EDETANIA
Estudios y propuestas socio-educativas

Socio-educational projects and studies

Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas

Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas, revista de carácter científico de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, cuenta con una larga trayectoria en el ámbito de la educación católica que se remonta a finales de los años 80.

La revista pretende dar respuesta a las múltiples demandas sociales en torno a la enseñanza, así como erigirse en un foco de reflexión, innovación e investigación educativa. Pretende, además, convertirse en un vehículo, nacional e internacional, de debate y de comunicación entre todos los profesionales de la educación. Desde una visión científica de la Pedagogía, de la Educación Social, de las Didácticas específicas y de cuantos ámbitos se encuentran relacionados con el aprendizaje, intenta hacerse eco de las propuestas más innovadoras e interesantes en torno a la formación de los niños, jóvenes, adultos y profesionales de la educación en todos sus niveles. La revista se publica en julio y diciembre de cada año. Los trabajos serán valorados por dos revisores anónimos y externos (*referees*) ajenos a la institución y al consejo de redacción según el sistema de revisión por pares (doble ciego). Se enviará la aceptación o rechazo motivado a los autores antes de 90 días naturales. La revista se reserva el derecho de cambiar, parcialmente, el estilo o el formato de los trabajos presentados. Consultar las normas de publicación en las últimas páginas de la revista.

Edetania: Socio-educational projects and studies

Edetania: Socio-educational projects and studies, scientific journal of the Faculty of Psychology, Teaching and Education Sciences by the San Vicente Mártir Catholic University of Valencia, with a long history in the field of Catholic education dating back to the late 80s.

The journal aims to address the many social demands in the field of education and to establish itself as a centre for reflection, innovation and educational research. It also seeks to become a national and international vehicle for discussion and communication for all education professionals. From the scientific view of Education Sciences, Social Education, Teaching and other areas related to learning, it aims to discuss the most innovative and interesting ideas for the education of children, young people, adults and professionals at all levels. The journal is published in July and December each year. Submissions will be assessed by two anonymous and external reviewers (referees) outside the institution and the editorial board, through the peer review system (double-blind). Justified acceptance or rejection will be sent to the authors within 90 calendar days. The journal reserves the right to partially change the style or format of the papers submitted. The rules for publication can be consulted on the last pages of the journal.

Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas

Esta publicación no puede ser reproducida, ni total ni parcialmente,
ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información,
en ninguna forma ni por ningún medio, ya sea fotomecánico, fotoquímico,
electrónico, por fotocopia o por cualquier otro, sin el permiso previo de la editorial.

Servicio de Publicaciones
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
C/ Quevedo, 2, 46001 Valencia. España
Teléfono: +34 963 637 412. Fax: +34 963 153 655
www.ucv.es / publicaciones@ucv.es

Servicio de Intercambio
Biblioteca de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Calle Guillem de Castro, 94. 46001 Valencia. España
Teléfono: +34 963 637 412. Fax: + 34 963 919 827
intercambio.pub@ucv.es

Indexación de datos
CIRC-EC3metrics (Universidad de Granada)
CNEAI (MECD)
Dialnet (Universidad de La Rioja)
DICE (CSIC - CCHS - ANECA)
IN-RECS (Universidad de Granada)
ISOC (CSIC)
Latindex (México)
MIAR (Universitat de Barcelona)
RESH (Universidad de Granada)
WorldCat

Edita
Vicerrectorado de Investigación
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Calle Quevedo, 2. 46001 Valencia. España
Tel. +34 963 637 412 Fax +34 963 153 655

Diseño de la portada: Vicente Ortuño
Maquetación: Letras y Píxeles, S. L.
Impresión: Guada Impresores, S.L.

Depósito legal: V-1425-1989
ISSN: 0214-8560
ISSN electrónico: 2603-5944
DOI: 10.46583/edetania_2020.57
Periodicidad semestral

Edetania: Socio-educational projects and studies

This publication may not be reproduced, totally or partially,
or registered in, or transmitted by an information retrieval system,
in any form or by any means, whether photomechanical, photochemical,
electronic, photocopying or otherwise, without the prior permission of the publisher.

Publishing Service
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
C/ Quevedo, 2, 46001 Valencia. España
Telephone: +34 963 637 412. Fax: +34 963 153 655
www.ucv.es / publicaciones@ucv.es

Exchange Service
Biblioteca de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Calle Guillem de Castro, 94. 46001 Valencia. España
Telephone: +34 963 637 412. Fax: + 34 963 919 827
intercambio.pub@ucv.es

Data indexing
CIRC-EC3metrics (Universidad de Granada)
CNEAI (MECD)
Dialnet (Universidad de La Rioja)
DICE (CSIC - CCHS - ANECA)
IN-RECS (Universidad de Granada)
ISOC (CSIC)
Latindex (México)
MIAR (Universitat de Barcelona)
RESH (Universidad de Granada)
WorldCat

Editor
Vice Rectorate for Research
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Calle Quevedo, 2. 46001 Valencia. España
Tel. +34 963 637 412 Fax +34 963 153 655

Cover design: Vicente Ortuño
Layout: Letras y Píxeles, S. L.
Printing: Guada Impresores, S.L.

Legal deposit: V-1425-1989
ISSN: 0214-8560
Electronic ISSN: 2603-5944
DOI: 10.46583/edetania_2020.57
Biannual publication

Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas

La revista *Edetania* se dirige y coordina desde la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV)
Campus de Godella. Calle Sagrado Corazón, 5. Godella 46110. Valencia. España
Teléfono: 96 363 74 12. Extensión: 10000 Fax: 96 390 19 87
www.ucv.es

Director de la Revista
Roberto Sanz Ponce
(Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)

Secretario
José Manuel Mula Benavent
(Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)

Consejo Editor
Vicente Gomar Escrivá (Cátedra Ateneo Mercantil de Valencia)
Aurelio González Bertolín (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)
Miguel Ángel Jiménez Rodríguez (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)
Douglas A. Izarra Vielma (Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela)
Julio Nando Rosales (Inspector de la Consellería de Educación de Valencia)
Judith Pérez Castro (Universidad Nacional Autónoma de México)
Cruz Pérez Pérez (Universidad de Valencia)
Joan Maria Senent Sánchez (Universidad de Valencia)
Victoria Vázquez Verdera (Universidad de Valencia)
Dionisio Félix Yáñez Avendaño (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)

Consejo Científico
José María Barrio Maestre (Titular de la Universidad Complutense de Madrid)
Antonio Bernal Guerrero (Catedrático Universidad de Sevilla)
José Antonio Carranza Carnicero (Catedrático de la Universidad de Murcia)
Jesús Conill Sancho (Catedrático de la Universidad de Valencia)
Juan Escámez Sánchez (Catedrático de Universidad)
Eudaldo Forment Giralt (Titular de la Universidad de Barcelona)
Bernardo Gargallo López (Catedrático de la Universidad de Valencia)
Ana Hirsch Adler (Investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México)
José Antonio Ibáñez-Martín Mellado (Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid)
Gonzalo Jover Olmeda (Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid)
Gabriel Martínez Rico (Titular de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)
Ramón Mínguez Vallejo (Catedrático de la Universidad de Murcia)
Luis Núñez Cubero (Catedrático de la Universidad de Sevilla)
Pedro Ortega Ruiz (Catedrático de Universidad)
Miguel Pérez Ferra (Catedrático de la Universidad de Jaén)
Philip Renczes (Titular de la Universidad Gregoriana de Roma)
Miguel Ángel Santos Rego (Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela)
María Teresa Yurén Camarena (Investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos)

Edetania: Socio-educational projects and studies

Edetania is directed and coordinated by the Faculty of Psychology, Teaching and Education Sciences of the San Vicente Mártir Catholic University of Valencia (UCV) Campus de Godella. Calle Sagrado Corazón, 5. Godella 46110. Valencia. España.
Telephone: 96 363 74 12. Extension: 10000 Fax: 96 390 19 87
www.ucv.es

JOURNAL DIRECTOR
Roberto Sanz Ponce
(Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)

SECRETARY
José Manuel Mula Benavent
(Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)

PUBLISHING BOARD
Vicente Gomar Escrivá (Cátedra Ateneo Mercantil de Valencia)
Aurelio González Bertolín (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)
Miguel Ángel Jiménez Rodríguez (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)
Douglas A. Izarra Vielma (Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela)
Julio Nando Rosales (Inspector at Consellería de Educación de Valencia)
Judith Pérez Castro (Universidad Nacional Autónoma de México)
Cruz Pérez Pérez (Universidad de Valencia)
Joan Maria Senent Sánchez (Universidad de Valencia)
Victoria Vázquez Verdera (Universidad de Valencia)
Dionisio Félix Yáñez Avendaño (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)

SCIENTIFIC BOARD
José María Barrio Maestre (Board member at Universidad Complutense de Madrid)
Antonio Bernal Guerrero (Professor at Universidad de Sevilla)
José Antonio Carranza Carnicero (Professor at Universidad de Murcia)
Jesús Conill Sancho (Professor at Universidad de Valencia)
Juan Escámez Sánchez (University Professor)
Eudaldo Forment Giralt (Board member at Universidad de Barcelona)
Bernardo Gargallo López (Professor at Universidad de Valencia)
Ana Hirsch Adler (Researcher at Universidad Nacional Autónoma de México)
José Antonio Ibáñez-Martín Mellado (Professor at Universidad Complutense de Madrid)
Gonzalo Jover Olmeda (Professor at Universidad Complutense de Madrid)
Gabriel Martínez Rico (Board member at Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)
Ramón Mínguez Vallejo (Professor at Universidad de Murcia)
Luis Nuñez Cubero (Professor at Universidad de Sevilla)
Pedro Ortega Ruiz (University Professor)
Miguel Pérez Ferra (Professor at Universidad de Jaén)
Philip Renczes (Board member at Universidad Gregoriana de Roma)
Miguel Ángel Santos Rego (Professor at Universidad de Santiago de Compostela)
María Teresa Yurén Camarena (Researcher at Universidad Autónoma del Estado de Morelos)

ÍNDICE

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS 15

Juan Isidro Escámez Marsilla y Juan Escámez Sánchez
Las intenciones de comportamiento del estudiantado universitario hacia la gestión de la sostenibilidad 17

David Luque
La educación del espíritu. Líneas de pensamiento para una teoría de la educación 39

Agustina María Manavella, Rocío Belén Martín y Danilo Silvio Donolo
Zapatero a tus zapatos. Aprendizaje de oficios 63

Pilar Royo-García, Cristina Laorden-Gutiérrez, Montserrat Giménez-Hernández y Cristina Serrano García
¿Existe el bullying *en la Universidad? Aproximación a esta realidad con una muestra española de estudiantes de grado* 85

Derling José Mendoza Velazco, Elizeth Mayrene Flores Hinostroza, Lorena Soledad Revilla, Magda Francisca Cejas Martínez y Mercedes Navarro Cejas
Práctica pedagógica de la educación ecuatoriana en el siglo XXI 111

Aurelio González Bertolín
El bachillerato en la dictadura de Primo de Rivera: el debate Callejo-Sainz Rodríguez 143

Ana María Moreno Aparicio
La importancia de la adecuada formación del Técnico Superior en Educación Infantil para una educación rural de calidad, excelencia y equidad 163

Sandra Patricia Roncancio Sastoque, Óscar Mauricio Penagos Rojas y José González Such
Más allá de la disciplina académica: algunas consideraciones para el desarrollo en los procesos educativos 183

RESEÑAS 207

NORMAS DE ADMISIÓN Y PRESENTACIÓN DE LAS COLABORACIONES 211

CONTENTS

SCIENTIFIC ARTICLES 15

Juan Isidro Escámez Marsilla and Juan Escámez Sánchez
The behavioral intentions of the students towards the Management of Sustainability 17

David Luque
The education of the spirit. Lines of thought for a theory of education 39

Agustina María Manavella, Rocío Belén Martín and Danilo Silvio Donolo
Let the cobbler, stick to his last. Learning of trades 63

Pilar Royo-García, Cristina Laorden-Gutiérrez, Montserrat Giménez-Hernández and Cristina Serrano García
Does Bullying exist at University? Approach to this reality with a sample of Spanish undergraduate students 85

Derling José Mendoza Velazco, Elizeth Mayrene Flores Hinostroza, Lorena Soledad Revilla, Magda Francisca Cejas Martínez and Mercedes Navarro Cejas
Pedagogical practice of Ecuadorian education in the 21st century 111

Aurelio González Bertolín
Baccalaureate in the dictatorship of Primo de Rivera: the debate between Callejo and Sainz Rodríguez 143

Ana María Moreno Aparicio
The importance of proper teaching of the Técnico Superior en Educación Infantil for a rural education of quality, excellence and fairness.....163

Sandra Patricia Roncancio Sastoque, Óscar Mauricio Penagos Rojas and José González Such
Beyond academic discipline: some conditions for the development of the teaching profession 183

REVIEWS.....207

STANDARDS FOR ACCEPTANCE AND PRESENTATION OF CONTRIBUTIONS 211

Artículos científicos

LAS INTENCIONES DE COMPORTAMIENTO DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO HACIA LA GESTIÓN DE LA SOSTENIBILIDAD

THE BEHAVIORAL INTENTIONS OF THE STUDENTS TOWARDS THE MANAGEMENT OF SUSTAINABILITY

Juan Isidro Escámez Marsilla[a*] *y Juan Escámez Sánchez*[b]

Fechas de recepción y aceptación: 15 de abril de 2020 y 28 de abril de 2020

DOI: 10.46583/edetania_2020.57.608

Resumen: El objetivo es explorar las intenciones de comportamiento del estudiantado del Grado de Administración y Dirección de Empresas de dos universidades valencianas como agentes de sostenibilidad; el interés de tal objetivo es debido a que las intenciones predicen las conductas. Para ello elaboramos un cuestionario-escala, según la Teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen, que aplicamos a una muestra del estudiantado e interpretamos sus respuestas según la metodología hermenéutica crítica. Las conclusiones más significativas: hay más alumnado con intención positiva que negativa hacia la sostenibilidad; es mejor en las mujeres que en los varones; el porcentaje de alumnado con intención negativa e indiferente es elevado y exige programas específicos de formación.

Palabras clave: estudiantado universitario, agente de sostenibilidad, teoría del comportamiento planificado, hermenéutica crítica, intenciones de comportamiento.

Abstract: This paper aims to explore the behavioral intentions of the students at the Degree in Business Administration and Management from two Valencian universities. Students were understood as agents of sustainability where the intentions predict behavior. A questionnaire-

[a] Oficina de Relaciones Internacionales. Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir.

Correspondencia: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Oficina de Relaciones Internacionales. Calle Guillem de Castro, 94. 46001 Valencia. España.

E-mail: ji.escamez@ucv.es

[b] Doctor en Filosofía. Catedrático de Universidad.

scale was developed, according to Ajzen's Planned Behavior Theory. A sample of students provided answers according to the critical hermeneutical methodology that were interpreted afterwards. Conclusions are described as follows: Positive intentions were higher than negative ones towards sustainability; women referred better intentions; the percentage of students with negative and indifferent intention is high and requires specific training programs.

Key words: university students, agent of sustainability, theory of planned behavior, critical hermeneutics, behavioral intentions.

1. Introducción: Antecedentes y fundamentos de la investigación

Para el asunto que interesa de modo especial en este artículo, el diagnóstico de las intenciones de los universitarios del grado de Administración y Dirección de Empresa para la gestión de la sostenibilidad, se han presentado dos iniciativas internacionales: el *Pacto Mundial para el Desarrollo de un Mundo Sostenible* (ONU, 2004), que consiguió durante el año 2018 la adhesión de más de 13.000 entidades firmantes de 145 países, está basado en declaraciones y convenciones internacionales[1] aplicadas en cuatro áreas: derechos humanos, medio ambiente, estándares laborales y anticorrupción. La segunda iniciativa, *Principios para una Educación Responsable en Gestión* (ONU, 2007), persigue organizar las relaciones entre la Oficina que gestiona el *Pacto Mundial* y las Facultades de Economía, Administración y Dirección de Empresas y/o Escuelas de Negocios.

En cuanto a la necesidad de que el aprendizaje educativo responda a los retos actuales más urgentes a los que se enfrenta el planeta y la comunidad internacional, el informe liderado por I. Bokova, *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (Unesco, 2015), defiende que la finalidad de la educación del siglo xxi tiene que centrarse en preparar a los individuos y a las sociedades para responder a la complejidad y a las contradicciones que hacen insostenible el mundo en el que vivimos. La formación como agentes de sostenibilidad tiene que ser uno de los objetivos básicos de la educación actual (ONU, 2015a; Unesco, 2017). La importancia de la formación de los

[1] La Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración de la Organización Internacional del Trabajo sobre los Principios Fundamentales y Derechos en el Trabajo, la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y Desarrollo y la Convención de Naciones Unidas contra la Corrupción.

ciudadanos como agentes de desarrollo sostenible también se ha evidenciado en la Convención Marco sobre el Cambio Climático del 12 de diciembre de 2015 en París (ONU, 2015b).

El enfoque con el que las universidades han respondido a las iniciativas de la ONU, para formar a los estudiantes como agentes de sostenibilidad, ha sido fundamentalmente la introducción en sus planificaciones curriculares de cuestiones o disciplinas sobre ética de los negocios o responsabilidad social corporativa. La revisión mundial que han realizado los profesores Seto-Pamiés y Papaoikonomou (2016) ofrece una perspectiva interesante sobre el estado actual del aprendizaje-enseñanza universitario sobre sostenibilidad.

También ofrecen interés los informes internacionales auspiciados por la ONU, liderados por Haski-Leventhal (2012, 2013, 2014, 2015, 2016), sobre los Principios para una Educación Responsable en Gestión, basados en encuestas a los estudiantes de las escuelas de negocios y facultades de Administración y Dirección de Empresas (ADE) y/o Economía, que manifiestan la importancia que el estudiantado concede al desarrollo moral para un comportamiento sostenible. Nos ha sido de especial interés el informe del año 2015 (Haski-Leventhal, Pournader y Mckinnon) en el que se llama la atención sobre la variable *género*, puesto que muestra diferencias significativas entre mujeres y varones; las estudiantes manifiestan intenciones de comportamiento sostenible más positivas que sus compañeros varones. Queremos verificar si también es así entre el estudiantado de las dos universidades valencianas (España) objeto de la presente investigación.

Son muchos los investigadores que defienden que la principal misión del Pacto Mundial es conseguir valores compartidos y normas morales para orientar la gestión de la economía mundial (Williams, 2014). La promoción de la dimensión ética en las empresas y la Responsabilidad Social Corporativa viene incrementándose en los currículos universitarios, tanto por la Unión Europea (Lozano, 2012) como por las políticas educativas de otras regiones del mundo, como se manifiesta en los planes estratégicos de más de cuarenta instituciones canadienses (Henderson, Bieler y Mckenzie, 2017).

Quizás, lo más interesante de esas investigaciones sean las señales que nos orientan sobre el camino que debamos seguir en el futuro: la primera señal es que la sostenibilidad se analiza desde la perspectiva del desarrollo sostenible; concepto flexible según los contextos en el que se utiliza, sea la educación, las

tecnologías, las ciencias experimentales, la economía, la protección del medio ambiente, las políticas públicas o los derechos sociales, y los escenarios en los que se aplica sea global, regional, institucional o personal (Sederevičiūtė-Pačiauskienė y otros, 2017). La segunda señal es la argumentación de que el desarrollo sostenible va unido a la calidad de vida de los individuos y de las naciones (Nussbaum y Sen, 1996). La tercera señal es que el problema central de la Educación Superior consiste en que los estudiantes aprendan las capacidades y/o competencias como agentes de sostenibilidad y adquieran un verdadero compromiso para su práctica (UNESCO, 2017).

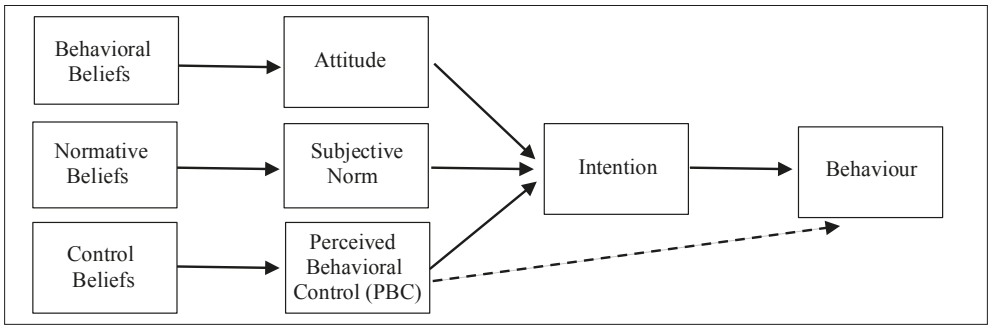
El diagnóstico de tal compromiso es lo que explora esta investigación. Para la elaboración del instrumento que nos permita un diagnóstico fiable hemos seleccionado una de las teorías más aceptadas por los científicos sociales de nuestro tiempo: la teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen, que tiene un consolidado prestigio, y está avalada con una prolongada práctica de la investigación empírica (Steinmetz, Davidov y Schmidt, 2011; Steinmetz, Knappstein, Ajzen, Schmidt y Kabst, 2016).

Presentamos a continuación algunas consideraciones que, a nuestro juicio, son de especial importancia para argumentar la adopción de esa teoría y no de otra. Las consideraciones están referidas a las siguientes cuestiones: 1) la concepción de persona y del comportamiento social humano; 2) los elementos que conforman las intenciones de comportamiento; 3) los criterios que hay que tener en cuenta para que las intenciones de comportamientos sean predictoras de conductas; y 4) cómo se pueden probar empíricamente las afirmaciones que se hacen y los programas de formación de los estudiantes como agentes de sostenibilidad.

El fundamento clave de la teoría es la concepción de la persona como esencialmente racional, que usa la información puesta a su disposición, desde la interacción con sus contextos, para hacer juicios, evaluaciones y tomar decisiones. Sostiene que la conducta social humana no está determinada por motivos inconscientes, deseos irresistibles, creencias caprichosas o irracionales, sino que, por el contrario, el individuo considera las consecuencias positivas o negativas para él de su acción antes de decidirse en su desempeño. De ahí el nombre de teoría del Comportamiento Planificado, puesto que el sujeto controla su propia conducta sirviéndose de la información como base de su decisión. Con todo rigor puede decirse que la teoría adopta una perspectiva

cognitiva para comprender las intenciones y predecir las conductas (Escámez, 2019). Gráficamente la teoría se representa así:

FIGURA 1
Elementos que conforman la teoría del Comportamiento Planificado



Fuente: Steinmetz, Knappstein, Ajzen, Schimidt y Kabst (2016, p. 220).

Como muestra la figura anterior, las intenciones de comportamiento de un sujeto están condicionadas por sus creencias o convicciones conductuales, es decir, realizando una determinada conducta obtendrá un beneficio o perjuicio para él. Si considera que obtiene un beneficio genera actitudes positivas hacia esa conducta; si considera que le perjudica generará actitudes negativas. Las intenciones de comportamiento también están condicionadas por las creencias o convicciones del sujeto sobre las expectativas que tienen sus referentes sociales sobre si realizará o no la conducta; es lo que se entiende como la presión social que el sujeto percibe sobre él. Por último, las intenciones de comportamiento están condicionadas por las creencias o convicciones del sujeto sobre sus capacidades de controlar la conducta que se concretan en las habilidades con las que se percibe para ello. La teoría y la interacción dinámica de los elementos que la conforman han sido descritas ampliamente en otras publicaciones (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007; Escámez, 2019).

En concreto, la teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen la consideramos potente para la construcción de un cuestionario exploratorio de las percepciones de los estudiantes universitarios sobre sostenibilidad porque ofrece las siguientes características: *a*) un significado preciso de cada uno de

los elementos que explican las intenciones de comportamiento (convicciones, actitudes, normas sociales, asumidas por el individuo como normas propias, y habilidades de control de conducta), al mismo tiempo que una determinación de su estructura y de la dinámica de su relación; *b*) posibilidad de procedimientos rigurosos de medida de cada uno de los elementos; *c*) criterios para poder intervenir técnicamente en la formación y cambio de cada uno de ellos; y *d*) la determinación de la función y peso de cada uno de los elementos del área para la comprensión de la intención y la predicción de la conducta correspondiente.

Dado que las convicciones conductuales (conocimientos y valores), normativas (presiones sociales) y de control (habilidades para conseguir el resultado previsto) explican los antecedentes de las intenciones, ¿qué tipo de cambio en estos sistemas de convicciones/creencias producen cambios en las actitudes, las normas subjetivas y las habilidades? Investigar el mecanismo a través del cual los sistemas de creencias/convicciones se relacionan con los antecedentes de las intenciones puede ofrecer a los investigadores y a los docentes de la sostenibilidad nuevos conocimientos teóricos y nuevas estrategias y técnicas para la formación y el desarrollo de las intenciones del alumnado como agente de la sostenibilidad.

Así, se podrá alcanzar la propuesta de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 25 de septiembre de 2015, conocida como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015a) que especifica los 17 objetivos cuya finalidad es garantizar una vida sostenible, pacífica, próspera y justa en la tierra para todos, ahora y en el futuro. Por ello, tales Objetivos de Desarrollo Sostenible deben ser considerados como objetivos de aprendizaje para la educación formal en todos sus niveles, desde la infancia hasta la universidad, así como para la educación no formal e informal.

Según la teoría del Comportamiento Planificado, solo la intención predice la conducta bajo las siguientes condiciones: si está referida a la realización de un tipo de acción, con un objetivo preciso, en un contexto determinado y no trascurre un periodo de tiempo largo entre la manifestación de la intención de conducta y la efectiva realización de esta. Cabe destacar, por último, que la intención tiene más potencial de predicción cuando se refiere a un tipo de conductas que a una conducta concreta y cuando se aplica a un conjunto de población que a un individuo.

2. Metodología de la investigación

En las investigaciones sociales, como la que presentamos, es conveniente combinar la metodología cuantitativa con la cualitativa para obtener un conocimiento más profundo del objeto que se investiga. Con este propósito, se utiliza el método empírico-analítico, que nos permite explicar los elementos que inciden en las intenciones de comportamiento; y el hermenéutico-crítico, que nos posibilita comprender los significados de las decisiones y acciones de las personas, a través de la interpretación de sus respuestas.

Respecto al estudio empírico, hemos optado por un diseño de corte descriptivo y exploratorio. Para ello se ha elaborado un cuestionario-escala, atendiendo a las prescripciones de la teoría del Comportamiento Planificado, con las siguientes fases: 1) *el punto de partida*, las declaraciones manifestadas en las diferentes sesiones por los miembros de los grupos de discusión que nos aportaron un banco amplio de 255 declaraciones; 2) hemos eliminado las declaraciones con el mismo significado o análogo; 3) las declaraciones seleccionadas (104) han sido *valoradas por siete expertos/as* universitarios en sostenibilidad, con puntuaciones de 1 a 10, y hemos calculado las medias obtenidas para cada una de ellas. Se han eliminado las declaraciones con una media inferior a 8,5 y/o un cociente de variación entre ellas superior al 25 %; 4) hemos formulado *las declaraciones en ítems*, de acuerdo con las prescripciones de la teoría del Comportamiento Planificado; 5) siguiendo los anteriores criterios de eliminación, nos quedaron 69 ítems que aplicamos como cuestionario-escala piloto a 160 estudiantes de Administración y Dirección de Empresas de otra universidad, ajena a la muestra objeto de investigación. Utilizando el programa *Statistical Package for the Social Sciences-23* (Spss-23) sometimos las respuestas a análisis estadísticos con la finalidad de llevar a cabo una depuración de los ítems siguiendo los procedimientos para obtener una alta fiabilidad y validez; 6) el análisis de fiabilidad del cuestionario obtiene un alfa de Cronbach de .823; 7) el análisis de validez obtiene siete factores, a cada uno de los cuales se denominó con el nombre de los elementos que conforman la teoría del Comportamiento Planificado: creencias conductuales (conocimientos y valores), creencias normativas, creencias sobre control percibido, actitudes, normas subjetivas, habilidades e intenciones de conducta. Los análisis anteriores nos proporcionaron un cuestionario-escala definitivo

compuesto por 39 ítems, que aplicamos a la muestra del estudiantado de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir y de la Universidad Politécnica de la ciudad de Valencia.

La muestra. La población sometida a la presente investigación es el alumnado del tercer curso del grado de Administración y Dirección de Empresas; entre ambas universidades, según los datos oficiales proporcionados por ambos centros, suman un total de 203 estudiantes. Para conseguir que la muestra sea un subconjunto representativo de la población es preciso concretar el nivel de confianza que queremos que alcancen los datos, optando en esta ocasión por un nivel de confianza del 95 %, y un posible error de estimación de un 5 %. Para determinar el tamaño de la muestra, utilizamos la fórmula propuesta por Kolmogorov-Smirnov, que queda establecida en 133 estudiantes.

A su vez, dividimos al alumnado de la muestra en función del género: 1) mujeres; 2) varones. Al distribuir la muestra de este modo, se logra que cada género esté representado proporcionalmente a su frecuencia en la población total. La muestra teórica arroja un total de 133 alumnos y alumnas. Sin embargo, como la muestra representativa encuestada se hizo en situación normal de asistentes a las aulas, se administraron 136 cuestionarios, un número ligeramente superior a la distribución teórica, con 69 mujeres y 67 varones.

Para la interpretación de las respuestas dadas por el alumnado en el cuestionario-escala, hemos usado el método hermenéutico. La hermenéutica crítica tiene relevancia metodológica para incorporar en un nuevo orden de racionalidad las motivaciones de las actividades económicas (Conill, 2009). En modo alguno pretendemos justificar ni revivir una hermenéutica pura que desemboque en una visión ontológica del mundo ideal, ajeno a los datos que se obtienen en los protocolos de diagnóstico de las intenciones de comportamiento de los estudiantes como agentes de sostenibilidad. Nuestra postura está a favor de una hermenéutica crítica impura (Conill, 2006) que tiene relevancia metodológica para comprender el sentido de las respuestas del estudiantado. Es el método que consideramos óptimo para interpretar el significado y sentido de las respuestas del alumnado.

3. Intenciones de comportamiento del estudiantado de la Universidad Católica de Valencia y de la Universidad Politécnica de Valencia (España) como agentes de Sostenibilidad

Aunque el cuestionario-escala hace un estudio exploratorio descriptivo de los 7 factores que incluye la teoría del Comportamiento Planificado, en este artículo solo se expone el análisis de los datos y la discusión de los resultados de una de las subescalas: *las intenciones del comportamiento* (cuadro 1), que incluye cuatro ítems: 2, 5, 13 y 33. La subescala diagnostica las manifestaciones del sujeto sobre sus decisiones de realizar o no determinados comportamientos.

CUADRO 1
Relación de ítems que componen la subescala de intenciones de comportamiento

Intenciones de comportamiento	*Adecuadas*	*Inadecuadas*	*Indiferentes*
2. Participaré en las redes de comunicación y en los movimientos sociales para la defensa de los derechos humanos.	56,1 %	12,1 %	31,8 %
5. La pobreza y la exclusión son asuntos que combatiré activamente.	65,8 %	7,4 %	26,8 %
13. Participaré en los movimientos ciudadanos defensores del medio ambiente.	45,6 %	20,3 %	34,1 %
33. Defenderé el bien común más que el beneficio propio.	40,4 %	24,2 %	35,4 %

Fuente: Elaboración propia.

Aplicando el programa estadístico Spss-23 para analizar las respuestas a los ítems anteriores, se obtuvieron los datos siguientes:

CUADRO 2
Análisis descriptivo de los ítems de la subescala de intención del comportamiento

		Ítem 5	*Ítem 2*	*Ítem 13*	*Ítem 33*
N	Válido	123	132	123	131
	Perdidos	13	4	13	5
Media		3,732	3,545	3,228	3,183
Moda		4,0	4,0	4,0	4,0
Desviación estándar		,8305	,9440	1,0148	,9098
Varianza		,690	,891	1,030	,828

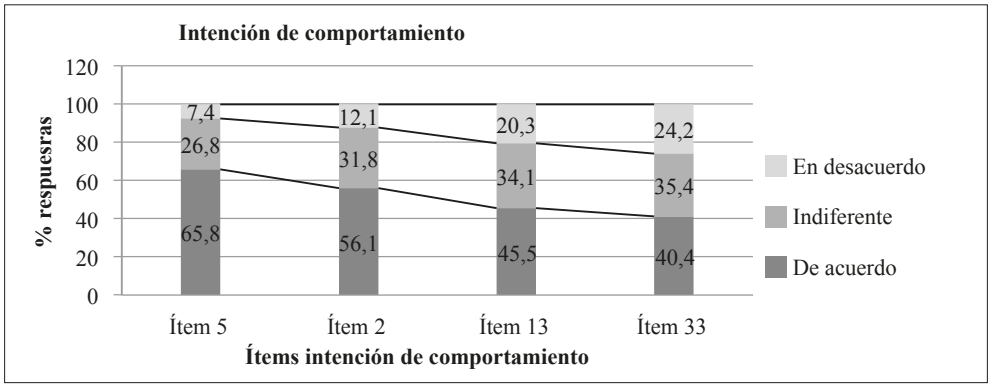
Fuente: Elaboración propia.

3.1 *Análisis de los datos*

Para una mayor claridad en el análisis de los datos y la posterior discusión de los resultados, nos hemos tomado la licencia de agrupar las respuestas, de los cinco grados de la escala de Likert, en los ítems de tres categorías: los que están en desacuerdo (grados 1 y 2), los indiferentes (grado 3) y los que están de acuerdo (grados 4 y 5). Los tres ítems que tienen más peso en la subescala intención de comportamiento manifiestan diferencias entre sí. El ítem 5 muestra el compromiso del 65,8 % del estudiantado con dos de los problemas centrales de la sostenibilidad social: "La pobreza y la exclusión son asuntos que combatiré activamente". Frente a este dato, encontramos al 7,4 % del estudiantado que no acepta este compromiso. Es preocupante, sin embargo, que el 26,8 % del alumnado sea indiferente a esos problemas. Tales resultados son mejores que el grado de compromiso que se tiene en la participación ciudadana para la defensa de los Derechos Humanos, como se manifiesta en el ítem 2: "Participaré en las redes de comunicación y en los movimientos sociales para la defensa de los Derechos Humanos", donde el 56,1 % del estudiantado está de acuerdo y un preocupante 12,1 % se encuentra en desacuerdo, situándose en una posición de indiferencia el 31,8 %. La defensa activa del medio ambiente, que se mide en el ítem 13: "Participaré en los movimientos

ciudadanos defensores del medio ambiente", genera en el estudiantado un menor compromiso, pues solo está de acuerdo el 45,6 % del alumnado frente al 20,3 % que está en desacuerdo, manifestándose un 34,1 % de manera indiferente. De ahí que no sea extraña la percepción central para la gestión de la sostenibilidad que el alumnado sostiene en el ítem 33: "Defenderé el bien común más que el beneficio propio", con el que está de acuerdo el 40,4 %, en desacuerdo el 24,2 % e indiferente el 35,4 %, dando estos dos últimos apartados un llamativo 59,6 %. La representación gráfica de estos datos se presenta a continuación (figura 2):

FIGURA 2
Representación gráfica de los datos de la sub-escala de intenciones de comportamiento



Fuente: Elaboración propia.

3.2 *Discusión de los resultados*

Respecto a las intenciones de comportamiento es mayor el compromiso del estudiantado con la solución de problemas concretos de la sostenibilidad social como la pobreza y la exclusión que con la defensa de los Derechos Humanos, debido quizás al desconocimiento del significado entre el estudiantado, del concepto de *Derechos Humanos*. Pero en uno y en otro caso predomina la intención de comportamiento positivo sobre el negativo. Valoración positiva que también sucede, en grado mucho menor, en el caso del activismo

cívico en la defensa del medio ambiente. La intención de comportamiento positivo desciende progresivamente en los ítems con más peso en el factor, el 65,8 %, el 56,1 % y el 40,4 % del estudiantado, respectivamente.

Evaluar bien las intenciones del comportamiento de los estudiantes no es un asunto menor para predecir su conducta futura como agentes de sostenibilidad. Como argumentan Steinmetz, Ajzen y colaboradores (2016), en las últimas décadas, la teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991 y 2012) se ha convertido en un marco para explicar y predecir el comportamiento (Fishbein y Ajzen, 2010). La teoría establece que el principal impulsor del comportamiento es la intención, entendida como una función de las variables motivacionales subyacentes (convicciones, actitudes, normas subjetivas y control percibido).

En cuanto a la resistencia del estudiantado a su implicación en los movimientos sociales, que muestra el ítem 13, pues como se puede observar solo el 45,5 % está dispuesto a participar, a nuestro juicio se debe en gran parte a las estrategias de aprendizaje-enseñanza que son usuales en las universidades españolas, centradas mayoritariamente en las clases magistrales y en las prácticas. Como insiste la Unesco, en su informe *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje* (2017), es necesario formar al profesorado para la práctica de una pedagogía transformadora orientada a la acción, que involucre al alumnado en procesos de pensamiento y acción participativos, sistémicos, creativos e innovadores en el contexto de sus comunidades locales y de sus vidas cotidianas, con el objetivo de que se conviertan en agentes de cambio (Fullan, 2002) en un proceso de aprendizaje organizativo que impulse hacia el desarrollo sostenible.

En relación con investigaciones importantes, la ausencia de activismo cívico para la gestión de la sostenibilidad concuerda con la macroinvestigación bianual, auspiciada por la ONU y liderada por Haski-Levental, en los años 2012, 2013 y 2015, en la que se detecta una disminución del activismo del estudiantado universitario en los últimos años en tres de los ítems referidos: a medir las horas dedicadas a actividades de voluntariado, a las donaciones económicas y a la participación en los movimientos sociales. En la última encuesta (Haski-Levental y Concato, 2016), se detecta, además, una diferencia notable en relación con las encuestas anteriores dada la inclusión de estudiantes de pregrado, como es la población que estudia nuestra investigación.

En relación con el párrafo anterior, invita a la reflexión y merece nuestro comentario el alto porcentaje de estudiantes que en la escala de Likert se autositúan, en los tres ítems, en la posición de indiferentes: en el ítem 5, el 26,8 %; en el ítem 2, el 31,8 %; y en el ítem 13, el 34,1 %. Esto nos hace pensar que algo está fallando en la formación universitaria sobre los aspectos relacionados con la sostenibilidad, como declara un miembro de los grupos de discusión: "…Yo, concretamente creo que… hablando de la universidad, no se le da mucha importancia a la sostenibilidad y, al final del día, lo importante es que tienes que ser eficiente y ya está" (M3).

Nos aventuramos a conjeturar que esa indiferencia del alumnado se debe a dos circunstancias principales: la primera es que se está produciendo en nuestro tiempo un cambio en la mentalidad del alumnado a favor del compromiso con la sostenibilidad, pero que tal cambio le genera perplejidad y desconcierto; la segunda circunstancia es el divorcio entre lo que se sabe y lo que se hace: un problema clásico planteado de modo preciso por Kohlberg y Candee (1984), pero que viene desde los griegos, cuando se planteaban si se puede enseñar/aprender la virtud. Como podemos inferir, se trata de un problema que transita toda la historia de la educación moral, llegando incluso hasta nuestros días. En todo caso, la *autopercepción de indiferencia* ante un problema tan importante como la intención de gestionar la sostenibilidad es una cuestión central para la formación del estudiantado, pues manifiesta o bien la endeblez de las convicciones o bien la insuficiencia de los conocimientos para llevar a cabo los comportamientos, como defiende la teoría de la Formación del Carácter cuando postula que para formar el carácter lo más adecuado es aplicarse a la realización de acciones (Escámez, 2003).

En cuanto a las intenciones que mantienen los estudiantes en el ítem 33, "Defenderé el bien común más que el beneficio propio", es alentador que sea mayor el número de estudiantes que están de acuerdo que los que están en desacuerdo, aunque no debemos perder de vistas que entre estos últimos y los indiferentes alcanzan un rotundo 59,6 %. Desde el punto de vista del bien común, la sostenibilidad no es un bien limitado a un individuo o a unos cuantos individuos o a unos Estados nación concretos. La concepción de la sostenibilidad como bien común universal reafirma su dimensión colectiva como tarea social común, como responsabilidad compartida y compromiso con la solidaridad (Unesco, 2015).

Consideramos que es necesario dar a conocer los grandes documentos de nuestro tiempo al alumnado universitario, como se puso en evidencia cuando en los grupos de discusión se afirma que no se hace referencia alguna al conocimiento del Pacto Mundial de la ONU (2004), a los *Principios para una Educación Responsable en Gestión* (2007), al informe de Bokova *Replantear la educación. Hacia un bien común universal* (2015) y a los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje (UNESCO, 2017), entre otros muchos documentos.

4. ¿Influye el género en las intenciones de comportamiento?

Uno de los aspectos que nos ha interesado analizar en cuanto a las intenciones de comportamiento de los estudiantes en la gestión de la sostenibilidad es la existencia o no de diferencias en función del género. La distribución de la muestra según género queda de la siguiente manera:

CUADRO 3
Distribución de la muestra en función del género

		Frecuencia	*Porcentaje*	*Porcentaje válido*	*Porcentaje acumulado*
Válido	Hombres	67	49,26	49,26	49,26
	Mujeres	69	50,74	50,74	50,74
	Total	136	100,0	100,0	

Fuente: Secretarías de las facultades de Administración y Dirección de Empresas.

A continuación presentamos cada uno de los ítems que componen la subescala de intención de comportamiento para determinar si hay diferencias notables según el género. Hemos atendido a dos criterios estadísticos importantes: la diferencia de puntuación media entre mujeres y varones y la diferencia en la moda dentro de una escala Likert de cinco grados (en qué grado se concentran las respuestas del alumnado). Dado que, en el preanálisis que hemos realizado de la muestra del alumnado de las dos universidades de Valencia, es frecuente que el valor mayor o menor de la moda se deba a la variación de un

número mínimo de estudiantes, hemos decidido tener en cuenta, sobre todo, la media de puntuaciones de varones y mujeres, sombreando el ítem correspondiente, tal como aparece a continuación.

CUADRO 4
Diferencias en intención del comportamiento en función del género

Género			*Ítem 5*	*Ítem 2*	*Ítem 13*	*Ítem 33*
Hombre	N	Válidos	59	64	58	63
		Perdidos	8	3	9	4
	Media		3.58	3.22	2.97	2.95
	Moda		4	3	3	3
Mujer	N	Válidos	64	68	65	68
		Perdidos	5	1	4	1
	Media		3.88	3.85	3.46	3.40
	Moda		4	4	4	4

Fuente: Elaboración propia.

4.1 *Análisis de los datos*

Como puede observarse en el cuadro anterior, todos los ítems presentan diferencias de media en el compromiso (intención de comportamiento) a favor de las mujeres con respecto a los varones. En el ítem 5, "La pobreza y la exclusión serán asuntos que combatiré activamente", coincide la moda de mujeres y varones siendo la variación de la media no significativa. En los ítems 2, "Participaré en las redes de comunicación y en los movimientos sociales para la defensa de los Derechos Humanos"; ítem 13, "Participaré en los movimientos ciudadanos defensores del medio ambiente"; y el ítem 33, "Defenderé el bien común más que el beneficio propio", encontramos diferencia en la moda de las mujeres, con valor 4 (de acuerdo), frente a la moda de los varones con valor 3 (indiferente). Así mismo, las diferencias de medias son significativas en los 3 ítems, puesto que las mujeres presentan en el ítem 2 una media de 3,85 frente a 3,22 de los varones; en el ítem 13, la media de las

mujeres es de 3,46 frente a 2,97 de los varones; y en el ítem 33, la media de las mujeres es de 3,40 frente a 2,95 de los varones.

4.2 *Discusión de los resultados*

Los resultados de nuestra investigación son coherentes con los de la macroencuesta mundial de Haski-Leventhal, Pournader y McKinnon (2015) que prueba que las mujeres tienen un mayor compromiso ético para implicarse en la ayuda a la comunidad y en las necesidades de la gente, así como en la mejora del medio ambiente. Igualmente son consistentes en vivir de acuerdo con sus valores y están dispuestas a cambiar sus hábitos de comportamiento si es necesario. En cuanto a sus actitudes, evalúan positivamente las conductas de las empresas y de las personas que trabajan para la mejora de la sociedad y del medio ambiente, así como la posibilidad de construir un mundo mejor en el que sea posible el gozo de los derechos sociales por todos los ciudadanos. En análogo sentido se manifiestan las revisiones realizadas por Haus, Steinmetz, Isidor y Kabst (2013).

Los datos de nuestra investigación nos retrotraen al debate generado en la década de 1980. Gilligan (1982), discípula de Kohlberg, introdujo un debate académico sobre si el enfoque moral está determinado por el género: los hombres y las mujeres tienen diferentes orientaciones de vida y diversos puntos de vista sobre cuestiones y dilemas éticos fundamentales, que defendía Gilligan, o si el desarrollo moral se debe a la edad, al desarrollo del juicio y a la perspectiva social que adopta el sujeto como defendía Kohlberg (1981, 1984). Gilligan difiere de algunas de las interpretaciones que Kohlberg hizo de los resultados de su investigación sobre el desarrollo moral. Es aquí donde nace la propuesta de la denominada Ética de la Responsabilidad *y el Cuidado*, que tanta importancia tiene para la gestión de sostenibilidad (Paya y Rubio, 2018). La viveza y perdurabilidad del debate se puede observar en la reciente publicación, *Una mirada femenina de la educación moral* (2018), coordinada por las profesoras Buxarrais y Vilafranca, en la que se muestra que las mujeres son más sensibles que los varones a las necesidades de los demás y del medio ambiente. Nuestra interpretación de los datos concuerda con la ética y

pedagogía para el cuidado, así como con el enfoque del desarrollo de capacidades humanas.

Respecto a la ética y educación para el cuidado, Noddings (2006), la pensadora más importante de la ética para el cuidado y pionera de su aplicación al ámbito educativo, ha desarrollado una amplia bibliografía con la premisa de crear un currículo ajeno a las dicotomías sexistas y que afronte, entre otras, la necesidad de dar respuesta a las necesidades humanas relativas a la búsqueda de un sentido existencial, la formación para la atención a las personas vulnerables, la protección del medio ambiente y la convivencia pacífica (2002).

Respecto al enfoque que considera el desarrollo como crecimiento de capacidades humanas frente a su consideración, predominante hoy en día, como crecimiento del producto interior bruto, los autores más significativos de este enfoque, A. Sen (premio Nobel de Economía) y M. C. Nussbaum (premio Príncipe de Asturias en Ciencias Sociales), argumentan que el vigor de las sociedades democráticas y de las libertades civiles, como espacios de libertad (Sen, 2000), así como la calidad del entorno natural y la salud de los ecosistemas, se justifican mejor atendiendo a los valores de la dignidad, respeto e igualdad de mujeres y varones: "Ante las cuestiones de la calidad y la sostenibilidad medioambientales, el enfoque de las capacidades tiene una serie de ventajas bien definidas sobre otras perspectivas que cuentan con especial predicamento en la economía medioambiental actual" (Nussbaum, 2012, p. 193).

5. Conclusiones

Lo que predice el futuro comportamiento del estudiantado para la gestión de la sostenibilidad es la intención de conducta, de acuerdo con la teoría del Comportamiento Planificado que hemos utilizado como marco teórico para construir el instrumento de diagnóstico. En las respuestas a los 4 ítems, el estudiantado muestra un compromiso (intención) positivo para la acción mayor que el estudiantado que rechaza tal compromiso. La intención de comportamiento es mayor cuando está referido a la solución de problemas sociales concretos de la sostenibilidad que a otros problemas con una formulación más abstracta, como la defensa de los Derechos Humanos, y desciende fuertemente cuando tiene que ser concretado con la participación en movimientos

sociales para hacerla efectiva. La intención de comportamiento de las mujeres para la gestión de la sostenibilidad es mayor que la de los varones. Un problema fundamental que se detecta es el número de alumnos que se autositúan en una posición de indiferencia; asunto que urge la necesidad de plantear nuevas estrategias de aprendizaje-enseñanza universitarias abocadas a la acción para la trasformación social y la búsqueda del bien común. Las universidades estudiadas tienen que reformular su estrategia general de formación del alumnado, los planes de estudio de la titulación y la formación del profesorado, tanto en conocimientos de sostenibilidad como en técnicas pedagógicas de aprendizaje-enseñanza para promover en los estudiantes la intención de su gestión efectiva.

Somos conscientes de las *limitaciones* de la presente investigación: analizamos solo cuatro ítems para diagnosticar las intenciones del comportamiento del estudiantado y la muestra está circunscrita al tercer curso académico del grado de Administración y Dirección de Empresas de dos universidades. Tampoco hemos ofrecido programas educativos para la mejora de aquellos estudiantes que tienen un compromiso (intenciones) negativo e indiferente. Esperamos subsanar esas deficiencias en el futuro ampliando la muestra a todo el alumnado de Administración y Dirección de Empresas en estas universidades y en otras universidades españolas y, si es posible, en proyectos de investigación compartidos con universidades de otros países, así como proponiendo programas educativos concretos para la mejora de las intenciones de comportamiento del estudiantado como agente de sostenibilidad. Sin embargo, creemos que la fase de un diagnóstico exploratorio es necesaria y que nos hayamos centrado en las intenciones de comportamiento es importante porque así podemos predecir las conductas posteriores del alumnado en su futuro desarrollo personal y profesional en relación con un tema básico y prioritario de la educación actual.

6. Bibliografía

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes 50*, 179-211.

Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior, en P. Lange, A. Kruglanski y E. T. Higgins (eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 438-459). Londres: Sage.

Bokova, I. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Unesco.

Buxarrais, M. R. y Vilafranca, I. (2018) (coords.). *Una mirada femenina sobre la educación moral.* Bilbao: Desclée.

Conill, J. (2006). *Ética hermenéutica*. Madrid: Tecnos.

Conill, J. (2009). Por una economía hermenéutica de la pobreza, en A. Cortina y G. Pereira (eds.), *Pobreza y Libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen* (pp. 151-162). Madrid: Tecnos.

Escámez, J. (2003). Pensar y hacer hoy educación moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria 15*, 21-31.

Escámez, J., García, R., Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro-OEI.

Escámez, J. (2019). La perspectiva cognitiva para la comprensión de las intenciones y la predicción de las conductas del estudiantado como agente de sostenibilidad, en A. D. Arrufat y R. Sanz, *La ciudadanía europea como labor permanente* (pp. 221-232). Valencia: Tirant lo Blanch.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Nueva York: Taylor & Francis.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychogical theory and women's development.* Cambridge: Harvard UniversityPress.

Haski-Leventhal, D. (2012). *Corporate responsibility and responsable management education in the eyes of MBA Students*. Nueva York: United Nations PRME.

Haski-Leventhal, D. (2013). *MBA students around the world and their attitudes towards responsable management*. Sydney: Macquarie University.

Haski-Leventhal, D. (2014). MBA student values, attitudes and behaviors: a cross-cultural comparison of PRME signatory schools. SAM. *Advanced Management Journal 79*(4), 29-41.

Haski-Leventhal, D., Pournader, M. y McKinnon, A. (2015). The Role of Gender and Age in Business Students' Values, CSR Attitudes, and Responsible Management Education: Learnings from the PRME International Survey. *Journal of Business Ethics* 146(1), 219-239.

Haski-Leyenthal, D. y Concato, J. (2016). *The State of CSR and RME in Business Schools and the Attitudes of their Students*. Sydney: Macquarie University.

Haus, I., Steinmetz, H., Isidor, R. y Kabst, R. (2013). Gender effects on entrepreneurial intention: A meta-analytical structural equation model. *International Journal of Gender & Entrepreneurship 5*, 130-156.

Herdenson, J. A., Bieler, A. y Mckenzie, M. (2017). Climate change and the Canadian higher education system: An institutional policy analysis. *Canadian Journal of Higher Education 47*(1), 1-26.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development. Vol. 1: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.

Kohlberg, L. & Candee, D. (1984). The relatioship of moral judgment to moral action. En L. Kohlberg. *Essays on Moral Development. Vol. 2: The Psychology of Moral Development* (pp. 499-581). San Francisco: Harper and Row.

Lozano, J. F. (2012). Educating Responsible Managers. The Role of University Ethos. *Journal of Academic Ethics 10*(3), 213-226.

Noddings, N. (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Nueva York: Teachers College Press.

Noddings, N. (2006). *Critical lessons. What our schools should teach*. Nueva York: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. C. y Sen, A. (1996) (compiladores). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

ONU (2004). Pacto Mundial para el Desarrollo de un Mundo Sostenible. Recuperado de: <http://www.pactomundial.org/global-compact/>.

ONU (2007). Principios para una Educación Responsable en Gestión. Recuperado de: <http://www.unprme.org/resource-docs/EDUCACIONRESPONSABLEPRMEencastellano.pdf>.

ONU (2015*a*). Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 Objetivos para transformar nuestro mundo de la Agenda 2030. Recuperado de: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.

ONU (2015*b*). Convención Marco sobre el Cambio Climático. Recuperado de: <http://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/spa/l09s.pdf>.

Payá, M. y Rubio, L. (2018). Carol Gilligan. En una voz diferente, en M. R. Buxarrais e I. Vilafranca, *Una mirada femenina de la Educación Moral* (pp. 131-147). Bilbao: Desclée.

Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Z., Žilinskaitė-Vytienė, V. y Valantinaitė, I. (2017) A three-dimensional approach in Education for Sustainable Future. *Problems Of Sustainable Development 12*(1), 63-69.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad.* Barcelona: Planeta.

Seto-Pamies, D. y Papaoikonomou, E. (2016). A Multi-level Perspective for the Integration of Ethics, Corporate Social Responsibility and Sustainability (ECSRS) in Management Education. *Journal of Business Ethics 136*, (3), 523-538.

Steinmetz, H., Davidov, E. y Schmidt, P. (2011). Three approaches to estimate latent interaction effects: Intention and perceived behavioral control in the theory of planned behavior. *Methodological Innovations Online 6*, 95-110.

Steinmetz, H., Knappstein, M., Ajzen, I., Schmidt, P. y Kabst, R. (2016). How Effective are Behavior Change Interventions Based on the Theory of Planned Behavior? A Three-Level Meta-Analysis. *Zeitschrift für Psychologie 224*(3), 216-233.

Unesco (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: Unesco.

Williams, O. F. (2014). The United Nations Global Compact: What Did It Promise? *Journal of Business Ethics 122*(2), 241-251.

LA EDUCACIÓN DEL ESPÍRITU. LÍNEAS DE PENSAMIENTO PARA UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

THE EDUCATION OF THE SPIRIT. LINES OF THOUGHT FOR A THEORY OF EDUCATION

David Luque[a*]

Fechas de recepción y aceptación: 27 de mayo de 2019, 11 de octubre de 2019

DOI: 10.46583/edetania_2020.57.453

Resumen: Introducción. Este artículo se sitúa en la rica y profunda discusión internacional sobre la educación del espíritu que contrasta con un silencio espeso sobre el tema en el ámbito pedagógico. Método. Articula los pasos clásicos de una teoría de la educación. Ofrece una aproximación filosófico-educativa al "espíritu" para terminar preguntándose por sus aplicaciones prácticas. Discusión. Busca identificar unos rasgos dinámicos que permitan intervenir educativamente en el espíritu, saber si es legítimo epistemológicamente y cómo se relaciona internamente con otras áreas de la educación. Conclusión. Comprendido el espíritu de una cierta manera, parece posible atender a su educación en contextos religiosos y seculares.

Palabras clave: desarrollo del espíritu, pensamiento crítico, valores morales, educación pública.

Abstract: Introduction. This article is set in the rich and deep international discussion on the education of the spirit that contrasts with an absolute silence on the subject in the pedagogical field. Method. It articulates the classic steps of a theory of education. It offers a philosophical-educational approach to the "spirit" to end up wondering about its practical

[a] Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Universidad Rey Juan Carlos.

[*] Correspondencia: Universidad Rey Juan Carlos. Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Camino del Molino, s/n. 28943 (Fuenlabrada), Madrid. España.

E-mail: david.luque@urjc.es

applications. Discussion. It seeks to identify dynamic traits that allow educational intervention in the spirit, to know if it is legitimately epistemologically and how it is internally related to other areas of education. Conclusion. Understanding the spirit in a certain way it seems possible to attend to their education in religious and secular contexts.

Keywords: Spiritual Development, critical thinking, moral values, public education.

1. Introducción o entre el silencio y la discusión

> "Si no cierras bien los ojos, muchas cosas no se ven"
>
> Fito & Fitipaldis

Este artículo, cuyo fin es estudiar la educación del espíritu[1], se sitúa entre el silencio y la discusión.

El silencio se refiere al hecho de que gran parte de la comunidad científica rechaza su estudio. Quienes lo refutan aducen la escasa claridad conceptual del "espíritu", que no es posible describirlo con la precisión metodológica con que se analiza el intelecto, el cuerpo o incluso lo moral (Beringer, 2000, pp. 157-162). Además, la contraposición entre racional e irracional desecha la comprensión mistérica del fenómeno (Filipsone, 2009, p. 122). Casi como atributo añadido se encuentran aquellas razones derivadas de la identificación entre "espíritu" y "judeocristianismo", lo que provoca que allí donde se rechaza lo religioso en la educación se rechace, por ende, las posibilidades de educar el espíritu en espacios públicos (Dayton, 2015, pp. 432-433). Justo aquí se encontraría la última razón: los problemas derivados de articular lo que sea que termine siendo una ES en el tejido democrático actual.

Por su parte, la discusión, que ha sido ingente y profunda en el contexto internacional, se ha visto sostenida y alentada por otros tantos factores. El primero, la presencia constante del espíritu en pedagogos como Rudolf Steiner (Goldshmidt, 2017, pp. 4-14), John Dewey (Webster, 2009, pp. 96-102) o Paulo Freire (Kirylo, 2017, pp. 529-594). Además, la necesidad de una pedagogía integral lleva a considerar el espíritu como una dimensión más de la estructura humana que debe ser educada (Crossman, 2003, pp. 505-508). En

[1] ES, en adelante.

tercer lugar, se podría trazar un cierto paralelismo entre los argumentos para defender una educación moral en el ámbito público y los argumentos para hablar de una ES (Dayton, 2015, pp. 432-435). Esta discusión se ha visto alentada por la exigencia de una ES en las leyes educativas promulgadas por el Gobierno británico (Wright, 2000, pp. 61-69). Todo ello demanda, en definitiva, una gran apertura de mente y una gran creatividad a la hora de hacer filosofía de la educación (Hansen, 2019).

Pues en esa tensión entre el silencio y la discusión nace este artículo, que articulará una estructura en tres partes. El primer apartado analiza si es posible hablar de un desarrollo del espíritu que permita sostener los postulados básicos de una intervención pedagógica. El segundo intenta realizar una aproximación a la discusión sobre la posibilidad epistemológica de una ES, toda vez que parece existir una dinámica interna. Y el tercero discute las aportaciones de la ES a algunas coordenadas fundamentales de la educación desde un punto de vista intrarreligioso y secular.

Comencemos.

2. El desarrollo del espíritu. Fundamento para una intervención pedagógica

Como acabo de señalar, aunque un problema genético en la ES es la ausencia de un concepto que delimite todos los atributos del mismo espíritu, se entiende que acaso sea un componente dinámico en la estructura antropológica del ser humano que es susceptible de ser educado (Adams, Bull y Maynes, 2015, p. 4; Benson et al., 2012, p. 454; Benson, Roehlkepartain y Rude, 2003, p. 205). Pero aquí parece más importante el análisis de su desarrollo que la propia definición, puesto que allí donde hay crecimiento hay posibilidades de consideración educativa. Para hacerlo se compondrán dos epígrafes que analizarán los datos alcanzados en el campo de estudio y las aportaciones desde el punto de vista intrarreligioso.

2.1 *Los hallazgos en el campo del desarrollo del espíritu*

Con todo, hay una serie de evidencias que sirven para enmarcar este análisis, especialmente en lo que se refiere a la infancia. Para los niños, Dios tiene una realidad objetiva casi incuestionable (Wills, 2012, p. 54) y se da una fuerte espiritualidad que se diluye progresivamente (Hay, 2000, pp. 40-43) a la vez que se vuelve más personal en quienes la mantienen cuando se encuentran ya en la adolescencia (Mata-McMahon, 2016, p. 4). En cualquier caso, incluso desgajada de un contexto religioso, es unánime que la ES parece un terreno fértil para la educación, la madurez y la felicidad (Benson, Roehlkepartain y Rude, 2003, pp. 205-207).

Dicho lo cual, ¿qué hemos comprendido de su desarrollo? A la vista de las investigaciones realizadas, parecen existir cinco rasgos comunes en los que se sustenta la espiritualidad en la infancia. Todo señala que la "notion of relationality is at the core" (Adams, Bull y Maynes, 2015, p. 4). En efecto, las relaciones constituyen el elemento central de la espiritualidad en la infancia y sintetizan el mundo del niño, a saber, "relationships with self, other, the world and God/the trascendent" (Adams, Bull y Maynes, 2015, p. 4). De aquí nacería la necesidad de conocerse a sí mismos. Este conocimiento crece en la búsqueda de significado materializada en las preguntas infantiles sobre las cuestiones últimas de la realidad (Adams, Bull y Maynes, 2015, pp. 4-5; Duff, 2003, p. 232) y la propia narrativa del niño que intenta hacer inteligible su vida a los demás –volveré a ello más tarde–. Aquí, de nuevo, el componente relacional adquiere una dimensión espiritual. Porque la relación que los niños mantienen con otros seres humanos excede los límites de la mera socialización. "Connectedness refers to a deeper level than that of having friends and feeling part of community […]. The very sense of being connected to others (whether to other people, creatures or things) is intangible, it goes beyond anything that is visible or tactile; it is, in essence, spiritual" (Adams, Bull y Maynes, 2015, p. 5; Jones, 2005, pp. 4-5). En la literatura científica se subraya con insistencia la idea del momento presente como el espacio donde nace lo espiritual. "The 'everyday' is often used to indicate how children's spirituality is expressed in ordinary events can easily be overlooked by adults" (Adams, Bull y Maynes, 2015, p. 9; ver también Wills, 2012, pp. 57-59). Schinkel atribuyó esta capacidad al concepto *wonder*, a la capacidad de

maravillarse. Dice: "in the case of deep wonder, the «strange» takes on the form of deeply other or mysterious, which present itself not just as beyond our present ability to understand it, but as fundamentally beyond the limits of our understanding" (Schinkel, 2018, p. 34). La capacidad de trascender, por su parte, irrumpe en dos sentidos. Por esa búsqueda de significado constante y por la capacidad de ir más allá del momento presente precisamente en la búsqueda de ese propósito (Adams, Bull y Maynes, 2015, pp. 4-5; Jones, 2005, pp. 3-4).

La adolescencia y la entrada en la madurez son ámbitos del desarrollo espiritual menos estudiados en la literatura científica (Kilcup, 2015, p. 2; King y Boyatzin, 2004, pp. 2-5; Zajonc, 2003, pp. 50-52). Más que una dinámica, Kilcup insiste en la idea de describir rasgos. Que muchos adolescentes tienen "spiritual experiences, holding spiritual values, and conducting deep existential searching" (Kilcup, 2015, p. 13). Y muchos adolescentes que se declaran ateos o agnósticos viven fuertes experiencias espirituales. En general, la espiritualidad adolescente reside, también, en una búsqueda de sentido que, en fin, puede darse al margen de una vida ascética. "Thus", concluye Kilcup, "spiritual experiences might happen organically for some adolescent individuals" (Kilcup, 2015, p. 13).

Muchos de los rasgos que acaban de aparecer imponen su presencia, también, en un contexto intrarreligioso.

2.2 *El desarrollo del espíritu dentro de las grandes religiones*

En efecto, y aunque no trataré específicamente cada una de las religiones, ellas añaden elementos que matizan y enriquecen lo conocido hasta aquí.

En gran parte, las religiones orientales subrayan lo señalado anteriormente: la importancia de la consciencia del momento presente, el autoconocimiento y la trascendencia unitiva (Duff, 2003; McCann, 2009, pp. 918-926). Por su parte, las religiones del Libro amplían los datos. En el islamismo, donde la "primary obligation of the human being is to listen and obey", la ES "emphasises the behavioural or Code aspect of religion" (McCann, 2009, p. 933). A su manera, el judaísmo aparece también vinculado a la Tôrâ (McCann, 2009, pp. 927-930) que conduce la ES al dominio de un *corpus* filológico refinado

que permita acceder a la Escritura, donde hay una presencia real de Yahvé, y a una apertura ética al prójimo, por mandato bíblico y en espera del mesías (Zweiback, 2015). Aunque el cristianismo también está unido indefectiblemente a la Biblia, su dependencia textual no es tan marcada desde el punto de vista de la ES (Ruíz Salvador, 1998, pp. 379-718). Aparece vinculada a la filiación divina por medio de Jesucristo y en el Espíritu. Y, aún dentro de estas vinculaciones, en todas las religiones existe una amplia variedad de carismas que amplía las formas de vida espirituales. Con todo, la literatura científica ha comprendido algunos elementos esenciales desde el punto de vista de la religión en su relación con la espiritualidad.

La adquisición de un lenguaje religioso desempeña un papel fundamental en la ES. Aquí la comunidad científica aparece dividida entre quienes piensan que el individuo escoge una religión porque esta posee un lenguaje que da acomodo lingüístico a su experiencia o que es el lenguaje específico el que da forma a la experiencia (Radford, 1999, pp. 168-170; Benson et al., 2012, 455; Reimer y Furrow, 2001, pp. 7-10). Pero, con independencia de esta división, se observa cierta unanimidad en que la importancia de usar el lenguaje para expresar la experiencia espiritual a otros seres humanos (Roebben, 2014, pp. 306-307; Reimer y Furrow, 2001). Esta necesidad de comunicar las experiencias tiene su importancia en varios sentidos: incide en que el fundamento del desarrollo del espíritu tiene una dimensión comunitaria –ya hay estudios que demuestran la importancia tanto de comunicar los encuentros con lo divino (Lovelock y Adams, 2017, pp. 9-11) como de ser acompañado en la vida espiritual (Marina Díaz, 2016, pp. 6-10)–; ofrece una clave de interpretación de la propia existencia a la luz de las experiencias espirituales, que se revelan como una clave hermenéutica del sentido de esta al focalizar la atención sobre la relación del individuo en comunidad y con la trascendencia (Mata-McMahon, 2016, pp. 7-9; Radford, 2007; Reimer y Furrow, 2001, p. 16); la interpretación de la propia vida en la comunicación con los demás dota de sentido la propia existencia al percibir una unidad sostenida por lo trascendente (Roebben, 2014, 305-306; Geiger, 2015, pp. 174-176; Watson, 2011, pp. 99-100). Con todo, es necesario señalar unas salvedades a estos rasgos. La educación, incluso la ES en contextos públicos, parece desempeñar un papel muy secundario en los procesos tanto de elección de una religión como

de conversión (Benson, 2012, p. 455). Además, a pesar de que la ambición del estudio del desarrollo del espíritu en términos seculares y religiosos es marcar un itinerario formativo, el componente fundamental está vinculado a la propia persona (Benson, 2003) –lo que significa que es cuestionable una espiritualidad que tiende a la uniformización.

* * *

En definitiva, ¿qué desarrolla la ES desde el punto de vista de su dinámica tanto en el ámbito de estudio, la disciplina, como en su relación con las religiones? Aunque serían necesarios muchos matices, Benson y sus compañeros anotan las siguientes dimensiones: "becoming aware of one's potential and possibility; becoming aware of the intersection of one's life with others, nature, and the universe; connecting and linking the self and one's potential to ideals and narratives; and developing a life orientation that generates hope, purpose and compassion" (Benson et al., 2012, p. 457). Pero habiendo discernido estas dinámicas la pregunta que se abre ahora, entonces, tiene que ver con la posibilidad epistemológica de la existencia misma de una ES. Porque a pesar de este desarrollo, ¿puede existir algo así como una ES? Y si existe, ¿cómo lo hace?

3. Discusiones epistemológicas sobre la posibilidad de una educación del espíritu. Un intento de clarificación

La complejidad de la respuesta a las preguntas anteriores no parece concluirse con una definición del concepto *espíritu*, sino que está íntimamente relacionada con su existencia pedagógica. Así, el desarrollo epistemológico se ha producido en dos núcleos agonísticos cuyos protagonistas son el profesor David Carr, por un lado, y el profesor Hanan A. Alexander, por otro. Son ellos quienes estructuran este apartado.

3.1 *De David Carr a Michael Hand. La educación del espíritu en la filosofía analítica de la educación*

El pensamiento de Carr se sitúa en los postulados de la filosofía analítica, una comprensión eminentemente aristotélica de la educación y un marco teológico cristiano. Como digo, estas fuentes informan los argumentos que desarrollo a continuación.

En efecto, Carr percibió que "the analytical philosophy of spiritual education is still in a state of relative infancy and there is urgent need for some basic conceptual geography in the field" (Carr, 1995, p. 84). Tal geografía debía dibujar una posible ES para las instituciones públicas –algo nada sencillo, puesto que él incluso señaló tres formas de entenderla (Carr, 2000)–. Sea como fuere, concluyó que la ES se nutre de ideales y metas que exceden lo mundano y, por lo tanto, se dirige a desarrollar las disposiciones intelectuales y morales necesarias para el logro de esos valores sobrenaturales (Carr, 1995, p. 90). Según esto se pueden distinguir dos dimensiones pedagógicas. Un tipo de conocimiento espiritual común a todos los seres humanos que nace al interpretar determinados pasajes de la Biblia (Carr, 1995, pp. 86-88). Y un tipo de manifestación moral del espíritu en las virtudes cardinales que guardan paralelismos internos con las teologales (Carr, 1995, pp. 91-93). La consecuencia del argumentario es que la ES no puede identificarse con una asignatura, sino que inspira el *curriculum* de ciertas disposiciones espirituales que se expresarían en el mero hecho de maravillarse ante la vida que se abre en los procesos biológicos, el misterio abisal de las matemáticas o la propia experiencia espiritual que proporciona el goce estético (Carr, 1995, pp. 94-95). Las respuestas a Carr no se hicieron esperar.

La primera la propuso el profesor Blake. Su contrargumentación sostenía que la ES solo puede acontecer en las instituciones seculares como continuación de la fe en que se generan (Blake, 1996, p. 444). Pero la identificación entre espiritualidad y trascendencia cristiana es contingente, es decir, puede acontecer con otro tipo de trascendencia incluso mundana (Blake, 1996, p. 453) y, de cualquier modo, constituye "a minor aspect of our lives, not a major one" (Blake, 1996, p. 452). La respuesta de Carr no aporta una información determinante (Carr, 1996, pp. 457-463), a diferencia de las dos líneas

de pensamiento que ofrece el profesor Lewis, quien refutará tanto a Carr como a Blake. Que la ES debe comprenderse como un todo integrado en los fenómenos de la realidad, la estructura de la persona y la educación. Y que es el cultivo de las cualidades más profundas de la mente y el corazón (Lewis, 2000). Pero de todas las ideas aparecidas acaso la mayor aportación desde la perspectiva de la filosofía analítica –en mi opinión, mayor incluso que la del propio Carr– la efectúa Michael Hand. Acomete su empresa a partir de aquella idea de bosquejar una geografía que permita moverse en el entramado pedagógico a que da lugar una ES. Según esto deduce cuatro posibilidades epistemológicas. La primera sería una "education based on spiritual principles" (Hand, 2003, p. 397), a saber, una educación que nace de principios religiosos que terminan orientando las dimensiones teoréticas y morales de la educación. La segunda interpretación tendría que ver con la educación del espíritu humano. Sería justamente la que Hand cree que puede establecerse como una educación propia de los contextos seculares, toda vez que rechaza el resto de interpretaciones por su vinculación demasiado estrecha con marcos de pensamiento religiosos. En sus propias palabras, sería "a call for educational attention to the heart as well as the head. It would be an assertion that our responsabilities as educators extend beyond the transmission of knowledge and understanding to the firing of passions and the shaping of character" (Hand, 2003, p. 398). La tercera categoría de la ES sería aquella que educa las prácticas devocionales que permiten al ser humano entrar en comunión con lo divino. Y la última sería la educación de la actitud de esas personas que muestran "certain serenity or equanimity" o "detached from the pressures and anxieties that normally attende very day life" (Hand, 2003, p. 399).

En definitiva, se pueden establecer dos ideas básicas: que resulta muy problemático desvincular una ES de un contexto religioso y que la vía que parecen vislumbrar añade cualidades a la educación del intelecto y a la educación moral que estas, por sí mismas, no alcanzan a cultivar. Hanan A. Alexander acometerá el reto al margen ya de los postulados de la filosofía analítica.

3.2 *Hanan A. Alexander y la educación del espíritu. Tradición, pensamiento crítico y comunidad*

También Alexander aspira a localizar el fundamento que legitime una ES en la discusión pública. Los ejes que vertebran su pensamiento son el semitismo y que no se circunscribe a la filosofía analítica –acaso su empresa nace de lo ético y se extiende a lo político–.

A *Reclaiming goodness* lo atraviesan tres líneas de pensamiento fundamentales. Según la primera línea de pensamiento parece existir una identificación entre espiritualidad y ética que mana de dos fuentes: las consecuencias racionalistas de la Ilustración, que han diluido las tradiciones que transmitían un sentido de la existencia, y la formación de una espiritualidad inteligente que se erige como el camino para alcanzar ese "goodness", esa bondad que "can be conceived in terms of four criteria (1) it is an ethical concept; (2) it is holistic; (3) it is pragmatic; and (4) it is synthetic" (Alexander, 2001, p. 42). Para la segunda línea de pensamiento las espiritualidades que buscan esa bondad pueden clasificarse en subjetivas, objetivas o colectivas, sabiendo que es el equilibro interrelacionado de las tres lo que consigue formar una espiritualidad que se despliega en la bondad (Alexander, 2001, pp. 62-141). Este proceso conduciría a una ES que es "acquiring authentic identities in learning communities that teach visions of a higher good" (Alexander, 2001, p. 141). Y para la tercera línea de pensamiento esas "learning communities" son el núcleo donde acontece la ES. Son comunidades vinculadas a tradiciones teológicas que transmiten una interpretación de la realidad para ayudar a adquirir los "higher goods" a través de una racionalidad crítica que discierna ese sentido y despliegue de unas virtudes que conformen un carácter. Por su parte, las críticas del profesor Gary, que son las que llamaron la atención de Alexander, pueden concretarse en tres elementos.

Gary no estaba de acuerdo con esa interpretación ética de la ES. Sostenía que era necesario añadir que los seres humanos son falibles y no pueden crecer espiritualmente debido a causas internas (Gary, 2006, p. 323). Además, la ES que acontece en las *learning communities* está ligada a tradiciones generalmente teológicas y, en ese sentido, parecen identificarse con sinagogas o campamentos judíos de verano, iglesias protestantes o parroquias católi-

cas que no responden al desafío de una ES en una democracia (Gary, 2006, p. 324). De esta apreciación se deduce precisamente que, para defender una ES en democracia y para salvar la posible crítica de adoctrinamiento religioso que nacería de la descripción anterior, Alexander subrayó que el pensamiento crítico era imprescindible hasta el punto de constituir "the very center of spirituality" (Gary, 2006, p. 325). Contra esto, Gary distingue entre *ratio* e *intellectus*, donde la primera se identifica con la acción y la segunda con la contemplación. En su opinión, la ES viviría en el *intellectus*. Ante esto, Alexander profundizó en sus argumentos. Puntualizó que entendía la relación entre la espiritualidad y la moralidad como una reflexión sobre la vida buena, no solo sobre las normas que se despliegan en la vida ética (Alexander, 2006, pp. 327-330). Y que el tipo de conocimiento que asocia a la espiritualidad tiene que ver con el concepto de *phronesis*, esto es, un conocimiento comprendido en términos prácticos y teleológicos –no meramente técnicos (Alexander, 2006, pp. 330-333)–.

De Alexander son sustanciales dos ideas. La necesidad de un pensamiento crítico en la vida espiritual que permite una comprensión crítica de la vida buena que, a la postre, forja un carácter. Y que esa imagen se vive en comunidades de aprendizaje donde se transmite el sentido de la vida buena y las prácticas que conducen a vivirla éticamente.

* * *

Existen otras discusiones epistemológicas menores sobre la ES que hablan de la relacionalidad subyacente tras la unidad de la realidad (Lingley, 2016; De Souza, 2017) y que resignifica principios fundamentales de la educación liberal (Marples, 2006; Best, 2008). Pero, hasta aquí, es posible concluir tres cosas. Que la ES puede existir en contextos intrarreligiosos y seculares, incluso revitalizando las democracias. Que su lugar no se reduce a una asignatura, sino que informa desde dentro la educación intelectual y moral en una relación recíproca. Y que es una experiencia comunitaria. A la postre, esta legitimidad epistemológica abre la posibilidad a discutir una teoría de la educación del espíritu internamente.

4. Una teoría de la educación del espíritu

Un leve indicio de esta posibilidad acaso resida en que ya existen interpretaciones metafóricas de esta ES (p. e. Caranfa, 2004; Jones, 2005; Ho Wong, 2006; De Souza, 2016). Pero el decurso de la argumentación, ahora, exige otra pregunta: ¿cómo se relaciona la ES con otras dimensiones del proceso educativo? Para responder volveré a centrarme específicamente en análisis que atiendan separadamente las posibilidades intrarreligiosas y seculares.

4.1 *Influjo de principios espirituales en el ámbito intelectivo y moral de la educación desde un punto de vista intrarreligioso*

Desde un punto de vista intrarreligioso, la ES conduciría a una lectura espiritual de algunos elementos de la educación –en la que no me centraré por razones de espacio (Mayes, 2002; Roebben, 2017; Burbules, 2004; Alexander, 2001; De Marzio, 2017; Ben-Peretz, 1975; Geiger, 2015; Roebben, 2014)–. La lectura que reclama más la atención, aquí, es el estudio del componente intelectivo y moral de la educación religiosa a la luz de la ES.

Desde un punto de vista intelectivo, acaso todo se concretaría en las categorías *relación* y *unidad* como generadoras de sentido. Ya aparecieron previamente algunas consideraciones gnoseológicas al sugerir que las religiones buscan no tanto educar una mente erudita como una capaz de comprender la realidad desde la presencia de Dios en ella. Pero esa mirada, y aquí radica la novedad de este epígrafe, solo puede ser educada si se refleja en un currículum que reproduzca las relaciones internas de la realidad, la profundidad de conocimientos espirituales objetivos y refiera todo a Dios. Aquí aparecen dos grandes figuras: los beatos Antonio Rosmini y John Henry Newman. Para el teólogo italiano, la unidad constituye el punto focal desde el que nace su pedagogía: hay una unidad de la persona humana, donde lo intelectual se abre a lo moral y lo moral –inspirado en el amor– a lo trascendente, una unidad de la realidad, que está regida por una ley de gradación, y una unidad del método pedagógico, que es el elemento que une persona y realidad en el deber-ser (Rosmini, 2011). El currículum nacería justamente como la destilación de todas esas consideraciones: una gradación progresiva que señale la actuación

de Dios en la historia humana (Muratore, 1998, pp. 247-261, esp. pp. 249-253). Por su parte, el teólogo inglés atribuía a la teología la función unitiva en el currículum, pues, como ciencia que refleja la acción creadora y la presencia continua de Dios, lograba ese mismo efecto al salvaguardar los excesos de las otras ciencias y sintetizar sus aportaciones integrándolas en el discurso teológico (Newman, 2009, pp. 50-51, 78-80 y 96-97). En el contexto de una educación básica, los argumentos resuenan en las propuestas donde los aprendizajes plantean problemas que demandan a los estudiantes no solo un trabajo autónomo y colaborativo a partes iguales, sino encontrar respuestas que proceden desde todas las parcelas de la realidad para articular una única solución al problema o proyecto propuesto. En el ámbito universitario parece asentarse la idea del *core curriculum*, es decir, un grupo de asignaturas comunes a todas las carreras que ofrecen contenidos que ayudan a dotar de sentido la realidad y los propios estudios. Justo aquí, al final, habría que considerar todavía la capacidad de algunos contenidos para generar preguntas de naturaleza espiritual, es decir, que tienen que ver con el sentido de la propia vida y la realidad, así como que la relación también ha de abrirse necesariamente al conocimiento de otras religiones diferentes a la propia. Pero esto casi abre ya consideraciones de naturaleza moral.

Desde un punto de vista moral, la discusión es más compleja. Ya señalé que Carr y Alexander quisieron integrarla en el entramado de la educación de las virtudes o del carácter, bien atribuyendo paralelismos entre las virtudes cardinales o teologales, bien identificando nuevas virtudes. Pero ellos, como los grandes teólogos de la historia, no consiguieron discernir bien la relación interna entre las virtudes cardinales y aquellas teologales que se identifican como propias del espíritu. Con todo, parece que existen tres presupuestos básicos. Que las virtudes teologales expresan la vida religiosa del hombre de fe en un dinamismo interno que casi exige que hablemos de ellas como de una unidad. Que hay una relación entre la vida moral y la vida religiosa por cuanto que la vida del hombre adquiere una materialización específica en su praxis –aunque la vida moral no agota la vida religiosa–. Y, como ya he dicho, que no conocemos el sistema interno por el que interactúan entre sí. No obstante, parece que el discurso sobre la formación moral desde la perspectiva de la ES en un entramado intrarreligioso conduce a pensar en el amor. Ahí encontramos que tanto las religiones orientales como incluso el mundo

secular tienen asumida la llamada "ley de oro". Y en el judeocristianismo el discurso no parece muy lejano. El *shema*, que fija la primacía normativa de amar a YWVH (Dt 6, 4 s), ha de leerse junto a otro de los términos básicos de la Alianza, el mandato que ordena "ama al prójimo como a ti mismo" (Ex 20,1-17; Dt 10,19; Lev 19, 18.32). El cristianismo establece unos lineamientos exegéticos que van desde la comprensión ontológica de Dios en "Dios es amor" (1 Jn 4,8) hasta la orientación práctica en "Os doy un mandamiento nuevo: que os améis los unos a los otros; que, como yo os he amado, así os améis también entre vosotros. Todos conocerán que sois discípulos míos en una cosa: en que os tenéis amor los unos a los otros" (Jn 13,34; también Rm 5, 8; Cor 13, 2; 1 Jn 4,12). El magisterio reciente de la Iglesia parece condensar estas intuiciones en una relectura antropológica del ser humano que refleja la dinámica interna de la vida intratrinitaria (cfr. Juan Pablo II, 1986; Benedicto XVI, 2007, nn. 7-8; 2009, nn. 54-57, esp. 54; Francisco, 2013, n. 178; 2015, n. 240; 2016, n. 324; 2019, nn. 112-133, 163-167). Y así ayer como hoy, cuando son retomadas estas intuiciones por el personalismo semítico (Cohen, 2004) y la ontología trinitaria (Hemmerle, 2005). ¿Pero qué concluir de este breve *excursus*? Acaso que el amor, que encuentra su expresión transreligiosa en la "regla de oro", constituye el cauce de expresión moral de la vida espiritual y, por lo tanto, el núcleo desde el que ha de pensarse una ES en términos morales. Esto lleva los argumentos a tres consideraciones básicas. Que el ser humano puede ser pensado ontológicamente como un ser-amor. Que la expresión moral de la vida espiritual es el amor. Que la ES pasa por enseñar a amar, lo que no contradice las intuiciones de Carr y Alexander sobre las virtudes cardinales, aunque las supera integrándolas en orden superior, pues, como dice san Agustín: "La templanza es el amor que totalmente se entrega al objeto amado; la fortaleza es el amor que todo lo soporta por el objeto de sus amores; la justicia es el amor únicamente esclavo de su amado y que ejerce, por lo tanto, señorío conforme a razón; y, finalmente, la prudencia es el amor que con sagacidad y sabiduría elige los medios de defensa contra toda clase de obstáculos" (San Agustín, 1975, pp. 254 y ss.).

En definitiva, parece concluirse que la unidad, la relación y el amor son categorías cruciales por las que discurre una interpretación religiosa de la educación intelectual y la educación moral en el marco de una ES. Pero ¿qué

sucede cuando esta relación sale del ámbito de lo religioso e intenta tener presencia en el ámbito secular?

4.2 *La discusión sobre la educación del espíritu en el ámbito secular. Lo moral y lo político-legislativo*

Desde una perspectiva secular, la presencia de la ES no se puede delimitar tan claramente en una interpretación intelectiva y otra moral, sino que exige integrarla en la intersección entre lo moral y lo político-legislativo.

La ES desde una perspectiva moral en el ámbito secular no ha sido bien comprendida porque es difícil discernir una moral que pueda brotar de una ES desvinculada de una matriz religiosa. Hand parecía sugerir unas disposiciones espirituales que podían ser educables (Hand, 2003, p. 399), mientras que Jones y De Souza sugerían la compasión (Jones, 2005; De Souza, 2006), del mismo modo que Roebben hablaba de la mutua hospitalidad (Roebben, 2014, pp. 307-309). Pero los argumentos de ambos pueden subsumirse como pequeños matices en un tipo de educación que pensara las consecuencias didácticas de educar el "amor" desde un punto de vista político. Aquí aparece la reciente aportación del profesor Fantuzzo, que sostiene que la vida cívica debe nutrirse del amor que refuerza la solidaridad entre los ciudadanos, pero un amor que nutre no el discurso de los derechos y deberes, sino las relaciones interpersonales de los ciudadanos de a pie (Fantuzzo, 2018, pp. 388-391 y 397-401). Con todo, la discusión sobre el lugar de la ES desde un punto de vista político-legislativo ha dado pie a discusiones de construcción democrática.

Aquí las ideas difractan en dos direcciones. La primera tiene que ver con las propuestas de John Dewey. Pequeñas comunidades compuestas por diversas personas que se ven obligadas a comunicarse para buscar solución a los problemas que les plantea el tiempo histórico que viven: eso es una educación del espíritu desde una perspectiva democrática (Roebben, 2014; Webster, 2009; Hunt, 1953). O, tal y como sugiere Roebben a Dewey, "Learning is in itself a communal enterprise. This process has a spiritual nature, according to Dewey, and could be considered as immanent mysticism" (2014,

p. 303). Como a medio camino entre los postulados de Dewey y de MacIntyre, Alexander defendía que las *learning communities* reposaban en la idea de que cada religión tiene una tradición intelectual y moral que transmite a los educandos una interpretación de la existencia que forma el pensamiento crítico y orienta la acción moral; su papel en la construcción de una democracia sería ya no solo que esas tradiciones conviven con los valores cívicos, sino que la propia esencia de la democracia liberal es permitir esas comunidades de aprendizaje que son sostenidas por una ES y facilitar interpretaciones así en la vida pública (Alexander, 2001). Pero falta una consideración por hacer desde el punto de vista de la ES en su relación con la construcción de la democracia. Que si la triada relación-amor-unidad preside la génesis y el desarrollo del espíritu, entonces una educación política desde el punto de vista de una ES debe pasar inexorablemente por esas mismas categorías. Hay algo de esto en las lecturas teológicas de Freire. Y, como Neumann puso de manifiesto, no es solo que la pedagogía crítica "have religious roots and strong connections to liberation theology, but is in and of itself a practice of faith" (2011, 603). Acaso Dewey puso esto de manifiesto mejor que el propio Freire cuando escribió su credo pedagógico. Pero ¿a dónde conducen estas observaciones? A dos ideas básicas. Que una educación política basada en una ES se expresa como una estructura de fe que cree en un mundo mejor. Y que ese mundo mejor se construye en las pequeñas acciones de cada día, presididas por el amor, y que tienen como destino a las personas que nos rodean y a la naturaleza, especialmente a las personas más desfavorecidas (Neumann, 2011, pp. 608-609).

En definitiva, no parece que puede pensarse una ES en el ámbito secular desligada completamente de una matriz religiosa. Porque Hand habla de una forma superflua –inusual en él–. Porque Dewey atribuye a la democracia una categoría espiritual. Porque Alexander entiende que la libertad educativa propia de una democracia liberal legitima de por sí una ES. Porque Carr ignora que, incluso dentro de la teología, no hay una lectura unánime de las Escrituras –ni siquiera espiritual–.

* * *

A la sazón, como ya he sugerido, me parece que la manera en que la ES puede pensarse en términos seculares y morales tiene dos grandes dimensio-

nes que se condensan en dos categorías. Por una parte, la idea de una "unidad relacional" leída en términos gnoseológicos y, por otra parte, la idea de una educación del "amor". Pero estas intuiciones son ya más propias de aparecer en las últimas palabras del artículo.

5. Últimas palabras

Después de todo el discurso, pareciera que la dificultad de hablar de la ES no procede solo de que no acertemos a describir de forma concisa qué es el espíritu, sino, más todavía, que no conocemos cómo interactúa con el resto de potencias del ser humano. Sin embargo, sí parece posible concluir con una idea básica. Que la ES es la educación de una sensibilidad, de una mirada renovada de la realidad que tiene consecuencias intelectuales, morales, políticas y religiosas.

Esta idea nace de dos presupuestos básicos que han atravesado todos los apartados vistos hasta ahora. Que desde su génesis en la infancia el desarrollo del espíritu reposa en la apertura a todo lo otro sentido o visto o interpretado como una unidad relacional recíproca. Y que la ES infusiona todos los ámbitos educativos donde se considera su educación. De manera que atender a la ES supone, en realidad, atender y resignificar la educación intelectual, moral, religiosa y política. En ese sentido, la ES no se concreta en un ámbito determinado del currículum, mientras que sí se forma en una comunidad. Y es sobre estas líneas que se pueden decir unas últimas palabras.

La relación que mantiene la ES con el intelecto no es la formación de una mente erudita, sino que, sobre ella, se busca una inteligencia capaz de captar el entramado relacional de la realidad, lo que se refleja epistemológicamente en el *currículum*, y lo subsuma en un orden de sentido superior que guarda relación con la trascendencia. Esto, que nace de la operación del intelecto sobre la realidad, conduce a la dimensión moral. La relación que mantiene la ES con lo moral no acontece en el mero cumplimiento de normas, sino en la "relación" y el "amor" de una forma personal en comunidad. Conceder entidad ontológica a la relación desde un punto de vista moral conduce a una antropología en que el ser humano aparece no solo en relación con otras personas y con la naturaleza, sino en relación de amor. Es decir, en una intuición

de desear el bien del otro incluso por encima del de uno mismo. O, dicho de otra manera, el ser humano es liberado para amar. Estas mismas intuiciones encuentran acomodo en el pensamiento sobre la sociedad. La relación que mantiene la ES con la educación política va más allá del hecho de que la propia sociedad es un entramado relacional o que existen intuiciones filosóficas que permiten pensar el "amor" en categorías políticas. Es que el lugar de formación propio del espíritu se despliega en una vida comunitaria que no puede reducirse a pequeñas comunidades justificadas por la formación en una tradición compartida. La idea de democracia no se agota en que esto pueda existir sin más, ni puede reducirse a una neutralidad. Debe promover el encuentro de esas comunidades o interpretaciones de la existencia entre sí, es decir, buscar los cauces en que las escuelas se relacionen con otras escuelas o habilitar tantos espacios de formación en una misma escuela como formas de interpretar la realidad existan. Esto se ha desarrollado sobre todo en la promoción de perspectivas ecuménicas y nos lleva a un discurso religioso. La relación que mantiene la ES con la religión es la relación que mantiene el cuerpo y la sangre. Entender la realidad como una unidad relacional revitalizada por el amor a las personas que están cerca no contradice ninguna de las religiones o los carismas propios de cada religión, sino que los infusiona desde dentro y los reconduce a una nueva vida. Así, la oración, la liturgia y la vida sacramentales comprendidas como una relación amorosa con lo divino. En fin, la ES es educar esa sensibilidad.

6. Bibliografía

Adams, K., Bull, R. y Maynes, M.-L. (2015). Early childhood spirituality in education: Towards an understanding of the distinctive features of young children's spirituality. *European Early Childhood Education Research Journal 24*(5), 760-774. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293x.2014.996425>.

Alexander, H. A. (2001). *Reclaiming goodness. Education and the spiritual quest*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

Alexander, H. A. (2002). God as teacher: jewish reflection on a Theology of Pedagogy. *The Journal of Beliefs and Values 22*(1), 5-17.

Alexander, H. A. (2003). Moral education and liberal democracy: spirituality, community, and character in an open society. *Educational Theory*, *53*(4), 367-387. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2003.00367.x>.

Beringer, A. (2000). In Search of the Sacred: A Conceptual Analysis of Spirituality. *Journal of Experiential Education 23*(3), 157-165. DOI: <https://doi.org/10.1177/105382590002300307>.

Benedicto XVI (2007). *Sacramentum caritatis*. Madrid: San Pablo.

Benedicto XVI (2009). *Caritas in Veritate*. Madrid: San Pablo.

Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potential. *Curriculum Theory Network 5*(2), 151-159.

Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C. y Rude, S. P. (2003). Spiritual Development in Childhood and Adolescence: Toward a Field of Inquiry. *Applied Developmental Science 7*(3), 205-213. DOI: <https://doi.org/10.1207/s1532480xads0703_12>.

Benson, P. L., Scales, P. C., Syvertsen, A. K. y Roehlkepartain, E. C. (2012). Is youth spiritual development a universal developmental process? An international exploration. *The Journal of Positive Psychology 7*(6), 453-470. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.732102>.

Best, R. (2008). In defence of the concept of "spiritual education": a reply to Roger Marples. *International Journal of Children's Spirituality 13*(4), 321-329. DOI: <https://doi.org/10.1080/13644360802439466>.

Burbules, N. C. (2004). Jesus as Teacher, en H. A. Alexander (ed.), *Spirituality and Ethics in Education* (pp. 7-20). Brighton: Sussex Academic Press.

Caranfa, A. (2004). Silence as the Foundation of Learning. *Educational Theory 54*(2), 211-230. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2004.00015.x>.

Carr, D. (1995). Towards a Distinctive Conception of Spiritual Education. *Oxford Review of Education 21*(1), 83-98. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305498950210106>.

Carr, D. (1996). Songs of Immanence and Transcendence: A Rejoinder to Blake. *Oxford Review of Education 22*(4), 457-463.

Carr, D. (2000). Three conceptions of spirituality for spiritual education, en A. Wright. (ed.), *Spirituality and education* (pp. 209-221). Londres/Nueva York: Routledge/Falmer.

Cohen, H. (2004). *El prójimo*. Barcelona: Anthopos.

Crossman, J. (2003). Secular Spiritual Development in Education from International and Global Perspectives. *Oxford Review of Education 29*(4), 503-520. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305498032000153052>.

Dayton, E. (2015). On the Spiritual Dimension of Education: Finding a Common Ground. *Journal of Philosophy of Education 50*(3), 432-447. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12149>.

DeMarzio, D. M. (2017). Rechilding in Educational Theory and Practice: A Patristic Genealogy. *Educational Theory 67*(3), 265-272. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12247>.

De Souza, M. (2006). Educating for hope, compassion and meaning in a divisive and intolerant world. *International Journal of Children's Spirituality 11*(1), 165-175. DOI: <https://doi.org/10.1080/13644360500504488>.

De Souza, M. (2016). The spiritual dimension of education. Addressing issues of identity and belonging. *Discourse and Communication for Sustainable Education 78*(1), 125-138. DOI: <https://doi.org/10.1515/dese-2016-0009>.

De Souza, M. (2017). The complex reasons for missing spirituality. *Democracy & Education 25*(1), 1-7.

Duff, L. (2003). Spiritual Development and Education: a contemplative view. *International Journal of Children's Spirituality 8*(3), 227-237. DOI: <https://doi.org/10.1080/1364436032000146502>.

Fantuzzo, J. P. (2018). Facing the Civic Love Gap: James Baldwin's Civic Education for interpersonal Solidarity. *Educational Theory 68*(4-5), 385-402. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12323>.

Filipsone, A. (2009). Religious literacy or spiritual awareness? Comparative critique of Andrew Wright's and David Hay's approaches to spiritual education. *International Journal of Children's Spirituality 14*(2), 121-128. DOI: <https://doi.org/10.1080/13644360902830242>.

Francisco (2013). *Evangelii Gaudium*. Madrid: San Pablo.

Francisco (2015). *Laudato si'*. Madrid: San Pablo.

Francisco (2016). *Amoris Laetitia*. Madrid: San Pablo.

Francisco (2019). *Christus vivit*. Madrid: San Pablo.

Gary, K. (2006). Spirituality, critical thinking, and the desire for what is infinite. *Studies in Philosophy and Education 25*(4), 315-326. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-006-9008-0>.

Geiger, M. W. (2015). Religious Education Person to Person: Attending to Relationality. *Religious Education 110*(2), 162-180. DOI: <https://doi.org/10.1080/00344087.2015.1013906>.

Goldshmidt, G. (2017). Waldorf Education as Spiritual Education. *Religion & Education 44*(3), 346-363. DOI: <https://doi.org/10.1080/15507394.2017.1294400>.

Hand, M. (2003). The Meaning of 'Spiritual Education'. *Oxford Review of Education 29*(3), 391-401. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054980307446>.

Hansen, D. T. (2019). Sor Juana Inés de la Cruz and the Demands of Education. *Educational Theory 68*(4-5), 443-475.

Hay, D. (2000). Spirituality versus Individualism: Why we should nurture relational consciousness. *International Journal of Children's Spirituality 5*(1), 37-48. DOI: <https://doi.org/10.1080/713670892>.

Hemmerle, K. (2005). *Tras las huellas de Dios. Ontología trinitaria y unidad relacional*. Salamanca: Sígueme.

Ho Wong, P. (2006). A conceptual investigation into the possibility of spiritual education. *International Journal of Children's Spirituality 11*(1), 73-85. DOI: <https://doi.org/10.1080/13644360500503407>.

Hunt, T. C. (1953). Moral and spiritual values in education. *Educational Theory*, 3(4), 374-380. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1953.tb01074.x>.

Jones, L. (2005). What Does Spirituality in Education Mean? *Journal of College and Character 6*(7). DOI: <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1485>.

Juan Pablo II (1986). *El misterio trinitario. Ecclesia de Trinitate, Dives in Misericordia, Redemptor Hominis & Dominumet Vivificantem*. Madrid: BAC.

Kilcup, C. (2016). Secret wisdom. *Gifted Education International 32*(3), 242-257. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261429415602587>.

King, P. E. y Boyatzin, Ch. J. (2004). Exploring adolescent spiritual and religious development: current and future theoretical and empirical perspectives. *Applied Developmental Science 8*(1), 2-6. DOI: <https://doi.org/10.1207/S1532480XADS08010>.

Kirylo, J. D. (2017). Hate won, but love will have the final word: Critical pedagogy, liberation theology, and the moral imperative of resistance.

Policy Futures in Education 15(5), 590-601. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210317707454>.

Lewis, J. (2000). Spiritual Education as the Cultivation of Qualities of the Heart and Mind. A Reply to Blake and Carr. *Oxford Review of Education 26*(2), 263-283. DOI: <https://doi.org/10.1080/713688528>.

Lingley, A. (2016). Democratic foundation for Spiritually responsive pedagogy. *Democracy & Education 24*(2), 1-12.

Lovelock, P. y Adams, K. (2017). From darkness to light: children speak of divine encounter. *International Journal of Children's Spirituality 22*(1), 36-48. DOI: <https://doi.org/10.1080/1364436x.2016.1268098>.

Marina Díaz, L. (2016). Spiritual Conversation as Religiously Educative. *Religious Education 112*(5), 477-490. DOI: <https://doi.org/10.1080/00344087.2015.1113039>.

Marples, R. (2006). Against (the use of the term) "spiritual education." *International Journal of Children's Spirituality 11*(2), 293-306. DOI: <https://doi.org/10.1080/13644360600797313>.

Mata-McMahon, J. (2016). Reviewing the research in children's spirituality (2005-2015): proposing a pluricultural approach. *International Journal of Children's Spirituality*, *21*(2), 140-152. DOI: <https://doi.org/10.1080/1364436x.2016.1186611>.

Mayes, C. (2002). The teacher as an archetype of spirit. *Journal of Curriculum Studies 34*(6), 699-718. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220270110118816>.

McCann, J. (2009). An Analysis of the Perspectives of World Religions, en M. de Souza *et al*. (eds.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (pp. 917-935). Heidelberg/Londres/Nueva York: Springer.

Muratore, U. (1998). *Antonio Rosmini*. Madrid: BAC.

Neumann, J. W. (2011). Critical pedagogy and faith. *Educational Theory 61*(5), 601-619. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00423.x>.

Newman, J. H. (2009). *The Idea of a University*. Dublín: International Center for Newman Studies.

Radford, M. (2007). Passion and intelligibility in spiritual education. *British Journal of Educational Studies 55*(1), 21-36. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00364.x>.

Reimer, K. S. y Furrow, J. L. (2001). A Qualitative Exploration of Relational Consciousness in Christian Children. *International Journal of Children's Spirituality 6*(1), 7-23. DOI: <https://doi.org/10.1080/13644360124074>.

Roebben, B. (2017). Generating Hope: The Future of the Teaching Profession in a Globalized World. *Religious Education 112*(3), 199-206. DOI: <https://doi.org/10.1080/00344087.2017.1308181>.

Rosmini, A. (2011). *Rosmini. Scrittisull'educazione*. Brescia: La Scuola.

Ruíz Salvador, F. (1998). *Caminos del espíritu. Compendio de teología espiritual*. Madrid: Editorial de Espiritualidad.

San Agustín (1975). De moribus Ecclesiaecatholicae et de moribus Manichaeorum, 1, 15, 25, en *Obras Completas* (4). Madrid: BAC.

Schinkel, A. (2018). Wonder and Moral Education. *Educational Theory 68*(1), 31-48. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12287>.

Watson, J. (2011). Discussion in religious education: developing dialogic for community cohesion and/or spiritual development. *International Journal of Children's Spirituality 16*(2), 97-108. DOI: <https://doi.org/10.1080/1364436x.2011.580728>.

Webster, R. S. (2009). The educative value of Dewey's religious attitude for spirituality. *International Journal of Children's Spirituality 14*(2), 93-103. DOI: <https://doi.org/10.1080/13644360902830168>.

Webster, R. S. (2009). The educative value of Dewey's religious attitude for spirituality. *International Journal of Children's Spirituality 14*(2), 93-103. DOI: <https://doi.org/10.1080/13644360902830168>.

Wills, R. (2012). Beyond relation: a critical exploration of "relational consciousness" for spiritual education. *International Journal of Children's Spirituality 17*(1), 51-60. DOI: <https://doi.org/10.1080/1364436x.2012.660747>.

Wright, A. (2000). *Spirituality and education*. Londres/Nueva York: Routledge/Falmer.

Zweiback, Y., Kaplan, S. N. y Manzone, J. (2016). An awareness of spirituality from two perspectives. *Gifted Education International 32*(3), 232-241. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261429415602580>.

ZAPATERO A TUS ZAPATOS. APRENDIZAJE DE OFICIOS

LET TO THE COBBLER, STICK TO HIS LAST. LEARNING OF TRADES

Agustina María Manavella[a*], *Rocío Belén Martín*[b] *y Danilo Silvio Donolo*[b]

Fechas de recepción y aceptación: 26 de marzo de 2019, 4 de septiembre de 2019

DOI: 10.46583/edetania_2020.57.443

Resumen: El escrito apunta a avanzar en el estudio del aprendizaje de oficios, en diversos contextos –no formales e informales–; reconociendo la importancia que adquieren ciertos aspectos personales y contextuales en los aprendizajes para el trabajo. Se realizó un estudio de caso múltiple, considerándose dos casos: el caso *Clavito*, tallerista de una capacitación en reparación de calzado, quien aprendió su oficio en contextos informales, y el caso Álvaro, participante de la capacitación. Los resultados obtenidos permiten reconocer la interacción entre aspectos personales y contextuales, que participan y resultan promisorios para el aprendizaje de oficios, permitiendo repensar estos contextos y la importancia de continuar trabajando en el diseño de estrategias y formas de enseñanza en los espacios de capacitación laboral.

Palabras clave: aprendizaje, oficios, contextos no formales, aprendizaje informal.

Abstract: The paper aims to advance in the study of apprenticeship in different contexts –not formal and informal–; recognizing the importance that certain personal and contextual aspects acquire in job training. A multiple case study was carried out, considering two cases: the *Clavito* case, a shoe repair training workshop, who learned his trade in informal contexts,

[a] Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Villa María. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

[b] Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

[*] Correspondencia: Universidad Nacional de Villa María. Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales. Avenida Arturo Jauretche, 1555 - X5900 Villa María, Córdoba. Argentina.

E-mail: agumanavella@hotmail.com

and the Álvaro case, participant in the training. The results obtained allow us to recognize the interaction between personal and contextual aspects, which participate and are promising for the learning of trades; allowing to re-think these contexts and the importance of continuing to work on the design of strategies and ways of teaching in the spaces of job training.

Keywords: learning, trades, non-formal contexts, informal learning.

1. Introducción

"Cuando el zapato te aprieta, la media te da calor" (Clavito)

Fuente: Danilo Donolo, soporte de zapato, 2018[1].

Las experiencias ajenas y a veces muy cerradas en los ámbitos personales son fuente de apreciaciones y cuasi teorías que en casos particulares desafían las imágenes que pueden aportar los *big data*. Los *big data* son muchos, pero no tienen historia, por lo que si bien dicen mucho del hoy les faltan los contextos de interpretación del pasado. Los oficios dejaron de ser lo que eran, algunos desaparecieron o están en una vía que los lleva a eso. Otros resisten

[1] Se reconoce actualmente este utensilio como yunque, horma de hierro para trabajos de zapatero.

en algunos ámbitos reducidos[2] y con menor número de participantes[3]. Las historias sobre cómo la gente entró en un oficio o este se hizo idóneo son muchas, generalmente asociadas a la necesidad junto con la oportunidad que apareció en el momento. Mi padre, Guido, ponía media suela a los zapatos que sus pilluelos hijos destrozaban semana tras semana, jugando al fútbol en un patio de cemento o metiéndolos en cuanto charco o pantano ocasionaba la lluvia en la calle de tierra.

"Trae esos zapatos", requería. Los lavaba con cuidado, los secaba y entonces el deterioro se hacía evidente. A veces con dos o tres clavitos del 10 o del 12[4] bastaba, o alguna tachuela bien remachada permitía usarlos unos días más. En otras ocasiones el desperfecto impuesto era mayor… y entonces el reemplazo de la media suela se imponía.

Tomaba la plancha de suela de vacuno, ponía el zapatito y marcaba el contorno, tratando de desperdiciar lo mínimo y controlando que el espesor de la suela fuera similar para ambos. Recortaba por la marca, con una cuchilla especial, muy afilada y que guardaba cuidadosamente en lugares secretos del galponcito del fondo[5]. Después de ver el trabajo terminado y de presentar en cada zapato cada suela los metía en agua durante 24 horas (al día siguiente retomaba el trabajo); mientras tanto sacaba con cuidado los clavitos que aún mantenían la parte de arriba del zapato (luego supe que era la capellada) de la parte que pisaba, le cuidaba el detalle y limpiaba nuevamente los lugares en que iba a asentar la nueva media suela.

La historia seguía al día siguiente. Tomaba las suelas recortadas ya remojadas y las sometía a una golpiza para que tomaran más resistencia, rebajaba la parte del cuarto o la bóveda[6], y nueva presentación para ver que todo estuviera en su sitio. "¿Y dónde está la horma?", preguntaba. La horma es

[2] <https://es.wikipedia.org/wiki/Herrero>.

[3] Algunos se van jubilando y otros son superados por las nuevas tecnologías que abandonan el simple "lo atamos con alambre".

[4] ¡Qué paradoja! Un artículo sobre zapateros tiene notas al pie y no al zapato. Del 10 o del 12 se refieren al largo del clavo en milímetros.

[5] De todos modos, nada impedía que entre las travesuras incluyéramos buscar ese instrumento cortador, para actividades de menor cuantía en un uso inapropiado que terminaba haciendo mella (dientecitos) en su delicado filo. La misma pregunta terminaba con un "Yo no fui, ni siquiera sé dónde está". El viejo sacudía la cabeza y marchaba por un nuevo afilado. Y la historia volvía a repetirse.

[6] No sabía que se llamaba así hasta que lo busqué en Google. Es a la altura en que el pie hace el arco.

esa formita de zapato pero de hierro ubicada en un soporte de madera donde ponía el zapato por fuera y, según fuera el grosor de la suela, intentaba con un clavito afirmar la capellada a esta[7]. No era fácil el detalle de hacer concordar todo de manera armónica. Después del primer clavito cada cosa caía en su sitio y la media suela quedaba fijada. Tomaba un rato más remachar los clavos y poner algunas tachuelitas para que la parte media de la suela quedara fija. Y bien, consideración de lo realizado y a otro zapato[8]. Una buena lustrada, brillo adicional y mirada final de aprobación.

Un día de prueba en piecitos de niños y certificado de calidad aprobado. A la semana siguiente empezaba la misma historia: los destrozos eran más que evidentes.

Lo más interesante del asunto es que el viejo no era zapatero, era mecánico, aunque hacía el trabajo con la misma precisión que si armara un motor. Cuidados extremos y dedicación.

Y eso era lo más llamativo, creo, la decisión de hacer algo bien, lo mejor posible. Él sabía perfectamente que a poco de andar –literalmente hablando– los pequeños deditos de niño aparecerían por la punta de un zapato ya desahuciado y la historia se repetía.

En los últimos años, la oferta de capacitaciones en oficios ha aumentado de manera considerable. En parte, de ello se desprende el interés de realizar este escrito, que tiene por finalidad avanzar en el estudio del aprendizaje de oficios, en diversos contextos –no formales e informales–; reconociendo la importancia y el valor que adquieren ciertos aspectos personales y contextuales, implicados en los aprendizajes para el trabajo.

El trabajo se estructura en cuatro apartados. En el primero, se presentan consideraciones teóricas sobre los principales aspectos abordados en el estudio: aprendizaje situado, aprendizaje profesional y contextos educativos no formales e informales. En el segundo apartado, se mencionan los aspectos metodológicos. En el tercero, se comentan los resultados obtenidos, en relación con: trayectorias de aprendizaje en oficios, relación maestro-aprendiz,

[7] Si bien la goma ya se había inventado, no existían como ahora las que configuran la parte inferior de zapatos y zapatillas, había que hacerlas y clavarlas. El Poxiran (marca registrada) no apareció hasta mucho tiempo después.

[8] Creo que el viejo habrá pensado más de una vez lo bueno de no ser una especie como el ciempiés.

tareas y desafíos en el oficio de zapatero, compromiso y creatividad en el aprendizaje. Finalmente, en el cuarto apartado se exponen algunas reflexiones sobre determinados aspectos propios de los contextos no formales e informales, que resultan promisorios para el aprendizaje de oficios.

2. Algunas consideraciones teóricas

En cuanto al aprendizaje de oficios, son variados los constructos que nos permiten entender este concepto. La teoría del aprendizaje situado con su impronta en los oficios, el concepto de *cognitive apprenticeship*[9] y los contextos de aprendizaje no formales e informales.

2.1 *Teoría del aprendizaje situado*

En sucesivos trabajos, Jean Lave y Etienne Wenger (Lave y Wenger, 1991; Lave, 1997; Lave, 2002; Wenger, 2001;Wenger, 2010b) empiezan a trabajar en una teoría situada del aprendizaje, que encuentra sus primeros desarrollos en la antropología social (Martín, 2016).

Algunos de los estudios etnográficos sobre el aprendizaje que realizaron Lave y Wenger (1991) enfatizaban el carácter indivisible del aprendizaje y las prácticas laborales, con el análisis de investigaciones referidas al proceso de aprendizaje y participación de las parteras mayas de Yucatán en México, los sastres de Vai y Gola en Liberia, el trabajo de los navegantes de la armada de Estados Unidos, los alcohólicos no bebedores de Alcohólicos Anónimos y los carniceros de supermercados de Estados Unidos. Estos autores piensan que las raíces de todo sistema complejo de trabajo y aprendizaje están en cada caso en la actividad laboral, en la tecnología, las carreras y las relaciones

[9] Collins y Kapur (2014) utilizan este término –que traducido al español significa aprendizaje cognitivo– para referirse a la modalidad bajo la cual se inician los novatos en una determinada práctica mediante la ayuda de expertos. En el presente artículo, remitiremos a dicho término como sinónimo de aprendizaje profesional.

entre los novatos y expertos y entre compañeros de trabajo y profesionales (Lave y Wenger, 1991).

El concepto de aprendizaje situado se refiere al proceso de coparticipación social, que enfatiza el tipo de compromisos sociales que proporcionan el contexto adecuado para que el aprendizaje tenga lugar (Lave y Wenger, 1991). Un punto que nos interesa de esta teoría reside en la consideración del aprendizaje entendido como participación social, implicando un rol altamente interactivo y productivo por parte de los participantes, es decir, un proceso donde el conocimiento es construido socialmente más que individualmente (Martín, 2016).

Desde esta teoría se considera que parte del aprendizaje en las comunidades o grupos se desarrolla mediante un proceso de participación periférica legítima –PPL– (Lave y Wenger, 1991). Dicho concepto remite a una manera de entender al aprendizaje en contexto. La participación hace referencia a la diversidad de relaciones involucradas en las diferentes formas de pertenencia en una comunidad, consistentes en una visión relacional de la persona, sus acciones y el mundo (Lave y Wenger, 1991). La periferia se vincula al hecho de generar una posibilidad de exposición a una práctica real, "sugiriendo una apertura, un modo de ir ganando acceso, siendo variadas y múltiples las formas comprometidas e inclusivas de ser localizados en el campo de participación definido por una comunidad" (Martín, 2016, p. 208). La legitimidad se adquiere para que los participantes sean tratados como miembros genuinos, que van adoptando de manera progresiva y situada diferentes formas de práctica (Wenger, 2001). El constructo de participación periférica legítima provee una forma de expresar las relaciones entre los recién llegados, los novatos, y los veteranos, miembros expertos de una comunidad, acerca de sus actividades, conocimientos, identidades y prácticas (Lave y Wenger, 1991).

2.2 *Aprendizaje profesional*

Diversos autores (Collins, Brown y Newman, 1989; Collins y Kapur, 2014) describen la manera en que tradicionalmente se han transmitido conocimientos requeridos para desarrollar prácticas expertas, en determinados rubros de trabajo. Los autores enfatizan que tanto el aprendizaje de oficios como mu-

chas de las habilidades complejas que se utilizan en interacciones diarias han sido incorporadas a contextos que exceden a la educación formal, mediante una enseñanza basada en la observación, el entrenamiento y la aproximación sucesiva a tareas variadas y de creciente complejidad.

Collins y Kapur (2014) enfatizan que el aprendizaje de oficios se caracteriza por una particular interacción entre maestro y aprendiz, en la que el experto brinda atención cercana, personalizada e inmediata al novato. La adquisición de habilidades propias del oficio se logra mediante una secuencia de actividades, por las que la observación repetida del experto desarrollando su labor, el entrenamiento del aprendiz con los andamios necesarios y la práctica de tareas resultan fundamentales.

Los autores avanzaron en el estudio del aprendizaje de oficios, distinguiendo las particularidades de dos tipos de aprendizajes: el aprendizaje tradicional y el *cognitive apprenticeship*. Respecto a este último concepto, corresponde mencionar que haremos referencia al término *aprendizaje profesional* para hacer alusión a dicha noción. De esta forma, los autores destacan que el aprendizaje tradicional surge mediante la colaboración del novato en diversos trabajos, propios de un oficio, realizados por expertos. Este tipo de aprendizaje emerge en el contexto donde acontecen las demandas y, por ende, se ve condicionado por las labores solicitadas. Mientras que el aprendizaje profesional emerge en diversos contextos. En este último se persigue un objetivo primordialmente pedagógico, razón por la cual los expertos eligen las tareas y problemas que deben ser trabajados, así como las técnicas que deben enseñarse y las habilidades que se han de transmitir, plausibles de ser aplicadas en una variedad de situaciones.

2.3 *Contextos de aprendizaje no formales e informales*

Trilla, Gros, López y Martín (2003) realizan una crítica a la exclusividad con la que suele ser vinculada la función educativa a las instituciones escolares. Los autores remiten a diversos cambios que se fueron gestando en la sociedad –tanto en la vida familiar como en el mundo del trabajo– y que introdujeron la demanda de una educación permanente, la cual debe ser abordada desde contextos que trascienden el sistema de escolarización reglado.

Es aquí donde cobran importancia los contextos no formales e informales para la formación en el trabajo. En este sentido, los autores consideran que una de las funciones principales que tienen los contextos no formales de aprendizaje está relacionada con el trabajo, específicamente con la formación laboral, considerándolos como los principales ámbitos orientados al mundo laboral, mencionando la necesidad de replantear las relaciones entre el mundo del trabajo y el de la educación. Dentro de las particularidades de los contextos no formales los autores señalan que los objetivos suelen ser específicos, sectoriales y delimitados, orientados a producir efectos a corto plazo; la participación se origina a partir de intereses y necesidades personales y conscientemente asumidas, siendo muy variable la formación previa que presentan los docentes; se tienden a considerar las necesidades autóctonas e inmediatas para seleccionar los contenidos más idóneos. La mayor parte de los programas no formales se realizan en tiempo parcial y tienen una duración menor que la de los cursos académicos; los horarios son flexibles; los contenidos abordados son poco teóricos y abstractos; se valora la experiencia práctica de los sujetos y sus conocimientos informalmente adquiridos.

Por su parte, el aprendizaje informal es aquel que resulta de las actividades diarias relacionadas principalmente con el trabajo, la familia y el ocio (Colardyn y Bjornavold, 2004). La organización del aprendizaje informal tiene algunas características compartidas en muchos entornos: no es táctica; está incrustada en la actividad significativa; se basa en la iniciativa, el interés o elección del aprendiz, y no implica una evaluación de la actividad.

3. Aspectos metodológicos

La investigación cualitativa se fue estableciendo gradualmente en el campo de las ciencias sociales y la psicología, teniendo relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales (Flick, 2004). En el campo de la psicología educacional y desde la teoría situada, abordar los estudios cualitativamente implicaría centrarse en los procesos de coparticipación y en las relaciones que giran en torno al aprendizaje.

Los métodos cualitativos permiten recoger datos descriptivos, considerando las palabras y conductas de las personas implicadas en la investigación y

permitiendo la realización de un estudio fenomenológico de la vida social (Taylor y Bogdan, 1986).

Con la intención de comprender en profundidad cómo se desarrolla el aprendizaje de oficios en diversos contextos, se realizó un estudio de caso múltiple (Stake, 1998). En palabras de Simons (2011), el "estudio de caso cualitativo valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural y la interpretación en contexto" (p. 21), atendiendo a las formas en que los participantes construyen e interpretan sus mundos.

En el presente estudio, para conocer más sobre los contextos donde se desarrolla el aprendizaje de oficios, se consideraron dos casos: por un lado, el caso *Clavito*, tallerista de una capacitación, quien aprendió su oficio en contextos informales, y por otro lado el caso Álvaro, participante de la capacitación.

La capacitación fue ofrecida por la municipalidad de Villa María (provincia de Córdoba, Argentina) y se llevó a cabo de junio a noviembre, en el año 2016. A esta asistían semanalmente siete personas a aprender el oficio de zapatero.

Atendiendo a las trayectorias y a la dinámica de las interacciones generadas en el aprendizaje del oficio, realizamos entrevistas individuales y semiestructuradas, con una duración aproximada de sesenta minutos cada una.

4. Los datos y sus análisis

A partir del análisis de las entrevistas y teniendo en cuenta los planteamientos teóricos mencionados, consideramos cuatro dimensiones que hay que tener en cuenta para el aprendizaje de oficio:

4.1 *Trayectorias de aprendizaje en oficios*

Mediante las entrevistas realizadas al participante de la capacitación y al tallerista, hemos podido reconocer las singularidades en sus trayectorias de formación, a nivel general y particularmente, en relación con el aprendizaje

de oficios; sus primeros trabajos, la forma de ir aprendiendo y adquiriendo dominio y experiencia en el campo.

En el caso de Álvaro, su formación y experiencia en contextos educativos formales fue haber realizado sus estudios primarios, hasta séptimo grado. De adulto comenzó a transitar contextos no formales de capacitación para el trabajo. Primero realizó un curso sobre soldadura, oficio en el que no llegó a desempeñarse. Luego, en el año 2016, comenzó la capacitación de reparación de calzado, y los primeros aprendizajes en torno a este trabajo fueron en contextos informales, mediante conversaciones con un vecino de su pueblo que anteriormente ejercía el oficio.

> Vine por una necesidad que había en casa. Mi sueldo es poco y un día surgió que había que arreglar un zapato para mi hija, que es abanderada y tenía un acto. Me fui hasta lo de un muchacho que vivía de esto y me dice: No trabajo más porque no me gusta". Me explicó cómo hacerlo, yo lo hice y se lo llevé a él para que lo viera. Me dice: "Está perfecto". Al otro día me mandó clientes a mi casa.

El fragmento de entrevista citado da cuenta de cómo fueron los comienzos de Álvaro en el oficio y de los motivos que lo impulsaron a querer aprender a reparar calzados. La necesidad de que uno de sus familiares necesitara arreglar sus zapatos, sumado a que quien desempeñaba el oficio de zapatero en el pueblo ya no ejercía su labor y a las necesidades económicas por las que se encontraba atravesando su familia, posibilitó que Álvaro decidiera comenzar a aprender el oficio, primero reparando aquel par de zapatos que su hija necesitaba en carácter de urgencia, luego tomando trabajos de vecinos y conocidos de su localidad, y finalmente capacitándose en el curso de reparación de calzado, ofrecido por Clavito.

En el caso del tallerista, su experiencia en contextos formales ha sido dificultada por diversas circunstancias personales y familiares, lo que llevó a Clavito a realizar sus estudios primarios en varias escuelas –dependiendo del lugar de trabajo de su madre–. En paralelo al cursado de sus estudios primarios, Clavito comenzó a aprender el oficio de zapatero, realizando algunos trabajos en el rubro:

> (…) Cuando tenía 9 años, éramos cinco de familia, mi papá tenía un solo sueldo y me compraba las alpargatas una sola vez al mes, para poder ir al colegio, a veces llegaba a los quince días y estaba ya con los dedos afuera. Entonces mi tío que era zapatero me rescató, me enseñó a lustrar zapatos. Él me los ponía en una caja, yo los terminaba de lustrar en la máquina y se los entregaba a los clientes y ahí me fui ganando la propina. Con eso me compraba las zapatillas y los bizcochos (…).

Tras recibir una beca para realizar la secundaria, Clavito decide postergar sus estudios para poder trabajar y ayudar a su familia. Retomó su educación secundaria años después, en un colegio nocturno para adultos.

Las dificultades económicas por las que pasaba su familia fueron el principal motivo por el que Clavito se inició en el oficio de la reparación de calzados. Sus aprendizajes en el rubro fueron adquiridos en contextos educativos informales. Sus primeros acercamientos con el oficio fueron de niño, mediante la observación del oficio y pasar tiempo con su tío, que oficiaba de zapatero.

A sus 17 años comenzó a trabajar en una fábrica de creación de calzado, oficiando en sus inicios de cortador de zapatos y luego de ayudante del modelista, para quien creaba escalas de moldes de calzado. Paralelamente a dicho trabajo Clavito comenzó a ejercer el oficio en su hogar: empezó cortando moldes para fábricas de mocasines, hasta que finalmente decidió abrir su propio taller de calzado, con la ayuda de su esposa, a quien le enseñó a coser zapatos. Juntos desempeñaban el oficio.

4.2 *Relación maestro-aprendiz*

En este apartado se pretende hacer hincapié en el vínculo que se generó entre el tallerista y el participante durante la capacitación en el oficio de reparación de calzado.

En el caso de Álvaro, la capacitación fue su primer acercamiento al oficio, por lo que la relación que estableció con el tallerista resultó fundamental para iniciarse en el aprendizaje y en el rubro de la reparación de calzado:

> (...) Qué decir del profesor. Es una persona abierta, que no se guarda los secretos, porque todo nos ha ido enseñando. Es dejar un legado de lo que está haciendo él en nosotros, a mí me está enseñando el oficio (...) abrirte las puertas de su casa, poner las máquinas a nuestra disposición para que uno quedara bien con un trabajo (...) con Clavito tenemos una relación muy buena, atiende a uno, atiende al otro, nadie se queda con dudas, con ganas de preguntar.

Este fragmento permite reconocer la relación experto-novato que se generó entre Clavito y Álvaro. Del mismo modo que se trabajaba en la capacitación, el tallerista ofrecía su taller –que se encuentra en su casa–, poniendo a disposición de los participantes sus herramientas y maquinarias, en horarios extras a los de la capacitación.

El participante no solo tuvo un vínculo significativo con el tallerista, sino también con sus compañeros de capacitación, lo que generó un marco para el aprendizaje colaborativo:

> (...) el compañerismo que tenemos, nos escribimos siempre (...) hacerlo en casa está bien, pero te falta el haber compartido con todos (...) trataremos de seguir en contacto con el grupo, con el profesor, para ver cómo les va a otros. Yo creo que E. es especialista en cambiar cierres y yo no sé si me animaría a cambiar un cierre (...) entonces por ahí es bueno saber que hay alguien acá que lo puede hacer. Es como un cambio: yo le doy para que ella me cambie el cierre y ella me pide que le haga el taco. Eso nos va a mantener siempre en contacto, no vamos a perder la esencia de este grupo.

La relación que se generó entre los compañeros también trascendió el marco de la capacitación. Un espacio construido conjuntamente y generado más allá del taller, por los participantes y el tallerista. En un grupo de WhatsApp escribían diariamente tanto sobre cuestiones relativas al aprendizaje del oficio como para pedir ayuda por una demanda de trabajo, asistir al taller del profesor para pedir herramientas y consejos ante un desafío laboral, o acerca de otras cuestiones, como el envío de chistes, buscando así conversar o incluso organizar reuniones y de ese modo reencontrarse.

Álvaro había participado con anterioridad en otro contexto no formal de formación para el trabajo, específicamente en un curso de soldadura. En el fragmento que compartimos a continuación se expone una comparación que

él realiza entre las dos capacitaciones, señalando la estructura del curso y la relación con el profesor.

> Hace tres años hice un taller de soldadura, en la UTN. Pero quedó todo ahí nomás, no lo llegué a disfrutar porque éramos muchos y las máquinas para realizar la tarea eran poquitas (...) No se dio nada como para decir que yo pudiera haber desempeñado ese conocimiento en ningún lado (...) yo ya tengo la experiencia de otro curso. La gente muy buena, pero nunca más nos vimos; con el profesor prácticamente no dialogábamos. No como con Clavito.

Para Álvaro el vínculo que se formó entre los compañeros de la capacitación y el tallerista, en el marco de la capacitación en el oficio de reparación de calzado, resultó motivador para el aprendizaje, y destaca que entre quien enseña –y conoce el oficio– y los participantes –nuevos en el rubro de la zapatería– se había generado una relación cercana, lo que posibilitó el diálogo, el aprendizaje, compartir –ya fuera experiencias, conocimientos o herramientas– y momentos de disfrute.

En el caso de Clavito, que ejerce el oficio de zapatero desde hace más de cuarenta años, ha tenido diversas y variadas experiencias en lo referente a la relación maestro-aprendiz durante su trayectoria en el rubro de la zapatería:

> (...) Un jefe que había en la fábrica fue mi maestro. Era un señor que, cuando vos hacías un mal trabajo, él no te retaba, venía y te explicaba y te enseñaba cómo hacerlo. Entonces yo me rescaté y él me llevó a la mano guía.

No es casual que a la persona que más le enseñó sobre el oficio de compostura de calzado Clavito lo haya considere "su maestro". La relación que ha tenido con este señor y el modo con la que le enseñó desde muy temprano el oficio han resultado significativas para él y dicho vínculo es similar al tipo de relación que Clavito mantiene con sus aprendices para enseñar el oficio.

> (...) Los viejos zapateros eran muy egoístas, no te enseñaban y yo, como tengo vocación de servicio, no soy egoísta, tengo la virtud de poderles enseñar todos los secretos (...) yo les digo que pregunten, que no tengan miedo, yo no tengo ningún problema en que vayan a mi casa para poder explicarles, yo estoy pendiente de corregirlos en el momento.

Las citas recuperadas de la entrevista con Clavito dan cuenta de la relación que mantiene con quienes se encuentran aprendiendo el oficio y de cómo él, como tallerista y experto en el rubro, hace lo posible para explicar y transmitir a los novatos zapateros todo lo que conoce: contarles los "secretos del oficio", ofrecerles su taller para que se acerquen a preguntarle sobre demandas de trabajo, brindarles herramientas e insumos para que puedan realizar las labores, generando de ese modo confianza para que los aprendices se sientan seguros y realicen preguntas, hagan comentarios o pidan explicaciones.

4.3 *Tareas y desafíos en el oficio de zapatero*

En este apartado detallaremos los diversos trabajos y desafíos a los que se han enfrentado Álvaro y Clavito en sus trayectorias laborales relacionadas con el oficio de zapatero.

En el caso de Álvaro, el primer desafío con el que se encontró fue antes de comenzar la capacitación: al enterarse de que el único zapatero del pueblo ya no ejercía su labor decidió reparar él mismo los zapatos que su hija necesitaba. Luego, en el marco de la capacitación, se enfrentó a diversas prácticas, propias del oficio:

> (...) Modifiqué zapatos que ya vienen de fábrica y traté de amoldarlos a gusto del cliente (...) en este caso, la señora no puede pisar con la parte delantera del pie porque le hace mucho daño y lo había dejado de usar por eso. Entonces, ¿qué me dice el profesor?, que hay que rellenar en la puntera de adelante, se puede bajar la parte del talón, eso va a hacer que el zapato se incline hacia atrás. (...) le arreglé un par de botas a una mujer que necesitaba cambiarle los tacos para más comodidad. Ella es una persona grande, pesada, y eran tacos aguja. El profesor me dijo: "Se le puede cambiar el taco, dándole mayor comodidad, con un taco de la misma altura, pero más ancho" (...) aprendí a conocer la calidad de los cueros, o de qué material está hecho el zapato.

Los fragmentos de entrevistas recuperados permiten comprobar que las diversas tareas que Álvaro fue aprendiendo y realizando durante la capacitación corresponden a labores que le fueron demandadas por personas conocidas, enteradas de sus comienzos en el oficio. En todas las situaciones descritas por

Álvaro se reconoce la ayuda del tallerista, en la búsqueda de opciones para resolver los problemas planteados por los clientes y en la descripción y explicación de los pasos que hay que seguir para realizar el trabajo.

En los fragmentos que recuperamos a continuación podemos apreciar que enfrentarse a diversas tareas propias del oficio de zapatero implica para Álvaro el aprendizaje de dicha labor, la posibilidad de buscar y crear soluciones y alternativas frente a las demandas de sus clientes y la alegría de verlos contentos con el trabajo realizado.

> Son cosas que voy poniendo en práctica. Yo lo estoy aprendiendo con la práctica del taller y yendo aparte al taller del profesor (...) la clienta quedó tan conforme que me hizo propaganda por todo el pueblo (...) es algo que a mí me da una gran satisfacción, porque me veo como un creador. Porque hay situaciones que se presentan, que solamente la astucia y la inteligencia, para poder resolver un problema, a lo mejor de un zapato.

En el caso del tallerista, sus desafíos en la práctica del oficio guardan relación con cuestiones que resultaban novedosas para él, pues apenas se iniciaba en el rubro. Son situaciones que ha logrado superar y de las que ha aprendido cosas que desconocía de la zapatería y que le han servido para poder asumir trabajos que le demandaban:

> Los primeros trabajos fueron hacer taco y medias suelas de goma y con el tiempo empecé a probar a hacer la media suela cosida, pero no tenía quién me cosiera, entonces tuve que aprender. "Cuando el zapato te aprieta, la media te da calor", dicen. Tuve que aprender a hacerlo por necesidad. Porque yo quedo sin trabajo y había cosas que sabía y cosas que no sabía, que había visto pero que no había practicado.

A lo largo de su trayectoria y experiencia en el oficio, se ha enfrentado a diversas demandas y ha realizado una amplia variedad de tareas relativas al oficio de zapatero:

> Cuando tenía nueve años mi tío me enseñó a lustrar zapatos (...) en la fábrica me dijeron: "Nosotros te vamos a enseñar, vas a oficiar de cortador de zapatos con cuerdas de reloj". (...) el modelista me rescata y me lleva a hacer moldes junto con él, a hacer la escala de los modelos. (...) los fines de semana me

> ganaba la changa cortando zapatos mocasines (...) de noche trabajaba en la fábrica, cortando zapatos con troqueladora (...) con mi esposa trabajábamos juntos en la compostura y en la fabricación de zapatos (...) Me encargo de la compostura en general de zapatos, carteras, reformas, teñidos, tacos. En un día de trabajo tenés de todo: reformas, teñido, recortar media suela, una manija de cartera, poner cierres, reparación de zapatillas y reformas.

Las expresiones recuperadas permiten reconocer la variedad de trabajos que Clavito ha realizado durante su trayectoria en el oficio y que realiza diariamente, referidas a problemas genuinos, propios de la compostura de calzado.

Siendo ya un reconocido reparador de calzados en la ciudad, los trabajos con los que se enfrenta actualmente tienen que ver con tareas novedosas y especiales, trabajos que le demandan sus clientes para los que debe encontrar soluciones, como en el caso de personas con ciertos problemas físicos, para que puedan caminar y utilizar diversos calzados sin sufrir molestias o dolores:

> (...) Hago trabajos especiales, delicados… a personas mayores que se les quiebra la cadera y a otras personas que han sufrido accidentes… necesitan que se les haga un realce de unos centímetros en el calzado.

Actualmente –desempeñándose como zapatero y como tallerista– Clavito no solo se enfrenta a diversas tareas en su taller, sino que además genera retos en los participantes de la capacitación mediante los cuales enseña a realizar ciertos trabajos propios del oficio:

> La última clase les llevé un par de zapatos de mi taller, y les dije: "Esto es para teñir". Yo me senté a hacer otro trabajo y ellos se dedicaron a teñir. Ellos ya saben que tienen que desteñirlo con virulana, que tienen que usar el alcohol, que tienen que pasarle la tinta, sacar la base de abajo, sacarles el brillo y utilizar en el teñido tinta al alcohol.

En el fragmento de entrevista recuperado se puede apreciar que los desafíos que propone Clavito a los participantes de la capacitación les permiten realizar labores directamente relacionadas con demandas de trabajo que él recibe en su taller y trabajar de manera independiente, con la menor ayuda posible por parte del tallerista, de modo que articulen e implementen en dicho trabajo todo lo aprendido durante la capacitación.

> Voy preparando de acuerdo a cómo veo que responde el grupo (...) El desafío es enseñarles cosas más complicadas. Al ver que tienen ganas, sé que las van a aprender. Los veo motivados y les enseño los secretos.

Durante la capacitación, el tallerista enseñó a los participantes a crear determinadas herramientas. En el siguiente fragmento, Álvaro relata cómo creó sus propias herramientas de trabajo:

> A la multiuso la aprendimos a hacer, yo la hice con un caño de aluminio porque no tenía cable de cobre en mi casa y con cuerda de reloj, que había en un aparador en casa; es lo que estoy usando ahora para el corte de cuero, gomas o lo que sea. Después me hice una lima, porque no tenía cómo llegar a la parte de las terminaciones de la suelina (...) me pude comprar una moledora de banco, a la cual le adapté uno de los lados (...) desarmé el reloj, vi unos engranajes; así que acudí a un cabito de cepillo de dientes y me hice un fijador de puntos.

Mediante las citas recuperadas podemos reconocer que, a medida que le fueron demandando diversos trabajos, Álvaro se fue enfrentando a múltiples desafíos. El no contar con todas las herramientas que necesitaba para llevar a cabo las labores solicitadas hizo que fuera creando las suyas, tanto con materiales sugeridos por el tallerista como con elementos similares, obtenidos de diversos objetos en desuso que tenía en su hogar, así como realizando adaptaciones a herramientas que fue adquiriendo.

4.4 *Compromiso y creatividad en el aprendizaje*

Los desafíos que les propone Clavito a los aprendices guardan relación con el compromiso y la creatividad que manifiestan y desarrollan los participantes para aprender el oficio. A continuación, se recuperan fragmentos de la entrevista en la que el tallerista detalla diversas situaciones en las que los participantes de la capacitación demuestran estar comprometidos en el aprendizaje del oficio de zapatero:

> Yo noto las ganas que tienen en la asistencia y en la preocupación cuando un día no pueden ir, me llaman por teléfono y me preguntan si pueden venir a mi casa para ir aprendiendo y no perderse lo que hemos visto en el curso (...) Álvaro se aboca, viene a mi casa porque quiere seguir aprendiendo, se compromete con los trabajos que le llevan porque los quiere entregar a la perfección.

En el fragmento que citaremos a continuación, Álvaro hace referencia al compromiso compartido de aprender el oficio, haciendo mención a su desempeño durante la capacitación:

> Yo escucho siempre lo que el profesor explica y nos aconseja. Eso creo que me ha ayudado a desempeñarme con confianza, por haber prestado atención.

En los primeros trabajos de reparación de calzado por parte de Álvaro, se puso en juego no solo el compromiso compartido hacia el aprendizaje del oficio, sino también su creatividad, lo que le permitió resolver diversas tareas que le fueron demandadas con las escasas herramientas que había adquirido, realizando adaptaciones de algunas y creando otras que le permitan llevar a cabo la labor. A continuación, se recupera un fragmento de entrevista en el que Álvaro reconoce la importancia de ser creativos, para ejercer el oficio:

> Y bueno, la creatividad. Porque todo eso implica darse maña para poder hacer las herramientas, para poder salir adelante. No todo se puede comprar en la vida. Yo trato de realizar los trabajos con lo poco que uno va creando.

Para Clavito también resulta fundamental desarrollar la creatividad, para ejercer el oficio:

> Todos los trabajos necesitan de la imaginación y la creatividad… yo a los chicos siempre les digo: "Ustedes tienen que tener imaginación". Yo les enseñé lo básico y después la imaginación te ayuda a resolver y a ver cómo hacés el trabajo que te traen (...) Qué mejor creatividad que la que le vi a Álvaro. Él se planteó cómo hacer para coser los botines. Yo por teléfono le expliqué: "Buscá una lesna". Y resulta que me sorprendió, porque buscó una varillita de limpiaparabrisas y se hizo una aguja crochet flexible. La imaginación surge cuando hay necesidad económica y las crisis actuales les obligan a crear cosas.

En el fragmento de entrevista podemos apreciar que, para Clavito, la creatividad guarda relación con el compromiso que Álvaro construyó en el aprendizaje del oficio, con la escasez de herramientas con las que cuenta aún para desempeñar sus primeras labores en el rubro y con la necesidad de contar con esas herramientas para poder trabajar y obtener nuevos ingresos.

5. Algunas reflexiones

El presente estudio nos permite reflexionar en relación con diversos aspectos que interactúan y resultan promisorios para el aprendizaje de oficios.

Las cuatro dimensiones analizadas –trayectorias de aprendizaje, relación maestro-aprendiz, problemas y desafíos en la práctica del oficio y compromiso y creatividad en el aprendizaje– muestran la articulación y el interjuego entre aspectos personales y contextuales que participan en el aprendizaje del oficio (Finn y Zimmer, 2013).

El análisis de las trayectorias de aprendizaje de Álvaro y Clavito en el oficio de la reparación de calzado permite reconocer la importancia que adquieren las relaciones e interacciones entre maestro y aprendiz, así como la participación y el trabajo en tareas y problemas genuinos relativos al oficio de zapatero. En este sentido, resultan relevantes los aportes de las teorías de Lave y Wenger (1991) y de Collins y Kapur (2014), quienes nos permiten pensar el aprendizaje de oficios en estos contextos, a partir de la construcción social de conocimientos compartida y de la práctica situada, lo que posibilita que el oficio sea aprendido mediante el trabajo con problemas reales, a partir del desarrollo de ciertas habilidades y destrezas que permitan aplicar lo aprendido a la variedad de trabajos demandados.

El análisis realizado permite reconocer que el vínculo que Álvaro (novato, aprendiz del oficio) estableció con Clavito (experto, maestro en el rubro de la zapatería), sumado a las tareas desafiantes que el tallerista propuso durante la capacitación –aspectos contextuales–, posibilitaron la construcción compartida de un compromiso por el aprendizaje y el desarrollo de la creatividad –aspectos personales–, lo que a su vez permitió que Álvaro asumiera nuevos retos, adquiriera nuevas habilidades y se enfrentara a problemas genuinos y a prácticas reales del oficio.

Un aspecto interesante sobre el tópico estudiado es la flexibilidad característica de los contextos educativos no formales. El análisis de ambas trayectorias permite reconocer que en estos espacios de capacitación para el trabajo se prioriza la experiencia en el oficio por encima de la exigencia de títulos académicos y poder así desempeñar el trabajo de tallerista, organizándose los contenidos que deben ser trabajados en la capacitación en función de los intereses y necesidades de los participantes (Trilla *et al*., 2003).

Los datos obtenidos de las entrevistas realizadas, permiten repensar estos contextos de formación para el trabajo y la importancia de continuar trabajando en el diseño de estrategias y formas de enseñanza en los espacios de capacitación laboral, de manera que las propuestas de formación no queden solamente supeditadas a las experiencias de los talleristas, sino que además su experticia enriquezca programas de formación diseñados acorde a las necesidades educativas y laborales de los participantes y a las demandas de trabajo actuales. En este sentido, cobran relevancia los aportes de Petrus (1997) en relación con el concepto de pedagogía social. Para el autor, la finalidad de los contextos de capacitación laboral es educar para y en el trabajo, formando a los participantes en la actividad y en valores profesionales, promoviendo el desarrollo de habilidades y la adquisición de competencias que les permitan insertarse y desempeñarse en el ámbito de las relaciones laborales.

Y es la decisión lo que hace la diferencia en cualquier trabajo, obra o realización. "Lo voy a hacer muy bien, aunque no sea lo mío. Y soy capaz de hacerlo" es la cantinela que debe sonar en mi interior. En todo oficio, en toda gestión o faena, tiene que estar ese componente de decisión de hacerlo bien. Esta cualidad es una realidad en la mayoría de las personas. Si no cómo se explican el tesón de una madre por llevar a su niño cada mañana a la escuela[10], los emprendimientos liderados por mujeres[11], el planeamiento y la realización de megaconstrucciones[12] y un largo etcétera de ejemplos. El componente adicional a la decisión es la esperanza y la ilusión que puedan ponerse a la hora

[10] <https://www.clarin.com/viva/julieta-lanteri-pionera-sentidos_0_RxutaMV_5.html#cxrecs_s> Lanteri toda una pionera.

[11] <https://translate.google.com/translate?hl=es&sl=en&u=https://www.statmodel.com/examples/&prev=search>.

[12] <https://www.youtube.com/watch?v=yM52YOSDpWQ>. Obra para Buenos Aires 2060.

de imaginar y llevar a cabo un proyecto; eso es lo que nos da la energía para persistir sin tomar los caminos del desgano, del fastidio o de la inacción[13].

Los oficios y los requerimientos para atender empleos irán cambiando, pero la actitud general de realización seguirá teniendo el mismo ímpetu que la mostrada por los romanos para hacer un imperio o la sociedad moderna para llegar a la luna.

Ahora, ¿usted de qué lado está?[14]

6. Bibliografía

Colardyn, D. y Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education 39*(1), 11-25. Recuperado de: <https://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjornalvold_colardyn_example_en.pdf>.

Collins, A. y Kapur, M. (2014). Cognitive apprenticeship, en R. K. Sawyer (ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 109-127). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Collins, A., Brown, J. S. y Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics, en L. B. Resnick (ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Finn, J. y Zimmer, K. (2013). Student engagement: what is it? Why does it matter?, en S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). Nueva York: Springer.

Flick, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

[13] <https://www.lanacion.com.ar/opinion/columnistas/sin-titulo-nid2224355>. "Solo nos queda la esperanza (…) un muy sentido mensaje ante la adversidad (…) retrato de los que solo les queda hacer frente a la adversidad". Santiago Kovadloff.

[14] "Yo no pude iniciarme en el oficio de *zapatero remendón*. Me ganó el tiempo con la aparición de nuevos materiales que hicieron de la media suela un artículo obsoleto, dando paso a las suelas inyectadas. Sin embargo, los zapatos con suela de cuero siguen existiendo. Mirá, hay marcas y modelos de zapatos que me resultan hasta impronunciables: Louboutin, Blahnik, Choo, Aquazzurra, Alden Corthay, Santorini (seguro que en esas empresas no me van a contratar siquiera, sobre todo por la edad)".

Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding, en D. Kirshner y J. Whitson (eds.), *Situated Cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 17-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lave, J. (2002). La práctica del aprendizaje, en S. Chaiklin y J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15-45). Buenos Aires: Amorrortu.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Martín, R. B. (2016). Los procesos de participación periférica legítima en dos contextos diversos. *Revista Fronteiras 3*, 5. Recuperado de: <http://revistas.unievangelica.com.br/index.php/fronteiras/article/view/2050>.

Petrus, A. (coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel Educación.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Stake, J. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.

Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M. J. (2003). *La Educación fuera de la Escuela: Ámbitos No Formales y Educación Social.* Barcelona: Ariel Edición.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.

Wenger, E. (2010*b*). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. Chapter 11, en C. Blackmore (ed.), *Social Learning System and communities of practices* (pp. 179-198). Londres: Springer.

¿EXISTE EL *BULLYING* EN LA UNIVERSIDAD? APROXIMACIÓN A ESTA REALIDAD CON UNA MUESTRA ESPAÑOLA DE ESTUDIANTES DE GRADO

DOES BULLYING EXIST AT UNIVERSITY? APPROACH TO THIS REALITY WITH A SAMPLE OF SPANISH UNDERGRADUATE STUDENTS

Pilar Royo-García[a], Cristina Laorden-Gutiérrez[a], Montserrat Giménez-Hernández[a] y Cristina Serrano García[a]*

Fechas de recepción y aceptación: 13 de noviembre de 2019, 11 de mayo de 2020

DOI: 10.46583/edetania_2020.57.510

Resumen: Este artículo analiza la incidencia y las características del *bullying* en una muestra de estudiantes universitarios en población española. La muestra es de 776 universitarios de cuatro titulaciones de grado relacionadas con educación y psicología (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Psicología). Se utilizó el cuestionario EBIP-Q (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016) para evaluar la implicación del *bullying*, adaptándolo a un formato *on line*. También se evaluó la percepción del ambiente social del aula. Se utilizó una metodología cuantitativa. Se analizaron diferencias de porcentajes en la distribución de los roles de implicación en función del curso ($\chi 2$), diferencias de medias entre los roles en la percepción del ambiente social del aula (Anova) y los porcentajes de las formas de agresión y de victimización. Los resultados apuntan que existe el *bullying* en el contexto estudiado: el 12,4 % se considera víctima; el 5 %, agresores, y el 2,7 % agresor-victimizado, encontrando mayor porcentaje de *bullying* en los cursos superiores y más agresores entre los estudiantes de cuarto que de primero. Las formas más frecuentes de victimización son: ser insultado por otro indirectamente, ser excluido o ignorado, ser insultado directamente o ser el blanco de rumores. Las formas más frecuentes de agresión son: insultar a través de terceras personas o directamente, excluir o ignorar y difundir rumores. Las víctimas expresan menos bienestar en el aula que los agresores y los no implicados. Los resultados apuntan la necesidad de seguir

[a] CU Cardenal Cisneros, adscrito a la Universidad de Alcalá.

[*] Correspondencia: Centro Universitario Cardenal Cisneros. Avenida Jesuitas, 34. (Alcalá de Henares), 28806 Madrid. España.

E-mail: cristina.laorden@cardenalcisneros.es

avanzando para conocer las posibles dinámicas universitarias que pueden estar favoreciendo este tipo de relaciones.

Palabras clave: acoso, educación superior, agresor, víctima, convivencia.

Abstract: In this paper, we analyze the impact and characteristics of bullying of Spanish University students. We have a sample of 776 students, distributed in the four academic courses of the degree programs in Teaching Training, Social Education and Psychology. The EBIP-Q (Ortega-Ruiz, Del Rey and Casas, 2016) was used to evaluate the instances of bullying, in an on-line adapted format. The perception of the social environment of the classroom was also evaluated. A quantitative methodology was used. We analyzed percentage differences in the distribution of involvement roles according to the course ($\chi 2$), mean differences between the roles in the perception of the social environment of the classroom (Anova) and the percentages of the forms of aggression and victimization. The results indicate that there are examples of bullying in the University: 12.4 % consider themselves victims; 5 %, aggressors and 2.7 % aggressor-victimized, finding a higher percentage of bullying in the upper grades and more aggressors among the 4th grade students when compared with the 1st grade. We did not find differences according to gender in the different roles. The most frequent forms of victimization are: being insulted by another, being excluded or ignored, being insulted directly or being the target of rumors. The most frequent forms of aggression are: insulting through third parties or directly, excluding or ignoring and spreading rumors. Victims express less well-being in the classroom than aggressors and non-involved people. The results point to the need to continue researching in order to know the possible university dynamics that may be favoring this type of relationship.

Keywords: bullying, Higher Education, aggressor, victim, coexistence.

1. Introducción

Cada vez se va disponiendo de más información sobre lo que ocurre en la Universidad en un tema tan relevante como el acoso entre iguales y se van conociendo algunos resultados reveladores, tal y como constatan las investigaciones sobre este tema que indican que hay presencia de *bullying* entre los estudiantes en la enseñanza superior (Cowie y Myers, 2015; Perry y Blincoe, 2015; Doğruer y Yaratan, 2014; Sinkonen, Puhakka y Meniläinen, 2012; Coleyshaw, 2010). Así, el *bullying* no es un fenómeno exclusivo de los niveles educativos precedentes, y parece adquirir matices específicos en el ámbito de la educación superior (Prieto, Carrillo y Lucio, 2015; Romero y Plata, 2015), por lo que resulta importante contribuir a aportar datos sobre sus características. Pero la mayoría de estos estudios se han realizado con muestras extran-

jeras y son muy pocos los trabajos que incluyen muestras españolas, como el de Caravaca, Falcón, Navarro-Zaragoza, Luna Ruiz-Cabello, Rodriges y Luna Maldonado (2016).

Se entiende por *bullying* o acoso entre iguales una forma de maltrato por abuso de poder de una de las partes (Olweus, 1998), que conlleva conductas hostiles y poco éticas, intencionales, físicas o psicológicas, directas o indirectas, repetidas en el tiempo y que se realizan con el objetivo de provocar daño en la persona o personas hacia la que se dirige (Ortega, del Rey y Casas, 2013; García Peña, Moncada y Quinterio, 2013; Hoyos, Llanos y Valega, 2012; Monks *et al*., 2009). El *bullying* puede manifestarse de forma diversa, a través de conductas físicas (agresión física, golpear o empujar, bloquear el paso, ocultar objetos), verbales (amenazar, chantajear, hacer comentarios negativos) o sociales (hacer burla, muecas o evitar el contacto verbal) (Meriläinen, Puhakka y Sinkkonen, 2015). Estos actos son ofensivos y molestos para la persona acosada y se siente indefensa ante tales hechos, ya que existe un evidente desequilibrio de poder con la persona que agrede. Es importante destacar la naturaleza social del *bullying*, identificando los diferentes roles que intervienen en la conducta (víctima y agresor, pero también observador y participante), ya que permiten entender cómo se mantienen, refuerzan y configuran las diferentes dinámicas en torno al acoso (Salmivalli, 2010).

Existe una importante investigación en torno al estudio del acoso en las primeras etapas escolares, así como aquella centrada en el acoso laboral (Coleyshaw, 2010), y diferentes autores han encontrado que existe una continuidad en el acoso a lo largo de la vida, es decir, que los roles asociados tanto al papel de agresor como de víctima pueden seguir a la persona desde su etapa escolar hasta su vida profesional (Sinkkonen, Puhakka y Miniläinen, 2012).

En los primeros estudios de Olweus (1998) se recogía una tendencia a la disminución en las conductas de acoso en el paso de la adolescencia a la juventud, debido a los cambios cognitivos propios de esta etapa y a la aparición de nuevos contextos relacionales. También hay estudios que constatan una disminución del maltrato físico, con un repunte de conductas violentas en el contexto de la pareja, las pandillas, el acoso sexual y el acoso laboral (Prieto, Carrillo y Lucio, 2015; Peplet, citado en Vásquez de la Hoz *et al*., 2010), con unas características y complejidades diferentes a las encontradas en niños y adolescentes (Adams y Lawrence, 2011).

Sin embargo, otros estudios muestran continuidad entre lo que ocurre en el colegio y en la Universidad. Así, se ha encontrado que aproximadamente el 50 % de los jóvenes que habían sido víctimas o acosadores en la etapa escolar son víctimas o acosadores en la Universidad (Pörhöla *et al*., citado en Cowie y Myers, 2015; Curwen, McNicho y Sharpe, 2011; Chapell *et al*., 2006). Por otro lado, se ha encontrado que la probabilidad de que la víctima se convirtiera en agresor es alta en estudiantes universitarios, lo que se explica como una forma de reaccionar ante una situación incontrolable y ante la que percibe poco apoyo para resolverla (Vergel, Martínez y Zafra, 2016; Trujillo y Romero-Acosta, 2016).

Por tanto, frente a lo que cabría esperar según los primeros estudios, fundamentalmente por las características propias de la Universidad (como contexto formativo no obligatorio/libre elección) y de los universitarios, a quienes se les atribuye ciertas competencias cognitivas y sociales y una mayor madurez social (García Peña, Moncada y Quintero, 2013), diferentes resultados más recientes han encontrado porcentajes significativos de *bullying*. Como se ha comentado anteriormente, casi todos ellos incluyen muestras extranjeras. Así, por ejemplo, varias investigaciones sitúan entre un 5 y un 7 % el porcentaje de estudiantes de universidades finlandesas que expresan haber sido acosados bien por compañeros, bien por miembros de la comunidad educativa (Pörhölä, citado en Cowie y Myer, 2015; Sinkkonen, Puhakka y Meriläinen, 2012; Lappalainen, Meriläinen, Puhakka y Sinkkonen, 2011) y entre un 7 y un 11 % en universidades británicas (NUS Student Experience Report, 2008, y Pörhörlä *et al*., 2016, respectivamente). En un estudio transcultural, Pörhölä, Cvancara, Kaal, Tampere y Torres (2016) encuentran, además, un porcentaje de víctimas del 25 % en universitarios de Argentina y un 2 % de universitarios de Estonia. A su vez, en un estudio realizado en 22 facultades colombianas de Medicina, se identificó entre un 19,68 y un 30 % de prevalencia de acoso en las universidades (Paredes, Sanabria-Ferrand, González-Quevedo y Moreno, 2010). Los datos más altos los encontramos en un estudio realizado con una muestra española, concretamente estudiantes de Medicina de la Universidad de Murcia que llevaban entre 2 y 6 años en la Universidad, en el que el 62,2 % de los participantes se identificó como víctima de *bullying* durante los doce meses anteriores (Caravaca *et al*., 2016). Las diferencias en los porcentajes de estos estudios podrían explicarse por el marco temporal de la investigación,

la diversidad cultural y el modo en que el *bullying* es interpretado en cada uno de los países, aunque algunos autores también apuntan dificultades metodológicas como la imprecisión de las medidas (Benites, 2012). En principio, parece que los datos indican una disminución del problema en la Universidad respecto a etapas anteriores (Cowie y Myers, 2014; Hoyos, Romero, Valega y Molinares, 2009), aunque algunos autores apuntan que esto podría explicarse por la ausencia de estudios sobre el tema (Coleyshaw, 2010) y la falta de consenso a la hora de definir qué se entiende por acoso y su forma de evaluarlo (Goldsmid y Howie, 2014).

En cuanto a los diferentes roles, aparte de lo ya mencionado, el 11 % de estudiantes universitarios del estudio de Meriläinen *et al*. (2015) expresaron haber sido testigos de situación de acoso en sus universidades. Hoyos, Llanos y Valega (2012) encuentran que el 87 % de los estudiantes se identifica como testigo, un 12 % se reconoce como agresor y el 10,6 % como víctima de acoso. En un estudio realizado por Kunttu y Huttunen (2009), el 25 % dijo haber sufrido acoso en la universidad, de los cuales un 5-6 % bastante o muy frecuentemente. El 1,7 % expresaba ser acosador.

En la Universidad, el *bullying* adquiere diferentes formas e incluye conductas como difundir rumores desagradables relacionados con la edad, el sexo, la raza o la discapacidad; ridiculizar o denigrar a alguien; excluir socialmente; conductas sexuales no deseadas, y amenazas tanto directas como *on line* (Cowie y Myers, 2015). Si comparamos estos tipos de *bullying* con lo encontrado en estudios nacionales e internacionales en escolares, se observa que todas las formas de maltrato se presentan en el contexto universitario, siendo más frecuentes el maltrato verbal y la violencia psicológica, seguido de la exclusión social y, en menor proporción, el maltrato físico directo e indirecto (Vergel, Martínez y Zafra, 2016; Hoyos, Llanos y Valega, 2012). Los diferentes estudios encuentran que los universitarios no acuden a agresiones físicas en comparación con etapas anteriores.

En cuanto a la frecuencia, Meriläinen *et al*. (2015) han encontrado que uno de cada siete estudiantes había sufrido acoso a diario y uno de cada tres, varias intimidaciones un par de veces al mes; el 50 % de los casos fue acoso público directo (por ejemplo, discriminación, trato injusto y presión). Atendiendo al lugar, se ha encontrado que entre un 20 y un 30 % de las situaciones

de acoso se producen en el aula de clase (Vergel, Martínez y Zafra, 2016; Meriläinen, Puhakka y Sinkkonen, 2015).

Con relación al género, parece confirmarse que los hombres son más veces agresores que las mujeres (Pörhöblä, Cvancara, Kaal, Tampere y Torres, 2016; Hoyos, Llanos y Valega, 2012; Nansel *et al*., 2001), mientras que las mujeres, en estas situaciones, se relacionan con más frecuencia con el rol de testigo (Hoyos, Llanos y Valega, 2012). Atendiendo al género de las víctimas, los resultados no son definitivos. En el estudio transcultural de Pörhölä *et al*. (2016), solo se encuentran diferencias significativas en víctimas mujeres en Finlandia, siendo la forma más frecuente de *bullying* en mujeres, en los cuatro países estudiados, la crítica injustificada, el menosprecio o la humillación (donde oscila entre el 13 y el 15 %). Por el contrario, los varones argentinos informaron con más frecuencia de ataques verbales, como insultos o amenazas, y los varones estadounidenses, de burlas o críticas sobre cualidades personales, como las formas más frecuentes de acoso.

Hoyos, Llanos y Valega (2012) encuentran que las mujeres que se reconocen como agresoras destacan en las modalidades de ignorar (46,7 %) y hablar mal de otro (20 %), mientras que los varones ponen apodos (29,6%) e insultan (14,8 %) con más frecuencia que las chicas. En este estudio los hombres agresores también reportan que ignoran, pero que lo hacen en una proporción menor que las mujeres, hecho que coincide con otros estudios en universitarios y escolares (Hoyos, Llanos y Valega, 2012).

Para explicar la incidencia del *bullying* universitario, algunos autores han apelado a la propia estructura universitaria y a las nuevas capacidades que adquiere el estudiante. Por un lado, la forma en que se configura la docencia, las dinámicas del aula, las disciplinas académicas y las políticas universitarias que buscan proteger posibles posiciones de poder, y por otro, la propia capacidad cognitiva de los estudiantes para resaltar las diferencias de sus compañeros, la necesidad de protagonismo o liderazgo, así como las circunstancias vitales propias de esta etapa (terminación de relaciones de pareja, celos, etc.) o las necesidades específicas y/o dificultades de algunos estudiantes, podrían explicar los porcentajes de *bullying* encontrado en la Universidad (Vergel, Martínez y Zafra, 2016; McDougall, citado en Hoyos, Llanos y Valega, 2012), aunque no cabe duda de que es necesaria una mayor investigación en este tema.

La relevancia de todos estos resultados destaca no solo por lo sorprendente de encontrar acoso en un contexto con expectativas altas de formación, sino por las consecuencias que se constatan tanto en víctimas como en agresores. Isaacs *et al*. (2008) encuentran importantes repercusiones negativas en la salud emocional y en la experiencia de bienestar de las víctimas de larga duración, destacando la soledad y el aislamiento social, lo cual podría relacionarse con una baja autoestima y síntomas depresivos. En cuanto a los agresores, podrían ser más propensos a involucrarse en una gran variedad de conductas desadaptativas y antisociales y, al igual que las víctimas, tienen un mayor riesgo de depresión y de ideación suicida (Cowie, 2013). El informe de la Unesco (2018) sobre la violencia y el acoso escolar, realizado con estudiantes de entre 9 y 15 años de 144 países, indica que el *bullying* tiene un impacto significativo en la salud mental y física, la calidad de vida y el bienestar de las víctimas. Entre otras cosas, aquellos estudiantes que lo sufren tienen el doble de probabilidades de sentirse solos, y el triple de sentirse "extraños" en la escuela en relación con los que no son acosados y disminuye su sentido de pertenencia al centro educativo. En este sentido, sería interesante analizar la percepción del ambiente del aula en la etapa universitaria en relación con el acoso y la victimización por parte de los propios estudiantes.

El objetivo del presente trabajo es contribuir a analizar el *bullying* en una muestra universitaria española, concretamente estudiar cómo se distribuyen los diferentes roles implicados en el *bullying* (víctima, agresor, agresor victimizado y no implicado), estudiar la relación de dichos roles con la percepción que tienen los estudiantes del ambiente social del aula y su sensación de bienestar en ella, y comprobar las formas más frecuentes de agresión y de victimización en la muestra analizada.

2. Método

2.1 *Muestra*

El procedimiento de muestreo llevado a cabo es no probabilístico por conveniencia. La muestra está constituida por 776 estudiantes universitarios. Estudian cuatro titulaciones de grado (Magisterio en Educación Infantil,

Magisterio en Educación Primaria, Educación Social y Psicología). El rango de edad varía entre los 17 y los 58 años, situándose el 95 % de los estudiantes entre los 17 y los 26 años y siendo la media de 21,06 años y la DT de 3,775.

Del total de la muestra, 131 (16,9 %) son varones y 654 (83,1 %) son mujeres. La distribución por curso es la siguiente: 260 (33,5 %) de primer curso, 203 (26,2 %) de segundo curso, 137 (17,7 %) de tercer curso y 176 (22,7 %) de cuarto curso. Los participantes estudian cuatro titulaciones de grado (Magisterio en Educación Infantil, 279 (46 %); Magisterio en Educación Primaria, 233 (30,1%); Educación Social, 74 (9,4 %), y Psicología, 190 (24,5%).

2.2 *Variables e instrumentos*

Para evaluar la implicación en *bullying* de los estudiantes se ha utilizado la validación española desarrollada por Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas (2016) del *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIP-Q). Este cuestionario ha sido elegido porque ha demostrado tener alta fiabilidad y por las ventajas y fortalezas de su validación (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016). Está formado por 14 ítems agrupados en dos dimensiones: victimización (Ω = 0,86) y agresión (Ω = 0,86, evaluado a través del Omega de McDonald). Los ítems siguen una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta y se refieren a un intervalo temporal de los últimos dos meses: 0 = no; 1 = sí, una o dos veces; 2 = sí, una o dos veces al mes; 3 = sí, alrededor de una vez a la semana; y 4 = sí, más de una vez a la semana. El cuestionario permite identificar los siguientes roles en *bullying*: víctima, agresor, agresor victimizado y no implicado.

Por otro lado, también se evaluó en cada estudiante su percepción del ambiente social del aula y su sensación de bienestar en ella, a través de cuatro ítems elaborados *ad hoc* con cuatro alternativas de respuesta (mucho, bastante, poco o nada). Concretamente los ítems son: "Me siento a gusto en esta clase"; "Considero que tengo amigos en clase"; "Puedo intervenir en clase sin problemas"; "Considero que hay buen ambiente en clase". La consistencia obtenida con los datos de este estudio mediante α de Cronbach fue de α = 0,799.

2.3 *Procedimiento*

Los instrumentos de evaluación se aplicaron en el primer cuatrimestre del curso 2017-18 a través de un enlace *on line*, de forma voluntaria y con la autorización paterna en el caso de los/as alumnos/as de primer curso menores de edad. Esta autorización se hizo llegar a los/as padres/madres en formato papel, donde se explicaba el objetivo del estudio y el proceso de gestión de datos. Al estudiante se explicó que las repuestas eran anónimas, confidenciales, que se requería sinceridad y que debían centrarse en lo ocurrido en el contexto universitario (no con los amigos de fuera de la Universidad) y durante los últimos dos meses.

2.4 *Análisis de datos*

Para calcular los roles de implicación en *bullying* en el cuestionario EBIP-Q se consideraron los criterios de frecuencia de participación y repetición, de acuerdo con los criterios de Del Rey *et al*. (2015, citado en Romera *et al*., 2017). Las víctimas fueron identificadas cuando obtuvieron puntuaciones mayores o iguales a 2 (una vez al mes) en cualquiera de los ítems de victimización y puntuaciones iguales o menores que 1 (una o dos veces) en todos los ítems de agresión. Los agresores fueron aquellos que marcaron 2 o más (una vez al mes) en algún ítem de agresión y 1 o 0 (una o dos veces o nunca) en todos los ítems de victimización. Los agresores victimizados puntuaron igual o mayor a 2 (una vez al mes) en cualquier ítem de la dimensión agresión y victimización. Los no implicados fueron considerados aquellos que obtuvieron una puntuación menor o igual que 1 (una o dos veces), tanto en los ítems de agresión como en los de victimización.

La clasificación de los participantes según los distintos roles de implicación en *bullying* se realizó a partir de los datos brutos a través de un programa escrito para R (*R coreteam*, 2018). Posteriormente, los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS 24. Se calcularon los porcentajes de implicación en los diferentes roles del *bullying* y se analizaron las diferencias en la distribución de dichos roles en función del curso, del género y de la titulación, a través de la prueba de chi cuadrado ($\chi 2$) y con la prueba z para la

comparación de las proporciones. Por otro lado, se analizaron las diferencias de medias entre los roles del *bullying* en la percepción del ambiente social del aula y la sensación de bienestar en ella aplicando ANOVA factorial, con Bonferroni para los contrastes posteriores con un nivel de significación de 0,05. Por último, se analizaron los porcentajes de las distintas formas de agresión y de victimización, para lo cual se agruparon las puntuaciones mayores o iguales a uno.

2.5 *Resultados*

Los resultados indican en la muestra total que el rol de víctima tiene un porcentaje de implicación del 12,4 % (96 estudiantes), el rol de agresor del 5 % (39 estudiantes) y el rol de agresor-victimizado, del 2,7 % (21 estudiantes) (tabla 1).

La prueba de chi cuadrado muestra que la distribución de los roles en función del curso es estadísticamente diferente ($\chi 2 = 41{,}993$, gl = 9, sig = ,000). Centrándonos en las víctimas, se establecen dos grupos estadísticamente diferentes entre sí: los alumnos de 1.º y 2.º por un lado (8,1 y 7,9 % respectivamente) y los estudiantes de 3.º y 4.º por otro lado (17,5 y 19,9 %), encontrando un mayor porcentaje de víctimas de *bullying* en los cursos superiores. Respecto a los agresores, los resultados indican que el porcentaje de implicación en el rol de agresor va aumentando desde el primer curso (2,3 %), pasando por segundo (3,9 %) y tercer cursos (5,8 %), hasta el cuarto (9,7%), encontrando diferencias estadísticamente significativas entre 4.º y 1.º. Por otro lado, la distribución del porcentaje de implicación en el rol de agresor victimizado es estadísticamente similar en todos los cursos, siendo este, además, el rol menos frecuente, como cabría esperar (tabla 1)

TABLA 1
Distribución de los roles de bullying *en función del curso y en la muestra total*

			Curso				*Total*
			1º	*2º*	*3º*	*4º*	
Roles en *bullying*	No Implicado	Recuento	230_{a}	173_{a}	99_{b}	118_{b}	620
		% dentro de curso	88,5 %	85,2 %	72,3 %	67,0 %	79,9 %
	Víctima	Recuento	21_{a}	16_{a}	24_{b}	35_{b}	96
		% dentro de curso	8,1 %	7,9 %	17,5 %	19,9 %	12,4 %
	Agresor	Recuento	6_{a}	$8_{a, b}$	$8_{a, b}$	17_{b}	39
		% dentro de curso	2,3 %	3,9 %	5,8 %	9,7 %	5,0 %
	Agresor Victimizado	Recuento	3_{a}	6_{a}	6_{a}	6_{a}	21
		% dentro de curso	1,2 %	3,0 %	4,4 %	3,4 %	2,7 %
Total		Recuento	260	203	137	176	776
		% dentro de curso	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Nota: Cada letra del subíndice denota un subconjunto de la categoría "Curso" cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel ,05.
Fuente: Elaboración propia.

Respecto al género, los resultados indican que no existen diferencias significativas en la distribución de los roles del *bullying* entre hombres y mujeres ($\chi 2 = 1{,}514$, gl = 3, sig = ,679), siendo los porcentajes de implicación de los roles similares entre las chicas y los chicos (11,9 y 14,5 % respectivamente para el rol de víctima, el 5,1 y 4,6 % para el rol de agresor y el 2,5 y 3,8 % para el de agresor victimizado). Somos conscientes de que nuestra muestra es desigual al tratarse de estudios universitarios en los que se matriculan más chicas que chicos, pero nos interesaba ver cómo se distribuyen los diferentes roles del *bullying* y si están presentes tanto en varones como en mujeres (tabla 2).

TABLA 2
Distribución de los roles de bullying *en función del género*

			Sexo		*Total*
			Mujer	*Hombre*	
Roles en *bullying*	No Implicado	Recuento	519_a	101_a	620
		% dentro de sexo	80,5 %	77,1 %	79,9 %
	Víctima	Recuento	77_a	19_a	96
		% dentro de sexo	11,9 %	14,5 %	12,4 %
	Agresor	Recuento	33_a	6_a	39
		% dentro de sexo	5,1 %	4,6 %	5,0 %
	Agresor victimizado	Recuento	16_a	5_a	21
		% dentro de sexo	2,5 %	3,8 %	2,7 %
Total		Recuento	645	131	776
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Nota: Cada letra del subíndice denota un subconjunto de la categoría "Sexo" cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel ,05.
Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en las tablas 3 y 4, el orden en que aparecen las conductas de victimización y de agresión en función del porcentaje de implicación es prácticamente el mismo en los dos grupos (de *bullying* menos frecuente y frecuente).

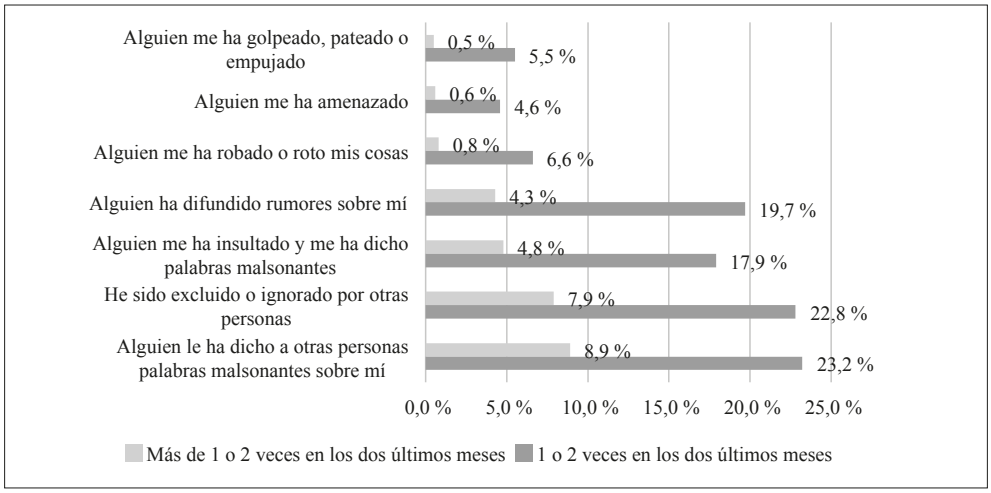
Los resultados indican que las formas más repetidas de victimización en los estudiantes universitarios de nuestra muestra (tanto en el grupo de *bullying* menos frecuente como más frecuente) son: ser insultado a través de terceras personas, ser excluido o ignorado, ser insultado directamente y ser el blanco de la difusión de rumores. Un porcentaje menor, pero también significativo de estudiantes señala que alguien le ha robado o roto sus cosas, que ha sido amenazado, o que ha sido golpeado, pateado o empujado (tabla 3 y figura 1).

TABLA 3
Distribución de las formas de victimización en bullying

Formas de victimización en bullying	*Más de 1 o 2 veces en los dos últimos meses (frecuente)*		*1 o 2 veces en los dos últimos meses (menos frecuente)*		*Total*	
	%	*F*	*%*	*F*	*%*	*F*
Alguien le ha dicho a otras personas palabras malsonantes sobre mí (insultado)	8,9 %	69	23,2 %	180	32,1 %	249
He sido excluido o ignorado por otras personas	7,9 %	61	22,8 %	177	30,7 %	238
Alguien me ha insultado y me ha dicho palabras malsonantes	4,8 %	37	17,9 %	139	22,7 %	176
Alguien ha difundido rumores sobre mí	4,3 %	33	19,7 %	153	24 %	186
Alguien me ha robado o roto mis cosas	0,8 %	6	6,6 %	51	7,4 %	57
Alguien me ha amenazado	0,6 %	5	4,6 %	36	5,2 %	41
Alguien me ha golpeado, pateado o empujado	0,5 %	4	5,5 %	27	6 %	31

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 1
Formas de victimización en bullying



Fuente: Elaboración propia.

A su vez, las formas más repetidas de agresión en los estudiantes universitarios de nuestra muestra son fundamentalmente decir palabras malsonantes (insultar) a través de terceras personas o directamente, excluir o ignorar a alguien y difundir rumores sobre alguien. Seguido a bastante distancia encontramos robar o estropear algo a alguien, golpear, patear o empujar a alguien y amenazar a alguien (tabla 4 y gráfico 2).

Los estudiantes universitarios que están implicados en *bullying* tienen una percepción diferente del clima de la clase y de su bienestar en ella. Así, el ANOVA muestra diferencias significativas en función de los roles de implicación en *bullying* en la percepción del ambiente social del aula en los cuatro ítems evaluados. Se observan diferencias significativas en todos los ítems considerados en este sentido (tabla 5).

Como se observa en la tabla 6, al hacer los contrastes para ver específicamente entre qué roles de implicación existen diferencias encontramos que los más sensibles en este sentido son los estudiantes que tienen rol de víctima. Los resultados indican que estos: se sienten menos a gusto en clase que sus compañeros no implicados en situaciones *bullying* ($p = 0,00$) y que los que tienen rol de agresor ($p = 0,019$); consideran que tienen menos amigos en clase que los no implicados ($p = 0,00$) y que los agresores ($p = 0,023$); tienen una peor percepción de la posibilidad de intervenir en clase sin problemas que los estudiantes no implicados ($p = 0,00$); y consideran que hay peor ambiente en clase que los no implicados ($p = 0,00$).

Por su parte, los estudiantes con el rol de agresor se sienten más a gusto en clase y consideran que tienen más amigos en ella que los estudiantes que son víctima de *bullying* ($p = 0,019$ y $p = 0,023$, respectivamente). En comparación con los estudiantes no implicados, los agresores consideran que hay un peor ambiente general en clase ($p = 0,010$), pero ellos se sienten estadísticamente igual de a gusto en clase que los no implicados, creen que tienen amigos en clase en la misma medida, y piensan que pueden intervenir en clase sin problemas igual que los no implicados.

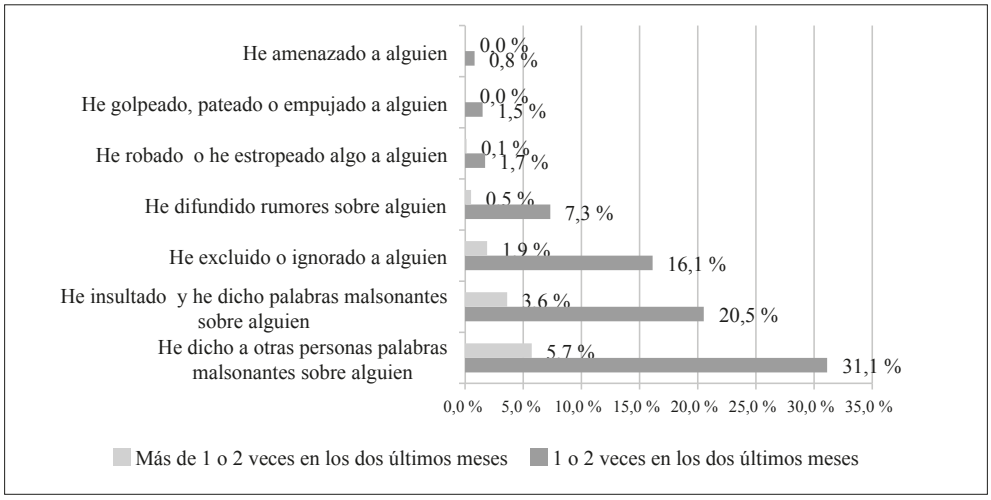
Los estudiantes con el rol de agresor-victimizado se sienten significativamente menos a gusto en clase ($p = 0,034$) y piensan que hay peor ambiente en clase ($p = 0,002$) que los estudiantes no implicados en *bullying*.

TABLA 4
Distribución de las formas de agresión en bullying

Formas de agresión en bullying	*Más de 1 o 2 veces en los dos últimos meses (frecuente)*		*1 o 2 veces en los dos últimos meses (menos frecuente)*		*Total*	
	%	*F*	*%*	*F*	*%*	*F*
He dicho a otras personas palabras malsonantes sobre alguien	5,7 %	44	31,1 %	241	36,8 %	285
He insultado y he dicho palabras malsonantes sobre alguien	3,6 %	28	20,5 %	159	24,1 %	187
He excluido o ignorado a alguien	1,9 %	15	16,1 %	125	18 %	140
He difundido rumores sobre alguien	0,5 %	4	7,3 %	57	7,8 %	61
He robado o he estropeado algo a alguien	0,1 %	1	1,7 %	13	1,8 %	14
He golpeado, pateado o empujado a alguien	0,0 %	0	1,5 %	12	1,5 %	12
He amenazado a alguien	0,0 %	0	0,8 %	6	0,8 %	6

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 2
Formas de agresión en bullying



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 5
Media, desviación típica, F y Significación del ANOVA en la percepción del ambiente social del aula en función de los roles de implicación en bullying

		N	*Media*	*DT*	*F*	*Sig*
Me siento a gusto en esta clase	No implicado	620	2,40	0,761	21,244	0,000
	Víctima	96	1,73	1,000		
	Agresor	39	2,18	0,914		
	Agresor victimizado	21	1,90	0,700		
	Total	776	2,29	0,831		
Considero que tengo amigos en clase	No implicado	620	1,52	0,637	6,599	0,000
	Víctima	96	1,21	0,679		
	Agresor	39	1,56	0,680		
	Agresor victimizado	21	1,48	0,680		
	Total	776	1,48	0,652		
Puedo intervenir en clase sin problemas	No implicado	620	2,41	0,756	6,763	0,000
	Víctima	96	2,03	0,923		
	Agresor	39	2,36	0,843		
	Agresor victimizado	21	2,19	0,928		
	Total	776	2,36	0,797		
Considero que hay buen ambiente en clase	No implicado	620	1,97	0,897	12,179	0,000
	Víctima	96	1,53	1,025		
	Agresor	39	1,49	0,942		
	Agresor victimizado	21	1,24	0,995		
	Total	776	1,87	0,938		

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 6
Comparaciones múltiples entre los roles del bullying *en la percepción del ambiente social del aula*

Variable dependiente	*(I) Roles en* bullying	*(J) Roles en* bullying	*Diferencia de medias (I-J)*	*Error típico*	*Sig.*	*Intervalo de confianza al 95 %*	
						Límite superior	*Límite inferior*
Me siento a gusto en esta clase	No implicado	Víctima	,668(*)	0,088	0,000	0,44	0,90
		Agresor	0,217	0,132	0,604	-0,13	0,57
		Agresor victimizado	,492(*)	0,178	0,034	0,02	0,96
	Víctima	No implicado	-,668(*)	0,088	0,000	-0,90	-0,44
		Agresor	-,450(*)	0,152	0,019	-0,85	-0,05
		Agresor victimizado	-0,176	0,193	1,000	-0,69	0,33
	Agresor	No implicado	-0,217	0,132	0,604	-0,57	0,13
		Víctima	,450(*)	0,152	0,019	0,05	0,85
		Agresor victimizado	0,275	0,217	1,000	-0,30	0,85
	Agresor victimizado	No implicado	-,492(*)	0,178	0,034	-0,96	-0,02
		Víctima	0,176	0,193	1,000	-0,33	0,69
		Agresor	-0,275	0,217	1,000	-0,85	0,30
Considero que tengo amigos en clase	No implicado	Víctima	,309(*)	0,071	0,000	0,12	0,50
		Agresor	-0,046	0,107	1,000	-0,33	0,24
		Agresor victimizado	0,042	0,143	1,000	-0,34	0,42
	Víctima	No implicado	-,309(*)	0,071	0,000	-0,50	-0,12
		Agresor	-,356(*)	0,123	0,023	-0,68	-0,03
		Agresor victimizado	-0,268	0,155	0,512	-0,68	0,14
	Agresor	No implicado	0,046	0,107	1,000	-0,24	0,33
		Víctima	,356(*)	0,123	0,023	0,03	0,68
		Agresor victimizado	0,088	0,175	1,000	-0,37	0,55
	Agresor victimizado	No implicado	-0,042	0,143	1,000	-0,42	0,34
		Víctima	0,268	0,155	0,512	-0,14	0,68
		Agresor	-0,088	0,175	1,000	-0,55	0,37

Variable dependiente	*(I) Roles en* bullying	*(J) Roles en* bullying	*Diferencia de medias (I-J)*	*Error típico*	*Sig.*	*Intervalo de confianza al 95 %*	
						Límite superior	*Límite inferior*
Puedo intervenir en clase sin problemas	No implicado	Víctima	,380(*)	0,086	0,000	0,15	0,61
		Agresor	0,052	0,130	1,000	-0,29	0,40
		Agresor victimizado	0,221	0,175	1,000	-0,24	0,68
	Víctima	No implicado	-,380(*)	0,086	0,000	-0,61	-0,15
		Agresor	-0,328	0,150	0,173	-0,72	0,07
		Agresor victimizado	-0,159	0,190	1,000	-0,66	0,34
	Agresor	No implicado	-0,052	0,130	1,000	-0,40	0,29
		Víctima	0,328	0,150	0,173	-0,07	0,72
		Agresor victimizado	0,168	0,213	1,000	-0,40	0,73
	Agresor victimizado	No implicado	-0,221	0,175	1,000	-0,68	0,24
		Víctima	0,159	0,190	1,000	-0,34	0,66
		Agresor	-0,168	0,213	1,000	-0,73	0,40
Considero que hay buen ambiente en clase	No implicado	Víctima	,435(*)	0,101	0,000	0,17	0,70
		Agresor	,479(*)	0,152	0,010	0,08	0,88
		Agresor victimizado	,728(*)	0,204	0,002	0,19	1,27
	Víctima	No implicado	-,435(*)	0,101	0,000	-0,70	-0,17
		Agresor	0,044	0,174	1,000	-0,42	0,51
		Agresor victimizado	0,293	0,221	1,000	-0,29	0,88
	Agresor	No implicado	-,479(*)	0,152	0,010	-0,88	-0,08
		Víctima	-0,044	0,174	1,000	-0,51	0,42
		Agresor victimizado	0,249	0,249	1,000	-0,41	0,91
	Agresor victimizado	No implicado	-,728(*)	0,204	0,002	-1,27	-0,19
		Víctima	-0,293	0,221	1,000	-0,88	0,29
		Agresor	-0,249	0,249	1,000	-0,91	0,41
*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05.							

Fuente: Elaboración propia.

3. Discusiones y resultados

Resulta paradójico pensar que pueda producirse acoso en personas con mayor formación y algunos autores sugieren una mayor brutalidad de las acciones con mayores efectos sobre las víctimas (Prieto, Carrillo y Lucio, 2015). Con el presente estudio, se pone de manifiesto que se producen situaciones de acoso en los centros universitarios españoles evaluados, en una frecuencia que consideramos suficientemente relevante como para ser tenida en cuenta. El 12,4 % de los participantes expresaron haber sufrido acoso en la Universidad, una frecuencia que se suma a la diversidad transnacional encontrada en diferentes estudios (Pörhörla *et al*., 2016; Hoyos, Llanos y Valega, 2012; Paredes, Sanabria-Ferrand, González-Quevedo y Moreno, 2010). Nos encontramos por encima de las frecuencias encontradas en Finlandia, Reino Unido o Estonia, por debajo de muestras de Argentina o similares a los encontrados por Hoyos, Llanos y Valega (2012) con población colombiana. En cierta manera, podríamos estar aportando un dato explicable por la conceptualización del acoso en cada país, o bien tratando con datos incomparables dada la diversidad en la definición y/o procedimiento de evaluación del término estudiado.

Si nos fijamos en los datos recientes con población infanto-juvenil en España, que sitúa el acoso escolar en un 9,3 % (Sastre, 2016), no se ha detectado una disminución de acoso universitario en la muestra estudiada (situado en un 12,4 %), como era de esperar a partir de la investigación clásica en este tema (Olweus, 1998).

En cuanto a los agresores, el 5 % detectado en la muestra española del presente artículo se sitúa entre las frecuencias del 1,7 % del estudio con universitarios finlandeses de Kunttu y Huttunen (2009) y el 12 % del estudio con universitarios colombianos de Hoyos, López y Valega (2012).

Un hecho especialmente llamativo es que las frecuencias tanto en el rol de víctimas como en el de agresor aumentan significativamente en los últimos cursos. Cabría esperar que la mayor madurez de los estudiantes del último curso, las mayores competencias académicas adquiridas y sus expectativas profesionales más cercanas los llevaran a tener relaciones interpersonales más adecuadas y más habilidades para una convivencia positiva, pero es el curso en el que más casos encontramos tanto de víctimas (19,9 %) como de agresores (9,7 %), lo que podría deberse, entre otras cosas, a la mayor tensión

acumulada en este último curso o a que la Universidad no está cumpliendo su objetivo de favorecer el desarrollo de competencias transversales como, por ejemplo, la resolución de problemas, el trabajo en equipo o las habilidades sociales.

En cuanto al sexo, no se han encontrado diferencias significativas en ninguno de los roles, frente a los estudios que confirman que los hombres son más veces agresores que las mujeres (Pörhöblä, Cvancara, Kaal, Tampere y Torres, 2016; Hoyos, Llanos y Valega, 2012) o que las mujeres se relacionan con mayor frecuencia con el rol de testigo (Hoyos, Llanos y Valega, 2012). Respecto al rol de víctima, los estudios han aportado datos contradictorios.

En cuanto al tipo de conductas recibidas por las víctimas, teniendo en cuenta el grupo total, las más frecuentes han sido "ser insultado a través de terceras personas (32,1 %), "ser excluido o ignorado" (30,7 %) y "difundir rumores sobre él" (24 %), resultados similares a los encontrados en otras investigaciones, donde además se constata que las agresiones de tipo físico (4 % en el presente estudio) son las menos frecuentes en poblaciones universitarias (Vergel, Martínez y Zafra, 2016; Cowie y Myers, 2015; Hoyos, Llanos y Valega, 2012).

Atendiendo a los tipos de agresión, las más frecuentes han sido "decir palabras malsonantes sobre otros o directamente" (36,7 %), "excluir o ignorar" (24,1 %) y "difundir rumores" (7,9 %), formas de acoso similares a las encontradas en otros estudios (Pottinger y Stair, 2009).

Los resultados respecto a las conductas del grupo de *bullying* considerado frecuente (más de 1 o 2 veces en los dos últimos meses) resultan coherentes con los porcentajes de prevalencia del acoso encontrados en este estudio (el 12,4 % para el rol de víctima y el 5 % para el rol de agresor), puesto que se sitúan en torno a dicha cifra, descendiendo en las formas más extremas de violencia.

En el grupo de *bullying* menos frecuente y en el grupo total, las conductas agresivas con mayor porcentaje implican normalización de unas conductas que los estudiantes no parecen identificar con agresión (insultar o decir palabras malsonantes), y es posible que sepan diferenciar cuándo tienen intencionalidad negativa y cuándo no. Pero las otras conductas (como "robar o estropear", 1,8 %; "maltrato físico", 1,5 % o "amenazar", 0,8 %), a pesar de su menor frecuencia, consideramos que son lo suficientemente graves como

para diseñar estrategias específicas de intervención y prevención. Debemos recordar que son los propios estudiantes quienes se identifican a sí mismos como agentes de la agresión, es decir, ellos indican que han robado o estropeado, excluido o ignorado, o difundido rumores sobre otros. Sería necesario analizar la percepción del agresor sobre estas conductas, pues cabría la opción de que no fueran conscientes de que están cometiendo un tipo de abuso.

Aunque la investigación realizada no explora las consecuencias psicológicas de los roles asociados al acoso, se disponen de algunos datos sobre bienestar en el aula. Así, las víctimas se sienten menos a gusto en clase y expresan tener menos amigos que los no implicados o los agresores; además, sienten que pueden intervenir menos en clase y perciben un peor ambiente que los no implicados. Sería interesante/necesario analizar si esta vivencia de la experiencia de aula repercute en alguna otra variable relacionada con el bienestar psicológico, el rendimiento académico o las relaciones sociales tal y como han demostrado diferentes estudios (Isaacs *et al*., 2008), teniendo en cuenta su relevancia dado que las titulaciones estudiadas en este trabajo están orientadas a profesiones muy vinculadas a la educación y al desarrollo de las personas. Sentirse bien en clase es importante, ya que se ha visto que dos de las principales condiciones de protección contra el acoso, son tener una buena integración en el grupo de iguales en clase y tener buenos amigos (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2010).

Principalmente en el caso de las titulaciones de Magisterio, consideramos que la experiencia de aula y de relaciones con los compañeros serán aspectos fundamentales para su desempeño profesional futuro. En cualquier caso, nuestros resultados sugieren que los alumnos que se identifican como víctimas son conscientes de su situación y no lo están pasando bien, lo que indica la necesidad de realizar actuaciones de prevención, detección e intervención en *bullying* también en contextos universitarios.

En definitiva, los datos aportados nos indican que el acoso existe en la Universidad. Si como apuntan algunas investigaciones este hecho podría estar condicionado por las propias características de la Universidad (Vergel, Martínez y Zafra, 2016; McDougall, citado en Hoyos, Llanos y Velga, 2012), como las relacionadas con modelos de gestión, liderazgo, sistemas de evaluación, etc. (Coleyshaw, 2010), será necesario focalizar la investigación en

la identificación de estos factores con el objetivo de poder encontrar nuevos modelos que favorezcan unas relaciones más positivas.

4. Bibliografía

Adams, F. D. y Lawrence, G. J. (2011). Bullying victims: The effects last into college. *American Secondary Education 40*(1), 4-11.

Benites, M. (2012). La convivencia escolar: una estrategia de intervención en bullying, en L. Benites, J. Carozzo, V. Horna, L. Palomino, C. Salgado, C. Uribe y L. Zapata (eds.), *Bullying y convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales* (pp. 75-104). Lima: Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela.

Caravaca, F., Falcón M., Navarro-Zaragoza, J., Luna Ruiz-Cabello, A., Rodriges, O. y Luna Maldonado, A (2012). Prevalence and patterns of traditional bullying victimization and cyber-teasing among college population in Spain. *Revista BMC public health*, vol. 16, 176. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2857-8>.

Chapell, M. S., Hasselman, S. L., Kitchin, T., Lomon, S. N., MacIver, K. W. y Sarullo, P. L. (2006). Bullying in Elementary School, High School and College. *Adolescence 41*(164), 633-648.

Coleyshaw, L. (2010). The power of paradigms: a discussion of the abscence of bullying research in the context of the university student experience. *Research in Post-Compulsory Education* (4), 377-386. DOI: <https://doi.org/10.1080/13596748.2010.526799>.

Cowie, H. A. (2013) Cyberbullying and its impact on young people's emotional health and well-being. *The Psychiatrist 37*, 167-170. DOI: <https://doi.org/10.1192/pb.bp.112.040840>.

Cowie, H. y Myers, C. A. (2014). Bullying amongst University Students in the UK. *International Journal of Emotional Education 6*(1), 66-75.

Cowie, H. y Myers, C. A. (2015). *Bullying Among University Students: Cross-national Perspectives*. Abingdon: Routhledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315750132>.

Curwen, T., McNicho, J. S. y Sharpe, G. (2011). The Progression of Bullying from Elementary School to University. *International Journal of Humanities and Social Science 1*(13), 47-54.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Martín Babarro, J. (2010). *Estudio estatal de la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.

Doğruer, N. y Yaratan, H. (2014). Developing a Bullying Scale for Use with University Students. *Social Behavior and Personality: an International Journal 42*(1), 81S-92S. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.0.S81>.

García Peña, J. J., Moncada Ortíz, R. M. y Quintero Gil, J. (2013). El bullying y el suicidio en el escenario universitario. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales 4*(2), 298-310. DOI: <https://doi.org/10.21501/issn.2216-1201>.

Goldsmid, S. y Howie, P. (2014). Bullying by definition: an examination of definitional components of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties 19*(2), 210-225. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.844414>.

Hoyos, O., Romero, L., Valega, S. J. y Molinero, C. (2009). El maltrato entre iguales por abuso de poder exclusión social y en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Barranquillas. *Revista Pensamiento Psicológico 6*(13), 109-126.

Hoyos, O. L. R., Llanos M. M. y Valega, S. J. (2012). El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: incidencia, manifestaciones y estrategias de solución. *Universitas Psychologica 11*(3), 793-802.

Isaacs, J., Hodges, E. y Salmivalli, C. (2008). Long-term consequences of victimization: A follow-up from adolescence to young adulthood. *European Journal of Developmental Science 2*, 387-397.

Kunttu, K. y Huttunen, T. (2009). *Student health survey 2008: A national survey among Finnish university students.* Helsinki: Finnish Student Health Service. Recuperado de: <http://www.yths.fi/filebank/582-Tutkimus_2008_verkkoon.pdf>.

Lappalainen, C., Meriläinen, M., Puhakka, H. y Sinkkonen, H-M. (2011). Bullying among university students does it exist? *Finnish Journal of Youth Research 29*(2), 64-80.

Meriläinen, M., Puhakka, H. y Sinkkonen, H.- M. (2015). Students suggestions for eliminating bullying at a university. *British Journal of Guidance & Counselling 43*(2), 202-215. DOI: <https://doi.org/10.1080/03069885.2014.950943>.

Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter C, Ireland, J. L. y Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior 14*(2), 146-156. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.01.004>.

Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simon-Mortton, B. y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association 285*, 2094-2100. DOI: <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>.

NUS Student Experience Report (2008). Retrieved February 17, 2012. Recuperado de: <http://www.nus.org.uk/PageFiles/4017/NUS_StudentExperienceReport.pdf>.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 6*(2), 91-102. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee>.

Paredes, O., Sanabria-Ferrand, P. A., González-Quevedo, L. A. y Moreno Rehalpe, S.P. (2010). "Bullying" en las facultades de medicina colombianas, mito o realidad. *Revista Médica 18*(2), 161-172.

Perry, A. y Blincoe, S. (2015). Bullies and Victims in Higher Education. *Journal of Bullying and Social Aggression 1*(1). Recuperado de: <http://sites.tamuc.edu/bullyingjournal/bullies-and-victims-in-higher-education/>.

Prieto Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. C. y Lucio López, L. A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa 15*(68), 33-47.

Pörhölä, M., Cvancara, K., Kaal, E., Tampere, K. y Torres, B. (2016). Cross-cultural comparisons of bullying among university students: perspectives from Argentina, Estonia, Finland and the United States, en H. Cowie y C.-A. Myers (eds.), *Bullying among university students: cross-national perspectives* (pp. 127-142). Abingdon: Routledge.

Pottinger, A. y Stair, A. (2009). Bullying of students by teachers and peers and its effect on the psychological well-being of students in Jamaican schools. *Journal of School Violence 8*(4), 312-327.

Romera, E. M., Ortega, R., Del Rey, R., Casas, J. A. y cols. (2017) *Bullying, cyberbullying y dating violence. Estudio de la gestión de la vida social en estudiantes de Primaria y Secundaria de Andalucía*. Centro de Estudios Andaluces, Junta de Andalucía.

Romero, A. y Plata, J. V. (2015). Acoso Escolar en las Universidades. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología 20*(3), 266-274.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer-group: A review. *Agression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>.

Sastre, A. (coord.) (2016) *Yo a eso no juego. Bullying y Ciberbullying en la infancia*. Save the Children.

Sinkkonen, H. M., Puhakka, H. y Meniläinen, M. (2012). Bullying at a university: students' experiences of bullying. *Studies in Higher Education 39*(1), 1-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.649726>.

Trujillo, J. J. y Romero-Acosta, K. (2016). Variables que evidencian el bullying en un contexto universitario. *Revista Encuentros,* Universidad Autónoma del Caribe, 14 (01), 41- 54. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.668>.

Unesco (2018) *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences.* Recuperado de <http://www.infocoponline.es/pdf/BULLYING.pdf>.

Vásquez de la Hoz, F., Ávila Lugo, N., Márquez Chaparro, L., Martínez González, G., Mercado Espinosa, J. y Severiche Jiménez, J. (2010). Inteligencia emocional e índices de bullying en estudiantes de psicología de una universidad privada de Barranquilla, Colombia. *Psicogente 13*(24), 306-328.

Vergel, M., Martínez, J. y Zafra, S. (2016). Factores asociados al bullying en instituciones de educación superior. *Revista Criminalidad 58*(2), 197-208.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN ECUATORIANA EN EL SIGLO XXI

PEDAGOGICAL PRACTICE OF ECUADORIAN EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

Derling José Mendoza Velazco[a*], *Elizeth Mayrene Flores Hinostroza*[b1], *Lorena Soledad Revilla*[b2], *Magda Francisca Cejas Martínez*[c] *y Mercedes Navarro Cejas*[d]

Fechas de recepción y aceptación: 16 de noviembre de 2019, 23 de abril de 2020

DOI: 10.46583/edetania_2020.57.437

Resumen: El objetivo del estudio es brindar una aproximación teórica al modelo pedagógico aplicado de la educación básica ecuatoriana en el transcurso del siglo XXI. La investigación fue de tipo cualitativo, resguardado en la metodología fenomenológica. Los datos obtenidos fueron proporcionados por diez informantes clave, seleccionados de forma no probabilística intencional, como docentes activos egresados de distintas universidades tanto fiscales como particulares. Como instrumento clave para la recolección de datos se utilizó una entrevista de tipo semiestructurado. Los resultados fueron analizados de manera interpretativa por los investigadores en conjunto con el sistema operativo ATLAS.ti, los cuales permitieron la categorización de los resultados para estructurar una aproximación teórica de las deducciones informativas de la investigación.

[a] Instituto de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Universidad Nacional de Educación Ecuador (UNAE). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8275-3687.

[*] Correspondencia: Parroquia Javier Loyola (sector Chuquipata) Azogues. Cañar. Ecuador.
E-mail: derling969@gmail.com

[b] Facultad de Educación Básica. Universidad Nacional de Educación Ecuador (UNAE).

[1] Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2171-8348. [2] Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9197-2259.

[c] Facultad de Ciencias Empresariales. Universidad Nacional de Chimborazo. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0618-3608

[d] Facultad de Jurisprudencia. Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4377-7250

Palabras clave: pedagogía, modelo educativo, paradigmas de la investigación, currículo, Ecuador.

Abstract: The objective of the study is to provide a theoretical approach to the applied pedagogical model of Ecuadorian basic education in the course of the 21st century. The research was of a qualitative type, based on phenomenological methodology. The data obtained were provided by 10 key informants, selected in a non-probabilistic manner, as active teachers who had graduated from different universities, both public and private. A semi-structured interview was used as a key instrument for data collection. The results were analyzed in an interpretative way by the researchers in conjunction with the ATLAS.ti operating system, which allowed the categorization of the results to structure a theoretical approximation of the informative deductions of the research.

Keywords: Pedagogy, educational model, paradigms of research, curriculum, Ecuador.

1. Introducción

La sociedad actual representa la amalgama de múltiples formas de pensamiento y dicciones culturales tan diversas como los grupos humanos que la constituyen. En este sentido, la integración del hombre a las nuevas exigencias sociales del siglo xxi le implica que asuma de manera crítica y consciente las transformaciones que suceden en su entorno social, lo cual enlaza la necesidad de resignificar los modelos y esquemas de pensamiento, pues emergen nuevos códigos de interpretación de las relaciones sociales, y simultáneamente se descalifican los que están vigentes (Caballero y Fernández, 2018).

Existe una dualidad, donde el sujeto tiende a satisfacer una necesidad de apropiación de nuevos elementos para el entendimiento, y a la vez busca su reacomodo cognitivo tanto en el conocimiento como en el uso y apoderamiento de referentes en los recientes campos profesionales, así como una formación específica y necesaria para que asuma una labor profesional con eficiencia y calidad, en justa proporción con los intereses individuales y colectivos del contexto de actuación.

Lo anterior alienta la importancia de asumir transformaciones de acuerdo con los cambios que se suscitan en Ecuador, pues se viven momentos de profundos cambios, orientados a la consolidación de una sociedad humanista, democrática, protagónica, participativa, multiétnica, pluricultural, plurilingüe e intercultural, en una república de derecho y de justicia, donde la educa-

ción orienta la formación de ciudadanos con principios, virtudes y valores de libertad, cooperación, solidaridad, convivencia, unidad e integración, que garanticen la dignidad, el bienestar individual y colectivo; principios estos sustentados en el preámbulo de la Constitución de la República del Ecuador (2008), como modelo de sociedad que procura la consolidación de un desarrollo social y cultural sostenible.

La educación ante estos escenarios de transformación, pretende una permanente construcción en la que niños, niñas, adolescentes y adultos son asumidos en su integralidad y complejidad, espacio en el cual se consideran las experiencias educativas que conllevan al desarrollo de conocimientos, valores, actitudes, virtudes, habilidades y destrezas; la labor docente toma un papel protagónico, orientada al desarrollo de una práctica pedagógica, cónsona con los requerimientos sociales y culturales, que permita la formación de estudiantes, con la participación de todos los actores vinculantes con el proceso educativo, siendo estos padres, representantes, personas actuantes y significantes de la comunidad en pro de la educación de los infantes (Londoño y Vélez, 2018).

La práctica pedagógica, en concordancia con las trasformaciones existentes, potencia el deber ser de la formación, la libre actuación, la discusión, el diálogo y la reflexión, en razón de la pluralidad de saberes, consolida hombres y mujeres aptos para vivir en sociedad; pues la práctica pedagógica es producto de una cultura, de una historia y ante ellas ontológicamente se presenta como una entidad compleja, dinámica, susceptible de cambios, con reestructuraciones como producto de la acción social y de la misma cultura de la cual forma parte.

Esos aspectos de la práctica pedagógica (Díaz, 2004a) se indican como la actividad cotidiana realizada por los docentes, orientada por un currículo, en un contexto escolar y social, dirigida a la construcción de saberes y formación de los estudiantes, como vía para el desarrollo personal y la convivencia social, lo cual evidencia una práctica pedagógica asociada a los contextos tanto escolar como social, tendiente a que se potencie el proceso formativo, y la vinculación docente con la comunidad pedagógica, ajustados a la concreción de las actividades cotidianas de los maestros, en justa reflexión con la construcción y reconstrucción de ese quehacer educativo vinculante. Para Díaz (2006):

> La práctica pedagógica se lleva a cabo todos los días y tiene como propósito fundamental la formación de los estudiantes en la medida en que se utilizan adecuadamente estrategias y metodologías que guían hacia el saber, bajo la orientación de un currículo bien estructurado (p. 248).

De ahí la importancia de una práctica pedagógica que esté en concordancia con el modelo de sociedad actual, que responda a los esquemas y orientaciones epistemológicas que dan formación a los ciudadanos con una fuerte y sólida identidad ecuatoriana, con una conciencia ciudadana de soberanía que reconoce sus derechos y responsabilidades, incluyendo la educación, con base en el artículo 10 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural ecuatoriana (2012), que indica que "Los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan".

Con base en lo expuesto, podría considerarse que la práctica pedagógica es el conjunto de actividades que se realicen día tras día por parte del maestro, en la cual se conjugan habilidades, valores y conocimientos concretizados en estrategias didácticas. Para Gómez (2002, p. 7), "implica el encuentro y desencuentro cotidiano entre el maestro y el alumno, entre el ideal y la realidad, entre el presente y el futuro; es el espacio cotidiano de negociación de conocimientos, valores, y normas".

Para ello, el docente en su práctica cotidiana tiene presentes conocimientos que ha adquirido social y culturalmente, los cuales van más allá de su formación como maestro, de sus conocimientos técnicos, conocimientos más sutiles que entran en una interacción permanente entre lo afectivo, lo social y lo intelectual.

La práctica pedagógica orienta el desarrollo profesional docente, desde la transformación de la propia práctica, la producción de un conocimiento válido que se fundamente en los saberes científicos, culturales y educativos; procesos individuales y colectivos de reconstrucción racional del pensamiento y la teoría; actuación racional de las nuevas generaciones; valoración de nuevos enfoques y modelos pedagógicos, dándole un nuevo significado colectiva-

mente a la realidad que no satisface, así como el desarrollo social e individual (Zambrano, 2018).

En la actualidad, el docente desarrolla su actividad de formación en un contexto social en el que confluyen los conflictos, las preferencias culturales y políticas, las agrupaciones diversas, las creencias, las ideologías y las instituciones, por lo cual cada vez que se habla sobre la educación es frecuente escuchar lo que debe hacerse, pero las propuestas de cómo hacerlo son escasas, situación que activa la idea de los problemas en educación de forma cíclica. De ahí la importancia de la presente investigación, que tiene como objetivo brindar una aproximación teórica del modelo pedagógico aplicado en la educación básica ecuatoriana en el transcurso del siglo XXI.

2. Sustento teórico de la investigación

2.1 *Visión paradigmática de la investigación*

En la investigación educativa se plantea una visión paradigmática a través de dimensiones relacionadas con el objeto de conocimiento o la realidad que se desea estudiar. En este sentido, la visión paradigmática de esta investigación se planteó desde las dimensiones ontológica, epistemológica, teórica, metodológica y axiológica; en razón de un objeto de estudio representado por la práctica pedagógica, sujeto docente, educación básica.

2.2 *Dimensión ontológica*

Ontológicamente, se especifica la forma y la naturaleza de la realidad social y natural preguntándose cómo es ontológicamente la práctica pedagógica. Fueron los griegos quienes hicieron los aportes que dan sentido histórico a la práctica pedagógica; ellos centraron la práctica en el desarrollo de la *politik*é, es decir, la política entendida como toda acción que se está implementando, luego hicieron la propuesta de la *tejné*, ilustrada como la disposición interna y externa que guía la acción.

Villar (2006, p. 201) expresa que "la madurez del pensamiento griego en cuanto a su comprensión de la práctica, llegó a proponer la praxis como toda acción que se crea para reconstruir las condiciones sociales del ser humano". Es decir, la praxis tiene el compromiso de rehacer y reinventar la acción; es una disposición ética frente a las acciones concretas caracterizada por la relación dialéctica entre el pensamiento y la acción, cuyo propósito es la reconstrucción permanente de los procesos históricos que se dan en situaciones sociales reales.

Considerando que la práctica pedagógica es producto de una cultura y de una historia, y ante ella se presenta ontológicamente como una entidad compleja, dinámica, susceptible de cambios y de reestructuraciones como producto de la acción social y de la propia cultura de la cual forma parte. Asimismo, es operante profundizar en determinados interrogantes: ¿cómo se origina la práctica pedagógica en el interior del sujeto docente?, ¿cómo se desarrolla la práctica pedagógica?, ¿qué elementos la conforman?, ¿qué caracteriza la práctica pedagógica?, y su implicación en la formación del sujeto docente en el nivel de educación primaria.

En atención a lo expuesto, asumir la investigación que se pretende desde un nivel ontológico tiene implícito ahondar en el concepto de hombre y de educación que da sentido a la práctica pedagógica, pues el objeto de la educación es el hombre, concebido como una unidad biópsico-espiritual, abierto a la trascendencia, es decir, entendido como persona, y como tal un ser único, irrepetible, sujeto de derechos y deberes inviolables, y que le da sentido a una construcción social desde sus actuaciones en la educación primaria.

2.3 *Dimensión epistemológica*

Epistemológicamente, el docente pedagogo siempre está en relación con el conocimiento práctico. ¿Cómo se realiza el abordaje y la problematización de la realidad? ¿Cuál es la lógica del conocimiento? Acercarse al razonamiento de la realidad como totalidad articulada y en movimiento, en el que la práctica pedagógica juega un papel primordial. De ahí que la investigación se sustente epistemológicamente en el paradigma sistémico, el paradigma constructivista y el paradigma humanista.

2.4 *Paradigma sistémico*

En un sistema se da un conjunto de unidades interrelacionadas de modo que el comportamiento de cada parte depende del estado de todas las otras, pues todas se encuentran en una estructura que las interconectan según Bertalanffy (1981). Estos elementos, relacionados entre sí, constituyen una determinada formación integral no implícita en los componentes que la forman.

El modo como se abordan los objetos y fenómenos en el paradigma sistémico no puede ser aislado, sino que tiene que verse como parte de un todo. No es la suma de elementos sino un conjunto de ellos que se encuentran en interacción de manera integral, que producen nuevas cualidades con características diferentes, cuyo resultado es superior al de los componentes que lo forman y provocan un salto de calidad. Para Martínez (2006, p. 80) "lo sistémico se traduce en un nuevo paradigma científico, una teoría formal, y como tal implica una nueva forma de pensar, de mirar al mundo y metodología innovadora".

En este sentido, el proceso docente en su práctica educativa se organiza sobre bases científicas y con un carácter sistémico, que se establece con un criterio lógico y pedagógico, de tal manera que se pueda lograr la máxima efectividad en la construcción de los conocimientos y el desarrollo de habilidades.

2.5 *Paradigma constructivista*

El término *constructivismo* es reservado por Crotty (1998, p. 58) para "las consideraciones epistemológicas que se centran exclusivamente en la actividad de la mente individual para generar significado", y el término constituye una posición epistemológica, es decir, referente a cómo se origina y cómo se modifica el conocimiento.

Por tanto, el ser humano realiza constantes esfuerzos activos con la finalidad de interpretar la experiencia, buscando propósitos y significados a los acontecimientos que les rodean, y el conocimiento representa una relación directa del individuo con el mundo que experimenta. Entonces, a través del paradigma constructivista se provee una alternativa al propio concepto de

conocimiento y de conocer en la que el conocimiento no es un objeto finito, sino una acción o un proceso de construcción situada y social.

El constructivismo como posición epistemológica se refiere al ser de las cosas, a cómo suceden. Santisteban (2017, p. 32) expone que "el constructivismo se plantea como el conocimiento se construye a través de la realidad, que se logra a través de la actuación sobre la misma, experimentando con situaciones y objetos, y al mismo tiempo transformándolos". De ahí que el papel del sujeto docente en la educación no es solo de transmisión de conocimientos; su función consiste en crear condiciones adecuadas para que el estudiante, en interacción con el propio docente, con apoyo en herramientas y material instruccional, entre otros elementos mediadores de saberes, alimente su construcción personal.

En concordancia con lo expresado, el paradigma constructivista refuerza la investigación en un intento de explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano, apoyado en la construcción de que una persona que aprende algo nuevo lo asocia con sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales, y esto lo puede lograr a través del lenguaje como herramienta cultural de aprendizaje donde el individuo construye su conocimiento porque es capaz de leer, escribir, preguntar a otros y preguntarse a sí mismo sobre aquellos asuntos que le interesan, pues literalmente se ha enseñado al sujeto a construir el conocimiento a través del diálogo continuo con otros seres vivos.

2.6 *Paradigma humanista*

La educación implica relación con el otro, involucrarse, ser responsable de la trascendencia no solo personal sino conjunta. Es construir la totalidad del ser humano a partir del contacto con los demás, es custodiar la presencia de la humanidad en cada uno, es interrelación, es comunicación humana, es diálogo. Este encuentro continuo implica tener presente al otro y dentro del ambiente educativo, el estudio del ser humano se realiza de una manera integral como una totalidad, en permanente cambio y constante desarrollo.

Aizpuru y Monserrat (2008, p. 35) expresan que "el paradigma humanista postula a la persona como eje central del modelo", el cual considera al estudiante como centro de la actividad pedagógica, como ente individual, único y

diferente a los demás. Esta singularidad debe ser respetada y potenciada pero también considerada como condicionante de su aprendizaje, pues el estudiante siempre tiene la necesidad de crecer en conocimiento, de forma autodeterminada, capaz de resolver problemas, es un participante activo durante todo el proceso de aprendizaje.

El paradigma sostiene que la educación ayuda a desarrollar la individualidad, apoya que los estudiantes se reconozcan como personas únicas; y contribuye a que desarrollen sus potencialidades. Por otra parte, el docente es considerado por el paradigma humanista como un modelo a seguir por los estudiantes y debe tener presente que cada estudiante es diferente, sus características, sus contextos y sus estilos de aprendizaje son distintos y por ello percibe al profesor de diferente manera.

En consecuencia, en el paradigma humanista tanto el profesor como el estudiante se conciben como personas libres, electivas y responsables de sus acciones, se conducen según sus percepciones y responden al ambiente no de forma objetiva, sino según el modo en que lo perciben y comprenden. Estos tienen un encuentro personal a través de los escenarios de aprendizaje en una relación humana, y esta es la que constituye a la persona, la que permite avanzar como género humano.

En este sentido, la práctica pedagógica es humanista, es un encuentro humano con las individualidades de cada hombre y apunta al desarrollo de las potencialidades, dimensiones y competencias, articuladas al sentido histórico-social y a las estructuras sociopolíticas de la educación.

2.7 *Dimensión teórica*

Teóricamente, la investigación se apoya en la teoría del pensamiento complejo (Morín, 1998) y se concibe como una racionalidad en el abordaje del mundo y del ser humano, consistente en la concreción de las partes en el todo mediante el establecimiento de relaciones entre ellas, teniendo en cuenta sus diferencias. Morín (1998) sostiene que la interdisciplinariedad es la clave para que se entienda la complejidad del mundo. De igual forma, el estudio teóricamente se sustenta en la teoría del constructivismo social de Vygotsky. Desde esta perspectiva se consideran los eventos individuales, según Acosta

(2006), desde una concepción social, es decir, suponiendo que todos los actos humanos son sociales y que reflejan la cultura y la historia de un grupo.

2.8 *Dimensión axiológica*

Desde una dimensión axiológica, se considera que los valores morales son los que orientan el comportamiento humano, y guardan relación con el ejercicio de la reflexión crítica en torno a la realidad educativa y social. En el contexto de esta investigación se asume que a través del proceso de mediación pedagógica se favorece una participación dialógica entre docentes y estudiantes, propiciando los aportes de todas las voces en relación con los asuntos que se estén tratando.

Pero la educación tiene que ir más allá de encarar el desarrollo del aspecto intelectual, puesto que debe enfrentar el problema de una cultura en expansión, la cual es solidaria, es un modo de abrazar al otro, y en ese mismo abrazo reconocerse uno mismo, todo ello, según Camp (2004, p. 45), "no puede, ni debe transcurrir al margen de la dimensión ética, que es la primera prioridad de la cultura humana universal".

La cultura en general y por ende la escolar, como un modo de vida integrado se fundamenta básicamente en un conjunto de normas ideales de comportamientos representados por valores, los cuales expresan lo que el grupo realmente es, y de lo quiere y debe ser dentro de la práctica pedagógica.

3. Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, a través del método fenomenológico y apoyado por un estudio de campo. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 358), "El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados". Desde esta visión, se justifica el enfoque cualitativo en la presente investigación, pues permitió a los investigadores centrar su interés en el entorno natural donde ocurren los hechos con

la finalidad de encontrar una descripción relevante y propia de las situaciones que acontecen durante el desarrollo de la práctica pedagógica.

En cuanto al método fenomenológico, este permitió hacer énfasis en los aspectos individuales y subjetivos de la experiencia, es decir, cómo son las prácticas pedagógicas de los docentes. Permite el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por los sujetos, describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupos de personas, en este caso, los docentes, acerca de un concepto o fenómeno; es decir, se toma la fenomenología de la vida cotidiana pues cada hecho social solo es comprensible en su contexto, existe una comprensión del sentido común o significado del mundo de la vida cotidiana.

En cuanto a la investigación de campo, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2010, p. 16) la define como:

> El análisis sistemático de problemas de la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos.

De esta forma, los datos o información fueron recogidos directamente de la realidad investigada, la cual está representada en esta investigación por la realidad educativa donde los docentes de educación construyen sus prácticas pedagógicas.

3.1 *Sujetos de la investigación*

Para el diagnóstico, que fue producto del trabajo de campo, se escogieron los sujetos informantes a través de una muestra cualitativa, la cual, según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 384), consiste en "grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia".

Al respecto, se seleccionaron diez sujetos informantes, con la finalidad de recabar información para indagar cómo son las concepciones, vivencias y

experiencias en relación con la práctica pedagógica del sujeto docente, en el nivel de educación general básica. Para ello se tomaron en cuenta los factores propuestos por Hernández, Fernández y Baptista (2014), que intervienen para la selección de los sujetos de investigación: 1) capacidad operativa de recolección y análisis; 2) entendimiento del fenómeno, y 3) naturaleza del fenómeno bajo análisis.

Esta muestra comprehensiva también tuvo criterios como que algunos sujetos informantes son sujetos docentes que se desempeñan en el nivel de educación básica, otros con gran experiencia en este nivel pero que actualmente trabajan como docentes universitarios en escuela de educación, en contextos variados desde rural, urbano y universitario, con posgrados en diferentes áreas educativas, género tanto masculino como femenino.

3.2 *Técnicas e instrumentos*

Los investigadores aplicaron una entrevista de tipo semiestructurado a los informantes (tabla 1) con el objetivo de obtener datos ineludibles que permitan dar respuesta al objetivo de la investigación. Para Schubert y Röhl (2019) este tipo de entrevista –la semiestructurada– se caracteriza por ser simple, comprensible y abierta, sin depender de las categorizaciones preestablecidas.

Basado en este enfoque, los informantes respondieron a las preguntas de los investigadores sin que el proceso de entrevista influyera indebidamente en ellas (tabla 1). Las entrevistas fueron grabadas en formato MPEG-1 Audio Layer III (MP3). Para la transcripción de las grabaciones, los investigadores usaron el sistema *Dragon Naturally Speaking* versión 13. Los textos fueron codificados para cumplir con las normas éticas de la investigación *Publishing Ethics Resource Kit* (2020) de Elsevier, para evitar revelar información personal, método recomendado por Ziskin (2019) y Cejas, Mendoza, Navarro, Rogel y Ortega (2019), en estudios cualitativos.

Consecuentemente, se procedió a un análisis completo de los manifiestos obtenidos a través del contraste o triangulación de los textos. Se hizo una distinción entre los textos obtenidos por los docentes informantes y los enfoques interpretativos adoptados por los investigadores. De esta manera emergió una aproximación teórica que respondió a lo establecido en el objetivo del estu-

dio propuesto. Este método de contrastación fue recomendado por Schmidt y Wiesse (2019).

TABLA 1
Preguntas de la entrevista aplicadas a los informantes de la investigación

Investigación: *Práctica pedagógica de la educación ecuatoriana en el siglo XXI*	
Universidad Nacional de Educación (UNAE)	Fecha:
Informante:	Lugar:
Pregunta:	
1. ¿Cómo define las prácticas pedagógicas del ecuador?	
2. ¿Qué tipo de práctica pedagógica se desarrolla en su institución educativa?	
3. ¿Al concluir las practicas pedagógicas, se ofrecen espacios para la reflexión y discusión de las problemáticas percibidas?	

Fuente: Elaboración propia (2019).

4. Análisis de los resultados

El conjunto de datos proporcionado por los docentes informantes a través de las entrevistas en profundidad que se realizaron en relación con sus prácticas pedagógicas, fueron examinados sistemáticamente para determinar partes y descubrir las relaciones entre estas y las relaciones con el todo, con lo cual se persigue un mayor conocimiento de la realidad educativa estudiada, así como avanzar mediante su comprensión hacia la interpretación de una aproximación teórica de la práctica pedagógica ecuatoriana en el siglo XXI.

Los autores de la presente investigación desarrollaron, como analistas, una serie de operaciones que no fueron definidas por un proceso lineal, sino que se dieron de manera simultánea, esto significa que el proceso que se propuso para tal fin solo tiene un carácter teórico. El proceso de análisis de los datos involucró la reducción de los datos, la organización y presentación y, por último, la interpretación y verificación. Para ello se siguió el procedimiento en tres fases planteado por la teoría fundamentada: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

La fase de codificación abierta, según Strauss y Corbin (2002, p. 110), "es un proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones". Es un proceso de involucramiento con la realidad objeto de estudio, donde comienza el proceso de construcción de categorías.

El proceso de categorización implica clasificar las partes en relación con el todo, describir categorías o clases significativas, diseñar y rediseñar, integrando y reintegrando el todo y las partes a medida que se lee el material, y de esta manera va emergiendo cada sector, evento, hecho o dato. De ahí que el trabajo estuvo centrado en un procedimiento de categorización y análisis de datos cualitativo ejercido por el *software* ATLAS.ti, versión 7. El programa facilitó la representación de redes estructuradas mediante la triangulación de los datos obtenidos para iniciar una previa codificación, la cual se fue depurando en función de seleccionar aquellos datos pertinentes al objeto de estudio.

Los textos guardados en esa unidad fueron divididos en porciones o unidades temáticas, las cuales expresan una idea o un concepto para ser posteriormente codificado. Allí se inició el proceso de categorización codificando las citas, las cuales son identificadas con la letra D, identificando al docente con números de forma secuencial, mediante términos o expresiones breves, como una primera categoría descriptiva. Por ejemplo, el primer docente entrevistado se codificó como D1, el segundo entrevistado como D2 y así hasta el último docente, D10.

Para la estructuración de los datos y su interpretación los investigadores utilizaron los datos obtenidos de la realidad. Para ello se hizo necesario organizar y esquematizar las dimensiones en diagramas de flujo o redes estructurales para iniciar el análisis, atendiendo al análisis descriptivo o descripción normal, apoyado en el programa ATLAS.ti., donde se conservó la originalidad de la información. Luego se procedió a la contratación de los datos, donde se relacionaron los resultados del análisis descriptivo de cada unidad de análisis con las demás, así como con los resultados de los autores consultados en los contextos teóricos.

Por último, el proceso de aproximación teórica facilitó un todo coherente y lógico de los resultados de la investigación, la cual se mejoró con el aporte de autores reseñados en el marco teórico. Allí se aplicó la hermenéutica dialéctica, desde la realidad expresada por los autores, en contraste con lo expuesto

por los investigadores y lo investigado por otros autores, así como los postulados teóricos que fundamentaron la investigación.

4.1 *Resultados*

En pro del entendimiento de la información que se expresa en la tabla 2, se detallan las diversas dimensiones, conformadas por códigos informativos textuales, a fin de dar sentido interpretativo y comprensivo a la fundamentación de subcategorías y categorías que emergen de la indagatoria realizada.

En este sentido, la apertura de cada dimensión para el análisis se detalló de la siguiente manera:

- Un gráfico de información donde se expresan los códigos que conforman dicha categoría.
- Descripción del código detallado.
- Transcripción textual de información que identifica el código.
- Comentario global producto del análisis realizado a la información que conforma el código informativo.

TABLA 2
Codificación de la información

Dimensiones		*Subcategorías*	*Categorías*
1	Práctica rutinaria	Tradicional	Modalidades de la práctica
2	Práctica descontextualizada		
3	Práctica poco reflexiva		
4	Práctica tradicional		
5	Práctica como experiencia	Contextual	
6	Práctica contextualizada		
7	Práctica en contextos rurales		
8	Práctica flexible		
9	Práctica humanizada		
10	Práctica multirreferencial		
11	Vivencia docente		

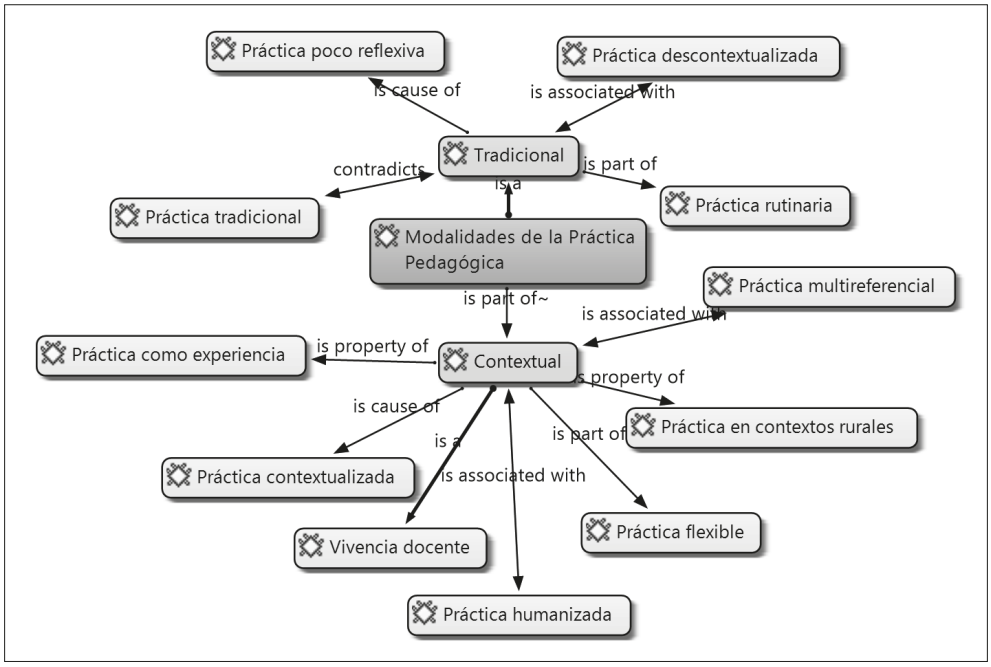
Dimensiones		*Subcategorías*	*Categorías*
12	Actitud favorable hacia la reflexión	Apertura al cambio	Reflexión sobre la práctica
13	Disposición abierta a cambios		
14	Condiciones de la reflexión	Práctica deliberativa	
15	Investigar para reflexionar		
16	Práctica reflexiva		
17	Reflexión sobre el hacer docente		
18	Reflexión para mejorar		
19	Escasa formación docente	Barreras para la reflexión	
20	Escasa reflexión		
21	Conocimiento docente limitado		
22	Poco tiempo para reflexionar		
23	Relación teoría-práctica		
24	Actores de la práctica	Agentes educativos	Currículo
25	Proyectos de aprendizaje	Enseñanza	
26	Práctica evaluativa		
27	Formación docente		
28	Alcances de la práctica pedagógica	Características de la práctica	Concepciones de la práctica
29	Rasgos de la práctica pedagógica		
30	Elementos de la práctica pedagógica		
31	Concepciones sobre la práctica pedagógica	Creencias sobre la práctica	
32	Concepciones de la educación primaria		
33	Cuestionamiento del rol del docente		
34	Naturaleza de la práctica pedagógica		

Fuente: Elaboración propia (2019).

4.2 *Categoría: modalidades de la práctica pedagógica*

Las subcategoría práctica pedagógica tradicional y práctica pedagógica contextualizada se agrupan en una categoría llamada Modalidades de la práctica pedagógica, cuya descripción se presenta en la figura 1.

FIGURA 1
Categoría: Modalidades de la práctica pedagógica



Fuente: Elaboración propia (2019).

En el quehacer diario que realizan los docentes interactúan diversos métodos, técnicas y estrategias para que se potencie la enseñanza y el aprendizaje en pos de una formación efectiva; se genera una práctica cotidiana multifacética y compleja donde convergen una variedad de acciones que llevan a la práctica pedagógica a ubicarse en una modalidad que muestra cómo los sujetos docentes asumen posturas diversas ante el proceso pedagógico.

Entonces, una modalidad, en palabras de Ávalos (2005: 23), "hace referencia a los campos que delimitan un modo particular de cómo ser, hacer, conocer y convivir". A efectos de denominación una modalidad de práctica pedagógica se asume como el modo particular de realizar las prácticas pedagógicas y contempla el tiempo, modo y espacio en el cual esta se realiza. La modalidad integra la tipología, caracterización, experimentaciones, construcciones

teóricas, conceptuales, investigaciones, avances relacionados entre la pedagogía, el área de conocimiento específica y escenarios particulares.

Bajo esta concepción, las modalidades de la práctica pedagógica emergen desde los hechos que realizan los sujetos docentes. En esa diversidad de hechos, según los testimonios de los informantes, domina el tipo de formación docente recibida, las experiencias vividas, el nivel y modalidad educativa que se atiende, las prescripciones del diseño curricular, la organización escolar y las características propias del docente desde sus valores, ideologías y actitudes, en un contexto histórico cultural producto de las interacciones personales e institucionales.

Estos elementos ubican la práctica pedagógica en una modalidad que, al ser detallada y contrastada con la fundamentación teórica, se denomina práctica pedagógica tradicional o conservadora. Esta modalidad se caracteriza de acuerdo con Isaza y Gómez (2005, p. 32), por ser prácticas que:

> corresponden a una jerarquía explícita, las relaciones de poder están bien definidas, aunque tanto el maestro como el alumno deben aprender su rol. Se identifica una práctica transmisiva, de orden regulador y discursivo, y solo importa el producto externo del alumno, el texto que crea, el problema que resuelve, y la medida en la que éstos se ajustan a los criterios establecidos. Con cierta frecuencia se aplican exámenes a los alumnos con la finalidad de homogeneizar la adquisición de los contenidos o en determinado caso, crear estrategias para su adquisición, por ejemplo, buscar algún tipo de apoyo. Prevalece la utilización de un solo libro de texto, idéntico para todos, que corresponde a la secuencia establecida en el documento de planificación, casi sin apoyo de otros materiales. En las prácticas pedagógicas tradicionales se privilegia la adquisición de aprendizajes conceptuales y lógico-matemáticos, quizá por ser más fáciles de evaluar a través de pruebas objetivas, es decir, a una práctica pedagógica conservadora, que automáticamente excluye, llegando al extremo de repetición de grado o a la deserción escolar.

Según lo expresado, esta modalidad de práctica pedagógica expresa una diversidad que debe reconocerse como secuencias de acciones recurrentes que canalizan procesos de formación en el nivel de la educación básica. Estas manifestaciones tienen su génesis en el modelo pedagógico que asuma el docente, y en su ejecución se devela un empirismo pedagógico en el que

existe escasa reflexión del proceso, un seriado de contenidos que en ocasiones se convierten en enciclopedismo exagerado, para luego conectarlo con una memorización con poca trascendencia para el estudiante, razón que da valoración al verbalismo al saber hablar sobre los datos de la cultura, a diferencia de la utilización práctica de ese saber en situaciones reales de la vida y en contacto con su entorno, es decir, se presentan actividades planificadas.

Según los testimonios del docente informante D2, "las actividades tienen una planificación que en el cuaderno está bien, pero para nada la aplican. Eso es lamentable y ocurre en muchas instituciones educativas". Las prácticas pedagógicas son canalizadas a través de un modelo tradicional, las cuales se encuentran presentes en el docente, que guía su plano ideológico y actitudinal.

De igual forma para D7 "muchos profesores indagan tener prácticas constructivas, pero en realidad todos se basan en el manual de estudios, es como tener doble cara ante lo que hacemos en las aulas de clase". Estas actuaciones son recurrentes desde las primeras manifestaciones del arte de enseñar, y aunque las tendencias pedagógicas actuales sitúan desde el deber ser de actuación a un docente contrario a estas prácticas se siguen observando, en detrimento del proceso crean en los actores educativos diversas actuaciones poco efectivas desde lo pedagógico y didáctico, para que se encare una formación en niños y niñas del nivel de educación básica.

Se puede resaltar según los manifiestos, que es evidente la existencia de prácticas pedagógicas, caracterizadas por la repetición de acciones, la clase magistral como una vía de acceso al saber y la escasa utilización de recursos para apoyar la enseñanza; sigue imperando la idea de que todos los estudiantes aprenden de la misma manera, y no existe un diagnóstico apropiado que conecte el aprendizaje del estudiante con los fines educativos y con el nivel de maduración.

D10 señala: "yo he visto prácticas rutinarias, sin sentido, y poco efectivas, sí hablamos de formación para los niños". Por su parte, D9 asegura que "La repetición y la monotonía obstaculizan la práctica efectiva". Por lo tanto, es recurrente el uso de planificaciones educativas que solo cumplen una normativa de presentación, pero para nada trascienden en la formación y evaluaciones que solo dan cuenta de acciones netamente memorísticas, y mayor aún desde una gerencia de aula efectiva. Estas prácticas pedagógicas poco se

conectan con la real educación básica necesaria en la formación del contexto que se indaga.

El informante D4 expone que "la práctica pedagógica se genera en muchas ocasiones a espaldas de lo que busca la institución a través del proyecto educativo, y alejada de los proyectos de aprendizaje". Esta recurrencia lleva al docente a prácticas pedagógicas que desde la indagatoria son caracterizadas como rutinarias, no están matizadas por la novedad, el ingenio, creatividad, y menos aún por la alternabilidad en la ejecución.

A lo expresado D8 añade que "las vivencias con la práctica pedagógica que se realizan, no tienen ninguna repercusión con la formación de los niños", y para D5 "es en principio lo que orienta las prácticas, pues nos ocupamos solo de elementos secundarios como los mapas conceptuales, los deberes puntuales y perfectos". Esto trae consigo un impacto en la actitud de los estudiantes ante los procesos con dichas características, lo cual induce al cansancio, la escasa valoración de lo que se hace en el aula de clase. Las actividades, lejos de apoyar la formación, se convierten en fuertes responsabilidades contraídas por toda la familia en lo económico, por la solicitud y desarrollo de deberes que aglomeran altos costos.

La apatía, la actitud negativa, el irrespeto y la indisciplina son recurrentes en los estudiantes para D3, que expone que "los licenciados terminan haciendo otra cosa en el aula, o normalmente lo que producen es aburrimiento, rutina, y cansancio en los niños", y por ello las prácticas son contrarias al ideal, podrían convertirse en la génesis de un rendimiento escolar poco efectivo, y en caso extremo fuertes debilidades para que se alcance las competencias básicas necesarias, para que sean promovidos al nivel o grado inmediato superior.

De igual manera, se devela una modalidad contextual de la práctica pedagógica apoyada en el plano experiencial, donde el sujeto docente desde su plano ideológico, actitudinal y sus vivencias crea un ideario pedagógico de actuación que canaliza su quehacer de formación.

La práctica pedagógica contextualizada trata de dar respuesta a las exigencias del proceso de formación desde un orden lógico de actuación, con escasa fundamentación teórica, pero tratando que se entiendan los procesos, en asocio con la experiencia que le asiste a cada docente. En otras palabras, una validación del quehacer educativo desde la construcción que realiza el

maestro, en pro de un estado ideal del proceso de actuación de formación. Situación que se devela desde las características de esta modalidad de práctica pedagógica, donde la práctica como experiencia cobra un significado mayor, pues se trata de ir en busca de un saber pedagógico que evidentemente es asistido por la experiencia, aunque esta es intrínseca en el sujeto y se asume como condición natural; debe ser bien canalizada, donde el plano de lo experiencial sea el soporte para que se canalicen los procesos y no una posible experiencia signada solo por los años de servicio, a espaldas de lo enriquecedor de la práctica, y mayor aún, lo que contribuye a la formación como docente.

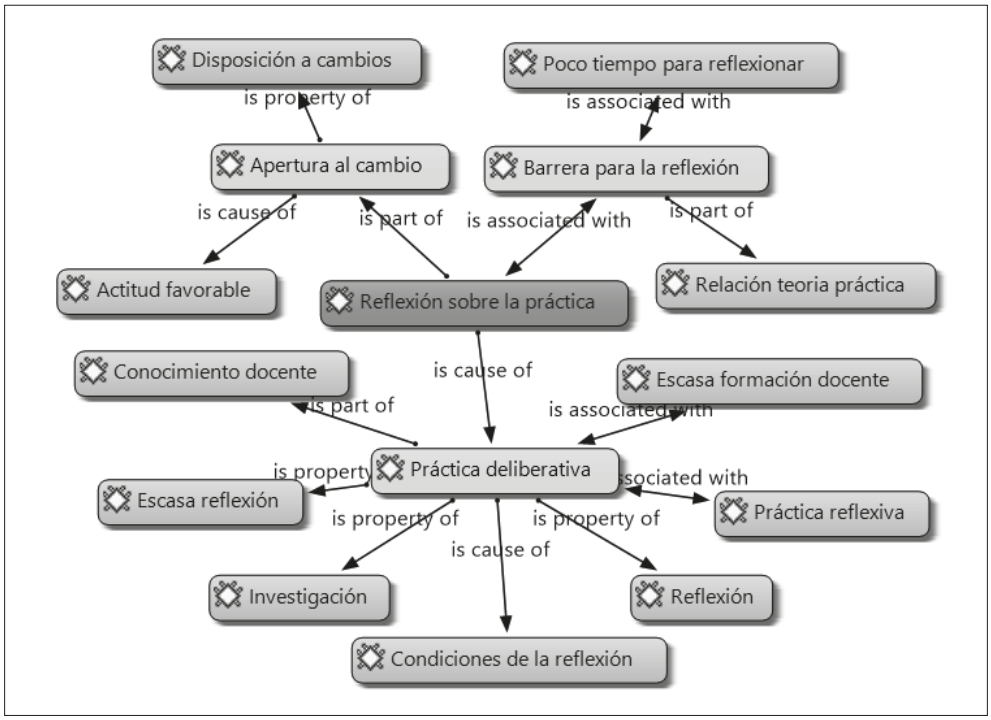
Es así como lo indica D6: "una práctica pedagógica debe estar sujeta a constantes cambios, pues es allí donde esta parte de la experiencia, hay que ir incorporando las nuevas experiencias en lo que se hace". La práctica pedagógica toma características de proceso cíclico, donde lo que ocurre desde la experiencia docente debe ser valorado, sistematizado y convertirse en el punto de partida de un saber docente que, al contrastarse con la práctica, devela un conocimiento que ofrece teoría pedagógica, digna de ser asumida por otros sujetos, y diversos colectivos educativos.

4.3 *Categoría: reflexión sobre la práctica pedagógica*

Las subcategorías de apertura al cambio, práctica pedagógica deliberativa y barreras para la reflexión forman la categoría llamada reflexión sobre la práctica pedagógica, cuya descripción puede verse en la figura 2.

En el plano pedagógico, para Orriego (2007) la acción reflexiva se ha orientado al análisis teórico y práctico acerca de cómo se entiende y favorece el repensar en la actividad pedagógica. Para D5 "Una práctica pedagógica debe responder a la formación de los estudiantes en el contexto de la reflexión educativa", de esta forma se percibe el valor de lo reflexivo como cualidad pedagógica, y como método o recurso para el trabajo de los profesionales de la educación en la dirección del aprendizaje y en el desarrollo de la personalidad de los educandos.

FIGURA 2
Categoría: reflexión sobre la práctica pedagógica



Fuente: Elaboración propia (2019).

En este sentido, D1 señala que "el docente tiene la oportunidad de reflexionar en los núcleos problemáticos y de las estrategias y recursos, para hacer que esa práctica pedagógica tenga sentido, y sea pertinente para la educación"; de esta manera el sujeto docente hace énfasis en su persona como sujeto reflexivo de lo que hace, de su actuación personal y pedagógica. La reflexión pedagógica emerge entonces como un proceso esencial de su propia formación y del otro, es decir, de los educadores y de su rol en la formación de los educandos.

Respecto a los espacios de reflexión, según D6 "En mi práctica pedagógica está una gran debilidad inicial, es la falta de tiempo para reflexionar con el estudiantado". La limitación del tiempo, según el docente informante, conlleva

las subcategorías de práctica deliberativa y barrera para la reflexión, es decir, el factor de restricción en la formación se ciñe a recetas estandarizadas sobre cómo mediar proceso de enseñanza en menos tiempo, dejando a un lado las particularidades propias del contexto, en ocasiones en total desapego con la normativa y el currículo que orienta el nivel educativo ecuatoriano con más amplitud en la investigación.

La subcategoría de apertura al cambio se refleja cuando D7 expone que "si existe reflexión en las prácticas educativas existen cambios en la educación"; en resumen, la reflexión sobre lo cotidiano que realiza el docente en los espacios educativos genera cambios desde la base de los hechos que se transforman con reflexiones operativas que tienen su origen en la resignificación educativa, y que tienden a que se realice una práctica pedagógica cónsona con la plataforma curricular existente y el deber ser de educación donde la interdisciplinariedad orienta una vía expedita para el fortalecimiento de un encuentro crítico y fecundo de las distintas perspectivas y variantes que caracterizan el proceso de conocimiento asociado con la práctica pedagógica.

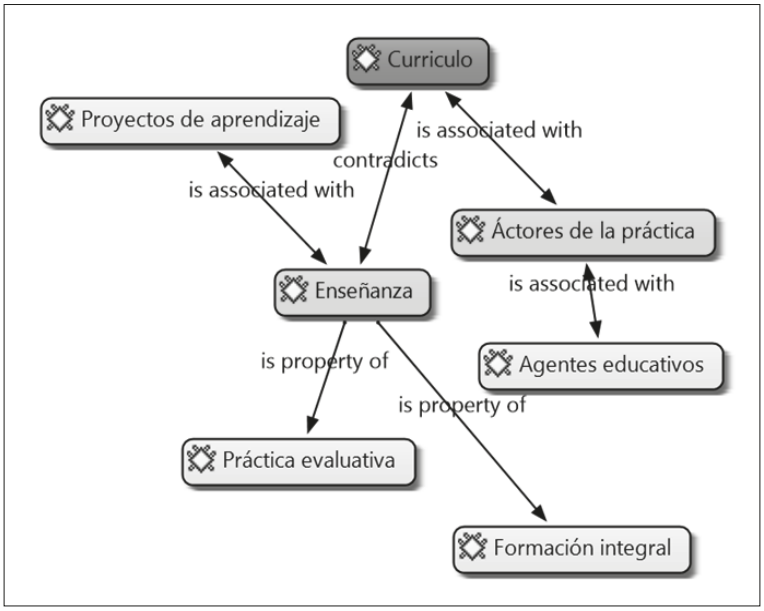
4.4 *Categoría: currículo*

Las subcategorías de enseñanza y agentes educativos forman la categoría llamada currículo, cuya descripción se realiza en la figura 3.

Desde la formación, el currículo es el foco intelectual y organizativo de los procesos educativos en las instituciones escolares y constituye el espacio donde se definen y debaten los fines, contenidos y procesos que dan forma a una determinada concepción de la educación. Desde sus orígenes, el término *currículo* ha sido utilizado para significar diversas formas e instrumentos a través de los cuales se intenta la regulación sistemática e intencionalmente el contenido y las formas de las actividades de enseñanza.

En este sentido, el currículo, para Sacristán (2002, p. 2), en "la acción es la última expresión de su valor, pues es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra". Por tanto, el currículo, al expresarse a través de la práctica, genera un definitivo significado para los estudiantes y docentes desde la diversidad de acciones didácticas que se realizan en los espacios de formación.

FIGURA 3
Categoría: currículo



Fuente: Elaboración propia (2019).

En el sistema educativo ecuatoriano, la aplicación curricular deriva de documentos denominados currículo de los niveles de educación obligatoria (2016), de aplicación en la realidad escolar del país, orienta las bases históricas, pedagógicas, filosóficas, sociales, culturales, psicológicas, políticas, metodológicas, científicas y humanistas, con las cuales se implementará la formación de los niños, niñas, jóvenes, adultos y adultas de nuestro país, en los subsistemas que le competen al Ministerio de Educación.

Para D10, "el currículo y el sistema educativo actual, están en contradicción, nos piden ser constructivos, pero… ¿cómo puedo ser constructivista 40 estudiantes en el aula?". La subcategoría enseñanza está a la deriva de la categoría currículo, pero en teoría se solicita ejercer un modelo educativo ideal para los estándares de educación ecuatoriana, y, en realidad, los docentes sustentan otra, es decir, los modelos conductistas.

En este sentido, desde un plano teórico la educación básica se relaciona según la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (2005), con el proceso de enseñar a pensar, enseñar a aprender, enseñar a ser y estar. Esto implica el desarrollo de diversas estrategias que incluyen el fomento de la creatividad, el sentido de responsabilidad, el fomento de la independencia en la búsqueda del conocimiento, la incentivación de un acercamiento interdisciplinario hacia el conocimiento y la posibilidad del desarrollo de las aspiraciones individuales.

En el modelo curricular se encuentran los actores de la práctica, considerados como subcategoría emergente. Estos actores presentan inquietudes según D9 al manifestar que "las prácticas deben ser libres, pero con normas y orientaciones". Y D4 opina que "la práctica pedagógica no debe ser una camisa de fuerza, debe ser flexible, no debe ser una copia todos los días".

Lo anterior da cuenta de la intencionalidad curricular desde la formación de sujetos en el nivel de educación básica, de ahí la aplicación real de un sustento curricular desde elementos culturales (conocimientos, valores, hábitos, creencias) que conforman una propuesta educativa y social, en pro de la formación de ciudadanos que debe canalizarse desde una práctica pedagógica que represente una verdadera intencionalidad curricular, y no un seriado de actividades con escaso impacto en la educación de los infantes.

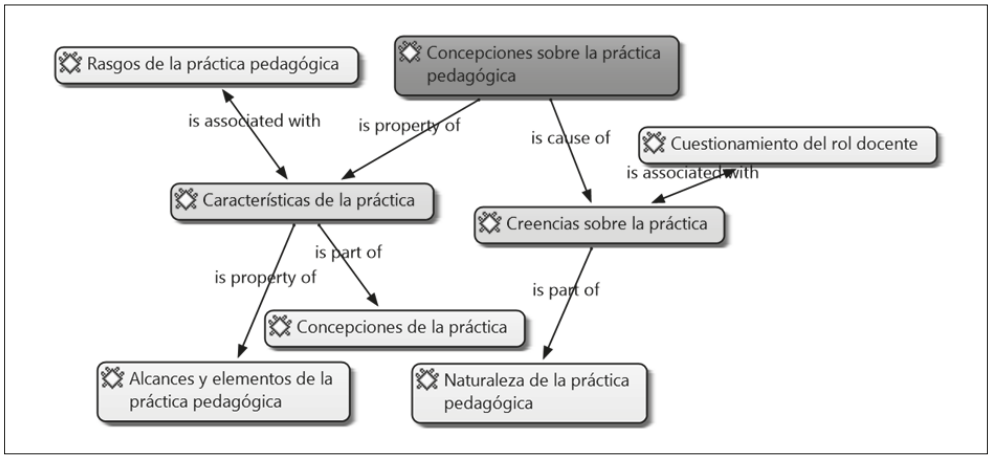
4.5 *Categoría: concepciones de la práctica pedagógica*

Las subcategorías características de la práctica y creencias sobre la práctica forman la categoría de concepciones de la práctica pedagógica, cuya descripción se realiza en la figura 4.

Los docentes de educación básica poseen concepciones complejas sobre el proceso de práctica pedagógica, en las que coexisten variados modelos pedagógicos, referentes de planeación y acciones, muchas veces contradictorias, que dificultan procesos de aprendizaje y enseñanza de tipo indagador y reflexivo. En este sentido D3 indica que "la práctica pedagógica se genera desde las percepciones y actitudes de los docentes, pues los planos ideológicos se reflejan en la práctica pedagógica". De ahí que los docentes asuman

creencias sobre la práctica con posturas constructivistas desde el discurso, pero subyace el desarrollo de una práctica pedagógica centrada en el desarrollo de actividades o la adquisición de contenidos y actitudes desde la práctica.

FIGURA 4
Categoría: concepciones de la práctica pedagógica



Fuente: Elaboración propia (2019).

Asimismo, desde el punto de vista de los modelos pedagógicos, la concepción que subyace con más fuerza es la instrumental, ya sea en la pedagogía tradicional o en la activa, que son las de mayor frecuencia, y en las que no se realiza una estructuración ideológica, intelectual ni pedagógica. En consecuencia, predomina la demostración de métodos según modelos de las corrientes que estén de moda: el conductismo, el cognitivismo o el constructivismo.

Estos modelos son conceptualizados por D7 al establecer que "la teoría induce a la práctica pedagógica, y esta debe tener unas características particulares que la definan". Los entrevistados definen la práctica pedagógica con características sumamente particulares que tienen su génesis en la concepción pedagógica que asuma el sujeto docente en justa correspondencia con su plano ideológico, desde las creencias que cultiva en su actuación de formación. Por lo tanto, las concepciones de la práctica pedagógica se expresan

con creencias que se conectan con los lineamientos, normativas y diversas fuentes legales que sirven de punto de partida para la creación de un ideario de actuación que posibilita un impacto importante en los estudiantes. De ahí el seguimiento que se hace desde las concepciones docentes en razón de debilidades en las prácticas, el reconocimiento de ello, la posible reflexión de los procesos y los cuestionamientos en todo el colectivo docente que hacen vida profesional en las escuelas de educación básica.

5. Aproximación teórica de las categorías

Las vivencias como fuente para encarar procesos pedagógicos toman valor protagónico en los resultados del estudio, pues permite un acercamiento a un saber para la formación; al respecto, para Díaz (2004b, p. 23), "expresa los conocimientos construidos de manera formal o informal por los docentes, fundamentado en sus valores, ideologías, actitudes, y prácticas en un contexto histórico cultural". Desde esta percepción, la práctica pedagógica se asiste del saber pedagógico, y este tiene su fuente en la experiencia, las vivencias y el conocimiento de los contextos de actuación, en justa correspondencia con la teoría pedagógica que permite reconocer cómo sucede la práctica y cómo darle un sentido verdaderamente de formación.

De lo expresado, se desprende la diversidad que emana de lo cotidiano de las prácticas pedagógicas en la educación básica ecuatoriana, lo cual requiere también que se diversifiquen esas acciones de formación partiendo del reconocimiento que los sujetos que aprenden son diferentes, aunque asistan a la misma escuela y estudien el mismo nivel escolar. La educación debe ser integradora de todos o, en caso contrario, traicionará el derecho universal de la educación. Por lo tanto, que se atienda la diversidad es un gran reto que implica grandes reconstrucciones de las prácticas pedagógicas, para que se logre una educación de calidad que respete las diferencias y evite la segregación.

Para los autores de la investigación, la realidad descrita desde la práctica pedagógica en el nivel de educación básica es poco reflexiva y se detalla como rutinaria, con vivencias poco impactantes, con una fuerte debilidad en los docentes desde la teoría pedagógica que manejan, lo cual le convierte en

un sujeto con un ineficaz desempeño práctico y acciones complementarias tales como la estética literaria, carteleras bonitas, gran cantidad de deberes, actividades perfectas muchas veces no realizadas por los estudiantes, ni mucho menos orientadas debidamente por los docentes, ya que estos no poseen la autonomía epistémica para su diseño o corrección del material preimpuesto en la institución, donde pasa a ser lo importante en lo que se hace a diario en las escuelas, de hecho podría hablarse de un modelo de "escuela para actividades", es decir, todos los días múltiples actividades, pero poco impacto en la formación integral de los estudiantes de acuerdo con el nivel educativo.

Una práctica pedagógica de apertura, humanista y contextualizada, sin duda es la que responde adecuadamente a la diversidad, en conexión con el entramado curricular, y con la convicción de adaptarlo según el potencial de cada contexto y de cada estudiante. Bajo esta perspectiva de comprensión, la complejidad de la práctica pedagógica aplicada en la educación básica muestra evidentes aspectos que le caracterizan por tener una aproximación con un enfoque tradicional de mediación, donde la rutina, el enciclopedismo y las acciones de formación se encuentran poco contextualizadas.

En este sentido, para los investigadores las categorizaciones conllevan una aproximación teórica donde se resalta que es fundamental hacer una revisión del modo en que el docente concibe los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la concepción que tiene de la práctica que hace a diario en la escuela, dada la orientación necesaria y continua de la práctica desde la acción dialéctica, a partir de la articulación de la practica con la fundamentación teórica, a fin que se devele el sentido ontológico de ese acto de formación. Para ello, es operativo que el sujeto docente, desde el deber ser de su compromiso profesional como mediador en pro del proceso de formación, induzca una reflexión sobre la práctica pedagógica que le permita conocer, interpretar, transformar y mejorar su currículo. Es decir, que se conceptualice y operacionalice un abordaje emancipador del continuo pedagógico, para el entendimiento y la resolución de los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y toma de conciencia, orientada a la transformación diaria en las escuelas de educación básica ecuatoriana del siglo XXI.

6. Bibliografía

Acosta, M. (2006). El aprendizaje visto como un proceso de interacción social. *Revista Ciencias de la Educación 6*(1), Venezuela.

Aizpuru, C. y Monserrat, G. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta universitaria 18*, 33-40.

Avalos, B. (2005). Renovando la formación docente inicial. *Revista Colombiana de educación 47*, 13-29.

Bertalanffy, Y. (1981). *Tendencias en la teoría general de sistemas*, Madrid: Alianza.

Caballero, P. y Fernández, M. (2018). Creatividad y rendimiento académico: un estudio de caso con alumnos de 4.º curso de educación secundaria. *Revista Iberoamericana De Educación 78*(2), 77-95.

Camp, V. (2004). *Los valores y la educación*. México: Trillas.

Cejas, M., Mendoza, D., Navarro, M., Rogel, J. y Ortega, Y. (2019). A Performance-Centred Competency-Based Approach to Quality University Teaching. *Integratsiya obrazovaniya 23*(3), 350-365. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.096.023.201903.350-365>.

Código de ética, PERK (2020). Kit de recursos de ética editorial para editores: Publishing Ethics Resource Kit (PERK) de Elsevier. Disponible en: <https://www.elsevier.com/editors/perk>.

Constitución de la República del Ecuador (2008). Ciudad Alfaro, Asamblea Constituyente. Disponible en: <https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf>.

Crotty, M. (1998). *Los fundamentos de la investigación social: significado y perspectivas en el proceso de investigación*. Londres: Sage.

Currículo de los niveles de educación obligatoria (2016). Ecuador: Ministerio de Educación.

Díaz, V. (2004a). *Currículum, investigación y enseñanza en la formación docente.* Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL.

Díaz, M. (2004b). *Del discurso pedagógico: Problemas críticos*. Bogotá: Colección Seminarium magisterio.

Díaz, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*, tesis doctoral, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL.

Gómez, E. (2002). *La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente*. Guadalajara: Centro de pedagogía Ignaciana del ITESO.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista. P. (2014). *Metodología de la investigación.* México: McGraw Hill.

Isaza, L. y Gómez C. (2005). *Práctica pedagógica: horizonte intelectual y espacio cultural*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Londoño, A. y Vélez, O. (2018). From the disjunction between passive and active instruction approaches towards their integration as an alternative for the significant learning of sustainable development. *Culture and Education 30*(4), 766-786. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1514803>.

Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2005).

Orriego, J. (2007). *La pedagogía como reflexión del ser en la educación latinoamericana*. Manizales: Editorial Solar.

Reglamento general de la ley orgánica de educación intercultural ecuatoriana (2012). Ecuador: Ministerio de Educación.

Sacristán, J. (2002). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Santisteban, C. (2017). El socio-constructivismo y las prácticas didácticas en el curso de diseño arquitectónico. *Revista AVANCE 11*(2), 26-47.

Schubert C. y Röhl T. (2019). Ethnography and Organisations: Materiality and Change as Methodological Challenges. *Qualitative Research 19*(2), 164-181. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468794117744748>.

Schmidt, R. y Wiesse, B. (2019). Online Participant Videos: A New Type of Data for Interpretative Social Research? *Qualitative Social Research 20*(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.2.3187>.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2010). *Manual de trabajos de grado, especialización, maestrías y tesis doctorales*. Caracas: FedUPEL.

Villar, A. (2006). *Ciencia y creencia*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Zambrano, E. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa 20*(1), 69-82. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>.

Ziskin, M. (2019). Critical discourse analysis and critical qualitative inquiry: data analysis strategies for enhanced understanding of inference and meaning. *International Journal of Qualitative Studies in Education 32*(6): 606-631. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1609118>.

EL BACHILLERATO EN LA DICTADURA DE PRIMO DE RIVERA: EL DEBATE CALLEJO-SAINZ RODRÍGUEZ

BACCALAUREATE IN THE DICTATORSHIP OF PRIMO DE RIVERA: THE DEBATE BETWEEN CALLEJO AND SAINZ RODRÍGUEZ

Aurelio González Bertolín[a*]

Fechas de recepción y aceptación: 6 de noviembre de 2019, 2 de marzo de 2020

DOI: 10.46583/edetania_2020.57.509

Resumen: La experiencia de la dictadura de Primo de Rivera precipitó la llegada al poder, como apoyo doctrinal del primorriverismo, de unas nuevas élites políticas provenientes del catolicismo social, del tradicionalismo y de las juventudes mauristas. Esta nueva derecha autoritaria desempeñó un papel relevante en el origen y desarrollo de movimientos posteriores como Acción Española y la CEDA (Confederación Española de Derechas Autónomas), y estuvo presente con posterioridad en los distintos grupos que concurrieron en la política institucional del franquismo.

De igual modo, el debate público e institucional en torno al Plan Callejo propició la configuración de dos modelos de bachillerato propios de la derecha española, clásico uno y ecléctico el otro, que fueron alternando en la política educativa española hasta la Ley General de Educación de 1970. El primero inspiró la Ley de Bases de Sainz Rodríguez de 1938, y el segundo estuvo en el origen de la reforma del bachillerato de Ruiz-Giménez de 1953.

Palabras clave: Enseñanza Media, Bachillerato, dictadura de Primo de Rivera, Plan Callejo.

[a] Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

[*] Correspondencia: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación. Calle Sagrado Corazón 5. 46110 (Godella), Valencia. España.

E-mail: aurelio.gonzalez@ucv.es

Abstract: The experience of the dictatorship of Primo de Rivera precipitated the arrival to power, as a doctrinal support of primorriverism, of new political elites coming from social Catholicism, traditionalism and Maurism youths. This new authoritarian right-wing movement played an important role in the origin and development of later movements like Acción Española and CEDA (Spanish Confederation of Autonomous Right); and it was present later in the different groups that participated in the institutional politics of the Franco regime. Similarly, the public and institutional debate surrounding Callejo Plan contributed to the configuration of two secondary school models of the Spanish right-wing politics, one classical and one ecclectical, which alternated in the Spanish educational policy up to the General Education Act of 1970.

The first one inspired the law of Bases by Sainz Rodríguez in 1938, and the second one was in the origin of the reform of the Baccalaureate title by Ruiz-Giménez in 1953.

Keywords: Secondary Education, Baccalaureate, Primo de Rivera dictatorship, Callejo Plan.

1. En torno a la dictadura de Primo de Rivera

El 13 de septiembre de 1923 el capitán general de Cataluña, Miguel Primo de Rivera, se sublevó –contando con la inhibición de Alfonso XIII– contra el Gobierno de la nación presidido por García Prieto. Mediante un manifiesto hecho público ese mismo día, en nombre del ejército y reclamándose intérprete del supuesto sentir mayoritario del país, hacía responsables a los ministros y al Parlamento del desgobierno, la perturbación social y la amenaza separatista que habían llevado a España a una situación insostenible. "No venimos a llorar lástimas y vergüenzas, sino a ponerlas pronto y radical remedio, para lo que requerimos el concurso de todos los buenos ciudadanos", dijo (Primo de Rivera, 1923, p. 1). Primo de Rivera se daba un plazo de noventa días –como las letras de cambio, según afirmó él mismo– para imprimir un cambio de rumbo al Gobierno de la nación,

> Para ello (…) se constituirá en Madrid un Directorio inspector militar con carácter provisional, encargado de mantener el orden público y asegurar el funcionamiento normal de los ministerios y organismos oficiales, requiriendo al país para que en breve plazo nos ofrezca hombres rectos, sabios, laboriosos y probos, que puedan constituir ministerio a nuestro amparo (Primo de Rivera, 1923, p. 1).

La sociedad española de los años veinte recibió con pasividad, expectación y discreta complacencia el advenimiento del nuevo directorio pretoriano. Las clases acomodadas, incluyendo las burguesías periféricas de Cataluña y el País Vasco –estudios recientes inciden en el auge del nacionalismo vasco y, sobre todo, el catalán en los años previos al pronunciamiento (Lopez de Íñiguez, 2015)–, vieron en Primo de Rivera al cirujano de hierro costista capaz de regenerar el sistema político y garantizar sus intereses económicos. La opinión conservadora también apoyó explícitamente a quien consideraba el hombre providencial para llevar a cabo el "saneamiento moral del país", el diario *El Debate*, referente del catolicismo político de la época, se puso inmediatamente de parte de los militares como símbolo del verdadero sentimiento nacional (Morales, 2018). Y el socialismo, que en un principio mantuvo una actitud de reserva, terminó por colaborar abiertamente con el régimen (López Martín, 1994). Por tanto, la oposición al pronunciamiento quedó reducida a las manifestaciones de repulsa de anarquistas y comunistas que, en cualquier caso, no obtuvieron respuesta popular (Barrio, 2004). Cabe recordar que incluso "Sobre la vieja política", el primer articulo publicado por Ortega y Gasset en el diario *El Sol* después de la proclama de Primo de Rivera, ha sido considerado como testimonio de adhesión al nuevo régimen o, al menos, como una actitud de benevolente expectativa (Fonck, 2010).

Miguel Primo de Rivera y Orbaneja, segundo marqués de Estella, era un prestigioso militar de trayectoria liberal y valor probado en las campañas de Cuba, Filipinas y Marruecos. Intuitivo y brillante a su manera, este aristócrata jerezano era un caballero paternalista, campechano y no muy leído, que probablemente carecía de la más elemental urdimbre ideológica en la que fundamentar su actuación política. Tusell (1974: 451) ha señalado que Primo de Rivera, en realidad, "no hacía otra cosa que elevar a la categoría de gobierno lo que los españoles de su tiempo hablaban en las charlas de café".

La dictadura supuso la ocupación del Gobierno y de la Administración por parte del ejército, pero también "el ascenso de las nuevas élites políticas derechistas provenientes del catolicismo social, del tradicionalismo y del maurismo, en cuyo horizonte ideológico y mental latía el rechazo de la tradición liberal" (González Cuevas, 2005: 100). Raúl Morodo, en su ya clásico trabajo sobre Acción Española aludía a tres corrientes: "el tradicionalismo, la corriente católico-social y el maurismo o conservadurismo clásico que

constituyeron el punto de apoyo, en cuanto punto de partida doctrinal que asume la dictadura" (Morodo, 1980, p. 11) y que definieron de una manera explícita o implícita la obra primorriverista.

Conforme a la opinión de otros autores (Payne, 1984; Gómez Navarro, 1991; González Calleja, 2005; Avilés, 2017; Giménez, 2018) la dictadura de Primo de Rivera no solo ocasionó la desaparición del modelo de la Restauración, basado en el turno de partidos, sino que propició el nacimiento de una nueva derecha, ya que precipitó la escisión ideológica entre una derecha fiel a los procedimientos liberal-parlamentarios y otra de corte netamente autoritario. La primera desapareció de la escena política hasta la transición democrática, pero la segunda estuvo presente en el origen de los grandes movimientos de la derecha autoritaria del siglo, tales como Acción Española, la CEDA (Confederación Española de Derechas Autónomas) e, incluso, FET y JONS (Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista).

El nuevo tradicionalismo español, formulado por Vázquez de Mella y, sobre todo, por su discípulo Víctor Pradera, recogía y trataba de actualizar los arcaicos principios doctrinales del carlismo, si bien, a diferencia de este, no hacía cuestión del pleito dinástico. El tradicionalismo de los primeros años veinte defendía un marco ideológico basado en la monarquía tradicional, la unidad de la patria –aunque compatible con el foralismo y el desarrollo regional–, el corporativismo social y la apología del golpe de Estado militar. Para los nuevos tradicionalistas, como Pradera o Maeztu, el catolicismo debía desempeñar un papel de capital importancia en los ámbitos político y social, ya que a él correspondía ser el gran inspirador del orden, la coherencia social y la estabilidad del sistema político.

Por su parte, el catolicismo político –heredero en primer grado de la corriente católico-social a la que aludía Morodo– se conformó a partir de una nueva teoría política cristiana basada, precisamente, en la doctrina social pontificia. De especial trascendencia fue la creación en 1909, por el jesuita Ángel Ayala, de la ACN de P (Asociación Católica Nacional de Propagandistas). El objetivo fundamental de la Asociación –en origen denominada Asociación Católica de Jóvenes Propagandistas– era la formación de cuadros selectos que tuviesen capacidad para influir en la vida pública conforme a los principios sociales y políticos del catolicismo. En los primeros tiempos ya comen-

zaron a destacar hombres como José María Gil-Robles, los hermanos Martín Artajo, Martín-Sánchez o el propio Ángel Herrera Oria, seglar a la sazón, que desempeñarían un papel relevante en los años posteriores.

Al doblar la segunda década del siglo xx, amplios sectores provenientes del catolicismo social y de la propia Acción Católica se hallaban inmersos en la creación y consolidación del denominado PSP (Partido Social Popular). Este grupo ha sido considerado por muchos como el primer intento de configurar una organización política demócratacristiana en España (Álzaga, 1973; Tusell, 1974; Barba, 2001; Cuenca, 2003). Sin embargo, con el advenimiento de la dictadura, el entorno de Ángel Herrera Oria participó activamente en la política del primorriverismo a través de las denominadas Uniones Patrióticas.

Por último, los grupos y personas provenientes de las Juventudes Mauristas de la primera década del siglo xx constituyeron, a juicio de González Cuevas (2005, p. 61), "la manifestación española más próxima al paradigma de la derecha radical moderna". Morodo, como hemos visto más arriba, utilizaba el término *maurismo* como equivalente a conservadurismo clásico. Lo cierto es que los líderes formados en la organización juvenil del maurismo, como Antonio Goicoechea o José Calvo-Sotelo –los viejos líderes mauristas de la Restauración nunca se avinieron a participar en la dictadura–, propugnaban un nuevo tipo de democracia orgánica y conservadora que propiciase el aumento del poder estatal en la sociedad civil. El Estado debía participar en el desarrollo económico general fomentando la iniciativa privada y garantizando el proteccionismo sobre la producción nacional. De hecho Primo de Rivera, durante el denominado Directorio Civil, reclamó la colaboración de los nuevos cuadros políticos formados en el maurismo para mejorar la eficacia del aparato estatal.

Tusell atribuye a la acción política de estos diversos grupos la evolución institucional de la dictadura, que pasó de proclamarse como un Gobierno regeneracionista de carácter transitorio a tratar de consolidar un régimen autoritario con voluntad de permanencia:

> Un primer grupo de católicos procedentes del PSP, el maurismo, el tradicionalismo o el sindicalismo cristiano colaboró activamente con la Dictadura desde el comienzo hasta el fin y poco a poco convirtió a ésta, de forma transitoria de gobierno destinada a llevar a cabo la regeneración anticaciquil del país, en sistema ideal de gobierno con carácter perenne (Tusell, 1974, p. 120).

Así pues, Primo de Rivera quizá no, pero el primorriverismo sí tenia ideología. O mejor dicho, propició la concurrencia en el poder, como apoyo doctrinal de la propia dictadura, de sectores ideologicos nítidamente definidos y perfectamente identificables a lo largo de la historia política de la mayor parte del siglo XX.

2. La educación en la España de 1920

En la España de 1920, con un censo de algo más de veintiún millones de habitantes, el 52,35 % de la población no sabía leer ni escribir (López Martín, 1994). Es decir, casi once millones de españoles eran iletrados de solemnidad. En el curso académico de 1920-21 se matricularon en Bachillerato 52.288 alumnos, de los cuales únicamente 5.067 eran mujeres. Algo menos de un tercio del total, 16.521, lo hizo en los institutos oficiales del Estado. En 1920 había en España 58 institutos de Enseñanza Media, por 215 colegios privados dedicados a este mismo grado, la mayoría de ellos regentados por órdenes religiosas.

El plan vigente al entrar en la segunda década del siglo era el establecido por un Real Decreto de 6 de septiembre de 1903, durante la gestión ministerial de Gabino Bugallal. Se trataba, por tanto, de una normativa de inusitada longevidad para lo acostumbrado en la Enseñanza Media española. El popularmente conocido como "Plan del 3" seguía fielmente la dirección marcada por las reformas del conservador García Alix en 1900 –primer titular del nuevo Ministerio de Instrucción Pública– y, sobre todo, del conde de Romanones en 1901.

Tanto el "Plan del 3" como los dos anteriores partían de la necesidad de regular la segunda enseñanza mediante una normativa general basada en el consenso de los partidos políticos. Se establecía un Bachillerato único, de seis cursos de duración y con pocas asignaturas. Los objetivos fundamentales de estas reformas podrían resumirse en dos: en primer lugar, conciliar los estudios clásicos y los técnicos; y en segundo, aunque no menos importante, potenciar –enaltecer, se decía– la enseñanza oficial.

Para esto último se contemplaba una serie de medidas, como mejorar la inspección, intensificar el control sobre la enseñanza privada y exigir la ti-

tulación oficial al profesorado de toda clase de centros, tanto estatales como privados. Asimismo se adoptó un sistema de exámenes sumamente favorable para el alumnado oficial. Mientras que los estudiantes de los institutos estatales se examinaban ante un tribunal constituido por sus propios profesores, los alumnos de los colegios privados debían examinarse en los institutos, ante un tribunal compuesto por catedráticos de segunda enseñanza y por un profesor del alumno, con titulación adecuada de licenciado o doctor, que participaba en el tribunal con voz pero sin voto. Es decir, las denominadas reválidas.

3. El dictamen del Consejo de Instrucción Pública sobre la reforma de la Segunda Enseñanza

Inmediatamente después del pronunciamiento militar del 13 de septiembre, Primo de Rivera solicitó del Consejo de Instrucción Pública un dictamen sobre la reforma de la Segunda Enseñanza. Desde su institucionalización en el primer tercio del siglo XIX, este tramo del sistema educativo, aunque cursado por una selecta minoría de la población –o quizá por ello–, se convirtió en campo de batalla político e ideológico del sistema educativo. Todo régimen, tendencia o partido que llegaba al poder tenía entre sus prioridades implantar un nuevo plan de segunda enseñanza y derogar el anterior, que era el de su adversario político (González Bertolín, 2015).

En el caso que nos ocupa, según consta en el acta de la sesión extraordinaria de este órgano consultivo celebrada el 21 de enero de 1924. A la sesión asistió el propio Primo de Rivera, acompañado del subsecretario de despacho del Ministerio, Francisco Javier García de Lara, que no habiéndose nombrado ministro del Directorio era el máximo responsable del departamento.

En consecuencia, a comienzos de 1924 se hizo público el dictamen del Consejo. Importa mucho señalar que el Consejo de Instrucción Pública que llegó a la dictadura era fruto de la remodelación efectuada por César Silió, ministro de Instrucción Pública del Gobierno de Maura de 1921. Esta drástica reforma, llevada a cabo por un hombre cercano a Goicoechea y Calvo Sotelo, consiguió mejorar la organización, los procedimientos técnicos y la operatividad del Consejo; sin embargo imprimió un sesgo partidista al órgano consultivo al propiciar la elección de consejeros de marcado perfil maurista.

De hecho, pocos días antes de conocerse el dictamen, el 23 de febrero de 1924, la *Revista España* publicó un artículo de Manuel Azaña en el que lamentaba que el Gobierno de García Prieto, con el liberal Joaquín Salvatella en la cartera de Instrucción Pública, no hubiese llevado a cabo una remodelación a fondo de los miembros del Consejo:

> El Consejo de Instrucción Pública discute en estos momentos la próxima reorganización de la enseñanza en España (…) Consejo que los liberales dejaron intacto en su último e inolvidable periodo de mando. Se proponían sin duda reformarlo un año cualquiera. La muerte les sorprendió como a muchos pecadores resolviendo planes para enmendar su vida. No conocemos el pormenor de los dictámenes que el Consejo emite; pero sí el pensamiento de la mayoría que los propone (Azaña, 1923, p. 325).

Pues vayamos a los pormenores del dictamen (Ceprián, 1991, p. 468-481). El documento comenzaba su andadura de catorce folios tratando de fijar el carácter de la Enseñanza Secundaria que, "como continuación de la Enseñanza Primaria"*,* debía aspirar a:

> a) disponer al individuo para la vida nacional, social y humana; b) a favorecer el desarrollo pleno de todas las actividades del adolescente en el orden físico, intelectual y moral, buscando con ahínco los medios de fomentar en la juventud hombres de carácter y responsabilidad moral; c) preparar las inteligencias para el cultivo de los estudios superiores, ya de orden liberal, ya profesional.

Se proponía un plan de estudios distribuido en siete cursos. Un periodo común de cuatro años "como desenvolvimiento progresivo de la Enseñanza Primaria"*;* y otro superior de tres años, dedicado al razonamiento y sistematización de lo anteriormente estudiado "por vía principalmente inductiva". En este último periodo de tres años el Bachillerato se bifurcaría en dos secciones fundamentales: letras y ciencias –por este orden en el documento–; además se contemplaba una tercera opción: el denominado Bachillerato profesional o politécnico, "que a parte de su propio fin para las Escuelas Técnicas", también habilitaría, cumplidos los demás requisitos generales, para el acceso a carreras universitarias. Asimismo, el Consejo recomendaba que el Bachillerato fuese necesario para el ingreso en el mayor número de centros docentes y cuerpos del Estado.

En opinión del Consejo de Instrucción Pública los alumnos de Bachillerato debían pasar de curso mediante las calificaciones dadas por sus propios profesores. Al finalizar los siete años se realizaría un examen para la obtención del título ante un tribunal compuesto por cinco miembros: un catedrático de universidad, tres catedráticos de instituto y un titulado ajeno a la enseñanza estatal. Para los alumnos de la enseñanza privada se contemplaba, además del ejercicio anterior, un examen intermedio al finalizar el cuarto año. El tribunal para este ejercicio estaría compuesto por tres catedráticos de instituto y dos profesores de la enseñanza privada.

El plan de estudios pretendía conciliar los estudios clásicos y científicos. Se proponía que estuviese conformado por las siguientes asignaturas: Lengua y Literatura española, Matemáticas, Lengua Latina, Ciencias Naturales, Física y Química, Filosofía y Derecho, Geografía e Historia, Lengua francesa, Religión, Dibujo, Lengua Griega para los alumnos de letras e Inglés o Alemán para los de ciencias.

Según el dictamen del Consejo, "al lado" de la enseñanza oficial del Estado debía admitirse la llamada a la sazón "enseñanza colegiada", por ser esta "la única manifestación de la libertad de enseñanza" que ofrecía garantías de idoneidad. Con respecto a la enseñanza libre, se afirmaba que era "perjudicial para la patria porque favorece el autodidactismo" y era contraria a la verdadera educación intelectual: se proponía la supresión de esta clase de enseñanza, si bien de manera gradual y tratando de facilitar la asistencia a los institutos de los estudiantes que en aquellos momentos la cursaban.

Los colegios privados, además de contar con las instalaciones y medios materiales adecuados, debían acreditar la competencia pedagógica de su director y profesores. Por consiguiente, el dictamen mencionaba la conveniencia de exigir al profesorado de la enseñanza colegiada el título de licenciado o doctor en Filosofía y Letras o Ciencias.

En realidad, lo que prescribía el documento del Consejo con respecto a la enseñanza colegiada era una "tutela" de los colegios privados –denominados "colegios incorporados"– por parte del instituto del Estado al que estuviesen adscritos. Asimismo el Consejo consideraba imprescindible –"en relación con la libertad que en este proyecto se otorga a la enseñanza colegiada"– la creación de la Inspección de Segunda Enseñanza. Esta institución, de carácter eminentemente pedagógico y colaborativo –"y de consejo", se decía en el

documento–, tendría como misión fundamental la de tutelar a los institutos y colegios, corrigiendo las deficiencias que pudieran producirse y procurando en todo momento "excitar el amor a la obra trascendental de la cultura y la educación".

Las últimas consideraciones del dictamen hacían alusión a la cuestión económica. Se advertía de que la implantación del plan objeto del informe requería mayores recursos económicos. El documento finalizaba señalando la urgencia de mejorar las instalaciones de los institutos y dignificar la retribución del profesorado:

> Locales en condiciones que no sean, como muchos de los actuales, bochorno para un país medianamente organizado; dotación del profesorado, que le permita una vida por completo entregada a su misión; material, etc., son elementos indispensables si nuestra Patria aspira a ser considerada como una Nación culta (Ceprián, 1991, p. 481).

4. La impopularidad del Plan Callejo. Debate en la Asamblea Nacional Consultiva

A partir de septiembre de 1925 –en este mes se produjo el desembarco de Alhucemas–, el Directorio de Primo de Rivera alcanzó sus mayores cotas de popularidad y prestigio político como consecuencia de la recuperación económica y las victorias sobre las cábilas de Abd el-Krim en la campaña militar del Rif. A partir de entonces Primo de Rivera, que siempre había afirmado el carácter provisional de su gobierno –la letra a noventa días–, tuvo la tentación de aprovechar la coyuntura favorable para consolidar su permanencia en el poder.

Para tal fin licenció a los generales que le habían acompañado en el Directorio militar y nombró un gobierno de "hombres civiles" –el denominado Directorio Civil–, la mayoría de ellos provenientes del mundo profesional y vinculados políticamente a sectores emergentes de la derecha conservadora. Parece ser que Alfonso XIII transigió con esta maniobra institucionalizadora a condición de que en plazo breve el país pudiera contar con leyes que constituyan el fundamento de su normalidad.

El nuevo ministro de Instrucción Pública del Directorio Civil, Eduardo Callejo de la Cuesta, era un catedrático vallisoletano, nacido en 1875, con escasa experiencia política, si bien había contribuido activamente a la organización de las Uniones Patrióticas de Castilla la Vieja. La Unión Patriótica, que acabaría convirtiéndose en el partido oficialista del primorriverismo, surgió en un principio, según afirma Tusell (1974, p. 461), "espontáneamente en los círculos de catolicismo político que veían en la desaparición del parlamentarismo caciquil una ocasión óptima para llevar a cabo su versión particular de la regeneración". Interesa señalar que Eduardo Callejo fue, junto al presidente de la ACN de P. Ángel Herrera Oria, una de las ciento veinte personas que constituyeron la Unión Patriótica Castellana tras un acto celebrado el 30 de septiembre de 1923 en el Teatro Calderón de Valladolid.

Para el cargo de director general de Enseñanza Superior y Secundaria fue designado el joven profesor universitario, de treinta y cinco años, Wenceslao González Oliveros, catedrático de Filosofía del Derecho en La Laguna, que andando el tiempo sería primer gobernador civil de Barcelona en el franquismo y procurador a Cortes en varias legislaturas durante los años cuarenta y cincuenta. De hecho, González Oliveros fue uno de los miembros de la Comisión de Enseñanza de las Cortes españolas que debatió la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, y aprovechó su intervención para hacer una loa de la Ley Ruiz-Giménez y, de paso, reclamarla deudora, veinticinco años después, del Plan Callejo (González Bertolín y Sanz, 2018).

Pero vayamos al Plan Callejo. Pese a que en el preámbulo del Real Decreto se decía haber tenido en cuenta "algunas de las orientaciones consignadas por el Consejo de Instrucción Pública en su luminoso y razonado informe", lo cierto es que el legislador hizo caso omiso del dictamen evacuado por órgano consultivo del Ministerio.

En primer lugar, la reforma Callejo trató de resolver una de las polémicas educativas del tiempo, adoptando para ello una fórmula intermedia entre el Bachillerato clásico y el realista; si bien, conforme al discurso modernizador de los gobiernos de la dictadura, propició una mayor presencia curricular de las materias de carácter técnico y científico. A continuación se afirmaba la sustantividad propia del Bachillerato, que no solo debía ser, según los casos, complemento de la Primaria o preparación para la Universidad, sino que constituía la formación apropiada para otros estudiantes, como aquellos que se

encaminasen a escuelas especiales civiles o militares, los que aspirasen a ingresar en determinadas escalas del funcionariado estatal y "para gran número de señoritas que asisten a los institutos".

Conforme al artículo 1.º se establecía un Bachillerato de seis años, dividido en dos periodos: el Bachillerato elemental, de tres cursos, encaminado a perfeccionar la cultura general adquirida en la instrucción primaria; y el Bachillerato universitario, también de tres cursos, preparatorio para el acceso a la enseñanza superior. Este último tenía un primer curso común, dividiéndose a partir del segundo año en ciencias y letras.

El nuevo Bachillerato se desmarcaba claramente del modelo cíclico propuesto en el dictamen del Consejo de Instrucción Pública. El método cíclico, generalmente aceptado en la época desde distintas ideologías y planteamientos pedagógicos, consistía en el estudio de un mismo grupo de materias formativas durante varios años consecutivos, ampliando progresivamente la extensión de los programas y el nivel de exigencia a los alumnos.

Con objeto de reducir el número de exámenes se estableció un nuevo sistema para la calificación de los estudiantes. Todos los alumnos de Bachillerato elemental, oficiales y no oficiales, podían elegir entre efectuar los ejercicios por grupos de asignaturas o realizar una prueba final de conjunto. En ambos casos los exámenes tendrían lugar en el instituto oficial, ante un tribunal compuesto por tres catedráticos de Enseñanza Media.

Con respecto al Bachillerato superior, todos los alumnos, tanto los oficiales como los de la enseñanza colegiada, tenían que verificar un examen final de conjunto que se celebraría en la Universidad, ante un tribunal compuesto por tres catedráticos de la facultad a la que optase el examinando, un catedrático de instituto de Enseñanza Media de la capital correspondiente y un licenciado o doctor ajeno a la enseñanza oficial.

La reforma Callejo, polémica y controvertida desde un principio, terminó por convertirse en decididamente impopular entre los españoles de su tiempo. Ahora bien, en nuestra opinión, la mala prensa de la reforma se debió más a causas políticas y administrativas que a razones estrictamente educativas. El ministro Callejo, sin duda imbuido del afán reformista y modernizador del que el propio Primo de Rivera era máximo acicate, decidió implantar el nuevo Bachillerato de golpe, soslayando cualquier clase de medida gradual o periodo transitorio. Esta rigidez administrativa generó una abundante ca-

suística, no prevista en un principio, conforme a la cual muchos estudiantes de bachillerato se sintieron perjudicados por las condiciones de adaptación al nuevo plan.

Parece ser que los directores de los institutos tampoco extremaron el celo en resolver los casos particulares que se presentaron en sus respectivas jurisdicciones, contribuyendo a crear malestar entre los padres y una cierta alarma social por la ambigua situación administrativa de no pocos estudiantes.

En el plano político, el debate sobre la reforma Callejo tuvo lugar en la sesión inaugural de la Asamblea Nacional Consultiva de la dictadura celebrada el 29 de octubre de 1927. El proyecto de creación de la Asamblea Nacional supuso el paso definitivo de un gobierno provisional regeneracionista a un régimen autoritario con aspiraciones de permanencia en el poder. De hecho, este fue el momento en el que algunos sectores sociales y políticos, que en un principio eran colaboracionistas o cuanto menos permisivos, se desmarcaron del rumbo emprendido por la dictadura de Primo de Rivera. La Asamblea quedó conformada por cuatrocientos asambleístas, la mayoría de ellos de extracción corporativa y elección, franca o solapada según los casos, estrictamente gubernamental. Los diez asambleístas pertenecientes al PSOE (Partido Socialista Obrero Español) y a la UGT (Unión General de Trabajadores), siguiendo las tesis de Indalecio Prieto, decidieron renunciar a sus escaños en la Asamblea.

Así las cosas, la única oposición, siquiera testimonial, presente en la Cámara se limitó a un exiguo grupo de monárquicos alfonsinos que recelaban, como el propio Alfonso XIII, de las maniobras institucionalizadoras de Primo de Rivera. Uno de ellos, Pedro Sainz Rodríguez, que era un joven y brillante catedrático de la Universidad Central, solicitó que en el orden del día correspondiente a la primera sesión de la Asamblea se incluyese una interpelación sobre la reforma de la segunda enseñanza efectuada por el Ministerio de Instrucción Pública.

Sainz Rodríguez, según dejó dicho en sus memorias, había recibido de Alfonso XIII el encargo de actuar en la Asamblea como si fuese diputado de oposición en un parlamento plural. Lo cierto es que preparó una interpelación de verdad; dura y corrosiva, "a la inglesa", como se decía entonces, con la que consiguió dar un auténtico revolcón parlamentario a Eduardo Callejo, hasta el punto de que el propio Primo de Rivera tuvo que salir a la tribuna de oradores

para intervenir en defensa de su ministro. Así explicaba Sainz Rodríguez en sus memorias la estrategia de aquel discurso:

> Me di perfecta cuenta de que, en una asamblea de funcionarios nombrada por el Gobierno, era inútil provocar una reacción que diera lugar a una votación adversa y por eso busqué el que la votación se hiciera *de facto*, provocando la risa con mis comentarios a los disparates del Plan Callejo (Sainz Rodríguez, 1978, p. 95).

Pero vayamos al Diario de Sesiones de la Asamblea Nacional (29/10/1927, p. 16-26) para tratar de identificar esos disparates que Sainz Rodríguez atribuía al Bachillerato de Callejo en sus intervenciones durante el Debate de la Asamblea Nacional Consultiva sobre la adaptación del nuevo plan de Bachillerato. Sainz Rodríguez inició su turno de palabra con la intención de dejar sentado el carácter estrictamente técnico de su intervención, señalando, además, que la reforma defendida por Callejo carecía de una ideología doctrinal que la sustentase. Consecuentemente inició su intervención aludiendo a las características curriculares del plan: supresión de la gramática –"que impediría el cultivo de la lengua común de los españoles"–, así como un pobre tratamiento de las matemáticas, los idiomas extranjeros, la historia nacional y la religión.

Parece evidente que Sainz Rodríguez, cuando reprobaba el nuevo plan de estudios, tenía en el magín, como término de comparación para efectuar su crítica, un modelo clásico de bachillerato. A continuación, trató de ridiculizar el criterio con el que se habían desdoblado y ordenado en el plan de estudios algunas asignaturas fundamentales:

> La Historia de España se estudia después de la Historia de América. Cosa ésta peregrina, cuya explicación no he podido encontrar. Pensando en ello, he llegado a creer que el Ministerio, por un rasgo de galantería hispanoamericana, ha pretendido que los alumnos españoles se enteren de la historia del mundo por el mismo camino que siguieron los indios americanos cuando a éstos los descubrió Colón.

En lo que tocaba a la estructura del plan, Sainz Rodríguez habló de la bifurcación en letras y ciencias, que provocaba, en su opinión, una decantación

vocacional prematura e irreversible de los estudiantes. Se refirió a continuación al sistema de examen por grupos de asignaturas. Esta innovación, que al parecer tenía la loable intención de reducir el número de exámenes, era, según el interpelante, totalmente incompatible con la multiplicidad de asignaturas prevista en el plan de estudios. A juicio de Sainz Rodríguez el examen por grupo de asignaturas solo era viable cuando estaba precedido por una enseñanza cíclica.

Sainz Rodríguez abordó la recta final de su discurso responsabilizando al Ministerio de Instrucción Pública –como no podía ser de otra manera– de todas y cada una de las incongruencias del nuevo plan. Y terminó hablando de los perjuicios que había ocasionado a los estudiantes y sus familias la implantación automática del nuevo Bachillerato. Este era, al fin y al cabo, el objeto formal de su interpelación, gracias al cual, según Sainz Rodríguez, habían salido a la luz pública todas las demás incongruencias y defectos de la reforma de Callejo.

Callejo acometió su turno precisando que el nuevo plan de estudios ni había caído en "aerolito", ni se lo había sacado de su "propia Minerva", sino que se había llevado a cabo después de analizar los antecedentes, "con grandes vigilias y estudios", escuchar la voz de los expertos y elaborar los preceptivos informes por parte del Ministerio. Defendió el carácter "ecléctico" de su bachillerato, situándolo en un punto intermedio entre un modelo clásico y humanístico y otro realista, tecnificado y utilitario; si bien admitió que, precisamente por su carácter innovador tenía algún pequeño inconveniente derivado de su adaptación, pero presentaba a cambio múltiples ventajas y "adelantos", como la intensificación del estudio de las lenguas vivas con "tres años de francés que pueden bastar para manejarse en la vida", el incremento del estudio práctico de materias como la lengua o las matemáticas, y la incorporación de materias como taquigrafía y mecanografía.

Defendió la bifurcación del bachillerato que, efectivamente, era una opción que ya había sido adoptada a finales del siglo XIX por diversos países europeos –también la multiplicidad de bachilleres: clásico, realista, técnico…– con el fin de dar respuesta a las nuevas necesidades sociales y demandas económicas: Y, por último, Callejo atribuyó las dificultades de adaptación al nuevo plan a dos causas ajenas a las normas transitorias y, por tanto, extrañas a su gestión ministerial en este asunto. En primer lugar, a la irresponsabilidad

de un crecido número de estudiantes, "centenares de alumnos", que se matriculaban cada ejercicio de asignaturas sueltas correspondientes a un nuevo curso sin haber aprobado todavía las de los años anteriores. En segundo lugar, a la "desgana y la poca voluntad de los institutos" en el cumplimiento y aplicación de las reglas de adaptación.

No obstante, restó importancia a este asunto, que era, en definitiva, el que había motivado la interpelación de Sainz Rodríguez. "Eso ya ha perdido actualidad", dijo Callejo, debido a que el "noventa y tantos por ciento de los casos", en el momento de producirse el debate, ya estaban "resueltos y liquidados". Por lo tanto, a juicio del ministro, en la adaptación no se había seguido perjuicio serio para nadie. Habida cuenta del cariz que estaba tomando el debate, el presidente del Consejo de Ministros, Primo de Rivera, pidió la palabra para, en una de sus personales y castizas intervenciones, tratar de relativizar la importancia del objeto del debate, respaldar públicamente al ministro de Instrucción Pública y dar por zanjado el asunto:

> El tema no era para alterarse. Señores, todos los que somos padres de familia hemos pasado con protestas muy vivas por planes de estudio que, acaso equivocadamente, no nos parecían acertados ni lógicos, y por unos textos muy gruesos que costaban bastantes pesetas; y lo lamentábamos como un mal nacional; pero no era para traer aquí la cuestión en términos de que se dijera: ¡Cuestión nacional! (…). No; no había motivo para esto. Creo que ustedes se han excedido, y tal vez me he excedido yo más en la reprensión que hice en mi intervención. Si es así, quedamos en paz y saldada la cuenta. (Aplausos).

5. A MODO DE EPÍLOGO

El Plan Callejo ha sido, probablemente, el más controvertido e impopular en el agitado itinerario histórico de la segunda enseñanza española. La dictadura de Primo de Rivera, en su conjunto, hizo un notable esfuerzo por aumentar y mejorar la red de institutos oficiales, así como por hacer llegar el bachillerato a un mayor número de estudiantes. También se trató de propiciar, conforme a la demanda de los tiempos, una mayor presencia de mujeres en la enseñanza secundaria.

Aunque la división del Bachillerato en dos periodos, elemental y universitario, establecida por el Plan Callejo se concibió como una medida orientada a propiciar la extensión social de la segunda enseñanza, el único descenso de matrícula en la década, en términos cuantitativos, se produjo en el curso 1927-1928; precisamente como consecuencia del desencanto provocado por la entrada en vigor del Plan Callejo, así como por las ya comentadas dificultades de adaptación a la nueva normativa. Si bien durante el Directorio militar se produjo un descenso de la enseñanza colegiada, probablemente por el incremento de centros oficiales, a partir del curso 1924-25 se constató un aumento sostenido de la enseñanza privada.

Más allá de sus propios aciertos y errores, el singular descrédito del Plan Callejo se ocasionó por la enorme repercusión que tuvo su discusión en la Asamblea Nacional de la dictadura. Y no solo fue consecuencia de la eficacia parlamentaria de Sainz Rodríguez. También porque el asunto se debatió en la sesión inaugural, cuando muchas familias de la todavía minoritaria España instruida, de cuyos hijos se nutría la segunda enseñanza, estaban pendientes de las incidencias que acontecían en la recién estrenada institución política del primorriverismo.

El propio Sainz Rodríguez, de quien hasta entonces no se conocía mayor inclinación hacia los temas educativos que la derivada de su propia condición de catedrático de Literatura, fue designado, once años después, ministro de Educación Nacional del primer Gobierno de Franco, precisamente por la notoriedad de su actuación contra el Plan Callejo. También debieron influir las muestras de apoyo que recibió su intervención desde diversas organizaciones de padres y profesores. Es evidente que en esta intervención de Sainz Rodríguez en la Asamblea ya se vislumbraron las que serían líneas maestras de su futura Ley de Bases de la Enseñanza de 1938.

La evolución de la dictadura de Primo de Rivera, sobre todo durante el periodo del Directorio Civil, propició la irrupción en el panorama político de una nueva derecha, de corte antiliberal, que tuvo un papel relevante en el origen de movimientos posteriores como Acción Española y la CEDA, y estuvo presente en los distintos sectores que protagonizaron la vida política durante el régimen de Franco.

De igual modo, pensamos, se configuraron durante la Dictadura dos modelos de Bachillerato que alternarían en la política educativa del franquismo, e incluso antes, hasta la Ley General de Educación de 1970.

El primero de ellos, un Bachillerato clásico, único, del llamado carácter formativo, basado en el método cíclico y orientado exclusivamente a la enseñanza superior universitaria. Este modelo inspiró, como es obvio, la Ley de Bases de Sainz Rodríguez de 1938, pero también estuvo en el proyecto de Elías Tormo durante el Gobierno de Berenguer, publicado en *Gaceta de Madrid* –no llegó a entrar en vigor– el 25 de agosto de 1930. Lo cierto es que el carácter selectivo del Plan 38, unido a la severidad del examen de Estado, así como la escasez del presupuesto nacional destinado a la Enseñanza Media en los difíciles años cuarenta, ocasionaron un preocupante estancamiento de la matrícula de este tramo educativo durante el periodo ministerial de Ibáñez Martín (1940-1951). Al entrar la década de los cincuenta la matrícula de Bachillerato no llegaba al 10 % de la población en edad de cursarlo.

El segundo modelo, un Bachillerato ecléctico, dividido en dos periodos; uno elemental, de validez académica propia, concebido como continuación de la Primaria; y otro periodo superior, bifurcado en Ciencias y Letras, orientado a la enseñanza universitaria. Este modelo de bachillerato, que fue el establecido por el Plan Callejo, estaría presente en el anteproyecto de ley de Enseñanza Media de 1947 y sobre todo en la reforma de la Enseñanza Media de Ruiz-Giménez en 1953. Andando el tiempo, en el preámbulo de la ley para modificar la de Ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a las pruebas de grado y madurez (Ley 24, 1963), se señalaba que la ley de Enseñanza Media de Ruiz-Giménez "había constituido un factor decisivo en la extensión de la Enseñanza Media por los diferentes estratos de la sociedad española", constatando que en apenas una década el número de estudiantes de Bachillerato había pasado de 150.000 a 600.000. Otras consecuencias que se han atribuido (González Bertolín, 2015) a la implantación de la ley de 1953 son: la desactivación del conflicto entre los centros oficiales y no oficiales, la mejora notable en el interés por el quehacer pedagógico y la formación del profesorado, la consolidación de un grado académico básico a la edad de catorce años, la coordinación y convalidación de las diversas enseñanzas de grado medio y la creación de una inspección razonablemente seria y profesionalizada. En definitiva, se consiguió corregir el carácter elitista y

selectivo del Plan 38 y lograr una mayor implantación del bachillerato, no solo incrementando el número de estudiantes en este tramo académico, sino propiciando la extensión social y territorial de la Enseñanza Media.

6. Bibliografía

Álzaga, O. (1973). *La primera democracia cristiana en España.* Barcelona: Ariel.

Asamblea Nacional Consultiva (1927). *Debate sobre la adaptación del nuevo Plan de Bachillerato*. Madrid: Biblioteca del Congreso de los Diputados, 16-26.

Avilés, J. (2017). Un pálido reflejo del fascismo: la dictadura de Primo de Rivera en los informes diplomáticos italianos. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea 20*, 69-90.

Azaña, M. (23/02/1923). *La Universidad y los Colegios*, en OC, II (pp. 324-325). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales,

Barba, D. (2001). *La oposición durante el franquismo. La Democracia Cristiana*. Madrid: Encuentro.

Barrio, A. (2004). *La modernización de España (1917-1939). Política y sociedad*. Madrid: Síntesis.

Ceprián, B. (1991). *Del Consejo de instrucción Pública al Consejo Escolar del Estado. Origen y evolución.* Madrid: UNED.

Cuenca, M. (2003). *Catolicismo social y político en la España contemporánea 1870-2000.* Madrid: Unión Editorial.

Fonck, B. (2010). Ortega y el poder bajo la Dictadura de Primo de Rivera en los inéditos del tomo VII de las Obras Completas. *Revista de Estudios Orteguianos 20*, 7-19.

Giménez, M. A. (2018). La representación política en España durante la dictadura de Primo de Rivera. *Estudios Historia 31*(64), 131-150.

Gómez-Navarro, J. L. (1991). *El régimen de Primo de Rivera: reyes, dictaduras y dictadores*. Madrid: Cátedra.

González Calleja, E. (2005). *La España de Primo de Rivera. La modernización autoritaria 1923-1930*. Madrid: Alianza.

González Cuevas, P. (2005). *El pensamiento político de la derecha española en el siglo xx. De la crisis de la restauración al Estado de los partidos*. Madrid: Tecnos.

González Bertolín, A. (2015). De la Enseñanza Media de élite al Bachillerato del siglo xxi. *Edetania 20*, 101-115.

González Bertolín, A. y Sanz, R. (2018). "Excluyentes" y "comprensivos". Joaquín Ruiz-Giménez y los orígenes de la extensión de la Enseñanza Media en España. *Educació i Història. Revista d'Història de la Educació 32*, 89-113.

Ley 24/1963, sobre modificación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a las pruebas de grado y madurez. BOE, núm. 55, 05/03/1963, 3747-3747.

López de Íñiguez, J. (2015). Noventa años de historiografía sobre la dictadura de Primo de Rivera: un estado de la cuestión. *Historiografía 10*, 85-108.

López Martín, R. (1994). *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera I: Escuelas y Maestros*. Valencia: Universitat de València.

Morales, D. (2018). El golpe de Estado de primo de Rivera a través de la prensa nacional. Un análisis comparativo. *Revista Historia Autónoma 12*, 171-190.

Morodo, R. (1980). *Acción Española. Orígenes ideológicos del franquismo.* Madrid: Tucar Ediciones.

Primo de Rivera, M. (14/04/1923). Manifiesto. *ABC*, 1.

Payne, S. (1984). *El catolicismo español*. Barcelona: Planeta.

Sainz Rodríguez, P. (1978). *Testimonio y recuerdos*. Barcelona: Planeta.

Tusell, J. (1974). *Historia de la Democracia Cristiana en España I. Los antecedentes. La CEDA y la II República*. Madrid: Edicursa.

LA IMPORTANCIA DE LA ADECUADA FORMACIÓN DEL TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL PARA UNA EDUCACIÓN RURAL DE CALIDAD, EXCELENCIA Y EQUIDAD

THE IMPORTANCE OF PROPER TEACHING OF THE TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL FOR A RURAL EDUCATION OF QUALITY, EXCELLENCE AND FAIRNESS

Ana María Moreno Aparicio[a*]

Fechas de recepción y aceptación: 9 de octubre de 2019, 14 de abril de 2020

DOI: 10.46583/edetania_2020.57.502

Resumen: Los educadores infantiles en España tienen carencias en relación con su praxis en contextos rurales. Todo ello referido, principalmente, a la notoria falta de formación en los planes de estudio de Técnico Superior en Educación Infantil y a las carencias legislativas que no hacen alusión a una adecuada formación referente a la docencia rural.

Las disímiles condiciones del contexto en el que se hallan insertados estos centros escolares, la pujanza del maestro familiarizado con dicho medio y la investigación que tuvo como objetivo principal evidenciar la notoria falta de formación docente en relación con la educación rural han dispuesto que en el presente documento se pretenda dar a conocer, en su globalidad, el recorrido de la escuela rural en España, así como la adecuada formación de los futuros TSEI en el desempeño de técnicas e instrumentos de los procesos de aprendizaje-enseñanza, con el objetivo principal de alcanzar dentro de un aula multinivel de primer ciclo de Educación Infantil rural la calidad, excelencia y equidad que verdaderamente la escuela rural se merece.

Palabras clave: TSEI, educación rural, formación docente, escuela rural.

[a] Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

[*] Correspondencia: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación. Calle Sagrado Corazón, 5. 46110 (Godella), Valencia. España.

E-mail: amoa@mail.ucv.com

Abstract: Preschool teachers in Spain have deficiencies when it comes to education in rural contexts. All of this is mainly due to the notorious lack of training in the Higher Technician in Early Childhood Education curriculum and to the legislative education deficiencies that do not allude, under any circumstances, to an adequate training at teaching in rural contexts.

The different conditions of the context in which these schools have been set up, the teacher's familiarity with this medium, and the research addressing the notorious lack of teacher training in rural education have triggered the makings of this paper, which generally tries to deal with the history of rural schools in Spain as well as teachers' proper training in this context, paying special attention to the TSEI's performance of techniques and instruments in the learning-teaching processes with the main aim of reaching a multilevel classroom of the first cycle of rural preschool education as well as the quality, excellence and fairness that the rural school truly deserves.

Keywords: TSEI, rural education, teaching educators, rural school.

1. Introducción

La educación rural recorrió en España un largo trayecto educacional influenciado principalmente por los diversos cambios políticos que se dieron a lo largo de las diferentes décadas. A continuación, realizaremos un breve recorrido histórico por todas aquellas leyes educativas que influenciaron el desarrollo de la educación rural.

1.1 *La Ley Moyano*

Claudio Moyano fue el impulsor de la Ley Moyano. Esta ley fue promulgada durante el reinado de Isabel II en el año 1857, dispuesta por 307 artículos con 7 disposiciones transitorias; fue derogada el 4 de agosto de 1970 (Sevilla, 2007). "Teniendo una vigencia superior a los 110 años y desarrollándose por numerosos reglamentos en el transcurso de los años" (Berengeras y Vera, 2015, p. 3), la Ley Moyano consiguió crear una nueva concepción de la educación que cambiaría la manera de ver y comprender el mundo educativo en España, pues instauró lo que hoy en día conocemos como los principios de enseñanza gratuita.

Es en dicha ley donde, por un lado, nació la preocupación por la especialización docente y, por otro lado, y en relación con la construcción de

escuelas rurales, emergieron las llamadas escuelas unitarias (Sevilla, 2007). En la escuela unitaria de Moyano los discentes estaban agrupados por niveles distintos en una misma aula y bajo la dirección de un solo docente. En este periodo histórico-educativo, el alumnado era segregado por género, es decir, niños separados de niñas, pero en el caso de las unitarias eran aulas mixtas por la insuficiencia de discentes matriculados (Santamaría, 2012). Observamos que apenas hubo alusión alguna a esta tipología de escuelas, meramente fue mencionada en el artículo 102 de dicha ley una imperceptible preocupación e interés por la escuela rural del momento, lo que creó lo que hoy se conoce como escuela unitaria.

1.2 *La Educación rural en la II República*

El 14 de abril de 1931 se proclamó lo que se conoce como II República española, un movimiento político marcado por la pretensión de libertad y progresismo que pretendía abolir la larga trayectoria involucionista detonante de gobiernos anteriores. Este movimiento político duró apenas cinco años y finalizó por un golpe de Estado en el año 1936. Uno de los principales objetivos de la II República en relación con el sistema educativo español fue dotar a los territorios rurales de cultura mediante un aumento de presupuesto para la formación y construcción de escuelas rurales (Gimeno, 2011). Aquí ya podemos observar el origen de una preocupación por el acercamiento y mantenimiento de la cultura en contextos rurales. Es en este periodo cuando se comienzan a crear las escuelas unitarias rurales, ya formadas en la Ley Moyano, pero ahora marcadas por una pretensión de mejora y calidad.

Tal y como afirma Pérez (2000), el principal problema con el que tropezó la II República respecto al ámbito rural fue, por un lado, la falta de maestros en las escuelas, lo que perjudicaba gravemente a las escuelas de los contextos rurales. Por otro lado, la falta de escuelas físicas acrecentaba un elevado porcentaje de discentes sin escolarización debido principalmente a factores de índoles socioeconómicas como por ejemplo aquellos pequeños pueblos que no poseían escuela. Fue de este modo cuando por primera vez la figura del maestro rural comenzó a concebirse y perfilarse, de manera que se percibía al maestro como redentor del analfabetismo e incultura dentro de la sociedad

rural. Al margen de todo ello, y a pesar de que se intentaba luchar contra la falta de escuelas en las poblaciones pequeñas, la precariedad escolar seguía latente. De ahí surgieron las llamadas Misiones Pedagógicas, promulgadas por la Institución Libre de Enseñanza (ILE) que Giner de los Ríos, junto con otros pedagogos, constituyó. Los principios de la ILE se basaron en los preceptos de ilustres pedagogos como Froebel, Pestalozzi o Montessori, que fueron los que influenciaron la elaboración del programa didáctico de las MM. PP. (Fernández, 2017). El objetivo primordial que estas misiones pretendían alcanzar, según el Decreto de 29 de mayo de 1931, era la difusión de la cultura general, la educación moderna de los maestros y la educación ciudadana de todas las pequeñas poblaciones, aldeas y villas. Además, cabe destacar la presencia de personas cultas como maestros, bibliotecarios, médicos, abogados y poetas y artistas, como Luis Cernuda, Alejandro Casona o Miguel Hernández, entre otros, que participaron de forma altruista para brindar la cultura al pueblo rural. Las Misiones Pedagógicas fueron un punto álgido en la cultura y folclore popular hasta la llegada del franquismo (Gimeno, 2011).

1.3 *Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 1938*

Esta ley tuvo una durabilidad de 15 años y su pretensión era abolir todo aquello que la II República había instaurado en el territorio nacional (Berengueras y Vera, 2015). En referencia a la formación del maestro rural, no se alegó absolutamente nada para su mejoría. Lo único que se observó fue un ligero matiz en la reformulación de asignaturas de los educandos, mencionando que a la mujer se le instruiría en tareas del hogar como la sociedad rural requería, y al hombre en tareas más pragmáticas vinculadas también al campo (Lorenzo, 1998).

1.4 *Ley de Enseñanza Primaria 1945*

Es en esta ley cuando observamos un mayor interés por el modelo de educación rural, concretamente por la escuela unitaria. En el artículo número 21 de la Ley de Enseñanza Primaria quedan registrados aspectos como el dere-

cho a la garantía de una escuela en cada pueblo, al menos en aquellos pueblos que tengan 250 habitantes censados.

Un aspecto muy importante que connotó una gran mejoría en el mundo rural, al pasarse de la segregación a la inclusión de los discentes, fue el nacimiento de las Escuelas Hogar. Eran centros educativos que amparaban en su infraestructura una especie de residencia-internado dirigido a todos aquellos discentes que a causa de sus condiciones geográficas y socioculturales no podían permitirse la asistencia a la educación, bien porque residían en aldeas rurales en las que los centros educativos estaban muy lejos de sus hogares, bien por motivos socioeconómicos, cuando las familias no podían resolver el transporte diario (Pérez, 2009).

1.5 *Ley de Formación Profesional Industrial de 1949*

Instaurada el 17 de julio de 1949, la Ley de Formación Profesional Industrial no tuvo ningún protagonismo en lo que concierne a la figura del maestro y a la escuela rural en sí, pero permitió visualizar de otra manera el contexto agropecuario propio del contexto rural. A través del Gobierno, con la creación de la Ley de Formación Profesional Industrial se dio la oportunidad de que las personas pudiesen especializarse en tareas agrícolas o ganaderas que propiciarían mejoras en las producciones y calidad de vida. Todo ello generó un tenue crecimiento demográfico en el censo de las poblaciones ya que muchas personas que estudiaban esta titulación se trasladaban a los pueblos para desempeñar sus funciones laborales.

1.6 *Ley General de Educación de 1970*

Tras todo lo relativo a lo educativo-rural en la etapa del franquismo, 1939-1975, se esperaba que la próxima reforma llevase consigo una mejora explícita de este contexto, pero no fue así. Santamaría (2012) sostiene que durante la LGE se pretendió la construcción de Colegios Nacionales, heterogéneo en edades y con elevado porcentaje de discentes. Es decir, todo lo contrario a la

tipología de centros escolares rurales que coexistían en ese momento. Tras este concepto se ocultaba una axiomática razón socioeconómica: erradicar las pequeñas escuelas del mundo rural con la finalidad de reducir la demografía rural y alcanzar una mayor plétora laboral en áreas urbanas.

1.7 *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación*

Con la llegada de la LODE se instauró el Real Decreto de Educación Compensatoria, lo que aseguraría el derecho a la educación de todos los educandos, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, geográficas, etc. Se trataba de un programa que contemplaba de manera positiva las desigualdades y privaciones que durante años atrás el sistema educativo había oprimido con sus respectivas legislaciones. Referente a la educación rural se propusieron diversos proyectos que fueron los precursores de lo que hoy en día concebimos como colegios rurales agrupados (CRA). Estos proyectos fueron los conocidos planes de apoyo a la escuela rural, proyectos experimentales para zonas rurales de la Comunidad Valenciana o planes de actuación para la escuela rural en Andalucía, que perseguían la finalidad de alcanzar la calidad, excelencia y equidad que la escuela rural se merecía.

1.8 *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*

La LOGSE se encargó de sustituir lo establecido por la LGE, regulaba la estructura y organización de los niveles no universitarios (Santamaría, 2012). Con relación al ámbito educativo rural, partía de una visión pesimista y aciaga en comparación con las áreas urbanas. Es por todo ello que desde la LOGSE se quiso garantizar la calidad e igualdad de oportunidades en el contexto rural y los discentes rurales fueron escolarizados en CRA. Es en dicha legislación donde apareció el concepto de crasificación masiva, es decir, la construcción masiva de CRA en territorio rural (Santamaría, 2014).

1.9 *LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*

Esta ley presenta un planteamiento muy análogo a la LOGSE de 1990, en relación con la estructura, metodología, organización y atención a la diversidad en los centros escolares. Concerniente a la educación rural, una de sus principales prerrogativas es que vela por la garantía de oportunidades para todos los discentes y para los centros educativos. Así mismo en su artículo 82, referente a la igualdad de oportunidades en el mundo rural, se hace mención a la importancia de esta tipología de centros y a cómo la Administración debe preocuparse y ocuparse de estos para una mejora educativa.

1.10 *LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*

Con la LOMCE se origina un cambio en todo el sistema educativo, influenciando también en lo que se refiere a la educación rural. La LOMCE se preocupa y ocupa de lo pertinente a la calidad, excelencia y equidad en todo el marco educativo nacional. Por todo ello, aunque no se haga alusión explícita a la educación rural, sí que hubo una influencia en ella tanto a favor como en contra. La LOMCE ha mantenido en vigor diez artículos, los cuales han perjudicado la situación educativa rural. Pero es cierto que ha habido treinta oportunidades de mejora respecto a la LOE, en referencia a la educación rural, que servirían de mejora si el auge político y social aunaran sus fuerzas para elaborar e implantar un Plan Nacional de Educación Rural.

2. La escuela rural española, tipos de escuelas

En la actualidad, no hay una definición exacta en lo que se refiere al concepto de escuela rural, pero algunos autores, como Cano (2003), Boix (2004), Abós (2007) y Villanueva (2012), que poseen una gran trayectoria en referencia a la educación rural, han aunado sus diversas opiniones para configurar una definición más concisa y exacta de lo que propiamente es la escuela rural.

De esta forma, podemos decir que la escuela rural es el conjunto de centros educativos, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, que se hallan inmersos en contextos meramente marcados por la ruralidad, y que a su vez condicionan el carácter de la praxis educativa tanto a nivel institucional del propio centro educativo como a nivel de la propia aula. Asimismo, cabe destacar que la escuela rural es una escuela heteróclita si la comparamos con las escuelas urbanas y periurbanas, pues no es solo distinta, sino que también es recóndita. Posee su propia identidad y un elevado porcentaje de potencial educativo. Y así lo podemos observar a través de la OCDE en Pisa 2015, con altas tasas de potencial educativo ignoradas por ser provenientes de alumnado rural. Por todo ello en la revista *Spotlight 9. Country Roads* se ha investigado sobre los niveles de calidad educativos del mundo rural. Todos ellos incentivados por las aulas multiniveles, la proximidad entre la escuela y la comunidad, baja ratio y, lo más importante, los maestros con experiencia y formación en dicho enclave contextual.

2.1 *Escuela comarcal completa y escuela comarcal incompleta*

Las escuelas comarcales completas se ubican en poblaciones rurales que poseen un elevado porcentaje de personas en edad escolar censadas y residentes en la población. Son colegios que reciben discentes procedentes de diversos pueblos, villas o aldeas que por motivos geográficamente contextuales no poseen escuelas en el lugar en que residen. Es por todo ello que ofrecen servicio de trasporte escolar con el principal objetivo de facilitar a las familias el transporte entre los pueblos y los centros escolares (Carmena y Regidor, 1985).

En referencias a las comarcales incompletas, son centros educativos cuyo número de aulas no abarca todos los niveles educativos para cada curso y ciclo, substancialmente por la falta de alumnado en las poblaciones colindantes. Estas aulas configuran, por su idiosincrasia, las denominadas aulas multinivel, es decir, aulas que abarcan una ratio muy baja de alumnado y con un alumnado además procedente de diversos cursos educativos (García, 2014).

2.2 *Escuela unitaria*

Las escuelas unitarias o centros de difícil cobertura son los casos más excepcionales dentro de los tipos de centros que configuran la llamada escuela rural. Son centros que únicamente poseen una sola aula en la que una baja ratio de alumnos de distintos niveles educativos permanece en ellas, por lo que su estructura pedagógica se enclava principalmente en la heterogeneidad emanada de las múltiples edades cronológicas, de las competencias curriculares y de los niveles de organización. Todos estos factores se dictaminan bajo una organización administrativa adaptada a las demandas inherentes del medio en el que se halla inmersa. Las escuelas unitarias albergan el cuantioso esfuerzo del maestro, las familias y el pueblo con el objetivo primordial de mantener con vida la vida cultural y social de toda una población (García, 2014).

2.3 *CRA, Colegio Rural Agrupado*

Varios son los autores que han ahondado en la concepción, organización y praxis diaria de un Colegio Rural Agrupado, entre ellos destacan Ponce de León, Bravo y Torroba (2000), Martín (2006), Tapia y Castro (2014) y La Orden 10/1999, de 15 de mayo, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, que coinciden en que un CRA es una agrupación de centros educativos que abarcan las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, situados en contextos rurales y que poseen diversos aularios ubicados en poblaciones colindantes aunque institucional y burocráticamente funcionan como si fuese un solo centro escolar.

2.4 *CRIE, Colegio Rural de Innovación Educativa*

Los CRIE hacen referencia a los Colegios Rurales de Innovación Educativa. Son centros escolares rurales que se han ido implantando en la sociedad rural hace relativamente pocos años, siendo Teruel pionero en su implantación.

Estos centros han sido creados por la Administración y cuyo objetivo principal es promover la convivencia a través de proyectos socioeducativos entre alumnos de CRA de distintas comarcas o comunidades autónomas.

3. Breves características de la escuela rural

3.1 *Multinivelariedad*

Debido a la casuística del contexto rural, las aulas de las escuelas rurales poseen un carácter meramente marcado por el término *multinivelariedad*, es decir, son centros escolares cuyas aulas son albergadas por alumnado de diferente edad cronológica, y en las cuales el docente debe ir impartiendo las materias y adaptándolas a los diversos ritmos, niveles y circunstancias que caracterizan su grupo clase (Quílez y Vázquez, 2012).

Cabe señalar que la propia idiosincrasia de estas aulas hace que el proceso de aprendizaje-enseñanza sea un proceso más real, es decir, hace que el transcurso del aprendizaje y de la relación entre personas se aproxime y equipare más a la realidad de la vida adulta, ya que los discentes conviven y trabajan con iguales de edades cronológicas heterogéneas (Martín, 2006). El aprendizaje que se da en este tipo de aulas es un aprendizaje impregnado por el contagio inevitable y permanente de ayuda al otro, de la cooperación. Los mayores ayudan a los pequeños y los pequeños aprenden de estos (Bustos, 2013).

3.2 *Baja ratio*

Otra de las características manifiestas de las escuelas rurales es la baja ratio de alumnos, tanto por aulas como en la totalidad de matriculados en el centro. Al ser una ratio tan reducida, el proceso de aprendizaje-enseñanza es muy condescendiente, la temporalización de las actividades que deben desarrollarse suele ser muy dúctil y por lo tanto dan cabida a un aprendizaje vivencial y significativo que al mismo tiempo se ve enriquecido con una relación docente-discente muy individualizada.

Al mismo tiempo, a muchos docentes que nunca han sido formados en la práctica de la escuela rural, en pedagogías más individualistas y activas, les genera angustia y desasosiego programar y ejecutar procesos para la puesta en marcha del aprendizaje y enseñanza. Pero también encontramos aquellos docentes que o bien por su situación personal o bien por su estilo docente perciben y vivencian la baja ratio como un auge positivo para el proceso de aprendizaje-enseñanza, aunque suele ser un porcentaje muy reducido frente a los docentes que desvirtúan este tipo de escuelas (Villanueva, 2012).

3.3 *Arraigo cultural*

El arraigo cultural es un hecho que lleva instaurado desde los asentamientos de las primeras poblaciones. Este fenómeno se extrapola también a los procesos educacionales de los educandos rurales. Desde la escuela rural no solo se trabajan los contenidos curriculares que impone la Administración, sino que también se trabaja un arraigo a la cultura que, aunque puede parecer extraño por todas las incursiones culturales-urbanas, todavía pervive y por lo tanto debe de trabajarse adecuadamente en el área educativa con el objetivo ecuánime de conservar las raíces culturales. El arraigo cultural debe ser el eje vertebrador del proceso de aprendizaje-enseñanza en las escuelas rurales.

4. Perfiles de los usuarios directos con la escuela rural española

4.1 *Discentes*

El perfil comportamental del niño rural en España suele ser el de un niño muy noble, social y disciplinado que, a gran diferencia de los niños urbanos, posee una plena conciencia de los quehaceres cotidianos de la vida rural que le rodean. Se compromete con las tareas del hogar, los oficios agropecuarios de sus familias, etc. Se trata de alumnado que se adapta con gran rapidez a los cambios, como ejemplifica su capacidad para combinar su vida rural con la agregada urbanización progresiva que se está acusando en las poblaciones

con la llegada de internet, de la telefonía móvil, de los dispositivos electrónicos, etc. Todas y cada una de las pericias de la vida en el contexto rural ayudan en el aula multinivel. Los pequeños imitan a los compañeros mayores, al igual que hacen los niños con los adultos en el contexto urbano. Predomina un elevado porcentaje de trabajo cooperativo, por lo que todo ayuda a diseminar, si es que los hay porque no es lo habitual, los conflictos entre los propios compañeros del aula (Bustos, 2011).

4.2 *Familias*

Siguiendo a Bustos (2007) nos adentramos en el perfil de las familias de contextos rurales. Suelen ser familias que poseen descendencia pasada en la población y que perduran cohabitando en esta por el fortísimo arraigo cultural y estrechos lazos con el resto de los habitantes. Alguna tipología diferente que podemos encontrar a las habituales son aquellas familias que proceden del extranjero y que han llegado hasta estos rincones del territorio nacional debido a subvenciones propuestas por ayuntamientos para atraer a jóvenes y niños a la población y reducir así la despoblación que hoy en día se conoce como la España vaciada.

4.3 *Docentes*

Bustos (2009) y Mutuberria (2015) nos inician en el perfil del docente rural. Un perfil protagonizado por jóvenes sin experiencia, muchos de ellos recién salidos de una oposición, y con una deficiente, o nula, formación en la praxis educativa rural, marcada además, en un elevado porcentaje, por prejuicios negativos tanto hacia la vida rural como respecto a la educación. El patrón comportamental del docente novel en la escuela rural suele ser siempre el mismo. En primer lugar, hay unas fases inicial y media que se caracterizan por la ansiedad, la depresión y el miedo; más tarde entran en una fase de complacencia, felicidad y armonía por la labor que están llevando a cabo, no solo directamente con el alumnado sino en relación con la trascendencia de esta en sus familias y en la población en general. Es por todo ello que se deben extraer

connotaciones positivas y sobre todo reales, para extrapolarlas a las formaciones iniciales de cualquier docente que se está instruyendo y, de esta manera, paliar y erradicar los tópicos negativos de la escuela rural en nuestro país.

Durston (2004) nos anuncia que no solo las carencias personales o laborales influyen, también lo hace el aislamiento geográfico en el que se encuentran. Todo ello provoca un aislamiento y una reticencia frente al intercambio de metodologías, asistencias a cursos formativos, etc. La falta de conexión entre la parte formativa y la praxis educativa hace que el profesorado que llega a estos centros educativos tenga los patrones comportamentales que hemos señalado con anterioridad. Los prejuicios de aquellos docentes que nunca han llegado a estar en una escuela rural alimentan a los nuevos docentes un miedo e incertidumbre constantes que les acarrea el fracaso, casi evidenciable si hablamos de la práctica docente en un aula multinivel.

5. La necesidad de un educador diferente para un contexto diferente

Abós (2007, 2011) defiende que la formación del docente debe estar ligada a las características y contextos actuales de nuestro país, destacando entre ellos el contexto rural. Apuesta por que la formación del docente rural sea una formación más exhausta y rigurosa en la que se asuma la diversidad del aula como un proceso enriquecedor, ya que asumir las desigualdades no quiere decir adaptarse a ellas, sino intentar mejorarlas y superarlas. Solo asumiendo que la escuela rural es una escuela distinta, se estará encauzando un correcto proceso de aprendizaje-enseñanza que podrá ser foco dinamizador de cultura para toda la comunidad y será de gran utilidad para que el alumnado se integre en pie de igualdad con las diferentes formas sociales. Por todo ello surge la necesidad de incluir en los planes de estudio del Técnico Superior en Educación Infantil elementos de carácter teórico y práctico en los que se promulgue la educación rural como un modelo de escuela completamente diferente.

Tras haber observado en primera persona, durante la práctica docente, una carencia en los planes de estudio de Técnico Superior en Educación Infantil (temarios ausentes en los módulos de dicha titulación, ausencia y conceptualización errónea de aquellos pocos docentes que se atreven a hablar de ello),

se inició una investigación que abarcó dos ejes fundamentales que hay que tener en cuenta para defender la necesidad de un maestro diferente en un contexto diferente: investigación bibliográfica que otorgara una base científica a todo el proceso de investigación llevado a cabo y un análisis cuantitativo sobre los diferentes módulos que configuran el título del TSEI, sobre la realidad actual que vivencian los futuros TSEI en su formación académica y sobre aquellos docentes rurales en activo que habían recibido, o no, una formación rural en su formación como docente.

Respecto al análisis de los diversos módulos del TSEI a través del Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil y se fijan las enseñanzas mínimas, se pudo observar que en el artículo 6 de dicho Real Decreto se encontraban implícitas las cualificaciones profesionales que el futuro TSEI debía adquirir al finalizar el Ciclo Formativo de Grado Superior. En ellas se observaba, aunque no explícita sino implícitamente, que una adecuada formación del TSEI exige saber contextualizar el proceso de aprendizaje-enseñanza a los discentes de 0 a 3 años, lo que a su vez demanda al futuro TSEI saber dominar los diferentes contextos educativos que se pueden dar, para así individualizar la enseñanza. Por lo tanto, debería trabajarse el contexto rural en nuestro país entre otros tipos de contextos que no sean los urbanos o periurbanos ordinarios, aspecto que no se contempla en absoluto bajo ninguna editorial, por lo que no se está cumpliendo dicho RD. Al mismo tiempo, es necesario tener en cuenta el artículo 9 de este, en el que se especifican los objetivos generales que debe alcanzar el futuro TSEI, y de nuevo no explícita sino implícitamente, se demanda la necesidad de saber analizar y conocer el contexto educativo para individualizar el proceso de aprendizaje-enseñanza. Por lo tanto, se evidencia la necesidad de introducir el contexto rural y su desempeño en técnicas e instrumentos de e/a en la educación rural para un TSEI. Al mismo tiempo, se pasaron cuestionarios abiertos a un grupo de discentes que cursaban primero y segundo de ciclos formativos de Grado Superior en Técnico Superior en Educación Infantil sobre la educación rural y su formación al respecto. Los datos obtenidos pueden resultar impactantes, pero el 100 % de los alumnos encuestados dijeron no haber recibido formación en dicho contexto y ni tan siquiera supieron connotar definiciones exactas de ciertas características básicas de la escuela rural. Ello evidencia y afirma que el alumnado del TSEI no

recibe una formación completa y adecuada en materia de formación en diversos contextos, tal y como aboga el Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil y se fijan las enseñanzas mínimas.

Así mismo, también se pasaron y analizaron encuestas a docentes rurales en activo sobre si ellos habían sido formados durante su trayectoria facultativa en este contexto educativo y se obtuvieron datos alarmantes en los que claramente demandaban la necesidad de introducir, en un módulo del grado superior en Técnico Superior en Educación Infantil, un temario que abarcase todo lo relacionado con la educación rural. Incluyendo desde historia de la educación rural, pasando por legislación, hasta llegar a la configuración de técnicas e instrumentos de aprendizaje-enseñanza para aulas multinivel del primer ciclo de Educación Infantil.

Todo ello configura la evidencia de nuestra hipótesis. Es necesario formar a un docente diferente para un contexto diferente como el que viene a ser el contexto socioeducativo de la escuela rural. Se hace imprescindible que el docente rural comprenda las implicaciones y significados que conlleva su tarea educativa en dicho contexto. Por todo ello, los planes de estudios del TSEI necesitan incluir elementos de carácter teórico y práctico en los que se promulgue la educación rural como un modelo de escuela completamente diferente, en el que la atención a la diversidad, los ritmos evolutivos de aprendizaje, las aulas multinivel, el respeto hacia las personas y el medio que les rodea, la autonomía y madurez del alumno, y la vinculación con su territorio, hagan que la escuela rural requiera un cuerpo docente completamente preparado para hacer frente a todas esas demandas, con el objetivo primordial de desarrollar en los discentes todas las competencias para un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje, y de esta manera otorgar a la educación rural la calidad, excelencia y equidad que verdaderamente se merece.

6. Conclusiones

El presente trabajo está sustentado por el máster en Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la especialidad Intervención Socio-Comunitaria. La temática

llevada a cabo a través de esta pequeña investigación sobre cómo formar a futuros técnicos superiores en Educación Infantil para otorgar a la educación rural la calidad, excelencia y equidad que merece ha sido todo un reto a la hora de recopilar información, de manera activa, en la práctica docente de un aula real de TSEI y en la elaboración de un análisis exhaustivo de todas aquellas leyes educativas que han influido de manera positiva o negativa en la educación rural y que, por lo tanto, han influenciado en los planes de estudio que integran la formación de la titulación de TSEI en nuestro territorio nacional.

La ausencia de conceptualización y la conceptualización errónea de la escuela rural en los discentes de técnico superior en Educación Infantil evidencian palmariamente que la formación dentro del título de Técnico Superior en Educación infantil no está siendo una formación íntegra y equitativa con las realidades contextuales latentes en nuestro país, aspecto que se ha podido corroborar en las diversas leyes por las que nuestro sistema educativo ha pasado. Es por ello que –según el Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas, y la Orden de 29 de julio de 2009, de la Conselleria de Educación, por la que se establece para la Comunitat Valenciana el currículo del ciclo formativo del grado superior en Técnico Superior en Educación Infantil–, hay que considerarlas ya reflejadas en el artículo 9 y en el anexo 1, respectivamente.

Del mismo modo, se ha podido observar y evidenciar que esos conocimientos previos que el alumnado de TSEI posee en relación con la educación rural, muy difusos y erróneos, no están siendo susceptibles de un cambio ni por parte del Ministerio de Educación, cuando elaboran los reales decretos o las órdenes para realizar los planes de estudio, ni por parte del profesorado de Formación Profesional, cuando podrían llevar a cabo una ampliación del temario. Los docentes de Formación Profesional no se muestran concienciados de esta realidad, y todo ello se debe al mismo motivo: una ausencia de formación en los planes de estudio a nivel general en la formación docente y la notoria desvinculación del contexto rural en todos los ámbitos, incluso el ámbito socioeducativo, desfavoreciendo el artículo 27, de libertad de enseñanza y derecho a la educación, de la Constitución española de 1978. Asimismo, las diversas legislaciones por las que la educación española ha transcurrido a lo largo de los años hasta la actualidad tampoco han contemplado, de una mane-

ra ajustada al paradigma educativo rural, la realidad inmersa en las aulas de los centros escolares rurales, pretendiendo proponer en los diferentes cambios legislativos medidas paliativas, pero no resolutivas, para este tipo de contexto que existe pero que lamentablemente quizás no persistirá en nuestra realidad educativa, si seguimos contemplando la formación de docentes preparados para enfrentarse a contextos urbanos y periurbanos e ignorando la formación de docentes para la vida escolar rural.

A modo de síntesis final, queda demostrado que todavía queda un precipitoso y laborioso camino para que se abogue por una educación rural de calidad, excelencia y equidad. Para ello será esencial que las diversas legislaciones educativas que vayan concurriendo en los próximos años postulen un interés y un cuidado para que la formación de los futuros docentes contemple los diversos contextos y ámbitos de actuación y lograr así enfrentarse a un proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito rural.

7. Bibliografía

Abós, O. (2007). La escuela rural y sus condiciones ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula abierta 35*(1y 2), 83-90.

Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro en Educación Infantil y Primaria de las universidades españolas. *Profesorado*. *Revista de currículum y formación del profesorado 15*(2), 39-52.

Berengueras, M. y Vera, J. M. (2015). Las leyes de educación en España en los últimos doscientos años. *Supervisión 21*, 38, 3.

Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Praxis.

Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado 11*(3), 1-26.

Bustos, A. (2009). Valoraciones del profesorado de escuela rural sobre el entorno presente. *Revista Iberoamericana de Educación 48*(6), 1-11.

Bustos, A. (2012). *La escuela rural*. Barcelona: Magina.

Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre el aula multigrado. *Revista de investigación en la Escuela 79*, 31-41.

Carmena, G. y Regidor, J. (1985). *La Escuela en el medio rural*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.

Cano, J. (2003). La realidad de las escuelas rurales. *Educar en Castilla-La Mancha 3*, 1-2.

Constitución Española, de 29 de diciembre de 1978 (BOE núm. 311, 29-12-1978, pp. 29313-29424).

Durston, J. (2004). La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural. *Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional*, 1-22.

Fernández, E. (2017). La Institución Libre de Enseñanza, las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares: sus acciones para la renovación y sus dificultades durante su implantación. *Revista Muesca* 8, 53-72.

García, F. J. (2014). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses*, tesis doctoral, Huelva, España: Universidad de Huelva.

Gimeno, P. (2011). Las Misiones Pedagógicas de la II República española (1931- 1939). *Revista Ensayo 8*, 176-177.

Ley de Reforma de Enseñanza Media 1938, de 23 de septiembre (BOE núm. 085, 23- 09- 1938, pp. 1385-1395).

Ley de Ordenación de la Universidad 1943, de 29 de julio (BOE núm. 212, 31-07-1943, pp. 7403-7431).

Ley de Enseñanza Primaria 1945, de 17 de julio (BOE núm. 199, 18-07-1945 pp. 385-416).

Ley de Formación Profesional Industrial 1949, de 17 de julio (BOE núm. 198, 17-07- 1949, pp. 3163-3164).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (BOE núm. 187, 06-08-1970, pp. 12525-12546).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE núm. 159, 04-07-1985, pp. 1985-12978).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 1238, 04-10-1990, pp.28297-28942).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, 04-05-2006, pp. 2006-7899).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, 10-12-2013, pp. 2014-12886).

Martín, N. (2006). La escuela en el medio rural. *Guías para padres y madres 21*, 1-32.

Mutuberria, A. (2015). La escuela rural: ventajas y desventajas. *Revista Artista Digital 54*, 2-4.

Orden de 10 de mayo de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se adaptan las normas contenidas en el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria a los Colegios Rurales Agrupados (CRAs) (DOGV núm. 3518, 16.06.1999).

Orden de 29 de julio de 2009, de la Conselleria de Educación, por la que se establece para la Comunitat Valenciana el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil (DOGV núm. 6093, 02-09-2009, pp. 32862-32895).

Ponce de León, A., Bravo, E. y Torroba, T., (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. *Revista Contextos Educación 3*, 315-347.

Pérez, F. (2009). Las Escuelas Hogar: de la segregación a la "inclusión" educativa del alumnado de población ultradiseminada. *XV Coloquio de Historia de la Educación*, 1-12.

Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE núm. 282, 24-11-2007, pp. 48140-48177).

Santamaría, R. (2014). La escuela rural en la LOMCE: oportunidades y amenazas. *Revista Supervisión 21*(33), 1-26.

Tapia, L. y Castro, P. (2014). Experiencia educativa: educar desde un CRA. *Tendencias pedagógicas 24*, 415-428.

Villanueva, A. (2012). La escuela rural valenciana. *Supervisión 21*(26), 1-15.

MÁS ALLÁ DE LA DISCIPLINA ACADÉMICA: ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA EL DESARROLLO EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

BEYOND ACADEMIC DISCIPLINE: SOME CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE TEACHING PROFESSION

Sandra Patricia Roncancio Sastoque[a], *Óscar Mauricio Penagos Rojas*[a*] *y José González Such*[b]

Fechas de recepción y aceptación: 13 de julio de 2019, 27 de enero de 2020

DOI: 10.46583/edetania_2020.57.471

Resumen: Erróneamente se cree que enseñar es una actividad sencilla en la que solo basta con conocer la materia y algo de experiencia. Desconociendo los conocimientos pedagógicos y didácticos propios de la docencia y de otras áreas como la psicología cognitiva y la sociología, que facultan para ejercer de una manera profesional la enseñanza. Por otra parte, se desconoce la evolución en las prácticas y necesidades educativas del mundo contemporáneo que van más allá de un conocimiento disciplinar. En este trabajo se describen algunos factores a tener en cuenta para el desarrollo de la profesión docente, al existir una relación multidimensional (normativa, emocional, intersubjetiva), centrada en objetivos generales, ambiguos, heterogéneos e inmersa en seres humanos, que en la actualidad demandan del desarrollo de ciertas competencias como: alteridad y buen trato, motivación constante por aprender, trabajo en equipo y procesos de metacognición y autorregulación; las cuales han de ser promovidas y articuladas no solo desde la escuela, sino de manera conjunta en el entorno familiar y social.

Palabras clave: Actitud docente, motivación, trabajo en equipo, metacognición y autorregulación, formación docente.

[a] Estudiante de doctorado en Educación. Universidad de Valencia.

[b] Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.

[*] Correspondencia: Óscar Mauricio Penagos Rojas. Diagonal 20A # 10 - 66 código postal. 250251 Cundinamarca. Zipaquirá. Colombia.

E-mail: penagos06@gmail.com

Abstract: It is mistakenly believed that teaching is a simple activity in which to know the subject matter and some experience is enough. Not knowing the pedagogical and didactic knowledge of teaching and other areas such as cognitive psychology and sociology, which empower to practice teaching in a professional manner. On the other hand, the evolution in the practices and educational needs of the contemporary world that go beyond disciplinary knowledge is unknown. This paper describes some factors that should be taken into account for the development of the teaching profession, as there is a multidimensional relationship (normative, emotional, intersubjective), focused on general, ambiguous, heterogeneous and immersed in human beings objectives, which currently demand the development of certain skills such as: otherness and good treatment, constant motivation to learn, teamwork and metacognition and self-regulation processes; which have to be promoted and articulated not only from school, but jointly in the family and social environment.

Keywords: Teaching attitude, motivation, teamwork, metacognition and self-regulation, teacher training.

1. Introducción

Los enfoques educativos a lo largo del tiempo han cambiado de manera vertiginosa. En la educación tradicional la formación de los educandos se centraba en la instrucción, obediencia y mecanización de los conocimientos, donde difícilmente se formaba en otros aspectos o necesidades sociales; actualmente dichas necesidades sociales han evolucionado a una multiplicidad de formas más complejas que la escuela debe contemplar. Para esto las instituciones educativas han de estar inmersas en el reconocimiento, caracterización y en la manera de suplir los intereses de sus estudiantes, y esto requiere del esfuerzo conjunto de manera organizada de toda una comunidad.

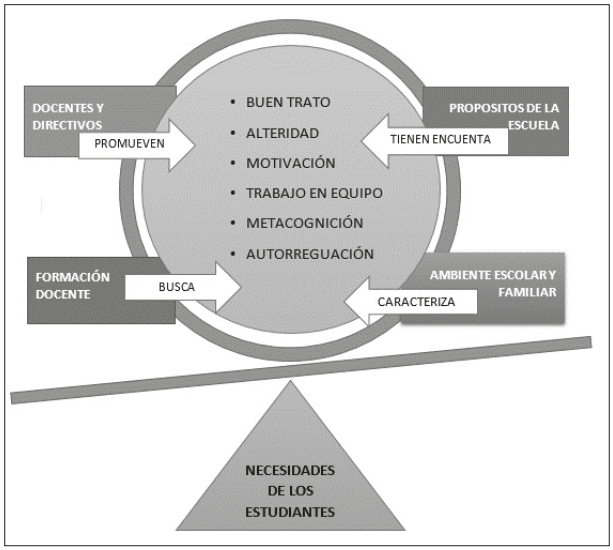
Dentro de estas necesidades sociales que hay que considerar en el contexto actual tenemos la capacidad de saber interactuar con los demás de manera estratégica. Teniendo en cuenta que estas pueden ser de diferentes culturas, disciplinas, formas de pensar y actuar en un mundo globalizado, donde a cada minuto se desarrollan avances en múltiples saberes, de lo que resulta imposible a un solo individuo dominar tal cumulo de información. Por lo tanto, trabajar de forma conjunta y estar a la vanguardia es fundamental para desenvolverse de manera idónea tanto social, cultural, laboral como profesionalmente.

En este sentido, se pretende describir de manera sucinta algunos aspectos generales que se han de priorizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje,

como son: alteridad y buen trato, motivación, trabajo en equipo, procesos de metacognición y autorregulación académica y la formación continuada de los docentes (ver figura 1).

Por lo tanto, una condición para el desarrollo de estas necesidades ha de ser el priorizar su comprensión y puesta en práctica por parte de quienes se encuentran a cargo del direccionamiento y acompañamiento del desarrollo educativo de los estudiantes. Esto se debe a que los procesos educativos se desarrollan con mayor fluidez dentro de la convivencia cotidiana con el otro, hasta hacerlos parte de la cultura, lo cual refleja el nivel educativo alcanzado por una comunidad.

FIGURA 1
Condiciones básicas para la enseñanza y aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Así, las necesidades del estudiante (alteridad, motivación, trabajo en equipo y procesos de metacognición y autorregulación) deben ser tenidas en cuenta dentro de los propósitos de la escuela, promovidas por los docentes y directivos, quienes deben ser formados en estas para hacerlas parte de la cultura escolar y familiar.

1.1 *Alteridad y buen trato*

Encontrarse el docente en un aula colmada de diversas personalidades, dispuestas a escuchar o no escuchar es un desafío que enfrenta cada día. La pregunta es cómo hacer para que los estudiantes no se cohíban en preguntar o que se les permita plantear sus dudas, ideas, opiniones de una manera organizada: ¿qué es esto?, ¿no entiendo?, ¿por qué es así?, y que muestren interés y desvirtúen el "no puedo", pues la relación educativa entre docente y estudiante influye en el rendimiento académico, en la actitud hacia la materia y en el desarrollo personal del estudiante, puesto que si partimos de un ambiente de escucha, tolerancia, alteridad, confianza y empatía el discente dará su mejor esfuerzo, el docente lo reconocerá y lo guiará a que alcance el desempeño deseado y el "no puedo" desaparezca de su mente.

Toda institución educativa se debe caracterizar por la vivencia de valores fundamentales como por ejemplo el respeto, la honradez, la tolerancia, la alteridad y otras. Cualidades de vital importancia entre todos los miembros de una comunidad educativa y especialmente docentes y alumnos. Este conjunto de valores contribuye en la consolidación de actitudes democráticas al dar oportunidad a través de la comunicación asertiva de contrastar y construir diversas formas de pensamiento.

Se debe dialogar con amor dejando de lado la pasividad, el desinterés y la indiferencia. Si aplicamos el valor de la alteridad al escuchar, argumentar, orientar y acordar, brindamos al error o equivocación la oportunidad de promover aprendizajes más profundos concibiendo el acto de enseñar como un acto de humildad y tolerancia colocándonos en la posición del otro, aceptando sus errores y corrigiéndolos con amor y respeto. Por lo tanto, los centros educativos se han de caracterizar por un ambiente de sana convivencia en donde se piense y trate de entender al otro en cada momento, donde se permita brindar opiniones frente a gustos y desavinieres, suscitar espacios de discusión, así como de relajación y reflexión, colmados de diversidad donde todos aprendemos.

La valoración de los progresos más allá de los resultados, la comprensión de los errores, la confianza depositada en las capacidades de sus estudiantes, la manera de explicar y propiciar la participación y la cooperación en el aula parten de la buena actitud del docente (Núñez del Rio, 2009). Entusiasmado

por enseñar, vocación por sentir y ver el avance de su estudiante, disposición a dar lo mejor de sí mismos, esfuerzo, dedicación y amor a su labor con el propósito de que su discípulo comprenda y llegue más allá del contenido a un proceso cognitivo que lo posesione en una sociedad del conocimiento. Todas estas características se reflejan cuando el docente busca interactuar con los estudiantes no solo dentro del aula, sino creando lazos de confianza y amistad, al conversar para conocer sus inquietudes, expectativas, aspiraciones, problemas de tal modo que el estudiante se identifique con su profesor y despierte el interés por el aprendizaje.

Así, los educandos son individuos únicos que el docente debe tomarse el tiempo de conocer. García (2014) refiere que ellos son personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades; son seres que participan no solo cognitivamente, sino personas con afectos, inquietudes, intereses, valores e ideas particulares. El docente debe tomarlos en cuenta con sentimientos de afecto, alteridad y consideración, ya que son seres que requieren mucha atención, compromiso, agrado y cordialidad; muchas veces su familia está ausente y el ejemplo de adulto que seguir son los docentes que permanecen con ellos entre 6 a 8 horas al día durante cinco días a la semana.

Como es sabido, los procesos educativos son propios de una acción social, donde la interacción con los demás es esencial para el cumplimiento de este fin. Por tal motivo estas relaciones sociales han de ser de total agrado para cada uno de los integrantes de una sociedad educativa, ya que asistir a un lugar donde percibimos cierta incomodidad o donde se nos tenga en cuenta solamente para una necesidad académica, desconociendo otros aspectos de gran importancia como el desarrollo social y afectivo, afecta a la motivación por aprender. De ahí que la escuela debería tener el compromiso de promover experiencias o situaciones en las que cada uno de sus integrantes y en especial los estudiantes conciban relaciones más profundas mediante la práctica de la solidaridad, el respeto, la compasión, el perdón, la alteridad y aquellas que se aprecien como carentes en el entorno, ya que todas estas son fundamentales entre individuos que comparten a diario y más aún en procesos educativos en los cuales se busca formar a personas íntegras que forjarán una mejor sociedad.

A su vez, las relaciones sociales en la escuela se deben caracterizar por una gran carga de experiencias positivas. Vivencias emotivas a través del ejemplo

entre docentes para que los estudiantes se apropien de dichas conductas de gran valor emocional, proporcionando actitudes y valores necesarios en los procesos de aprendizaje. Por lo cual los educadores se han de capacitar en formas de adquirir y desarrollar un alto grado de inteligencia emocional que les permita el manejo adecuado de diversas situaciones y necesidades de sus educandos. Esto solo puede forjarse cuando el docente se entusiasma con su labor y la observa como un reto, al percibir la vida desde una perspectiva diferente a la propia y compartiendo emociones con quienes lo rodean con el firme propósito de contribuir en la formación de toda la comunidad y a su vez generando un espacio para continuar aprendiendo.

1.2 *Motivación*

Es un hecho que la motivación influye en el aprendizaje. Esta se refiere a los propósitos que dan sentido, energía y dirección al actuar, su estudio nos permite conocer por qué y para qué se inicia una conducta, se mantiene en el tiempo y se detiene, por lo que el maestro, los padres de familia y todos los responsables en la formación de los niños y adolescentes necesitan incitarlos a fijarse objetivos claros y específicos, los cuales orienten sus emociones y acciones debido a que las personas que no se proponen metas difícilmente avanzan en su desarrollo personal y académico para obtener resultados constructivos y con sentido para sus vidas. Así que enriquecer al estudiante con palabras de autoestima, autocontrol y autorreflexión en cada clase es primordial; comunicarle de manera clara el para qué de lo que está aprendiendo le va ayudar a interesarse por comprender de forma consciente más que en aprobar, y de ese modo podrá ser una persona exitosa a nivel emocional, social, familiar y laboral.

Para lograr llevar a cabo lo mencionado anteriormente debemos tener en cuenta las necesidades y algunas condiciones que la psicología ha llegado a plantear en la búsqueda del sano desarrollo y el bienestar de los individuos. Diferentes estudios, entre los que destacan la teoría de la autodeterminación (TAD), apoyada por la teoría de la evaluación cognitiva (TEC), y la teoría de la integración organísmica (TIO) (Ryan y Deci, 2000), el componente "sensación de flujo o reto óptimo" (Csikszentmihalyi, 2004) y la influencia de las

recompensas externas (Mares, 2009) nos han permitido avanzar en la comprensión de algunos principios que se deben tener en cuenta para ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar una motivación genuina por aprender.

La teoría de la autodeterminación planteada por Ryany Deci (2000) es un enfoque hacia el desarrollo de la motivación humana y la personalidad. Se preocupa por establecer las necesidades psicológicas básicas de los individuos, los factores que intervienen en la autorregulación de la conducta propuesta en la TEC y la manera en la cual diferentes tipos de motivación y contextos pueden impedir o promover la internalización o integración de la regulación de la conducta, explicado desde la TIO.

Dentro de las necesidades psicológicas básicas propuestas tenemos la de ser competente, relacionarse y la autonomía. Estas son innatas, esenciales y han de ser satisfechas de manera continua durante el transcurso de toda la vida para que el individuo experimente un sentido de integridad y bienestar. La necesidad de relacionarse se presenta cuando el individuo se siente vinculado, aceptado, apreciado, querido y respetado por otras personas de su interés o con quienes comparte a diario y la autonomía es la necesidad de manejar la propia conducta sin que exista algún tipo de control externo. Cuando estas necesidades psicológicas básicas se encuentran satisfechas se promueve la motivación.

La necesidad de competencia hace referencia a la "sensación o creencia" de idoneidad o efectividad. Se desarrolla al interactuar con el entorno y descubrir que esta interacción produce un hecho o resultado, llevándonos a pensar "yo puedo", "lo logré" o "lo hice", elevando nuestra motivación con el paso del tiempo y las experiencias vividas. Esta percepción puede variar en el caso de situaciones no favorables, donde el efecto se puede revertir mediante la orientación oportuna y pertinente del docente.

Asimismo, la TEC determina que la percepción de competencia no es suficiente para promover conductas autodeterminadas. Esta ha de ser acompañada por un sentido de autonomía que permita sentir la tarea como propia y no como algo impuesto. En donde la introducción de recompensas o castigos externos altera el *locus* o el origen de la motivación hacia el desarrollo de la actividad, reduciendo su interés por la tarea en sí y transfiriendo su atención en la recompensa o el castigo a recibir, disminuyendo la autonomía del individuo. De acuerdo con Amabile (1996), Grolnick y Ryan (1987) y Utman

(1997, como se citó en Ryan y Deci, 2000) los estudiantes que son enseñados con un enfoque controlador muestran una pérdida de iniciativa y reducción en el aprendizaje, especialmente en lo conceptual y creativo.

Además, la TIO establece que se puede pasar de una conducta no autodeterminada a una autodeterminada a través de la integración e internalización de los motivos. Estos llegan al individuo de manera externa y se van transformando mediante una serie de procesos que le permiten otorgarle sentido, al comprender el para qué de aquello que hace y encontrar el gusto mientras lo hace propio. Dichas etapas se pueden apreciar en la tabla 1.

TABLA 1

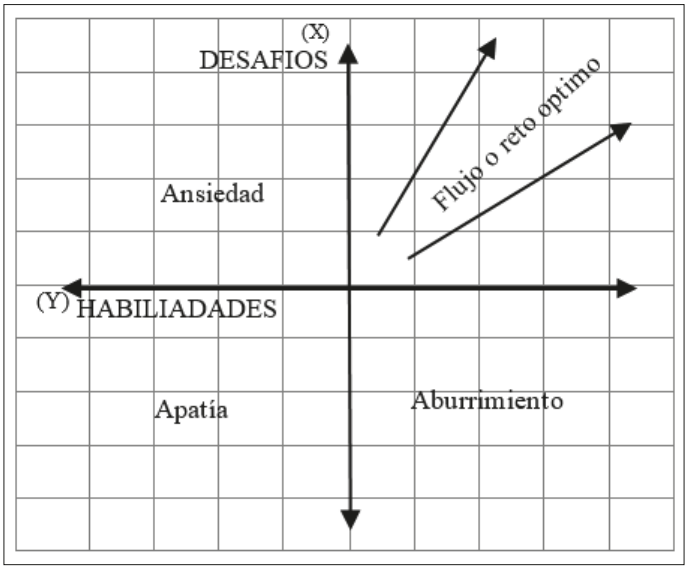
El continuo de la autodeterminación que muestra los tipos de motivación con sus estilos regulatorios, el locus *de causalidad y los procesos correspondientes (tomado de Ryan y Deci, 2000)*

Conducta	*No autodeterminada*					*Autodeterminada*
Motivación	Desmotivada	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
Estilos regulatorios	No regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Intrínseca
Locus de causalidad percibido	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	Interno
Procesos regulatorios relevantes	No intencional No evaluativo Incompetencia Falta de control	Obediencia Recompensas externas y castigos	Autocontrol Egoimplicación Recompensas internas y castigos	Importancia personal Valor consciente	Congruencia Consciencia Síntesis con el yo	Interés Gozo Satisfacción inherente

Por otra parte, Csikszentmihalyi (2004) propone su teoría del flujo o reto óptimo. Dicha teoría se describe como un estado mental en el cual la persona se encuentra focalizado, completamente comprometido e inmerso en una actividad en la que tendrá éxito. Donde esta experiencia se caracteriza por objetivos y normas claras, alcanzables acordes al conjunto de habilidades y destrezas de quien realiza la tarea; concentración y enfoque, relación con una única actividad al profundizar en el asunto; retroalimentación directa e inmediata, pues las equivocaciones o fallos en el transcurso de los procesos

de aprendizaje son obviamente esperados, y por lo tanto un acompañamiento y correcta orientación marcan la diferencia para ajustar el comportamiento; equilibrio entre el nivel de habilidad y el desafío, dado que la actividad no debe ser ni demasiado fácil ni muy complicada, sino que ha de ir evolucionando hasta alcanzar la proficiencia en aquello que deseamos enseñar, pues la tarea es intrínsecamente gratificante cuando no se nota el esfuerzo; pérdida o distorsión del sentido del tiempo (se percibe que transcurrieron minutos cuando en realidad pasaron horas en el desarrollo de la actividad), y un sentimiento de control personal de la situación o actividad. Según el autor no todos los componentes son necesarios para conseguir una experiencia de flujo (ver figura 2).

FIGURA 2
Experiencia de flujo (tomado y adaptado de Csikszentmihalyi, 2004)



Es así como el hecho de conocer, implementar y fortalecer estas y otras teorías sobre la motivación nos permite a los docentes plantear una perspectiva diferente a nuestros estudiantes. Asistir a la escuela debe ser percibido como una experiencia de goce y disfrute por aprender y no una imposición

o castigo. Así, los contextos caracterizados por la autonomía, la competencia y el relacionarse o vincularse socialmente fomentan una mayor internalización e integración de la motivación, a diferencia de los contextos que frustran satisfacer estas necesidades por medio del control excesivo, los desafíos inapropiados, muy fáciles o muy complicados, y la falta de relacionarse con otros promueven el desinterés, la irresponsabilidad y un ambiente de estrés, cohibiendo el desarrollo de la motivación y al mismo tiempo limitando los niveles del aprendizaje.

1.3 *Procesos de metacognición y autorregulación académica*

El desarrollo de las competencias en el estudiante se rige por el principio educativo de aprender a aprender. Es interiorizado y adoptado por este al comprometerse con su propio aprendizaje para lograr el éxito en su formación. Estos educandos son proactivos debido a que realizan los procesos de metacognición y autorregulación, los cuales son acciones que se complementan y donde el primero reflexiona sobre sus propios conocimientos para mejorarlos y el segundo de forma autónoma y consciente traza un plan estratégico para superar las falencias encontradas al planear, supervisar y evaluar dicha estrategia de manera constante. En otras palabras, la unión de estos procesos promueve la búsqueda de información cuando la necesitan sin que el profesor lo pida, y cuando los recursos son escasos en sus familias encuentran la manera de solucionarlo preguntando a su maestro o pares por conocimientos que no comprenden; planean, agrupan metas, organizan, se automonitorean y se autoevalúan en el momento que están aprendiendo algo.

Por tanto estos aprendices tienen un alto grado de autoestima, autoeficacia, motivación y creen en sus propias capacidades para asegurar el éxito en sus tareas. Ellos buscan consejo e instrucción, y reconocen si son principiantes en determinado tema, sin considerar que lo saben todo. Su comportamiento se encamina a la selección, estructuración y creación de ambientes donde pueden aprender, con el fin de reforzar lo que ya saben, es decir, incitan su propia instrucción (Zimmerman, 2011). El resultado de su desempeño es monitoreado por ellos mismos para alcanzar los objetivos deseados, buscando estrategias que los ayuden a mejorar si es el caso.

En este orden de ideas, la autorregulación ayuda al estudiante a ser más activo y constructivo, lo incitan a monitorear y regular su pensamiento, motivación y comportamiento, vinculando estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales. De manera más puntual, las estrategias de cognición incluyen habilidades para codificar, relacionar, jerarquizar, memorizar y recuperar información, lo que conduce a procesos más complejos de elaboración, organización y resolución de problemas en el aprendizaje de una materia, mientras que las de metacognición son secundarias, se refieren a la planificación, regulación, observación y modificación de los propios procesos cognitivos. Por tanto, las estrategias cognitivas actúan sobre un problema o tarea específica con el objeto de facilitar su adquisición y las metacognitivas reflexionan sobre lo aplicado, el pensamiento y lo aprendido, si quedó reforzado, donde las estrategias motivacionales juegan un papel incluyente de creencias y actitudes del discente para el desarrollo de las dos primeras estrategias. Todo este proceso se ejerce con la ayuda del maestro y sus habilidades para que el estudiante se encuentre con sus intereses y el conocimiento.

De esto se infiere que conocer y comprender cómo los estudiantes pueden regular su proceso de aprendizaje permite que los docentes sean parte de esta iniciativa con diversas estrategias metodológicas, llevando lo aprendido a diversos contextos para construir conocimiento de forma significativa, y comenzando con reflexiones intrínsecas al propio docente, como: ¿qué tanto contribuimos a desarrollar en el estudiantado habilidades y actitudes para el aprendizaje continuo?, desde nuestra propia práctica como docentes, ¿cómo aportamos a dichos aprendizajes?, ¿en qué medida siendo docentes hemos desarrollado habilidades y actitudes para nuestro propio aprendizaje continuo, promoviendo una cultura académica orientada a revitalizar nuestro quehacer? Y en este sentido orientaremos preguntas para elaborar rúbricas de autoevaluación de los procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales del estudiante, como por ejemplo: ¿comprendí en su totalidad el tema?, ¿qué voy hacer en mi casa para poder comprender la temática de mejor manera?, ¿qué tengo que hacer para poder aprender este tema?, ¿qué conocimientos previos debo saber para aprender mejor este tema?, ¿quiero aprender este tema?, ¿para qué me sirve aprender este tema? y ¿me cuesta trabajo esto?, ¿es un reto para mí lograrlo? Así, los estudiantes con este valor

añadido realizan sus tareas y proyectos con confianza, diligencia y recursividad; ellos saben y reconocen tanto sus habilidades como las que no poseen.

1.4 *Trabajo en equipo como competencia que desarrollar*

Trabajar en equipo es una competencia bastante compleja, difícil de alcanzar por la demanda de diferentes conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes que por lo general varían de acuerdo con el contexto y la tarea que hay que desarrollar (Torrelles et al., 2011). La consolidación de equipos de trabajo se convierte en algo fundamental, ya que aporta más beneficios a las diferentes organizaciones (familiares, sociales, educativas, empresariales) que el trabajo de manera individual. Donde los docentes tenemos la oportunidad y el deber de promover de manera consciente en nuestros estudiantes el desarrollo de dicha competencia, dada su importancia para convivir y obtener grandes resultados.

Tradicionalmente la formación en la escuela se basa en la transmisión de contenidos. Los docentes en muchas situaciones utilizan el trabajo en equipo como estrategia metodológica con sus estudiantes, pero en la mayoría de los casos no se detienen a analizar la manera en que se desenvolvieron dentro de este, de tal forma que les permita avanzar gradualmente hasta hacerlos competentes para trabajar en equipo. Enseñar dicha competencia es una tarea compleja que involucra tiempo y esfuerzo, ya que los conocimientos, habilidades y destrezas no son innatas en el ser humano, las cuales se deben propiciar, incentivar y desarrollar desde edades tempranas a través de la escuela junto con el entorno familiar y social.

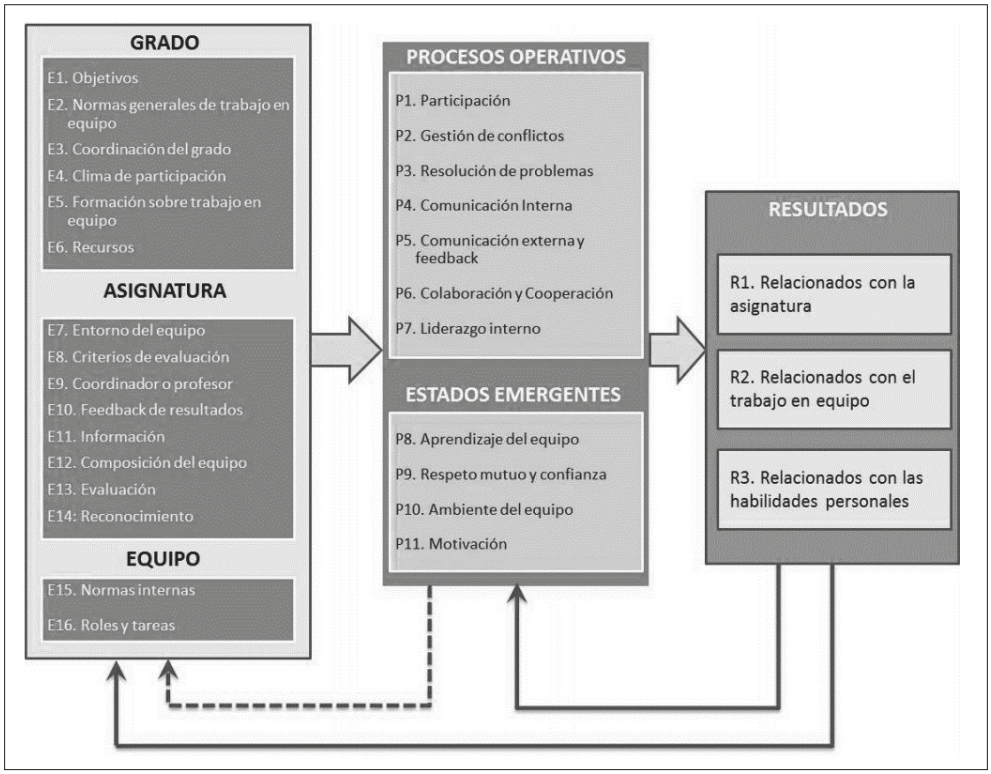
Lo mencionado anteriormente se debe en parte a la falta de capacitación docente de manera continua. En este caso se debe conocer los diferentes modelos relacionados con los factores, condiciones, procesos y resultados, entre otros, del trabajo en equipo que le permitan implementar al maestro esta competencia dentro de su estructura de trabajo y entre docentes, para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que lo hace con sus estudiantes, ya que las visiones, perspectivas y enfoques que surgen como necesidades sociales a lo largo del tiempo exigen estar a la vanguardia de este fenómeno.

Es cierto que el docente con otros docentes realiza un trabajo en equipo parcial. Se elaboran, articulan y ajustan proyectos transversales, actividades pedagógicas, planes de área y asignatura, entre otras al comienzo del año lectivo, pero se hace necesario brindar espacios y tiempos para dar seguimiento y control a su desarrollo, lo cual se debe programar de manera periódica, enriqueciendo y fortaleciendo estas y el trabajo conjunto, dejando de lado el espíritu individualista que por tradición ha regido al docente desde hace mucho tiempo. La educación es una de las últimas profesiones donde todavía es legítimo trabajar solo en un espacio a salvo de invasores (Rudduck, 1991). La labor individual priva al docente de una retroalimentación significativa, puesto que las complejas dinámicas de los centros educativos exigen un funcionamiento integrado, articulado y conjunto entre el profesorado que fomenten la reflexión diaria entre compañeros sobre su práctica docente, propiciando el crecimiento en cada uno de sus estudiantes y de ellos mismos.

Actualmente se ha aceptado por la comunidad científica modelos que explican la incidencia de diferentes factores y los procesos que intervienen en el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo. El modelo integrado de efectividad en equipo, desarrollado en los años 2005 y 2008 por Ilegen, Hollenbeck, Johnson y Jundt, y Mathieu, Maynard y Rapp, adaptado al ámbito docente por Jaca, Viles y Zárraga-Rodriguez (2016) (ver figura 3), ha sido probado con datos experimentales en una escuela de ingenieros española y complementado con una herramienta propuesta por Jaca et al. (2016) que permite evaluar el funcionamiento de los equipos relacionado con el proceso operativo del modelo, permitiendo retroalimentar a los estudiantes.

Por otra parte, Torrelles et al. (2011) proponen una herramienta denominada Rúbrica de Teamwork (RUTE). Se ha utilizado para valorar la competencia de trabajo en equipo en estudiantes universitarios (Paris, Mas y Torrelles, 2016). Dicha herramienta se encuentra constituida por veintisiete dimensiones, diseñada con la finalidad de establecer el nivel adquirido sobre la competencia de trabajo en equipo. Donde cada una de las dimensiones cuenta con sus respectivas categorías, que las describen valoradas en una escala de uno a cuatro, indicando de menor a mayor dominio, permitiendo establecer un diagnóstico y así implementar acciones de mejora sobre el desarrollo de la competencia. Las dimensiones completas se pueden consultar en Paris et al. (2016).

FIGURA 3
Adaptación del modelo IMO al ámbito docente (tomado de Jaca et al., 2016)



Asimismo, Solé, Casanellas, Collado, Pérez-Moreno y Sayós (2015 a,b,c) establecieron tres niveles de logro, con unos objetivos bien definidos para diferenciar cada uno de ellos, los cuales permiten determinar el progreso de los estudiantes en el dominio de la competencia como se muestra en la tabla 2.

TABLA 2
Niveles de desarrollo de la competencia de trabajo en equipo

Nivel	*Resultados de aprendizaje*	*Evidencias para la evaluación*
Nivel 1	1) Colaborar en el diseño de un planteamiento básico de trabajo (cronológico) y participar en la discusión de la estrategia de funcionamiento. 2) Responsabilizarse de la realización de las tareas individuales y del cumplimiento de los plazos. 3) Aceptar que los objetivos comunes son prioritarios. 4) Fomentar la confianza y la cordialidad en la comunicación, así como la expresión del desacuerdo sin tensiones. 5) Valorar la aportación individual de cada miembro del grupo de trabajo. 6) Asumir el resultado del trabajo colectivo como propio.	Explicitar, mediante una reflexión individual, qué han entendido los estudiantes que tienen que hacer y cómo se ha planificado el trabajo. También cómo se ha visto modificada su aportación a partir de las intervenciones del resto de los miembros. Informe colectivo que explique el proceso de negociación grupal, en el cual se plasmen las incidencias que se hayan podido producir y las soluciones que se han adoptado. Cuestionario de evaluación individual del proceso de trabajo en grupo.
Nivel 2	1) Fijar los objetivos del grupo y diseñar un plan de trabajo realista y realizable. 2) Distribuir las tareas y las responsabilidades, identificando correctamente las individuales y las colectivas. 3) Intercambiar información, compartir recursos personales, aportar ideas y modificar propuestas de trabajo para fomentar la eficacia del grupo. 4) Utilizar adecuadamente las habilidades comunicativas y participativas, identificando quién aporta qué respecto del objetivo grupal. 5) Asumir la tarea individual como imprescindible para lograr el resultado colectivo, que tiene que poder ser defendido por cada uno de los componentes del equipo. 6) Realizar una evaluación ajustada del proceso de trabajo y de los resultados conseguidos.	Informe colectivo en el cual se plasme la comprensión del grupo del trabajo a realizar y la planificación que se ha adoptado para llevarlo a cabo. "Diario de campo" donde, individualmente, los miembros del grupo relaten las vivencias en el seno del grupo y las aportaciones que han ido realizando al trabajo conjunto. Informe colectivo que explique la fase de revisión de los trabajos individuales y el proceso de negociación que se ha producido en el interior del equipo en el momento de la puesta en común de las tareas individuales. Cuestionario de evaluación individual del proceso de trabajo en grupo.

Nivel	*Resultados de aprendizaje*	*Evidencias para la evaluación*
Nivel 3	1) Utilizar adecuadamente las habilidades colaborativas, entre ellas el liderazgo compartido y rotatorio. 2) Contribuir al reparto equilibrado de las actividades, asegurando la integración de los miembros y su orientación hacia un rendimiento más elevado. 3) Estimular y agradecer las aportaciones de los otros, estimulando un clima interno de trabajo positivo y la cohesión del equipo. 4) Negociar y resolver los problemas que surjan. 5) Evaluar la efectividad del equipo, identificando los factores que han contribuido a ella. 6) Presentar los resultados del trabajo realizado.	Reflexión colectiva continuada sobre: - La tarea (definición, objetivos…). - La organización (reparto de funciones y responsabilidades, programación…). - La negociación (conflictos, conocimientos adquiridos, resultados a los que se ha llegado…). Autoevaluación individual de la aportación y la participación en el grupo. Coevaluación del proceso y de los resultados.

Fuente: Solé et al. (2015c).

Como podemos ver en estos ejemplos, la competencia trabajo en equipo ha alcanzado un desarrollo teórico bastante considerable, pretendiendo ir más allá de la instrumentalización como estrategia didáctica para llegar a ser un objetivo educativo, acorde con las necesidades que demanda la sociedad, pero poco o nada se trabaja con nuestros estudiantes y escasea con nuestros colegas.

1.5 *Formación del docente*

La formación continua en los docentes es una necesidad inherente de la profesión porque las sociedades son colectividades dinámicas. Se transforman y evolucionan, por ejemplo, en las relaciones y cuidados del medio ambiente; desarrollos teóricos y tecnológicos en múltiples áreas asociadas con la didáctica y pedagogía; formas de vida de los ciudadanos, relaciones entre padres e hijos y la manera de socializar con los demás; y la aceleración en el flujo de información, entre otras, hacen que se hable de nuevas percepciones y necesidades en la formación de los individuos, y a medida que estas se perciben se investigan, documentan e implementan, transformando las prácticas educativas de manera continua.

El continuo cambio generacional de estudiantes que pasan por las aulas de los propios docentes, quienes desarrollan su profesión durante varias décadas, hace evidente una adaptación a los nuevos contextos sociales y culturales. Dicha formación continua permite el enriquecimiento de las estructuras conceptuales, llevándolo a un mejoramiento en la ejecución de su profesión. Se debe tener en cuenta conocimientos sobre el desarrollo de estrategias que fomenten la motivación por el aprendizaje, un ambiente escolar agradable, alteridad, metacognición, autorregulación y trabajo en equipo, necesidades que van más allá del paradigma de educar para la obediencia, la mecanización, repetición y la sumisión a un paradigma que busque brindar a nuestros estudiantes la oportunidad de interactuar y trabajar con los demás de manera respetuosa, crítica, argumentativa, creativa y propositiva como lo demanda la actual sociedad.

Las creencias, concepciones y orientaciones que posee un docente acerca de su quehacer influyen en el aula de clase. Básicamente depende del cómo se les enseñó, su proceso de formación inicial y experiencia laboral. Estos conocimientos se incrementan, transforman, asientan e interiorizan en las mentes de estos profesionales de manera implícita y explícita a medida que socializan, reflexionan y debaten con sus colegas en espacios de formación constante. Entre más el docente profundice e interiorice no sólo en su disciplina, sino en la complejidad de saberes que involucre la enseñanza podrá optimizar la selección, organización y articulación de aquello a enseñar, identificar problemas de aprendizaje en sus estudiantes, establecer estrategias de superación e incrementar la motivación y satisfacción profesional que se acrecienta a medida que mejora en su práctica al ver progreso en sus estudiantes mediante la innovación en los procesos educativos dentro y fuera del aula.

Dichos cambios son complejos y difícilmente modificables a menos que se realicen desde lo profundo de las estructuras conceptuales de los docentes. Solo se logra en la reflexión entre pares en una formación continua, dando como resultado procesos de enseñanza y aprendizaje más eficientes. Este proceso de reflexión busca analizar críticamente, revisar, construir y reconstruir su propia actuación en clase, lo cual es fundamental en relación con su quehacer diario, los propósitos de la disciplina que se ha de enseñar, la interacción con otros saberes, las actividades metodológicas que hay que implementar, como el uso de metáforas, analogías, representaciones y descripciones adaptadas al contexto, los materiales más convenientes para ser usados, las

dificultades, concepciones, preconcepciones e ideas alternativas que poseen sus estudiantes, sexo y motivación, las estrategias y métodos de evaluación que beneficien su labor pedagógica y didáctica. Todo un bagaje de elementos que involucran los procesos de enseñanza y aprendizaje que demandan una reflexión constante para generar un cambio significativo.

Lo anteriormente mencionado es indispensable si consideramos la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A lo largo de su carrera los docentes siempre se van a encontrar con estudiantes con nuevas necesidades de aprendizaje, con nuevas formas de aprender, con condiciones y necesidades sociales diferentes cada vez más complejas y diversas, como por ejemplo pasar de una sociedad industrializada a una del conocimiento, de una operativa y jerarquizada a una de cooperación competente y descentralizada, de la pasividad y obediencia a una proactiva con iniciativa. Este cambio formativo se debe propiciar en la escuela, pero ¿cómo promover estos cambios sin que exista una formación continua de quienes tienen esta responsabilidad de enseñar?

La implementación exitosa de novedades educativas requiere que los profesores estén en constante aprendizaje para favorecer su trabajo. Los espacios de formación mediados por la reflexión del quehacer diario lleva a los docentes a realizar investigación sobre diferentes aspectos relacionados con los fines, las necesidades educativas, los procesos de enseñanza y aprendizaje y de evaluación, promoviendo acciones pedagógicas y didácticas innovadoras, eficaces, personalizadas y más eficientes, mejorando continuamente, lo cual debe ser fomentado en condiciones adecuadas y con el apoyo de entes externos que permitan a los maestros cumplir con una parte de su profesión, la de investigar generando conocimientos acordes a sus necesidades sin tener que estar permanentemente dependiendo de otros que les digan qué hacer, hasta llegar incluso a dificultar y/o entorpecer los procesos y fines propuestos, aunque sea con el ánimo de mejorar u ofrecer una educación de calidad. Han de ser los propios maestros quienes lideren sus propias investigaciones, lo cual les permitiría actuar con propiedad y de manera legítima, ya que la educación ha de ser comprendida, interiorizada por quienes la llevan a la práctica para que tenga sentido y deje de ser algo impuesto a la fuerza, mecanizado, sin llegar a comprender o dar sentido a lo que se hace.

Por otra parte, el profesor debe ser el orientador o facilitador en la búsqueda de ese conocimiento práctico con sentido. Es decir, que la memorización de clases, las discusiones de personajes de historia y la lectura de libros en pro de identificar temas y caracteres no son bagajes suficientes de conocimiento; se debe pretender discutir múltiples interpretaciones de dichos textos con evidencia documental, enseñar a pensar con actitud investigativa. Por ello el docente requiere comprender el papel de la investigación como eje primordial para el aprendizaje de aquello que se estudia, transcendiendo algo más que un saber sin sentido. Es decir, usar el conocimiento en la realización de acciones, desempeños o productos flexibles para ser aplicados en situaciones diversas a aquellas en las que se aprendieron.

Lo anterior facilita promover habilidades de pensamiento interrelacionadas con las diferentes áreas, sin saturar y estresar a los estudiantes con gran cantidad de conocimientos enciclopédicos. Esto se podrá realizar mediante un trabajo articulado entre docentes de diferentes disciplinas. Por lo que es fundamental modificar los enfoques y procesos de enseñanza-aprendizaje para centrarlos en el desarrollo de habilidades de pensamiento, las cuales serán más significativas y útiles al prolongarse en el tiempo y servir de herramienta para continuar aprendiendo.

2. Conclusiones

Es difícil que los docentes o cualquier individuo domine todos los saberes y más aún cuando estos se transforman de manera tan vertiginosa en el contexto actual. Comprenderlos exige tiempo y esfuerzo, por lo cual se recomienda trabajar en equipo entre universidades que se encuentren a la vanguardia en el manejo de las necesidades, conocimientos, herramientas y demás que le competen a la escuela, para que actualicen y acompañen a los maestros dentro del aula a suplir dichas demandas.

Por otra parte, se debe dar mayor atención al quehacer diario "el vivir en la escuela", ya que esta vivencia es lo que en realidad forma a nuestros estudiantes. La experiencia del día a día en alteridad, respeto, trabajo en equipo, creatividad, resolución de problemas y actividades continuas donde se lleven

a la práctica los contenidos disciplinares de manera articulada, no aislada o fragmentada ya que esto le quita sentido, utilidad e interés, desmotivando al estudiante para aprender.

De igual manera, los procesos educativos tienen estrecha relación en la forma que un individuo actúa en determinadas situaciones de acuerdo con sus conocimientos y experiencias. Así, la labor del docente requiere una formación específica, algo más que un saber académico debido a que se desenvuelve en medio de seres humanos conscientes y diversos, con contextos propios e independientes, únicos e irrepetibles, donde se toman decisiones que afectan a un grupo de personas. Por lo tanto, dichos procesos deben asumir el compromiso de alejarse de la mecanización u operativización y convertirse en algo único y amoldado a cada contexto.

Así, el estar en la escuela es un dispositivo formador de ciudadanos conectados con su propia experiencia, su propio mundo afectivo, cognitivo y comportamental y con el de los demás, con sus necesidades y con las del entorno; ciudadanos capaces de convivir de forma armoniosa, de construir nuevas formas de relación social basadas en el respeto y en las que la cooperación jugará un papel fundamental.

La profesión docente va más allá del trabajo directo en la escuela con los estudiantes, padres de familia y pares académicos. El educador requiere gozar de plena salud emocional y física como también de una formación continua en diferentes ámbitos, acorde a sus necesidades, las de sus estudiantes y el entorno laboral. Todo esto involucra y demanda recursos como tiempo, dinero y esfuerzo que se deben contemplar por parte de los dirigentes de la educación.

Asimismo, los fines y objetivos que se desarrollan en la escuela han de trascender esta, hasta llegar a ser un eje articulador en la familia y los diferentes entornos sociales. Movidos por los valores, el cuidado y la preservación del medio ambiente y el bienestar común, ya que el verdadero significado de la educación se debe entender desde la categoría de pensar y aplicar la alternativa de edificar un país mejor, crear un espíritu colectivo y creativo que estimule la colaboración entre individuos dispuestos a soñar ver un mundo diferente y capaz de lograr lo que se proponen por el bien de la humanidad.

3. Bibliografía

Csikszentmihalyi, M. (2004). TED Ideas worth spreading: flow, the secret to happiness. California, EE. UU.: TED. Recuperado de: <https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow>.

García-Rangel, G. (ed.), García, R., Karenina, A., Reyes, A. y Antonio, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai 10*(5), 279-290.

Jaca, C., Viles, E. y Zárraga-Rodríguez, M. (2016). Desarrollo de la competencia de trabajo en equipo en un grado universitario. *Memoria Investigaciones en Ingeniería* (14), 23-34. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/311738931_Desarrollo_de_la_competencia_de_trabajo_en_equipo_en_un_grado_universitario>.

Mares, J. (ed.) (2009). *Motivación y emoción.* México, D. F.: Mc Graw Hill.

Núñez del Río, M. y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza obligatoria. *REOP 20*(3), 257-269.

Paris, G., Mas, O. y Torrelles, C. (2016). La evaluación de la competencia "trabajo en equipo" de los estudiantes universitarios. *Revista d'Innovació Docent Universitària* (8). Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/292320512_La_evaluacion_de_la_competencia_trabajo_en_equipo_de_los_estudiantes_universitarios>.

Ryan, R. y Deci, E. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *University of Rochester 55*(1), 68-78. doi: 10.1037110003-066X.55.1.68.

Rudduck, J. (1991). *Innovation and change*. Reino Unido, Milton Keynes: Open University Press.

Solé, M. (coord.), Casanellas, M., Collado, A., Pérez-Moneo, M. y Sayós, R. (2015a). *Rúbricas para la valoración del trabajo en equipo*. Dipòsit Digital de la UB. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/63266>.

Solé, M. (coord.), Casanellas, M., Collado, A., Pérez-Moneo, M. y Sayós, R. (2015b). *Trabajo en equipo. Indicaciones dirigidas al alumnado para adquirir la competencia en el grado de Gestión y Administración*

Pública. Dipòsit Digital de la UB. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/63268>.

Solé, M. (coord.), Casanellas, M., Collado, A., Pérez-Moneo, M. y Sayós, R. (2015c). *Trabajo en equipo. Indicaciones para el desarrollo y evaluación de la competencia genérica en el grado de Gestión y Administración Pública*. Dipòsit Digital de la UB. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/63304>.

Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F., París, G y Cela, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado 15*(3), 329-344. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56722230020.pdf>.

Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of selfregulated learning and performance, en B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). Nueva York: Routledge.

Reseñas

RESEÑAS

Hernández Prados, M.ª A. (2017). *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural*. Murcia: *Editum*, 338 pp. ISBN: 978-84-697-6371-1

La doctora María Ángeles Hernández Prados, coordinadora del libro *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural*, ofrece en él una lectura a través de varias aportaciones de autores, de ponencias presentadas por distintos profesionales de diferentes universidades de España, en el que ponen de manifiesto la actual situación que atraviesa la ciudadanía en relación a la cuestión "¿Qué tipo de ciudadanía queremos formar en una sociedad plural?", invitándonos a reflexionar sobre ello.

En la primera parte del libro, "Migraciones y educación: claves para la reconstrucción de una ciudadanía", pone de manifiesto nuestra realidad social y cultural junto a los actuales fenómenos migratorios. Hechos estos que, unidos a conceptos como *globalización*, nos muestran y ponen de manifiesto nuestro más crudo y actual saber sobre las desigualdades entre grupos, culturas, etnias, sociedades, etc., generando un profundo y global conocimiento, concienciándonos de los desequilibrios gestados en nuestra moderna sociedad.

Ante los desequilibrios generados por la globalización, se demanda el derecho de una "ciudadanía universal" en las que todas las personas puedan participar, cooperar y disfrutar del progreso, expectativas, futuro y esperanza, que nos brindan las comunidades modernas. Entre otras cosas, que para las personas que quieran tener una vida mejor, que busquen un lugar donde poder

sobrevivir con dignidad. Que aquellos que se vean obligados, o de forma voluntaria, a dejar sus países de origen, se vean arropados por políticas migratorias adecuadas. Es conocido que las actuales políticas migratorias impiden el paso de estas personas, y además este fenómeno es considerado una seria amenaza.

Durante el recorrido de estas aportaciones, el lector puede reflexionar en temas como el escaso conocimiento de estos flujos migratorios, o como el superficial concepto que se tiene de este influye negativamente en temas como la educación e inclusión de los niños de origen inmigrantes, lo que provoca segregación escolar y exclusión social. Finalmente genera un debate en el que sobre todo lo que más preocupa es la pérdida de calidad educativa de los residentes autóctonos.

En todas las aportaciones expuestas coinciden en que la educación no debe quedarse al margen de estos problemas, ya que se necesita instrumentos educativos para después llevarlas a la práctica y poder dar solución a estas situaciones, con el objetivo de promover una ciudadanía diversa más allá de las fronteras.

La desigualdad que existe entre países ricos y pobres es uno de los aspectos donde se manifiesta la globalización económica, lo que da lugar a que grandes colectivos tengan que huir de su país de origen, emigrando a otros países. También aquellos desplazados por otras razones como guerras o catástrofes naturales. Todo esto conduce a buscar nuevas iniciativas y colaboración ciudadana para paliar estas situaciones y otras y a su vez trabajar para los prejuicios y conseguir una vida mejor en comunidad.

A lo largo de las aportaciones se puede reflexionar ante las diferencias entre migrantes y refugiados y el funcionamiento de las políticas migratorias actuales. Y cómo no la importancia de los programas de diversidad lingüística y el uso de las TIC en las escuelas. Todo ello facilitando el acceso a los derechos sociales y en definitiva creando propuestas para contribuir en una nueva ciudadanía.

Para poder construir una ciudadanía moderna, concienciada y responsable es importante fomentar el desarrollo de una ciudadanía multicultural donde se reconozca que los desequilibrios generados por la globalización provocan movimientos migratorios, por diversos motivos de los cuales no es posible mantenerse al margen; que nuestra actitud debe de ser proactiva, y nuestra

conciencia social "activa" en aras de articular, fomentar y crear en nuestra sociedad las herramientas necesarias para afrontar tales retos.

La segunda parte, "Ética y ciudadanía", es más reflexiva, haciendo mención a una "Construcción ética de la ciudadanía en la actualidad" en la que los ponentes se basan en los varios aspectos que mueve el mundo y que a través de la observación, los hechos y el concepto social actual se detecta la necesidad de actualizar los valores para una ciudadanía global. Sin hacer caso omiso a que uno de los principales objetivos de la educación es la formación de los ciudadanos de hoy en día.

Para todo esto se plantean propuestas de educación para la ciudadanía. Ya que esta es una herramienta que permite educar en valores tan necesarios en la sociedad actual, favoreciendo la igualdad, la democracia, la participación del ciudadano, la libertad, etc.

Cabe destacar también las propuestas educativas innovadoras, como propuestas de aprendizaje y servicio a la comunidad, y que tratan temas como educación ciudadana en adolescentes a través de aplicaciones en dispositivos móviles. Aplicaciones que deben promover valores sociales, fomentar la participación social. Se trata de aplicaciones que, de alguna manera, promuevan el respeto, la libertad y la tolerancia desde la responsabilidad social y el respeto. Además es una nueva forma de aprendizaje y facilita que se produzca en cualquier momento y lugar. Otra manera de fomentar la educación no formal a través de estos dispositivos.

La tercera y última parte, "Buenas prácticas de educación ciudadana", es de carácter más práctico, ya que recopila la parte teórica de las dos anteriores ponencias, donde varios autores analizan el concepto de educación para la ciudadanía desde una perspectiva global, teniendo como referencia tres contextos geográficos con características comunes ante acontecimientos significativos en el desarrollo educativo, como son Estados Unidos, Europa continental y Reino Unido. Poniendo atención en temas como la crisis económica desde 2007 y el efecto de los movimientos migratorios que esta ocasionó, la concienciación medioambiental, el desarrollo y la aplicación de tecnologías a gran escala, etc.

Otras de las aportaciones de este texto es la educación de la ciudadanía, en la que se plantea que debe ser más amplia en cuanto al concepto de ciudadano global. Ser ciudadano global no es solo ser responsable ante las obligaciones

con el sistema político, sino que implica ver mas allá de su realidad, ser buena persona, que se interese por el otro. Un ciudadano global aprende a vivir en comunidad. La ciudadanía global no entiende de fronteras.

Los autores plantean si es posible hablar de un modelo de educación para la ciudadanía global. Si es una utopía o una realidad, ya que ante la existencia de la situación a la que se enfrentan los refugiados e inmigrantes buscando un futuro mejor, se encuentran con el rechazo de los dirigentes políticos de algunos países. Al mismo tiempo resalta la responsabilidad que deberían asumir instituciones como las universidades, que mas allá de su formal papel educativo tienen un compromiso inseparable para el desarrollo de una ciudadanía justa y sostenible. Independientemente de las capacidades y conocimientos adquiridos en la titulación, necesitan una complementación en temas relacionados con la ciudadanía para conseguir el desarrollo profesional de los estudiantes, y de esta manera formarse como personas críticas y solidarias y capaces de crear nuevos modelos de convivencia en sociedades más diversas. Para conseguir todo esto es necesario crear iniciativas en estas instituciones de manera sostenible.

Es necesaria la responsabilidad de las universidades para trabajar en la ciudadanía global, haciendo mención a diferentes experiencias de educación para la ciudadanía global, como pone de manifiesto una de las experiencias llevadas a cabo por la Universidad de Santiago de Compostela con el nombre "Comercio justo y el consumo responsable".

Es importante que esta lectura cree la inquietud para comprender la importancia de una educación para la ciudadanía en una sociedad donde tantos aspectos como los tratados puedan despertar el sentido de la responsabilidad y la participación activa en el proceso y desarrollo de conseguir una ciudadanía global y donde la base se halle en valores y respeto para los unos con los otros.

Carmen Quirosa Moreno

NORMAS DE ADMISIÓN Y PRESENTACIÓN DE LAS COLABORACIONES

1. Los artículos de investigación deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas: **http://revistas.ucv.es**. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de unas orientaciones en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma. El autor debe registrarse en esta plataforma para enviar el trabajo y seguir todo el proceso de publicación. Si el autor ya tiene cuenta de usuario Inicie sesión **aquí** o **Regístrese aquí** si aún no tiene cuenta de usuario.

2. Las reseñas deben ser enviadas a través del correo electrónico: roberto.sanz@ucv.es.

3. Los trabajos, que deben ser originales y ajustados a estas normas, no pueden estar presentados a otra publicación simultáneamente. Debido a su dimensión nacional e internacional, los artículos pueden redactarse en español, inglés e italiano.

4. La revista se publica en julio y diciembre de cada año. Los trabajos serán valorados por dos revisores anónimos (*referees*), ajenos al Consejo de Redacción según el sistema de revisión por pares (doble ciego). Se aplica el software EPHORUS para la detección de plagios. Se enviará la aceptación o rechazo motivado a los autores antes de 90 días naturales. La Revista se reserva el derecho de cambiar, parcialmente, el estilo o el formato de los trabajos presentados.

5. Cada autor se compromete a seguir las sugerencias de los revisores para modificar los trabajos aceptados en el tiempo establecido por la Revista. Después de la publicación, recibirá un ejemplar de la revista y un archivo pdf con el formato definitivo.

6. En la primera página se hará constar el título del artículo en el idioma original. El cuerpo del texto deberá ir precedido necesariamente de dos resúmenes (uno de ellos en inglés y el otro en el idioma del artículo) que no excedan las 250 palabras cada uno. Se anotarán también *palabras clave* en las lenguas en las que se hayan redactado los resúmenes.

7. Los originales se presentarán en A4 con márgenes de 3 cm y justificación completa, en letra Times o Times New Roman de 12 puntos para el texto y la bibliografía; 10 puntos para resúmenes y los pies que indiquen el contenido de figuras, ilustraciones o tablas. Estas se incluirán preferentemente en el archivo principal. Para su redacción se seguirá la *Plantilla* (descargar **aquí**) que la Revista pone a disposición de los autores.

8. No se aceptarán imágenes, figuras y tablas de baja calidad por debajo de los 300 puntos por pulgada.

9. El texto se compondrá con párrafos con sangrado y con un interlineado de 1,5. Los artículos tendrán una extensión máxima de 7.500 palabras incluyendo figuras, notas, bibliografía y resúmenes. Las experiencias pedagógicas no superarán las 5.000 palabras; y las reseñas tendrán una extensión máxima de 1.000 palabras.

10. Las notas se incorporarán a pie de página, numeradas con cifras arábigas.

11. Los títulos de los apartados se presentarán en letra versalita común, numerados (1, 2, 3...) y separados por una línea del texto anterior. Los subapartados, se anotarán en redonda con cursiva con numeración (1.1, 1.2...) y separados por una línea del texto anterior.

12. La cursiva se utilizará para resaltar expresiones, palabras de otros o palabras en un idioma diferente.

13. Las citas de hasta 40 palabras se integrarán en el texto señaladas mediante comillas dobles. Las citas de mayor longitud se presentarán en cursiva en un párrafo separado del texto por una línea sencilla.

14. Las imágenes utilizadas deben indicar en todos sus casos su procedencia en el pie de foto con todos los datos precisos para su identificación (autor, obra, año URL, etc.) según sea el caso.

15. Las referencias dentro del texto y la bibliografía final se citarán según la normativa APA (consultar **aquí**).

16. El documento de *Declaración de autoría y cesión de derechos* (consultar **aquí**) deberá ser aceptado por todos los autores. No se publicará ningún texto del que la Editorial no disponga de su aceptación.

STANDARDS FOR ACCEPTANCE AND PRESENTATION OF CONTRIBUTIONS

1. Research articles must only be sent through the Journal Management Platform: **http://revistas.ucv.es**. Guidelines are available for new users on the journal website to help them register on the platform. The author must register on this platform to send the article and follow the publication process. If the author already has a user account, they should Start session **here** or **Register here** to create a user account.

2. The reviews should be sent via email: roberto.sanz@ucv.es.

3. Work submitted should be original, should follow these guidelines and may not be submitted simultaneously to another publication. Owing to their national and international scope, articles may be written in Spanish, English and Italian.

4. The journal is published in July and December each year. Work will be reviewed by two anonymous reviewers (*referees*) who do not belong to the editing board, following a peer review system (double blind). Articles are checked by EPHORUS plagiarism detection software. Authors will be informed within 90 calendar days whether their work has been accepted or the reason for rejection. The journal reserves the right to partially change the style or format of work submitted.

5. Authors undertake to follow the suggestions made by reviewers for changes to work accepted for publication within the timescale stipulated by the Journal. Following publication, authors will receive a copy of the journal and a PDF file with their work in its final format.

6. The first page should show the title of the article in the original language. The body of the text must be preceded by two abstracts (one in English and the other in the language of the article) of no more than 250 words each. *Keywords* must also be added in the languages used to write the abstracts.

7. Original work should be submitted in A4 format with 3 cm margins and full justification, in 12-point Times or Times New Roman font for text and bibliography; 10-point for abstracts and footnotes showing the content of figures, illustrations or tables. These will preferably be included in the main file. The text should follow the *Template* (download **here**) that the Journal makes available to the authors.

8. Poor quality images, figures and tables below 300 dpi (dots per inch) will not be accepted.

9. The text will consist of indented paragraphs with line spacing of 1.5 lines. Articles should not be longer than 7,500 words, including figures, notes, bibliography and abstracts. Pedagogical experiences should not exceed 5,000 words; and the reviews should not be longer than 1,000 words.

10. Notes must be included in the page footer, using Arabic numerals.

11. Section titles should be in small caps, numbered (1, 2, 3, etc.) and separated from preceding text by one line. Sub-sections will be in italics with numbering (1.1, 1.2, etc.) and separated from preceding text by one line.

12. Italics should be used to highlight expressions, citations and words in a different language.

13. Citations of up to 40 words in length should be included in the text and identified with double inverted commas. Longer citations should be shown in italics in a paragraph separated from the text by one line.

14. Any images used should always indicate their origin at the bottom with all the data necessary to identify them (author, work, year, URL, etc.) as appropriate.

15. References in the text and final bibliography should be cited in accordance with the APA guidelines (consult **here**).

16. The documents of *Declaration of Authorship and transfer of Rights* (consult **here**) must be accepted by all the authors. Articles without the acceptance document will not be published in the Journal.

Universidad Católica de Valencia
San Vicente Mártir

PETICIÓN DE INTERCAMBIO / *EXCHANGE REQUEST*

Institución .....
Institution

Dirección Postal .....
Address

País .....
Country

Teléfono .....
Telephone

Correo electrónico .....
E-mail

Estamos interesados en recibir su revista
We are interested in receiving your Journal

- □ Revista Anuario de Derecho Canónico / Facultad de Derecho Canónico
- □ Revista Edetania
- □ Revista Fides et Ratio
- □ Revista Liburna
- □ Revista Nereis
- □ Revista Scio
- □ Revista Therapeía

Para mayor información visitar la página web https://www.ucv.es
For more information visit the website

Números que desea recibir .....
Issues you want to receive

Indique el nombre de la(s) revista(s) de su institución por la que quiere iniciar el intercambio
Indicate the name of your institution's journal(s) for which you want to start an exchange

Dirección de Intercambio
Exchange Address

Servicio de Intercambio.
Biblioteca de Santa Úrsula
Calle Guillem de Castro, 94
E-46001 Valencia (España)
+ 34 96 363 74 12
intercambio.pub@ucv.es