274.415 | 276.956 | -3% | -8% | 9% | 16% |
| Santiago del Estero | 126.715 | 124.612 | 111.330 | 118.591 | 118.705 | -2% | -12% | -5% | 7% |
| Tucumán | 159.445 | 158.670 | 139.711 | 137.002 | 136.101 | 0% | -12% | -14% | -2% |
| Tierra del Fuego | 12.845 | 12.944 | 13.621 | 14.169 | 14.371 | 1% | 6% | 9% | 4% |
| | | | | | | | | | 10% |

Fuente: elaboración propia

TABLA V. Cobertura de la educación primaria del sector privado, variación inter-anual, según jurisdicciones. Período 2005-2020.

| Jurisdicción | Años | | | | | Variación interanual | | | | |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 2005 | 2010 | 2015 | 2019 | 2020 | 2005-2010 | 2005-2015 | 2010-2019 | 2015-2019 | 2005-2019 |
| Total | 1.013.138 | 1.153.246 | 1.236.167 | 1.295.295 | 1.282.526 | 14% | 22% | 12% | 5% | 28% |
| Ciudad de Buenos Aires | 96.936 | 110.731 | 118.365 | 138.181 | 137.508 | 14% | 22% | 25% | 17% | 43% |
| Buenos Aires | 490.971 | 581.495 | 629.088 | 613.513 | 598.445 | 18% | 28% | 6% | -2% | 25% |
| Conurbano | 339.341 | 409.428 | 439.767 | 426.886 | 413.229 | 21% | 30% | 4% | -3% | 26% |
| Buenos Aires Resto | 151.630 | 172.067 | 189.321 | 186.627 | 185.216 | 13% | 25% | 8% | -1% | 23% |
| Catamarca | 5.776 | 7.552 | 8.041 | 8.445 | 8.501 | 31% | 39% | 12% | 5% | 46% |
| Córdoba | 83.290 | 90.895 | 95.600 | 97.816 | 97.938 | 9% | 15% | 8% | 2% | 17% |
| Corrientes | 15.079 | 16.272 | 16.022 | 16.618 | 16.401 | 8% | 6% | 2% | 4% | 10% |
| Chaco | 10.953 | 12.228 | 14.112 | 19.652 | 20.226 | 12% | 29% | 61% | 39% | 79% |
| Chubut | 5.405 | 6.501 | 7.888 | 8.176 | 8.851 | 20% | 46% | 26% | 4% | 51% |
| Entre Ríos | 35.360 | 36.747 | 36.914 | 38.115 | 38.261 | 4% | 4% | 4% | 3% | 8% |
| Formosa | 6.378 | 6.766 | 7.023 | 6.927 | 6.941 | 6% | 10% | 2% | -1% | 9% |
| Jujuy | 8.833 | 9.002 | 11.008 | 12.317 | 12.106 | 2% | 24% | 37% | 12% | 39% |
| La Pampa | 2.793 | 2.942 | 3.287 | 3.495 | 3.544 | 5% | 18% | 19% | 6% | 25% |
| La Rioja | 3.792 | 4.139 | 4.812 | 5.627 | 5.640 | 9% | 27% | 36% | 17% | 48% |
| Mendoza | 28.469 | 31.680 | 36.030 | 42.688 | 43.674 | 11% | 27% | 35% | 18% | 50% |
| Misiones | 24.609 | 24.514 | 25.898 | 31.865 | 32.164 | 0% | 5% | 30% | 23% | 29% |
| Neuquén | 6.225 | 6.880 | 8.998 | 11.797 | 11.679 | 11% | 45% | 71% | 31% | 90% |
| Río Negro | 13.066 | 13.531 | 13.846 | 16.662 | 16.747 | 4% | 6% | 23% | 20% | 28% |
| Salta | 21.686 | 23.973 | 24.449 | 27.486 | 27.592 | 11% | 13% | 15% | 12% | 27% |

TABLA V. Cobertura de la educación primaria del sector privado, variación inter-anual, según jurisdicciones. Período 2005-2020. (continuación)

| Jurisdicción | Años | | | | | Variación interanual | | | | |
|---------------------|--------|--------|--------|---------|---------|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 2005 | 2010 | 2015 | 2019 | 2020 | 2005-2010 | 2005-2015 | 2010-2019 | 2015-2019 | 2005-2019 |
| San Juan | 14.070 | 16.644 | 18.696 | 19.392 | 19.501 | 18% | 33% | 17% | 4% | 38% |
| San Luis | 5.298 | 7.085 | 7.692 | 6.827 | 6.484 | 34% | 45% | -4% | -11% | 29% |
| Santa Cruz | 4.709 | 5.865 | 6.552 | 7.234 | 7.199 | 25% | 39% | 23% | 10% | 54% |
| Santa Fe | 83.866 | 89.603 | 89.706 | 105.046 | 105.328 | 7% | 7% | 17% | 17% | 25% |
| Santiago del Estero | 11.631 | 13.548 | 15.810 | 19.018 | 19.314 | 16% | 36% | 40% | 20% | 64% |
| Tucumán | 31.866 | 31.809 | 32.407 | 34.994 | 35.194 | 0% | 2% | 10% | 8% | 10% |
| Tierra del Fuego | 2.067 | 2.844 | 3.923 | 3.404 | 3.288 | 38% | 90% | 20% | -13% | 65% |

Fuente: elaboración propia

Asimetrías de leyes normativas transnacionales sobre Educación Patrimonial

Asymmetries of cross-national regulatory laws on Heritage Education

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-577>

Inmaculada Sánchez-Macías

<https://orcid.org/0000-0002-8908-9333>

Universidad de Valladolid

Alice Semedo

<https://orcid.org/0000-0001-8308-0971>

Universidade do Porto

Guadalupe García-Córdova

<https://orcid.org/0000-0002-2753-1595>

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

En el marco de estancias de investigación en el Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» (CITCEM, Oporto), se realizó un trabajo de análisis de normativa curricular sobre educación patrimonial en tres países: Portugal, México y España, enfocándose en evidencias de similitudes y diferencias en las leyes de los países comparados. El objetivo principal es descubrir cuáles son las conceptualizaciones de cada país sobre la educación patrimonial según sus normativas educativas, qué se entiende por patrimonio, además de analizar qué leyes disponen la práctica de esta disciplina y cómo son las diferencias principales entre ellas. Analizamos los documentos oficiales que rigen los Sistemas Educativos y que prescriben el currículo de educación

patrimonial de Educación Secundaria Obligatoria española y sus homólogos en edad (11 a los 16 años) en Portugal y México. Se utiliza un método mixto secuencial exploratorio, con una primera fase de análisis bibliométrico, en el que se extraen las categorías de análisis étic y una segunda fase de análisis de contenido de las propias leyes, basado en una cosmovisión constructivista y postconstructivista de la realidad. Como resultados encontramos semejanzas: la aproximación al concepto de patrimonio muy cercano al de la cultura y arte que los tres países utilizan en su educación y algunas de las asignaturas que ayudan a transversalizar la educación patrimonial, como la Historia, la Lengua o el Arte; además, las asimetrías o diferencias en cuanto a otra serie de asignaturas, diferencias en los cursos en los que se tratan, asimetrías que tienen que ver con el transcurrir de la historia de los países y sus cambios normativos a lo largo de los años. Es necesario discutir en un futuro sobre varios factores como el rol del profesorado, su formación inicial, la práctica docente, el alumnado del nuevo siglo y los diseñadores de las leyes.

Palabras clave: educación comparada; currículo; educación secundaria; educación patrimonial; ley educativa

Abstract

Within the framework of research stays at the *Centro de Investigação Transdisciplinar "Cultura, Espaço e Memória"* (CITCEM, Oporto), an analysis of curricular regulations on heritage education in three countries: Portugal, Mexico and Spain was carried out, focusing on evidence of similarities and differences in the laws of the countries compared. The main objective is to discover what are the conceptualisations of each country on heritage education according to their educational regulations, what is understood by heritage, as well as to analyse which laws provide for the practice of this discipline and how are the main differences between them. Comparisons are made with the official documents that govern the Education Systems and that prescribe the heritage education curriculum for Spanish Compulsory Secondary Education and its age counterparts (11 to 16 years old) in Portugal and Mexico. An exploratory sequential mixed method is used, with a first phase of bibliometric analysis using VOSviewer software, in which the categories of ethical analysis are extracted, and a second phase of content analysis of the laws themselves, based on a constructivist and post-constructivist worldview of reality. As results, we found similarities, such as the approach to the concept of heritage, which is very close to that of culture and art that the three countries use in their education and some of the subjects that help to mainstream heritage education, such as History, Language or Art; at the same time, there are numerous asymmetries or differences with regard to another series of subjects, differences in the courses in which they are dealt with, asymmetries that have to do with the passing of the history of the countries and

their regulatory changes over the years. There is a need for future discussion on a number of factors such as the role of teachers, their initial training, teaching practice, the students of the new century and the architects of the laws.

Keywords: Comparative Education; Curriculum; High Schools; Heritage education; educational law

Introducción

Las investigaciones dentro de la educación comparada comienzan con el pionero Jullien (1817) que trató de *deducir principios verdaderos y rutas determinadas para que la educación se transformara en una ciencia casi segura* (Fraser 1964, p. 20). Algunos autores, como Adamson et al. (2017), también argumentan que Jullien se basa en una epistemología positivista, de naturaleza similar a la de muchos estudios internacionales recientes, pero su posicionamiento era más holístico que algunos de los más influyentes a nivel mundial, incluidos los estudios de PISA (OCDE 2013, 2016). Sobe (2018) nos recuerda que la comparación entre países es un *criss-crossing*, entre puntos de vista, perspectivas, marcos de referencia, lecturas, que pone en el centro la noción de “relacionalidad” (p.335). Además, desde la perspectiva socio-histórica de educación comparada, se considera toda producción de conocimiento como el reflejo de una comunidad discursiva que impone “saberes legítimos y maneras de pensar la educación” (Novoa, 2005, p.2 4). Esto supone que la comparación entre políticas educativas requiere variables articuladas con una serie de relaciones culturales, ideológicas y axiológicas (no siempre cuantificables) que configuran los procesos sociales. Realizar un análisis comparativo no es necesariamente realizar una comparación estandarizada y homogeneizada de los sistemas educativos, característica del isomorfismo institucional propio de los siglos XIX y XX, tanto de las masas como de las élites (Meyer y Ramírez, 2002).

El estudio que presentamos se ha realizado conjuntamente en un intercambio de entre grupos de investigación de la Universidad de Porto (Portugal), la Universidad Nacional Autónoma (Méjico) y la Universidad de Valladolid (España), planteando el problema sobre el concepto de patrimonio en las normativas educativas de los tres países, si coincide

en sus axiomas; o qué importancia se le está otorgando a la educación patrimonial como disciplina transversalizada en los currículos, o si el currículo oculto encierra distintas conceptualizaciones en los países elegidos. Para ello, el trabajo se plantea como objetivo general desarrollar conocimiento comparado entre las normativas educativas y en concreto, las vigentes leyes de Portugal, México y España, en materia de educación patrimonial, específicamente centrados en las etapas de secundaria (España), enseñanzas básicas y secundarias (Portugal) y Primaria, Secundaria, Preparatoria, Colegios y Bachilleres (México), es decir, la educación en los tres países desde los 11 a los 16 años de edad.

El intercambio entre los investigadores e investigadoras de los tres países nos permite conceptualizar y teorizar sobre la educación patrimonial y así crear impacto en las políticas públicas, en especial en las políticas curriculares nacionales.

Pasar del análisis de los sistemas educativos a las escuelas, de las estructuras educativas a los agentes sociales, desde el nivel de las ideas hasta el discurso, desde los hechos hasta la dimensión política (Nóvoa, 1998), nos ayuda a identificar nuevos problemas, practicar nuevas formas de análisis y enfoques para después producir nuevos significados a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ferreira, 2009, Madeira, 2009, Schriewer, 2009), en definitiva, a optimizar las prácticas pedagógicas.

Cuando se diseñan planes de educación y enfocados para el alumnado entre los 11 y los 16 años, se necesita que los responsables especifiquen en los documentos los propósitos, concepciones y principios que van a orientar el camino para lograr los objetivos que se propongan. Además, hay que tener en cuenta que dentro de un mismo país existe una gran pluralidad cultural, según las regiones o zonas establecidas y estas diferencias tienen que ser valoradas a la hora de crear y diseñar el currículo. Además, como objetivos específicos, nos interesa conocer y comparar si la educación patrimonial, en el currículo de cada país, se transmite dando protagonismo a ciertas asignaturas o disciplinas determinadas o al uso de las nuevas tecnologías y metodologías pedagógicas activas, muy actuales, así como indagar si el concepto de patrimonio se construye a lo largo de los documentos y con qué modelo se asimila, y qué aportación realiza cada asignatura para que la educación patrimonial se determine como disciplina transversal en estos países, con la asunción previa del crecimiento de una producción significativa de la disciplina a nivel nacional e internacional.

El currículo en Portugal, México y España

Existen muchas definiciones de currículo en la literatura académica, pero destacamos la propuesta por Sacristán (2000) como una definición muy pertinente y actual:

una práctica, expresión de la función socializadora y cultural que tiene una determinada institución, que reagrupa en torno a ella una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente denominamos docencia (pp.15-16).

Pero esas características específicas de cada currículo tienen que ver también con el acceso al conocimiento, teniendo en cuenta a quién se propone y qué objetivos se persiguen. Sin embargo, hay que distinguir entre este currículo y el que se define tradicionalmente como el proceso que se centra en definir objetivos y contenidos de cada etapa educativa (Pires, 2000). En la definición en la que nos basamos en este trabajo es importante la idea apoyada en las últimas recomendaciones del Consejo de Europa de un currículo como algo que se construye antes y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que dura toda la vida. Como tal, es un proceso que está modelado por las personas que toman decisiones sobre dicho currículo, cada cual con su visión docente y sus experiencias.

En Portugal, el currículo sigue la Ley Básica del Sistema Educativo Portugués (Lei n.º 46/1986, se aprobó el 14 de octubre de 1986, y luego se modificó en 1997, 2005 y 2009, 2018). Las dos primeras enmiendas se referían a cuestiones relacionadas con el acceso y la financiación de la educación superior (1997 y 2005), y la tercera, en 2009, con el establecimiento del régimen de escolarización obligatoria para niños y jóvenes en edad escolar y la consagración de la universalidad de la educación preescolar para niños a partir de los 5 años. La programación sigue el concepto de Aprendizajes Esenciales, para todas las disciplinas y cursos, y se desarrollan en conjunto con las asociaciones profesionales. Son definidos como el conjunto común de conocimientos adquiridos, identificados como los contenidos de conocimiento disciplinario estructurado, indispensables, articulados conceptualmente, relevantes y significativos, así como de capacidades y actitudes a desarrollar obligatoriamente por todos los alumnos en cada área disciplinaria o disciplina, teniendo, por regla general, por referencia al año de escolaridad o de formación (Lei n.º 46/1986, Artículo 3. pág.2). Despliegan diez áreas

de competencias del perfil de los alumnos (ACPA) en cada uno de los aprendizajes esenciales (AE).

Incluyen una permeabilidad entre los cursos de la Enseñanza Secundaria (ver Tabla I), con posibilidad de permutes de disciplinas. Se implementó la Estrategia Nacional de Educación para la Ciudadanía. En el marco del Programa de Cooperación Internacional de la Unión

TABLA I. Sistemas educativos en Portugal, México y España.

| | Edades | ...11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16... | | | | |
|-----------------|----------------------|--|-----------|-----------|-----------------------|-----------|--------------|--|--|--|--|
| PORTUGAL | Niveles | BÁSICA | | | SECUNDARIA | | | | | | |
| | Ciclos | 2° | | 3° | | | | | | | |
| | Años | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | | | | |
| | Campos disciplinares | Humanístico científico Tecnología Especializado artística Profesionales Aprendizaje | | | | | | | | | |
| MÉXICO | Niveles | PRIMARIA SECUNDARIA | | | MEDIA SUPERIOR | | | | | | |
| | Ciclos | 3° | NA | | NA | | | | | | |
| | Años | 6° | 1° 2° 3° | | 4°/1° | 5°/2° | | | | | |
| | Campos disciplinares | Matemáticas Ciencias experimentales Ciencias Sociales Humanidades Comunicación | | | | | | | | | |
| ESPAÑA | Niveles | SECUNDARIA | | | | | | | | | |
| | Ciclos | 1° | | 2° | | | | | | | |
| | Años | 1° 2° | | 3° 4° | | | | | | | |
| | Campos disciplinares | Biología y Geología. Educación Física. Educación Plástica, Visual y Audiovisual Física y Química. Geografía e Historia. Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura. Lengua Extranjera Matemáticas. Música. Tecnología y Digitalización | | | | | | | | | |

Fuente: elaboración propia

Europea (INCO, 2030), ampliarán las Tecnologías de la Información y la Comunicación a todos los años del segundo y tercer ciclo. El curso 2018-2019 es el primero en implementarse la nueva ley, por lo que no se podrá investigar en profundidad cuáles son los resultados, hasta que se lleve a la práctica por completo.

Por su parte, México basa el sistema educativo nacional según la Ley General de Educación, basado en el Nuevo Modelo educativo (2017), que la divide en: A) educación básica obligatoria (preescolar (5 años), primaria (6-11 años) y secundaria (12-14 años) (ver Tabla II). Es la misma normativa reformulada (2019) para los 32 estados de la República y con carácter público. B) educación media superior, que comprende los niveles de bachillerato, de profesional técnico bachiller y los equivalentes y la educación profesional. Esta norma de 2019 promoverá el desarrollo integral de los educandos, sus conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias profesionales, a través de aprendizajes significativos en áreas disciplinares de las ciencias naturales y experimentales, las ciencias sociales y las humanidades; así como en áreas de conocimientos transversales integradas por el pensamiento matemático, la historia, la

TABLA II. Categorías éticas propuestas para el análisis de contenido.

| CATEGORIAS | PALABRAS Y FAMILIAS DE PALABRAS |
|------------|---|
| patrim* | Patrimonio/s, patrimonial/es, patrimonialización... |
| art* | Arte/s, artístico/s, artista/s... |
| muse* | Museo/s, museístico/s, museográfico/s... |
| memo* | Memoria, memorial... |
| cult* | Cultura/s, cultural/es, multicultural/es, transcultural/es, intercultural/es... |
| ident* | Identidad, identitario... |
| monument* | Monumento/s, monumental, monumentalista... |
| ciudad* | Ciudad, ciudadanía, ciudadano/a... |
| arqueol* | Arqueología, arqueológico/a... |
| vincul* | Vínculo, vinculativo... |
| perten* | Pertenencia, pertenece... |
| famili* | Familia, familiar... |
| herencia* | Herencia, hereditario/a... |

Fuente: Elaboración propia

comunicación, la cultura, las artes, la educación física y el aprendizaje digital. En su Artículo 6, propone que todas las personas habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior, es decir, la educación es obligatoria hasta los 18 años.

Los servicios que componen la secundaria en México son: a) Secundaria, entre las que se encuentran la general, técnica, comunitaria o las modalidades regionales autorizadas por la Secretaría; b) Secundaria para trabajadores, y c) Telesecundaria.

En el caso de España, con la LOMCE (2013), en la Educación Secundaria Obligatoria (ver Tabla III), las competencias dejaron de ser ocho para ser siete. Ya no se denominan competencias básicas, son solo competencias o competencias clave. Hay de dos tipos: dos básicas (lingüísticas y matemáticas, ciencia y tecnología) y cinco transversales (digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, iniciativa y emprendimiento y conciencia y expresión cultural).

TABLA III. Conteo de las categorías de estudio.

| | PORTUGAL | MÉXICO | ESPAÑA |
|------------------|-----------------|---------------|---------------|
| patrimo* | 33 | 39 | 22 |
| art* | 143 | 314 | 63 |
| muse* | 2 | 33 | 2 |
| memo* | 3 | 4 | 2 |
| cult* | 175 | 448 | 236 |
| ident* | 22 | 82 | 42 |
| monument* | 4 | 9 | 8 |
| ciudad* | 85 | 107 | 56 |
| arqueol* | 1 | 6 | 10 |
| vincul* | 0 | 4 | 9 |
| perten* | 12 | 0 | 8 |
| famili* | 2 | 17 | 53 |
| herencia* | 4 | 0 | 11 |
| TOTAL | 486 | 1063 | 438 |

Fuente: Elaboración propia

Los estándares de aprendizajes son el elemento nuevo incluido por la LOMCE a los elementos del currículo. Son definidos como concreciones de los criterios de evaluación, que hacen posible especificar los objetivos

que el alumno debe conseguir al final de cada etapa (lo que debe saber y saber hacer al final de cada curso en cada asignatura). Aparecen los tres tipos de asignaturas mencionados (troncales, específicas y de libre configuración autonómica). En la etapa de la ESO, al finalizar 4º curso, los alumnos son evaluados mediante pruebas externas diseñadas por el Ministerio de Educación cultura y Deporte, la superación de estas pruebas es imprescindible para obtener la titulación y poder cursar Bachillerato Los alumnos que cursen FP Básica, al finalizar podrán presentarse a las pruebas externas para obtener el graduado en la ESO o pasar directamente a FP de Grado Medio. En cuarto de la ESO, los alumnos tendrán dos opciones, podrán escoger entre: el itinerario que conduce a Bachillerato (llamada Opción de enseñanzas Académicas para la iniciación al Bachillerato) o el que conduce a Formación Profesional de Grado Medio (Opción de las enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional).

En la actualidad, la LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se ha aprobado por el actual gobierno y es importante comprender que ésta se organiza en torno a tres objetivos claves: la actualización de la LOE, la eliminación de los aspectos más disfuncionales de la LOMCE y la orientación del sistema educativo hacia el éxito del alumnado. En 2018 se realiza Recomendación de 22 de mayo de 2018 del Consejo de la Unión Europea relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, que no sólo revisa el listado de competencias clave, sino que establece que los Estados miembros deben “incorporar las ambiciones de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (...) en la educación, la formación y el aprendizaje”, incluidos en la Agenda 2030. Los cambios incluidos en esta ley son múltiples: se recupera la definición de la educación infantil como etapa educativa con identidad propia y se redefinen sus objetivos (artículo 12.1 y artículo 17), se recuperan los ciclos en educación primaria (artículo 18), se incorpora una referencia explícita a las aportaciones de la educación no formal dentro del marco del aprendizaje a lo largo de la vida y su vínculo con la educación formal para el desarrollo y la adquisición de competencias (artículo 5), se suma a los planes de fomento de la lectura, la alfabetización en medios múltiples propuesta por UNESCO (art. 19.3), promoviendo el uso de las TIC, la digitalización, los entornos virtuales, lenguas extranjeras y la investigación e innovación (art. 55.3), se promueve el desarrollo de proyectos significativos y relevantes a través de metodologías inductivas

(artículos 19.4, 24.3 y 26.2), se garantiza la inclusión con recursos personales y económicos (artículos 81, 87.1 y 88), se integran materias para garantizar el aprendizaje de todo el alumnado con necesidades específicas (art. 22.5), promoción de un enfoque educativo para evitar el fracaso y absentismo (artículos 20 y 28), y la educación en sostenibilidad medioambiental y cooperación social (art. 110.3), entre otras.

Para entender mejor las propuestas curriculares, proponemos la Tabla I, donde se especifican las diferencias y semejanzas en las edades que se tienen en cuenta, tanto de niveles de formación, ciclos, número de años y campos disciplinares:

Concepción de educación patrimonial

Se enfoca el estudio precisamente en estas etapas educativas para atender -y en su caso, confrontar el concepto de *patrimonio* del que partimos, ya que son etapas en las que se desarrolla plenamente el concepto de identidad. La educación patrimonial, entendida como disciplina transversalizada en el currículo, tiene en cuenta varios conceptos-satélite que ayudan a su comprensión: identidad, ciudadanía, nuevas tecnologías, metodologías innovadoras y globalización.

En cuanto al concepto de identidad, Tajfel (1978) la define como “la parte del autoconcepto del individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social (o grupos sociales) junto con el significado emocional y valorativo asociados a dicha pertenencia” (p. 68). Y, siguiendo a Quiroga (1999), la identidad se desarrolla en tres etapas, es un cambio evolutivo que va desde el inicio de la adolescencia hasta la adquisición de dicha identidad entre los 18-28 años.

En la etapa de secundaria es donde se afianza la identidad social, uno de los conceptos que forman parte del patrimonio; y al respecto de dicha identidad y siguiendo un enfoque holístico del concepto, nos basamos en una perspectiva interdisciplinar entre aspectos naturales y culturales del patrimonio, con referentes científico-tecnológicos, histórico-artísticos y etnológicos, contextualizados en un ámbito espacio-temporal y cultural concreto, que dan sentido e identifican a una determinada sociedad (Cuenca y López-Cruz, 2014; Cuenca, Martín y Schugurensky, 2017).

La noción de patrimonio es importante para la cultura y el desarrollo de los países, contribuyendo a la resignificación y revalorización continua

de las culturas y las identidades, siendo un vehículo importante para la transmisión de experiencias, aptitudes y conocimientos entre las generaciones (UNESCO, 2003, Art.2.1). En esa misma línea Choay (2001) nos recuerda que el patrimonio no sobrevive al margen del ejercicio que haga la memoria y la cultura de una población determinada, es decir, el patrimonio ha de ser reconocido por ese grupo social, tener un lugar en la memoria afectiva de ese grupo, para que no corra el riesgo de olvidarse y perderse. Y esta idea es reafirmada en Fontal (2013, p.65). En este trabajo nos adscribimos a una visión integral de patrimonio en educación, desarrollada a través de tres modelos: el mediacionista, el simbólico y el vinculativo; es una concepción de patrimonio que pone de manifiesto su dimensión humana, de forma que se atiende, tanto a elementos materiales, como inmateriales y espirituales propios de la condición humana (Fontal, 2003, 2012; Fontal, Sánchez-Macías y Cepeda, 2018; Trabajo y López, 2019).

El Plan Nacional de Educación y Patrimonio del Estado Español (PNEyP, 2015) nos recuerda que la educación patrimonial es una disciplina pensada con el fin de conectar el patrimonio con su sociedad, la cual es a la vez generadora, dueña y depositaria del mismo (PNEyP, 2015, p.22). La investigación en este ámbito se torna imprescindible y se promueve desde distintas instituciones para el desarrollo de los países y la sociedad que los componen.

La educación patrimonial tiene también repercusiones en el fortalecimiento del concepto de la ciudadanía, con derecho a la memoria, pero también con deber de contribuir al mantenimiento del valioso acervo cultural del país (Oriá, 2005), comprendiéndolo como una construcción con múltiples contribuciones.

En este grupo de edades de Secundaria y Bachillerato es de capital importancia el uso de las nuevas tecnologías (TIC), basada en la amplia acogida que tienen éstas en la vida global y extraescolar con una gran movilidad en el espacio físico, de la tecnología, en un espacio conceptual a partir de un interés personal que evoluciona, en el espacio social, y finalmente, aprendizaje disperso en el tiempo (Ibáñez-Etxeberria, Asensio y Correa, 2012, pág. 65). Esta idea de las TIC se enfrenta al situacionismo de los proyectos dentro del aula, como se señala en el caso portugués, sobre la defensa de colecciones y museos *históricos* de ciencias naturales o sanitarias (Lourenço, 2009; Gomes, 2017), en el que Mota-Almeida (2020) también recoge ciertas reivindicaciones del profesorado

portugués, extensibles a España, respecto a la carencia de formación de personal específico experto en las colecciones patrimoniales, o de formación específica del profesorado regular o la creación de una bolsa de horas para la atención específica de dicho patrimonio. Esto nos remite a la formulación teórica de estas reivindicaciones con una amplitud más genérica propuesta por Fontal (2003) que guiaba hacia poder regular las metodologías en educación patrimonial a través de criterios multidisciplinares.

La globalización también puede plantear desde algunas definiciones de ésta, el paradigma filosófico en que la mirada hacia el pasado puede ser puesta en tela de juicio de manera ontológica, lo cual problematizará la importancia del Patrimonio, la Historia y la Educación Patrimonial. La educación patrimonial debería pasar del estadio actual, que se utiliza para complementar el plan de estudios vigente, a seguir los resultados de varios estudios (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017) que sugieren que ésta sea incluida no solo en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, sino que también en el plan de estudios nacional. Esta reivindicación es capital tanto en el contexto español como en el portugués, o el mexicano, al pedir que se remuevan los obstáculos formales, tanto en las leyes más generales, como en los diseños curriculares, como eje central sobre el que apoyar la reforma pedagógica en los proyectos individuales extendidos por los territorios de los tres países.

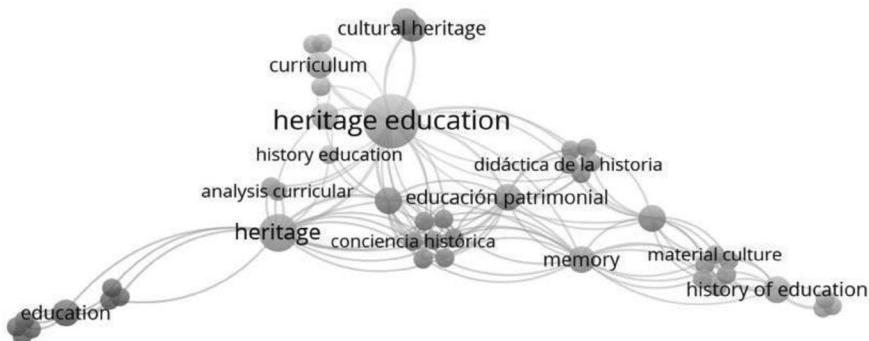
Método

Para este estudio se ha diseñado un método mixto de investigación, secuencial exploratorio (Clark et al. 2008; Hanson et al. 2005; Creswell, 2014), en el que se han extraído datos cuantitativos (quan), de análisis de documentos (Gil Pascual, 2011) y cualitativos (QUAL), apoyados en la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* (Flick, 2007), integrándolos en la etapa de interpretación.

Realizamos en primer lugar un análisis bibliográfico de co-ocurrencia de palabras de las tres bases de datos en el que el tema principal fue *Heritage Education* y los temas secundarios: *Portugal, México, España y Secundaria*, en los últimos cinco años, con el software VOSviewer (Van Eck y Waltman, 2010). El análisis co-ocurrencia de palabras se incluye dentro de la clasificación de los indicadores relacionales y multidimensionales (Callon,

Courtial y Penan, 1995; Leydesdorff & Welbers, 2011). Este análisis se realiza cuando hay apariciones conjuntas de dos términos en un texto dado, para identificar la estructura conceptual y temática de un dominio científico. Después de seleccionar las palabras, se realizan las redes o matrices de co-ocurrencias y se mide la similitud entre ellas (ver Fig.I):

FIGURA I. Redes de co-ocurrencia de palabras en la Web Of Sciences.



Fuente: VOSviewer

De este resultado junto a las propuestas de cuatro jueces expertos en la materia, utilizamos palabras y sus familias, que sirvieron de categorías en nuestro estudio, especificadas en la Tabla II. Estas categorías étic se analizan en una segunda etapa cualitativa, dentro de cada uno de los documentos analizados, que son nuestra muestra: Ley Básica del Sistema Educativo Portugués (Lei n.º 46/1986, se aprobó el 14 de octubre de 1986, y modificación de 2018), Ley General de Educación (2017) de México y la ley vigente en España, LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

En un primer momento se desarrollaron las categorías étic (patrim*, art*, muse*, memo*, cult*, ident*) uniéndose posteriormente, tras el análisis de jueces, las categorías émic (monument*, ciudad*, arqueol*, vincul*, perten*, famili*, herencia*), completándose, de esta manera, el grupo de categorías de estudio que se muestran en la Tabla II.

Resultados

Los resultados del análisis de los documentos se van a agrupar en varios puntos, atendiendo a nuestros objetivos de investigación:

En primer lugar, según el conteo de palabras-categorías buscadas en las normativas, se puede comprobar (ver Tabla III) que la categoría con más frecuencia es cult* y su familia de palabra, seguida de art* y la que menos frecuencia tiene es vincul*, perten* o herencia*. Esto proporciona una idea de cuáles son los significados y conceptos más cercanos a patrimonio que se usan en estos documentos, en los que la cultura y el arte son los protagonistas de dicha definición; sin embargo, las categorías codificadas no siempre coinciden con las definiciones que realizamos de las mismas, siendo otros los atributos que las caracterizan. En general, se clasifican dichas palabras (cultura y arte) dentro del currículo como: cultura y geografía, culturas y sociedades, manifestaciones artísticas, patrimonio artístico y documental, patrimonio natural, histórico y lingüístico, patrimonio histórico-artístico, patrimonio arqueológico, patrimonio musical, patrimonio folclórico, patrimonio indígena, cultura popular, etc.

En segundo lugar, en los tres países podemos encontrar referencias explícitas a valores y actitudes del concepto de patrimonio sobre “conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural” (LOMLOE, Cap. III, Art.23, p.57); en la ley portuguesa se señala que hay que “asegurar una educación general común a todos los portugueses que garantice el descubrimiento y desarrollo de sus intereses y habilidades, capacidad de razonamiento, memoria y pensamiento crítico, creatividad, sentido moral y sensibilidad estética, promoviendo el logro individual en armonía con los valores de solidaridad social” (Decreto de Educación Básica, Objetivos, p. 7). En este sentido, en México, en su ley se destaca: “el conocimiento de las artes, la valoración, la apreciación, preservación y respeto del patrimonio musical, cultural y artístico, así como el desarrollo de la creatividad artística por medio de los procesos tecnológicos y tradicionales” (LGE, Artículo 30. Contenidos, 22).

El tercer resultado encontrado en el análisis se relaciona con las asignaturas que tienen en cuenta el patrimonio definido a través de las categorías de análisis elegidas (ver Tabla IV):

TABLA IV. Relación de asignaturas que introducen el patrimonio entre sus competencias.

| PORTUGAL | |
|----------------------------------|---|
| 2º CICLO | História e Geografia de Portugal 5º y 6º ano |
| | Ciências Naturais 5º y 6º ano |
| | Educação Tecnológica 2º ciclo |
| | Educação Visual 2º ciclo |
| | Portugués 5º y 6º ano |
| 3º CICLO | História 7º, 8º y 9º ano |
| | Geografia 7º, 8º, 9º ano |
| | Educação Visual 3º ciclo |
| | Ciências Naturais 7º, 8º, 9º ano |
| | Portugués 7º, 8º, 9º ano |
| SECUNDARIO - 10º ano | Biologia e Geologia 10º ano |
| | Geografia A 10º ano |
| | História A 10º ano |
| | História B 10º ano |
| | História da Cultura e das Artes 10º ano |
| Ensino Básico e Secundário | Portugués 10º ano |
| | Cidadania e Desenvolvimento |
| MÉXICO | |
| 6º PRIMARIA | Artes |
| 1º-3º SECUNDARIA | Cívica y ética |
| | Lengua materna/español |
| | Lengua materna/indígena |
| | Historia |
| | Geografía |
| ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA | Lengua española |
| | Historia Universal |
| | Educ. Estética y artística IV |
| | Historia de México |
| | Educ. Estética y artística V |
| | Literatura Universal |
| | Geografía |
| COLEGIO D CCY HUMANIDD | Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II |

(continúa)

TABLA IV. Relación de asignaturas que introducen el patrimonio entre sus competencias.
(continuación)

| MÉXICO | |
|--|---|
| CENTRO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS | Historia de México I y II |
| | Historia Universal Moderna y Contemporánea II |
| | Historia Universal Moderna y Contemporánea I |
| | Filosofía I |
| | Filosofía II |
| Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (HOSPITALIDAD TURÍSTICA) | Desarrollo ciudadano |
| Colegio de Bachilleres | Ciencias Sociales |
| | Introducción a la Filosofía |
| | Apreciación Artística |
| | Ética |
| ESPAÑA | |
| I° SECUNDARIA | Biología y Geología |
| | Geografía e Historia |
| | Lengua Castellana y Literatura |
| | Matemáticas |
| | Primera Lengua Extranjera: |
| | Educación Física |
| | Valores Éticos o Religión |
| | Educación Plástica, Visual y Audiovisual |
| | Tecnología |
| 2° SECUNDARIA | Biología y Geología |
| | Geografía e Historia |
| | Lengua Castellana y Literatura |
| | Matemáticas |
| | Primera Lengua Extranjera |
| | Educación Física |
| | Valores Éticos o Religión |
| | Música |
| | Cultura Clásica |

(continúa)

TABLA IV. Relación de asignaturas que introducen el patrimonio entre sus competencias.
(continuación)

| ESPAÑA | |
|---------------|--|
| 3º SECUNDARIA | Biología y Geología |
| | Física y Química |
| | Geografía e Historia |
| | Lengua Castellana y Literatura |
| | Matemáticas AC o AP |
| | Primera Lengua Extranjera |
| | Educación Física |
| | Valores Éticos o Religión |
| | Latín |
| | Educación plástica, visual y audiovisual |
| | Música |
| | Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial |
| 4º SECUNDARIA | Geografía e Historia |
| | Lengua Castellana y Literatura |
| | Matemáticas AC o AP |
| | Primera Lengua Extranjera |
| | Educación Física |
| | Valores Éticos o Religión |
| | Cultura clásica |
| | Educación plástica, visual y audiovisual |
| | Música |
| | Lengua y cultura gallega |
| | Latín |
| | Tecnologías de la información y comunicación |
| | Tecnología |
| | Cultura científica |
| | Biología y Geología |
| | Economía |

Fuente: Elaboración propia

Dentro de estas asignaturas que incluyen el patrimonio en sus programas, destacamos como otro resultado, algunas peculiaridades destacables:

En las asignaturas Historia y Geografía, se destaca el uso del concepto de patrimonio, muy próximo al proceso de *patrimonialización*, como puente entre el patrimonio y la sociedad, como parte de la ciudadanía:

En España: “Por último, la aproximación particular a las manifestaciones artísticas será necesaria para significar el esfuerzo creativo del ser humano a través del tiempo y, consiguientemente, para valorar en su riqueza y variedad el patrimonio cultural” (Historia, Primer curso ESO, bloque 1, contenidos comunes, p.32141); otra evidencia: “Valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico como riqueza que hay que preservar” (Historia, Primer curso ESO, bloque 1, contenidos comunes, p.32158).

En la ley de Portugal el concepto también se acerca a esa idea de apropiación simbólica del patrimonio: “Reconhecer marcas deixadas por fenícios, gregos e cartagineses na Península Ibérica, salientando os principais contributos (técnicos e culturais) destas civilizações para o enriquecimento das culturas peninsulares” (História e Geografia de Portugal, 2.º ciclo E. B., 2013, p. 5).

Además, en la ley de Portugal, en esta asignatura, el patrimonio está presente desde los 11 a los 16 años, mientras que en México se descubre en los ciclos de 11 a los 14 y en España, al igual que en Portugal, en todo el ciclo de 11 a 16 años.

En la asignatura Antropología del curso 12º, del sistema educativo portugués, que es el único que la contiene, entre los aprendizajes esenciales que se promueven, destaca la importancia de los procesos de patrimonialización: “AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes. O aluno deve ficar capaz de: Distinguir processos de patrimonialização e seus diferentes envolvimentos com as populações produtoras de práticas culturais materiais e imateriais” (Antropología de Portugal, 12º curso, 2013, p.6). Además, en dicha ley se habla de un perfil en el que orientan al alumnado en esta disciplina y al uso de las TIC: “Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina): -Mapear processos de patrimonialização em Portugal (exemplos: Cola San Jan, Chocalhos, Fado) e idealmente perto da comunidade local; Encontrar vídeos no Youtube que se refiram a processos de patrimonialização: -Contactar com investigadores dedicados aos processos de patrimonialização” (p.7).

El hecho de que se haya introducido esta asignatura en los planes de estudios portugueses ayuda a que el proceso de enseñanza-aprendizaje en esas edades, posea implícito, procesos de patrimonialización, de forma que exista la apropiación simbólica del patrimonio. Este proceso de patrimonialización se considera desde tres miradas: la institucional, la cultural y la comunitaria (Fontal y Gómez, 2015, p.91), por las acciones y estrategias de enseñanza que se propone en este aprendizaje esencial, es decir, con el uso de metodologías activas que se propongan para el desarrollo de competencias en dicha disciplina.

Es curioso el caso de la asignatura de Historia y cultura de las religiones (España), muy polémica por su existencia en los planes de estudio de las sucesivas reformas españolas, en su criterio quinto de evaluación, en el que se utiliza por única y exclusiva vez el verbo *vincular* al hablar del patrimonio, ligada al concepto de patrimonio como vínculo entre sujeto y objeto (Fontal, 2008; Calaf, 2009; Marín, 2013): “5. Valorar las tradiciones religiosas, sus manifestaciones culturales y artísticas y el patrimonio sociocultural que han generado y con el que se vinculan” (LOMCE, Historia y cultura de las religiones, p.86). El resto de documentos utilizan otro tipo de verbos: valorar, conocer, reconocer, identificar, respetar, disfrutar o conservar.

Y en la asignatura portuguesa Cidadania e Desenvolvimento (Portugal), también se habla de valores y diversidad cultural: “Em suma, Cidadania e Desenvolvimento visa contribuir para o incremento de atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (AE: Ensino Secundaria, p.6).

(...) na componente do currículo de Cidadania e Desenvolvimento (CD), os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos (AE Enisno Secundaria, p.7).

En México, dentro de la asignatura Cívica y Ética, la ley señala claramente la importancia de la cultura indígena, como una parte importante de la ciudadanía: “La educación indígena debe atender las necesidades educativas de las personas, pueblos y comunidades indígenas con pertinencia cultural y lingüística; además de basarse en el

respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y de nuestras culturas” (LGE, Capítulo 4, art. 56). Sin embargo, poco se especifica la metodología que se debe utilizar, o si es aconsejable utilizar las TIC, como en el caso portugués.

-Y, dentro de la asignatura Historia de Secundaria en Portugal, se puede destacar un tema de estudio, lo Glocal (global+local) y la conciencia patrimonial, que en ningún documento español, ni mexicano, se ha detectado: “Glocal” e Consciência Patrimonial – potencia a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento das realidades próximas e mais distantes numa ótica de integração de saberes (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, p. 31). Sin embargo, lo que sí asume la nueva ley española es el desarrollo de la capacidad crítica sobre las TIC: “Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización” (LOMLOE, Art.23.e, p.57).

En estos conceptos tan actuales se asume que el patrimonio posee una gran diversidad en tipologías y que forma la herencia cultural de las comunidades y minorías tanto en el pasado como en el presente. Y la conciencia patrimonial engloba una gran red compleja de interculturalidad e identidad en la que cada individuo se debe responsabilizar por su actuación cívica local o global, es decir, situada y contextualizada.

Discusión

En el estudio presentado partimos de la base propuesta desde el Consejo de Europa de un currículo como aquel que se construye antes y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, durante toda la vida y que está modelado por las personas que toman decisiones sobre él, cada cual con su visión docente y sus experiencias. El currículo de la educación patrimonial en los tres países estudiados cuya comparativa se torna asimétrica, se modela, pero no se crea, en consonancia con Fontal (2011), por profesionales de disciplinas como la Historia y Geografía, las Artes, Lengua, Música, Educación Cívica, Valores, Religión, o Ciudadanía, entre otras. Y de acuerdo con Sacristán (2000), cada currículo promueve diferentes contenidos y gestión interna porque tiene funciones sociales diferentes. El concepto de patrimonio encontrado en este estudio cercano al de cultura y arte se

aproxima a la noción que se tiene desde UNESCO (2003), que nos aconseja que el patrimonio es importante para la cultura y el desarrollo de los países, contribuyendo a la resignificación y revalorización continua de las culturas y las identidades, siendo un vehículo importante para la transmisión de experiencias, aptitudes y conocimientos entre las generaciones, es decir, en su educación. Sin embargo, es un concepto, en parte, alejado al de Fontal (2003) en el que el patrimonio forma parte de su entorno y territorio, en el que se establece un vínculo afectivo individual y colectivo para la formación de identidades. El currículo de estas edades, entre los 11 y 16 años, en los tres países, no toma en cuenta específicamente los vínculos afectivos entre las personas y sus entornos, territorios y contextos, sobre los que posteriormente edifican sus identidades, cuestión imprescindible en la adolescencia.

A la vista de estos resultados, se hace necesario, por un lado, como nos indica Madeira (2009) definir el tipo de educación que corresponde a cada sociedad a través del método comparativo y, al mismo tiempo, es este método el que permite decidir qué práctica educativa es la adecuada para una determinada realidad. Basándonos en todos ellos y en los resultados, es importante redefinir los currículos de estos países, en materia de educación patrimonial, extender su concepto y adaptarlo a las nuevas metodologías y a las TIC, que se realicen pactos entre los agentes educativos sobre las políticas al respecto, para que los profesionales de este ámbito transdisciplinar puedan ubicar la noción amplia, mediacionista, simbólica y vinculativa del concepto de patrimonio.

Sin embargo, para consolidar esta hipótesis es necesario plantear más preguntas de investigación en un marco histórico comparado que permita encontrar, para cada unidad espacio-temporal considerada, los modos, modalidades, instituciones, estrategias, respuestas y apropiaciones particulares, a partir de las cuales aducir tales simetrías, patrones o desigualdades.

Conclusiones

El currículo de cada país posee sus propias peculiaridades y tras realizar las comparativas, destacamos una serie de semejanzas en torno a la educación patrimonial en estas etapas estudiadas: la noción de patrimonio en las tres normativas tiene que ver con los conceptos de cultura, geografía, sociedad,

manifestación artística, documental, natural, historia, lengua, arqueología, música, folclore, indígena y cultura popular, además de relacionarse con la ciudadanía, las TIC y la globalización. Es decir, un concepto que se relaciona con lo identitario, lo simbólico, lo social y lo humano, un modelo holístico y relacional. Las asimetrías se producen en el tratamiento que tiene dicho concepto en las asignaturas que lo contemplan en cada país, o el hecho de que, en España, por ejemplo, existen 17 normas educativas que emanan de una ley común, pero que se adaptan a las peculiaridades de cada Comunidad Autónoma. En México, sin embargo, encontramos 32 estados diferentes que siguen la misma ley común, al igual que Portugal, que se rige por una ley nacional consensuada por las distintas regiones y municipios. Sería necesario ampliar el estudio a un nivel longitudinal y con resultados de aprendizajes en los tres países.

Hemos podido constatar que los problemas que surgen en este trabajo comparativo no difieren mucho a ambos lados del Atlántico. Por ello, la intensificación de las relaciones de cooperación entre instituciones académicas a través de la integración de países que comparten una lengua e historia común con Portugal y España constituye una oportunidad excepcional para analizar el proceso de expansión del modelo de escuela europea en contextos coloniales y tal vez sobre sus patrimonios. La consolidación de redes de investigación, como en el caso de este estudio, puede contribuir a revalorizar, a escala mundial, la especificidad de los procesos de organización, construcción y difusión del modelo de escuela europea en el otro lado del Atlántico, con especial incidencia en los espacios ocupados por lenguas e historias compartidas. Somos partidarios, como Nóvoa (2005), de que esa especificidad que tiene cada país y cultura es la que debe ser estudiada, en la que vale la pena invertir. Es un desafío complejo que articula diferentes campos de relaciones, a saber, el político, el social, el cultural, el epistemológico y el foro para la constitución de comunidades científicas en diferentes espacios.

Referencias bibliográficas

- Adamson, B., Forestier, K., Morris, P., & Han, C. (2017). PISA, policymaking and political pantomime: education policy referencing between England and Hong Kong. *Comparative Education*, 53(2), 192-208.

- Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050068.2017.1294666>. Acceso em: 11 mar.2022.
- Calaf, R., (2009). Cuando el pasado y el presente se encuentran. Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 110-124.
- Callon, M., Courtial, J.P. y Penan, H. (1995). *Cienciometría, el estudio cuantitativo de la actividad científica: De la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Gijón: Ediciones Trea.
- Choay, F. (2001). *A alegoria do patrimônio*. Barcelona: Gustavo Gil, S.A.
- Clark, D. T., Goodwin, S. P., Samuelson, T., & Coker, C. (2008). A qualitative assessment of the Kindle e-book reader: results from initial focus groups. *Performance measurement and metrics*, 9(2), 118-129. Disponível em: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/14678040810906826/full/html?casa_token=mJnY-qQOdOrkAAAAA:X0w01v_7ZBZ2tpLI0VJZTgTRgi4DgqQiwRLQiZ_r3K78hTr_e8juX41D4L17OpFcuj9AVvLro5JS5kLx4gpi7QxdweQW34o2u2dz0Bskk7cbrfE2Bfru. Acesso em: 11 mar. 2022.
- Cuenca, J. M. y López-Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 26 (1), 19-37.
- Cuenca López, J., Martín Cáceres, M. y Schugurensky, D. (2017). Educación para la ciudadanía e identidad en los museos de Estados Unidos: Análisis desde la perspectiva de la educación patrimonial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 29-48. Recupearado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n4/art02.pdf>
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications: L.A, California. USA.
- Ferreira, A. G. (2009). O sentido da educação comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: Martinez, S. A., Souza, D. B. (Org.). *Educação comparada: Rotas de além-mar*, (p. 137-166). São Paulo: Xamã.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Ediciones Trea.
- Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. In *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp.79-110). Trea.

- Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 21-44.
- Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación: Una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, 208, 10-13.
- Fontal, O. (Coord.). (2013). *La educación patrimonial: Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, M. D. C. (2015). Evaluación de programas educativos que abordan los procesos de patrimonialización. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375(1), 84-214. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/54146/La-investigacion-en-Educacion-Patrimonial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fontal, O., Sánchez-Macías, I., y Cepeda, J. (2018). Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los vínculos identitarios. MIDAS. Museus e estudos interdisciplinares, (Varia), 9, 1-18. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/midas/1474>
- Fraser, B.J. (1964) *Jullien's plan for comparative education 1816-1817*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Gil Pascual, J. A. (2011). Metodología cuantitativa en educación, n. 37 370, e-libro.
- Gobierno de España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. LOMCE. BOE nº 295 de 10/12/2013, páginas 97858 a 97921. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Gobierno de España. Subdirección General del Instituto del Patrimonio Cultural de España. *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Editora: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/plan-nacional-de-educacion-y-patrimonio/patrimonio-historico-artistico/20704C>
- Gomes, I. (2017). The scientific heritage of Portuguese secondary schools: A historical approach. *Paedagogica Historica*, 54(4), 468-484. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1409771>
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology.

- Journal of counseling psychology, 52(2), 224-235.* Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.52.2.224>
- Ibáñez-Etxeberria, A., Asensio, M. y Correa, J. M. (2012). Mobile learning y patrimonio: Aprendiendo historia con mi teléfono, mi GPS y mi PDA. En: A. Ibáñez-Etxeberria, (Ed.). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0.* (pp.59-88), Zarautz: EHU.
- Jullien, M. A. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée.* chez L. Colas, imprimeur.
- Junta de Castilla y León, Consejería de educación. *DECRETO 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.* (España), 2007. Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/tkContent?idContent=11112>
- Junta de Castilla y León, Consejería de educación. *ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.* (España), 2015. Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>
- Junta de Castilla y León, Consejería de educación. Programa INCO. *ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa.* (España), 2018. Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-939-2018-31-agosto-regula-programa-2030-favorecer>
- Leydesdorff, L. & Welbers, K. (2011). The semantic mapping of words and co-words in contexts. *Journal of Informetrics, 5*, 469-475. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1751157711000095>
- Lourenço, M. (2009). O patrimônio da ciência: Importância para a pesquisa. *Museologia e Patrimônio, 2*(1), 47-53.
- Madeira, A. I. (2009). O campo da educação comparada: Do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação. In: Martinez, S. A. y Souza, D. B. (Org.). *Educação comparada: Rotas de além-mar* (pp. 105-136). São Paulo: Xamã.
- Marín, S. (2013). Una nueva geografía patrimonial: la diversidad, la psicología del patrimonio y la educación artística. *Educación artística: revista de investigación, 4*, 217-224.

- Meyer, J. W. y Ramírez, F. O. (2002). La institucionalización mundial de la educación. In Schriewer, J. (Coord.). *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 91-111). Ediciones Pomares-Corredor.
- Mota-Almeida, M., Fernández, C. y Mendes, C. (2020). O Plano de Valorizaçao do Património Cultural da Escola Secundária Sebastiao e Silva, Oeiras. *Conserver Patrimonio*, 33, 44-52. Recuperado de: <http://revista.arp.org.pt/pdf/2018041.pdf>
- Nóvoa, A. (1998). *Relação escola-sociedade: Novas respostas para um velho problema*. Formação de professores. São Paulo: UNESP.
- Nóvoa, A. (2005). *Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation*. LAWN, M.
- OCDE, Organisation for Economic Co-operation and Development, (2013). PISA 2012 results: What makes a school successful (volume IV): Resources, policies and practice. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264201156-en
- OCDE, Organisation for Economic Co-operation and Development, (2016). PISA 2015: Results in focus. PISA.
- Oriá, R. (2005). Ensino de História e diversidade cultural: Desafios e possibilidades. *Cadernos Cedes*, 25(67), 378-388. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>
- Pires, M. L. B. (2000). *Robert Louis Stevenson: Tusitala, o contador de histórias*. Lisboa: Universidade Aberta, Portugal.
- Quiroga, S. E. (1999). *Adolescencia: Del goce orgánico al hallazgo de objeto*. Buenos Aires: Eudeba. Buenos Aires, Argentina.
- República Portuguesa. Direçao-General da Educaçao. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Recuperado de: https://dre.pt/web/guest/pesquisa//search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC
- República Portuguesa. Direçao-General da Educaçao. (2018). As Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico são homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.
- República Portuguesa. Direçao-General da Educaçao. (2018). As Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Secundário são homologadas pelo Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto.
- Sacristán, J. G. (2000). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(28), 9-24. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2562948>

- Schriewer, J. (2009). Aceitando os desafios da complexidade: metodología de educação comparada em transição. In: Martinez, S. A.; Souza, D. B. (Org.). *Educação comparada: Rotas de além-mar* (pp. 63-104). São Paulo: Xamã.
- Sobe, N. W. (2018). Problematizing comparison in a post-exploration age: Big data, educational knowledge, and the art of criss-crossing. *Comparative Education Review*, 62(3), 325-343. Recuperado de: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/698348>
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. New York: Academic.
- Trabajo, M. Y López, I. (2019). Implementación del programa Vivir y Sentir el patrimonio en un centro de Educación Secundaria. Un mar de Patrimonio. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 55-66. Recuperado de: <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/2019>
- UNESCO, Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://ich.unesco.org/es/convención#art2>
- Unión Europea, European Anti Poverty Network, EAPN, (2009). Informe INCO: Consulta sobre la futura estrategia UE 2020 (Comisión de las Comunidades Europeas). Red Europea de Lucha contra la Exclusión Social en el Estado Español. Recuperado de: <https://www.eapn.es/publicaciones/91/consulta-sobre-la-futura-estrategia-ue-2020-comision-de-las-comunidades-europeas>
- Van Eck, N. & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. Recuperado de: <https://akjournals.com/view/journals/11192/84/2/article-p523.xml>

Información de contacto: Inmaculada Sánchez Macías. Universidad de Valladolid-Campus de Segovia, dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación de Segovia. Plaza de la Universidad 1, 40001 Segovia, España, e-mail: inmaculada.sanchez.macias@uva.es

Estereotipos de género y variables vocacionales en alumnas de educación secundaria¹

Gender stereotypes and vocational variables in secondary education female students

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-578>

Lidia E. Santana-Vega

<https://orcid.org/0000-0002-2543-6543>

Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres (IUEM)

Universidad de La Laguna

Zuleica Ruiz-Alfonso

<https://orcid.org/0000-0001-7090-0096>

Universidad de La Laguna

Luis Feliciano-García

<https://orcid.org/0000-0002-2909-4990>

Universidad de La Laguna

Resumen

Los estereotipos de género son la base de las desigualdades entre hombres y mujeres en la educación y el empleo. Estos estereotipos afectan al rendimiento académico, intereses, comportamientos y elecciones de carrera de las adolescentes. Los objetivos del estudio son: a) examinar si existen diferencias en la auto-eficacia para la toma de decisiones de la carrera, la adaptabilidad de la carrera y la claridad del diseño del proyecto de vida de las adolescentes

¹ Zuleica Ruiz-Alfonso ha participado en esta investigación a través del Contrato Postdoctoral Juan de la Cierva del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación [FJCI-2017-31844].

según sus estereotipos de género; b) introducir un modelo con la variable independiente “estereotipo de género” para comprender la relación entre las variables analizadas. En el estudio participaron 1.012 alumnas de 3º y 4º de educación secundaria. La recogida de datos se realizó a través del Cuestionario de Orientación Académica y Laboral. Se realizaron análisis de correlación y contrates paramétricos; se ejecutó un modelo de ecuaciones estructurales para comprender las relaciones entre las variables y contrastar un modelo hipotético que predice el efecto de los estereotipos de género. Los resultados mostraron que las chicas con altos estereotipos de género tienen puntuaciones más bajas en la autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera, la adaptabilidad de la carrera y en la claridad del diseño del proyecto de vida, frente a las chicas con bajos estereotipos. Se construyó un modelo parsimonioso que se ajusta a los datos, en el que los estereotipos de las adolescentes predijeron la autoeficacia para tomar decisiones de carrera, y a su vez la autoeficacia predijo la adaptabilidad de la carrera y la claridad del diseño del proyecto vital. La mejora de estas variables vocacionales en las alumnas pasa por el análisis crítico de las creencias que subyacen a los estereotipos de género; un análisis que les permita tomar conciencia de la naturaleza sociocultural de dichos estereotipos, promover su deconstrucción y empoderarlas vocacionalmente.

Palabras clave: estereotipos de género; elección de carrera; estudiantes de educación secundaria; autoeficacia; adaptabilidad de la carrera; proyecto de vida.

Abstract

Gender stereotypes are at the root of gender inequalities in education and employment. These stereotypes affect adolescent girls' academic performance, interests, behaviours and career choices. The aims of the study are: a) to examine whether there are differences in career decision self-efficacy, career adaptability and clarity of life design of adolescent girls according to their gender stereotypes; b) to introduce a model with the independent variable “gender stereotype” to understand the relationship between the analyzed variables. The study involved 1,012 female students in the 3rd and 4th years of secondary education. Data collection was carried out using the Academic and Vocational Guidance Questionnaire. Correlation analyses and parametric tests were carried out; a structural equation model was run to understand the relationships between variables and to test a hypothetical model predicting the effect of gender stereotypes. Results showed that girls with high gender stereotypes have lower scores on career decision-making self-efficacy, career adaptability and clarity of life design than girls with low stereotypes. A parsimonious model was constructed to fit the data, in which adolescent girls' stereotypes predicted career decision-making self-efficacy, and in turn self-efficacy predicted career adaptability and clarity of life design. The improvement of these vocational variables in adolescent female stu-

dents requires a critical analysis of the beliefs that underlie gender stereotypes; an analysis that allows them to become aware of the socio-cultural nature of these stereotypes, promote their deconstruction and empower them vocationally.

Keywords: gender stereotypes; career choice; secondary school students; self-efficacy; career adaptability; life-design.

Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad la desigualdad entre sexos está presente en todos los sistemas sociales y políticos. La situación de las mujeres ha estado marcada por una cultura patriarcal que ha establecido para ellas restricciones sociales, educativas, políticas y económicas (Kollmayer et al., 2018; Solbes-Canales et al., 2020). La desigualdad entre hombres y mujeres se ha hecho sentir en el acceso a la educación, a la formación profesional y al trabajo; también está presente en el reparto de las tareas domésticas, en la publicidad, en los libros de texto y en otras expresiones culturales (Sánchez-García & Suárez-Ortega, 2021).

Los estereotipos de género son la base de las desigualdades entre hombres y mujeres en la educación y el empleo (Smith, 2014). Estos estereotipos hacen referencia a los patrones de comportamiento esperados para mujeres y hombres, basados en las creencias de lo que es apropiado para unos y otros (Martínez-Marín, 2018; Santana-Vega et al., 2012; Villanueva-Blasco & Grau-Alberola, 2019). La aparición de los estereotipos de género se inicia en la primera infancia, y al inicio de la adolescencia la mayoría de los individuos los han desarrollado completamente (McGuire et al., 2020; Olsson & Martiny, 2018; Picho & Schmader, 2018; Schuster & Martiny, 2017). Además, los estereotipos de género afectan al rendimiento académico, los intereses, los comportamientos y las elecciones vocacionales de los/las adolescentes (Hadjar & Aeschlimann, 2015; Martínez-Marín, 2018; Ramaci et al., 2017).

Diversos estudios han analizado el papel del género en los/las adolescentes en un amplio abanico de temas como el acoso escolar (Navarro et al., 2015), el uso problemático del móvil (Haro et al., 2022), las redes sociales y el miedo a perderse experiencias (Oberts et al., 2016; Santana-Vega et al., 2019a), la elección profesional (Alnıaçık et al., 2019;

García et al., 2017; Heilman, 2015), los hábitos de estudio (Santos, et al., 2020) o la elección de asignaturas y carreras (Dunlap & Barth, 2019; Makarova et al., 2019). Estos estudios se han centrado principalmente en las diferencias entre chicos y chicas respecto a las creencias asociadas a cada género. Sin embargo, se han realizado pocas investigaciones para evaluar cómo los estereotipos de género afectan específicamente a las alumnas de educación secundaria cuando toman decisiones vocacionales y diseñan su proyecto de vida. Esto merece especial atención si tenemos en cuenta que el alumnado comienza a planificar sus carreras durante la educación secundaria obligatoria, y tienen que tomar importantes decisiones vocacionales al final de esta etapa educativa (Babarović, 2016).

La toma de decisiones es un reto para los/las adolescentes en una sociedad cada vez más global y diversa que experimenta rápidos cambios socioeconómicos y tecnológicos (Savickas et al., 2009; Sawyer et al., 2018; Viola et al., 2017). Los estereotipos de género influyen y dificultan el desarrollo de la carrera profesional de las mujeres (Heilman, 2015), las llevan a no elegir ciertos campos académicos y de alto estatus (Olsson y Martiny, 2018), y afectan a su proceso de toma de decisiones profesionales al considerar que tienen menos oportunidades académico-laborales que los hombres (Migunde et al., 2015). La presencia de las mujeres en los estudios universitarios o en los diferentes ámbitos de la actividad profesional no es uniforme (Martínez et al., 2016); el género no afecta a las mujeres de la misma manera que a los hombres, no influye por igual a hombres y mujeres en su diseño del proyecto de vida, y el mercado laboral está manifiestamente segregado por género. Según el Instituto Europeo de la Igualdad de Género (2020), el progreso de la UE en materia de igualdad de género es todavía escaso; el cambio de esta situación sólo es posible cuando se aplican medidas legislativas y otras acciones proactivas de los gobiernos. No cabe duda de que existe una necesidad social y educativa de comprender mejor cómo los estereotipos de género afectan al desarrollo profesional de las niñas, especialmente en la adolescencia.

Autoeficacia en la toma de decisión de la carrera y estereotipos de género

El desarrollo de los comportamientos vocacionales coexiste con la aparición y el establecimiento de la Autoeficacia en la Toma de Decisión

de la Carrera (AETDC) (Cepero, 2009). La AETDC es una variable subyacente en el proceso de toma de decisiones (Bandura et al., 2001). Se trata de un tipo de auto-percepción de eficacia personal respecto a las competencias y habilidades intrínsecas al proceso de elección de carrera. Esta autopercepción tiene un impacto directo sobre el proceso de toma de decisiones (Lozano, 2006). Según la Teoría Cognitiva Social, la AETDC afecta a las tareas de elección vocacional de las personas: los individuos tienden a sentirse más comprometidos y a mostrar más esfuerzo, persistencia y autoconfianza hacia las tareas en las que se sienten más eficaces (Betz & Schifano, 2000). De esta manera, la AETDC juega un papel importante como mediador cognitivo para el comportamiento vocacional (Jo et al., 2016). Diversas investigaciones muestran que la AETDC de los/ las adolescentes está positivamente relacionada con la proactividad, el número de tareas dirigidas a la exploración, la persistencia y motivación en el proceso de toma de decisión de carrera; mientras que mantiene una relación inversa con las barreras percibidas para la toma de decisiones y la indecisión (Blanco, 2009; Creed et al., 2006; Duffy et al., 2015; Lam & Santos, 2018; Shin et al., 2014).

Las creencias del alumnado sobre su propia competencia académica está moldeada por los estereotipos de género (Bouchey y Harter, 2005). Shin et al. (2019) observaron que la relación entre los estereotipos de género de la carrera y la AETDC era significativa solo para las estudiantes. Leaper et al. (2012) señalan que las chicas que creen en la igualdad de género muestran una autoeficacia más positiva en matemáticas y ciencias. Según Brown (2019), las chicas que apoyan más los estereotipos de género tienen menos autoeficacia académica y menos orientación a los objetivos de dominio a lo largo del tiempo. La infrarrepresentación de las mujeres en la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM) ha sido objeto de varios estudios. Esta infrarrepresentación se ha relacionado con los estereotipos de género y las creencias sobre las capacidades de los niños y las niñas (Dunlap y Barth, 2019; Makarova et al., 2019; Moè et al., 2020). Jasko et al. (2019) señalan que cuando las niñas se centran en las similitudes entre hombres y mujeres, están más motivadas para participar en actividades relacionadas con STEM que cuando se centraban en las diferencias de género.

Según Tellhed et al. (2017), las diferencias de género en el interés hacia las carreras científicas están relacionadas con la menor autoeficacia percibida por las adolescentes para esas carreras, y con las menores

expectativas de pertenencia social a ese tipo de carreras. Ramaci et al. (2017) señalan que los hombres se perciben más autoeficaces en las profesiones militares, científicas y agrícolas que las mujeres, y que la profesión de los padres es un predictor de la autoeficacia en su elección vocacional. Harding y Longhurst (2016) observaron que las chicas al inicio de sus carreras científicas tenían menos autoeficacia de afrontamiento que los chicos. Por lo tanto, es necesario explorar los estereotipos de los roles de género en las chicas, así como diseñar programas de intervención que minimicen sus efectos negativos en la AETDC (Shin et al., 2019). Los esfuerzos por explorar los mecanismos que intermedian entre los estereotipos de género y los comportamientos vocacionales siguen estando muy justificados, y constituyen una necesidad social y educativa urgente.

Adaptabilidad de la carrera y estereotipos de género

La Adaptabilidad de la Carrera (AC) juega un papel fundamental en el proceso de toma de decisiones. La AC se conceptualiza como un conjunto de estrategias y recursos de autorregulación psicosocial que permiten afrontar y resolver los problemas que surgen en las tareas de desarrollo vocacional, en las transiciones ocupacionales o en los episodios laborales negativos que alteran la integración social de las personas (Rudolph et al., 2017; Savickas, 2013). Estas estrategias y recursos se organizan en cuatro dimensiones: 1) Preocupación o interés por involucrarse en la toma de decisiones; 2) Confianza o sentimiento de eficacia para alcanzar metas y superar obstáculos; 3) Curiosidad o indagación sobre las alternativas de futuro y las acciones a realizar para alcanzarlas; 4) Control o conciencia de la responsabilidad personal en la toma de decisiones (Savickas & Porfeli, 2012). Según Hartung & Cadaret (2017), la falta de preocupación genera indiferencia/pesimismo ante el futuro; la falta de confianza genera inhibición respecto a la toma de decisiones; un bajo nivel de curiosidad limita la exploración; un bajo nivel de control genera indecisión.

Varios estudios (Duffy, et al., 2015; Hirschi, 2009; Marcionetti & Rosier, 2019; Merino-Tejedor et al., 2016; Negru-Subirica & Pop, 2016; Tolentino et al., 2014; Viola et al, 2017) evidencian que las personas con mayores estrategias y recursos de AC: a) son proactivas en la

construcción de su carrera; b) consideran que pueden gestionar con éxito las tareas relacionadas con la carrera; c) tienen bajos niveles de ansiedad, altos niveles de extraversion y apertura a la experiencia; d) poseen mayor identidad vocacional y satisfacción académico-laboral. A este respecto, Zhang et al. (2021) observaron que en el alumnado masculino, a diferencia del femenino, existe una asociación negativa entre la inseguridad de la carrera y la preocupación, y una asociación positiva entre la exploración de la carrera y la preocupación. Shin et al. (2019) encontraron un efecto mediado por la AETDC en la relación entre los estereotipos de género de la carrera y la adaptabilidad de la carrera en las estudiantes. Dostanić et al. (2021) observaron que el género moderaba la forma en que el AETDC afectaba a la adaptabilidad de la carrera: la autoeficacia era un predictor significativo de la adaptabilidad para el alumnado femenino, pero no para el alumnado masculino. Estos resultados sugieren que los orientadores deberían abordar la toma de decisiones teniendo en cuenta las limitaciones creadas por los estereotipos de género, y que debería investigarse el papel del género en la toma de decisiones profesionales y la adaptabilidad. El alumnado tiene una visión estereotipada de las diferentes profesiones (Miller et al., 2015), y las barreras psicológicas creadas por los estereotipos son un hándicap para las mujeres a la hora de acceder a determinados campos académicos o puestos de trabajo (Olsson & Martiny, 2018). Es necesario profundizar en los efectos que los estereotipos de género tienen específicamente sobre la adaptabilidad de la carrera en las estudiantes de secundaria obligatoria.

Diseño del proyecto de vida y estereotipos de género

El diseño del proyecto de vida es una construcción activa y continua; su configuración requiere una exploración personal y contextual, un proceso de toma de decisiones, una especificación de objetivos personales y un plan de acción. Es una orientación hacia el futuro en la que las personas dan sentido y propósito a sus vidas en un contexto socioeconómico y laboral en constante cambio (Maree y Twigge, 2016). El diseño del proyecto de vida es el resultado de la conciliación entre la toma de decisiones emocionales y racionales, que está fuertemente influenciado por las condiciones personales y contextuales de cada

individuo (Lomelí-Parga et al., 2016; Melendro et al., 2017; Savickas, 2016). La construcción del proyecto de vida se inicia durante la educación secundaria, lo que implica serias dificultades para el alumnado debido a que deben desarrollar estrategias para definir sus objetivos, reconocer los recursos personales y materiales necesarios, establecer prioridades y seleccionar metas en función de estas prioridades en una etapa caracterizada por cambios vertiginosos en distintos planos de la vida (Santana-Vega et al., 2016).

Villanueva-Blasco y Grau-Alberola (2019) señalan que existen diferencias significativas en la interiorización de los estereotipos de género entre los/las adolescentes según el sexo y la edad, siendo la transición a la adolescencia media el momento crítico de esta interiorización. En la infancia y la adolescencia se producen procesos de socialización diferentes para niños y niñas; este proceso tiene un impacto en la priorización de los objetivos del diseño del proyecto de vida y, en particular, en las trayectorias académicas y laborales consideradas óptimas para cada género (Ginevra & Nota, 2017; Selimbegovic et al., 2019). Santana-Vega et al., (2019b) observaron diferencias entre chicos y chicas respecto a la priorización de sus objetivos académicos-laborales, y de los relativos a la familia, el ocio y el aspecto físico. Distintas investigaciones han analizado cómo las diferencias de género afectan a los objetivos académicos del alumnado, observando diferencias significativas entre chicas y chicos (García et al., 2017; Picho & Schmader, 2018; Santana-Vega et al., 2012; Zhao et al., 2018). Struthers y Strachan (2019) encontraron que los estereotipos de género limitan el interés de las chicas en cursos y carreras donde hay una mayor presencia de hombres. La escasa presencia de mujeres en los cursos de formación profesional dominados por hombres hace que la segregación ocupacional de las profesiones siga resistiéndose al cambio. Ehrmann et al., (2019) afirman que el alumnado con estereotipos masculinos tiene un alto interés por las matemáticas, la investigación y el emprendimiento, y un bajo interés por los ámbitos artísticos, sociales y convencionales; mientras que el alumnado con estereotipo femenino presenta el patrón contrario.

A pesar de los avances logrados en nuestra sociedad en materia de igualdad, siguen existiendo diferencias en las oportunidades académicas y laborales en función del género. Aunque el acceso de las mujeres al sistema educativo y al mercado laboral ha mejorado, todavía se encuentran con barreras estructurales (socialización diferenciada

por género) y empresariales (acceso limitado a determinadas ocupaciones o responsabilidad de los puestos que ocupan) marcadas por los estereotipos de género (Jang et al., 2019). Según Buxarrais Estrada & Valdivielso Gómez (2021) la educación debe orientarse a la realización de valores universales básicos y a la construcción de sociedades más justas e inclusivas, por lo que es urgente dar más espacio y protagonismo a la igualdad de género en el sistema educativo y en el currículo.

Los estereotipos de género pueden afectar negativamente al diseño del proyecto de vida de las chicas durante la adolescencia, en la medida en que disminuyen su AETDC y limitan el abanico de posibles objetivos académico-profesionales a alcanzar. Desde una perspectiva coeducativa es necesario prestar atención a cómo los estereotipos de género afectan al diseño del proyecto de vida y al desarrollo vocacional de las chicas (Zhao et al., 2018).

El objetivo de este estudio es explorar las relaciones entre los estereotipos de género de las chicas y determinadas variables vocacionales, como auto-eficacia en la toma de decisiones de carrera, la adaptabilidad de la carrera y la claridad del diseño del proyecto de vida. En concreto, los objetivos de nuestro trabajo son: a) examinar si existen diferencias significativas en esas variables vocacionales según los estereotipos de género de las chicas; y b) introducir un modelo con la variable independiente estereotipo de género para comprender plenamente la relación entre las variables analizadas.

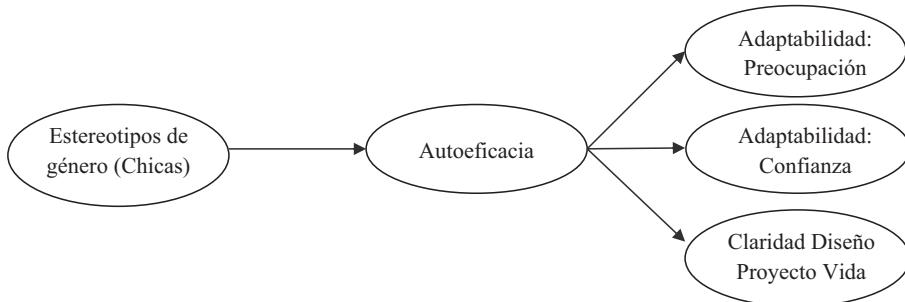
A partir de dichos objetivos se plantean los siguientes interrogantes:

- (1) ¿Existen diferencias significativas en la autoeficacia para la decisión de carrera, la adaptabilidad de la carrera y la claridad del diseño del proyecto de la vida según los estereotipos de género de las chicas?
- (2) ¿Predicen los estereotipos de género la autoeficacia en la decisión de carrera y ésta, a su vez, la adaptabilidad de carrera y la claridad del diseño del proyecto de vida de las adolescentes?

Sobre la base de la bibliografía revisada, planteamos la hipótesis de que existen relaciones estadísticamente significativas entre los estereotipos de género de las adolescentes, la autoeficacia en la toma de decisiones profesionales, la adaptabilidad de la carrera y la claridad en el diseño del proyecto de vida. También hipotetizamos que los estereotipos de género

de las adolescentes predicen la autoeficacia en la toma de decisiones profesionales, y ésta, a su vez, predice la adaptabilidad de la carrera y la claridad del diseño del proyecto de vida (ver Figura I).

FIGURA I. Modelo hipotetizado



Fuente: elaboración propia

Método

Participantes

En la investigación participaron 1.012 alumnas de 22 centros de enseñanza secundaria españoles (20 colegios públicos y 2 privados). Se trata de una muestra de conveniencia. Las chicas pertenecían a los cursos tercero y cuarto de la enseñanza secundaria obligatoria, su edad media era de 15,26 años ($DT = 1,00$). Los equipos directivos de los centros participantes comunicaron al grupo de investigación su deseo de participar en el proyecto para facilitar a los alumnos y alumnas la toma de decisiones.

Instrumentos

La recogida de datos se realizó mediante el Cuestionario de Orientación Académica y Laboral, diseñado por el Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Laboral de la Universidad de La Laguna. El cuestionario examina variables demográficas, institucionales, académicas y vocacionales, e incluye las siguientes escalas:

- *Escala de estereotipos vocacionales de género.* Se diseñó una escala ad hoc para evaluar los estereotipos vocacionales de género del alumnado femenino. Para el diseño de la escala se consultaron varios estudios (García-Cueto et al., 2015; Hadjar & Aeschlimann, 2015; Sánchez et al. 2011; Steele & Barlin, 1996). Además, se realizó una lluvia de ideas con alumnas de educación secundaria obligatoria sobre “las creencias de las chicas con estereotipos vocacionales en los que se consideran inferiores a los chicos”. Las sesiones de *brainstorming* se realizaron con seis grupos de seis alumnas (tres de tercero y tres de cuarto). Cuatro sesiones se celebraron en colegios públicos y dos en colegios privados. Se preparó un primer borrador de ítems que fue evaluado por profesores universitarios de psicología, ciencias de la educación y sociología. Se evaluaron dos criterios: 1) la relevancia de los ítems a analizar para examinar los estereotipos vocacionales de género, y 2) la adecuación de la redacción de los ítems. Se eliminaron los ítems considerados irrelevantes por más del 80% de los expertos. La escala final consta de cinco ítems relativos a las creencias de las chicas sobre su desigualdad académica y laboral con respecto a los chicos (“Las chicas tienen menos posibilidades que los chicos de estudiar lo que quieren”; “A la hora de elegir los estudios, los chicos piensan más que las chicas en el trabajo que van a desempeñar”; “Los chicos son más ambiciosos que las chicas con respecto a su futuro profesional”; “Los chicos tienen más necesidad de trabajar que las chicas”; “Los chicos tienden a elegir carreras más duras que las chicas”). Los ítems se valoraron en una escala tipo Likert de 4 puntos, que iba de 1 (estoy muy de acuerdo) a 4 (no estoy nada de acuerdo). Para obtener pruebas de la validez de constructo, realizamos un AFC. Utilizamos el índice de ajuste confirmatorio (CFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI) y el error medio de aproximación (RMSEA) como índices de ajuste. El modelo se ajusta bien cuando el CFI y el TLI > 0,90, y el RMSEA 0,08. En cuanto al AFC, el valor χ^2 y los índices de ajuste fueron χ^2 (1011, 5) = 54,864 ($p < .01$), RMSEA = .10, CFI = .94, y TLI = .89. Los valores de CFI y TLI indicaron que la escala es adecuada para los propósitos del estudio, incluso el valor χ^2 y el RMSEA son altos, lo que se espera debido al gran tamaño de la muestra, los pequeños grados de libertad y la simplicidad del modelo (Kenny et al., 2014). El Omega de McDonald's fue de 0,83.

- *Escala de Autoeficacia en la Toma de Decisión de la Carrera.* Para evaluar la autoeficacia en la toma de decisiones de la carrera se utilizó la subescala de Autoeficacia en la Toma de Decisiones de la escala de Autoeficacia Profesional desarrollada por Carbonero y Merino (2002). Esta subescala consta de 13 ítems relacionados con la autoconfianza del alumnado en su toma de decisiones (por ejemplo, "Cuando tengo que tomar decisiones, la opinión de los demás me influye más que la mía"). Los ítems se valoraron en una escala de tipo Likert de 4 puntos, que va de 1 (estoy muy de acuerdo) a 4 (no estoy nada de acuerdo) y las puntuaciones se revierten en los ítems negativos. El Omega de McDonald's fue de 0,95.
- *Inventario de Actitudes hacia la Elección de Carrera.* Para evaluar la adaptabilidad de carrera, se utilizó una versión reducida de la adaptación española del Inventario de Actitudes hacia la Elección de Carrera (Álvarez et al., 2007; Crites & Savickas, 1996). Este inventario es una medida particular de adaptabilidad de carrera para la elección profesional (Chan et al., 2015; Savickas & Porfeli, 2011). El instrumento se compone de dos subescalas: a) La Subescala de Confianza, consta de 5 ítems relacionados con el sentimiento de autoeficacia del alumnado para superar obstáculos y decidirse por una profesión (por ejemplo, "no puedo entender cómo algunas personas pueden estar tan seguras de lo que quieren hacer"), el Omega de McDonald fue de 0,81; b) La subescala de preocupación, se compone de 9 ítems relacionados con el interés del alumnado por tomar una decisión sobre su profesión (por ejemplo, "No me preocupa elegir una profesión, algo surgirá tarde o temprano"), el Omega de McDonald fue de 0,79. Los ítems se valoraron en una escala tipo Likert de 4 puntos, que iba de 1 (estoy muy de acuerdo) a 4 (no estoy nada de acuerdo).
- *Escala de claridad en el diseño del proyecto de vida.* Esta escala desarrollada por Santana-Vega et al., (2016) se utilizó para evaluar el grado de seguridad que tiene el alumnado sobre los objetivos de su proyecto de vida. Consta de 3 ítems (por ejemplo, "Planificar mi futuro es problemático para mí") valorados en una escala tipo Likert de 4 puntos, que va de 1 (muy de acuerdo) a 4 (nada de acuerdo). El Omega de McDonald fue de 0,74.

Procedimiento

Los objetivos y las características del estudio se explicaron a los equipos directivos de los centros escolares. Los equipos directivos aceptaron las condiciones de participación, informaron al profesorado y a las familias de los alumnos, y solicitaron su conformidad. Se informó al alumnado sobre el proceso a seguir, la confidencialidad y el anonimato de los datos recogidos, y se obtuvo su consentimiento para la cumplimentación de los instrumentos. La información se utilizó de forma anónima siguiendo la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, y se utilizó estrictamente con fines de investigación. La administración de los instrumentos se realizó en horario de clase por el profesorado-tutor, y se completaron en una sesión de 40 minutos.

Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS 21 y el software Mplus 8.2 (Muthén & Muthén, 2017) y comprendió: los estadísticos descriptivos para cada variable, el coeficiente de correlación de Pearson, el análisis de la varianza, la prueba T de contraste de medias para grupos independientes y la d de Cohen para evaluar los efectos significativos y los tamaños del efecto. Para comprobar si había diferencias significativas en las variables vocacionales según los estereotipos de género, se seleccionó el 25% de los sujetos con puntuaciones altas y el 25% con puntuaciones bajas en la escala de estereotipos. Además, se ejecutó un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para comprender plenamente las relaciones entre las variables y contrastar un modelo hipotético que predijera el efecto de los estereotipos de género de las chicas sobre la autoeficacia en la decisión de carrera, los factores de adaptabilidad de la carrera (preocupación y confianza) y la claridad del diseño del proyecto de vida. Se utilizaron puntuaciones estandarizadas para simplificar las interpretaciones y reducir la multicolinealidad no esencial. Se utilizó el Chi-cuadrado (χ^2) y su probabilidad asociada (p), el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), el Índice de Tucker Lewis (TLI) y el Error Medio de Aproximación (RMSA). El modelo se ajusta cuando CFI y TLI $> .90$, y RMSA $\leq .05$. En cuanto al método de estimación, se utilizó el método de máxima verosimilitud con error estándar robusto, ya que ha mostrado evidencia de funcionar con precisión incluso cuando los

datos no están distribuidos normalmente (Schmitt, 2011). Los datos perdidos se procesaron utilizando la máxima verosimilitud con información completa, que proporciona parámetros insesgados en condiciones de falta al azar y en los casos en que los datos no faltan al azar (Enders, 2010).

Resultados

Análisis preliminares

Los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre las variables se muestran en la Tabla I.

TABLA I. Medias, desviaciones típicas, y correlación entre las variables

| | Mean | SD | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------------------|-------------|-----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Estereotipos de género | 15.32 | 3.50 | - | | | |
| 2. Autoeficacia | 38.30 | 5.38 | .412** | - | | |
| 3. Preocupación | 21.34 | 3.55 | .488** | .470** | - | |
| 4. Confianza | 13.85 | 2.66 | .237** | .443** | .451** | - |
| 5. Claridad diseño proyecto de vida | 11.45 | 2.51 | .267** | .477** | .368** | .589** |

** sig < 0.05

Estereotipos de género y variables vocacionales

Encontramos diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los grupos de estereotipos altos y bajos en todas las variables (Tabla II). En general, los resultados mostraron que cuanto más altos son los estereotipos de las chicas, más bajos son la autoeficacia vocacional, la preocupación, la confianza y la claridad en el diseño del proyecto de vida.

En concreto, el contraste de medias para la Autoeficacia Vocacional mostró que el grupo con menor estereotipo tenía una puntuación media significativamente mayor ($M= 40,90$; $SD= 5,88$; $p < 0,01$) que el grupo con mayor estereotipo ($M= 35,15$; $SD= 5,33$). El tamaño del efecto fue alto ($d= 1,02$). Con respecto a la Adaptabilidad a la Carrera, también

TABLA II. T-test según estereotipo de género

| | M | SD | t | gl | Sig | d |
|----------------------------------|----------|-----------|----------|-----------|------------|----------|
| Autoeficacia | | | | | | |
| Estereotipo alto | 35.15 | 5.33 | -13.919 | 810 | .000 | 1.02 |
| Estereotipo bajo | 40.90 | 5.88 | | | | |
| Preocupación | | | | | | |
| Estereotipo alto | 12.12 | 2.51 | -103.24 | 709.72 | .000 | 6.32 |
| Estereotipo bajo | 23.64 | .63 | | | | |
| Confianza | | | | | | |
| Estereotipo alto | 8.11 | 2.37 | -29.841 | 481.57 | .000 | 2.24 |
| Estereotipo bajo | 13.89 | 2.75 | | | | |
| Claridad diseño proyecto de vida | | | | | | |
| Estereotipo alto | 7.10 | 2.40 | -8.345 | 850 | .000 | .61 |
| Estereotipo bajo | 8.57 | 2.42 | | | | |

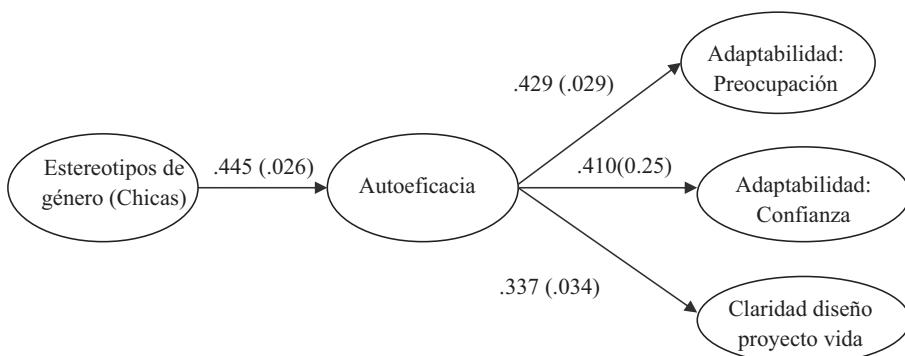
encontramos diferencias significativas entre las puntuaciones medias del factor Preocupación (estereotipo alto: $M = 12,12$; $DT = 2,51$; estereotipo bajo: $M = 23,64$; $DT = 0,63$; $p < 0,01$), y del factor Confianza (estereotipos altos: $M = 8,11$, $DT = 2,37$; estereotipos bajos: $M = 13,83$, $DT = 2,75$; $p < 0,01$). Los tamaños del efecto fueron altos tanto para la Preocupación ($d = 6,32$) como para la Confianza ($d = 2,24$). Por último, en lo que respecta a la Claridad del proyecto de vida, el contraste de medias mostró que el grupo con menor estereotipo tenía una puntuación media significativamente mayor ($M = 8,57$; $SD = 2,42$) que el grupo con mayor estereotipo ($M = 7,10$; $SD = 2,40$; $p < 0,01$). El tamaño del efecto para la claridad del diseño del proyecto vital fue moderado ($d = 0,61$).

Prueba del modelo explicativo hipotetizado

Para comprender plenamente la relación entre las variables analizadas, se utilizó un modelo de ecuaciones estructurales (SEM), mediante el que se contrastó el modelo hipotetizado que predice el efecto de los

Estereotipos de Género de las alumnas sobre la Autoeficacia en la Toma de Decisiones de Carrera, los factores de Adaptabilidad de la Carrera (Preocupación y Confianza) y la Claridad del Diseño del proyecto de Vida. La prueba χ^2 y los índices de ajuste para el SEM fueron $\chi^2(1011, 3) = 11,403$ ($p < .01$), RMSEA = .05, SRMR = .021, CFI = .988, TLI = .962. En cuanto a las relaciones entre las variables, los estereotipos de género de las chicas predijeron la autoeficacia en la decisión de carrera ($\beta = 0,445$; SE = 0,026; $p < 0,001$), y ésta, a su vez, predijo la preocupación ($\beta = 0,429$; SE = 0,029; $p < 0,001$), la confianza ($\beta = 0,410$; SE = 0,025; $p < 0,001$) y la claridad del diseño del proyecto de vida ($\beta = 0,337$; SE = 0,034; $p < 0,001$). Como muestran los resultados, se obtuvo un modelo parsimonioso que se ajusta a los datos, mostrando que el modelo es plausible para explicar correctamente las relaciones entre las variables probadas (Figura II).

FIGURA II. Resultados del modelo de ecuación estructural



Fuente: elaboración propia

Discusión

Los avances sociales en materia de igualdad de género son innegables. Sin embargo, siguen persistiendo estereotipos que establecen patrones de comportamiento diferenciados por género; dichos estereotipos condicionan las expectativas académicas y sociolaborales e implican limitaciones en el desarrollo de la carrera para ambos sexos (Villanueva-Blasco & Grau-Alberola, 2019). En este sentido, Koenig (2018) señala

la existencia de estereotipos prescriptivos para mujeres y hombres. Las mujeres deben ser comunitarias y evitar ser dominantes. Los hombres deben ser independientes, de apariencia masculina e interesados en la ciencia y la tecnología, y evitar ser débiles, emocionales, tímidos y de apariencia femenina. Según estos estereotipos, las chicas no suelen percibirse representadas en las carreras científico-tecnológicas, mientras que los chicos no se perciben representados en las carreras sociales y humanísticas. Si el objetivo es empoderar a las estudiantes para que configuren proyectos vitales libres de prejuicios sociales, es necesario analizar el mecanismo a través del cual los estereotipos de género modulan su comportamiento vocacional. El propósito del presente trabajo de investigación fue analizar cómo se relacionan los estereotipos de género de las adolescentes con la autoeficacia en la toma de decisión de la carrera, la adaptabilidad de la carrera y la claridad del diseño del proyecto de vida.

- a) *¿Existen diferencias significativas en la autoeficacia en la decisión de la carrera, la adaptabilidad de la carrera y la claridad del diseño del proyecto de vida según los estereotipos de género de las chicas?* Los resultados obtenidos respecto a los estereotipos de género muestran que no todas las adolescentes están vocacionalmente empoderadas; considerando que "las chicas tienen menos posibilidades que los chicos de estudiar lo que quieren", o que "los chicos tienden a elegir estudios más difíciles que las chicas". Estas creencias son la base de los estereotipos vocacionales de género que limitan el desarrollo profesional de las estudiantes (Blažev et al., 2017). Los estereotipos de género simplifican e ignoran una realidad socialmente compleja y diversa, reduciendo la autoeficacia de las chicas en la toma de decisiones de la carrera, su preocupación y confianza en el proceso de toma de decisiones y la claridad del diseño de su proyecto de vida (Dinella et al., 2014; Plante et al., 2019). Las chicas que mantienen un estereotipo de género vocacional desigual tienden a: 1) carecer de confianza en su capacidad para realizar tareas de desarrollo de carrera y tomar decisiones profesionales; 2) no mostrar preocupación por su futuro académico y profesional; 3) sentir más incertidumbre que confianza a la hora de afrontar el proceso de toma de decisiones. Los estudios de desarrollo realizados desde una perspectiva ecológica confirman que estas influencias provienen de los entornos más cercanos, principalmente la familia

y la escuela, y también de otros sistemas como los medios de comunicación o los valores culturales. A medida que los niños se socializan en estas normas y valores, interiorizan cada vez más esos esquemas y los utilizan para construir expectativas (Solbes-Canales, et al., 2020).

- b) *¿Predicen los estereotipos de género la autoeficacia en la toma de decisiones profesionales y ésta, a su vez, la adaptabilidad de la carrera y la claridad del diseño del proyecto de vida en las adolescentes?* De acuerdo con nuestro segundo objetivo, propusimos un modelo para explicar el impacto de los estereotipos de género en las variables vocacionales. Nuestros resultados muestran cómo los estereotipos de género afectan a la AETDC; a su vez, la AETDC es un importante mediador cognitivo de la adaptabilidad de la carrera y la claridad del diseño del proyecto de vida. Estos resultados coinciden y complementan los obtenidos en estudios anteriores (Bouchey & Harter; 2005, Brown, 2019; Eccles, 2011; Jo et al., 2016; Shin et al., 2019). La mejora de la autoeficacia y la adaptabilidad profesional de las adolescentes pasa por el análisis crítico de las creencias que subyacen en los estereotipos de género; un análisis que les permita tomar conciencia de la naturaleza sociocultural de dichos estereotipos, promueva su deconstrucción y las empodere vocacionalmente. La orientación educativa y profesional debe ayudar a las adolescentes a descifrar y comprender la relación de los estereotipos de género con los procesos de toma de decisiones académicas y profesionales (Kessels et al., 2014). Desenmascarar lo que se esconde bajo estos estereotipos implica tomar conciencia de las prácticas de socialización diferencial en función del género llevadas a cabo en las familias, los centros educativos y el grupo de iguales (Ecless, 2011). Estas prácticas condicionan el desarrollo profesional de las adolescentes, en la medida en que asumen como reales las diferencias de autoeficacia y expectativas académico-laborales entre chicos y chicas.

En diferentes culturas y contextos muchas personas tienen convicciones privadas y creencias implícitas que a menudo se basan en asociaciones estereotipadas sin que se den cuenta de ello. Incluso quienes son reacios a afirmar que las mujeres son menos competentes pueden seguir creyendo que las mujeres son especialmente sensibles y necesitan ser protegidas

por los hombres (Ellemers, 2018). Para responder a esta situación es necesario, entre otras acciones: 1) que las chicas y los chicos analicen en colaboración los contenidos de los libros de texto y de los medios de comunicación para comprobar si las mujeres están representadas en la vida política, económica y social, y analizar las razones por las que no se hacen visibles; 2) animar a los/las adolescentes a analizar críticamente su contexto social inmediato y a explorar su "yo posible" de forma dinámica y flexible (Sávickas et al., 2009).

Algunas implicaciones para la práctica profesional de los orientadores escolares son: a) Los orientadores deben ser activistas para cambiar las prácticas educativas regidas por una cultura patriarcal. Deben fomentar el análisis de los discursos elaborados por el alumnado para sacar a la luz los prejuicios de género en la toma de decisiones. Según Sávickas et al. (2009) los orientadores deben ayudar a los chicos y chicas a contar una historia que represente su trayectoria vital; una historia a través de la cual puedan entender sus propios problemas vitales, su personalidad vocacional y sus recursos adaptativos. El papel del orientador debe ser ayudar al alumnado a formular su identidad con sus propias palabras, cómo se ve a sí mismo y a los demás en un contexto particular, y cómo se relaciona con los demás. Dentro del Plan de Acción Tutorial, deben diseñarse actividades de sensibilización, exploración del yo, exploración del entorno, exploración de la relación entre el yo y el entorno para analizar las barreras de género en el desarrollo del proyecto de vida. b) Los programas de educación para la carrera deben desarrollarse desde un enfoque no sexista de los estudios y las profesiones. Dichos programas deben: aumentar la capacidad de adaptación del alumnado para gestionar eficazmente el desarrollo de su carrera en una sociedad cambiante; promover el análisis, el debate y la reflexión sobre el efecto de las dimensiones personales, académicas, familiares y sociales en la toma de decisiones; fomentar el diálogo humano, abierto y auténtico con el alumnado para que se sienta apoyado por otras personas significativas (Klehe et al., 2021).

A pesar de sus puntos fuertes, el estudio tiene algunas limitaciones: a) El carácter transversal de la investigación no permite establecer una relación causa-efecto entre las variables analizadas; sería recomendable realizar un estudio longitudinal. b) Asimismo, se debería realizar un estudio cualitativo a través de grupos de discusión con adolescentes en diferentes etapas educativas y con diferentes características sociofamiliares para

profundizar en sus estereotipos vocacionales, y analizar cómo afectan estos estereotipos a su autoeficacia y adaptabilidad para la carrera.

La investigación abre nuevas líneas de estudio sobre los estereotipos vocacionales de género en las adolescentes. En concreto, se plantean las siguientes cuestiones para seguir investigando: a) ¿qué características sociofamiliares tienen mayor impacto en el desarrollo de los estereotipos vocacionales de género?; b) ¿cómo contribuye el grupo de iguales a reforzar/eliminar estos estereotipos?; c) ¿cómo evolucionan las trayectorias académico-profesionales de las adolescentes en función de sus estereotipos vocacionales? d) ¿qué factores de personalidad caracterizan a las adolescentes que mantienen estereotipos vocacionales?; e) ¿cómo se puede facilitar la deconstrucción de los estereotipos de género en las alumnas?; g) ¿se mantienen los estereotipos vocacionales de género en las alumnas que participan en programas de orientación vocacional?

Referencias Bibliográficas

- Alnıaçık, A., Gökşen, F., & Yükseker, D. (2019). School to work or school to home? An analysis of women's vocational education in Turkey as a path to employment. *Gender and Education*, 31(8), 1040-1056. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1465897>
- Álvarez, M. (Coord.), Bisquerra, R., Espín, J., & Rodríguez, S. (2007). *La madurez para la carrera en la Educación Secundaria. Evaluación e intervención*. EOS.
- Babarović, T. (2016). Vocational development in adolescence: Career construction, career decision-making difficulties and career adaptability of croatian high school students. *Primenjena Psihologija*, 9, 429–448. <https://doi.org/10.19090/pp.2016.4.429-448>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187–206. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>
- Betz, N. E., & Schifano, R. S. (2000). Evaluation of an intervention to increase realistic self-efficacy and interests in college women. *Journal of Vocational Behaviour*, 56(1), 35–52.

- Blanco, A. (2009). El modelo cognitivo social de desarrollo de la carrera. Revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación*, 350, 423–445.
- Blažev, M., Karabegović, M., Burušić, J., & Selimbegović, L. (2017). Predicting gender-STEM stereotyped beliefs among boys and girls from prior school achievement and interest in STEM school subjects. *Social Psychology of Education*, 20(4), 831-847. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9397-7>
- Bouchey, H. A., & Harter, S. (2005). Reflected appraisals, academic self-perceptions, and Math/Science performance during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 673–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.673>
- Brown, C. (2019). Sexualized gender stereotypes predict girls' academic self-efficacy and motivation across middle school. *International Journal of Behavioral Development*, 43(6), 523-529. <https://doi.org/10.1177/0165025419862361>
- Buxarrais Estrada, M. R., & Valdivielso Gómez, S. (2021). La perspectiva feminista en la educación y sus debates actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 129–147. <https://doi.org/10.14201/teri.25923>
- Carbonero, M. A., & Merino, E. (2002). La escala de autoeficacia vocacional. Desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 99-114.
- Cepero, A.B. (2009). Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica. Unpublished PhD thesis. Granada: Universidad de Granada. Retrieved from <http://hera.ugr.es/tesisugr/18751362.pdf>
- Chan, K., Uy, M.. Ho, M., Sam, Y., Chernyshenko, O., & Yu, K. (2015). Comparing two career adaptability measures for career construction theory: relations with boundaryless mindset and protean career attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 22–31. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.006>
- Creed, P., Patton, W., & Prideaux, L-A. (2006). Causal Relationship Between Career Indecision and Career Decision-Making Self-Efficacy. *Journal of Career Development*, 33(1), 47-65. <https://doi.org/10.1177/0894845306289535>

- Crites, J.O., & Savickas, M. (1996). Revision of the Career Maturity Inventory. *Journal of Career*, 4(2), 131-138. <https://doi.org/10.1177/106907279600400202>
- Dinella, L. M., Fulcher, M., & Weisgram, E. S. (2014). Sex-typed personality traits and gender identity as predictors of young adults' career interests. *Archives of Sexual Behavior*, 43(3), 493–504. <https://doi.org/10.1007/s10508-013-0234-6>
- Dostanić, J., Suvajdžić, K., & Krpović-Bojanić, Ž. (2021). Decision-Making Styles, Career Decision Self-Efficacy, and Career Adaptability Among High School Students. *The Career development quarterly*, 69 (1), 63-77. <https://doi.org/10.1002/cdq.12249>
- Duffy, R.D. Douglass, R.P., & Autin, K.L. (2015). Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self-efficacy as mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 46-54. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.007>
- Dunlap, S.T., & Barth, J.M. (2019). Career Stereotypes and Identities: Implicit Beliefs and Major Choice for College Women and Men in STEM and Female-Dominated Fields. *Sex Roles*, 81, 548–560. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-1013-1>
- Eccles, J. (2011). Gendered educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *International Journal of Behavioral Development* 35(3), 195-201. <https://doi.org/10.1177/0165025411398185>
- Ellemers, N. (2018). Gender Stereotypes. *Annu. Rev. Psychol.* 69, 275–98. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford Press.
- Ehrtmann, L., Wolter, I., & Hannover, B. (2019). The interrelatedness of gender-stereotypical interest profiles and students' gender-role orientation, gender, and reasoning abilities. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01402>
- García, B., Ramos-Pardo, F. J., & Sánchez-Antolín, P. (2017). Análisis de las motivaciones, apoyos y dificultades de mujeres participantes en cursos de formación ocupacional. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 861–873. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50500
- García-Cueto, E., Rodriguez-Díaz, F., Bringas-Molleda, C. López Cepero, J. Paino-Quesada, S. et al. (2015). Development of the Gender Role Attitudes Scale (GRAS) amongst young Spanish people. *International*

- Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 61-69. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.10.004>
- Ginevra, M.C. & Nota, L. (2017). Occupational Gender Stereotypes and Problem-Solving in Italian Adolescents. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(3) 312-327. doi: 10.1080/03069885.2015.1063584
- Hadjar, A., & Aeschlimann, B. (2015). Gender stereotypes and gendered vocational aspirations among Swiss secondary school students. *Educational Research*, 57(1), 22-42. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983719>
- Hardin, E. E., & Longhurst, M. O. (2016). Understanding the gender gap: Social cognitive changes during an introductory stem course. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 233-239. <https://doi.org/10.1037/cou0000119>
- Haro, B., Beranuy, M., Vega, M.A., Calvo, F., & Carbonell, X. (2022). Uso problemático del móvil y diferencias de género en formación profesional [Problematic smartphone use and gender differences in vocational education and training]. *Educación XXI*, 25(2), 271-290. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31492>
- Hartung, P., & Cadaret, M. (2017). Career Adaptability: Changing Self and Situation for Satisfaction and Success. En K. Maree (Ed.), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (pp. 15-28). Springer International Publishing.
- Heilman, M. (2015). Gender stereotypes: Impediments to women's career progress. In I. Welpe, P. Brosi, L. Ritzehöfer, & T. Schwarzmüller (Eds.), *Auswahl von Männern und Frauen als Führungskräfte. Perspektiven aus Wirtschaft, Wissenschaft, Medien und Politik* (pp. 73-84). https://doi.org/10.1007/978-3-658-09469-0_1
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>
- European Institute for Gender Equality (2020). *Gender Equality Index 2020. Digitalisation and the future of work*. EIGE
- Jang, H., Pak, S., & Lee, D. (2019). Meta-Analysis: The role of race/ethnicity and gender in career choice. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 9(2), 119-135. <http://doi.org/10.18401/2019.9.2.8>
- Jasko, K., Dukala, K. & Szastok, M. (2019). Focusing on gender similarities increases female students' motivation to participate in STEM. *Journal*

- of Applied Social Psychology, 49(8), 473-487.* <https://doi.org/10.1111/jasp.12598>
- Jo, H., Y-A, Ra., Lee, J., & Kim, W. (2016). Impact of dysfunctional career thoughts on career decision self-efficacy and vocational identity. *The Career Development Quarterly, 64(4), 333-344.* <https://doi.org/10.1002/cdq.12069>
- Kenny, D.A., Kaniskan, B., & McCoach, D.B. (2014). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research.* <https://doi.org/10.1177/0049124114543236>
- Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M., & Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity. *Educational Research, 56(2), 220-229.* <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898916>
- Klehe, U. C., Fasbender, U., & van der Horst, A. (2021). Going full circle: Integrating research on career adaptation and proactivity. *Journal of Vocational Behavior, 126, 103526.* <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103526>
- Koenig, A.M. (2018) Comparing Prescriptive and Descriptive Gender Stereotypes About Children, Adults, and the Elderly. *Front. Psychol. 9:1086.* doi: 10.3389/fpsyg.2018.01086
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology, 15(4), 361-377.* <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>
- Lam, M. & Santos, A. (2018). The impact of a college career intervention program on career decision self-efficacy, career indecision, and decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment, 26(3), 425-444.* <https://doi.org/10.1177/1069072717714539>
- Leaper, C., Farkas, T. & Brown, C. (2012). Adolescent girls' experiences and gender-related beliefs in relation to their motivation in math/science and English. *Journal of Youth and Adolescence, 41(3), 268-282.* <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9693-z>
- Lomelí-Parga, A., López-Padilla, M., & Valenzuela-González, J. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare, 20(2), 1-22.*

- Lozano, S. (2006). Validación de un modelo de medida de la autoeficacia en la toma de decisión de la carrera. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 423-442. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/97131>
- Makarova E, Aeschlimann B., & Herzog W. (2019) The gender gap in STEM fields: The impact of the gender stereotype of math and science on secondary students' career aspirations. *Frontiers in Education* 4(60), 1–11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00060>
- Marcionetti, J., & Rossier, J. (2019). A Longitudinal Study of Relations Among Adolescents' Self-Esteem, General Self-Efficacy, Career Adaptability, and Life Satisfaction. *Journal of Career Development*, 48(4), 475-490. <https://doi.org/10.1177/0894845319861691>
- Maree, J., & Twigge, A. (2016). Career and self-construction of emerging adults: The value of life designing. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2015.02041
- Martínez-Marín, M. D. (2018). Negative and positive attributes of gender stereotypes and gender self-attributions : A study with Spanish adolescents. *Child Indicators Research*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9569-9>
- Martínez, A., Castro, M., Lucena, M., & Zurita, F. (2016). Election of degree and expectations of results of teenagers from Granada. *Revista Española de Orientacion y Psicopedagogia*, 26(3), 63-77. doi: 10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16401
- McGuire; L., Mulvey, K., Goff, E., Irvin, M., Winterbottom, M., Fields, G., Hartstone-Rose, A., & Rutland, A. (2020). STEM gender stereotypes from early childhood through adolescence at informal science centers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67: 101109. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101109>
- Melendro, M., De-Juanas, A., & Rodríguez, A. E. (2017). Déficits en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón*, 69(1), 123–138. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48596>
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., & Boada-Grau, J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.005>

- Migunde, Q., Othuon, L., & Mbagaya, C. (2015) Career maturity and career decision making status of secondary school students in Kisumu municipality, Kenya. *Educational Research*, 6(3) 50-54. <https://doi.org/10.14303/er.2015.023>
- Miller, D. I., Eagly, A. H., & Linn, M. C. (2015). Women's representation in science predicts national gender-science stereotypes: Evidence from 66 nations. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 631–644.
- Moè, A., Hausmann, M., & Hirnstein, M. 2020). Gender stereotypes and incremental beliefs in STEM and non-STEM students in three countries: relationships with performance in cognitive tasks. *Psychological Research*. <https://doi.org/10.1007/s00426-019-01285-0>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus user's guide* (7th ed.). Muthén & Muthén.
- Navarro, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). Gender identity, gender-typed personality traits and school bullying : Victims, bullies and bully-victims. *Child Indicators Research*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9300-z>
- Negru-Subtirica, O., & Pop, E. I. (2016). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*; 93, 163-170. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.006>
- Oberts, U., Chamarro, A., & Renau, V. (2016). Estereotipos de género 2.0: Auto-representaciones de adolescentes en Facebook. *Comunicar*, 24, 81–90.
- Olsson, M., & Martiny, S. E. (2018). Does exposure to counterstereotypical role models influence girls' and women's gender stereotypes and career choices? A review of social psychological research. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02264>
- Picho, K., & Schmader, T. (2018). When do gender stereotypes impair Math performance? A study of stereotype threat among Ugandan adolescents. *Sex Roles*, 78(3–4), 295–306. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0780-9>
- Plante, I., O'Keefe, P., Aronson, J., Fréchette-Simard, C., & Goulet, M. (2019). The interest gap: how gender stereotype endorsement about abilities predicts differences in academic interests. *Social Psychology of Education*, 22(1), 227–245 <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9472-8>
- Ramaci, T., Pellerone, M., Ledda, C., Presti, G., Squatrito, V., & Rapisarda, V. (2017). Gender stereotypes in occupational choice: a cross-sectional

- study on a group of Italian adolescents. *Psychology Research and Behavior Management*, 10, 109–117. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S134132>
- Rudolph, C., Lavigne, K., Katz, I., & Zacherb, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17–34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Sánchez-García, M. F., & Suárez-Ortega, M. (2021). Professional success and satisfaction in the career development: Gender patterns. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 31-48. <https://doi.org/10.6018/rie.374121>
- Sánchez, M., Suarez, M., Manzano, N., Oliveros, L., Lozano, S. Fernández, B., et al. (2011). Gender stereotypes and work values of Spanish students. *Revista de Educación*, 355, 331-354. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-027
- Santana-Vega, L.E., Gómez-Muñoz, A., & Feliciano-García, L. (2019a). Adolescents problematic mobile phone use, Fear of Missing Out and family communication. [Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes]. *Comunicar*, 59, 39-47. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-04>
- Santana-Vega, L. E., Medina-Sánchez, P. C., Feliciano-García, L. (2019b). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 423-440, <https://doi.org/10.5209/RCED.57589>
- Santana-Vega, L. E., Feliciano-García, L., & Jiménez-Llanos, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en el Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-098
- Santana-Vega, L. E., Feliciano-García, L., & Jiménez-Llanos, A. B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 372, 35-62, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314
- Santana-Vega, L. E., Feliciano-García, L. A., & Santana Lorenzo, J. A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 26–38. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11391>
- Santos, M. A. Lorenzo, M., Priegue D., & Torrado, J. (2020). Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnico-cultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar.

- Revista Complutense de Educación*, 31(2), 163-171, <https://dx.doi.org/10.5209/rced.62000>
- Savickas, M. (2013). Career construction Theory and Practice. In S. Brown y B. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to work* (pp. 42-70). John Wiley & Sons Inc.
- Savickas, M. L. (2016). Reflection and reflexivity during life-design interventions: Comments on Career Construction Counseling. *Journal of Vocational Behaviour*, 97, 84-89. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.001>
- Savickas, M.L., & Porfeli, E.J. (2011). Revision of the Career Maturity Inventory: The Adaptability Form. *Journal of Career Assessment*, 19(4), 355-374. <https://doi.org/10.1177/1069072711409342>
- Savickas, M., & Porfeli, E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroek, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Sawyer, S., Azzopardi, P., Wickremarathne, D., & Patton, G. (2018). The age of adolescence. *Child and Adolescent Health*, 2(3), 223-228. [https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(18)30022-1)
- Schmitt, T. A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304-321. <https://doi.org/10.1177/0734282911406653>
- Selimbegovic, L., Karabegovic, M., Blažev, M., & Burušić, J. (2019). The independent contributions of gender stereotypes and gender identification in predicting primary school pupils' expectancies of success in STEM fields. *Psychology in the Schools*, 56(10) 1614-1632. <https://doi.org/10.1002/pits.22296>
- Shin, J.Y., Steger, M.F., & Lee, K.H. (2014). Major incongruence and career development among American and South Korean college students. *Journal of Career Assessment*, 22(3), 433-450. <https://doi.org/10.1177/1069072713498485>

- Shin, Y., Lee, E.S., & Seo, Y. (2019). Does traditional stereotyping of career as male affect college women's, but not college men's, career decision self-efficacy and ultimately their career adaptability? *Sex Roles*, 81, 74–86. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0976-7>
- Schuster, C., & Martiny, S. E. (2017). Not feeling good in STEM: Effects of stereotype activation and anticipated effect on women's career aspirations. *Sex Roles*, 76(1-2), 40–55. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0665-3>
- Smith, S. (2014). Limitations to equality: Gender stereotypes and social change. *Juncture*, 21, 144–150. <https://doi.org/10.1111/j.2050-5876.2014.00795.x>
- Solbes-Canales, I., Valverde-Montesinos, S., & Herranz-Hernandez, P. (2020). Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children. *Frontiers in Psychology*, 11:609. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609>
- Steele, J., & Barlin, J. (1996). Influence of maternal gender-role beliefs and role satisfaction on daughters' vocational interests. *Sex Roles*, 34(9-10), 637–648 <https://doi.org/10.1007/BF01551499>
- Struthers, K., & Strachan, G. (2019). Attracting women into male-dominated trades: Views of young women in Australia. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(1), 1-19. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.1.1>
- Tellhed, U., Bäckström, M., & Björklund, F. (2017). Will I fit in and do well? The importance of social belongingness and self-efficacy for explaining gender differences in interest in STEM and heed majors. *Sex Roles*, 77(1-2), 86-96. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0694-y>
- Tolentino, L., Garcia, P., Lu, V., Restubog, S., Bordia, P., & Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 39-48. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.11.004>
- Villanueva-Blasco, V., & Grau-Alberola, E. (2019). Gender and age differences in the internalization of gender stereotypes in early and mid adolescence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47),107-128. doi: 10.25115/ejrep.v17i47.2184
- Viola, M.M., Muso, P., Ongoglia, S., Lo Coco, A., & Inguglia, C. (2017). Relationships between career indecision, search for work self-efficacy, and psychological well-being in italian never-employed young adults.

- Europe's Journal of Psychology, 13(2), 231-250.* <https://doi:10.5964/ejop.v13i2.1277>
- Zhang, J., Yuen, M., & Chen, G. (2021). Career-Related Parental Support, Vocational Identity, and Career Adaptability: Interrelationships and Gender Differences. *The Career Developmnet Quarterly, 69(2)*, 130-144. <https://doi.org/10.1002/cdq.12254>
- Zhao, F., Zhang, Y., Alterman, V., Zhang, B., & Yu, G. (2018). Can Math-gender stereotypes be reduced? A theory-based intervention program with adolescent girls. *Current Psychology, 37(3)*, 612–624. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9543-y>

Información de Contacto: Lidia E. Santana-Vega. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación, Didáctica e Investigación Educativa Dirección postal completa (institucional): Avenida Universidad s/n, Campus Central, 38200 (La Laguna), e-mail: lsantana@ull.es

Desarrollo de competencias transversales de los egresados universitarios: el programa de movilidad Galeuropa

Development of graduates' transversal competences: the mobility program Galeuropa

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-579>

Mar Lorenzo-Moledo

<https://orcid.org/0000-0002-2768-3329>
Universidade de Santiago de Compostela

María José Ferraces-Otero

<https://orcid.org/0000-0003-4308-3427>
Universidade de Santiago de Compostela

Ígor Mella-Núñez

<https://orcid.org/0000-0003-0189-4619>
Universidade de Santiago de Compostela

Jesica Núñez-García

<https://orcid.org/0000-0002-6573-8933>
Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

El desarrollo de las competencias transversales, más allá de las estrictamente académicas, se ha convertido en uno de los pilares centrales de la educación universitaria actual, apoyada por la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello, es conveniente identificar todas las posibilidades educativas que ayuden al desarrollo de dichas competencias, fuera de los planes de estudio y actividades establecidas en el sistema universitario, como los programas de

educación no formal. El objetivo de este estudio es determinar si la participación de los/as estudiantes universitarios/as en un programa de movilidad (Galeuropa) les ayuda a mejorar las competencias transversales fundamentales para la empleabilidad. También pretende identificar el perfil de los/as estudiantes universitarios/as que más se benefician de la participación en este programa. A tal fin, se aplicó un cuestionario a 439 jóvenes (titulados/as que participan en Galeuropa y estudiantes universitarios/as de último curso). Los resultados mostraron que los/as participantes en el programa demostraron un mayor desarrollo de las competencias transversales (proactividad y adaptabilidad personal, competencia intercultural y liderazgo). Así pues, la educación no formal (especialmente en los programas de movilidad) contribuye a reforzar la educación académica, especialmente en lo que respecta a la empleabilidad de los/as jóvenes.

Palabras clave: educación superior, educación no formal, competencias transversales, empleabilidad, movilidad.

Abstract

The development of transversal skills, beyond those that are strictly academic, has become one of the central pillars of university education today. It is supported by the formation of the European Higher Education Area. This means that it is useful to identify all of the educational possibilities that help in the development of competences beyond the set curricula and activities in the university system, such as non-formal education programs. The objective of this study is to determine whether university students' participation in a mobility program (Galeuropa) helps them to improve their transversal skills that are fundamental for employability. It also aims to identify the profile of university students who benefit the most from participation in this program. A questionnaire was applied to 439 young people (graduates participating in Galeuropa and final year university students). The results showed that the participants in the program demonstrated the greatest development of transversal competences (proactivity and personal adaptability, intercultural competence, and leadership). Non-formal education (particularly in mobility programs) helps reinforce academic education, especially in terms of youth employability.

Keywords: higher education, non-formal education, transversal competences, employability, mobility.

Introducción

En los últimos años, y especialmente desde el comienzo del siglo XXI, la universidad se está enfrentando a una serie de transformaciones

sin precedentes. Sus principios y funciones han sido reformulados, tanto desde el punto de vista social como desde el más estrictamente educativo. En el caso de Europa, la conformación de un nuevo modelo de universidad ha corrido pareja a la creación y consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde el que se promulgan los principios rectores de una educación universitaria ajustada a las exigencias de la sociedad del conocimiento, de corte postindustrial, en la que el conocimiento y la tecnología se han convertido en los principales motores de desarrollo (Santos Rego, 2016).

La universidad se postula como la principal institución en torno a la que se vertebría el nuevo modelo social, cuyas demandas justifican la reconversión en la que se ha visto sumida la educación superior europea. En las diferentes declaraciones y comunicados ministeriales se proponen cuestiones de calado como: incremento de la movilidad, aprendizaje centrado en el estudiante y en su trabajo autónomo, fortalecimiento de la dimensión social del aprendizaje y de los vínculos con la comunidad, o la mejora de la empleabilidad del alumnado atendiendo al desarrollo de competencias transversales (Gargallo et al., 2011; Santos Rego et al., 2020).

Lo que se espera de las nuevas dinámicas universitarias es que contribuyan a un adecuado desarrollo de las competencias que han de garantizar un mejor transcurso personal y profesional de los/as estudiantes en un momento en el que las distintas realidades laborales se encuentran en constante evolución (Välimaa y Hoffman, 2008). Todo ello sin olvidar las elevadas tasas de desempleo juvenil que, en el caso de Europa, sitúan a Grecia (31.1%) España (29.8%), e Italia (24.2%) a la cabeza de un ranking que arroja datos extremadamente alarmantes¹. Hace casi dos décadas que la propia Comisión de las Comunidades Europeas (2003) advertía que a la universidad de la sociedad del conocimiento se le planteaban nuevos retos y expectativas, ya que las necesidades sociales requerían complementar el aprendizaje técnico y específico con competencias transversales y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

Precisamente por ello, los vínculos entre universidad y empleo han de ser cada vez más estrechos. Sirvan como ejemplo los últimos encuentros y reuniones del EEES (Yereván, París y Roma) en los que se incidió directamente en la necesidad de mejorar y fortalecer la empleabilidad de los/as egresados/as apostando por una formación innovadora que

¹ Datos de Eurostat para octubre de 2021: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics#Youth_unemployment

se ajuste a los cambios en el mercado de trabajo y a los nuevos perfiles laborales del siglo XXI. Ahora bien, no por ello la orientación al mercado de trabajo convierte a la universidad en una institución instrumental al servicio del mundo del empleo y la formación técnica de trabajadores. Se trata de comprender la relación universidad-empleo desde la doble óptica que proponen Escámez y Sanz (2017) cuando hablan de una universidad que atiende a la lógica del mercado y/o del desarrollo humano, entendidas ambas orientaciones como necesariamente coexistentes. En resumidas cuentas, si el capital humano es percibido como un indicador de crecimiento y prosperidad económica y social, la universidad ha de jugar un papel incuestionable en el aprendizaje a lo largo de la vida de los trabajadores, lo que debe llevarla a prestar atención a las posibilidades de acceso y mantenimiento del empleo de sus egresados/as (Välimaa y Hoffman, 2008).

Ante los argumentos expuestos, y con el objetivo de capacitar a los profesionales y ciudadanos/as, la educación superior debe transmitir a su alumnado una serie de aprendizajes de corte genérico y transversal que, en concomitancia con el dominio de los contenidos disciplinares, les permitan desarrollarse con éxito en un mercado de trabajo y en un entorno social caracterizados por la inestabilidad y los cambios acelerados (Barrie, 2006). Así se recogía en el propio Comunicado de Bucarest (2012), en el que se llamaba a combinar competencias transversales, multidisciplinares e innovadoras con aquellas de tipo específico, con la intención de hacer frente a los requerimientos del mercado de trabajo.

Por todo ello, conviene explorar vías y espacios educativos que permitan ampliar el recorrido de las competencias adquiridas en el aula. No cabe duda de las posibilidades que en el plano curricular y formal abren iniciativas como las prácticas profesionales, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje-servicio (Santos Rego et al., 2020), pero no por ello han de olvidarse las experiencias y programas que se enmarcan en el ámbito de la educación no formal. De hecho, el desarrollo de competencias transversales y para la empleabilidad puede verse fortalecido a través de la participación en estas iniciativas que tienen lugar fuera de las aulas, pero que ofrecen a la juventud la posibilidad de adquirir aprendizajes contextualizados y conectarse con el mundo del empleo. La operatividad y proyección de estos aprendizajes puede considerarse mayor, pues son adquiridos en el contexto en el que son útiles.

Este trabajo se enfoca en los programas de movilidad, considerados un medio idóneo para apoyar a las instituciones de educación superior en sus propósitos de contribución al desarrollo de una ciudadanía global. No obstante, Rodríguez-Izquierdo (2022) indica que conviene investigar como estas experiencias internacionales se reflejan en el desarrollo de aprendizajes en el alumnado, entre ellos los de tipo intercultural. Sin olvidar su repercusión en la mejora del compromiso social, la empleabilidad del alumnado o de competencias interculturales, toda vez que el contacto con otras culturas supone una mejora en su capital social y humano, entendidos como ejes catalizadores de dicha empleabilidad (Bracht et al., 2006; Jones, 2013; Vázquez-Rodríguez et al., 2021).

El objetivo del presente estudio es, en primer lugar, analizar si la participación de los/as jóvenes universitarios/as en el programa de movilidad Galeuropa² les permite mejorar competencias transversales que son básicas para su empleabilidad; y, en segundo lugar, conocer el perfil de joven universitario que más se beneficia de su participación en este programa. El programa Galeuropa es una iniciativa de la Xunta de Galicia que arranca en el año 2012 con la intención de potenciar la movilidad de los/as jóvenes, de entre 18 y 30 años, con titulación universitaria o de formación profesional, favoreciendo el conocimiento de la diversidad y la riqueza cultural, fomentando la adquisición de conocimientos, competencias y cualificaciones, lo que debe contribuir a su formación y posterior inserción laboral. La última convocatoria del programa fue en el año 2019, pues la situación de pandemia generada con la COVID-19 ha dado lugar a su suspensión, debido a las dificultades para activar la movilidad internacional.

Los objetivos de Galeuropa incluyen la mejora de las competencias genéricas de los/as participantes, su empleabilidad (especialmente la de aquellos que no se integran en los sistemas de educación y/o formación), y potenciar los programas de formación profesional como complemento al desarrollo personal y profesional de los/as más jóvenes. Cabe destacar, además, que los/as participantes en el programa seleccionan el lugar y ámbito de la movilidad en función de sus intereses personales y profesionales. Así, pueden solicitarlo jóvenes con edades comprendidas en el tramo 18-30, con titulación universitaria o formación profesional obtenida en los últimos cinco años, y conocimiento suficiente de idiomas.

² <https://xuventude.xunta.es/programas-eu/galeuropa>

Su duración se ha ido ampliando continuadamente, desde un máximo de 4 semanas en la convocatoria de 2012, a un mínimo de 2 meses (y un máximo de 4) en la última edición (Santos Rego et al., 2018).

Educación no formal, universidad y desarrollo de competencias transversales

La educación no formal puede ser definida como un “proceso educativo organizado que tiene lugar junto a los sistemas de educación y formación convencionales, y que no siempre conduce a una certificación. Las personas participan de forma voluntaria y, por lo general, son conscientes de que están aprendiendo” (Souto-Otero et al., 2013, p. 12). Como se desprende de su definición, estas actividades pueden contribuir a completar la formación que ofrecen las instituciones de educación superior, en tanto que permiten consolidar los aprendizajes de tipo genérico y transversal que han de acompañar a la formación específica de cada área, suponiendo además una aproximación directa a los posibles ámbitos profesionales del alumnado (Santos Rego et al., 2018; Souto-Otero, 2016). Es más, lo que aportan los programas educativos no formales frente a la formación reglada es un mejor aprendizaje procedural, derivado de la acción en la práctica y la participación de los/as jóvenes en la resolución de problemas reales (Colom, 2005).

Sin embargo, este tipo de actividades no siempre han gozado de este reconocimiento en la formación universitaria. Tal y como proponen Fernández García y Rodríguez Menéndez (2005), en la universidad europea la educación no formal ha pasado por tres momentos desde la década de 1970 hasta la llegada del EEEES: un primer periodo donde no encontraba cabida dada la rigidez del currículo y la prevalencia del aprendizaje teórico; una segunda etapa, cuando la práctica comienza a ganar presencia en la formación universitaria; y una tercera, con el Proceso de Bolonia que introduce y potencia programas próximos a la educación no formal, como pueden ser el voluntariado, los programas de emprendimiento juvenil o la movilidad. No obstante, como reconoce Talbot (2015), tal vez el principal motivo para la introducción del aprendizaje no formal en la universidad venga dado por los avances en las teorías del crecimiento económico y el capital humano. Lo que este autor sostiene es que las instituciones de educación superior son vistas en la agenda política como

pilares del desarrollo y crecimiento económico, dando lugar así a una readaptación de los sistemas universitarios en aras a promover nuevos modelos de aprendizaje y de desarrollo de competencias.

Desde los enfoques de capital humano, la inversión en educación y formación es fundamental para fortalecer la empleabilidad de los/as egresados/as universitarios/as (Becker, 1962, 1994; Schultz, 1961). Diversos estudios destacan la importancia de desarrollar competencias genéricas de distinta índole en la formación universitaria, para así promover la incorporación y ajuste adecuados de los/as estudiantes al mundo social y laboral. Se evidencia un desajuste educativo entre las competencias transversales que se desarrollan en el sistema universitario y las demandadas en los procesos de contratación de personal (Freire et al., 2013; Santos Rego et al., 2018).

En este contexto, la educación no formal, entendida como un gran conjunto de actividades sociales y educativas que se desarrollan fuera de instituciones formales y regladas, se convierte en una modalidad clave para establecer mayores vínculos entre el mundo académico y la esfera comunitaria y social. Este tipo de programas educativos permiten completar la formación de los/as estudiantes universitarios/as y potenciar su empleabilidad dentro de una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida (Colom, 2005). En este artículo destacamos los programas de movilidad no formal que, a diferencia de aquellos promovidos desde la esfera universitaria como ERASMUS+, se gestionan desde entidades no académicas (principalmente la administración pública) y se convierten en medios propicios para ampliar la formación universitaria en contextos internacionales (Vázquez- Rodríguez et al., 2021).

La buena convivencia que en los últimos tiempos han demostrado la educación superior y la no formal es la consecuencia del marco formativo universitario actual, donde el desarrollo de competencias a partir del trabajo autónomo del alumnado es su principio rector. En concreto, en la universidad europea esta idea se refleja en las proposiciones derivadas del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), donde se reconoce que la formación universitaria ha de prestar atención por igual al desarrollo de competencias tanto específicas (estRICTAMENTE académicas y asociadas a cada área de estudio) como genéricas y transversales (transferibles a cualquier titulación). La finalidad de la conjunción de ambos tipos de aprendizaje es prístina y apunta a la mejora de la empleabilidad del alumnado, entendida como

las competencias que le han de ser exigidas para un adecuado acceso y mantenimiento del empleo (Sá y Sherpa, 2018).

Este modelo basado en competencias genéricas ha sido fruto del diálogo entre universidades y entidades sociales y profesionales para definir cuáles son los aprendizajes básicos para las distintas profesiones (Villa y Poblete, 2007). En esta línea, Vilcea (2014) afirma que una cultura universitaria enfocada a la calidad debe promover aprendizajes que trasciendan al ámbito profesional de inmediata referencia para cada titulación, confiando además en que la introducción de programas de educación no formal resulta beneficiosa en esta vía. No obstante, la perspectiva de las instituciones de educación superior y de los empleadores no siempre confluye, pues, como reconocen Sá y Sherpa (2018), el currículo tiende a priorizar los contenidos teóricos frente a las aplicaciones prácticas, dificultando el desarrollo de competencias transversales. En todo caso, la implicación en actividades de educación no formal es valorada por los empleadores y seleccionadores de personal en el acceso al empleo (Souto-Otero, 2016).

Se trata, en definitiva, de entender la educación no formal como un continuum de la formal, con el objetivo de preparar a los individuos para los cambios e innovaciones a los que han de hacer frente en su vida personal, pero también profesional (Colom, 2005). Todo ello en un momento en el que la titulación universitaria ya no es garante de inserción laboral como lo era en tiempos pasados, lo que la lleva a perder su condición de posible “ventaja” en un mercado de trabajo definido por altos niveles de competitividad, y en el que otras actividades extracurriculares comienzan a ganar importancia en la educación de los graduados (Tomlinson, 2008).

La investigación ha demostrado el poder de estos programas educativos para trabajar competencias que resultan de gran utilidad en términos de empleabilidad de la juventud (Santos Rego y Lorenzo, 2019). En este sentido, Souto-Otero (2016) hace uso del “Youth organisations and employability (YOE) database”, que recoge 1076 respuestas de jóvenes de más de 40 países europeos, para concluir que aquellos que participan en actividades de educación no formal en el marco de organizaciones juveniles experimentan mejoras en su capital en tres vertientes:

- Capital humano, que el autor identifica con las “soft skills”, destacando las vinculadas con habilidades comunicativas,

- adaptabilidad y flexibilidad, trabajo en equipo, competencia intercultural y autoconfianza.
- Capital social, ya que el 80% considera haber establecido contactos y redes que le serán útiles en el futuro, y dos tercios afirman que dichos contactos les serán de utilidad para encontrar un empleo.
 - Capital psicológico, concretado en términos de resiliencia, y donde los encuestados afirman haber ampliado sus expectativas en la búsqueda de empleo, tanto en la intensidad de esta, como en el tipo de trabajo o su localización geográfica.

Años antes, el mismo autor dirigió un estudio (Souto-Otero et al., 2013), con una muestra directa de 1301 jóvenes europeos/as que participaban en educación no formal, que ya confirmaba estos mismos resultados. Coincidían aquellas “soft skills” en las que se constatan las mejoras más significativas, añadiendo, además, que son las más demandadas por los empleadores. Por su parte, Giancaspro y Manuti (2021) afirman que la implicación en actividades de voluntariado se vincula al desarrollo de competencias personales (conciencia de sí mismo, asumir responsabilidades y respeto), de comunicación (gestionar discusiones y construir redes sociales) e interpersonales (trabajar en equipo, adaptarse a nuevas situaciones y negociación). De igual forma, Tang et al. (2017) en un trabajo con maestros/as en formación descubren que la participación en estos programas les permite mejorar su competencia en clase, su conocimiento pedagógico general, su aprendizaje organizacional y sistémico, así como la competencia para trabajar en equipo. La educación no formal también puede facilitar entornos de aprendizaje flexibles y tácitos, lo que puede contribuir a desarrollar competencias emprendedoras en el alumnado universitario (Ripollés y Michavila, 2020).

Programas de movilidad y empleabilidad de la juventud en una sociedad global

En el marco de la educación no formal, los programas de movilidad se sitúan como iniciativas que, aunque de compleja operativización, inciden considerablemente en la empleabilidad de los/as jóvenes, al ofrecerles la oportunidad de tener experiencias vitales y profesionales en un plano internacional (Santos Rego y Lorenzo, 2019; Van Mol et al., 2021). La

Comisión de las Comunidades Europeas (2009) considera que la movilidad educativa es el medio para convertir a la Unión Europea en un espacio óptimo para el desarrollo del potencial y el talento de los/as más jóvenes, defendiendo también la movilidad transfronteriza más allá del sistema educativo formal, caso de los/as jóvenes voluntarios.

Su importancia es mayor, si cabe, en la educación superior, ya que en el EEES la movilidad es pieza angular del proceso de harmonización, reestructuración e internacionalización de los sistemas universitarios, que busca establecer un área educativa abierta y sin fronteras, tal y como es demandado por el Consejo Europeo de Lisboa (2000). Sin embargo, también responde a un nuevo modelo educativo, pues permite una educación contextualizada (en este caso en un plano internacional), que al basarse en la experiencia del alumnado sitúa los procesos de aprendizaje en circunstancias concretas que tienen lugar en contacto con otras personas (Ortega y Romero, 2021).

La movilidad va más allá de la esfera estrictamente académica, enmarcada dentro de los propios planes de estudio y que, en el caso de la universidad europea, encontró un fuerte desarrollo al amparo del programa ERASMUS (actualmente conocido como ERASMUS+) (Haug, 2010). Concretamente, lo que aquí nos interesa es el potencial de la movilidad como estrategia de educación no formal, cuyo crecimiento ha sido considerable en los últimos años (Devlin, 2017), pues a pesar de que muchas iniciativas de movilidad se originaron para favorecer a aquellos/as jóvenes que no se encontraban en el sistema formal, lo cierto es que gran parte de los/as participantes siguen siendo estudiantes, especialmente universitarios/as (Şenyuva y Nicodemi, 2017). Esto implica reconocer que el capital social y humano de los/as jóvenes y de sus familias es una variable que incide directamente en la decisión de implicarse en estas experiencias internacionales (Vázquez-Rodríguez et al., 2021). Además, desde el punto de vista de su preparación para el mercado de trabajo, la investigación demuestra que el alumnado obtiene más beneficios al participar en movilidad profesional (“internship abroad”) que al hacerlo en programas académicos (“study abroad”) (Petzold, 2021; Van Mol et al., 2021).

Si la posesión de un título ya no garantiza el empleo, puesto que se exige a los/as egresados/as un mínimo de experiencia laboral, para lo que necesitarían trabajar, la movilidad internacional (por ejemplo, el Servicio Europeo de Voluntariado) entra en escena como un recurso para desarrollar competencias y ganar experiencia más allá de trabajos

precarios o prácticas no remuneradas (Senyuva y Nicodemi, 2017). Distintos estudios dan cuenta de las posibilidades que genera la movilidad educativa. Esta ayuda a que el alumnado pueda desarrollar competencias, pues estas experiencias en un contexto internacional y fuera de la zona de confort pueden implicar mejoras tanto en capital humano como social, con notables derivaciones en términos de empleabilidad (Potts, 2015; Vázquez- Rodríguez et al., 2021). El Consejo de la Unión Europea (2011, p. C 199/1) se hace eco del potencial que tiene la movilidad en el desarrollo educativo y profesional de los/as más jóvenes:

La movilidad en la formación significa la oportunidad de desplazarse a otro país para adquirir nuevos conocimientos, capacidades y competencias, es uno de los medios fundamentales de que disponen los jóvenes para mejorar su empleabilidad futura y su conciencia intercultural, así como su desarrollo personal, su creatividad y su ciudadanía activa.

Buena prueba de ello es el programa ERASMUS. Jacobone y Moro (2015) realizaron una investigación experimental y encontraron que los/as estudiantes que participaban en este programa europeo mejoraban significativamente frente a compañeros que no participaban en competencias lingüísticas, empleabilidad -en términos de desarrollo competencial genérico-, autoeficacia y sensibilidad intercultural. Precisamente sobre la competencia intercultural, y también con estudiantes ERASMUS, Almeida et al. (2016) demostraron que acompañar la experiencia internacional con actividades educativas tanto formales como no formales incidía en dichos aprendizajes.

En la misma línea, Souto-Otero et al. (2013) concluyen que los/as jóvenes que participan en educación no formal en el extranjero experimentan, comparándolos con los que se implican en estos programas en el país de origen, un incremento mayor en competencias en idioma extranjero, competencia intercultural y liderazgo. También Geudens et al. (2017), a partir del proyecto RAY (Research-based Analysis of Youth in Action), constatan el desarrollo de competencias transversales en programas juveniles internacionales: comunicación en un idioma extranjero, competencia social y cívica, emprendimiento y conciencia cultural. En este mismo trabajo se destaca también el diferente desarrollo en función del perfil de los/as jóvenes, pues aquellos con pocas oportunidades muestran mejores resultados en cuanto a autoconfianza, objetivos

profesionales, ideas sobre educación de tipo superior, participación en la vida política, competencia intercultural, y competencia de planificación y organización. Dato este último que se aleja de los resultados del estudio de Souto-Otero et al. (2013), en el que eran los/as jóvenes con un nivel educativo superior los que mayor crecimiento competencial experimentaban en actividades de educación no formal.

En definitiva, las experiencias internacionales, tanto en el marco académico como en el no formal, inciden en el desarrollo de competencias transversales en la juventud. Y así lo demuestra Wordelmann (2017) en un trabajo sobre el programa de movilidad “Integration durch Austausch” (Integración a través del intercambio) en Alemania. Los responsables de los centros de destino confirmaban, al término de la implicación en el programa, una mejora en los/as participantes en toda una serie de competencias personales y profesionales. Al realizar el seguimiento de estos/as jóvenes seis meses después de finalizar el programa, constató que el 35% se encontraba trabajando y el 25% seguía formándose.

Además, cuando la movilidad como estrategia no formal tiene lugar en el ámbito universitario, permite a los/as estudiantes observar y conocer las dinámicas y los procedimientos de su profesión en otros países (Tang et al., 2017), lo que necesariamente ha de acompañarse de un serio proceso de reflexión que les permita analizar su experiencia en un marco de comparación riguroso y crítico.

Conviene tomar en consideración ciertas variables que puedan incidir en la intensidad con que los/as jóvenes desarrollan estas competencias transversales cuando participan en programas de educación no formal. Así, son aquellos/as jóvenes que más frecuentemente y con mayor duración se implican en organizaciones juveniles los que más desarrollo competencial experimentan; y, además, cuanto mayor es el nivel educativo formal que poseen, mayor es también el desarrollo de competencias (Souto-Otero et al., 2013). En el caso de la movilidad internacional, además de la duración de la estancia, también incide directamente el nivel de implicación en las actividades de la entidad receptora (Wordelmann, 2017). Del mismo modo, conviene una adecuada preparación lingüística, cultural y psicológica de los/as jóvenes antes de iniciar la movilidad, lo que los predispondrá a los desafíos y problemas con los que han de lidiar. También son necesarias intervenciones al regreso, con la finalidad de reflexionar sobre las experiencias vividas con la intención de convertirlas en aprendizajes

significativos (Wordelmann, 2017). Un buen ejemplo de estas actividades de apoyo al regreso es el programa holandés de movilidad Xplore, en el que los/as jóvenes comparten su experiencia con un amplio público a través de presentaciones, teatro, workshops, etc., demostrando mejores resultados en cuanto a competencias desarrolladas que otros programas de naturaleza similar (Janssen y Nuyens, 2013).

A continuación, se presenta un estudio en el que se analiza cómo la participación en un programa de movilidad (Galeuropa) permite a los/as jóvenes universitarios/as mejorar el desarrollo de competencias transversales desde el marco de la educación no formal. Asimismo, trataremos de identificar cuáles son aquellas variables que definen al perfil de egresado universitario en el que el beneficio es mayor.

Método

Participantes

Los/as 439 participantes en este estudio fueron seleccionados/as mediante muestreo no probabilístico intencionado entre los/as universitarios/as implicados/as en el programa de movilidad Galeuropa en las ediciones de 2013 y 2014, y entre estudiantes universitarios/as de las tres universidades públicas de Galicia (Universidade de Santiago de Compostela, Universidade de A Coruña y Universidade de Vigo). La muestra está compuesta por 160 (36.4%) varones y 279 (63.6%) mujeres, con una media de edad de 21.14 ($DT=3.78$). Los/as participantes fueron divididos en tres grupos:

- 194 egresados/as universitarios/as participantes en el programa Galeuropa (44.2%): 73 varones (37.6%) y 121 mujeres (62.4%) con una edad media de 27.51 ($DT=3.58$).
- 145 estudiantes cursando el último año del grado o en máster (33%) de las tres universidades públicas y que han estado involucrados/as en alguna organización de acción voluntaria en los últimos 12 meses: 52 varones (35.9%) y 93 mujeres (64.1%) con una edad media de 20.11 ($DT=2.29$).
- 100 estudiantes universitarios/as de último año del grado o en máster (28.8%) de las tres universidades públicas que no han participado

en esas organizaciones en los últimos 12 meses: 35 varones (35%) y 65 mujeres (65%) con una edad media de 20.81 (DT=2.39).

Instrumento

Se aplicaron dos cuestionarios: el “Cuestionario de educación no formal y empleabilidad de la juventud” (para participantes en el Programa Galeuropa) y el “Cuestionario sobre desarrollo de competencias para la empleabilidad de la juventud” (para no participantes) (Santos Rego, 2015; Santos Rego et al., 2018). En ambos casos se incluía una escala de competencias genéricas con 14 ítems significativos (inicialmente eran 20, que se vieron reducidos tras la realización de un análisis factorial exploratorio y confirmatorio) (Vázquez-Rodríguez, 2020). Esta escala tiene como finalidad evaluar el grado en que los sujetos valoran que han desarrollado una serie de competencias genéricas que la literatura científica considera fundamentales para la empleabilidad de la juventud.

El cuestionario para participantes en Galeuropa fue enviado al correo electrónico personal de cada uno/a de los/as jóvenes que ya habían dado su consentimiento, en el momento de hacer su solicitud, para participar en posibles estudios. La recogida de datos con este cuestionario se hizo entre los meses de julio y septiembre de 2015. El segundo cuestionario fue administrado presencialmente en las aulas universitarias, de forma colectiva y dirigida por miembros del equipo de investigación en octubre de 2015.

La dimensionalidad de la escala se determinó primero mediante un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) siguiendo el método de extracción de componentes principales con rotación Varimax (Vázquez-Rodríguez, 2020). La extracción inicial arrojó tres factores significativos que explican el 50.56% de la varianza: proactividad y adaptabilidad personal (ítems 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 10), competencia intercultural (ítems 1, 7 y 11) y liderazgo (ítems 12, 13 y 14). La matriz de componentes rotados muestra los siguientes resultados.

- Proactividad y adaptabilidad personal ($\alpha = .79$): ítem 3 (.671), ítem 2 (.645), ítem 9 (.640), ítem 5 (.600), ítem 4 (.599), ítem 6 (.565), ítem 10 (.493) e ítem 8 (.474).

- Competencia intercultural ($\alpha = .65$): ítem 11 (.785), ítem 7 (.776), e ítem 1 (.501).
- Liderazgo ($\alpha = .68$): ítem 12 (.808), ítem 13 (.808), e ítem 14 (.564).

Análisis de datos

Para conocer si los/as jóvenes que participan en programas de educación no formal son más competentes en distintas habilidades básicas para su empleabilidad que aquellos/as que no se implican en tales programas, realizamos un Análisis de Varianza con el objeto de comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en las 14 competencias transversales de la escala. A continuación, y dadas las diferencias de edad -en tanto que los/as participantes en el programa son egresados/as universitarios/as, y los grupos de comparación están conformados por estudiantes que se encuentran cursando su último año de Grado o Máster- realizamos un Análisis de Covarianza para controlar el efecto de la edad en los resultados. Finalmente, identificamos el perfil de joven que más se beneficia de estos programas mediante una prueba t de Student.

Resultados

El análisis de los datos nos informa de que existen diferencias estadísticamente significativas en los grupos (Tabla I), salvo en el factor capacidad de liderazgo, donde en uno de sus ítems (soy capaz de coordinar a un grupo de personas) no hay diferencias entre los/as estudiantes.

TABLE I. ANCOVA entre grupos en las competencias transversales siendo la Edad la covariable

| Variables dependientes | Grupos | Media/DT | F | Post Hoc | Edad |
|---|--------|-------------|-------------------------|------------------|--------------------|
| 1. Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales | 1 | 3.69 (.584) | $F(2,438)=23.689^{***}$ | 1-2*** 1-3*** | $F_{(2,438)}=1.19$ |
| | 2 | 3.30 (.578) | | | |
| | 3 | 3.30 (.595) | | | |
| 2. Soy consciente de mis capacidades y actitudes | 1 | 3.42 (.591) | $F(2,438)=5.225^{**}$ | 1-2** 1-3** | $F_{(2,438)}=.199$ |
| | 2 | 3.20 (.640) | | | |
| | 3 | 3.31 (.647) | | | |

(continúa)

TABLE I. ANCOVA entre grupos en las competencias transversales siendo la Edad la covariable (continuación)

| Variables dependientes | Grupos | Media/DT | F | Post Hoc | Edad |
|--|-------------|---|--------------------|------------------|---------------------|
| 3. Me resulta fácil adoptar una posición ante problema | 1 2 3 | 3.18 (.585) 2.98 (.679) 2.90 (.628) | F(2,438)=7.646*** | I-2 * I-3 ** | $F_{(2,438)}=.289$ |
| 4. Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones | 1 2 3 | 3.30 (.615) 3.05 (.641) 3.07 (.671) | F(2,438)=7.927*** | I-2** I-3* | $F_{(2,438)}=.112$ |
| 5. Siempre soy honesto conmigo mismo y con los demás | 1 2 3 | 3.39 (.637) 3.15 (.625) 3.22 (.705) | F(2,438)=6.174** | I-2** | $F_{(2,438)}=1.35$ |
| 6. Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás | 1 2 3 | 3.08 (.678) 2.68 (.731) 2.77 (.712) | F(2,438)=14.905*** | I-2*** I-3** | $F_{(2,438)}=.751$ |
| 7. Puedo comunicarme en una lengua extranjera | 1 2 3 | 3.45 (.691) 2.90 (.847) 2.79 (.913) | F(2,438)=30.804*** | I-2*** I-3*** | $F_{(2,438)}=.988$ |
| 8. Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...) | 1 2 3 | 3.28 (.625) 3.12 (.584) 3.13 (.506) | F(2,438)=3,952* | I-2* | $F_{(2,438)}=1.628$ |
| 9. Soy capaz de encontrar alternativas a los obstáculos y dificultades | 1 2 3 | 3.26 (.609) 3.11 (.538) 3.11 (.510) | F(2,438)=4,019* | I-2* | $F_{(2,438)}=.370$ |
| 10. Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico | 1 2 3 | 3.42 (.608) 3.25 (.583) 3.20 (.534) | F(2,438)=6.016** | I-2 * I-3 ** | $F_{(2,438)}=.347$ |
| 11. Me siento cómodo en un ambiente internacional | 1 2 3 | 3.55 (.619) 3.14 (.661) 3.11 (.723) | F(2,438)=22.751*** | I-2*** I-3*** | $F_{(2,438)}=1.53$ |
| 12. Me gusta trabajar en equipo | 1 2 3 | 3.53 (.645) 3.14 (.755) 3.29 (.743) | F(2,438)=13.102*** | I-2*** I-3* | $F_{(2,438)}=.001$ |
| 13. Me relaciono fácilmente con otras personas | 1 2 3 | 3.42 (.710) 3.18 (.794) 3.20 (.682) | F(2,438)=5.239** | I-2* | $F_{(2,438)}=.007$ |
| 14. Soy capaz de coordinar a un grupo de personas | 1 2 3 | 3.07 (.709) 3.07 (.663) 3.02 (.586) | F(2,438)=.247 | | $F_{(2,438)}=.069$ |

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

* 1º Grupo: Galeuropa; 2º Grupo: Participantes en organizaciones de acción voluntaria; 3º Grupo: No participantes en organizaciones de acción voluntaria

Las pruebas post hoc nos indican que las diferencias se producen entre los/as jóvenes que se implican en el programa Galeuropa y los otros dos grupos, indicando que son los primeros los que afirman mayores niveles de competencias. Es decir, tienen mayor capacidad proactiva y de adaptabilidad personal, mayor competencia intercultural y más capacidad de liderazgo. Concretamente, es en aquellos ítems vinculados con la competencia intercultural donde se encuentran las mayores diferencias.

Dado que el grupo de Galeuropa tiene mayor edad (27.51) que los otros dos (20.11 y 20.8), se puede sospechar que la variable edad covarie con la variable dependiente, lo que podría explicar el mayor desarrollo de las competencias transversales en el grupo participante en el programa. En función de esto se llevó a cabo una ANCOVA (Análisis de Covarianza) con el objetivo de controlar estadísticamente el efecto de la edad y analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las 14 competencias transversales de la escala. Como se comprueba en la tabla anterior, podemos concluir que la edad no es una variable que incida significativamente en los resultados.

Por otro lado, identificamos el perfil de jóvenes del programa Galeuropa que más se beneficiaron, a nivel de mejora de competencias, de esta participación (3º Cuartil). Se trata de 164 jóvenes, mayoritariamente mujeres (64.6%) con una media de edad que supera los 27 años ($M=27.47$; $DT=3.11$). Sus padres tenían estudios primarios (39.9% padre y 38% madre) o universitarios (35.6% padre y 35.6% madre). El 44.6% declara haber participado, en los 12 últimos meses, en alguna organización juvenil de acción voluntaria y el 78% se implicó en actividades relacionadas con el trabajo que les gustaría desarrollar en el futuro.

En el otro extremo (1º cuartil) se sitúan 30 jóvenes con una edad media de 28.03 ($DT=5.423$) que se reparten al 50% entre hombre y mujeres. El nivel educativo tanto de la madre (50% primarios y 28.6% universitarios) como del padre (46.7% primarios y 26.7% universitarios) es más bajo que en el grupo anterior. Declaran una alta participación (60%) en organizaciones juveniles de acción voluntaria en el último año, pero nada o poco relacionadas con sus expectativas laborales (80%).

Al comparar ambos grupos, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos que están en el primer cuartil ($n=30$) y los que están en el tercer cuartil ($n=164$) en todas las competencias analizadas (Tabla II).

TABLA II. Diferencias en las competencias entre participantes de mayor y menor puntuación del grupo Galeuropa

| Variables dependientes | Grupos | Media/DT | t |
|--|--------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| 1. Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales | 1º cuartil 3º cuartil | 2.93 (.828) 3.82 (.398) | $t_{(31.500)} = -5.768^{***}$ |
| 2. Soy consciente de mis capacidades y actitudes | 1º cuartil 3º cuartil | 2.53 (.571) 3.29 (.507) | $t_{(36.757)} = -5.396^{***}$ |
| 3. Me resulta fácil adoptar una posición ante problema | 1º cuartil 3º cuartil | 2.80 (.664) 3.40 (.561) | $t_{(192)} = -7.390^{***}$ |
| 4. Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones | 1º cuartil 3º cuartil | 2.80 (.714) 3.50 (.559) | $t_{(192)} = -5.200^{***}$ |
| 5. Siempre soy honesto conmigo mismo y con los demás | 1º cuartil 3º cuartil | 2.47 (.730) 3.20 (.605) | $t_{(192)} = -6.022^{***}$ |
| 6. Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás | 1º cuartil 3º cuartil | 2.43 (.774) 3.68 (.505) | $t_{(36.648)} = -5.149^{***}$ |
| 7. Puedo comunicarme en una lengua extranjera | 1º cuartil 3º cuartil | 2.90 (.691) 3.47 (.847) | $t_{(192)} = -5.781^{***}$ |
| 8. Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...) | 1º cuartil 3º cuartil | 2.63 (.669) 3.40 (.539) | $t_{(192)} = -6.905^{***}$ |
| 9. Soy capaz de encontrar alternativas a los obstáculos y dificultades | 1º cuartil 3º cuartil | 2.60 (.675) 3.38 (.512) | $t_{(192)} = -7.312^{***}$ |
| 10. Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico | 1º cuartil 3º cuartil | 2.97 (.809) 3.51 (.525) | $t_{(192)} = -4.707^{***}$ |
| 11. Me siento cómodo en un ambiente internacional | 1º cuartil 3º cuartil | 2.83 (.699) 3.68 (.505) | $t_{(34.739)} = -6.361^{***}$ |
| 12. Me gusta trabajar en equipo | 1º cuartil 3º cuartil | 2.97 (.809) 3.63 (.556) | $t_{(192)} = -5.545^{***}$ |
| 13. Me relaciono fácilmente con otras personas | 1º cuartil 3º cuartil | 2.50 (.861) 3.59 (.530) | $t_{(33.133)} = -6.677^{***}$ |
| 14. Soy capaz de coordinar a un grupo de personas | 1º cuartil 3º cuartil | 2.30 (.702) 3.21 (.614) | $t_{(192)} = -7.319^{***}$ |

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Como podemos comprobar en la tabla, el grupo del tercer cuartil siempre puntuó de un modo superior, por lo que es el que más se beneficia de este programa. Por lo tanto, el programa es más efectivo para las mujeres, con padres y madres con mayores niveles de estudio, que participan en entidades de acción voluntaria donde participan en actividades que están relacionadas con el trabajo que les gustaría desarrollar en el futuro.

Conclusiones

El desarrollo de competencias transversales por parte del alumnado se configura como uno de los mayores desafíos para la educación superior del siglo XXI. Precisamente por ello, y dadas las consecuencias de este tipo de aprendizajes en términos de empleabilidad, urge encontrar espacios y momentos que, más allá de las aulas y los tiempos académicos, permitan al alumnado adquirir estos aprendizajes. Un buen ejemplo de ello son los programas de educación no formal (Santos Rego y Lorenzo, 2019). Esta es la idea que da sustento a este trabajo, en el que hemos podido constatar cómo la participación en programas de movilidad internacional permite a los/as jóvenes universitarios/as adquirir una serie de competencias transversales que, finalmente, terminarán incidiendo en sus posibilidades de acceso y permanencia en el mercado de trabajo (Potts, 2015; Vázquez-Rodríguez et al., 2021).

Hemos demostrado, en definitiva, que la participación en programas de movilidad completa y optimiza la formación que recibe el alumnado universitario, contribuyendo así a un mejor desarrollo de aprendizajes de tipo genérico que, en tanto que comunes a cualquier titulación, han de garantizar una mejor preparación para desarrollarse en un contexto social definido por la incertidumbre y las veloces transformaciones. En concreto, los resultados arrojaron que son los/as jóvenes que habían participado en el programa Galeuropa los/as que demuestran un mayor nivel de desarrollo en las competencias evaluadas, al compararlos/as con alumnado de último año de grado o máster, divididos/as estos/as últimos/as en función de si se habían implicado o no en organizaciones de acción voluntaria. Por tanto, los/as egresados/as que habían participado en este programa cuentan con una mayor capacidad proactiva y de adaptabilidad personal, mayor competencia intercultural, así como más capacidad de liderazgo, siendo esta última dimensión donde se encuentra el único elemento analizado en el que las diferencias no son significativas: la capacidad para coordinar a un grupo de personas (Santos Rego et al., 2018; Vázquez-Rodríguez, 2020).

Las posibilidades del programa Galeuropa a la hora de desarrollar competencias transversales vienen dadas por el hecho de que sean los/as jóvenes quienes, a partir de sus motivaciones, seleccionen el lugar y ámbito de la movilidad (Santos Rego et al., 2018). Estos programas no formales sitúan al alumnado en contextos próximos a su futuro ejercicio

profesional, favoreciendo así un desarrollo más ajustado de competencias transversales que terminarán por mejorar su empleabilidad e inclusión social (Souto-Otero, 2016).

Confirmamos, así, los resultados de estudios previos como el de Souto-Otero et al. (2013), donde coinciden en afirmar que, además de las competencias en un idioma extranjero, el liderazgo y las competencias interculturales son aspectos en los que se diferencian positivamente aquellos/as jóvenes que participan en educación no formal en el extranjero, de los que se implican en dichos programas en su propio país. Precisamente, queremos reparar en las posibilidades que generan los programas de movilidad en lo que atañe al desarrollo intercultural del alumnado, al situarlos en contextos internacionales en los que la diversidad cultural marca el transcurso de actividades que, en la mayor parte de las ocasiones, se vinculan con su futuro ejercicio profesional. Nuestro estudio coincide con el de Rodríguez-Izquierdo (2022), al demostrar correlaciones positivas entre las experiencias de movilidad y la sensibilidad intercultural, en tanto que dichas experiencias contribuyen a reducir el etnocentrismo. Dato que se constata en investigaciones centradas en evaluar programas de movilidad tanto en el sistema formal y académico (Jacobone y Moro, 2015), como en el marco de la educación no formal y las organizaciones juveniles (Cheng y Zhao, 2006; Geudens et al., 2017).

Podemos apoyar, en definitiva, que la movilidad internacional dispone a los/as jóvenes a mejorar su capital humano. Coincidimos, consecuentemente, con el trabajo de Souto-Otero (2016), donde la participación en actividades educativas no formales da lugar a una mejora en dicho capital, definido en términos de “soft skills”, destacando entre otras la adaptabilidad y la flexibilidad o las competencias interculturales. Del mismo modo, las competencias transversales más desarrolladas durante la movilidad son también las más demandadas por los empleadores (Nuijten et al., 2017), lo que nos sitúa en disposición de afirmar las posibilidades que programas como Galeuropa traen consigo para la mejora de la empleabilidad de la juventud.

Ahora bien, los resultados también nos indican la importancia de reparar en que estos programas no son igualmente efectivos para todos los/as jóvenes, pues el perfil es sumamente determinante: los efectos son superiores en mujeres, con padres con niveles educativos más altos, y que se implican en actividades que se relacionan con el

trabajo que les gustaría desarrollar en el futuro. Todo ello sin olvidar, por supuesto, la trascendencia que tienen aspectos como la duración de la experiencia, el nivel de implicación de la entidad receptora, la preparación previa de los/as jóvenes, o la difusión y comunicación final de su experiencia con diferentes públicos y agentes (Janssen y Nuyens, 2013; Souto Otero et al., 2013; Wordelmann, 2017). También influye el nivel educativo y socioeconómico de los/as jóvenes, aspecto este último en el que nos encontramos con trabajos que arrojan resultados dispares, caso del de Geudens et al. (2017), donde aquellos con menores oportunidades experimentan un mayor desarrollo de competencias, o el de Souto-Otero et al. (2013), en el que el mayor desarrollo de competencias se encontraba en los/as jóvenes con niveles educativos superiores. Conviene reconocer, por tanto, que el capital humano y social de los/as jóvenes (especialmente el que se refleja en su situación familiar), puede expresar tanto diferentes motivaciones a la hora de implicarse como diferencias en los resultados. Se trata de una “selectividad social” que condiciona la implicación y el impacto de los programas de educación no formal, destacando el efecto que ejercen variables como el nivel socioeconómico, los recursos financieros o el apoyo familiar (Holloway y Pilmott-Wilson, 2014; Purcell et al., 2012; Vázquez-Rodríguez et al., 2021). De igual manera, aspectos como la heterogeneidad de los mercados de trabajo de los países de destino, o de los sistemas universitarios en caso de una movilidad académica, también podrían explicar los resultados obtenidos por los/as jóvenes (Van Mol et al., 2021).

El estudio no está libre de limitaciones. Tal vez la principal de ellas sea la actualidad de los datos analizados, pues se refieren a los años 2013 y 2014. No obstante, son diferentes los motivos que nos llevan a reclamar e insistir en su utilidad. En primer lugar, conviene recordar que en España no existen estudios en los que se dé cuenta del desarrollo de competencias transversales como resultado de acciones educativas no formales de movilidad, pues los estudios existentes se centran en el programa ERASMUS+ (movilidad formal y académica) o en programas de voluntariado (educación no formal sin movilidad). Por otra parte, pese a que la última edición del programa fue en 2019, los últimos datos disponibles son del año 2014, dada la imposibilidad de ampliar la muestra como consecuencia de la política institucional de protección de datos de los solicitantes.

Nuestros resultados son relevantes con respecto a lo que Brown y Hesketh (2004) denominaron la “economía de la experiencia”. Es decir, si los empleadores prestan cada vez mayor atención a indicadores complementarios que justifiquen la toma de decisiones en los procesos de selección de personal, la participación en programas de educación no formal, como Galeuropa, permiten compensar la limitada experiencia profesional de la que dispone la juventud; a la vez que se espera que supongan la posesión de una serie de competencias transversales que no se encuentran reconocidas dentro de los títulos propios del sistema formal (Brown y Hesketh, 2004; Souto-Otero et al. 2013; Tomlinson, 2008).

Por todo lo anterior, los resultados que se derivan de este trabajo nos permiten reafirmar la utilidad de la educación no formal como complemento de la que se enmarca en el sistema universitario, toda vez que favorece un aprendizaje más instrumental que permitirá al alumnado hacer frente a los cambios que deberán enfrentar en su vida personal y profesional (Colom, 2005). En el marco de los programas de educación no formal defendemos el potencial de aquellos de movilidad internacional, como es el caso de Galeuropa, pues sin lugar a dudas suponen un estímulo al desarrollo de competencias que se pueden derivar de la participación en iniciativas de movilidad académica (Jacobone y Moro, 2015). Precisamente por ello, la movilidad de la juventud se convierte en un tema de interés para los sistemas universitarios más allá de Europa, destacando el caso de países como Australia (Potts, 2022) o Estados Unidos (Davis y Knight, 2021). En nuestro contexto, si la movilidad es una cuestión estratégica para la Unión Europea (Teichler, 2009), este trabajo nos ha permitido comprobar que, más allá de contribuir a la internacionalización del sistema universitario europeo, garantiza también un aprendizaje más ajustado a los intereses educativos propuestos por el EEEs, combinando formación específica y transversal, y contribuyendo así a la mejora de la empleabilidad de los estudiantes.

Financiación

Esta investigación fue financiada por la Xunta de Galicia a través de un contrato con la Consellería de Política Social.

Referencias bibliográficas

- Almeida, J., Fantini, A. E., Simões, A. R., y Costa, N. (2016). Enhancing the intercultural effectiveness of exchange programmes: formal and non-formal educational interventions. *Intercultural Education*, 27(6), 517-533. <https://dx.doi.org/10.1080/14675986.2016.1262190>
- Barrie, S. C. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education*, 51(2), 215-241. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6384-7>
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49. <https://doi.org/10.1086/258724>
- Becker, G. S. (1994). *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. The University of Chicago Press.
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H., y Teichler, U. (2006). *The professional value of ERASMUS mobility*. International Centre for Higher Education Research.
- Brown, P., y Hesketh, A. (2004). *The Mismanagement of Talent. Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford University Press.
- Cheng, D. X., y Zhao, C. M. (2006). Cultivating multicultural competence through active participation: extracurricular activities and multicultural learning. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 43(4), 13-38. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1721>
- Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. <https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/the-role-of-universities-in-the-europe-of-knowledge.html>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2009). *Una estrategia de la UE para la juventud: inversión y capacitación. Un método abierto de coordinación renovado para abordar los desafíos y las oportunidades de los jóvenes*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009DC0200&from=EN>
- Consejo de la Unión Europea. (2011). *Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011. Juventud en Movimiento — Promover la movilidad*

- en la formación de los jóvenes. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0707\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0707(01)&from=EN)
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Davis, K. A., y Knight, D. B. (2021). Comparing students' study abroad experiences and outcomes across global contexts. *International Journal of Intercultural Relations*, 83, 114-127. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.05.003>
- Devlin, M. (Ed.) (2017). *Learning mobility, social inclusion and non-formal education: Access, processes and outcomes*. European Commission and Council of Europe.
- Escámez, J., y Sanz, J. R. (2017). La misión actual de la universidad en la construcción ética de la ciudadanía. En M. A. Hernández (Ed.), *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural* (pp. 145-150). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Fernández García, C. M., y Rodríguez Menéndez, M. C. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, 85, 45-56.
- Freire, M. J., Teijeiro, M. M., y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-151>
- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. R., y Fernández March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40.
- Geudens, T., Hagleitner, W., Labadie, F., y Stevens, F. (2017). Do international inclusion projects work? Yes. En M. Devlin (Ed.), *Learning mobility, social inclusion and non-formal education: Access, processes and outcomes* (pp. 139-155). European Commission and Council of Europe.
- Giancaspro, M. L., y Manuti, A. (2021). Learning to be employable through volunteering: a qualitative study on the development of employability capital of young people. *Frontiers in Psychology*, 12(574232), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.574232>
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. University of Deusto.

- Haug, J. (2010). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La Cuestión Universitaria*, 6, 20-29.
- Holloway, S. L., y Pimlott-Wilson, H. (2014). Enriching children, institutionalizing childhood? Geographies of play, extracurricular activities, and parenting in England. *Annals of the Association of American Geographers*, 104(3), 613-627. <https://doi.org/10.1080/00045608.2013.846167>
- Jacobone, V., y Moro, G. (2015). Evaluating the impact of the Erasmus programme: skills and European identity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), 309-328. <https://dx.doi.org/10.1080/02602938.2014.909005>
- Janssen, L., y Nuyens, N. (2013). Sharing the mobility experience: creating more effect. Comparison of the effects on young people of two Dutch learning mobility programmes. En J. Friesenhahn (Ed.), *Learning mobility and non-formal learning in European contexts. Policies, approaches and examples* (pp. 139-148). Council of Europe and the European Commission,
- Jones, E. (2013). Internationalization and employability: the role of intercultural experiences in the development of transferable skills. *Public Money & Management*, 33(2), 95-104. <https://doi.org/10.1080/09540962.2013.763416>
- Nuijten, M. P. J., Poell, R. F., y Alfes, K. (2017). Extracurricular activities of Dutch University students and their effect on employment opportunities as perceived by both students and organizations. *International Journal of Selection and Assessment*, 25(4), 360-370. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12190>
- Ortega, P., y Romero, E. (2021). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 89-110. <https://doi.org/10.14201/teri.23615>
- Petzold, K. (2021). Heterogeneous effects of graduates' international mobility on employers' hiring intentions-experimental evidence from Germany. *Higher Education*, 82, 1093-1118. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00524-3>
- Potts, D. (2015). Understanding the early career benefits of learning abroad programs. *Journal of Studies in International Education*, 19(5), 399-422. <https://doi.org/10.1177/1028315315579241>
- Potts, D. (2022). Employability development and career outcomes from short-term learning abroad programmes. *Higher Education Research*

- & Development, 41(4), 1215-1230. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1901665>
- Purcell, K., Elias, P., Atfield, G., Behle, H., Ellison, R., Luchinskaya, D., Snape, J., Conaghan, L., y Tzanakou, C. (2012). *Futuretrack Stage 4: transitions into employment, further study and other outcomes*. Warwick Institute for Employment Research.
- Ripollés, M., y Michavila, F. (2020). Ambidexterity: the essence of entrepreneurial competencies and its non-formal learning. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 71-89. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13316>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2022). International experiences and the development of intercultural sensitivity among university students. *Educación XXI*, 25(1), 93-117. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30143>
- Sá, M. J., y Sherpa, S. (2018). Transversal competences: their importance and learning processes by higher education students. *Education Sciences*, 8(126), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci8030126>
- Santos Rego, M. A. (Dir.). (2015). *Os programas de educación non formal e a empregabilidade da xuventude en Galicia*. Xunta de Galicia. https://xuventude.xunta.es/uploads/docs/Observatorio/Informe_Educacion_non_Formal_e_Empregabilidade_Xuventude_Galicia.pdf
- Santos Rego, M. A. (Ed.). (2016). *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad*. Biblioteca nueva.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2019). Educación no formal y empleabilidad de la juventud. Un análisis centrado en la evaluación de programas. *Revista de Estudios de Juventud*, 124, 15-34.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Vázquez Rodríguez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Síntesis.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Şenyuva, Ö., y Nicodemi, S. G. (2017). «I have a diploma, now I need a Youthpass»: European Voluntary Service as a shortcut to employment? En M. Devlin (Ed.), *Learning mobility, social inclusion and non-formal education: Access, processes and outcomes* (pp. 181-195). European Commission and Council of Europe.
- Souto-Otero, M. (2016). Young people's views of the outcomes of non-formal education in youth organisations: its effects on human, social

- and psychological capital, employability and employment. *Journal of Youth Studies*, 7. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1123234>
- Souto-Otero, M., Ulicna, D., Schaepkens, L., y Bognar, V. (2013). *Study on the impact of Non-Formal Education in youth organisations on young people's employability*. https://euroscoutinfo.com/wp-content/uploads/2012/10/ReportNFE_PRINT.pdf
- Talbot, J. (2015). Recognising non-formal and informal learning: modernising Russian higher education or irrelevant? *The Education and Science Journal*, 4, 142-157. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-4-142-157>
- Tang, S., Wong, A., Li, D., y Cheng, M. (2017). The contribution of non-formal learning in higher education to student teachers' professional competence. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 550-565. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1342052>
- Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Educational Review*, 10(1), 93-106. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9002-7>
- Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49-61. <https://dx.doi.org/10.1080/01425690701737457>
- Välimaa, J., y Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56, 265-285. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9123-7>
- Van Mol, C., Caarls, K., y Souto-Otero, M. (2021). International student mobility and labour market outcomes: an investigation of the role of level of study, type of mobility, and international prestige hierarchies. *Higher Education*, 82, 1145-1171. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00532-3>
- Vázquez-Rodríguez, A. (2020). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud. Algunas evidencias desde el análisis de dos programas* [Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela]. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/24674>
- Vázquez-Rodríguez, A., García-Álvarez, J., y Santos Rego, M. A. (2021). Movilidad internacional y empleabilidad: el impacto en el capital humano y social de la juventud. *Educar*, 57(1), 81-96. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1185>
- Vilcea, M. A. (2014). Quality culture in universities and influences on formal and non-formal education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 163, 148-152.

Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.* Universidad de Deusto.

Wordelmann, P. (2017). The German IdA programme: inclusión through learning mobility. En M. Devlin (Ed.), *Learning mobility, social inclusion and non-formal education: Access, processes and outcomes* (pp. 157-166). European Commission and Council of Europe.

Información de contacto: Mar Lorenzo-Moledo. Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Vida). Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n, 15780, Santiago de Compostela (A Coruña - España), e-mail: mdelmar.lorenzo@usc.es

Credibilidad docente y engagement académico en estudiantes tradicionales y no tradicionales de Ciencias de la Educación

Teacher credibility and learner engagement in traditional and nontraditional education university students

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-580>

Manuel de-Besa Gutiérrez

<https://orcid.org/0000-0003-1552-2664>

Universidad de Cádiz

Facundo Froment

<https://orcid.org/0000-0002-2337-3032>

Universidad de Extremadura

Javier Gil Flores

<https://orcid.org/0000-0003-0755-4367>

Universidad de Sevilla

Resumen

La credibilidad docente y el engagement académico son factores asociados al desempeño y al rendimiento académico del alumnado universitario. En el caso del alumnado no tradicional, definidos como aquellos que se incorporan a la universidad con más de 24 años o compaginan estudios y trabajo, credibilidad docente y engagement académico son factores que resultan especialmente relevantes para su integración y permanencia en la universidad. Con este trabajo se pretende describir la percepción de credibilidad docente y el engagement académico del alumnado no tradicional, y compararlos con estos mismos rasgos

en el alumnado tradicional. Se ha contado con una muestra de 483 estudiantes, de los cuales 353 eran estudiantes tradicionales y 130 estudiantes no tradicionales. Se aplicaron la Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios y la Escala de Engagement en el Aula, cuya validez de constructo y fiabilidad han sido valoradas mediante análisis factorial confirmatorio y el cálculo de alfa de Cronbach. El análisis se ha apoyado en estadísticos descriptivos y en el contraste de medias a través del análisis multivariante de la varianza. Los resultados muestran en el alumnado no tradicional niveles altos de credibilidad docente percibida y algo menores en engagement. Además, se constata una superioridad del alumnado no tradicional en todas las dimensiones de credibilidad (competencia, buena voluntad y confianza) y en el engagement agéntico. Las diferencias en engagement cognitivo, conductual y afectivo no son significativas. Los resultados llevan a reflexionar sobre la importancia de estas variables para el éxito del alumnado no tradicional en la universidad y permiten derivar recomendaciones prácticas para favorecerlo.

Palabras claves: Credibilidad docente, engagement académico, estudiantes no tradicionales, educación superior, percepciones del alumnado, comportamiento del profesorado, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

Teacher credibility and learner engagement are factors associated with academic performance of university students. In the case of nontraditional students, defined as those who join the university over 24 years old or combine studies and work, teacher credibility and learner engagement are factors that are especially relevant for their integration and permanence in the university. The aim of this study was to describe nontraditional students' perceptions of teacher credibility and their learner engagement and compare them with these same traits in traditional students. The sample included 483 students, of which 353 were traditional students and 130 nontraditional students. They were administered the Credibility Scale in University Professors and the Classroom Engagement Scale. The construct validity and reliability have been assessed through confirmatory factor analysis and the calculation of Cronbach's alpha. The analysis has been supported by descriptive statistics and the contrast of means through the multivariate analysis of variance. The results show high levels of perceived teacher credibility in nontraditional students, although lower levels of learner engagement. In addition, a superiority of nontraditional students is confirmed in all dimensions of teacher credibility (competence, goodwill and trustworthiness) and in agentic engagement. The differences in cognitive, behavioral and affective engagement are not significant. The results lead us to reflect on the importance of these variables for the success of nontraditional students at university and allow us to derive practical recommendations to support it.

Keywords: Teacher credibility, learner engagement, nontraditional students, higher education, students' perceptions, teachers' behavior, teaching-learning process.

Introducción

Desde hace varias décadas se ha venido incrementando el número de estudiantes que acceden a la universidad, al tiempo que se han diversificado sus rasgos personales de manera importante respecto a épocas anteriores. El perfil de estudiantes que se incorporaban a la universidad inmediatamente después de finalizar la enseñanza secundaria, con dedicación completa y dependiendo económicamente de sus familias caracterizaba a una amplísima mayoría de alumnado de nuevo ingreso. La situación ha venido cambiando con el paso del tiempo, de tal manera que es posible identificar en la Educación Superior a otros tipos de estudiantes, que han recibido la denominación de alumnado no tradicional (Jinkens, 2009). Bajo este término se agrupa a un colectivo amplio y diverso de estudiantes que no se ajusta al perfil tradicional, por tratarse de estudiantes que inician sus estudios después de un tiempo apartados del sistema educativo, no han finalizado la etapa de educación secundaria y acceden a través de pruebas para mayores de cierta edad, trabajan y tienen personas dependientes a su cargo, o se matriculan solo de algunas asignaturas (Suárez-Cretton y Castro-Méndez, 2022). A estas características, se han unido otras que permiten ampliar este colectivo no tradicional a otros grupos de estudiantes no mayoritarios por pertenecer a la primera generación que accede a la universidad en sus familias, formar parte de familias inmigrantes que proceden de otros contextos culturales o pertenecer a una minoría étnica. A pesar de esta diversidad de rasgos que podrían servir para identificarlo, la edad y la simultaneidad de estudios y trabajo son los criterios más usados a la hora de definir al alumnado no tradicional, debido a que abarcan un colectivo amplio de estudiantes que acceden a la educación superior de forma más tardía y mediante vías alternativas, o poseen cargas familiares y profesionales al margen de las académicas (Chung et al., 2014; de-Besa y Gil Flores, 2019). En la actualidad, según el informe Datos y Cifras elaborado por el Ministerio

de Universidades (2021), el 22,9% del estudiantado matriculados en estudios universitarios españoles en el curso 2019-2020 tenían 26 años o más, lo que supone más de 300 mil estudiantes. Estos datos reflejan un porcentaje importante de estudiantes que han sido considerados un colectivo vulnerable y propenso a poseer mayores probabilidades de abandonar sus estudios universitarios (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017; Tuero et al., 2018).

Aunque los docentes universitarios son, por encima de todo, transmisores de conocimientos (Esteban Bara, 2022), otros factores como sus actitudes y su relación con el alumnado han sido asociadas a la permanencia del estudiantado no tradicional en sus estudios universitarios (Mitchell y Hughes, 2014). En este sentido, los resultados del estudio de Bolh et al. (2017) mostraron que la accesibilidad y capacidad de respuesta de los profesores influyó en la decisión de permanecer en la universidad por parte de estudiantes no tradicionales, al facilitar el afrontamiento de los desafíos académicos. Además, como señalan Landrum et al. (2001), el estudiantado no tradicional apreciaba más sus interacciones con los profesores, así como la preocupación y el cuidado expresado por sus profesores en esas interacciones, en comparación con el estudiantado tradicional.

De acuerdo a diversos estudios, las relaciones positivas entre docentes y estudiantes favorecen el aprendizaje del alumnado (Awoniyi y Butakor, 2021; Chamizo-Nieto et al., 2021; Paschal y Mkulu, 2021; Pervin et al., 2021). Así, las percepciones del estudiantado sobre el comportamiento de los docentes en el aula adquieren gran relevancia (Xie y Derakhshan, 2021), siendo la credibilidad docente uno de los elementos más relevantes dentro de la relación profesor-alumno (McCroskey et al., 2004). Según McCroskey (1992), la credibilidad docente hace referencia a la percepción del estudiante acerca de si el/la docente es creíble o no. McCroskey y Teven (1999) definen el carácter multidimensional del constructo credibilidad docente, estableciendo tres dimensiones. Por un lado, la dimensión competencia hace referencia a la percepción sobre el conocimiento o dominio de la asignatura que imparte el docente. Por otro lado, la dimensión buena voluntad indica en qué medida el alumnado percibe el interés que muestra por su bienestar. Por último, la dimensión confianza se refiere a la percepción de la fiabilidad y bondad del docente hacia su alumnado.

El estudio de la credibilidad docente en el ámbito universitario ha generado resultados que indican una influencia notable en el proceso de

enseñanza-aprendizaje (Finn et al., 2009), jugando un papel fundamental en la dinámica del aula y convirtiéndose en un requisito necesario para una instrucción eficaz (Russ et al., 2002). En este sentido, diversos estudios señalan que la credibilidad docente se relaciona con la voluntad del estudiantado por asistir a clase (Pishghadam et al., 2019, 2021; Zheng, 2021) y con la intención del alumnado de continuar con sus estudios universitarios (Wheless et al., 2011; Witt et al., 2014). Por lo tanto, el papel de la credibilidad docente percibida por el alumnado alcanza gran relevancia, sobre todo en este colectivo de estudiantes no tradicionales. De ello se deriva la necesidad de que, desde las instituciones universitarias, se desarrollen programas de concienciación docente sobre los desafíos que enfrentan al estudiantado no tradicional y sobre cómo adaptarse a las necesidades con las que acceden a los estudios universitarios (Conlan et al., 2001; Kenner y Weinerman, 2011).

Igualmente, una de las variables ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje que se ven afectadas por la credibilidad docente es el engagement académico del estudiante (Derakhshan, 2021; Imlawi et al., 2015; Rezvani y Miri, 2021; Zheng, 2021). El engagement académico del estudiantado universitario se ha convertido en un componente esencial de su bienestar y de su rendimiento académico (Benito Mundet et al., 2021). El engagement académico ha sido conceptualizado como el grado de participación activa del estudiantado en las diferentes actividades planteadas para el desarrollo del aprendizaje (Skinner et al., 2009). Martin (2008) identifica este concepto como la energía y el impulso que desarrolla el estudiantado para realizar tareas académicas relativas a la participación y al aprendizaje, con el propósito de alcanzar su máximo potencial.

El engagement académico ha sido identificado como un constructo multidimensional, compuesto por cuatro componentes que responden a aspectos conductuales, emocionales, cognitivos y agénticos (Jang et al., 2012) y donde cada uno adquiere su propio rol en la dinámica interna del desarrollo del engagement (Skinner et al., 2008). Skinner et al. (2009) asocian al engagement conductual a comportamientos como la atención a la tarea, el esfuerzo y la persistencia. Asimismo, el engagement emocional lo asocian a la presencia de interés y entusiasmo, y de forma inversa a la ausencia de ansiedad o aburrimiento en las tareas de clase. Walker et al. (2006) relacionan el engagement cognitivo con el uso de estrategias de aprendizaje (profundo o superficial), autorregulación activa, etc. El engagement agéntico haría referencia a acciones realizadas por el

estudiantado hacia el docente, tales como plantear cuestiones, solicitar aclaraciones, o comunicar interés, expresión de preferencias y opiniones (Reeve y Tseng, 2011). Atendiendo a que el alumnado no tradicional tiene mayor riesgo de abandonar sus estudios, diversos trabajos destacan que el engagement académico puede considerarse un factor de protección para prevenir la deserción escolar del estudiantado (Janosz et al., 2008; Wang y Fredricks, 2014).

En estudios previos se ha constatado que las características del estudiantado constituyen factores condicionantes de sus percepciones sobre los docentes, así como de sus valoraciones acerca del proceso de aprendizaje (Hatfield y Coyle, 2013; Hejase et al., 2014). No obstante, en el contexto universitario español no se han encontrado investigaciones centradas en analizar las percepciones del estudiantado sobre la credibilidad docente y su engagement académico, considerando estudiantes tradicionales y no tradicionales. En el presente trabajo se aborda esta temática, planteando como objetivo describir la percepción de credibilidad docente y el grado de engagement en estudiantes tradicionales y no tradicionales, analizando posibles diferencias entre ambos colectivos. Esto nos permitirá avanzar en el conocimiento del modo en que el estudiantado no tradicional afrontan su experiencia universitaria, sirviendo de base para formular recomendaciones de cara a favorecer la permanencia y el éxito académico de este colectivo.

Método

Se ha adoptado un enfoque cuantitativo, recurriendo a un diseño de investigación ex-post facto de carácter transversal, basado en métodos descriptivos y en la comparación de grupos. Atendiendo al modo en que se recogen los datos, el estudio se encuadra en los métodos de encuesta.

Muestra

Han participado en el estudio 483 estudiantes de la Universidad de Cádiz, que en el curso 2021-2022 seguían estudios de grado en la Facultad de Ciencias de la Educación. Se trata mayoritariamente de mujeres (87.1%) y sus edades están comprendidas entre los 17 y los 60 años, con una

media de 20.79 años (desviación típica = 4.74). Se trata por tanto de una muestra no probabilística, seleccionada con criterios de accesibilidad. Considerando a estudiantes que simultanean su formación universitaria con el desempeño de una actividad laboral, o bien que poseen una edad de 25 años o superior, la muestra fue dividida en dos grupos, constituidos por 353 estudiantes tradicionales y 130 estudiantes que consideramos no tradicionales.

Instrumento

Para analizar las percepciones del estudiantado sobre la credibilidad docente, se empleó la versión española de la *Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios* (Froment et al., 2019). Este instrumento presenta 18 atributos bipolares, seis para cada dimensión (competencia, buena voluntad y confianza). El alumnado debe indicar su percepción del docente de acuerdo con un rango de valores que van desde el 1 hasta el 7, teniendo en cuenta que cuanto más cerca esté el número del adjetivo situado en cada polo, mayor certeza tiene el encuestado sobre la pertinencia de atribuir esa característica al docente.

La estructura de tres factores propuesta por los autores de la escala original (McCroskey y Teven, 1999) y confirmada para la versión española (Froment et al., 2019), fue sometida a contraste con los datos obtenidos a partir de la muestra empleada en el presente estudio. Para ello, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio estimando los parámetros a través del método de mínimos cuadrados no ponderados. La bondad de ajuste del modelo trifactorial queda avalada por los valores alcanzados en la raíz cuadrada media residual ($RMR=.059$), el índice de bondad de ajuste ($GFI=.993$), el índice de bondad de ajuste corregido ($AGFI=.991$), el índice de ajuste normalizado ($NFI=.991$) y el índice de ajuste relativo ($RFI=.990$). Todos estos valores satisfacen los niveles exigidos para considerar un buen ajuste del modelo (Byrne, 2016). Los pesos factoriales de los ítems en cada uno de los factores se situaron entre .54 y .84 en el factor competencia, entre .60 y .86 para el factor buena voluntad, y entre .72 y .81 en el factor confianza. Se analizó la fiabilidad de la escala, obteniendo los siguientes valores de alpha de Cronbach: .94 para la escala global, .87 para competencia, .88 para buena voluntad y .90 para confianza.

La medición del engagement académico del estudiantado se llevó a cabo aplicando la *Escala de Engagement en el Aula* (Jang et al., 2012), en su versión adaptada por Núñez y León (2019). Este instrumento está compuesto por 12 ítems, tres para cada una de sus cuatro dimensiones (engagement agéntico, engagement comportamental, engagement emocional y engagement cognitivo). Para responder a los ítems, los participantes deben seleccionar valores que van desde el 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta el 7 (*totalmente de acuerdo*). Utilizando los datos recogidos en el presente estudio, se han valorado la validez de constructo y la fiabilidad de la escala. El análisis factorial confirmatorio, utilizando el método de estimación de mínimos cuadrados no ponderados, ha permitido validar la estructura de la escala en cuatro factores o dimensiones, de acuerdo con los valores obtenidos en los índices de bondad de ajuste para el modelo ($RMR=.057$; $GFI=.995$; $AGFI=.992$; $NFI=.991$; $RFI=.990$). Los pesos estandarizados de los ítems en sus respectivas subescalas se han situado por encima de .77, con la única excepción del factor engagement cognitivo, donde dos elementos registraron pesos de .63 y .69. En el análisis de la consistencia interna se obtuvieron los siguientes valores de alpha de Cronbach: .88 para la escala global, .85 para engagement agéntico, .84 para engagement comportamental, .85 para el engagement emocional y .77 para el engagement cognitivo.

De acuerdo con los resultados descritos, se puede concluir que para los dos instrumentos queda confirmada la validez de constructo y que ambos cuentan con niveles aceptables de fiabilidad, ya que los valores de alpha de Cronbach fueron superiores a .70 (Nunnally y Bernstein, 1994).

Procedimiento

La recogida de datos se desarrolló al final del primer cuatrimestre del curso académico 2021/2022. Se contactó previamente con profesorado que impartía docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz para pedir su colaboración. En el momento de realizar la encuesta, se informó a los participantes del propósito y la naturaleza del estudio. El estudiantado participante completó voluntariamente las dos escalas y se les garantizó tanto el anonimato como la confidencialidad de sus respuestas. Los instrumentos fueron administrados por los investigadores en las aulas de clase, en formato

de lápiz y papel, presentándolos en el siguiente orden: *Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios* y *Escala de Engagement en el Aula*. La duración aproximada para la aplicación de los dos instrumentos fue de 25 minutos.

La realización del estudio cuenta con la autorización de la Universidad de Cádiz, atendiendo a los criterios establecidos por el Comité de Bioética de dicha universidad, en lo que respecta a asegurar el respeto a la dignidad, integridad e identidad de los sujetos que participan en la investigación.

Con respecto al análisis de datos, se ha iniciado con el cálculo de los estadísticos descriptivos media y desviación típica para cada una de las dimensiones de credibilidad docente y engagement. La comparación de los valores alcanzados en estas dimensiones por estudiantes tradicionales y no tradicionales se ha llevado a cabo mediante el análisis multivariado de la varianza (MANOVA), tomando conjuntamente las variables dependientes y con posterioridad de manera separada. En todos los casos, el tamaño del efecto se ha estimado a través del estadístico eta cuadrado parcial. Teniendo en cuenta el elevado tamaño de las muestras, una posible violación del supuesto de normalidad no afectaría de manera importante a los resultados del MANOVA.

Resultados

En la tabla 1 se recogen estadísticos descriptivos para las subescalas de percepción sobre credibilidad docente y engagement del alumnado participante, distinguiendo en función de su carácter tradicional o no tradicional. Estos resultados muestran que el estudiantado no tradicional atribuye a su profesorado una credibilidad alta, pues los valores medios que corresponden a competencia, buena voluntad y confianza se sitúan por encima de la puntuación 6 en una escala de 7 puntos. En los tres aspectos considerados, estas puntuaciones superan a las que se han obtenido para el alumnado tradicional. Es decir, si los comparamos con el alumnado tradicional, el estudiantado que tiene una edad de al menos 25 años o que estudia al mismo tiempo que trabaja, bien a jornada parcial o a jornada completa, percibe en mayor medida que sus profesores son competentes, interesados por su bienestar, fiables y bondadosos.

TABLA I. Estadísticos descriptivos para credibilidad y engagement en estudiantes tradicionales y no tradicionales

| | Estudiantes tradicionales | | Estudiantes no tradicionales | |
|-----------------------|----------------------------------|------|-------------------------------------|------|
| | M | D.T. | M | D.T. |
| Credibilidad docente | | | | |
| Competencia | 6.27 | .75 | 6.50 | .60 |
| Buena voluntad | 5.68 | 1.11 | 6.04 | 1.07 |
| Confianza | 6.09 | .90 | 6.42 | .75 |
| Engagement | | | | |
| Engagement agéntico | 4.23 | 1.44 | 4.88 | 1.33 |
| Engagement conductual | 6.21 | .88 | 6.08 | 1.07 |
| Engagement emocional | 6.12 | .95 | 6.08 | 1.22 |
| Engagement cognitivo | 5.86 | .97 | 5.91 | 1.05 |

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta al engagement, las medias registradas para ambos tipos de alumnado en la tabla 1 se encuentran bastante próximas en las dimensiones relativas a engagement conductual y engagement cognitivo, mientras que difieren con mayor claridad en lo que respecta al engagement agéntico (4.23 en alumnado tradicional y 4.88 en alumnado no tradicional). Es decir, el estudiantado no tradicional plantea más cuestiones, solicita más aclaraciones, comunica más interés o expresa más sus preferencias y opiniones en clase.

Para comprobar si las diferencias en percepción de credibilidad docente y engagement entre los dos grupos de alumnado son significativas, se llevaron a cabo sendos análisis multivariados de la varianza (MANOVA), considerando como variables dependientes los conjuntos de variables vinculadas a cada constructo y tomando como factor el grupo de pertenencia. Estos análisis han ido seguidos de pruebas para los efectos inter-sujetos, con la finalidad de valorar las diferencias en cada una de las variables dependientes consideradas en el MANOVA previo, una vez confirmada la existencia de diferencias significativas entre los dos grupos.

La tabla 2 incluye los resultados relativos a la percepción de credibilidad docente. Según éstos, los valores alcanzados para los estadísticos traza de Pillai, lambda de Wilks, traza de Hotelling y raíz mayor de Roy ($F=4.686$; $p<.01$) permiten afirmar la existencia de diferencias significativas entre el alumnado tradicional y no tradicional tomando globalmente el conjunto de medidas sobre credibilidad docente. El valor de eta cuadrado parcial ($\eta^2_p=.029$) indica, no obstante, un tamaño pequeño del efecto debido al carácter tradicional o no tradicional del alumnado. Atendiendo a las pruebas realizadas para cada variable por separado, los valores de F confirman que las diferencias a favor del alumnado no tradicional resultan igualmente significativas para las tres subescalas, con $p<.01$ en el caso de las percepciones sobre competencia y buena voluntad del docente, y $p<.001$ cuando se contrasta la confianza que genera.

TABLA II. Estadísticos de contraste para el análisis MANOVA de las variables de credibilidad docente y posteriores análisis univariados.

| Efecto | | Valor | F | Sig. | Eta parcial al cuadrado |
|----------------------------|----------------------|------------------|--------|------|-------------------------|
| Tradicional/no tradicional | Traza de Pillai | ,029 | 4,686 | ,003 | ,029 |
| | Lambda de Wilks | ,971 | 4,686 | ,003 | ,029 |
| | Traza de Hotelling | ,029 | 4,686 | ,003 | ,029 |
| | Raíz mayor de Roy | ,029 | 4,686 | ,003 | ,029 |
| | Variable dependiente | Media cuadrática | F | Sig. | Eta parcial al cuadrado |
| Tradicional/no tradicional | Competencia | 4,932 | 9,686 | ,002 | ,020 |
| | Buena voluntad | 11,810 | 9,698 | ,002 | ,020 |
| | Confianza | 10.019 | 13.372 | ,000 | ,027 |

Fuente: elaboración propia

Para el engagement, las diferencias observadas resultan significativas ($F=7.309$; $p<.001$), de acuerdo con los resultados del MANOVA (ver tabla 3). En este caso, el tamaño del efecto debido a pertenecer al grupo de alumnado tradicional o alumnado no tradicional es medio ($\eta^2_p=.058$). Analizando cada una de las variables, se constata que las diferencias encontradas se deben al engagement agéntico ($F=20.508$; $p<.001$; $\eta^2_p=.041$), que alude a una participación más activa del alumnado no

tradicional en las clases, solicitando información o expresando opiniones. En cambio, las modalidades de engagement conductual, emocional y cognitivo no permiten diferenciar entre alumnado tradicional y no tradicional, como ya hacían presagiar los valores obtenidos para los estadísticos descriptivos en ambos grupos.

TABLA III. Estadísticos de contraste para el análisis MANOVA de las variables de engagement y posteriores análisis univariados

| Efecto | | Valor | F | Sig. | Eta parcial al cuadrado |
|----------------------------|-----------------------|------------------|--------|------|-------------------------|
| Tradicional/no tradicional | Traza de Pillai | ,058 | 7,309 | ,000 | ,058 |
| | Lambda de Wilks | ,942 | 7,309 | ,000 | ,058 |
| | Traza de Hotelling | ,061 | 7,309 | ,000 | ,058 |
| | Raíz mayor de Roy | ,061 | 7,309 | ,000 | ,058 |
| | Variable dependiente | Media cuadrática | F | Sig. | Eta parcial al cuadrado |
| Tradicional/no tradicional | Engagement_agéntico | 41,016 | 20,508 | ,000 | ,041 |
| | Engagement_conductual | 1,456 | 1,674 | ,196 | ,003 |
| | Engagement_emocional | ,106 | ,101 | ,751 | ,000 |
| | Engagement_cognitivo | ,208 | ,213 | ,645 | ,000 |

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

El presente estudio se ha orientado a incrementar el conocimiento sobre las características del alumnado universitario, haciendo especial énfasis en el alumnado denominado como no tradicional, explorando su percepción sobre credibilidad docente y su engagement académico. Además, se ha pretendido analizar las diferencias que en estas características presenta respecto a estudiantes tradicionales.

Un primer resultado indica que los niveles de credibilidad percibida en el profesorado por ambos colectivos de estudiantes son altos, en lo que respecta a competencia, buena voluntad y confianza. Atendiendo al polo positivo de las parejas de atributos bipolares utilizadas para medir la credibilidad docente, el estudiantado universitario considera que sus profesores son inteligentes, están formados, cuentan con experiencia

y, en definitiva, resultan competentes. Además, confían en su buena voluntad, percibiendo que son sensibles, comprensivos, tienen en cuenta sus intereses y se preocupan por ellos. Finalmente, les inspiran confianza, dado que los perciben como personas honestas, sinceras y fiables.

Estos resultados son relevantes teniendo en cuenta la importancia que la credibilidad docente tiene de cara al desempeño y a los resultados logrados por el estudiantado universitario. En este sentido, la credibilidad docente es una variable que influye tanto en la asistencia a clase como en la continuidad el estudiantado con sus estudios universitarios (Pishghadam et al., 2019, 2021; Wheeless et al., 2011; Witt et al., 2014; Zheng, 2021). Asimismo, la credibilidad docente incide en otras variables como la motivación académica (Froment et al., 2021; Kulkarni et al., 2018), la satisfacción académica (Gaffney y Gaffney, 2016; Zhu y Anagondahalli, 2018), el aprendizaje afectivo (Henning, 2010; Vallade y Kaufmann, 2021) y el aprendizaje cognitivo (Carr et al., 2013; Gray et al., 2011) del estudiantado universitario.

Los resultados aquí obtenidos señalan además que estas altas valoraciones que el estudiantado no tradicional hace de la credibilidad docente son significativamente superiores a las del alumnado tradicional. El estudiantado no tradicional valora de forma más positiva los comportamientos y las características propias de sus profesores. Los perciben más competentes, interesados por su bienestar y fiables y bondadosos que el estudiantado tradicional. Esta percepción más positiva puede estar basada en una mayor madurez, que repercute en que tomen más en serio a su profesorado. En este sentido, Landrum et al. (2001) ya encontraron que el estudiantado no tradicional valoraba de forma más positiva las interacciones con sus profesores que el estudiantado tradicional, considerando que los profesores se preocupan por ellos.

El papel de la credibilidad docente es aún más importante, si cabe, en el caso del estudiantado no tradicional. Como hemos señalado anteriormente, el estudiantado con un perfil no tradicional ha sido considerado más propensos a tener dificultades para afrontar sus estudios universitarios con éxito. La literatura previa ha señalado que este tipo de estudiantes, debido a sus características, constituye un colectivo vulnerable y propenso al abandono prematuro de los estudios (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017; Tuero et al., 2018). Los elevados niveles de credibilidad docente percibida por el alumnado no tradicional, que hemos constatado en el presente trabajo, la sitúan como uno de los

factores de protección que estarían contribuyendo a la continuidad de este alumnado en sus estudios universitarios.

Constatada la percepción de la credibilidad docente como una fortaleza del alumnado no tradicional, que permite marcar ciertas diferencias respecto al estudiantado tradicional, es preciso señalar la importancia que el profesorado habrá de tener como agente central de las estrategias que desde las propias universidades se adopten para favorecer la integración en la vida universitaria y la continuidad del alumnado no tradicional en los estudios. Los docentes deben gestionar su credibilidad para aumentar el aprendizaje del estudiantado (Myers y Martin, 2018), por lo que cabría plantear la necesidad de reforzar la actitud positiva y la relación del profesorado hacia este tipo de estudiantes no tradicionales que presentan más necesidades académicas debido a las características que lo definen, aunque sin dejar de lado al estudiantado tradicional. Como indican Bohl et al. (2017), la accesibilidad y capacidad de respuesta de los profesores hacia sus estudiantes guardan una relación directa con su permanencia en la educación superior, justificada en la ayuda que reciben para afrontar las demandas académicas.

Con respecto al engagement académico, los niveles encontrados en el alumnado universitario son moderadamente altos, con un nivel algo menor en lo que respecta al engagement agéntico. Sin embargo, esta modalidad de engagement es la responsable de las diferencias observadas entre el alumnado tradicional y no tradicional. Atendiendo a su superioridad en engagement agéntico, el estudiantado no tradicional plantea más cuestiones, solicita más aclaraciones, comunica más interés o expresa más sus preferencias y opiniones en clase que el estudiantado tradicional. Una posible interpretación de estas diferencias podría encontrarse en que el estudiantado no tradicional muestra un mayor interés por aprovechar el tiempo en clase debido a que probablemente dispone de un horario más limitado, como consecuencia de simultanear los estudios con una actividad laboral o debido a su situación familiar. Como señalan Manthei y Gilmore (2005), el estudiantado no tradicional destaca la falta de tiempo como un problema para compaginar los estudios con trabajos, ya sean a tiempo parcial o completo. Así, nuestros resultados podrían vincularse con una tendencia a perder menos tiempo entre el estudiantado no tradicional, hecho que ya fue identificado por Robotham (2012), además de presentar unas mayores habilidades comunicativas y de socialización. Además, la superioridad del alumnado no tradicional en

el engagement agéntico podría atribuirse a una mejor percepción sobre la credibilidad del profesorado, circunstancia que también se ha puesto de manifiesto en este trabajo. En este sentido, Hospel y Garland (2016) señalaban que muchas de las diferencias existentes entre los niveles de engagement académico del estudiantado se deben al docente.

En definitiva, con el presente estudio se han identificado singularidades que el alumnado no tradicional presenta respecto al alumnado tradicional, al que supera en percepción de credibilidad docente y, sobre todo, en engagement agéntico. No obstante, los niveles de engagement agéntico entre el ambos colectivos de estudiantes son mejorables, pues se sitúan por debajo del engagement conductual, emocional o cognitivo.

En relación con estos resultados cabe formular la recomendación de que el profesorado potencie en su actuación la apertura hacia ambos colectivos de estudiantes y, teniendo en cuenta la relación entre credibilidad y engagement, que establezca y mantenga su credibilidad a lo largo de todo el curso académico para incrementar el engagement académico. Especialmente, se debería tener presente el caso del estudiantado no tradicional por los mayores problemas de persistencia, por lo que es importante mantener y reforzar estos niveles altos en su percepción de credibilidad docente y engagement, e incluso incrementarlos para evitar situaciones de abandono de estudios universitarios.

Teniendo en cuenta los resultados del presente estudio, se derivan recomendaciones generales para atender a ambos colectivos de estudiantes. En este sentido, siguiendo las recomendaciones formuladas en el trabajo de Froment et al. (2020), para que los docentes sean percibidos como profesionales creíbles deben, entre otros comportamientos, utilizar un estilo verbal argumentativo, compartir información personal relevante, apoyar y valorar la implicación del estudiante, y evitar comportarse de manera inapropiada o emplear la agresividad verbal. Del mismo modo, las percepciones del alumnado sobre la conducta del profesorado en el aula afectan a su engagement académico (Havik y Westergård, 2020; Jiang y Zhang, 2021), de manera que, para que el estudiantado se comprometa con su aprendizaje, los docentes deben, entre otras conductas, mostrarse cercanos (Derakhshan, 2021; Dixson et al., 2017) y ser claros en sus explicaciones sobre el contenido a impartir (Brckalorenz et al., 2012; Zheng, 2021).

De los resultados del presente estudio hemos derivado algunas implicaciones prácticas que han sido comentadas en párrafos anteriores.

Sin embargo, al valorar estos resultados deben tenerse en cuenta las limitaciones que afectan al trabajo realizado. En este sentido es preciso señalar las que resultan inherentes a los instrumentos empleados, basados en técnicas de autoinforme, las cuales pueden estar sujetas a problemas de sinceridad o sesgo en las respuestas. Además, el carácter no probabilístico de la muestra resta posibilidades de generalización de los resultados. Aunque la muestra es amplia, en el estudio participaron únicamente estudiantes del ámbito de las Ciencias de la Educación, donde además existe tradicionalmente un predominio de mujeres.

Saliendo al paso de algunas de estas limitaciones, estudios futuros podrían considerar estudiantes de titulaciones enmarcadas en diferentes ramas de enseñanza, y dirigirse a examinar si existen diferencias significativas por sexo y por titulación académica tanto en percepciones sobre credibilidad docente como en engagement académico. Otras líneas de investigación futura podrían orientarse a continuar incrementando el conocimiento sobre los rasgos diferenciadores del alumnado no tradicional, cuando es comparado con el alumnado tradicional. Para ello, podría prestarse atención a variables asociadas al aprendizaje del estudiantado, como son la satisfacción, el interés académico o el cansancio emocional. Del mismo modo, contribuirían a un mejor conocimiento de las singularidades del alumnado no tradicional el estudio de sus percepciones sobre las autorrevelaciones, que hace referencia a la información de carácter personal del docente que comparte con el estudiantado, la claridad, la cercanía o las conductas inapropiadas de los docentes. Analizar cómo percibe el estudiantado no tradicional las conductas de los docentes hará posible comprender mejor sus expectativas, necesidades y deseos (Goldman et al., 2017) y permitirá potenciar la eficacia de la docencia, incrementando el éxito académico del alumnado (Myers et al., 2018).

Referencias bibliográficas

- Awoniyi, F. C., y Butakor, P. K. (2021). The role of teacher-student relationship on performance in mathematics of the eleventh graders in the Cape Coast metropolis: Critical friendship perspective. *Cogent Education*, 8(1), 1908690. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1908690>

- Benito Mundet, H., Llop Escorihuela, E., Verdaguer Planas, M., Comas Matas, J., Lleonart Sitjar, A., Orts Alis, M., Amadó Dodony, A. y Rostan Sánchez, C. (2021). Investigación multidimensional del engagement universitario a través de una metodología mixta. *Educación XXI*, 24(2), 65-96. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28561>
- Bohl, A., Haak, B., y Shrestha, S. (2017). The experience of non-traditional students: A qualitative inquiry. *Journal of Continuing Higher Education*, 65(3), 166-174. <https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1368663>
- BrckaLorenz, A., Ribera, T., Kinzie, J., y Cole, E. (2012). Examining effective faculty practice: Teaching clarity and student engagement. *Improve the Academy*, 31(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2334-4822.2012.tb00679.x>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming* (3rd Ed.). Routledge.
- Carr, C. T., Zube, P., Dickens, E., Hayter, C. A., y Barterian, J. A. (2013). Toward a model of sources of influence in online education: Cognitive learning and the effects of Web 2.0. *Communication Education*, 62, 61-85. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.724535>
- Chamizo-Nieto, M. T., Arrivillaga, C., Rey, L., y Extremera, N. (2021). The Role of Emotional Intelligence, the Teacher-Student Relationship, and Flourishing on Academic Performance in Adolescents: A Moderated Mediation Study. *Frontiers in Psychology*, 12, 695067. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695067>
- Chung, E., Turnbull, D. y Chur-Hansen, A. (2014). Who are 'non-traditional students'? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews*, 9(22), 1224-1238. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1944>
- Conlan, J., Grabowski, S., y Smith, K. (2001). Adult learning. En M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology* (pp. 56-61). CreateSpace.
- De-Besa, M. y Gil-Flores, J. (2019). Expectativas académicas del alumnado no tradicional al inicio de sus estudios universitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 23-38. <https://doi.org/10.13042/2019.64506>
- Derakhshan, A. (2021). The predictability of Turkman students' academic engagement through Persian language teachers' nonverbal immediacy and credibility. *Journal of Teaching Persian to Speakers*

- of Other Languages, 10(21), 3-26. <https://doi.org/10.30479/jtpsol.2021.14654.1506>
- Dixson, M. D., Greenwell, M. R., Rogers-Stacy, C., Weister, T., y Lauer, S. (2017). Nonverbal immediacy behaviors and online student engagement: Bringing past instructional research into the present virtual classroom. *Communication Education*, 66(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1209222>
- Esteban Bara, F. (2022). Extravíos de la formación universitaria contemporánea. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 23-41. <https://doi.org/10.14201/teri.27739>
- Finn, A. N., Schrottdt, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A., y Larson, L. M. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. *Communication Education*, 58(4), 516-537. <https://doi.org/10.1080/03634520903131154>
- Froment, F., Bohórquez, M. R., y García, A. J. (2020). Credibilidad docente: Una revisión de la literatura. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 1-32. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20313>
- Froment, F., Bohórquez, M. R., y García, A. J. (2021). El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante en la evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280), 47-68. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-03>
- Froment, F., García, A. J., Bohórquez, M. R., y García-Jiménez, E. (2019). Adaptación y Validación en Español de la Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 51(2), 61-76. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.05>
- Gaffney, J. D., y Gaffney, A. L. H. (2016). Student satisfaction in interactive engagement-based physics classes. *Physical Review Physics Education Research*, 12(2), 1-17. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020125>
- Goldman, Z. W., Cranmer, G. A., Sollitto, M., Labelle, S., y Lancaster, A. L. (2017). What do college students want? A prioritization of instructional behaviors and characteristics. *Communication Education*, 66(3), 280-298. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1265135>
- Gray, D. L., Anderman, E. M., y O'Connell, A. A. (2011). Associations of teacher credibility and teacher affinity with learning outcomes in

- health classrooms. *Social Psychology of Education*, 14(2), 185-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9143-x>
- Hatfield, C. L., y Coyle, E. A. (2013). Factors that influence student completion of course and faculty evaluations. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(2), 1-4. <https://doi.org/10.5688/ajpe77227>
- Havik, T., y Westergård, E. (2020). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488-507. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Hejase, A. J., Hejase, H. J., y Kaakour, R. S. A. (2014). The impact of students' characteristics on their perceptions of the evaluation of teaching process. *International Journal of Management Sciences*, 4(2), 90-105.
- Henning, Z. (2010). Teaching with Style to Manage Student Perceptions: The Effects of Socio-Communicative Style and Teacher Credibility on Student Affective Learning. *Communication Research Reports*, 27(1), 58-67. <https://doi.org/10.1080/08824090903526471>
- Hospel, V., y Garland, B. (2016). Are both classroom autonomy and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>
- Imlawi, J., Gregg, D., y Karimi, J. (2015). Student engagement in course-based social networks: the impact of instructor credibility and use of communication. *Computers & Education*, 88, 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.015>
- Jang, H., Kim, E. J., y Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1175-1188. <https://doi.org/10.1037/a0028089>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., y Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Jiang, A. L., y Zhang, L. J. (2021). University teachers' teaching style and their students' agentic engagement in EFL learning in China: a self-determination theory and achievement goal theory integrated

- perspective. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.704269>
- Jinkens, R. C. (2009). Nontraditional students: Who are they? *College Student Journal*, 43(4), 979-987.
- Kenner, C., y Weinerman, J. (2011). Adult learning theory: Applications to non-traditional college students. *Journal of College Reading and Learning*, 41(2), 87-96. <https://doi.org/10.1080/10790195.2011.10850344>
- Kulkarni, S., Afshan, N., y Motwani, J. (2018). The impact of faculty member's communication behaviors on student satisfaction: the role of cognitive and affective learning and student's motivation. *International Journal of Productivity and Quality Management*, 25(4), 444-458.
- Landrum, R. E., Hood, J. T. A., y McAdams, J. M. (2001). Satisfaction with college by traditional and nontraditional college students. *Psychological Reports*, 89(3), 740-746. <https://doi.org/10.2466/pr0.2001.89.3.740>
- Manthei, R. J., y Gilmore, A. (2005). The effect of paid employment on university students' lives. *Education + Training*, 47(3), 202-215. <https://doi.org/10.1108/00400910510592248>
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.11.003>
- McCroskey, J. C. (1992). *An introduction to communication in the classroom*. Burgess International.
- McCroskey, J. C., y Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs*, 66(1), 90-103. <https://doi.org/10.1080/03637759909376464>
- McCroskey, J. C., Valencic, K. M., y Richmond, V. P. (2004). Toward a general model of instructional communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 197-210. <https://doi.org/10.1080/01463370409370192>
- Ministerio de Universidades (2021). *Datos y Cifras del Sistemas Universitario Español*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades.
- Mitchell, Y. F., y Hughes, G. D. (2014). Demographic and Instructor-Student Interaction Factors Associated with Community College Students' Intent to Persist. *Journal of Research in Education*, 24(2), 63-78.

- Myers, S. A., Baker, J. P., Barone, H., Kromka, S. M., y Pitts, S. (2018). Using Rhetorical/Relational Goal Theory to Examine College Students' Impressions of Their Instructors. *Communication Research Reports*, 35(2), 131-140. <https://doi.org/10.1080/08824096.2017.1406848>
- Myers, S. A., y Martin, M. M. (2018). Instructor credibility. En M. L. Houser y A. M. Hosek (Ed.), *Handbook of instructional communication: rhetorical and relational perspectives* (pp. 38-50). Routledge.
- Nunnally, J., y Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory*. MacGraw-Hill.
- Núñez, J. L., y León, J. (2019). Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory. *Teachers and Teaching*, 25(2), 147-159. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1542297>
- Paschal, M. J., y Mkulu, D. G. (2021). Teacher-Students' Relationship and Students' Academic Performance in Public Secondary Schools in Magu District, Tanzania. *Journal of Research in Education and Society*, 11(1), 20-37. <https://doi.org/10.31730/osf.io/tmh9c>
- Pervin, M. M., Ferdowsi, N., y Munni, I. J. (2021). Teacher-student interactions and academic performance of students. *Dhaka University Journal of Biological Sciences*, 30(1), 87-93. <https://doi.org/10.3329/dujbs.v30i1.51812>
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., y Zhaleh, K. (2019). The interplay of success, credibility, and stroke with respect to students' willingness to attend classes. *Polish Psychological Bulletin*, 50(4), 284-292. <https://doi.org/10.24425/ppb.2019.131001>
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Zhaleh, K., y Al-Obaydi, L. H. (2021). Students' willingness to attend EFL classes with respect to teachers' credibility, stroke, and success: a cross-cultural study of Iranian and Iraqi students' perceptions. *Current Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01738-z>
- Reeve,J.,y Tseng,M.(2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Rezvani, R., y Miri, P. (2021). The Impact of Gender, Nativeness, and Subject Matter on the English as a Second Language University Students' Perception of Instructor Credibility and Engagement: A Qualitative Study. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702250>

- Robotham, D. (2012). Student part-time employment: characteristics and consequences, *Education + Training*, 54(1), 65-75. <https://doi.org/10.1108/00400911211198904>
- Russ, T., Simonds, C., y Hunt, S. (2002). Coming Out in the Classroom (...) An Occu-pational Hazard?: The Influence of Sexual Orientation on Teacher Credibility and Perceived Student Learning. *Communication Education*, 51(3), 3123-544. <https://doi.org/10.1080/03634520216516>
- Sánchez-Gelabert, A., y Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Suárez-Cretton, X. y Castro-Méndez, N. (2022). Perfiles de gratitud, necesidades psicológicas y su relación con la resiliencia en estudiantes no tradicionales. *Estudios sobre Educación*, 43, 115-134. <https://doi.org/10.15581/004.43.006>
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XXI*, 21(2), 131-154. <https://doi.org/10.5944/educXXI.20066>
- Vallade, J. I., y Kaufmann, R. (2021). Instructor misbehavior and student outcomes: Replication and extension in the online classroom. *Journal of Research on Technology in Education*, 53(2), 206-222. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1766389>
- Walker, C. O., Greene, B. A., y Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004>
- Wang, M. T., y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout

- during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wheless, V. E., Witt, P. L., Maresh, M., Bryand, M. C., y Schrodт, P. (2011). Instructor credibility as a mediator of instructor communication and students' intent to persist in college. *Communication Education*, 60(3), 314-339. <https://doi.org/10.1080/03634523.2011.555917>
- Witt, P. L., Schrodт, P., Wheless, V. E., y Bryand, M. C. (2014). Students' intent to persist in college: Moderating the negative effects of receiver apprehension with instructor credibility and nonverbal immediacy. *Communication Studies*, 65(3), 330-352. <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.811428>
- Xie, F., y Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>
- Zheng, J. (2021). The role of Chinese EMI teachers' clarity and credibility in fostering students' academic engagement and willingness to attend classes. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.756165>
- Zhu, L., y Anagondahalli, D. (2018). Predicting student satisfaction: The role of academic entitlement and nonverbal immediacy. *Communication Reports*, 31(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/08934215.2017.1364777>

Información de Contacto: Manuel de-Besa Gutiérrez. Universidad de Cádiz, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica (Área de Didáctica y Organización Escolar). Campus Puerto Real, CP: 11519. Puerto Real, Cádiz (España), e-mail: manuel.debesa@uca.es

Reseñas

Nieto Moreno de Diezmas, E., y Custodio Espinar, M. (2022). *Educación Multilingüe a Examen. Un análisis crítico sobre investigaciones e implementación de metodología AICLE a escala global.* Peter Lang. 138 pp. ISBN: 978-3-631-88361-7

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) se ha convertido en uno de los enfoques más importantes en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Nacido como respuesta europea a la necesidad de fomentar el multilingüismo en sus ciudadanos, este enfoque ha derivado en un entramado transnacional y transcontinental de múltiples vertientes, rostros y posibilidades.

En este monográfico publicado en la prestigiosa editorial Peter Lang y que cuenta con una prologuista de excepción, María Luisa Pérez Cañado, las autoras, Esther Nieto Moreno de Diezmas y Magdalena Custodio Espinar asumen, con total éxito, la complicadísima tarea de abordar el pasado, presente y futuro de AICLE desde múltiples perspectivas y de forma eficaz y concisa, en tres secciones claramente diferenciadas. Análisis crítico y transversal, divulgación, revisión histórica, y profundas reflexiones sobre las virtudes y posibilidades de este enfoque educativo se citan en esta obra cuidadosamente trabajada.

En la primera sección, el capítulo uno ofrece una revisión exhaustiva de los orígenes y situación actual de los diferentes enfoques de educación bilingüe en distintas partes del mundo, desde los estudios iniciales en Canadá y Estados Unidos, pasando por la Unión Europea, donde se acuña el propio término “AICLE”, hasta llegar a su adopción en otros contextos internacionales. El capítulo dos ofrece una reflexión profunda del estado actual de AICLE, resaltando el carácter versátil y flexible del enfoque y analizando las diversas ramificaciones que han surgido y seguirán surgiendo en su implementación y desarrollo. Igualmente, se abarcan inquietudes y objetivos más allá del aprendizaje de lenguas, como la atención a la diversidad o su función como fenómeno ecológico.

La segunda sección defiende la eficacia del AICLE en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la adquisición de contenidos y el desarrollo de la lengua materna. El capítulo tres proporciona una revisión exhaustiva de estudios cuantitativos sobre su efectividad en el aprendizaje de lenguas, haciendo balance de las competencias y destrezas lingüísticas sobre

las que AICLE impacta más favorablemente en comparación con otras menos afectadas. Igualmente, se ofrecen comentarios y observaciones relacionados con la solidez de los estudios realizados y diversos aspectos polémicos sobre la implementación e investigación sobre el AICLE. En el capítulo cuatro se enumeran y analizan los estudios más pertinentes sobre la adquisición de contenidos en AICLE, que disipan cualquier preocupación investigadora y social acerca de una adecuada asimilación de las materias. La segunda sección finaliza con el capítulo cinco, en el que encontramos respuestas fundamentadas y respaldadas por estudios cuantitativos a inquietudes relacionadas con el desarrollo de la lengua materna en AICLE. La trasferencia de habilidades entre lenguas y las capacidades cognitivas resultantes del doble procesamiento de la mente bilingüe da lugar a que el AICLE no solo no perjudique la adquisición de la lengua materna, sino que, incluso, pueda verse beneficiada, sobre todo, a largo plazo.

La tercera y última sección comienza con el capítulo seis, que ahonda en la importancia de la formación inicial del profesorado AICLE. En primer lugar, se plantean las distintas actuaciones llevadas a cabo por universidades europeas al respecto, en el marco del Plan Bolonia. Seguidamente, se presentan las diversas ofertas universitarias para la formación de profesorado AICLE, para concluir con una acertada disertación sobre los desafíos que existen en esta cuestión y la necesidad de implementar análisis multivariados. Por último, el capítulo siete amplía lo expuesto en el capítulo anterior, subrayando la importancia de la formación permanente para el profesorado que se encuentra ejerciendo la profesión docente en contextos AICLE. Lejos de considerar la diversidad de perfiles docentes un problema, se sugiere que dicha heterogeneidad contribuye a la creación de un interesante escenario de intercambio de ideas y argumentos.

En definitiva, este monográfico ofrece con seriedad y rigor un equilibrio perfecto entre descripción, análisis basado en evidencias empíricas, reflexión crítica y divulgación científica en el campo de AICLE. No solo incluye la revisión más actualizada y profunda en literatura sobre el tema, sino también interesantes aportes sobre las ramificaciones de la metodología de la enseñanza bilingüe y multilingüe y sus posibilidades futuras en muy distintas vertientes. Por todo lo argumentado, este trabajo supone el perfecto manual de referencia sobre AICLE, tanto para profesionales de la investigación y la docencia como para alumnado, familias y personas interesadas en este enfoque de educación multilingüe.

Lucas Baeyens Morata

Biesta, G. (2017). *Redescubrir la enseñanza*. Morata. ISBN: 978-84-369-6051-8

Asistimos a la clamorosa proclama neoliberal sobre la pobreza existencial que exhibe la escuela. La institución tiene que generar beneficios discernibles para ser bendecida por la lógica del mercado. No hay de qué sorprenderse cuando nuestro autor evoca la imagen de un *robot aspirador* para ilustrar la tendencia dominante al disponer aquello que la educación debe lograr. El aparato doméstico es autónomo, optimiza sin ayuda su recorrido por los espacios que hay que librar de polvo y suciedad. De forma análoga, la educación se consagra al *autoaprendizaje* del alumnado: el camino más eficiente y personalizado para alcanzar el desarrollo de sus talentos y competencias. Huelga decir lo accesorio de la figura del profesor en este paradigma. Les corresponde nada más que la abstracta tarea de hacer aflorar tal autoconocimiento y autodesarrollo.

Contrario a tales pretensiones, Gert Biesta compone en *Redescubrir la enseñanza* -con traducción y presentación preliminar de la profesora Bianca Thoilliez- una oda en defensa de la esencia de la enseñanza y de la figura del profesor. Comienza el primer capítulo, *¿Qué es la tarea educativa?*, abordando la cuestión sobre el trabajo educativo. A su entender, el sentido último de la educación reside en la responsabilidad de interrumpir la *egológica* del estudiante. Interpelarle, llamarle, atraerle hacia una existencia *como sujeto*, pero no como sujeto idéntico a sí mismo. Muy al contrario, como si de un despertar de un estado de somnolencia se tratara, lo esencial es existir como un sujeto “fuera de uno mismo, es decir, en cierto modo “sobresalir” (“ek-sist”) del mundo y ser arrojado a él” (Biesta, 2017, p. 6). Durante el segundo capítulo *Liberando la enseñanza del aprendizaje*, el autor discute la cuestión sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje. Desde una perspectiva gnoseológica, recurre a la Historia de la Filosofía para argumentar una crítica, en último término, contra el paradigma dominante en la actualidad: el constructivismo. Biesta problematiza el protagonismo del *yo* en cuanto al acto de comprensión en la lógica constructivista. En sus propias palabras, “si esta es la única manera en que concebimos nuestra relación con el mundo y nuestra posición en él, nos encontraremos limitando significativamente nuestras posibilidades existenciales” (Biesta, 2017, p. 40). En el capítulo tercero, *El redescubrimiento de la enseñanza*, toma como punto de partida la reflexión planteada en el capítulo anterior,

¿Es verosímil considerar que la mera existencia puede ser entendida en términos de sentido, entendimiento y comprensión? Para argumentar su respuesta, comienza por analizar las raíces de la crítica actual a la educación tradicional. Propone ir más allá de la superficie, exponiendo el desgaste de la figura del profesor derivado de tal pensamiento, invitándonos a reflexionar sobre la relación entre autoridad y obediencia. El capítulo cuarto, *No te dejes engañar por maestros ignorantes*, continúa profundizando en esta cuestión a través del análisis de la idea de los conceptos de educación, igualdad y emancipación en las pedagogías críticas, deteniéndose con más detalle en el pensamiento de Paulo Freire y en el planteamiento de Rancière (1991) como contrapunto, analizando las interpretaciones dominantes de ambos y sus consecuencias actuales. En el último capítulo *Pidiendo lo imposible: la enseñanza como disenso*, se centra en el sentido del *acto* de enseñar. Frente a las concepciones que vinculan la enseñanza a una lógica temporal (bien en relación al momento del desarrollo, bien en función de la adquisición de competencias para el futuro), Biesta propone la enseñanza como disenso, entendiendo este no como conflicto, sino como una forma de orientar al estudiante hacia lo imprevisto, reivindicando el papel de la confianza en las relaciones educativas, en aquellas situaciones en las que no es posible prever la manera en que va a actuar otro ser humano.

En este libro hallamos una disquisición filosófica sobre la enseñanza. No parece posible restringir la pregunta por la educación, siempre retornada, a una respuesta última. Es acaso el deber de la educación mantener encendida la luz del conocimiento, evitar que se asiente el polvo del olvido sobre los conocimientos acumulados por la conciencia humana. Sea quizás este un primer paso para transmitir a las nuevas generaciones el amor y la responsabilidad por el mundo.

María Casas Bañares

Tomasello, M. (2021). *Lo que nos hace humanos (Una teoría de la ontogenia)*. Ávila: Dr Buk. 383 pp. ISBN: 978-84-18219-02-3.

Tras recibir una sólida formación académica y su colaboración científica en diversas universidades, el polifacético investigador Michael Tomasello asumió en 1998 la codirección del prestigioso Instituto Max Planck de Antropología Evolutiva. En él encabezó una serie de investigaciones que, a lo largo de tres décadas, buscaron despejar el enigma evolutivo que está detrás de la cultura humana, una forma de organización social garante de la exclusividad de la condición humana. Con la presente obra, Tomasello propone un marco teórico para estas investigaciones que rebasa —a la luz de los avances contemporáneos en biología evolutiva del desarrollo— el núcleo clásico del paradigma evolutivo, pues atiende a la variación hereditaria y los mecanismos epigenéticos como proceso evolutivo generador y se centra en la constitución de los individuos.

En la primera de las cuatro secciones, dedicada a introducir el estudio y aclarar sus antecedentes, se delimita el objeto teórico en la identificación de las diferencias psicológicas que existen entre los individuos humanos y los grandes simios que posibilitan la coordinación y transmisión de la cultura. Su meta, por tanto, es describir y explicar la ontogenia de la psicología humana y sus rasgos únicos frente a la ontogenia de los grandes primates. Para llevar a cabo esta empresa, el autor asume que la actividad sociocultural propia de la especie humana es el factor causal de la cognición y socialización de los individuos mediante la acción constitutiva de los procesos ontogénicos. Esta hipótesis de trabajo supone una actualización de la teoría vygotskiana con la que se atiende, más que a la dimensión transmisiva de la cultura formulada por Vygotski, a su dimensión coordinativa, de modo que el factor cooperativo en la cognición y socialización humana sea responsable de la cultura en su conjunto.

La propuesta ontogénica postula tres conjuntos de procesos en la constitución del ser humano, que se traducen en la conformación de una serie de rutas ontogénicas. Así, la maduración de las capacidades de los niños, sus experiencias individuales y las formas humanas de autorregulación ejecutiva son responsables de ocho rutas de desarrollo. El análisis de estas se aborda en las partes centrales del libro; la segunda parte se dedica a las cuatro rutas ontogénicas de la cognición humana (la cognición social, la comunicación, el aprendizaje cultural y el pensamiento

colaborativo), y la tercera se reserva para estudiar la ontogenia de la socialización a través de la colaboración, la prosocialidad, las normas sociales y la identidad moral. De este modo, en cada capítulo se parte de la ontogenia de los grandes simios respecto de la ruta correspondiente y posteriormente se contrasta con la descripción de las rutas ontogénicas humanas, con especial hincapié en los factores diferenciales, para finalizar con una valoración del peso de la ruta para la conversión del niño en una criatura racional y moral.

Ya en la cuarta parte, el autor recapitula su estudio para ofrecer una imagen de conjunto de la teoría de la intencionalidad compartida. Como especie, el origen de las novedades que han presentado los humanos a lo largo de su historia evolutiva se encuentra en las adaptaciones a retos ecológicos y, especialmente, en la respuesta hipercolaborativa dada. En contraste con los grandes simios, quienes presentan únicamente una intencionalidad de tipo individual, los seres humanos han desarrollado dos adaptaciones añadidas que aportaron las motivaciones y habilidades indispensables para su forma social y cultural de vida. Las intencionalidades conjunta —aparecida en los primeros humanos— y colectiva —propia de los humanos modernos— responden evolutivamente a dos momentos distintos, pero son igualmente estadios clave de la ontogenia de los individuos, desarrollándose a los nueve meses y tres años de vida respectivamente.

Para cerrar la obra, Tomasello explora la posibilidad de ampliar el dominio de la teoría presentada a la ontogenia general del ser humano, es decir, hacer de la intencionalidad compartida una teoría global de la ontogenia. Este ejercicio da cuenta de la profundidad del estudio desarrollado y su potencial para los campos de la biología y la psicología. Enriquecida por ambos, sin embargo, el mayor logro de la obra es proponer un modelo antropológico novedoso que reconcilia a la cultura y a la biología como realidades estrechamente conectadas e interdependientes. Este hito para la comprensión del desarrollo humano asienta un terreno fértil para futuras investigaciones destinadas a despejar los enigmas de la condición humana.

Katerin Tsenkov Asenov

Martínez Domínguez, L.M. *Educación Sensible. Marco pedagógico y espíritu educativo*. Córdoba: 179 pp. ISBN: 978-84-11312-93-6.

El libro que nos ocupa no es un texto divulgativo, sino una breve pero interesante obra sobre un concepto que merece la pena considerar en el marco del debate en torno a la educación.

En este texto, el autor nos acerca al verdadero marco pedagógico de una nueva forma de pensar la educación, lo que él mismo denomina “educación sensible”. Vaya por delante que con este término no pretende hacer referencia a cuestiones “sentimentales”; es decir, no busca apelar a aspectos que tienen que ver con la emotividad. Más bien al contrario, el autor se focaliza en indicar que se trata de un modo de pensar la educación que busca acompañar y descubrir a los seres humanos cómo relacionarse de forma sana con lo que son.

Una vez aclarado mínimamente el concepto, la estructura del libro presenta tres partes: una breve introducción, los fundamentos de la educación sensible en el primer capítulo y sus principios pedagógicos en el segundo, cerrando el libro un breve espacio para las conclusiones, donde se recogen las perspectivas de futuro de este modelo pedagógico.

En el primer capítulo, se explican los fundamentos de la educación sensible. El autor hace una revisión desde lo que la educación sensible es y busca, en este caso, destacar la originalidad del ser humano y la necesidad de que este sea consciente de ella. Así, a través de la autoconciencia, del autoaprendizaje y de la apertura consciente hacia uno mismo y hacia el “origen”, sea este el que sea, el individuo se conformará atendiendo a aquello para lo que sirve realmente. Para esta fundamentación, no se duda en apelar a una visión antropológica del ser humano a través de diversas escuelas de pensamiento como la de Viena, tratando de reflejar cómo la búsqueda del sentido impregna en muchas ocasiones la forma que tenemos de enfrentarnos a la vida.

Lo interesante de las ideas que se recogen en la obra, es que el autor no indica de qué modo se debe abrir uno a ese supuesto origen, sino que lo que busca es destacar la necesidad de lograr que cada cual, guiado y aconsejado por individuos a su vez “sensibilizados”, pueda alcanzar su máximo potencial sin ser necesariamente víctima del entorno. De esta manera, se sostiene la idea de que la originalidad se desplegaría a pesar de todas aquellas circunstancias que pudieran, de alguna forma, haber

perjudicado al individuo. Con todo esto, no se busca como decimos, que la implicación del sujeto sea menor por medio de facilidades, ni dar con una versión dulce, delicada o suave de la educación, sino que, más bien al contrario, persigue hacer que el educando salga de su zona de confort, indague y busque la vía para poder desplegar esa originalidad que, según el autor, no solo nos haría únicos, sino que nos orientaría a la plenitud.

En cuanto a la segunda parte de la obra, los principios pedagógicos, se incide de nuevo en que no es una metodología. Es decir, no se busca explicar cómo hacer las cosas de una determinada manera para observar un resultado concreto. De hecho, unos de los pilares básicos es que, si así fuera, si se tratara de una metodología per se, del mismo modo que si se vinculara a una creencia, una religión o una ideología concreta, habría que empezar por asumir unos principios y, por tanto, dejaría de ser universal, de ahí que no tenga cabida esta categorización. Por ello, se recogen todo tipo de aspectos, empezando por el maestro, que pueden emplearse como recursos de esa educación sensible.

El elemento más reseñable es el poder aperturista que el autor atribuye a la educación sensible, en tanto en cuanto es un marco que busca la autenticidad de cada uno. Se destaca el peligro que se corre cuando los individuos, independientemente de su edad, se limitan a reaccionar ante las circunstancias que les rodean, buscando enfrentarse a lo que viven y no vivirlo en realidad. Por este motivo, se señalan las posibles ventajas que se darían si todos, aquellos dedicados a la educación directamente o no, tratamos de reflexionar acerca del poder del acompañamiento, del silencio, de la propia originalidad de cada uno de nosotros. Para buscar, si no sanar las heridas cada vez más presentes en los individuos, percatarnos de que existen, de dónde proceden y en qué modo podemos solventarlas. Una vez logrado ese acercamiento a la originalidad de cada uno, podríamos, con mayor o menor fortuna, aplicar las metodologías educativas que se consideren más adecuadas.

En definitiva, lo que se pretende con esta obra es ir ahondando en la posibilidad de una educación diferente, más humana y menos seriada, donde se apele a la profundidad y la particularidad de uno mismo para enfrentarse con las situaciones de la sociedad. No pretende poner en marcha un modelo que prime la particularidad en el sentido negativo de la palabra. Al contrario, que se reconozca la originalidad de los individuos

y la sitúe como prioridad, con una visión antropológica del sujeto como auténtico agente de su propio aprendizaje; sirviéndose de todas las herramientas de las que ya disponemos, aplicándoles otra mirada que permita una forma más “sensible” de hacer las cosas.

M^a Isabel de la Rubia Rivas

Construcción de Políticas y Generación de Conocimiento en Educación

Policy Building and Generation of Knowledge in Education

Saludo de la Ministra de Educación y Formación Profesional.

Presentación. ALEJANDRO TIANA FERRER. Editor invitado.

FRANCESC PEDRÓ GARCIA. Sobre las dificultades de incorporar las evidencias comparativas internacionales en la formulación de políticas educativas. Lecciones que el sector de la educación podría aprender de la ciencia política.

MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS Y ANA YARA POSTIGO FUENTES. Educación basada en la evidencia. Peligros científicos y ventajas políticas.

NÓRA RÉVAI, JORDAN HILL Y JOSÉ MANUEL TORRES. Reforzar el uso de la investigación en política educativa: Panorama internacional.

JAVIER M. VALLE Y LUCÍA SÁNCHEZ-URÁN DÍAZ. Organismos Internacionales y políticas educativas basadas en evidencias: la evidente relación.

MARTA RUIZ-CORBELLA, ERNESTO LÓPEZ-GÓMEZ, ARTURO GALÁN GONZÁLEZ, MARÍA CONSUELO VÉLAZ-DE-MEDRANO URETA. Radiografía de una década (2011 – 2020) de revistas científicas de educación españolas.

RAMÓN LÓPEZ MARTÍN. Prácticas escolares y estilos pedagógicos en la España del siglo XX. Reflejos en la Revista de Educación.

ÁLVARO NIETO RATERO, PEDRO SEGURO ROMERO Y EVANGELINA BONIFÁCIO. Contribución de las revistas científicas a la construcción de políticas de formación para el profesorado en Portugal.

GUILLERMO RAMÓN RUIZ. Federalismo, reformas escolares y el principio de igualdad en Argentina.

INMACULADA SÁNCHEZ-MACÍAS, ALICE SEMEDO, GUADALUPE GARCÍA-CÓRDOVA. Asimetrías de leyes normativas transnacionales sobre Educación Patrimonial.