

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

12

Vol. 1

Universidade de Vigo



Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
UNIVERSIDADE DE VIGO

E

E

E

E

E

E

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Nº 12 (1)

Abril 2014

Editor

Dr. D. Alberto José PAZO LABRADOR.
Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte
Campus a Xunqueira s/n, 36005 Pontevedra (España)

Editores Asociados

Dra. D^a María ÁLVAREZ LIRES
Universidad de Vigo
Dra. D^a Francisca FARIÑA RIVERA
Universidad de Vigo

Dr. D. José Luis GARCÍA SOIDÁN
Universidad de Vigo
Dra. D^a Ángeles PARRILLA LATAS
Universidad de Vigo

Dra. D^a Margarita PINO JUSTE
Universidad de Vigo
Dr. D. Jorge SOTO CARBALLO
Universidad de Vigo

Comité Editorial

Dra. D^a Ana ACUÑA TRABAZO
Universidad de Vigo
Dr. D. Mel AINS COW
University of Manchester, Inglaterra
Dr. D^a M^a Luisa ALONSO ESCONTRELA
Universidad de Vigo
Dr. D. Xesús ALONSO MONTERO
Universidad de Santiago de Compostela
Dr. D. Luis ÁLVAREZ PÉREZ
Universidad de Oviedo
Dr. D. Ramón ARCE FERNÁNDEZ
Universidad de Santiago de Compostela
Dr. D. Jesús BELTRÁN LLERA
Universidad Complutense de Madrid
Dra. D^a Pilar BENEJAM ARGIMBAU
Universidad Autónoma de Barcelona
Dr. D^a María Paz BERMÚDEZ SÁNCHEZ
Universidad de Granada
Dra. D^a Fátima BEZERRA BARBOSA
Universidade de Minho, Portugal
Dr. D. Gualberto BUELA CASAL
Universidad de Granada
Dr. D. José M^a CANCELA CARRAL
Universidad de Vigo
Dr. D. Miguel Ángel CARBONERO MARTÍN
Universidad de Valladolid
Dra. D^a Raquel CASTILLEJO MANZANARES
Universidad de Santiago
Dr. D. Harry DANIELS
University of Bath, Gran Bretaña
Dr. D. Joaquín DOSIL DÍAZ
Universidad de Vigo
Dr. D. Isidro DUBERT GARCÍA
Universidad de Santiago
Dr. D. Ramón FERNÁNDEZ CERVANTES
Universidad de A Coruña
Dr. D. Vítor da FONSECA
Universidade de Lisboa, Portugal
Dra. D^a Carmen GALLEGU VEGA
Universidad de Sevilla
Dra. D^a Carmen GARCÍA COLMENARES
Universidad de Valladolid
Dr. D. Juan Jesús GESTAL OTERO
Universidad de Santiago de Compostela
Dr. D. Bernardo GÓMEZ ALFONSO
Universidad de Valencia

Dr. D. Ramón GONZÁLEZ CABANACH
Universidad de A Coruña
Dr. D. Salvador GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Universidad de Vigo
Dr. D. Alfredo GOÑI GRANDMONTAGNE
Universidad del País Vasco
Dr. D. Clemente HERRERO FABREGAT
Universidad Autónoma de Madrid
Dr. D. Juan Bautista HERRERO OLAIZOLA
Universidad de Oviedo
Dra. D^a Mercè IZQUIERDO AYMERICH
Universidad Autónoma de Barcelona
Dr. D. Hong JUN YU
Tsinghua University, Beijing (China)
Dra. D^a María Mar LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela
Dra. D^a Ana M^a MARTÍN RODRÍGUEZ
Universidad de La Laguna
Dr. D. Vicente MARTÍNEZ DE HARO
Universidad Complutense de Madrid
Dr. D. Manuel MARTÍNEZ MARÍN
Universidad de Granada
Dra. D^a Pilar MATUD AZNAR
Universidad de La Laguna
Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA
U.N.E.D.
Dra. D^a Lourdes MONTERO MESA
Universidad de Santiago de Compostela
Dra. D^a María Xesús NOGUEIRA PEREIRA
Universidad de Santiago
Dra. D^a Mercedes NOVO PÉREZ
Universidad de Santiago de Compostela
Dr. D. José Carlos NÚÑEZ PÉREZ
Universidad de Oviedo
Dr. D. Eduardo OSUNA CARRILLO
Universidad de Murcia
Dr. D. Alfonso PALMER PROL
Universidad de las Islas Baleares
Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo
Dra. D^a Luz PÉREZ SÁNCHEZ
Universidad Complutense de Madrid
Dr. D. Wenceslao PIÑATE CASTRO
Universidad de La Laguna
Dr. D. Mario QUINTANILLA GATICA
Pontificia Universidad Católica de Chile

Dr. D. José Alberto RAMOS DUARTE
Universidade de Porto, Portugal
Dra. D^a Nora RÁTHZEL
Universidade de Umeå, Suecia
Dr. D. Vanildo RODRIGUES PEREIRA
Universidad Estadual de Maringá-Paraná (Brasil)
Dr. D. Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS
Universidade de Santiago de Compostela
Dr. D. José María ROMÁN SÁNCHEZ
Universidad de Valladolid
Dr. D. Vicente ROMO PÉREZ
Universidad de Vigo
Dra. D^a Mara SAPON-SHEVIN
University of Syracuse, E.E.U.U.
Dra. D^a María Dolores SELJO MARTÍNEZ
Universidad de Santiago
Dra. D^a Andiana SCHWINGEL
University of Illinois, E.E.U.U.
Dra. D^a Carme SILVA DOMÍNGUEZ
Universidad de Santiago de Compostela
Dr. D. Jair SINDRA
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Dra. D^a Waneen SPIRDUSO
The University of Texas at Austin, E.E.U.U.
Dra. D^a Teresa SUSINOS RADA
Universidad de Cantabria
Dr. D. Francisco Javier TEJEDOR TEJEDOR
Universidad de Salamanca
Dr. D. Francisco TORTOSA GIL
Universidad de Valencia
Dr. D. José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Universidad de Santiago
Dr. D. Antonio VALLE ARIAS
Universidad de A Coruña
Dra. D^a María José VÁZQUEZ FIGUEIREDO
Universidad de Vigo
Dr. D. Alexandre VEIGA RODRÍGUEZ
Universidad de Santiago
Dr. D. Enrique VIDAL COSTA
Universidad de Vigo
Dr. D. Carlos VILLANUEVA ABELAIRAS
Universidad de Santiago
Dr. D. Miguel ZABALZA BERAZA
Universidad de Santiago de Compostela
Dra. D^a M^a Luisa ZAGALAZ SÁNCHEZ
Universidad de Jaén

Webmaster

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

UNIVERSIDAD DE VIGO
ISSN: 1697-5200 / eISSN: 2172-3427

SUMARIO

ARTÍCULOS

Pág.

Revista de Investigación en
Educación

Nº 12 (1), Abril de 2014
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427

TOURIÑÁN LÓPEZ, J.M. *Dónde está la Educación: definir retos y comprender estrategias. A propósito de un libro de 2014* 6

PEPE-NAKAMURA, A., MÍGUEZ, C. y ARCE, R. *Equilibrio psicológico y burnout académico* 32

MORÓN OLIVARES, E. y MARTÍNEZ AGUILAR, C. *¿Otra piedra en el camino de la educación literaria?* 40

ÁLVAREZ LIRES, F.J., ARIAS CORREA, A., SERRALLÉ MARZOA, J.F. y VARELA LOSADA, M. *Elección de estudios de ingeniería: Influencia de la educación científica y de los estereotipos de género en la autoestima de las alumnas* 54

LANTARÓN, B.S. *Los servicios de orientación profesional en las universidades españolas* 73

ACOSTA RODRÍGUEZ, V. *Efectos de un programa intervención en el lenguaje en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje* 92

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

JORDI SÁNCHEZ, M. y MACÍAS GÓMEZ-STERM, B. *La entrevista en profundidad como recurso pedagógico en los estudios de Trabajo Social y Educación Social. Potencialidades y retos para el aprendizaje teórico-práctico* 105

RECENSIONES

CAYCHO RODRIGUEZ, T. *Pinzás, J. (2012). Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura.* Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 132 págs. ISBN: 978-6124-14-600-8..... 113

ÁLVAREZ LIRES, M.M. *Muraro, Luisa (2013). La indecible suerte de nacer mujer.* Madrid: Narcea S.A. de Ediciones. 123 págs. ISBN: 978-84-277-1905-5 115

ÁLVAREZ LIRES, M.M. *Murcio Maghei, A. (2013). Interpretar. De la comprensión previa a la explicación de los acontecimientos.* Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones. 117 págs. ISBN: 978-84-227-1957-6 119



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

MORAGÓN ARIAS, M.P. *Czerwinsky Domenis, Loredana (2013). Observar. Los sentidos en la construcción del conocimiento.* Madrid: Narcea de Ediciones y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Col. Didáctica de las Operaciones Mentales). 189 págs. ISBN: 978-84-277-1953-8 121

PAZO LABRADOR, A.J. *Hansen, David T. (2014). El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido.* Madrid: Narcea de Ediciones. 164 págs. ISBN: 978-84-277-1938-5 123

ÁLVAREZ LIRES, F.J. *Andrich Miato, Silvia y Miato, Lidio (2013). Producir, una competencia cognitiva y social.* Madrid: Narcea de Ediciones y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Col.: Didáctica de las Operaciones Mentales). 164 págs. ISBN: 978-84-277-1945-3 126

ARIAS CORREA, A. *Barbosa, Eduardo F. y Moura, Dacio G. (2013). Proyectos educativos y sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación.* Madrid: Narcea de Ediciones. 230 págs. ISBN: 978-84-277-1935-4 128

La *Revista de Investigación en Educación* está indexada en las bases EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, CIRC, Dialnet, MIAR, Ulrich's Web y DOAJ.

El porcentaje de rechazo de artículos es del 83'6%.

SUMMARY

ARTICLES

Pag.

Revista de Investigación en
Educación

Nº 12 (1), April 2014
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427

TOURINÑÁN LÓPEZ, J.M. *Where's education: defining challenges and understanding strategies. About a 2014 book.....* 6

PEPE-NAKAMURA, A., MÍGUEZ, C. and ARCE, R. *Psychological balance and academic burnout* 32

MORÓN OLIVARES, E. and MARTÍNEZ AGUILAR, C. *Another obstacle in the way of literary education?.....* 40

ÁLVAREZ LIRES, F.J., ARIAS CORREA, A., SERRALLÉ MARZOA, J.F. and VARELA LOSADA, M. *Choosing engineering studies: Influence of science education and gender stereotypes in self-esteem students* 54

LANTARÓN, B.S. *The career guidance services in the Spanish universities.....* 73

ACOSTA RODRÍGUEZ, V. *Effects of language intervention program in pupils with Specific Language Impairment* 92

RESEARCH EXPERIENCES

JORDI SÁNCHEZ, M. and MACÍAS GÓMEZ-STERN, B. *In-depth interview as a pedagogical resource in Social Work and Social Education. Potentialities and challenges for theoretical and practical learning.....* 105

BOOK REVIEWS

CAYCHO RODRIGUEZ, T. *Pinzás, J. (2012). Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura.* Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 132 págs. ISBN: 978-6124-14-600-8..... 113

ÁLVAREZ LIRES, M.M. *Muraro, Luisa (2013). La indecible suerte de nacer mujer.* Madrid: Narcea S.A. de Ediciones. 123 págs. ISBN: 978-84-277-1905-5

ÁLVAREZ LIRES, M.M. *Murcio Maghei, A. (2013). Interpretar. De la comprensión previa a la explicación de los acontecimientos.* Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones. 117 págs. ISBN: 978-84-227-1957-6



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

MORAGÓN ARIAS, M.P. *Czerwinsky Domenis, Loredana (2013). Observar. Los sentidos en la construcción del conocimiento.* Madrid: Narcea de Ediciones y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Col. Didáctica de las Operaciones Mentales). 189 págs. ISBN: 978-84-277-1953-8 121

PAZO LABRADOR, A.J. *Hansen, David T. (2014). El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido.* Madrid: Narcea de Ediciones. 164 págs. ISBN: 978-84-277-1938-5 123

ÁLVAREZ LIRES, F.J. *Andrich Miato, Silvia y Miato, Lidio (2013). Producir, una competencia cognitiva y social.* Madrid: Narcea de Ediciones y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Col.: Didáctica de las Operaciones Mentales). 164 págs. ISBN: 978-84-277-1945-3 126

ARIAS CORREA, A. *Barbosa, Eduardo F. y Moura, Dacio G. (2013). Proyectos educativos y sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación.* Madrid: Narcea de Ediciones. 230 págs. ISBN: 978-84-277-1935-4 128

Revista de Investigación en Educación is included in EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, CIRC, Dialnet, MIAR, Ulrich's Web and DOAJ databases.

The rejection rate of this journal amounts to 83.6%.

ARTÍCULOS

ARTICLES

ARTÍCULO ORIGINAL – COLABORACIÓN ESPECIAL

Dónde está la Educación: definir retos y comprender estrategias. A propósito de un libro de 2014

José Manuel Touriñán López

josemanuel.tourinan@usc.es

<http://webspersoais.usc.es/persoais/josemanuel.tourinan/>

Universidad de Santiago de Compostela

ESTE TRABAJO CONSTITUYE UN RESUMEN AMPLIO Y REFLEXIVO REALIZADO POR EL PROPIO AUTOR DE SU LIBRO. Touriñán López, J.M. (2014). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo, 860 págs. ISBN: 978-84-9745-995-2.

RESUMEN: Una preocupación básica de la Pedagogía como disciplina es llegar a comprender la extensión del concepto 'educación'. Y en este sentido, la pregunta "*dónde está la educación*" tiene una respuesta directa en el libro: donde está la actividad común interna de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos –no de la nada, pero creamos–. Todas esas actividades las utilizamos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar. Este es el discurso que se expone en este artículo, atendiendo al contenido del libro.

PALABRAS CLAVE: Concepto de Educación, Pedagogía Mesoaxiológica, Intervención Pedagógica, Relación Educativa, Fines de la Educación, Función Pedagógica, Valores Educativos, Principios de Educación

Where's education: defining challenges and understanding strategies. About a 2014 book

ABSTRACT: A core concern of Pedagogy as a discipline is to understand the extension of the concept 'education'. In this sense, the question "where's education" gets a direct response in that book: where is the internal common activity of people and where the structural elements of the intervention are. All persons perform common internal activity: we think, feel, want, choose to act, decide projects and we create -not

from nothing, but we are able to create. All these activities are used in certain cases and under specific conditions, to educate, because any kind of influence is not education, but any kind of influence can become an educational influence. The challenge of Pedagogy is to transform information into knowledge and knowledge has to become into education. we are required to define the characteristics that determine and qualify the meaning of education versus other forms of interaction. And we have to make progress from knowledge to action, because not enough to know to act. This is the discourse that is outlined in this article, according to the book subject matter.

KEY WORDS: Concept of Education, Mesoaxiological Pedagogy, Pedagogical Intervention, Educational Relationship, Aims of Education, Pedagogical Function, Educational Values, Principles of Education

Fecha de recepción 24/03/2014 · Fecha de aceptación 24/04/2014

Dirección de contacto:

José Manuel Touriñán López

Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social

Facultad de Ciencias de la Educación

Campus Vida, s/n

15782 SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. INTRODUCCIÓN

Todos nos hemos preguntado alguna vez, de un modo u otro, cómo se justifica que un determinado acontecimiento o una determinada acción sean educación. Cada uno responde a esa pregunta desde sus ideas, sus creencias, sus intereses, etc. No importa cuál sea el nivel de elaboración de la respuesta, pero todos nos enfrentamos y respondemos a esa pregunta en algún momento de nuestra vida. Para la Pedagogía, como disciplina del conocimiento de la educación, esa es una pregunta que hay que hacerse, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de actuar, sino porque la educación forma parte de nuestras vidas y queremos saber qué significa y por qué hacemos lo que hacemos, cuando educamos.

Todas las personas, de una u otra manera, educan, incluso aunque no sepan por qué, haciendo lo que hacen, educan y aunque no sean capaces de justificar su acción. No es lo mismo razonar acerca del sentido de una acción como acción educativa que razonar acerca del sentido de vida que una persona le atribuye a la acción de educar a otro o a la acción de educarse a sí mismo. Algunos educan porque son padres, otros porque son profesionales, otros porque se encuentran

capacitados en la convivencia diaria para orientar la vida y formación de otra persona, otros para servir de ejemplo y así sucesivamente.

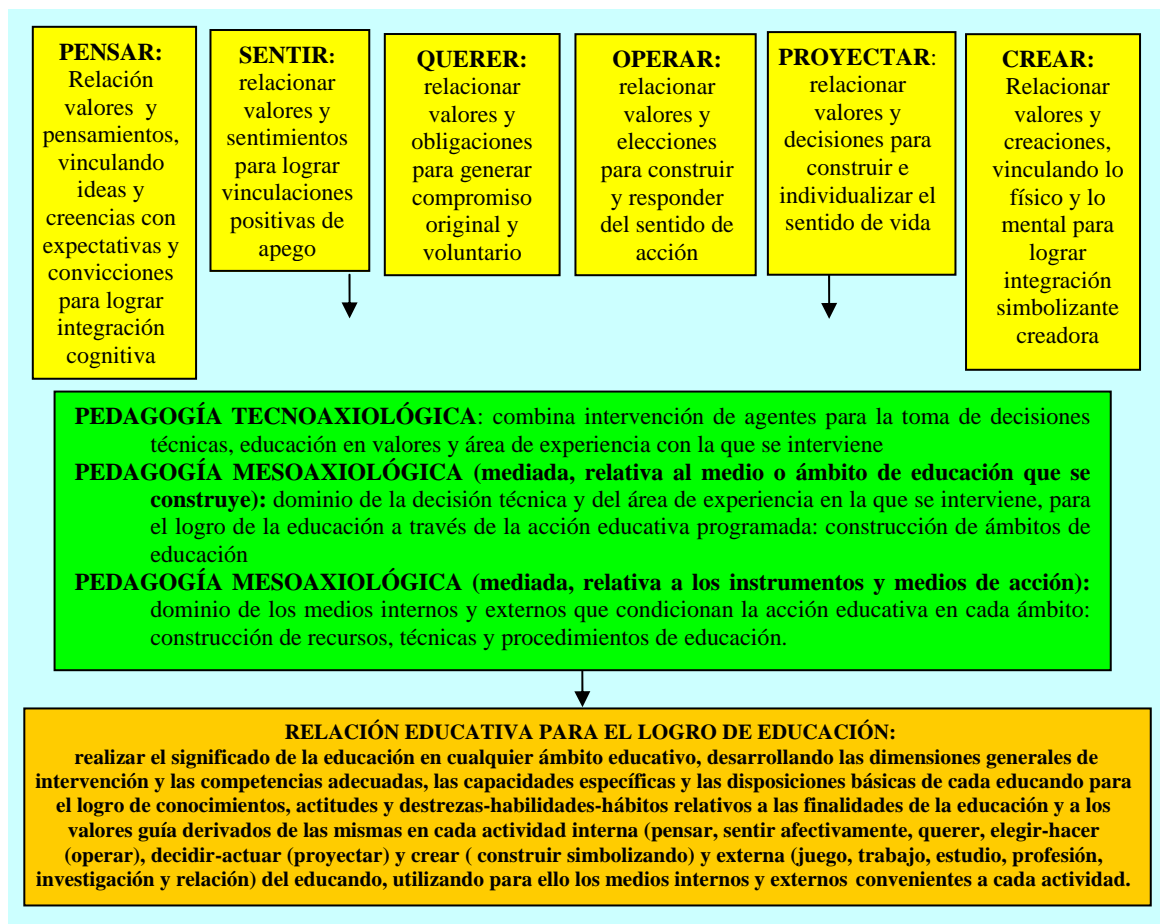
Eso es lo que se desarrolla en este artículo bajo la pregunta de *Dónde está la educación* y hay argumentos suficientes para afrontar la respuesta desde la perspectiva de la actividad y desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención, que son los dos ejes matriciales del contenido que aquí se expone.

2. CONTENIDO FUNDAMENTAL Y TESIS DOCTRINALES PARA RESPONDER A LA PREGUNTA DÓNDE ESTÁ LA EDUCACIÓN

Desde la perspectiva de la Pedagogía como conocimiento de la educación, necesitamos saber dónde encontrar los criterios de definición real de educación. Analizar la etimología y la sinonimia del concepto es el ámbito de las definiciones nominales. En el ámbito de las definiciones nominales somos capaces de alcanzar un saber que nos permite discernir. Incluso podemos llegar a profundizar sobre los usos estipulativos, descriptivos y programáticos de la definición general. Pero saber no es sólo discernir; hay que llegar a definir realmente, buscando los rasgos que nos permiten distinguir lo que es de lo que no es. El uso común del término educación nos ayuda a configurar el concepto, de manera que somos capaces de discernir lo que es educar, de lo que parece.

El análisis de las actividades identificadas en la acción educativa nos ayuda a precisar más: no sólo discernimos (conocemos su aspecto y configuración), sino que avanzamos hacia la definición de los rasgos propios de educación. Además de saber que algo es educación, hace falta poder decir *qué* es educación. Hay que saber lo que es una cosa a diferencia de otra que ‘es’ también. Pero el análisis de las actividades nos permite afirmar que las actividades que se realizan en educación no son las que determinan el significado real. Las mismas actividades que se realizan para educar se utilizan para otras muchas tareas. Tenemos criterios de uso del término que permiten discernir, pero solo se alcanza el espacio de la definición real, si nos adentramos en los rasgos que caracterizan la cosa a definir. El camino de la definición real se inicia en el análisis de las actividades que nos permite preservar la finalidad.

Desde el punto de vista de la definición nominal y de la finalidad, vinculada a las actividades, ‘educar’ es, básicamente, adquisición en el proceso de intervención de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida y construirse a sí mismo, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación; se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad común interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación, tal como queda sintetizado en el Cuadro 1.



Cuadro1. Retos de investigación pedagógica derivados de las actividades internas. Fuente: Touriñán, 2014, p. 236

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir procesos educativos de usos no educativos de los procesos; distinguir relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes que nos lleva a coaccionar, manipular, adoctrinar, por hacer referencia a usos instrumentalizadores frecuentes, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, etc.

Llegados a este punto, se puede decir que la actividad educativa es “educativa”, porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de uso común del término, igual que cualquier otro ente que se defina y sea comprensible. Los criterios de uso común del término y los criterios vinculados a las actividades nos permiten discernir y vincular la definición a la finalidad: el concepto de educación queda demarcado *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término y se preserve la finalidad de educar*.

En el contexto de la educación, la práctica totalidad de las definiciones del término se mueven entre la definición nominal, etimológica o sinonímica, y la vinculación a la finalidad de los usos del término. Es una práctica frecuente definir partiendo de las definiciones previas dadas por otros autores y extractar los rasgos que mejor se ajustan a la posición particular del contexto que queremos defender, como si fueran definiciones expositivas o descriptivas.

Sin embargo, este modo de actuar, ha dado lugar, unas veces, a un excesivo formalismo en el contexto de la definición, porque a fuerza de buscar los significados de uso común, que sean aceptados de manera general, no hay compromiso con las

situaciones concretas y se evita entrar en conflicto con los usos previos, en particular. En otras ocasiones, dado que estas definiciones no tratan de conciliar o confrontar las doctrinas de las múltiples corrientes en torno a los diversos significados recopilados, sino que buscan destacar los rasgos que se consideran denotativos y configuradores del concepto, la definición acaba con frecuencia en un despreocupado eclecticismo. Si educar es transformar la animalidad en humanidad, ¿cuántas maneras tenemos de hacerlo?; si la educación es perfeccionamiento intencional de las capacidades específicamente humanas, ¿son humanas todas las capacidades del hombre o hay algunas que son del hombre y no son humanas y, por tanto no tienen que ver con la educación?; ¿cómo las identificamos, discernimos, definimos, creamos o desarrollamos?

Tenemos que ir más allá de la definición nominal: además de discernir, conocer el aspecto, hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado realmente. Pero, lo cierto es que, una buena parte del pensamiento pedagógico, en lugar de seguir este camino, se ha inclinado, por costumbre, hacia el pensamiento metafórico, compatible con el pensamiento pedagógico antinómico.

El paso de la definición nominal a la definición real exige descubrir los rasgos propios de la educación y entenderlos en su funcionamiento. Hay que explicar cada uno de los rasgos de la fisonomía de la cosa definida. Entonces, no solo discernimos una cosa de su apariencia, lo que es de lo que no es, sino que, además, circunscribimos con precisión los límites donde la educación empieza y termina, su perfil unitario, porque saber qué es educación no es solo saber discernir, sino también saber definir y entender el concepto.

Tenemos que llegar a la definición real, porque la verdad de cada cosa definible se funda en el ser mismo de ella, en los rasgos que le son propios y la justifican como tales,

porque le confieren carácter y sentido, determinación y cualificación, frente a cualquier otra cosa que es y tiene las propiedades que le pertenecen por necesidad lógica. Entender no es solo ver el conjunto de rasgos que se ofrecen a quien contempla, sino justificarlos como rasgos que previamente constituyen la cosa en cuestión; hay que entender por qué esa cosa es así y no de otra manera. Al saber las cosas de esta suerte, sabemos la *necesidad* de que sean como son, por tanto, por qué no son de otro modo.

lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonamos teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibramos la impresión de realidad que nos transmiten. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad vinculado a la finalidad para adentrarse en los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. Hay que llegar a la definición real, cuyo camino se resume en el Cuadro 2.

Al definir rasgos y *entenderlos*, sabemos en sentido pleno: 1) demostramos la necesidad



Cuadro 2. Significado de educación desde criterios de definición real. Fuente: Touriñán, 2014, p. 653

Nada de la definición nominal nos permite establecer con certeza cuáles sean las finalidades concretas que tienen que ser vinculadas a lo que es el producto de la educación y a la orientación formativa temporal de cada momento, ajustada a la condición humana individual, social, histórica y de especie. Tampoco sabemos con exactitud desde la definición nominal cuáles son los componentes estructurales de la intervención pedagógica, porque aquella no nos adentra en la complejidad objetual de la educación. Nada nos dice la definición nominal sobre la capacidad de resolver problemas teóricos y prácticos de la acción educativa, porque no nos adentra en la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación. Ninguna de esas cuestiones es asunto simplemente deducible de manera directa desde la idea de finalidad, como se ha demostrado desde que la Pedagogía evolucionó a partir de las tesis de Herbart para construir la autonomía funcional frente a conocimiento subalternado. Tenemos que construir la definición real.

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir influencias de heteroeducación e influencias de autoeducación; distinguir procesos educativos formales, no-formales o informales de la llamada educación espontánea; distinguir qué hace a una relación educativa, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo no sólo a criterios de uso y finalidad, sino también a criterios de significado interno al propio concepto y a principios derivados del conocimiento de la educación desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica. En definitiva, hemos de construir el pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es “educativa”, porque: 1) se ajusta a los criterios de uso del término, 2) cumple la finalidad de educar en sus actividades y 3) se ajusta al significado real de esa acción, es decir se ajusta a los rasgos de carácter y sentido que le son propios, igual que cualquier otro ente que se defina y sea comprensible.

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de “círculo visual propio” que él construye desde la

Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. Nos dice Herbart en su “Pedagogía General”¹ que: “La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarlo por ello” (Herbart, 1806, p. 1). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo: “Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?” (Herbart, 1806, p. 5).

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación: “Lo que debe hacer la pedagogía es *deliberar sobre sus propios conceptos* y cultivar una *reflexión independiente*. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y *no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada*” (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

En el debate pedagógico hablamos de educación con muy diversos adjetivos:

- * Desde la perspectiva de los *agentes* de la educación, hablamos de educación familiar, privada, pública, concertada, cívica, masculina, femenina, etc.
- * Desde la perspectiva del *proceso*, hablamos de autoeducación, de heteroeducación formal, no formal e informal, de acción educativa espontánea, de educación escolar y para escolar, etc.
- * Desde la perspectiva del *producto*, hablamos de educación artística, física,

¹ Herbart, J.F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La lectura, s. f.

religiosa, ambiental, científico-técnica, físico-natural, literaria, socio-histórica, entre otras. También hablamos, desde la perspectiva del producto, de educación socialista, humanista, laica, anarquista, etcétera, según cuál sea el enfoque de pensamiento que la sustenta. Y, además, también desde la perspectiva del producto, hablamos de educación intelectual, afectiva, volitiva, operativa, moral, etc.

- * Desde la perspectiva de los *medios*, hablamos de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, audiovisual-virtual, gráfica, táctil, dinámica, etc.

Cada uno de estos cuatro modos de hablar, que no tienen carácter de exhaustividad, reflejan, individualmente considerados, posibilidades distintas de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico. Pero, para poder afirmar que son realmente educativas y educación, tenemos que preguntarnos:

* Qué hacemos con todas las actividades para que se conviertan en educación

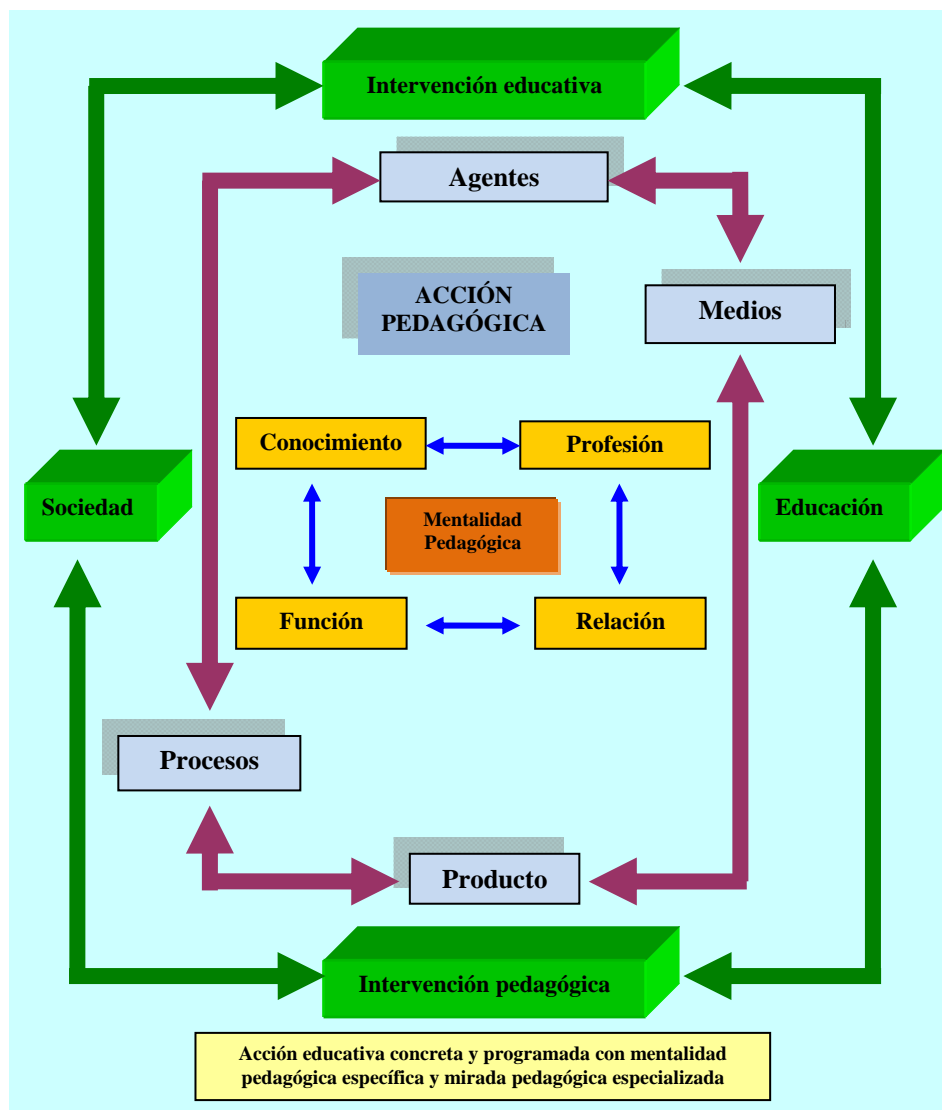
- * Qué hacemos para que una actividad plástica y rítmica sea educativa
- * Qué hacemos para que un determinado contenido de área cultural sea transformado de información en conocimiento y de conocimiento en educación
- * Qué hacemos para que, en unos casos, enseñemos un área cultural y, en otros casos, eduquemos con el área cultural
- * Qué hacemos para transformar un área de experiencia cultural en un ámbito de educación
- * Qué hacemos para construir un ámbito educativo

Tenemos que avanzar desde discernir, conocer el aspecto, a definir los rasgos propios de educación y a entenderlos en su

funcionamiento, porque saber qué es educación es discernir, definir y entender. Todas esas educaciones especificadas anteriormente, si son algo, lo son porque, sustantivamente, son educación y eso quiere decir que tienen en común los rasgos propios que determinan y cualifican una acción como educación y se ejecuta como acción educativa concreta y programada de todos y cada uno de los elementos estructurales de la intervención pedagógica (conocimiento de la educación, función pedagógica, profesión educativa, relación educativa, agentes de la educación, procesos, productos y medios), que se resumen en el Cuadro 3.

Hay que darle a la Pedagogía, el lugar que le corresponde en esta tarea. Y esto significa que en Pedagogía, tiene sentido afirmar que no es lo mismo “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”; sólo en el último caso la Historia (que es una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se usa en este texto como ejemplo) se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica, en términos de definición real.

En Pedagogía, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Conocer, enseñar y educar no son lo mismo. Por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio del concepto “educar”. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de ‘educación’ para aplicarlo a cada área de experiencia cultural. Y esto exige generar principios de intervención pedagógica, no sólo utilizar principios de otras disciplinas.



Cuadro 3. Elementos estructurales de la intervención. Fuente: Touriñán, 2014, p. 794

En la Pedagogía, entendida como disciplina del conocimiento de la educación con autonomía funcional, la función pedagógica es el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación. La función pedagógica es en este caso especializada y específica. La educación no es sólo un marco de referencia, sino un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos; el alumno no es simplemente un aprendiz; la enseñanza no es sólo un aprendizaje, etcétera.

Además del dominio adecuado de los conocimientos del área cultural en la que se imparte docencia –tomando como referencia una de las funciones pedagógicas–, el control

del proceso educativo, en este caso, supone, no sólo el conocimiento de la estructura cognitiva del sujeto que aprende y del espacio sociocultural en el que aprende –como los estudios interdisciplinarios de la educación han probado–, sino también el conocimiento de un cuerpo teórico sustantivo que justifique la formulación de normas y reglas de intervención pedagógica en conceptos con significación intrínseca al ámbito educación. La función pedagógica es en este caso generadora de principios de intervención. Cada uno de los elementos estructurales de la intervención está vinculado a principios específicos de intervención.

Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo mismo. Los

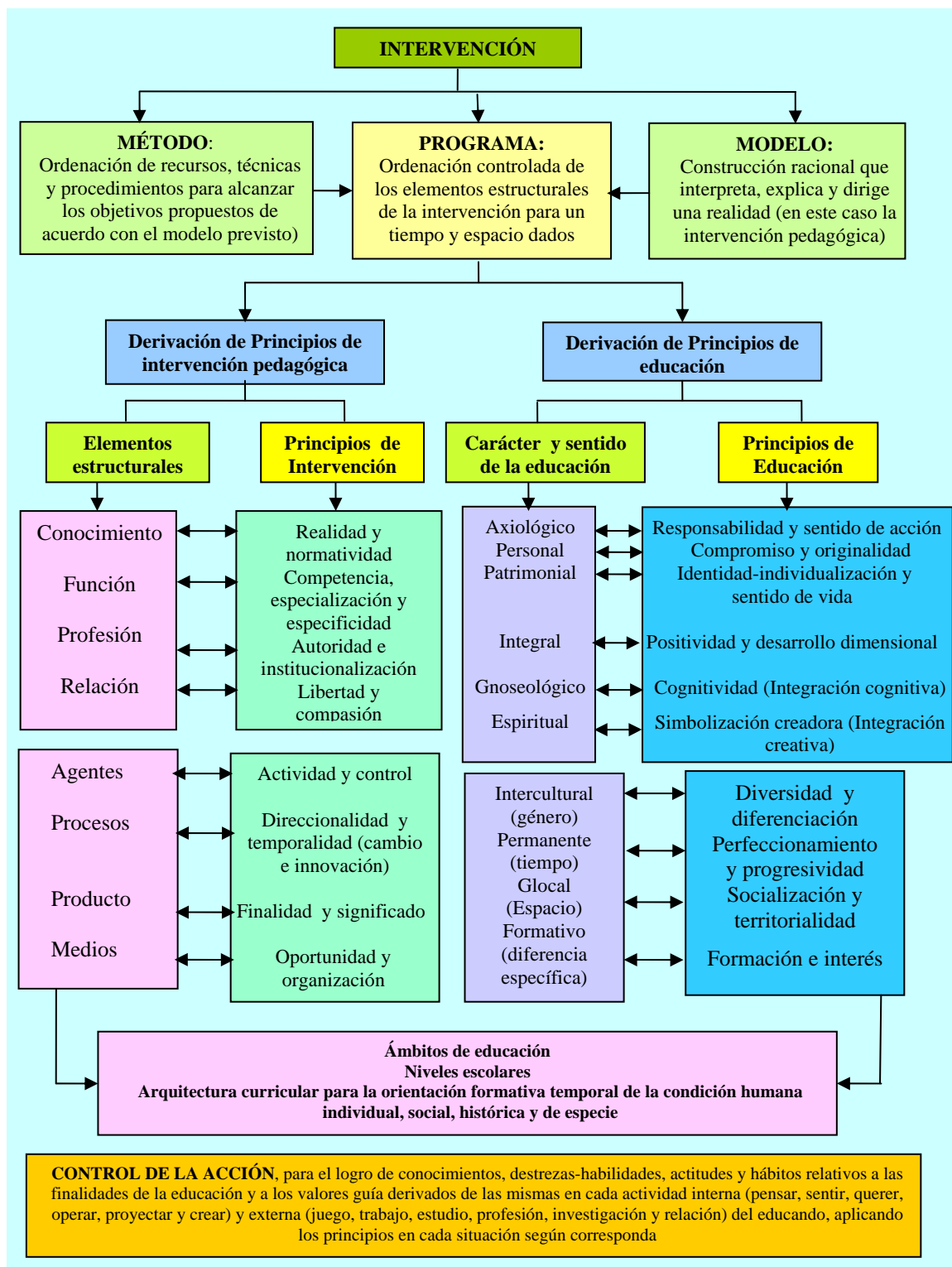
principios de intervención derivan de los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación nacen vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de 'educación'. El carácter propio del significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. El sentido de la educación cualifica el significado, atendiendo a condiciones de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Atendiendo al carácter y al sentido se dice que toda acción educativa es de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y al mismo tiempo, de sentido permanente, territorial, cultural y formativo. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención, y ambos se utilizan como principios derivados para realizar la acción educativa controlada, tal como se concreta en el Cuadro 4.

Se puede probar que la actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educación. *La actividad se convierte en el principio-eje vertebrador de la educación* y representa el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Uso la actividad para educar, educo la actividad y obtengo actividad educada: todos pensamos, sentimos, queremos, operamos, proyectamos y

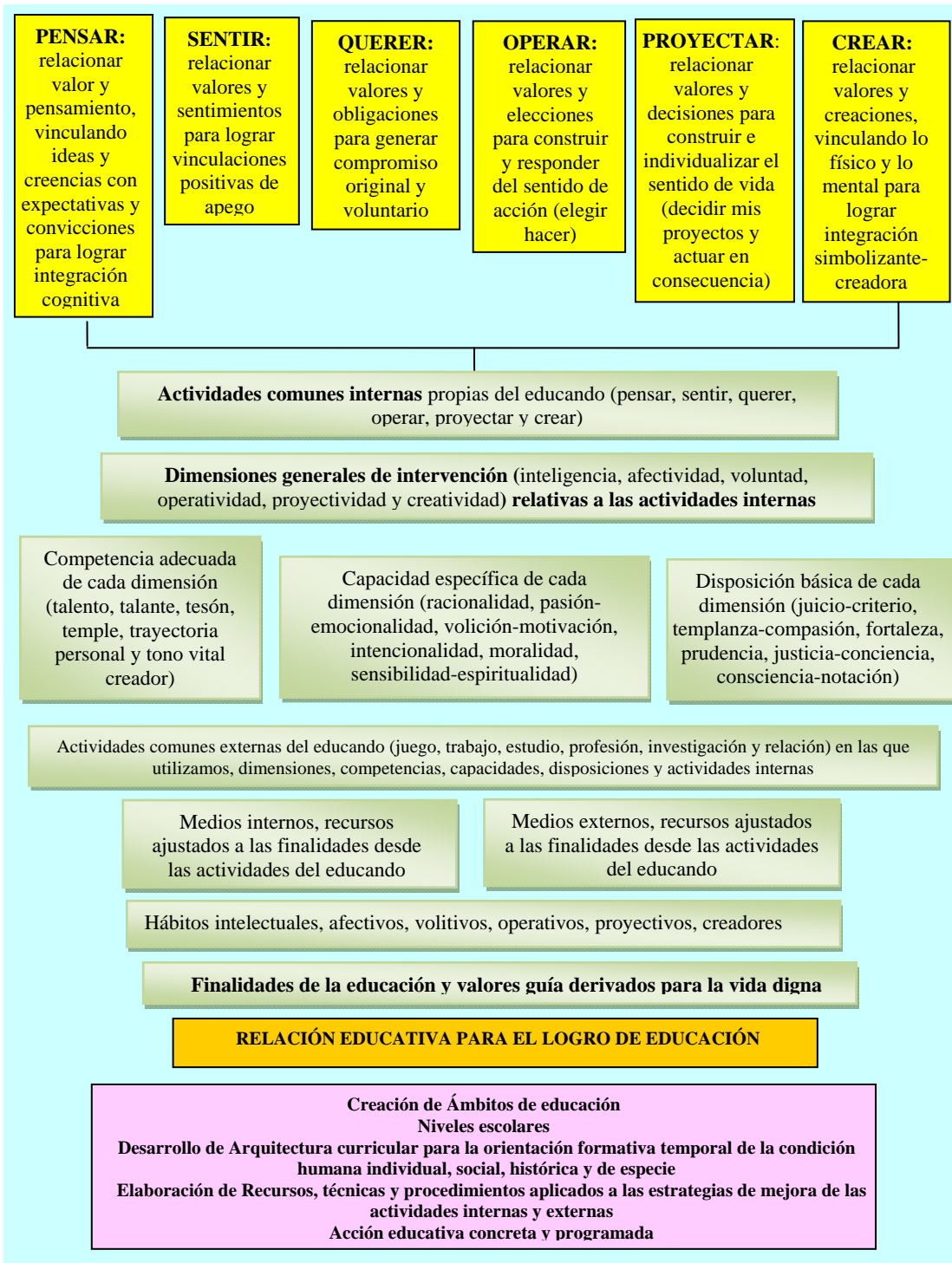
creamos; y todo eso lo usamos cuando nos educamos y cuando estamos educados. *El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente.*

La educación requiere en cada caso centrarse en la relación axiológica que le corresponde (valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creación) y elaborar estrategias de mejora y desarrollo de competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y medios internos y externos para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos fundamentales relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación). Cualquier actividad común externa y cualquier actividad especificada en educación se vincula a nuestra mayor competencia en esas actividades comunes internas y en todas ellas, en mayor o menor grado, utilizamos la actividad común interna, tal como se especifica en el Cuadro 5.

En Pedagogía, tiene sentido afirmar que tenemos que construir ámbitos de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación. La Pedagogía transforma un contenido de área cultural en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Y esto tiene sentido en términos de definición real.



Cuadro 4. Acción educativa controlada desde principios derivados. Fuente: Touriñán, 2014, p. 797



Cuadro 5. Acción educativa concreta desde la actividad común interna del educando. Fuente: Touriñán, 2014, p. 676

En Pedagogía tiene sentido afirmar que creamos conocimiento de la educación en cada ámbito, vinculando lo físico y lo mental, las ideas, las creencias, los hechos y las decisiones, estableciendo una relación entre valor – elección – obligación – decisión – sentimiento – pensamiento - creaciones, de manera que se desarrollen mediante la acción educativa concreta hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y creativos, en cada persona, es decir, para educar bajo una acción controlada y sistematizada por la mirada pedagógica que, tomando como base el carácter y sentido de la educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar y genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. Y esto tiene sentido en términos de definición real.

Desde el punto de vista de la definición real, “educar” exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. *Educación* es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades.

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad interna que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser

agentes –actores y autores– de nuestros propios proyectos, tal como se especifica en el Cuadro 6.

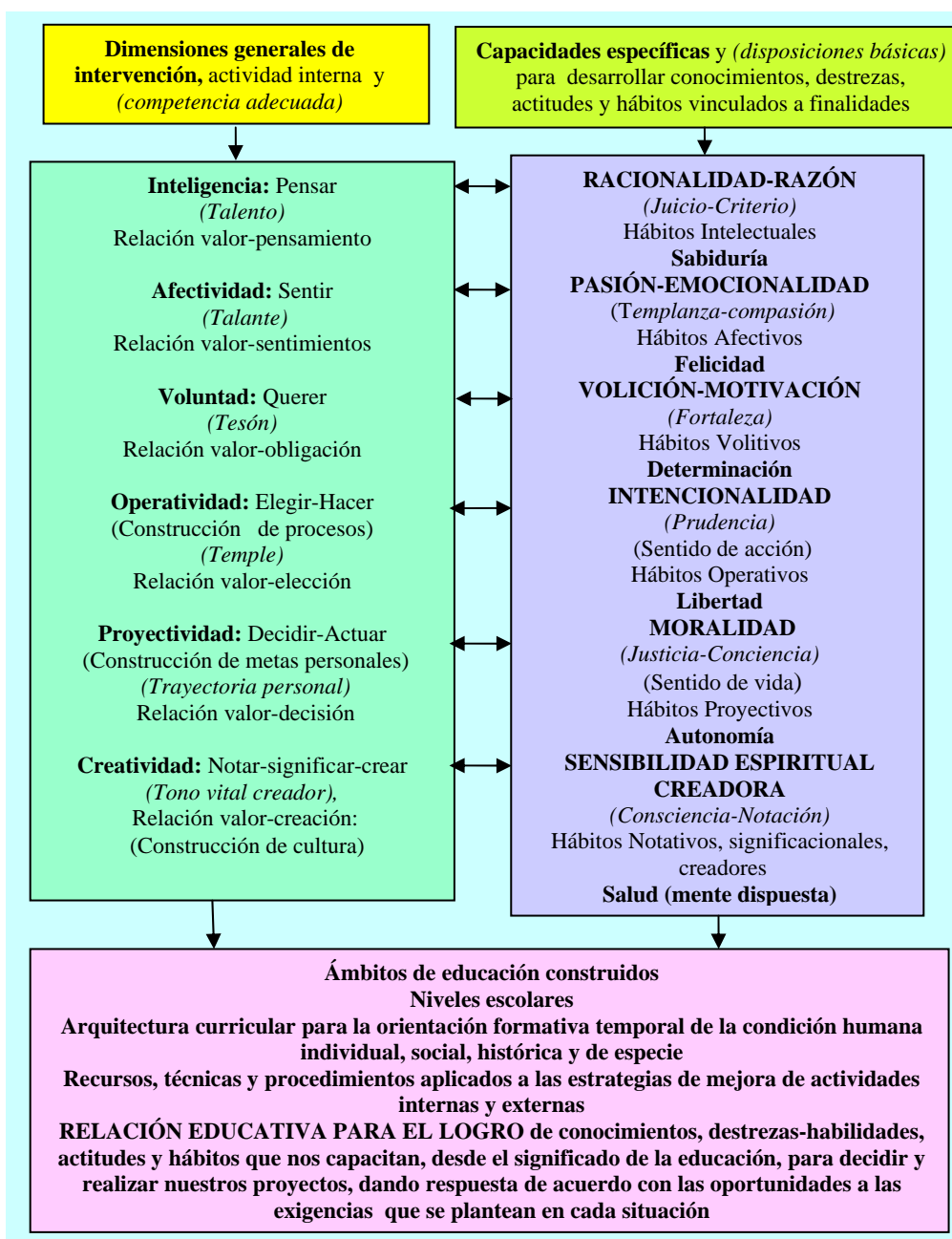
En Pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas, que hay que fundamentar pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención desde principios metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, de manera tal que estemos en condiciones de fundamentar con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada una acción educativa concreta y programada para controlar la intervención pedagógica.

El objetivo es avanzar paso a paso entre los *componentes estructurales de la mentalidad pedagógica* (el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa), que es la representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica establecida con el conocimiento de la educación, según la corriente de conocimiento asumida, y entre los *componentes estructurales de la acción educativa* en tanto que acción (los agentes, los procesos, los productos y los medios de la educación), para entender que el control de los elementos estructurales de la intervención exige ir del método al modelo a través del programa, si se quiere *construir con mirada pedagógica* (expresión de la visión crítica que el pedagogo tiene de su método y de sus actos ajustada a los elementos estructurales de la intervención pedagógica, combinando mentalidad y acción) la correspondiente *acción educativa concreta y programada*, que se resume en el Cuadro 7.

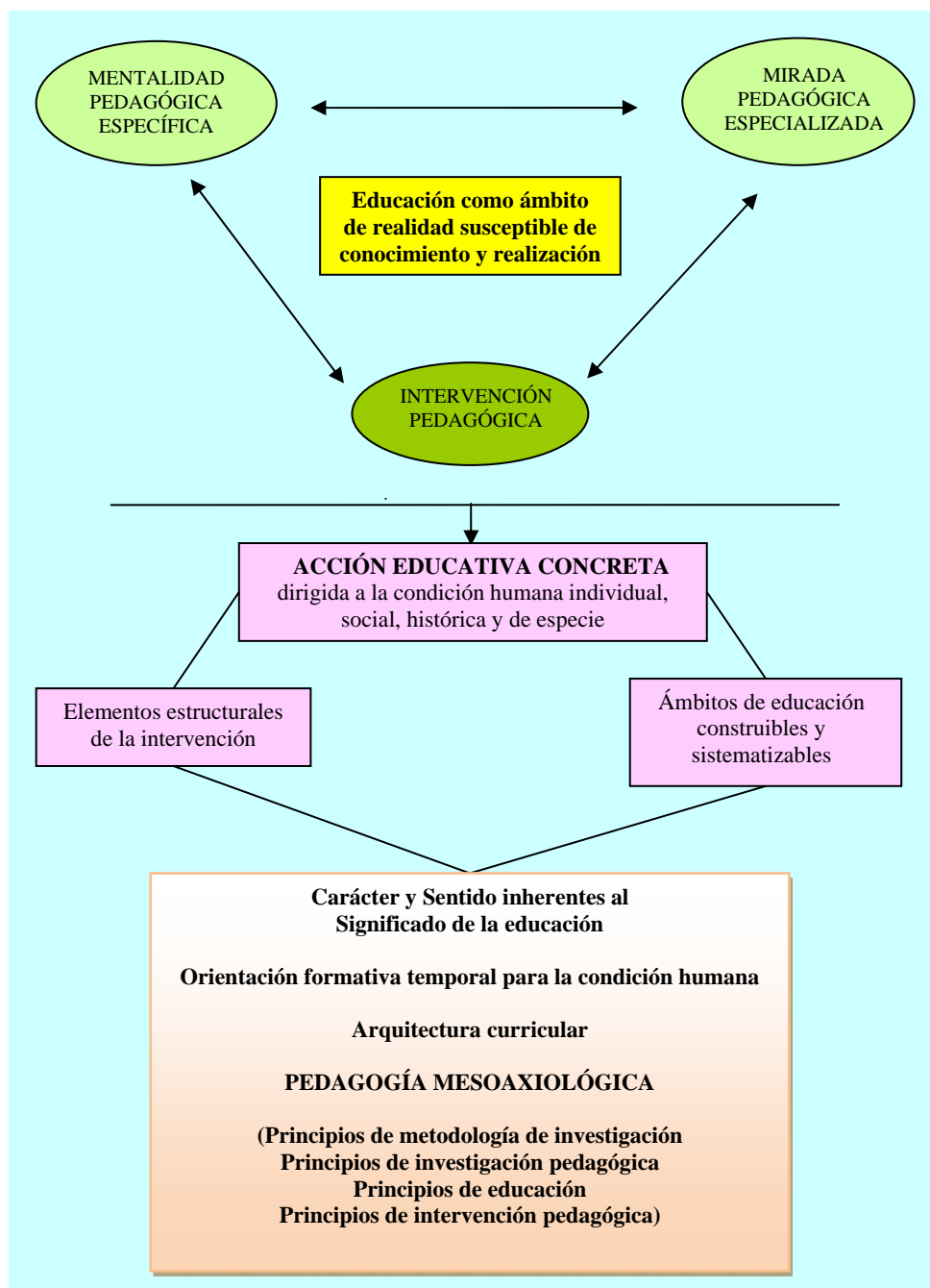
Ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad y mirada pedagógicas. El conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa se vinculan a la mentalidad pedagógica en cada acción concreta, porque la mentalidad pedagógica orienta la resolución de

problemas en cada intervención. La mentalidad pedagógica carece de sentido sin referencia al principio de significación del conocimiento de la educación, porque lo que hace válido al conocimiento de la educación es su capacidad de resolución de problemas. La mirada pedagógica es el círculo visual que el

pedagogo se hace de su actuación, es la representación mental que el profesional hace de su actuación en tanto que pedagógica e implica toda la visión pedagógica, tanto que hablemos del ámbito de realidad de la educación como conocimiento o como acción.



Cuadro 6. Competencias adecuadas para educar vinculadas a actividades internas. Fuente: Touriñán, 2014, p. 240



Cuadro 7. Educación, Mentalidad, Mirada e Intervención pedagógica. Elaboración propia

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica, como ya hemos dicho, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto “educación” y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace *cognoscibles, enseñables, investigables y realizables*.

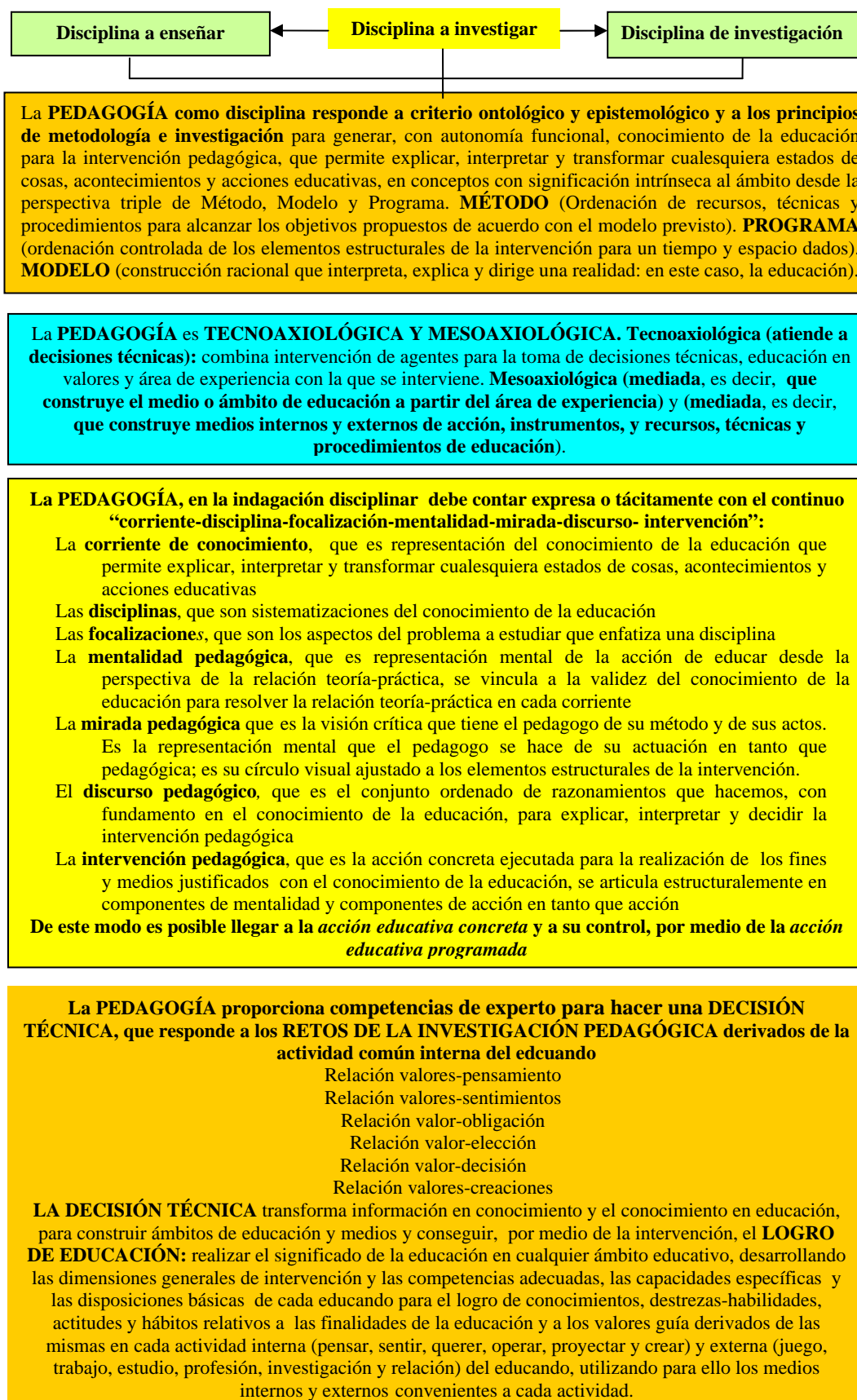
En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en *ámbito de educación*, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada al carácter y sentido inherentes al significado de educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área. El ámbito de educación es cualquier área de experiencia convertida en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación.

Precisamente por eso, en este trabajo, mentalidad, mirada e intervención se relacionan desde la Pedagogía para conocer y realizar la educación, construyendo ámbitos en los que se asume el significado de ‘educación’ y se responde, desde la arquitectura curricular, a las exigencias educativas de la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde la orientación formativa temporal, de acuerdo con las oportunidades; una tesis cuyas directrices quedan esbozadas en el Cuadro 8.

Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la investigación teórica del campo de la educación tiene el reto de permanecer abierta, no sólo a las teorías interpretativas y a las teorías prácticas, sino que, además, la investigación puede favorecer el desarrollo de la teoría como nivel de análisis y como disciplina académica, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina para enseñar, para investigar y de investigación; y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de las condiciones metodológicas (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los principios de investigación pedagógica (objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación del conocimiento de la educación).

El objeto ‘educación’ requiere todos los tipos de estudios que sean aplicables, con las formas de conocimiento más adecuadas para ello, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, no sólo a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación, de la educación, sino también a la generación de conceptos con respeto a los principios de metodología y a los principios de investigación pedagógica, para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad ‘educación’ que es el *objeto y la meta del quehacer pedagógico*.

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Avanzar en el desarrollo de principios de educación y de intervención pedagógica requiere asumir un compromiso claro con los principios de metodología e investigación para ir más allá de la contemplación de la intervención desde criterios nominales y de finalidad. Y no tener esto en cuenta da lugar a la pérdida de significación en el conocimiento de la educación.



Cuadro 8. Elementos de indagación disciplinar en la intervención. Fuente: Touriñán, 2014, p. 807

Hay que asumir sin prejuicios que la Pedagogía es conocimiento de la educación y éste se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. En la tarea educativa transmitimos valores, tomamos decisiones y establecemos normas de actuación. Sería imposible trabajar para conseguir que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para producir en sí mismo un cambio de estado que se considera educativo, si no se pudieran establecer normas de intervención pedagógica y valoraciones. Cada intervención, tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención y la hace susceptible de ser vista como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

Por consiguiente, es verdad que a la educación le convienen, tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en tanto que métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica en el sentido más clásico y genérico de esos conceptos. Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La educación es ciencia y es arte, además de ser susceptible de ser aplicada a la parcela de intervención identificada como educación artística.

Cada puesta en escena, es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión-compasión, razón y creación, en el que la

experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido específico en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa el sentido de la complementariedad metodológica, pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

Una preocupación básica de la Pedagogía como disciplina es llegar a comprender la extensión del concepto 'educación'. Y en este sentido, la pregunta "*Dónde está la educación*" tiene una respuesta directa en el libro: donde está la actividad común interna de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos –no de la nada, pero creamos–. Todas esas actividades las utilizamos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar.

De este modo, este libro representa y justifica una nueva concepción pedagógica, ofreciendo una alternativa que coloca en el primer plano a las finalidades orientadas a optimizar el significado de educación, vinculada a criterios de definición nominal y real, que atiende a las finalidades intrínsecas y extrínsecas y que asume la orientación

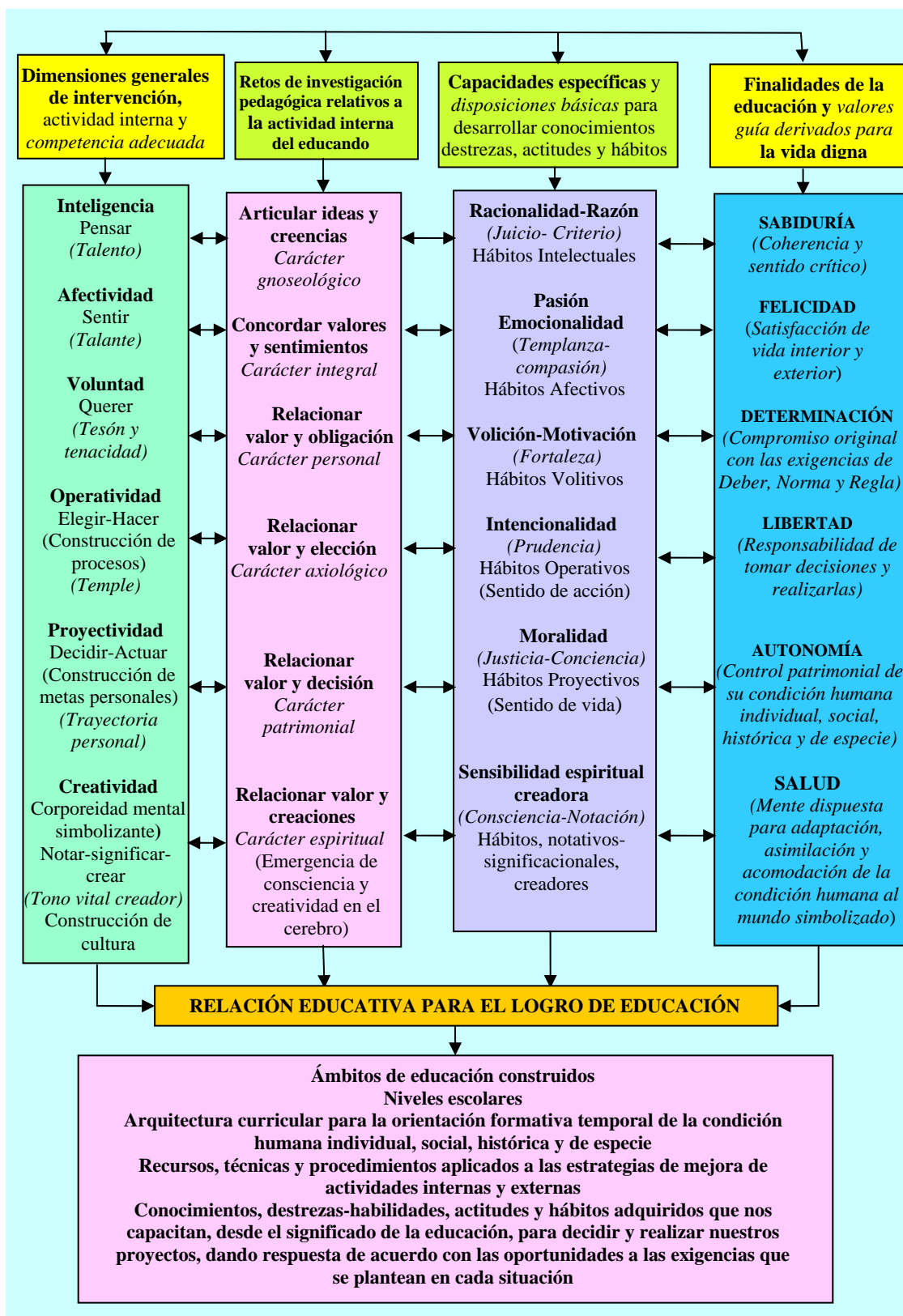
formativa temporal para la condición humana como pieza clave de la arquitectura curricular. Hay que desarrollar competencias adecuadas para la educación y utilizar aptitudes específicas y disposiciones básicas del educando en la relación educativa. Y esto es un nuevo modo de entender la competencia del profesional de la educación, desde las dimensiones generales de intervención, que resalta en la educación la evidente necesidad de construir, desde la Pedagogía, cada área de experiencia como ámbito general de educación y como competencia profesional irrenunciable del educador para realizar la relación educativa, tal como se singulariza en el Cuadro 9.

En este trabajo la relación educativa tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes. Cada caso de intervención, es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido específico en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. En la relación educativa se gestionan ámbitos educativos y en cada ámbito se gestionan cada una de las relaciones derivadas de la complejidad objetual de educación.

La relación educativa no es, en este trabajo, una cuestión de *educabilidad*, ni de *educatividad*, ni de oportunidad de educar, sino todo eso junto en una acción concreta. Y como acción concreta está definida en sus propios términos que se establecen desde la condición fundamentante del valor, la doble condición de agente y la doble consideración de conocimiento y acción para el objeto 'educación'. De la complejidad objetual de 'educación' se sigue que la relación educativa responde a rasgos reales definidos de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual.

La relación educativa, en este libro, no es básicamente un problema de enseñanza, pues esta puede usarse para educar o no, ni un problema de conocimiento que puede permanecer separado de la acción. La relación educativa es básicamente un problema de conocimiento y acción vinculados al significado de la educación en cada ámbito construido para intervenir. Todo esto es, en mi opinión, lo que *hace que la relación educativa no pueda darse por comprendida, si no se interpreta como un ejercicio de libertad comprometida y como una actividad responsable*. No existe la neutralidad de la tarea. Si la relación que establecemos es educativa, *hay que comprometerse* y defender el significado de la educación en cada espacio de intervención categorizado como ámbito de educación y, en ese caso, ejercemos una *actividad responsable*, porque cuidamos para educar, es decir, para que cada educador, junto con el educando, genere en cada educando la relación educativa respecto de sí mismo, de tal manera que éste no sea sólo actor, sino también autor de su propio proyecto de vida en lo que pueda, en cada ámbito de intervención creado.

En el contexto de la relación educativa siempre ha estado latiendo la amenaza fundamentalista del adoctrinamiento y la ilusión antipedagógica del neutralismo (que se analizan con visión crítica en los capítulos 2 y 5). Pero, desde una perspectiva pedagógica, es incuestionable que la educación es educación en valores. Cuando hablamos de educar CON valores, estamos hablando de la construcción de un ámbito de educación desde la Pedagogía. El conocimiento de la educación fundamenta que toda educación es intervención que relaciona valores, para educar, de manera que la relación de valores y educación constituye una necesidad inexorable. No es posible educar, si no se educa con valores y por consiguiente, la relación educación-valores es una competencia profesional insoslayable y hay que adquirir competencia, para construir el ámbito de educación derivado del área cultural "valores".



Cuadro 9. Elementos de la acción educativa concreta a partir de las dimensiones generales de intervención. Fuente: Tourián, 2014, p. 678

El sentido axiológico general en la educación permite afirmar que la existencia de una asignatura de educación en valores dentro de la educación escolar, no anula, ni suple, la responsabilidad compartida en el tema de educación en valores, ni puede ocultar la importancia de que todo profesor de educación general esté preparado para educar resolviendo con eficacia y eficiencia los valores como ámbito general de educación, con independencia de que haya formación especializada de algunos profesores en un ámbito particular de la experiencia axiológica, sea este el ámbito del desarrollo cívico, la ética, la convivencia pacífica u otra.

Debemos estar atentos para que la focalización disciplinar del problema no nos lleve a minimizar, ni la importancia de la formación profesional de todo profesor como especialista en valores derivados del significado de educación y vinculados a la acepción de ámbito de educación como ámbito general (que es un problema de contenido de la profesionalización del profesor), ni el compromiso con la educación en valores como responsabilidad corporativa (que es un problema de profesionalismo), ni la importancia de la responsabilidad compartida de los diversos agentes de la educación en el tema de la formación en valores.

Tal parece que en la educación, respecto de su sentido axiológico, o estamos preparados para afrontarlo como educadores profesionales desde cada disciplina de la arquitectura curricular de la educación general o tendremos que levantar de nuevo barricadas entre *el educador y el enseñante*. Y desde mi perspectiva, no parece plausible que la creación en la educación general de una disciplina pueda sustituir la tarea de todos y cada uno de los profesores en la formación con los valores como ámbito general de educación, tal como se resume en el Cuadro 10.

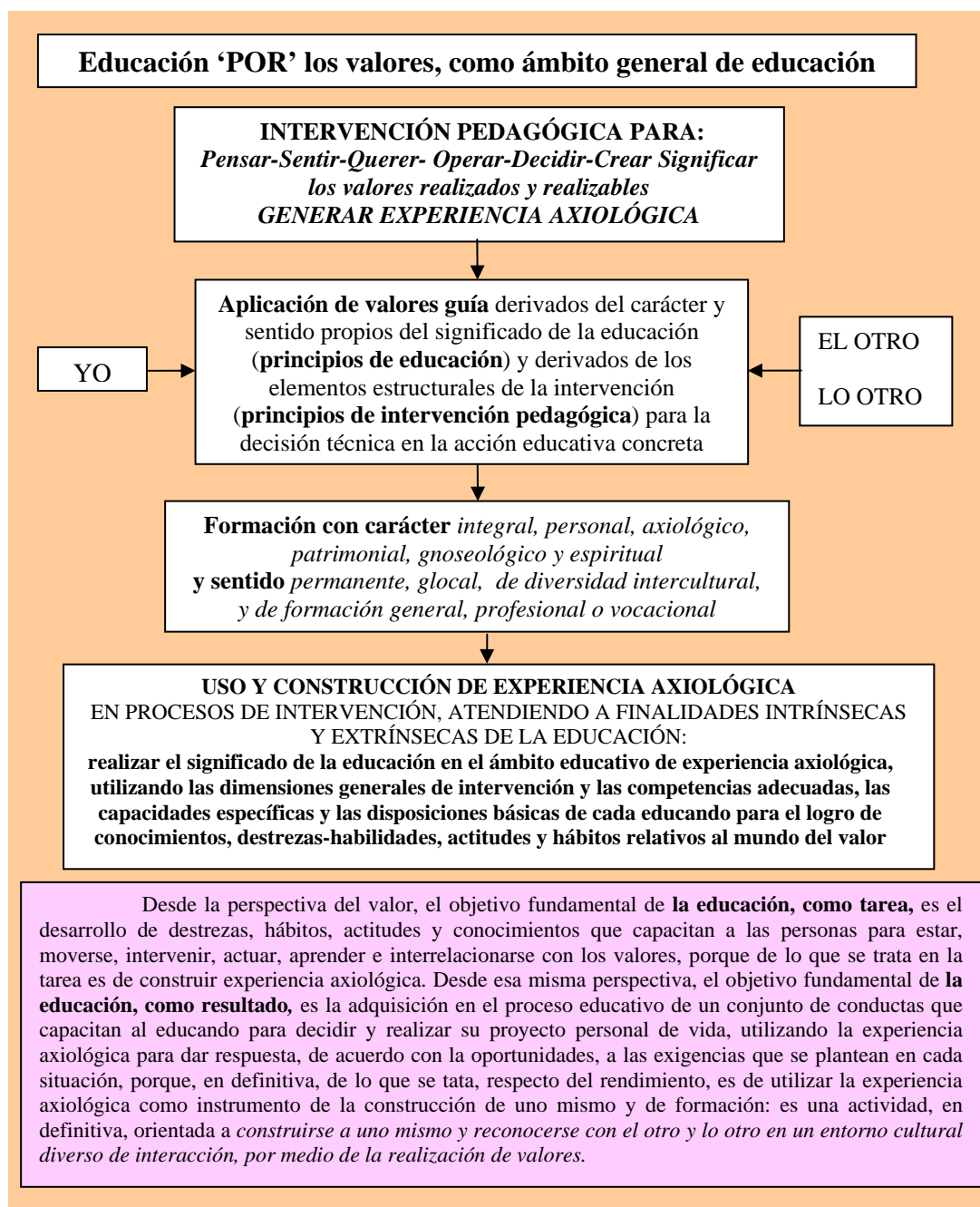
Se trata de entender que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida jurídica y socialmente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia. Ni el

educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal del educando, aprendiendo a construir y usar experiencia axiológica, y el logro de su capacitación para responder a las exigencias de la condición humana individual, social, histórica y de especie en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

El contenido del libro se ordena en 10 capítulos. El primero está dedicado al fundamento de la definición, pues es cuestión de principio saber de qué se habla, cuando se dice que queremos definir algo; en nuestro caso, la educación, que no es cuidar, ni convivir, ni comunicar, ni enseñar, aunque todas estas cosas y muchas otras son instrumento de la educación. El último, está dedicado al camino que discurre del método al modelo a través del programa, porque la mentalidad pedagógica específica y la mirada pedagógica especializada son siempre disciplinares y obedecen a focalizaciones que se justifican desde principios de metodología y de investigación. Los ocho capítulos que median entre el primero y el décimo están dedicados a estudiar y comprender los elementos estructurales de la intervención: conocimiento de la educación, función pedagógica, profesión educativa, relación educativa, agentes de la educación, procesos, producto de la educación y medios. De todos estos elementos nacen principios de intervención que están vinculados a cada uno de los elementos estructurales y amalgaman la acción y la mentalidad.

Todos los capítulos tienen la misma estructura: introducción, desarrollo y consideraciones finales. La introducción cumple el doble papel de enlace con el capítulo precedente y avance de lo que se va a construir. El desarrollo se orienta en cada epígrafe y subepígrafe a establecer las tesis que son elementos de fundamentación del contenido, en el que quiero destacar, junto con las argumentaciones, la elaboración de 83 cuadros que sintetizan las construcciones teóricas más significativas del trabajo. Las consideraciones finales son el lugar específico para resumir el pensamiento construido en el

capítulo y justificar los principios de intervención derivados.



Cuadro 10. Competencia de Educador “Valores como ámbito general de educación”. Fuente: Tourián, 2014, p. 708

El primer capítulo y el último proporcionan, por medio de su lectura, una visión de conjunto del contenido del libro. Otra lectura posible del libro está concretada en los 83 cuadros que resumen el contenido de las tesis fundamentales. También es posible aproximarse al contenido del libro haciendo una lectura de la introducción y de las consideraciones finales de cada capítulo; de este modo es posible obtener una visión rápida y enlazada de los principios de intervención pedagógica. Hay una lectura temática, más analítica, vinculada a los índices de cada capítulo y al general, porque el título de cada uno de los epígrafes constituye una formulación de la tesis que se defiende y de los conceptos que se usan y justifican en el correspondiente contenido, haciendo referencia a fuentes bibliográficas multidisciplinarias amplísimas y totalmente actualizadas (más de 800 referencias bibliográficas distintas son utilizadas en el libro y se recogen alfabetizadas en la bibliografía). Es posible además la lectura singularizada de cada capítulo, porque cada capítulo en sí mismo desarrolla el contenido de análisis y prueba. Por último, existe una lectura sucesiva y progresiva de los capítulos que permite alcanzar la visión de la concepción pedagógica que se propugna para construir ámbitos de educación.

Esta lectura sucesiva y progresiva nos permite viajar, como se dice en el capítulo 10, del método al modelo a través del programa con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, justificando las siguientes tesis:

1. La educación es un problema de todos en el que la responsabilidad compartida no anula el lugar de la competencia técnica. Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación.
2. Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo

mismo pero responden a vinculaciones nómicas, programadas e intencionales en procesos de auto educación y de heteroeducación formales, no formales e informales. De tal manera que, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias que se plantean en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

3. Conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no son lo mismo, porque el segundo determina el concepto de ámbito de educación sobre el primero. El reto de la Pedagogía es la construcción de ámbitos de educación. Hacemos Pedagogía Mesoaxiológica, porque hacemos el medio o ámbito de educación con la intervención pedagógica. Y eso quiere decir que intervenimos de manera que una determinada influencia se convierte en influencia educativa. Y para ello cada área de experiencia tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación*". El ámbito de educación convierte el área de experiencia en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación, que solo es válido, por principio de significación, si sirve para educar.
4. La educación como concepto responde a rasgos de significado de definición real y nominal que hacen posible la comprensión del concepto de educación como integración de finalidades intrínsecas y extrínsecas en la orientación formativa temporal diseñada para la condición humana individual, social, histórica y de especie en cada territorio legalmente constituido
5. La relación educativa es la forma sustantiva de la acción de educar; es su acto concreto. En la relación educativa hacemos compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con

objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta *qué actividades cuentan para educar y qué cuenta en las actividades educativas*, porque conocer, enseñar y educar no significan lo mismo

6. La actividad es el principio-eje directriz de la dinámica de la educación y representa el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Es doblemente principio, es principio de educación y es principio de intervención. Usamos la actividad para intervenir y educamos la actividad.
7. Por medio de los elementos estructurales de la intervención vinculamos acción y mentalidad pedagógica específica. Por medio del conocimiento de la educación damos contenido a la mirada pedagógica especializada. En ambos casos, los medios marcan la condición de viabilidad de la acción. Cada acción educativa necesita de medios para poder ser realizada. Y el primer medio es el que nos permite pasar del conocimiento a la acción. Como educando percibo la acción del profesor como determinante externo de mi conducta y actúo en consecuencia para educarme. Los primeros medios que utilizo para educarme son las actividades comunes internas. Tengo que elegir, comprometerme y decidir y, para pasar de saber que algo me educa a realizarlo, tengo que ejecutar, interpretar y expresar; debo conseguir la integración afectiva, cognitiva y creadora. No hay otro modo de educarse.
8. Los medios se ajustan a la finalidad, porque nacen dentro del esquema medios-fines y los medios se ajustan a la definición de educación, porque cualquier medio no es sin más un medio educativo. Este es el punto clave de su sentido pedagógico, que se completa en la misma medida en que somos capaces de entender que los medios, al ser relativos a una finalidad, son medios respecto de un sujeto que actúa; que actúa para realizar la finalidad de la acción. El sentido pedagógico pleno ajusta el medio al agente, a la finalidad y a la acción, en cada circunstancia. *La versatilidad, la*

reversibilidad, la reemplazabilidad y la recursividad, que son propiedades de los medios, se convierten en condiciones singulares del sentido pedagógico de estos: un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto; un medio es un fin mientras no se ha conseguido y una vez conseguido es un medio para otro fin; en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones; los medios son limitados pero aportan soluciones recursivas que descargan las carencias y superan, de alguna manera las limitaciones.

9. La autonomía funcional y dependencia disciplinar son condiciones necesarias de la Pedagogía para analizar la educación como conocimiento y como acción en conceptos propios con significación intrínseca y cultivar una reflexión independiente. En Pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas y que hay que fundamentar pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención desde principios metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, de manera tal que estemos en condiciones de fundamentar con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada una acción educativa concreta y programada para controlar la intervención pedagógica.

En definitiva, el libro *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*, es una obra de lectura para todos los interesados en la Pedagogía y en la Educación, ya sean investigadores, estudiantes, padres, profesionales o aficionados vocacionales. Todos pueden encontrar en la obra respuestas a sus preocupaciones intelectuales y prácticas en

el análisis de la actividad común interna y en la comprensión del significado de la educación y los elementos estructurales de la intervención. Hay un cambio fundado en el modo de hacer Pedagogía general y hay innovación en el modo de abordar los problemas de la tarea educativa; ambas cosas permiten afirmar que en la obra se da un salto cualitativo respecto del conocimiento de la educación, el significado de la Pedagogía y su aportación a la realización de la educación por medio del análisis de los elementos estructurales de la intervención y de la construcción de ámbitos, tal como se indica en el Cuadro 11.

En la educación, gracias a la Pedagogía, hacemos intervención pedagógica y para ello, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiremos saber Historia, enseñar Historia y educar con la Historia, usando esa área de experiencia como ejemplo.

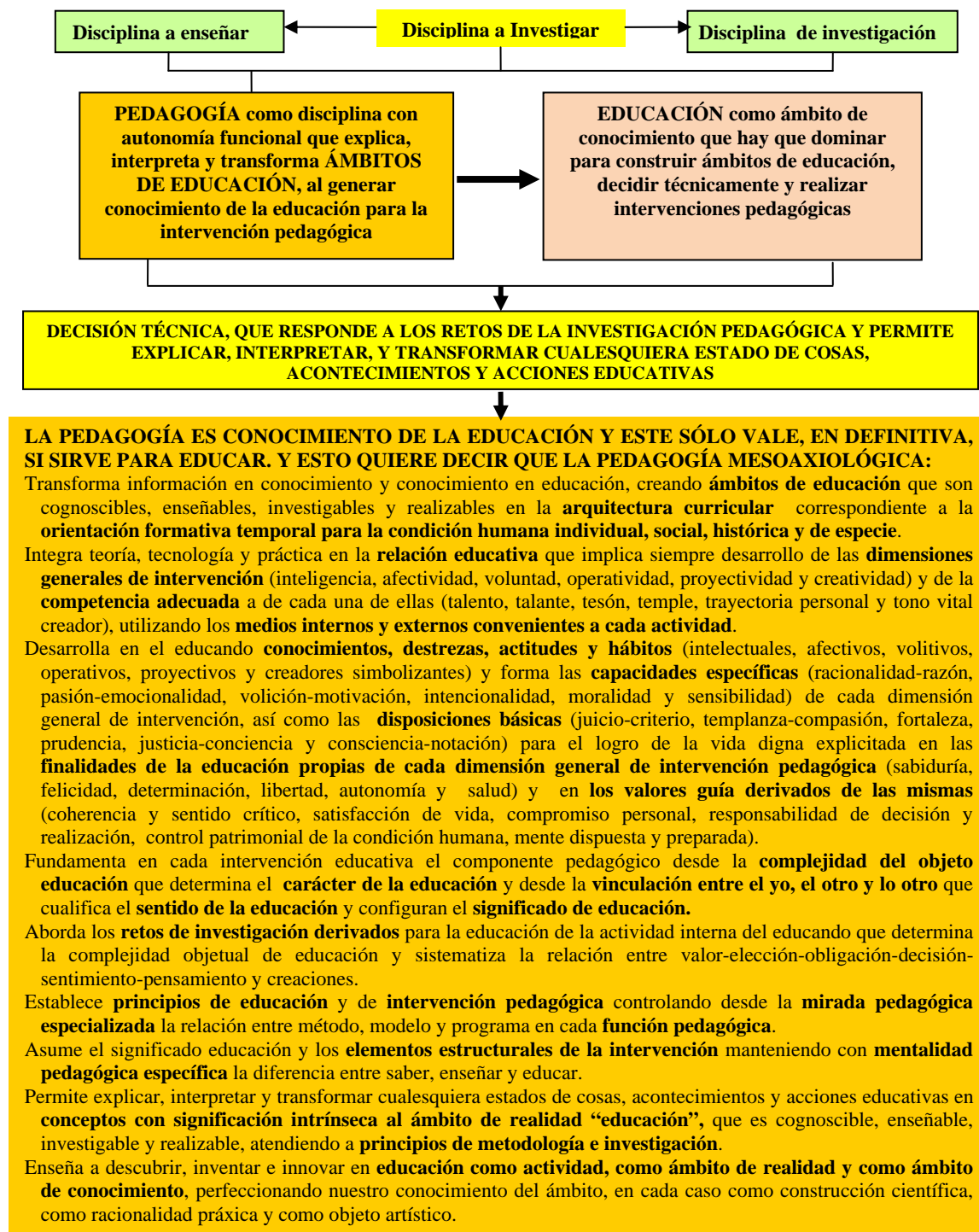
Hacemos educación de las dimensiones generales de intervención y educamos con las áreas de experiencia, construyendo ámbitos. Todas las dimensiones generales de intervención se utilizan en la acción educativa y no siempre centramos la educación en una de ellas. A veces la utilizamos todas para educar en una determinada área de experiencia y construimos el ámbito de educación relativo a esa área. Toda la educación es intelectual, pero cada intervención educativa no es educación de la inteligencia. Toda la educación es afectiva, pero cada intervención educativa no es educación de la afectividad. Toda la educación es volitiva, pero cada intervención educativa no es educación de la voluntad. Toda la

educación es operativa, pero cada intervención educativa no es educación de la capacidad de obrar-hacer. Toda la educación es proyectiva, pero cada intervención educativa no es educación de la capacidad de decidir moralmente. Toda la educación es *notativa*, *simbolizadora*, creadora y *concienciadora*, pero cada intervención educativa no es educación de la creatividad.

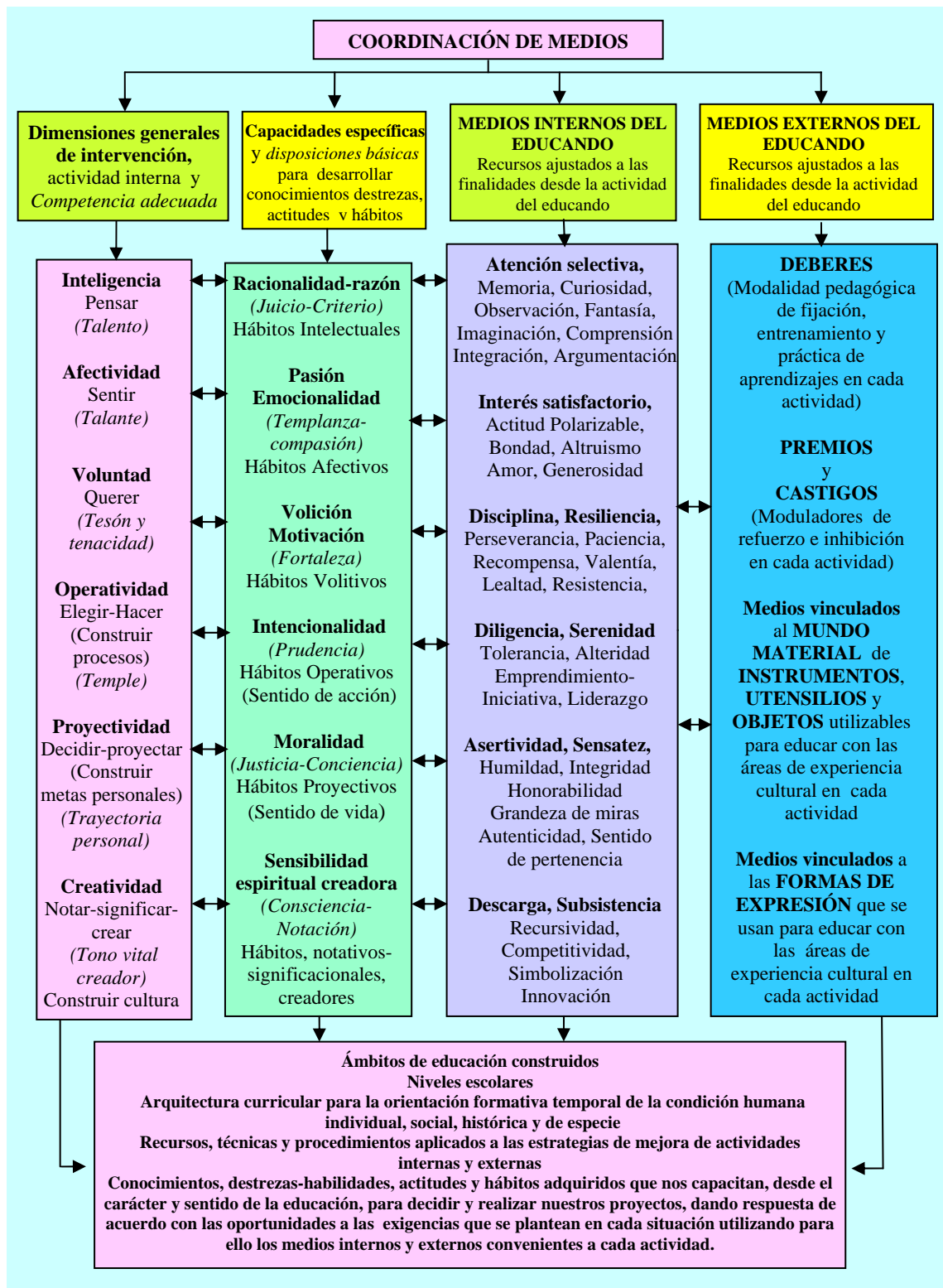
3. CONSIDERACIONES FINALES

En Pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas y que hay que fundamentar pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención desde principios metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, de manera tal que estemos en condiciones de fundamentar, con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, una acción educativa concreta y programada para controlar la intervención pedagógica y construir los ámbitos de educación, utilizando los medios pertinentes en cada oportunidad, tal como se resume en el Cuadro 12.

Todo esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía en el libro *“Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención”*, avanzando del método al modelo, a través del programa con mirada pedagógica, para ofrecer respuestas a cualquiera que tenga inquietudes e intereses en la Pedagogía y en la Educación, independientemente de su condición de investigador, estudiante, padre, profesional o aficionado vocacional.



Cuadro 11. Pedagogía como Disciplina y Educación como Ámbito de Conocimiento. Fuente: Touriñán, 2014, p. 813



Cuadro 12. Medios internos y externos vinculados a dimensiones, actividades internas, competencias, capacidades y disposiciones del educando. Fuente: Touriñán, 2014, p. 732.

ARTÍCULO ORIGINAL

Equilibrio psicológico y *burnout* académico

Antonieta Pepe-Nakamura

psantonieta@terra.com.br

FTEC – Facultades, Unidad Porto Alegre/RS (Brasil)

Carla Míguez

Universidad de Vigo

Ramón Arce

ramon.arce@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN: El *burnout*, un síndrome caracterizado por cansancio emocional, pérdida de motivación, despersonalización y fracaso (Maslach y Jackson, 1982), inicialmente se relacionó con el desempeño profesional en el campo de las ciencias de la salud y de las profesionales de ayuda, pero paulatinamente se ha ido encontrando que puede encontrarse en cualquier circunstancia y que el desencadenante principal es el estrés crónico (Maslach, Jackson, y Leiter, 1996). Un contexto realmente preocupante es el de la formación porque sería un predictor o facilitador de *burnout* en el futuro desempeño laboral. Para cuantificar esta contingencia en población universitaria sin desempeño profesional y sus efectos en la salud mental, evaluamos los niveles de *burnout* y la sintomatología clínica por medio del MBI (Maslach y Jackson, 1982) y el SCL-990-R (Derogatis, 1977) en 543 universitarios brasileños. Los resultados mostraron que en aproximadamente 1/3 de los alumnos se evidenciaban niveles altos de cansancio emocional, despersonalización y bajo logro personal. Asimismo, hallamos que a mayor nivel de despersonalización y cansancio emocional mayor presencia de sintomatología clínica. Por su lado, el logro personal no se relacionaba con la psicopatología. Se discuten las implicaciones de los resultados para la gestión de la intervención.

PALABRAS CLAVE: Burnout, Cansancio Emocional, Logro Personal, Despersonalización, Estudiantes Universitarios, Psicopatología

Psychological balance and academic burnout

ABSTRACT: The burnout syndrome, characterized by emotional exhaustion, lose of motivation, depersonalization and failure (Maslach y Jackson, 1982), was initially related with the performance of healthcare and helping professions. Nevertheless, it was observed that burnout syndrome may found at any circumstance, being chronic stress the trigger (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). A critical context for the development of burnout could be at the stage of academic training as a potential predictor or facilitating factor of a future development of burnout in the professional performance. With the aim of quantifying this contingency as well as its effects on mental health in the university population without professional performance, 543 Brazilian university students were assessed in burnout and mental health by the MBI (Maslach & Jackson, 1982) and the SCL-990-R (Derogatis, 1977). The results showed that approximately 1/3 of the students evidenced suffering high levels of emotional exhaustion and depersonalization, and low

levels of personal accomplishment. Moreover, it was found that higher levels of depersonalization and emotional exhaustion were related with the presence of clinical symptoms. Nonetheless, personal accomplishment was not related with clinical symptoms. Implications of these results for the planning and managing intervention are discussed.

KEY WORDS: Burnout, Emotional Exhaustion, Personal Accomplishment, Depersonalization, University Students, Psychopathology

Fecha de recepción 12/09/2013 · Fecha de aceptación 21/01/2014

Dirección de contacto:

Antonieta Pepe-Nakamura

FTEC – Facultades, Unidad Porto Alegre/RS (Brasil)

1. INTRODUCCIÓN

La primera referencia al término *burnout*, más o menos como se lo conoce científicamente, aparece en una novela de Graham Greene titulada con esta misma denominación “A case of burn-out”. En ésta, Greene describe a un arquitecto que en el culmen de su éxito profesional lo abandona todo por estar quemado. Pero hubo que esperar hasta 1974 para que Freudenberger, médico y psicoanalista, acuñara esta expresión para referirse al estado de fatiga y frustración derivado de la dedicación a una causa, estilo de vida o relación que no aporta el refuerzo esperado por el individuo que la desarrolla. A partir de este momento, el estudio del *burnout* se convirtió en toda una moda en Psicología hasta el punto que en una búsqueda realizada en julio de 2013 en la base de datos PsycInfo por artículos publicados en revistas con sistema de revisión en doble ciego que tuvieran en el título *burnout* arrojó un total de 5.309 registros. Una revisión un poco más pormenorizada dejó a las claras que se ha ido contrastando el síndrome de *burnout* en todo tipo de poblaciones, condiciones laborales, países e incluso empresas o instituciones. El resultado más significativo, al igual que cualquier otra disfunción generada por estrés crónico, como lo es el *burnout*, es que puede darse en cualquier contexto en que éste sea el desencadenante (Maslach, Jackson y Leiter, 1996). Aunque Dyrbye, Thomas y otros (2006) apuntaron que no existe investigación suficiente del *burnout* en estudiantes, en la citada revisión hallamos más de 200 investigaciones referidas a este tipo de población. De éstas se deriva una alta prevalencia del síndrome de *burnout* o de sus dimensiones, oscilando entre aproximadamente un 10% hasta la mitad de la población, con una prevalencia promedio entre el 30 y el 40% (Arce, Fariña,

Novo y Seijo, 2012; Dyrbye et al., 2006). No obstante, al igual que acontece con los estudios de autoinforme sobre *victimación*, tal y como es el acoso laboral, es previsible que estas cifras estén magnificadas al tratarse de autoinformes. Así, los estudios de autoinforme de acoso laboral presente y pasado han estimado en España una probabilidad entre .10 y .25 (para actual y en el pasado, respectivamente), esto es, entre el 10 y 25% de la población laboral española (Piñuel y Oñate, 2006), mientras que el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (2007) tasó el acoso psicológico en el trabajo en España en el 1,4% y en el 2,9%, en función de la definición de éste y atendiendo a criterios más realistas de clasificación y de control de la validez de las respuestas. Bien puede ocurrir que el sujeto exprese en sus respuestas estados de ánimo puntuales, no permanentes, y regenerables automáticamente, y no una situación crónica, como se requiere para la calificación de *burnout*, o que el bajo rendimiento, cuando no el fracaso académico, se manifieste, en búsqueda de un equilibrio psicológico, en *burnout* académico, es decir, que el *burnout* no sea la causa de la inadaptación académica, sino una consecuencia derivada de ésta. No en vano, un bajo rendimiento académico se relaciona con *burnout* (Schaufeli, Martínez, Maques, Salanova y Bakker, 2002).

El *burnout*, aunque ha sido categorizado frecuentemente como un síndrome, no es realmente un síndrome clínico porque los criterios clasificatorios generalmente asumidos – cansancio emocional, despersonalización y falta de logro personal–, no son síntomas clínicos. Aún es más, el *burnout* es la consecuencia de un *estresor* crónico psicosocial, el estrés, bien sea laboral o académico, y no la causa (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010). Ahora bien, sí se asocia a sintomatología clínica. Así, se ha encontrado una correlación positiva de niveles elevados de *burnout* con sintomatología clínica, siendo la sintomatología depresiva la más

asociada, junto con la ansiedad y la somatización (Sonnenschein, Sorbin, van Doornen, Schaufeli y Maas, 2007).

En este contexto nos planteamos un estudio de campo para cuantificar en una muestra de universitarios brasileños la prevalencia de *burnout* y si los niveles de *burnout* predicen diferencias en la psicopatología registrada lo que convertiría, en su caso, al padecimiento de *burnout* en resistente al tratamiento y persistente intercontextos, es decir, que se transmitiría de la fase de formación a la de ejecución profesional.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Se tomaron un total 543 estudiantes universitarios brasileños. Por género, 271 (49,9%) eran mujeres, y los restantes 272 (50,1%) varones, con una media de edad de 23,95 (EE= 0,29). Por la carrera cursada, 126 (23,2%) sujetos eran estudiantes de Odontología, 143 (26,3%) de Administración de Empresas, 110 (20,3%) de Derecho y 164 (30,2%) de Publicidad.

2.2. Procedimiento

A los participantes se les administró un cuestionario sociodemográfico creado ad hoc que incluía preguntas sobre la edad, género, estado civil, o el campo de desempeño/estudio. Además, englobaba cuestiones específicas para fase profesional, formación y ejercicio profesional, tal como el curso que estaban estudiando para los alumnos o el tiempo de formación, el tiempo de ejercicio de la profesión o la modalidad de desempeño laboral, para los profesionales. Adicionalmente, el cuestionario incluía las escalas de medida del *burnout*, el MBI –*Maslach Burnout Inventory*– y de la psicopatología, el SCL-90-R. Las escalas fueron traducidas del español al portugués. Se siguió un procedimiento de *back-translation*; esto es, se tradujeron, por un primer traductor especializado, del idioma original, al portugués y, posteriormente, otro traductor realizó la traducción inversa de modo que se cotejaba la coincidencia. Si ésta no era total, se procedía a una nueva traducción con el mismo método.

Los cuestionarios se aplicaron en las aulas y en horario de clase, siendo la participación voluntaria, garantizándose el anonimato y la

protección de datos de carácter personal. A todos se les hacía saber que no necesitaban identificarse, que no existían respuestas correctas ni incorrectas, y que completasen todos los ítems para un total aprovechamiento de los registros. El tiempo de aplicación osciló entre 15 y 20 minutos.

2.3. Instrumentos de medida

Evaluamos el *burnout* a través de la última versión del MBI –Maslach Burnout Inventory– (Maslach y Jackson, 1986). El MBI es el instrumento de referencia en la literatura científica de medida del *Síndrome de Burnout*. Está compuesto por 22 ítems con una escala de respuesta de 7 puntos (*Nunca* = 0; *Algunas veces al año* = 1; *Una vez al mes* = 2; *Algunas veces al mes* = 3; *Una vez a la semana* = 4; *Algunas veces a la semana* = 5; *Diariamente* = 6), que miden 3 factores: Despersonalización, Cansancio Emocional (en ocasiones etiquetado como cansancio, agotamiento emocional o *exhaustación* emocional) y Logro Personal (también denominado rendimiento personal, realización personal o realización personal en el trabajo). La escala original fue concebida para profesionales de la salud, sufriendo diversas adaptaciones consistentes en la sustitución de la(s) palabra(s) clave que identifican el contexto. Por ejemplo, cambiar “paciente” por “compañero”; “trabajo” por “estudios”, tal y como fue en nuestro caso. Los subsecuentes estudios mostraron, en general, que la estructura factorial era idéntica (p.e., Bakker, Demerouti y Schaufeli, 2002; Gil-Monte, 2005; Gil-Monte y Peiró, 1999; Moreno, Meda, Morante, Rodríguez y Palomera, 2006), aunque estudios aislados han observado que estas adaptaciones pueden redundar en ligeros desajustes psicométricos (p.e., Leiter y Schaufeli, 1996). En nuestro caso, se comprobó que la estructura factorial permanecía para los sujetos del estudio y que la escala era consistente internamente en las tres dimensiones de modo que obtuvimos con la muestra de participantes en nuestro estudio un alpha de Cronbach de .83 para Cansancio Emocional; .78 para Despersonalización y .76 para Logro Personal (Pepe-Nakamura, 2002).

La medida de la salud mental fue abordada a través del SCL-90-R (Derogatis, 1977) por ser una medida multidimensional, por ser un referente científico en la evaluación de la salud mental, por su ajuste a la clasificación de

enfermedades mentales de la American Psychiatric Association (2000), y por su rápida administración. Se compone de 90 ítems a los que se responde en una escala de 5 puntos (0 = *Nunca*; 1 = *Un poco*; 2 = *Moderadamente*; 3 = *Bastante*; 4 = *Muchísimo*) que miden 9 dimensiones (Somatización, Obsesión Compulsiva, Susceptibilidad Interpersonal, Depresión, Ansiedad, Hostilidad, Ansiedad Fóbica, Ideación Paranoide y Psicoticismo). Además, posibilita la medida de tres índices globales de malestar: Severidad Global, Malestar Referido a Síntomas Positivos y Total de

Síntomas Positivos. Con la muestra de estudiantes de este estudio la escala mostró una alta consistencia interna ($\alpha = .92$).

3. RESULTADOS

3.1. Prevalencia del *burnout*

Los sujetos de nuestro estudio muestran una distribución homogénea (ver Tabla 1) en los niveles (alto medio y bajo) de cansancio emocional, $\chi^2(2) = 5,17$; *ns*, despersonalización, $\chi^2(2) = 4,87$; *ns*, y logro personal, $\chi^2(2) = 0,55$; *ns*.

Criterio/Nivel	Cansancio			Despersonalización			Logro Personal		
	B	M	A	B	M	A	B	M	A
Maslach y Jackson	37,8	30,0	32,2	35,0	28,9	36,1	34,4	32,0	33,5

Nota. Variable de medida %. B = Nivel bajo; M = Nivel medio; A = Nivel alto.

Tabla 1. Tabla de contingencia de la clasificación por niveles en las dimensiones del *burnout* según los criterios de Maslach y Jackson (1986)

3.2. Despersonalización

Los resultados mostraron un efecto multivariado significativo del factor nivel de despersonalización (alto, medio, bajo) en la salud mental, $F(18, 1058) = 4.13$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .066$. Por su lado, los efectos univariados evidencian diferencias en todas las dimensiones de la salud mental. Los contrastes a posteriori, con el nivel de protección de Bonferroni ($0.5/3 = .016$), pusieron de manifiesto (ver medias de los grupos en la Tabla 2) que los grupos de alta

despersonalización presentan, en comparación con los que informan de un grado bajo de despersonalización, más sintomatología característica de somatización, obsesión-compulsión, susceptibilidad interpersonal, depresión, ansiedad generalizada, hostilidad, ansiedad fóbica, paranoide y psicótica. A su vez, los alumnos con un grado medio de despersonalización, en relación con los de grado bajo, advierten de mayores niveles de sintomatología obsesivo-compulsiva, hostilidad, paranoide y psicótica.

Variable	MC	F	p	η_p^2	M_b	M_m	M_a
Somatización	617,93	7,50	,001	,027	0,62	0,85	0,98
Obsesivo-Compulsivo	755,38	12,33	,000	,044	0,80	0,94	1,19
Susceptibilidad Interpersonal	483,55	11,69	,004	,042	0,56	0,70	0,87
Depresión	1078,35	12,11	,000	,043	0,81	1,05	1,29
Ansiedad	536,41	12,72	,000	,045	0,55	0,69	0,88
Hostilidad	501,72	29,31	,000	,098	0,29	0,38	0,60
Ansiedad Fóbica	79,53	5,55	,004	,020	0,17	0,24	0,30
Ideación Paranoide	341,98	19,93	,000	,069	0,33	0,42	0,59
Psicoticismo	603,55	19,82	,000	,069	0,30	0,43	0,65

Nota. M_b = Media del grupo de estudiantes de baja despersonalización; M_m = Media del grupo de estudiantes de despersonalización media; M_a = Media del grupo de estudiantes de alta despersonalización.

Tabla 2. Efectos univariados en la salud mental para el factor nivel de *burnout*

3.3. Logro personal

Los resultados no mostraron un efecto multivariado significativo del factor nivel de logro personal (alto, medio, bajo) en la salud mental, $F(18, 1054) = 1.56$; *ns*; $\eta_p^2 = .026$. En suma, la carencia logro personal en el ámbito académico no se relaciona con la psicopatología manifestada.

3.4. Cansancio emocional

Los resultados mostraron un efecto multivariado significativo del factor nivel de despersonalización (alto, medio, bajo) en la salud mental, $F(18, 1058) = 3.44$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .055$.

Por su lado, los efectos univariados evidencian diferencias, con excepción de ansiedad fóbica, en las dimensiones que conforman la salud mental. Los contrastes a posteriori con el nivel de protección de Bonferroni ($0.5/3 = .016$) pusieron de manifiesto (ver medias de los grupos en la Tabla 3) que el grupo con alto cansancio emocional señala, en comparación con los que informan de un grado bajo de cansancio, más sintomatología característica de somatización, obsesión-compulsión, depresión, ansiedad generalizada, hostilidad, paranoia y psicoticismo. A su vez, los alumnos con un grado medio de cansancio, en relación con los de grado bajo, advierten de mayores niveles de somatización, sintomatología obsesivo-compulsiva y hostilidad.

Variable	MC	F	p	η_p^2	M_b	M_m	M_a
Somatización	933,51	11,49	,000	,041	0,58	0,90	1,00
Obsesivo-Compulsivo	1032,19	17,13	,000	,060	0,74	1,05	1,19
Susceptibilidad Interpersonal	378,55	9,07	,000	,033	0,57	0,75	0,84
Depresión	1326,43	15,06	,000	,053	0,81	1,05	1,34
Ansiedad	543,31	12,89	,000	,046	0,54	0,75	0,87
Hostilidad	327,69	18,45	,000	,064	0,30	0,43	0,57
Ansiedad Fóbica	40,80	2,82	,060	,010	0,18	0,26	0,26
Ideación Paranoide	179,10	10,08	,000	,036	0,36	0,46	0,55
Psicoticismo	248,79	7,83	,000	,028	0,35	0,48	0,58

Nota. M_b = Media del grupo de estudiantes de bajo cansancio emocional; M_m = Media del grupo de estudiantes de un nivel medio de cansancio emocional; M_a = Media del grupo de estudiantes de alto cansancio emocional.

Tabla 3. Efectos univariados en la salud mental para el factor nivel de *burnout*

4. DISCUSIÓN

Los anteriores resultados presentan limitaciones que es preciso tener en mente a la hora de generalizarlos. Primero, se refieren a estudiantes por lo que no tienen por qué ser aplicables a otras poblaciones. Segundo, se basan en autoinformes que contienen sesgos en las respuestas de los sujetos. Tercero, los instrumentos de medida de este estudio no son equivalentes a otros instrumentos de evaluación clínica y del *burnout* por lo que no pueden contrastarse directamente con otros estudios basados en otros instrumentos. Cuarto, los efectos del contexto universitario brasileño no tienen por qué ser equivalentes al de otros países. Con estas consideraciones en mente, de los anteriores resultados se derivan las siguientes conclusiones:

- Los resultados avalan una relación en forma de efecto de escala entre el nivel de

exhaustación emocional y despersonalización con la psicopatología, de modo que a mayor nivel de *burnout* mayor presencia de sintomatología asociada. Estos resultados son consistentes con los modelos clínicos que asocian exposición a un estresante a desórdenes clínicos con un diagnóstico primario de Trastorno Adaptativo co-ocurriendo (subtipos y especificaciones) con sintomatología ansiosa, depresiva, somatización y trastornos del comportamiento (American Psychiatric Association, 2013). Queda para posteriores estudios analizar si el grado de *burnout* se asocia a la intensidad/cronicidad de la exposición al estresante. De acuerdo al modelo clínico, las consecuencias clínicas no deberían permanecer más allá de seis meses después que el *estresor* haya cesado, pero si el *estresor* persiste (en este caso, la

- exhaustación* emocional y la despersonalización), como de no mediar intervención, será el caso, el trastorno persistirá (cronicidad). En los casos más extremos, estas secuelas pueden desembocar en intentos autolíticos.
- b) El efecto de escalada en el *burnout* tiene un reflejo también gradual en la salud mental. Así, el nivel elevado de *burnout* se refleja en un cuadro clínico con trastornos emocionales (depresión, ansiedad, obsesivo-compulsivo), somatomorfos (somatización), comportamentales (hostilidad, susceptibilidad interpersonal) y psicóticos (en poblaciones no psiquiátricas como es, generalmente, el caso, se relacionan con aislamiento social y cinismo). Como paso intermedio, los estudiantes en un nivel medio de cansancio emocional se caracterizan por somatización, sintomatología obsesivo-compulsiva y hostilidad, en tanto los de un nivel medio de despersonalización por una tendencia obsesivo-compulsiva, hostilidad, paranoia y psicótica, es decir, estos indicadores iniciales, característicos de cada dimensión del *burnout*, de tendencia clínica, constituyen los antecedentes de un desajuste general en el nivel elevado de *burnout*. Así pues, se puede (y se ha) de intervenir en sujetos con niveles medios de *burnout* para dotarlos de estrategias que le permitan afrontarlo de forma efectiva tal como, a nivel individual, la habilidad para la regulación de las emociones (Cabanach, Souto, Fernández-Cervantes y Freire, 2011) o, a nivel social, de redes de apoyo (Moral, González y Landero 2011), al de este *estresor* que redundarán en evitar una generalización de daños.
- c) Dado que el desequilibrio psicológico se relaciona directa e indirectamente con la inadaptación personal, social, laboral/académica y familiar (Arce y Fariña, 2010; Loinaz, Ortiz-Tallo, Sánchez y Ferragut, 2011; Norlander y Eckhardt, 2005) y con la persistencia en ésta (por ejemplo, Andrews y Bonta, 2010; Isorna, Fernández-Ríos y Souto, 2010; Novo, Fariña, Seijo y Arce, 2012; Redondo, Pérez y Martínez, 2007), la intervención con sujetos con indicios o desarrollo de *burnout* requiere indefectiblemente de la recuperación del malestar clínico que se sustenta en cogniciones tóxicas (internas, estables y globales) que son especialmente resistentes a la intervención (Maruna, 2004). Por el contrario, la no intervención con los estudiantes con signos de presentar *burnout* presupone la asunción de un riesgo de inadaptación y de transferencia de los daños a la futura ejecución profesional.
- d) Los resultados informan que no hay relación entre nivel de logro personal y psicopatología. La carencia de relación entre el logro personal y la psicopatología también fue hallada por Bernaldo y Labrador (2008), en diferentes profesiones sanitarias (médicos, enfermeros y celadores), que atribuyeron a que el profesional valora en mayor medida evitar consecuencias negativas para sí mismo (cansancio emocional y cinismo/despersonalización) que la ausencia de positivas (logro personal). Es decir, el principio de autoprotección frente a los sentimientos negativos de cansancio emocional y despersonalización se sobrepondría al hedonismo (satisfacción con el logro personal). Dado que los niveles más bajos de logro personal en el ámbito académico implican el sentimiento de cambio de actividad, cuando no la necesidad (Cabanach, González y Gómez, 2007), los resultados, creemos, que serían significativos de modo que el fracaso facilitaría la aparición de sintomatología clínica. En suma, los riesgos en el logro personal estarían en función del éxito o fracaso y no de los niveles. Un nivel bajo de rendimiento, a fin de que el estudiante se adapte al medio, es abordado cognitivamente con una expectativa de éxito futura. De no ser así, se abriría la puerta del fracaso definitivo o abandono.
- e) El sentimiento de rebosamiento o saturación de los recursos emocionales, que se manifiesta en el cansancio emocional, y la despersonalización (o cinismo, como también se conoce a esta dimensión), es decir, la muestra de indiferencia, pérdida de interés, frialdad, e incluso una actitud cínica con las personas implicadas en su formación académica, son factores de riesgo de desarrollo de sintomatología clínica, en tanto la disposición de tales recursos protege al individuo frente al desorden psicológico (acción o factor

protector). En consecuencia, el consumo de los recursos de *afrentamiento* deja al sujeto en una región de vulnerabilidad clínica, mientras que la disposición de éstos le permite afrontar otros estresantes con eficacia. Por ello se han de implementar programas de entrenamiento en el manejo del cansancio emocional y la despersonalización en este tipo de poblaciones para que se protejan frente al desequilibrio psicológico y, por extensión, la inadaptación en los diversos niveles.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). Washington, DC: Author.
- Andrews, D.A. y Bonta, J. (2010). *The psychology of criminal conduct* (5ª ed.). Cincinnati, OH: Anderson Publishing Co.
- Arce, R. y Fariña, F. (2010). Diseño e implementación del Programa Galicia de Reeduación de Maltratadores: Una respuesta psicosocial a una necesidad social y penitenciaria. *Intervención Psicosocial*, 19, 153-166.
- Arce, R., Fariña, F., Novo, M. y Seijo, D. (2012). Efecto del sistema de enseñanza en el rendimiento académico, *burnout* experimentado y estrés académico. *Aula Abierta*, 40 (2), 3-10.
- Bakker, A.B., Demerouti, E. y Schaufeli, W.B. (2002). Validation of the Maslach Burnout Inventory—General Survey: An internet study. *Stress, Anxiety, and Coping*, 15, 245-260.
- Bernaldo, M. y Labrador, F.J. (2008). Relaciones entre estrés laboral, burnout y síntomas psicopatológicos en los servicios de urgencia extrahospitalaria del área 9 de Madrid. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 4, 53-61.
- Cabanach, R.G., González, L. y Gómez, M.L. (2007). Efectos y consecuencias del estrés. En R. G. Cabanach, R. Fernández, L. González, y P. González (Coords.), *La atención psicológica al cuidador. El estrés del cuidador*. A Coruña: Psicoeduca.
- Cabanach, R.G., Souto, A., Fernández-Cervantes, R. y Freire, C. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 7-18.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1 (1), 51-64.
- Derogatis, L.R. (1977). *Manual I: Scoring, administration and procedures for the SCL-90*. Baltimore: Clinical Psychometric Research.
- Dyrbye, L., Thomas, M., Huntington, J., Lawson, K., Novotny, P., Sloan, J. y Shanafelt, T. (2006). Personal life events and medical student burnout: a multicenter study. *Academic Medicine*, 81, 374-384.
- Freudenberger, H.J. (1974): Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Gil-Monte, P. (2005). Factorial validity of the Maslach Burnout Inventory (MBI-HSS) among Spanish professionals. *Revista Saúde Pública*, 39, 1-8.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11, 679-689.
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. (2007). *VI encuesta nacional de condiciones de trabajo*. Recuperado de: http://www.oect.es/Observatorio/Contenidos/InformesPropios/Desarrollados/Ficheros/Informe_VI_ENCT.pdf
- Isorna, M., Fernández-Ríos, L. y Souto, A. (2010). Treatment of drug addiction and psychopathology: A field study. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 2, 3-18.
- Iwanicki E.F. y Schwab, R. L. (1981). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- Leiter, M.P. y Schaufeli, W.B. (1996). Consistency of the burnout construct across occupations. *Stress, Anxiety, and Coping*, 9, 229-243.
- Loinaz, I., Ortiz-Tallo, M., Sánchez, L.M. y Ferragut, M. (2011). Clasificación multiaxial de agresores de pareja en centros penitenciarios. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11, 249-268.
- Maruna, S. (2004). Desistance and explanatory style: A new direction in the psychology of reform. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 20, 184-200.
- Maslach C. y Jackson, S.E. (1982). Burnout in health professionals: A social psychological analysis. En G.S. Sandres y J. Suls (Eds.), *Social psychology of health and illness* (pp. 56-68). Hillsdale, NJ: LEA.

- Maslach C. y Jackson, S.E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory. Manual* (2ª ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., Jackson, S.E. y Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory* (3ª ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moral, J., González, M.T. y Landero, R. (2011). Estrés percibido, ira y burnout en amas de casa mexicanas. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 123-143.
- Moreno, B., Meda, R.M., Morante, M.E., Rodríguez, A. y Palomera, A. (2006). Validez factorial del inventario de burnout de psicólogos en una muestra de psicólogos mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 445-455.
- Norlander, B. y Eckhardt, C. (2005). Anger, hostility, and male perpetrators of intimate partner violence: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 25, 119-152.
- Novo, M., Fariña, F., Seijo, D., y Arce, R. (2012). Assessment of a community rehabilitation programme in convicted male intimate-partner violent offenders. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 219-234.
- Pepe-Nakamura, A. (2002). *Síndrome de Burnout: Estudio de las variables sociodemográficas, psicosociales y patología*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico de la Universidade de Santiago de Compostela.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). La evaluación y diagnóstico del mobbing o acoso psicológico en la organización: El barómetro Cisneros. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22, 309-332.
- Redondo, S., Pérez, M. y Martínez, M. (2007). El riesgo de reincidencia en agresores sexuales: Investigación básica SVR-20. *Papeles del Psicólogo*, 28, 187-195.
- Schaufeli, W.B., Martínez, I.M., Maques, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Sonnenschein, M., Sorbin, M.J., van Doornen, L.J.P., Schaufeli, W.B. y Maas, C.J.M. (2007). Evidence that impaired sleep recovery may complicate burnout improvement independently of depressive mood. *Journal of Psychosomatic Research*, 62, 487-494.

ARTÍCULO ORIGINAL

¿Otra piedra en el camino de la educación literaria?

Eva Morón Olivares
Eva.Moron@uv.es

Consuelo Martínez Aguilar
Consuelo.Martínez@uv.es

Universidad de Valencia

RESUMEN: Este artículo plantea la disyuntiva de si la eclosión de la llamada “educación en valores” o el auge de lo “políticamente correcto” no estarán condicionando en demasía la educación literaria que ofrecemos a nuestros alumnos. Tras analizar distintos materiales utilizados por los mediadores, llegamos a la conclusión de que muchos de los textos no solo carecen de calidad, sino que ni siquiera merecen el calificativo de “literarios”; son, en el mejor de los casos, sucedáneos. Frente a esto, sostenemos que la lectura literaria es ya un valor en sí misma y que la Literatura ofrece suficientes ejemplos para ilustrar cualquier tipo de valor cívico.

PALABRAS CLAVE: Educación en Valores, Educación Literaria, Texto Literario

Another obstacle in the way of literary education?

ABSTRACT: This article brings up the question whether “educating for values” or the boom of “political correctness” are conditioning too far the literary education we offer to our pupils. After analyzing different materials used by the counsellors, we conclude that many of the texts are not only exempt of quality but that they cannot even be considered as literature; they are, in the best case, surrogates. Against this, we maintain that literature has a value in itself and that current literature offers sufficient examples to illustrate any type of civic value.

KEY WORDS: Educating for Values, Literary Education, Literary Text

Fecha de recepción 14/02/2013 · Fecha de aceptación 21/04/2014
Dirección de contacto:
Eva Morón Olivares
Facultad de Magisterio.
Universidad de Valencia

1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR EDUCACIÓN LITERARIA?

En las últimas décadas han aparecido distintas aproximaciones que, desde la

Pragmática y la Estética de la Recepción (Eco, 1981; Iser, 1987; Jauss, 200 y 2008), han ido modificando la idea de lo que debería entenderse por educación literaria: un modo de acercarse a la Literatura que prima la relación entre el texto y el lector; un modo de plantear la enseñanza centrado no tanto en las características del texto, la semblanza del autor o las peculiaridades de la época o el género, como en el desarrollo de las habilidades y estrategias que permitan al lector un diálogo fluido con el texto.

Todo reside en el concepto de *competencia literaria*, una capacidad que no es innata sino que se adquiere a través de un largo y complicado proceso, idealmente placentero. La idea que subyace a este enfoque es que no se nace lector: se llega a serlo. Y ello no es posible si el alumno no se abre a la Literatura, pues, como señala Mendoza (2001: 48-49), esta “se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee, pero sería muy impreciso decir que la literatura se enseña, se aprende o se estudia”. En realidad, “se llega a ella a través de un proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que deriva su reconocimiento y, en cierto modo, su aprendizaje/conocimiento”. En consecuencia, el trabajo en el aula debería conceder la máxima atención a la selección de los textos; de otro modo, sin material de la más alta calidad, esto es, que responda plenamente a lo que se entiende por *texto literario*, se imposibilita una interpretación personal, compleja y enriquecedora.

A pesar de que desde la teoría se insiste en esta aproximación al hecho literario, la realidad de las aulas ofrece por lo general un panorama muy alejado de estos supuestos: siguen vigentes enfoques de tipo historicista, comentarios de texto excesivamente formalistas, difusas prácticas de animación a la lectura, a los que se ha unido en los últimos años la irrupción de materiales poco o nada literarios, auspiciados por una desvirtuada idea de lo que se entiende por educación moral.

2. AMENAZAS QUE HAN ACECHADO (Y ACECHAN) A LA EDUCACIÓN LITERARIA

En 1786 el descubrimiento del sánscrito da pie al desarrollo de la lingüística histórico-comparada, que pronto se extiende al estudio de las literaturas dentro de la recién creada Filología Románica. Este proceso coincide con el movimiento romántico, que, con su mirada hacia el pasado, favorece el redescubrimiento de las literaturas clásicas y el interés por la **historia de las literaturas** europeas. De ahí se despliega todo un movimiento cuyo propósito es ir a la raíz de las literaturas, lo cual favorece un acercamiento a los textos desde una perspectiva diacrónica.

¿Cómo repercute este cambio en el ámbito educativo? Si hasta ahora los estudiantes se habían limitado a aprender de memoria textos de Horacio o Cicerón, si desde Aristóteles, pasando

por los humanistas y, más tarde, los pensadores de los siglos XVII y XVIII, las Poéticas tenían una finalidad normativa, a partir de este momento se amplía el corpus de autores y obras, que pasan a ser representativos de los periodos histórico-literarios que todavía hoy manejamos.

Por lo que se refiere a España, según Núñez (2001: 7-8): “[...] al calor del romanticismo, del impulso reformador y de la conciencia política del liberalismo decimonónico es cuando nace el moderno sistema escolar y, de su mano, los modelos más próximos y actuales de educación literaria”. El plan de estudios de Pedro José Pidal de 1845 supone el momento en que el modelo positivista desplaza al modelo retórico, así como el *Manual de Literatura* de Gil de Zárate, que fue implantado como libro de texto para el Bachillerato por Pidal desde 1846, sustituye a los viejos manuales de retórica (criticados ya entonces por la presencia de textos mal traducidos, el excesivo peso de la escolástica, la escasa atención a los movimientos literarios del momento, etc.).

Esta nueva perspectiva, que en su momento supuso el descubrimiento y revalorización de los distintos momentos de las literaturas, acabó convirtiéndose en una retahíla de nombres y fechas que había que memorizar, un catálogo de autores y obras memorables que era preciso conocer y situar en el tiempo, pero no imprescindible leer (excepto los fragmentos presentes en las antologías, pocos eran los textos que entraban en las aulas). Tal proceder ha pervivido con fuerza hasta los años setenta del pasado siglo y, aunque ya no es el enfoque predominante, sigue pesando extraordinariamente en el planteamiento de la clase de Literatura del Bachillerato y la Universidad, donde el criterio filológico prima por encima de cualquier otra consideración y el lector sigue siendo el gran ausente.

La insatisfacción generada por el enfoque historicista sumada al **desarrollo de las teorías formalistas** llevó a buscar nuevos planteamientos metodológicos para el estudio de la Literatura. Para empezar, el estudio se centra en el texto, del que hay que conocer su estructura, las relaciones entre las partes, la relación entre tema y motivos, en definitiva, todo lo que constituye el “comentario de texto”. En el caso concreto de España, la Ley General de Educación de Villar Palasí pretendía responder al desarrollo

económico, social y político experimentado por España, y contribuir a la modernización y democratización de las instituciones. A raíz de ello surge un gran interés por la didáctica, que propicia el comentario de textos, desarrollado por Carreter, Gili Gaya y Lapesa.

Esta práctica tuvo repercusiones positivas: por ejemplo, el desarrollo de una nomenclatura específica para el lenguaje literario, la consideración de la obra como un todo perfectamente ensamblado y sobre todo la lectura directa de los textos, si bien no siempre completos. El efecto negativo de esta práctica ha sido el encorsetamiento de la mirada del lector, que se acerca a la obra con un esquema predeterminado que no siempre responde a los requerimientos del texto y suele acabar más obsesionado con la herramienta de análisis que con el texto en sí. Es cierto que esta práctica contempla la relación texto-lector, pero de forma condicionada, limitada y sin buscar la interpretación personal; la reacción del lector no forma parte de los objetivos. Como señala Núñez (2001: 94), el comentario de texto, “hoy transmutado en el pretexto para la explicación y el control de los conocimientos literarios de los escolares”, se ha convertido en “la negación misma del método”.

Por su parte, Jover (2007: 25) considera que

“lo que en principio pretendió propiciar una mayor familiaridad entre obras y lectores acabó abriendo abismos infranqueables entre unas y otros: [...] la adopción de sofisticados moldes e inextricables jergas convertía al estudiante en una suerte de minusválido necesitado de la mediación del técnico experto en que había pasado a convertirse el profesor. El pavor de tantos adolescentes, no ante los textos, sino ante el temido comentario, esterilizó, a veces de por vida, a los potenciales degustadores de la literatura”.

En los últimos años, el **enfoque pragmático-comunicativo** sin duda ha revolucionado el aprendizaje de lenguas; por ejemplo, ha colocado al estudiante como centro del proceso educativo y, sobre todo a partir de la LOGSE (1990), la clase de Lengua ha dado un salto cualitativo evidente, “al menos en lo que se refiere a la fundamentación epistemológica de la disciplina, a la clarificación de objetivos, actualización de métodos y puesta al día de estrategias encaminadas a lograr una mayor

competencia comunicativa y cultural de los bachilleres españoles” (Núñez, 2001: 30). La nueva orientación está marcada, en el terreno lingüístico, por el auge del enfoque comunicativo y, en el caso de la teoría literaria, por la teoría de la recepción. El conocido manual coordinado por Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* (1999), es una de las muestras más evidentes de este cambio de paradigma. Sin embargo, y a pesar de sus potencialidades, lo cierto es que estas reformas no llegaron a consolidarse, entre otras razones porque no se invirtió tiempo, dinero ni esfuerzo en la formación del profesorado de los distintos niveles educativos que, en consecuencia, no estaba preparado para rentabilizarlas.

En el caso que nos ocupa, el texto literario fue desplazado de una clase de Lengua cada vez más preocupada por los textos funcionales. El resultado es que apenas se le ha dejado espacio y su singularidad se ha hecho cada vez menos evidente; a ello ha contribuido la frecuente fusión, en una sola materia, de la Lengua y la Literatura, “vínculo que resultará positivo, como sugiere Coseriu, si ambas se refuerzan mutuamente; en cambio, si la unión sirve como pretexto para que los escolares vuelvan a aprender análisis gramatical en las páginas del *Quijote* y una de ellas se sobrepone a la otra, y la acaba devorando y aniquilando, la unificación será perversa”. (Núñez, 2001: 30).

Por desgracia los resultados demuestran que ese riesgo ha devenido una realidad: los alumnos en su mayoría no sólo carecen de formación literaria, sino que presentan enormes lagunas en su educación lingüística. Como los informes PISA se empeñan en demostrar, España sigue estando a la cola en comprensión lectora y uso de la lengua. Así lo señala Teresa Colomer (Colomer, 2005: 46): “visto el reciente resultado de este enfoque en la enseñanza, es posible afirmar que la restricción escolar de la literatura no parece haber sido benéfica para la formación lingüística de los alumnos”. Parece olvidarse que la Literatura es un género capaz de absorber cualquier discurso lingüístico, de manera que “nos prepara para leer mejor todos los discursos sociales”. Los textos literarios constituyen “un buen andamiaje educativo, no solo para leer y escribir literatura, sino para aprender los mecanismos del funcionamiento lingüístico en general”.

Por otro lado, fueron años de considerables excesos en lo que ha dado en llamarse animación a la lectura. En principio, el énfasis en el aspecto lúdico y gratuito resulta sugerente y parece enlazar con la idea humanista de la lectura, pero este razonamiento tiene varias caras negativas, entre las cuales no es la menos importante la propia neutralización del objetivo de la escuela (desarrollar la competencia literaria) puesto que los alumnos ya disfrutaban leyendo banalidades (Colomer, 2005). Así, en los últimos tiempos se ha extendido la sensación de haber “tocado fondo” tras unos años de desenfrenada animación que desviaba la atención de los rasgos más característicos de la lectura (intimidad, concentración, ejercitación, etc.) y que dejaba solo y desprovisto de andamiajes al lector en el momento más difícil, es decir, cuando tiene que avanzar, progresar y construir su propio itinerario.

“Las llamadas pedagogías del placer han simplificado hasta un punto exasperante las consideraciones posibles en relación con el lugar de la literatura en la escuela y las posibilidades de su enseñanza. La tiranía del placer –diría– niega la posibilidad de cualquier actividad reflexiva frente a un texto con el argumento de estar ejerciendo el cuidado –en última instancia demagógico– de un sujeto lector al que deja sin herramientas válidas para comprender más y por ende para construir su propia experiencia de placer” (Bombini, 2005: 36-37).

El resultado es conocido: unos alumnos instalados en la pasividad ante las obras literarias, incapaces de justificar por sí mismos los valores de una obra y desorientados cuando esta no responde a los encorsetados esquemas de interpretación a los que están acostumbrados (comentario de textos, etc.).

Todo este proceso que hemos descrito ha coincidido con una progresiva devaluación de las Humanidades, no sólo por parte de las instancias políticas (que han empeorado la situación de las materias humanísticas en las sucesivas reformas de los planes de estudio) sino también de la sociedad en su conjunto, que prioriza saberes considerados “útiles” y que generan “beneficios” inmediatos en detrimento de otros cuya utilidad es menos evidente; hecho que ha suscitado, como contrapartida, encendidas defensas del valor educativo de la Literatura (García Montero y Muñoz Molina, 1994; Mata, 2004).

Esta desastrosa situación es obvia en todos los niveles de la enseñanza: en Primaria, donde la mayoría de profesores no saben cómo abordar la educación literaria; en Secundaria, donde a la inestabilidad provocada por los continuos cambios de planes se añade la selectividad (y nos tememos que las nuevas reválidas), con su servidumbre hacia unos modos encorsetados de aproximación al texto literario; y también en la educación superior, donde carreras con una responsabilidad máxima en la educación literaria de las nuevas generaciones no logran los objetivos que serían deseables. Incluso en los nuevos grados las filologías todavía están, en buena medida, condicionadas por criterios historicistas y carecen de materias de orientación didáctica; y la formación de maestros, por su parte, carece de saberes literarios imprescindibles para dar solidez a la preparación didáctica. En definitiva, ni la Filología ni el Magisterio consiguen hacer lectores (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008) y, como consecuencia, no preparan adecuadamente en los niveles básicos de la enseñanza a los futuros responsables de la educación literaria, de quienes se espera que conozcan la literatura lo suficiente “como para poder desplegar ante sus alumnos una amplia muestra de textos literarios que los abra al mundo de la lectura” (Martínez y Morón, 2010: 55).

Esto significa, sin duda, el cierre de un círculo extremadamente negativo: todas las etapas educativas confían en que el siguiente nivel amplíe y profundice la competencia literaria de los alumnos, pero ninguno lo hace; y al final llegan a las escuelas e institutos maestros y profesores que no pueden romper este círculo, simplemente porque nunca han salido de él. Ana M^a Margallo (2008) señala que en España nunca se ha planteado a fondo la necesidad de dotar de coherencia a todo el proceso, de manera que ofrezca un itinerario de progresión que forme lectores maduros, capaces de incorporarse al amplio campo de la Literatura con criterios sólidos; sin embargo, sólo cuando todos los niveles educativos acometan con rigor una formación lectora planificada será posible formar auténticos lectores literarios.

3. EL “BUENISMO” Y LO “POLÍTICAMENTE CORRECTO”: ¿UN RIESGO PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA?

A estas amenazas que siguen acechando a la educación literaria se ha sumado en los últimos años un nuevo peligro que se presenta bajo el manto de lo políticamente correcto y la reivindicación a ultranza de unos “valores” que rara vez se especifican. Si ya el texto literario había quedado arrinconado y su estudio empobrecido, ahora se ve incluso recortado y amañado para que resulte aceptable (o, en el peor de los casos, eliminado de antologías, guías de lecturas, libros de texto, etc.). Como resultado de todo esto, se están usando textos que tienen más similitudes con el discurso no literario que con el literario; en otras palabras, asistimos a la suplantación de la Literatura por creaciones artificiosas que son ajenas a ella.

En los últimos tiempos los currículos han venido enfatizando la educación moral en la escuela; ahora bien, esto no debería ser entendido como la mera transmisión de valores absolutos, sino como la creación de espacios reflexivos que ayuden a los jóvenes a forjar sus propios juicios morales, pues el creciente pluralismo de nuestras sociedades, la convivencia de diferentes estilos de vida, los retos que tiene ante sí la humanidad implican un esfuerzo de construcción de criterios morales propios, razonados y solidarios. En las culturas llamadas tradicionales estos valores se transmiten de generación en generación sin demasiados obstáculos, pero en las sociedades postmodernas esta herencia se ha convertido en algo problemático: no es que los valores hayan desaparecido, es que “se han multiplicado, de manera que cada ciudadano se encuentra con un exceso de ellos, en algunos casos incluso con la necesidad de optar entre valores morales contradictorios. Esto provoca, sin duda alguna, una profunda desorientación y, en algunos, incluso un importante malestar” (Mèlich, 2008: 9).

Ante esa indefinición, educar en valores debería significar una transformación profunda en todos los elementos del proceso de enseñanza/aprendizaje, de entre los cuales, sin duda, es imprescindible el papel del profesor, que no podrá limitarse a ser transmisor de contenidos sino que

“habrá de tener muy presente la sociedad en la que ejercerá su trabajo. Una sociedad muy competitiva, muy cambiante, que le va a exigir un reciclaje y una formación continuos, así como el establecimiento de un criterio propio. Porque alguien que no reflexiona sobre su trabajo, que

no se hace preguntas sobre el mundo que le rodea, que no mira más allá de su entorno inmediato, difícilmente podrá iniciar a sus alumnos en el desarrollo de la propia conciencia como individuos y como ciudadanos” (Martínez y Morón, 2008: 446).

En este contexto (Ballester e Ibarra, 2009: 11-12), el texto literario se convierte en un recurso didáctico y pedagógico de gran eficacia: “la interacción de cada receptor con el texto literario, única e irrepetible, lo va construyendo progresivamente como lector, pero también constituye paulatinamente su identidad a través de la apropiación afectiva de las obras”. La literatura deviene así un poderoso instrumento de cohesión social, pues ofrece una cosmovisión común y un marco interdisciplinario para la creación de una identidad plural. La educación literaria “permite leer el mundo y transformarnos paulatinamente en habitantes universales a medida que comprendemos la artificialidad de las fronteras geográficas o lingüísticas y la pertenencia a múltiples identidades”. En definitiva, la educación literaria puede “instaurar un espacio de reflexión e intervención desde el que leer y habitar el mundo, mediante la progresiva conversión de los lectores en una ciudadanía activa y crítica con la realidad circundante”.

Ahora bien, ¿qué es lo que confiere a un texto su cualidad literaria? Lo cierto es que no hay propiedades intrínsecas que *por sí solas* conviertan a un texto en literario: ni el carácter ficcional, ni el énfasis en la disposición interna del mensaje, ni la intencionalidad del autor bastan para ello. La condición literaria viene determinada por las pautas de valoración establecidas por una comunidad cultural. De ahí la afirmación de que la Literatura es:

“[...] un conjunto de producciones artísticas que se definen por convencionalismos estético-culturales y que, en ocasiones, es un reflejo del devenir del grupo cultural; las producciones literarias se definen también por la presencia acumulada de determinados (aunque no siempre exclusivos ni específicos) usos y recursos de expresión propios del sistema lingüístico [...]” (Mendoza, 2004:16).

Y añade: “el proceso de percepción del significado del texto literario no es una actividad espontánea, ni el significado es el resultado automático de una lectura de cariz denotativo.”

En otras palabras, es el lector el que lo completa a través de una lectura *literaria* que se contrapone a la que tiene otros propósitos. De ahí que sea tan importante la selección de las obras ofrecidas, de otro modo, el lector nunca podrá llevar a cabo las complejas operaciones que esta lectura exige y que constituyen lo que se ha dado en llamar competencia literaria (Cantero y Mendoza, 2003; Cerrillo, 2007):

A. En primer lugar, la obra literaria, por su **significación connotativa y subjetiva**, exige una **interpretación abierta, plural**. Sin embargo, muchos de los textos que se ofrecen como lectura indican, dan pautas, enseñan, pero no sugieren, no invitan al lector a colaborar con el texto, pues son tan simplistas que solo admiten una interpretación. Frente al discurso no literario, que busca decir lo mismo a todos los destinatarios en todo momento y lugar, el literario se completa en la lectura de las sucesivas generaciones de lectores. Como dice García Montero (1994: 38), la Literatura (él habla de los lectores) invita “a la interpretación, a la lentitud de la duda crítica y a los merodeos de la imaginación”; o con las palabras menos complacientes de Ayala (2005: 15-16), “el poema (y llamo poema a toda obra de arte literario) es por su propia naturaleza ambiguo, y alberga en su seno la posibilidad de múltiples interpretaciones, tal vez inconciliables, en todo caso diferentes, que invitan a una paralizante perplejidad”.

Nada más contrario a estos presupuestos que obras como *Cuentos para educar niños felices* (Ibarrola y Gabán, 2010), donde toda la lectura está dirigida, desde un decálogo inicial que pretende ser una declaración de intenciones, hasta unos textos sin la más mínima complejidad que se abren con unas reflexiones admonitorias y se cierran con unas “fichas para padres” llenas de actividades escasamente estimulantes para la imaginación infantil.

B. Es preciso diferenciar la lectura instrumental, que se hace para obtener información (aprender, saber el funcionamiento de algo), de la **lectura ociosa**, que se hace para divertirse, entretenerse, que está asociada a la reflexión y que lleva al conocimiento. Según Martínez y Larrañaga (2004: 70-71), los estudios demuestran que en el último cuarto de siglo se ha producido un incremento de la lectura ligada al ámbito profesional o al consumo de información percedera para la mayoría de los lectores en

detrimento de la puramente ociosa. Sin embargo, afirman, “la literatura no se propone enseñar nada”. Como decía Salinas (1983: 184), el lector literario es

“el que lee por leer, por el puro gusto de leer, por amor invencible al libro, por ganas de estarse con él horas y horas, lo mismo que se quedaría con la amada; por recreo de pasarse las tardes sintiendo correr, acompasados, los versos del libro, y las ondas del río en cuya margen se recuesta. Ningún ánimo, en él, de sacar de lo que está leyendo ganancia material, ascensos, dineros, noticias concretas que le aiúpen en la social escala, nada que esté más allá del libro mismo y de su mundo”.

La lectura literaria viene marcada por lo gratuito, lo placentero, lo lúdico, y no por la necesidad de informarse o aprender, al menos en primera instancia, porque si bien la Literatura es un entretenimiento aparentemente inútil, es una fuente de sabiduría. Afirma Muñoz Molina (1994: 55-57) que los juegos y los cuentos nos enseñan a vivir. La Literatura “es como el agua y el pan, y su lectura nos contagia el vigor de la lucidez”; es más, “nos enseña a mirar dentro de nosotros y mucho más lejos del alcance de nuestra mirada. Es una ventana y también un espejo. Quiero decir: es necesaria”.

Sin embargo, defender lo gratuito es cada vez más difícil en el mundo actual, tiranizado por el concepto de lo útil. Ahora bien, ¿qué es lo útil? Si escuchamos a Luis García Montero (1994: 31-32), “la cara económica que define nuestras costumbres sociales ha identificado utilidad con negocio, con ganancia rápida, [...]”. Pero a continuación nos invita a preguntarnos: “¿es útil conocerse, entenderse con uno mismo, tener más datos sobre las reglas del juego de nuestra propia experiencia? ¿Es útil estar informados de nuestra historia, de nuestro corazón, de nuestras posibles razones?”. Teresa Colomer (2005: 47) cita a Gustave Lanson, un referente clave en la educación moderna en Francia, que decía ¡ya en 1894!: “[...] la literatura, para la mayor parte de las personas no ha de ser un objeto de conocimiento positivo, sino un instrumento de cultura y una fuente de placer. Ha de servir al perfeccionamiento intelectual y ha de producir placer intelectual. Por lo tanto, no se trata de ‘saber’: se trata de frecuentar y amar”.

Demasiado a menudo olvidamos que los aprendizajes que calan más en nuestro interior

son fruto de experiencias muy personales, como lo son los cuentos para los niños; de ahí la importancia de que los vivan en toda su plenitud. Por eso afirma Bettelheim (1977: 218) que

“contar un cuento con un objetivo dado, distinto de este enriquecimiento de la experiencia infantil, convierte al cuento de hadas en un relato admonitorio, en una fábula o en alguna experiencia didáctica que, en el mejor de los casos, se dirige a la mente consciente del niño, mientras que el alcanzar directamente el inconsciente infantil debe ser otro de los grandes valores de este tipo de literatura”.

Si la presentación actual de los cuentos de hadas se inclina por agruparlos en antologías similares a las que proponen Esteve Pujol i Pons y Adrià Fruitós (*Cuentos con valores*, 2009), en donde cada cuento aparece asociado a un valor en concreto y se cierra con una máxima admonitoria, estaremos fijando desde el primer momento su posible interpretación y empobreciendo, por tanto, la experiencia literaria que de él pudiera derivarse. Por ejemplo, “El traje nuevo del emperador” se usa para hablar de la sinceridad, como demuestra la máxima final: “Solo el niño, que no tenía nada que perder, habló con sinceridad; los demás mentían por interés. No podríamos vivir rodeados de mentiras”, lo que limita, cuando no anula, la potencia imaginativa de cualquier niño, perfectamente capaz de interpretar por sí solo una historia como esta. Algo similar sucede, por ejemplo, con la serie *Llegué de...*, de la editorial La Galera, donde la historia se supedita a un propósito muy determinado: facilitar la actitud de los distintos miembros de la familia hacia un niño adoptado que procede de otra cultura.

C. Abordamos el tercer rasgo que queremos destacar, lo que se ha dado en llamar el **pacto de la ficción**, con estas palabras de Ayala (2005: 15):

“No olvidemos que, según Platón señala, los poetas son mentirosos; que la obra de arte, con su reticencia e ironía, constituye un engaño y, en tal sentido, su éxito consistirá, aunque parezca paradójico, en que se la tome por lo que no es. Entre las maneras de sucumbir a su apariencia, la más burda, pero no por ello la menos frecuente, es tomar el poema por tesis, alegato, diatriba, apología, lamentación, en suma: vida”.

Frente al texto no literario, sujeto a lo verificable, a lo real y empírico, el literario no refleja la realidad, sino que la recrea: en el momento en que la historia, la anécdota se convierten en Literatura, la realidad pasa a convertirse en ficción.

Quizá por eso, las historias que se crean con el único fin de ilustrar una enseñanza a menudo son ramplonas, carecen de potencia imaginativa, que, no lo olvidemos, es un elemento consustancial a la experiencia literaria. Tenemos un claro ejemplo de ello en los *Cuentos para crecer* (2009), relatos escritos por el conocido doctor Estivill y Montse Domènech, quienes osadamente los subtitulan *Historias mágicas para educar en valores*. Ninguno de los dos son autores literarios, algo que es evidente desde las primeras páginas, y sin embargo apuntan como objetivo de su libro “iniciar al niño en el placer por la lectura”, y añaden que “escuchar un cuento antes de dormir acerca al niño a la literatura y estimula su imaginación [...]. Todos recordamos los primeros libros que leímos de niños, que nos permitían entrar en un mundo lleno de aventuras, con personajes y escenarios fascinantes” (9-10). Sin embargo, los cuentos que ellos nos ofrecen son previsibles, simplones, sin aliento literario, están apegados a la realidad más ordinaria, no permiten el vuelo de la imaginación y carecen del hechizo artístico de una narración lograda. Por si esto no fuera suficiente lastre, cada historia se cierra con una invitación a reflexionar sobre el “valor” que se desprende de ella y una actividad buenista, lo que subraya el carácter instrumental, no literario, de la propuesta, que todavía se ve incrementado por los renglones sobre los que se presenta el texto y que remiten de inmediato a un cuaderno escolar.

El contraste con auténtico material literario es demoledor. En *Un secreto del bosque*, de Javier Sobrino y Elena Odriozola (2008), la vivencia del primer amor es un exquisito ejemplo de delicadeza tanto lingüística como visual. Muy al contrario, el relato sobre este sentimiento “confeccionado” por Estivill y Domènech (“Amore mío”) no solo es simplista y trivial, sino también, y paradójicamente en un libro que pretende educar en valores, rancio y sexista (de nuevo la iniciativa femenina está condenada al fracaso; el papel de la mujer es hacerse la interesante y esperar).

Probablemente uno de los autores que haya destinado más páginas a reflexionar sobre esta cuestión sea Vargas Llosa. Según él, la literatura nace de la inconformidad, de la protesta, de los deseos insatisfechos, y por eso no se escribe “para contar la vida, sino para transformarla, añadiéndole algo” (2002: 17-18). Por eso no es el parecido con la realidad lo que decide la verdad o la mentira de la ficción, sino que esté hecha de palabras y no de experiencias concretas. Esta idea es clave: “Al traducirse en lenguaje, al ser contados, los hechos sufren una profunda modificación”. Lo que la Literatura desvela no es cómo eran los hombres de una época sino cómo querían ser, los sueños que tenían, los demonios que los acorralaban, facetas estas inherentes al hombre que otras disciplinas no pueden contar. La Literatura encarna la subjetividad de una época, los elementos huidizos y evanescentes que la componen y que rara vez pueden atraparse con los métodos científicos.

La ficción puede incluso condicionar nuestro modo de estar en el mundo: la “realidad” no es sólo lo que ha sucedido sino lo que hemos inventado y forma parte de nuestro entorno cultural. La vida “transpira” ficción, estamos rodeados por ella. Tipos literarios como don Quijote y Sancho Panza, don Juan, Peter Pan, el príncipe azul, la madrastra; símbolos como la manzana, los espejos, ciertos animales o flores; o expresiones como “arder Troya” o “fueron felices y comieron perdices” forman parte de nuestra cotidianeidad. Una película como *Shrek* es la prueba máxima de hasta qué punto somos “seres intertextuales”: ¿cómo si no podríamos entender el cúmulo de referencias, los guiños continuos que constituyen la historia? El éxito, sobre todo de la primera entrega, solo puede explicarse por la absoluta complicidad que establece con el espectador, en amplísima medida literaria.

Dice Javier Marías (2012:78) que

“los que escriben y hacen cine, los que interpretan y componen música, todos ellos dan consuelo al término de la jornada [...] porque el arte y las ficciones acaban por permear las existencias de todos, aunque sea indirectamente. Son parte de nuestra formación como personas y, si no otras cosas, nos enseñan a pasar por la tierra con una dimensión imaginativa, a mi modo de ver necesaria para comprender lo que nos pasa, y útil para aguantarlo. Poco a poco aprendemos a vivir nuestras vidas contándonoslas”.

Y es que la imaginación no es un don que han recibido unos pocos privilegiados, sino un hábito que hay que cultivar, y la Literatura es quizá el instrumento más apropiado para hacerlo. En la misma línea, afirma Muñoz Molina (1994: 52) que “la literatura, su médula, es una consecuencia del instinto de la imaginación, que opera con plenitud en la infancia y que poco a poco suele ir atrofiándose, como todo órgano que se deja de usar”.

En palabras de Egleton (2007: 46), la ficción es

“un conjunto de reglas sobre cómo hay que emplear ciertos tipos de escritura, al igual que las reglas del ajedrez no se ocupan de si las piezas del tablero son macizas o huecas, sino de cómo se mueven en él. La ficción nos da indicaciones sobre qué debemos hacer con los textos, no sobre lo verdaderos o falsos que son. Invita, por ejemplo, a que no los tomemos como proposiciones objetivas, o a que no nos preocupemos en exceso sobre si las afirmaciones fácticas que contiene son verdad o no”.

D. “La literatura es una convención, un artificio destinado a construir la belleza capaz de interesar al otro. Su tarea tiene mucho de saber artesanal, de arquitectura metódica y cuidadosa [...]” (García Montero, 1994: 22). Y es que si hay algo que el lector ha de ser capaz de reconocer es la **intención estética**, la constante indagación sobre la forma expresiva que el texto literario supone.

Fueron los formalistas rusos, con Roman Jakobson a la cabeza, quienes definieron la función poética del lenguaje para subrayar cuándo el mensaje nos impone su propia presencia. Con un ejemplo feliz, Tusón (1985: 35) compara el texto ordinario y el marcado por esta función con un cristal transparente y una vidriera, respectivamente: “no vemos el cristal (vemos más allá de él); mientras que la vidriera se nos muestra en sí misma y solo con un notable esfuerzo podemos traspasarla para contemplar el exterior”. Los colores y dibujos del lenguaje vienen dados por aspectos como el ritmo, la selección fónica y léxica, la anáfora, la repetición, la búsqueda de todo tipo de recursos lingüísticos, la indagación en las posibilidades que la lengua ofrece para buscar nuevas formas de expresión... De ahí la noción de extrañamiento que provoca.

Sin embargo, en la mayoría de los trabajos que utilizan los textos creados ex profeso como eje de sus propuestas ni siquiera se menciona su calidad literaria. Tanto es así que ya a los alumnos, incluso universitarios, ni se les ocurre incluir en sus valoraciones sobre las lecturas comentarios de esta índole. Por ejemplo, Egleton (2007: 30-31) señala el hecho fácilmente comprobable en nuestras aulas de que, si se menciona la cuestión de la forma a los estudiantes actuales, la mayoría piensa que nos estamos refiriendo simplemente a la métrica, y cuando tienen que enfrentarse a un poema o a una novela caen rápidamente en lo que se conoce como “análisis de contenido”. En sus comentarios, “sería difícil advertir que están refiriéndose a novelas y a poemas, y no a hechos acaecidos en la vida real. Lo que en ellos queda excluido es la literariedad de la obra”. Y termina con su habitual ironía: “[...] tratan el poema como si el autor eligiese, por alguna excéntrica razón, escribir sus opiniones sobre la guerra o la sexualidad en líneas que no llegan al final de la página”.

E. De los rasgos anteriores se desprende claramente uno nuevo: *el lector literario está obligado a ser más participativo*; busca, completa, explora, relaciona, ejecuta procedimientos intertextuales. Es cierto que hay textos, como los artículos de opinión, en los que el lector puede implicarse, pero nunca en el grado ni del modo en que lo hace en el texto literario, puesto que con este último ha entrado en otra dimensión al aceptar el pacto de la ficción al que nos referíamos más arriba: “cuando alguien se decide a participar en una situación comunicativa de naturaleza poético-literaria, no solamente disfruta de unos enunciados placenteros y lúdicos, sino que también actúa como alguien que gobierna el proceso mismo de la enunciación” (Sánchez Corral, 2001: 10).

Ahora bien, esta es una participación tan agradecida como exigente, pues si bien es cierto que la literatura encierra un mundo rico y atractivo, preñado de estímulos, eso no significa (Muñoz Molina, 1994: 57) “que sea un tesoro puesto al alcance de la mano, que cualquiera pueda sin esfuerzo escribirla y leerla”. La lectura, como todo proceso de crecimiento, exige de nosotros la perfección progresiva de nuestras habilidades: no *nacemos* lectores, hemos de *hacernos* lectores.

4. CONCLUSIONES

¿Podemos ser optimistas respecto del futuro de la educación literaria? Lo cierto es que el panorama no es muy alentador.

El valor educativo de la Literatura se deriva de la fusión de experiencia estética y experiencia moral. Precisamente por esa razón es imprescindible el equilibrio entre ambas; si nos centramos en una en detrimento de la otra, que es lo que sucede cuando no solamente se utilizan sucedáneos literarios de poca o nula calidad, sino que además la carga moral se expresa en términos ramplones, estamos anulando todo el potencial educativo que es inherente a la Literatura.

Señalaba ya Rosenblatt (2002), en su clásico estudio del año 1938 *La literatura como exploración*, que los defensores de un enfoque social de la Literatura, en una reacción contra el excesivo esteticismo, han descuidado en muchas ocasiones el hecho de que la Literatura es una forma de arte; y que los partidarios de los valores estéticos, por su parte, han negado muchas veces cualquier preocupación por lo social. Frente a estas posturas, la tesis de Rosenblatt es que no debería existir contradicción entre ambas facetas del arte, dado que están absolutamente enlazadas: el incremento de la sensibilidad literaria y el fomento de la conciencia social deberían ir de la mano en la clase de Literatura.

“Una filosofía de la enseñanza basada en el reconocimiento equilibrado de los muchos elementos complejos que integran la experiencia literaria puede nutrir el desarrollo de una comprensión más fructífera de la literatura y el aprecio por ella”.

Aunque los elementos sociales y estéticos de la Literatura

“puedan ser distinguibles teóricamente, en realidad son inseparables. Muchas de las ideas confusas acerca de los aspectos estéticos y sociales del arte se desvanecerían si quienes las debaten se diesen cuenta de que un objeto puede tener más de un valor: puede producir el tipo de satisfacción que llamamos estética y al mismo tiempo tener un origen social y efectos sociales” (2002:49).

Según la autora, el reforzamiento de los valores humanos de una obra depende de la intensificación y el enriquecimiento de la experiencia estética del individuo. Afinar la

capacidad de los alumnos para degustar e interpretar la Literatura ha de ser un proceso paralelo a su desarrollo como seres humanos completos.

Egleton (2007: 39) nos recuerda que existe una clara diferencia entre lo que sugiere la palabra “moral”, es decir, ciertas constricciones, comportamiento civilizado, distinción entre lo que está bien y lo que está mal, y lo que significa, que tiene que ver con el comportamiento, no sólo con el *buen* comportamiento. Así, los textos literarios están hechos de declaraciones morales, “no porque emitan juicios severos de un determinado código, sino porque tratan de valores humanos, de significados y propósitos”. Pero, además, los textos literarios no solo se ocupan de verdades morales; lo hacen, recordemos, de manera ficcional.

Por otro lado, se están usando unos criterios extraordinariamente simplistas a la hora de valorar la “cantidad” y la “calidad” de los valores en un texto. Como señala Senís (2004), hay valores explícitamente formulados, que aparecen en los niveles superficiales del texto, y valores implícitos que requieren un esfuerzo de interpretación. Esa operación de auténtica lectura literaria es, en definitiva, lo que estamos hurtando a nuestros alumnos si les ofrecemos textos bienintencionados pero de escasa altura estética.

¿Qué es más provechoso para nuestros alumnos? ¿La lectura de un texto plano y poco elaborado en el que aparece en numerosas ocasiones la palabra “libertad” o la comprensión profunda de una novela sutil y poco dada a las explicaciones literales como *Sostiene Pereira*? ¿Un texto como “La ratita Amalita” (Moreno Manso *et alii*, 2010), con un mensaje pedestre y una escritura sin aliento literario, o la visión demoledora de la amistad que constituye *De ratones y hombres* sin que en sus páginas aparezca ni una sola vez esa palabra? ¿Un mal cuento ideado para hablar sobre la igualdad entre hombres y mujeres, como “Menata” (Ramos y Vadillo, 2007), o *Ronja, la hija del bandolero*, a la que se educa con libertad y con plena confianza en sus habilidades? ¿La tontuna de *El pirata bueno* (Sacristán y Espinar) o las apasionantes aventuras de Jim Hawkins en *La isla del tesoro*?

Esta dimensión parece estarse olvidando en los últimos tiempos, y el texto literario se está convirtiendo en un instrumento aleccionador.

Como hemos visto, en las últimas décadas cada vez menudean más textos “que tienen en cuenta al niño como receptor, pero para persuadirlo” (Sánchez Corral, 1995: 104), lo que significa que se atiende más al propósito ideológico y aleccionador que a la calidad literaria. Lo políticamente correcto ha invadido, en palabras de Hidalgo (2001):

“[...] todo ámbito de creación con una especie de fundamentalismo formal que está privando a la infancia de una visión más amplia de su mundo y así aparecen libros neutros, sin colorido, sin conflictos, sin emoción, sin vida. [...] lo que comenzó como un intento de suprimir algo que se considera una ofensa moral, social, cultural o política corre el riesgo de convertirse en argumento para la censura. Es posible que negar a nuestros niños el acceso a determinadas ideas pueda ser tan peligroso como exponerlos a las mismas”.

Un ejemplo de todo esto lo tenemos en la causa abierta en 2007 por el ciudadano congolés Bienvenu Mbutu Mondondo contra la historieta *Tintín en el Congo*, por su contenido supuestamente racista y que “hace apología de la colonización”. Ahora bien, convendría recordar que esta historia se escribió en 1931, cuando el Congo era una colonia belga, y por tanto no hace sino reflejar la mentalidad propia de la época; por tanto, si se aceptara, como reclama este ciudadano, “la prohibición de la obra, la introducción de un mensaje de advertencia sobre su contenido o la restricción de su distribución en las secciones infantiles de las librerías”, ¿cómo podríamos justificar no hacerlo también con el *Quijote*, algunos poemas de Góngora o ciertas comedias de Lope de Vega en las que se hace mofa de personajes negros?

Esta pseudoliteratura es un espejo de valores vacíos: a los niños se les habla de interculturalidad, mientras en la vida se arremete contra los inmigrantes; se les quitan las espadas de madera, pero la televisión está colmada de violencia verbal y física; no se lee a Caperucita, pero se abandona a las mascotas en verano; se evitan los cuentos sexistas, pero se aboga por las aulas con separación de sexos. Estas contradicciones son terriblemente perjudiciales porque abren un profundo abismo entre lo que los textos dicen y lo que los alumnos viven a diario. La Literatura se convierte así en un “receptáculo immaculado” que nada tiene que ver con el mundo

real, y, como resultado, la educación literaria deja de tener sentido.

Si de los textos literarios desaparece toda emoción negativa, todo episodio de violencia, toda actitud supuestamente inapropiada, no será posible ayudar a niños y adolescentes a entender la complejidad del mundo y de la vida; se les estará hurtando la experiencia “directa”, la posibilidad de hacerse preguntas, de indagar en su interior, de contrastar sus debilidades; en otras palabras, se estará limitando su desarrollo como seres humanos completos.

La compleja maduración moral de un ser humano no puede conseguirse con relatos artificiosos y listos para digerir, casi “paquetes prefabricados”, como lo son los cuentos buenistas. El miedo, por ejemplo, es complejísimo, y la Literatura ofrece abundantes ejemplos de diferentes tipos de miedo y cómo afrontarlo: miedo a lo desconocido, a lo inexplorado (*Robinson Crusoe*, *La isla del tesoro*), a la parte oscura de uno mismo (*Doctor Jekyll y Mister Hyde*, *El hombre invisible*, *Donde viven los monstruos*, buena parte de los cuentos tradicionales), a lo sobrenatural (*Drácula*), a desaparecer y a las tormentas (*Historias diminutas*), al deterioro físico (*El retrato de Dorian Gray*), a la maduración, a la vida.

Bettelheim (1977: 209) sostiene que esto es especialmente relevante en la infancia:

“El alivio es la mayor contribución que un cuento de hadas puede ofrecerle a un niño: la confianza de que, a pesar de todos los problemas por los que tiene que pasar (como el miedo al abandono por parte de los padres en ‘Hansel y Gretel’; los celos del progenitor en ‘Blancanieves’ y de los hermanos en ‘Cenicienta’; la cólera devoradora del gigante en ‘Jack y las habichuelas mágicas’; la perversidad de los poderes malvados en ‘La bella durmiente’), no solo conseguirá vencer, sino que las fuerzas del mal serán eliminadas y no amenazarán nunca más su bienestar espiritual”.

Desde diferentes perspectivas, son varios los autores que han insistido en la necesidad de asustarse, sobre todo en la literatura infantil, por su papel determinante en la formación del niño. Así, Bettelheim (1977) habla de la confianza que infunde a los niños que las fuerzas del mal sean castigadas puesto que esto pone justicia en el

mundo tal como él lo entiende; Szyborska (2009: 27) hablaba de cómo Andersen, al dirigirse a los niños, “no solamente les hablaba de la gozosa aventura que es la vida, sino también de sus infortunios, las penas, y sus no siempre merecidas calamidades”; y Huxley (2009: 34) afirmaba que “el miedo, desde luego, es una emoción como cualquier otra; es una horrible clase de diversión”. Por resumirlo en palabras de Pérez Reverte (2012: 8), escamotear las referencias al miedo, a la maldad, a los personajes negativos “es criminal, pues sentencia a muerte, deja intelectualmente indefensos, a quienes necesitarán más tarde mucha lucidez y mucho coraje para sobrevivir en este mundo hostil. En la educación de un niño la figura del malvado, la certeza de su negra amenaza, es incluso más necesaria que la del héroe”.

Insistimos: no hacen falta sucedáneos de Literatura que sustituyan a los grandes textos; no hace falta sustituir el carácter profundamente moral de los mejores textos de la tradición literaria por una especie de saco de buenas intenciones con forma narrativa. Semejante reducción resulta extraordinariamente peligrosa. Precisamente para ponerlo en evidencia James Finn Garner escribió sus *Cuentos infantiles políticamente correctos* (1995; 1996), donde parodia el afán por “limpiar” los cuentos clásicos de todo aquello que pudiera resultar ofensivo. Así, el leñador se convierte en “carnicero arbóreo”; la bella durmiente en “la persona durmiente de belleza superior a la media”; Caperucita le lleva a su abuela “fruta fresca y agua mineral”; Hansel y Gretel no son niños, sino “preadultos”; los personajes no mueren, sino que alcanzan “el inevitable estado de no-esencialidad que a todos nos aguarda”; Cenicienta ya no tiene hada madrina, sino un “representante sobrenatural privado” y lleva “los cabellos adornados con perlas producto del saqueo de laboriosas ostras indefensas”. Son ejemplos que hablan por sí solos, y aunque satirizan la preocupación por no condicionar las tiernas mentes de los niños, son efectivos precisamente porque la realidad ofrece muestras cada vez más abundantes de esta manipulación de la Literatura rayana en el absurdo. Pensemos, si no, en el despojamiento que han sufrido en las ediciones preparadas por Alan Gribben en 2011 los textos de Mark Twain, quien, paradójicamente, abría su *Huckleberry Finn* con estas palabras: “Las personas que intenten encontrar un motivo en esta narración serán procesadas; las que intenten encontrarle una

moraleja serán desterradas; las que intenten descubrirle una trama serán fusiladas”.

Incluso una ardiente defensora de abordar la Literatura con propósitos morales o cívicos como Marta Nussbaum (2001: 148) reivindica el derecho a usar en las aulas obras en las que lo ofensivo puede ser parte de su valor cívico, y no se opone a que aquellas con valores poco democráticos aparezcan en clase de Literatura:

“[...] es perfectamente adecuado que en las aulas se den grandes discrepancias, en la medida en que se fomenten enfoques con dimensiones políticas de distinto tipo. Lo que importa es que no evitemos la dimensión política pretendiendo que no existe; y en la medida en que lo hacemos, vaciamos las obras, especialmente las obras narrativas, de gran parte de su significado y carácter perentorio”.

Nosotras abogamos por una escuela que, al abrirse a las posibilidades infinitas de la Literatura, esté precisamente por ello más abierta a la vida. Solo en el momento en que la escuela reconozca el entorno e invite a una reflexión profunda sobre su compleja diversidad, los alumnos serán capaces de modificar el mundo y no ser manipulados por él. No cerrar los ojos a la realidad y al mismo tiempo desarrollar toda la capacidad de imaginación: ese debería ser el objetivo de la educación. Y la Literatura es la herramienta idónea para conseguirlo.

El gran problema, sin embargo, es que tenemos una escuela abandonada a su suerte que ni puede ni sabe llevar a cabo esta ingente y acuciante tarea. No puede, por la incongruencia que supone una sociedad que pontifica pero no se compromete en la formación integral del ciudadano. No sabe, porque hasta ahora ninguna reforma educativa en España ha abordado de manera valiente una formación del profesorado como la que sería imprescindible para una educación (no solo literaria) como la que aquí estamos esbozando.

Como señala Rosenblatt (2002: 71), los docentes mismos deben tener una viva apreciación de los aspectos no solo humanos sino también formales de la Literatura para ser de alguna ayuda a sus estudiantes; de otra forma, “no harán más que empobrecer, a la vez el sentido de la literatura y el de la vida de sus estudiantes”. El profesor que desea esto para sus alumnos es consciente de esta doble responsabilidad; sin

embargo, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que muy pocas cosas en la formación de profesores o maestros apuntan en esa dirección; queda a la responsabilidad de cada cual, a su grado de implicación, al voluntarismo, el hecho de que el docente entienda la clase de Literatura como una tarea de gran exigencia tanto ética como estética.

Si, como hemos visto, la Literatura es exactamente lo contrario a lo masticado, a lo ordenado, a la fórmula preestablecida; si es sacudida estética y moral; si es trabajo creativo del lector; si es un vehículo para el conocimiento de uno mismo y del mundo, su suplantación puede leerse en clave ideológica. Si desmantelamos la educación literaria, anulamos el poder transformador de la Literatura, y la Historia y la propia Literatura nos ofrecen espeluznantes ejemplos del miedo de los dirigentes a su potencial poder subversivo: desde las quemadas de libros literales (como las llevadas a cabo por Hitler o el cardenal Cisneros) y literarias (*Quijote*, *Fahrenheit*), pasando por las visiones totalitarias de *Un mundo feliz* o *1984*, hasta llegar a las persecuciones de escritores contemporáneos como Saviano o Rushdie. Cuando esto sucede, todas las instancias de una sociedad trabajan con un único afán, uniformador y acrítico, cuyo objetivo es la anulación del lector activo; en otras palabras, la manipulación.

Se nos podría acusar de apocalípticas, pero resulta difícil sostener que la sociedad en su conjunto esté hoy interesada en formar ciudadanos y no consumidores sumisos y votantes fieles. Un país de lectores sin criterio, de intereses limitados, carentes de curiosidad, poco dados al esfuerzo, muy moralistas, incapaces de hacer valoraciones estéticas no es fruto de la casualidad o de la ineficacia, sino que responde a una clara intención política. De hecho, la conciencia de este peligro ha dejado de ser solo un lamento de los docentes para convertirse en denuncia social; así García Pérez (2013) acusa a cierta literatura para jóvenes de no ser sino “un artefacto ‘llenaocios’”; Millás (2013) insiste en la voluntad del Poder para socavar la educación literaria por su carácter liberador; u Orejudo (2013) teme un auténtico retroceso a la Edad Media, entre cuyos indicios está “la pérdida de prestigio de la literatura de ficción”.

Como afirma Vargas Llosa (2002: 29), la Literatura

“es un derecho que debemos defender sin rubor. Porque jugar a las mentiras, como juegan el autor de una ficción y su lector, [...], es una manera de afirmar la soberanía individual y de defenderla cuando está amenazada; de preservar un espacio propio de libertad, una ciudadela fuera del control del poder y de las interferencias de los otros, en el interior de la cual somos de veras los soberanos de nuestros destino. De esa libertad nacen las otras”.

BIBLIOGRAFÍA

- Ayala, F. (2005). Prólogo. En T. Mann. *La muerte en Venecia y Mario y el mago* (pp. 7-16). Barcelona: Pocket Edhasa.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *OCNOS*. 5, 25-36.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica (Orig. 1976).
- Bombibi, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar.
- Cantero, F.J., y Mendoza, A. (2003). Conceptos básicos en didáctica de la lengua y la literatura. En A. Mendoza (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33-78). Madrid: Pearson Educación.
- Cerrillo, P. (2007) *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen (Orig. 1979).
- Egleton, T. (2007). *Cómo leer un poema*. Madrid: Akal (Orig. 2007).
- Estivill, E. y Domènech, M. (2009). *Cuentos para crecer. Historias mágicas para educar con valores*. Barcelona: Planeta.
- García Montero, L. y Muñoz Molina, A. (1994) *¿Por qué no es útil la literatura?* Madrid: Hiperión.
- García Pérez, F. (2013). Leer no es siempre leer. *Levante-EMV*. Recuperado el 20 de enero de 2014: <http://www.levante-emv.com/cultura/2013/04/02/leer-leer/986216.html>
- Garner, J. F. (1995). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe (Orig. 1994).
- Garner, J. F. (1996). *Más cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe (Orig. 1995).
- Hidalgo, M^a C. (2001). Mensajes y contenidos en imágenes para niños. I Congreso internacional sobre ética en los contenidos de los medios de comunicación e internet. Recuperado el día 13 de diciembre de 2012: <http://www.ugr.es/~sevimeco/>
- Huxley, A. (2009). *El Genio y la Diosa*. Barcelona: Edhasa. (Orig. 1955).
- Ibarrola, B. y Gabán, J. (2010). *Cuentos para educar niños felices*. Madrid: SM.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus (Orig. 1976).
- Jauss, H.R. (2000). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península (Orig. 1967).
- Jauss, H.R. (2008). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En M^a L. Burguera (ed.). *Textos clásicos de teoría de la literatura* (pp. 400-407). Madrid: Cátedra.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Margallo, A.M^a (2008). Entre llegir com a nois i llegir com a adults: el paper dels best-sellers. En T. Colomer (coord.). *Lectures adolescents* (pp. 219-236). Barcelona: Graó.
- Marías, J. (2012). La imaginación, recortada. *El País Semanal*. 1.881, 78.
- Martínez, C. y Morón, E. (2008). La Didáctica de la lengua y la literatura, la formación de maestros y su aplicación al EEES. En M. Hijano del Río, (coord.). *Las titulaciones de educación ante el espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de experiencias* (pp. 445-450). Málaga: Aljibe.
- Martínez, C. y Morón, E. (2010). Dar de leer. Propuestas para la formación literaria de futuros maestros. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 236 (julio-agosto), 53-59.
- Martínez, I. y Larrañaga, E. (2004). Un estudio sobre valores y hábitos lectores en jóvenes universitarios. En S. Yubero, E. Larrañaga y P. Cerrillo (coords.). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares* (pp. 39-64). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- Martínez Martín, M. (2004). Educar en valores es crear condiciones pedagógicas y sociales. En G. Hoyos y M. Martínez (coords.). *¿Qué significa educar en valores hoy?* (pp. 17-44). Barcelona: Octaedro.
- Mata, J. (2004). *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*. Granada: Universidad de Granada.
- Mèlich, J.C. (2008). El tiempo de la educación en valores. *Aula de Innovación educativa*, 172, 9-12.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Millás, J.J. (2013). Un ataque político a las formas de vida. *EL PAÍS*. Recuperado el 20 de enero de 2014:
http://cultura.elpais.com/cultura/2013/12/25/actualidad/1387989932_163299.html
- Moreno Manso, J.M. et alii. (2010). Cuentos y relatos para la prevención del maltrato infantil en Educación Primaria. *Puertas a la lectura*, 22, 75-87
- Núñez Ruiz, G. (2001). *La educación literaria*. Madrid: Síntesis.
- Nussbaum, M.C. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello. (Orig. 1997).
- Orejudo, A. (2013). Regreso al futuro. El retorno de la Edad Media. *Five*, 1, 10-13.
- Pérez Reverte, A. (2012). Aquel malvado y digno Drácula. *XL Semanal*. Recuperado el 19 de diciembre de 2012: <http://www.finanzas.com/xl-semanal/firmas/por-arturo-perez-reverte/20121014/aquel-malvado-digno-dracula-3745.html>
- Pujol i Pons, E. y Fruitós, A. (2009). *Cuentos con valores*. Barcelona: Parramón.
- Ramos, F. y Vadillo, J. (2007). *Cuentos que enseñan a vivir. Fantasía y emociones a través de la palabra*. Madrid: Narcea.
- Rosenblatt, L.M. (2002). *La literatura como exploración*. Méjico: Fondo de Cultura Económica. (Orig. 1938).
- Sacristán, P.P., y Espinar, J. (2013). *El pirata bueno*. Recuperado el día 31 de enero de 2013: www.cuentosparadormir.com
- Salinas, P. (1983). *El defensor*. Madrid: Alianza editorial. (Orig. 1954).
- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez Corral, L. (2001). Utilidad (utópica) de la poesía. *INETemas*, 21, 8-13.
- Senís, J. (2004). Textos con necesidades críticas especiales. Propuesta para el estudio de valores en los libros de lengua de Primaria. En S. Yubero, E. Larrañaga y P. Cerrillo (coords.). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares* (pp. 39-64). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sobrino, J. y Odriozola, E. (2008). *Un secreto del bosque*. Pontevedra: OQO Editora.
- Szyborska, W. (2009). La importancia de asustarse. *Lecturas no obligatorias* (pp. 26-28). Barcelona: Alfabia (Orig. 1992).
- Tusón, J. (1985). *Lingüística*. Barcanova: Barcelona.
- Vargas Llosa, M. (2002). *La verdad de las mentiras*. Barcelona: Alfaguara.

ARTÍCULO ORIGINAL

Elección de estudios de ingeniería: Influencia de la educación científica y de los estereotipos de género en la autoestima de las alumnas

Francisco Javier Álvarez-Lires
xabieral@uvigo.es

Azucena Arias-Correa
azucena@uvigo.es

J. Francisco Serrallé Marzoa
jfserralle@uvigo.es

Mercedes Varela Losada
mercedesvarela@uvigo.es
Universidade de Vigo

RESUMEN: Este artículo trata de indagar las causas de la desafección de las estudiantes por los estudios universitarios de ingeniería, en una muestra representativa de escuelas secundarias en Galicia - España, mostrando los posibles obstáculos de esta opción. Para ello se suministró un cuestionario y se realizaron entrevistas en profundidad. Además, se organizaron dos grupos de discusión con estudiantes, registrando y siguiendo la totalidad del debate. El análisis de los resultados muestra problemas en la enseñanza de asignaturas de ciencias y de tecnología, en la orientación escolar y la persistencia social de estereotipos sexistas. Todo lo anterior afecta a la autoestima de las estudiantes en lo referente a sus capacidades en ciencia y tecnología, lo que provoca que eviten optar por estudios de ingeniería. Se proponen varias líneas de intervención educativa y se señala la continuidad de esta investigación.

PALABRAS CLAVE: Elección Estudios de Ingeniería, Autoestima, Género, Educación científica, Estereotipos Sociales

Choosing engineering studies: Influence of science education and gender stereotypes in self-esteem students

ABSTRACT: This paper attempts to inquiry the causes of the disaffection of female students for university engineering studies at a representative sample of high schools in Galicia – Spain, so the potential obstacles to this choice are shown. Qualitative and quantitative methods are used and a questionnaire and interview guide was designed specifically. In addition, two panels discussion of students was organized recording and tracking the full debate. The analysis of the results shows problems in the teaching of science and technology subjects, to the school guidance and the persistence of sexist social stereotypes. All of above is affecting low self-esteem of the female students about their capacities owns in science and technology and prevent them to opt for this

university education. Several lines of educational intervention are proposed and the continuity of this research is indicated.

KEY WORDS: Choice of Engineering Studies, Self-esteem, Gender, Scientific and Technological Training, Social Stereotypes

Fecha de recepción 30/05/2013 · Fecha de aceptación 07/04/2014

Dirección de contacto:

Francisco Javier Álvarez Lires

Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte

1. INTRODUCCIÓN

Los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* de la ONU y de la *Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable* (2005-2014), liderada por la UNESCO por designación de la ONU, establecen que las ingenierías y las tecnologías tienen una importancia vital para el desarrollo humano, económico, social y cultural. En consecuencia, quienes se dediquen a la ingeniería tendrán una responsabilidad importantísima en las condiciones de vida de la humanidad, tal como indica el primer informe internacional sobre ingeniería de la UNESCO *Engineering: Issues, Challenges and Opportunities for Development*. (Bokova, 2010), auspiciado por instituciones como World Federation of Engineering Organizations, International Council of Academies of Engineering and Technological Sciences e International Federation of Consulting Engineers, que identifica los problemas y retos que ésta enfrenta, pretende promover una mejor comprensión de su papel y trata de hacerla más atractiva para la juventud, especialmente para las mujeres. Presenta cincuenta ámbitos de la ingeniería, con sus aportaciones al desarrollo humano, social y económico, para contrarrestar los prejuicios que la perciben como una ocupación estrictamente técnica -masculinizada- que sería una de las razones de la escasa presencia femenina en ella.

En lo referente a la paridad entre los sexos y promoción de capacidades, dicho Informe (Bokova, 2010) señala que los esfuerzos realizados para impulsar la participación de las mujeres en la ingeniería consiguieron aumentar, entre 1980 y 1990, su presencia en estas carreras desde el 10-15% al 20-30%. Sin embargo, a partir del año 2000 esa proporción ha ido declinando. En algunos países, el porcentaje se sitúa por debajo del 10% y en el mejor de los casos

permanece estancado en un 30%. No obstante, es preciso subrayar que la situación no es igual en todas las ramas de la ingeniería y, así, no ocurre lo mismo en ingeniería industrial que en ingeniería química, rama a la que accede una inmensa mayoría de mujeres.

De lo dicho, parece deducirse que la escasez de mujeres en el ámbito tecnocientífico puede tener un impacto grave para el desarrollo de la humanidad y que se necesita su incorporación, no sólo por razones de equidad sino para promover el conocimiento y conseguir el desarrollo sostenible (Huyer y Westholm, 2007; Álvarez-Lires, M., Serrallé, Pérez y Álvarez-Lires, F.J., 2010).

Por lo que respecta al posible impacto de la educación científica, el denominado Informe Rocard (2008) *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*, evalúa las acciones innovadoras que se están llevando a cabo en ella y extrae las medidas que deben adoptarse para luchar contra la falta de interés de la juventud por los estudios científicos. Afirma que si no se actúa eficazmente, dicha tendencia de desinterés por los estudios científicos y tecnológicos puede incidir negativamente en la capacidad de innovación y en la calidad de la investigación, así como en la falta de desarrollo de un pensamiento crítico y de un razonamiento científico, fundamentales en la sociedad actual. También se apunta que esta falta de interés se debe en gran medida a la manera de enseñar ciencias en primaria y secundaria (Álvarez-Lires, M.; Arias Correa, A.; Pérez Rodríguez, U. y Serrallé Marzoa, J.F., 2013), pues aunque el profesorado acepta que las prácticas pedagógicas basadas en la investigación son más efectivas que las tradicionales, la realidad demuestra que estos métodos se utilizan poco. En consecuencia, recomienda introducir dichas prácticas para aumentar el interés por las ciencias y contribuir a fomentar la participación femenina en las actividades científicas y la cooperación entre educación formal y no formal.

1.1. La desafección de las mujeres por los estudios de ingeniería

Existen datos cuantitativos abundantes sobre las elecciones de estudios de las mujeres en el ámbito internacional (Huyer y Welsthom, 2007; NSF, 2007; ONU, 2010; UNESCO, 1998), europeo (European Commission: *ETAN*, 2000; *She Figures*, 2003, 2006, 2009, 2012), español (FECYT, 2005; UMYC, 2007, 2011; Instituto de la Mujer, 2007, 2008), pero se sabe poco acerca de sus motivaciones y de las razones que las llevan a descartar estudios de ingeniería. Por su parte, Huyer y Welsthom (2007) señalan que los estudios cuantitativos existentes no se ocupan de las razones de la desafección de las mujeres por dichos estudios y profesiones.

Por nuestra parte, se ha incorporado lo establecido en los *Gender and Science Studies* (Keller, 1991; Harding, 1996; Nuño, 2000) en lo referente a la caracterización de la ciencia y la tecnología como androcéntricas y al cambio de la pregunta “¿qué les sucede a las mujeres que no acceden a la (tecno) ciencia?” por “¿qué le sucede a la (tecno) ciencia que las mujeres no acceden a ella?”. Se ha partido de investigaciones pioneras en estos campos (Jiménez-Aleixandre, 1990; Álvarez-Lires y Soneira, 1994), que identificaron algunas razones de la brecha de género entre estudios de “ciencias” y “letras”, que se ha ido desplazando a los estudios tecnológicos, masculinizados, frente a los de ciencias experimentales con mayoría de mujeres, excepto en física.

Por otra parte, diversos estudios han prestado especial atención a la socialización diferencial de mujeres y hombres (Jayme, 2002; Barberá y Martínez, 2004) y su repercusión negativa en la autoestima de aquellas (Lagarde, 2000; Branden, 2010). Se ha de aclarar que autoconcepto (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008) y autoestima se han considerado sinónimos (Ekeland E, Heian F, Hagen K. B., Abbott, J. y Nordheim, L., 2008).

En consecuencia, nos hemos planteado un conjunto de preguntas de investigación acerca de dónde residen las causas de la escasa presencia de mujeres en carreras tecnocientíficas: ¿En las mujeres? ¿En la imagen de la ingeniería y la tecnología? ¿En la educación científica? ¿En los antecedentes académicos? ¿En el entorno familiar? ¿En el grupo de compañeras y

compañeros? ¿En el profesorado? ¿En la percepción de los estudios como masculinos? ¿En la socialización diferencial? ¿En la autoestima y el autoconcepto? ¿En la falta de modelos y de orientación? ¿En la persistencia de estereotipos sociales sexistas?

Se trata, pues, de un estudio holístico interdisciplinario, que se aborda desde la didáctica de las ciencias experimentales y la psicología educativa, utilizando el género como categoría de análisis, en el que se tratarán de identificar factores psicológicos y educativos relevantes que influyen en la elección de estudios indicada.

2. MÉTODO

Aunque todo parece indicar que los factores citados, en interacción, influyen en la elección de dichos estudios, se formulan las siguientes hipótesis:

- La enseñanza de la tecnociencia transmite una imagen que aparta al alumnado de su estudio, especialmente a las alumnas.
- El entorno de las alumnas mantiene estereotipos de género que dificultan o impiden una posible elección de estudios de ingeniería e influyen negativamente en la construcción de su autoestima:
- Las alumnas no perciben que las habilidades adquiridas, procedentes de su socialización diferencial, sean útiles para elegir estudios tecnológicos.
- Las alumnas no perciben que sus buenas calificaciones sean suficientes para elegir estudios de ingeniería.
- Las alumnas disponen de escasos modelos femeninos en el ámbito científico-tecnológico.

Al tratarse de una investigación con escasos antecedentes, es necesario llevar a cabo un análisis estadístico descriptivo para obtener una visión panorámica del problema pero, dada su naturaleza, los números por sí solos no lo explican y es necesario examinar diferentes discursos sociales que ayuden a interpretar los fenómenos, para lo cual se necesitan estudios cualitativos (Cook y Reichardt, 2005, Mertens, 2005; Murillo, 2006). La combinación de ambos tipos de métodos permitirá establecer,

en el futuro, indicadores cualitativos y cuantitativos propios de los estudios de género (CIDA, 1997).

2.1. Participantes

La muestra, trietápica, corresponde al alumnado de Galicia (España) matriculado en 2º de Bachillerato científico-tecnológico según datos oficiales (Tabla 1). La unidad primaria es el centro, la segunda el curso y la tercera la alumna o el alumno. Se realiza una estratificación de las unidades de la primera etapa (Tabla 2). Para el primer estrato se ordenan los centros de todos los

ayuntamientos por cantidad de alumnado y se elige la muestra de centros de cada uno de ellos; una vez seleccionados los centros, se eligen los cursos y, finalmente se utiliza una muestra sistemática con arranque aleatorio para acceder al alumnado.

La muestra total consta de 577 unidades (308 mujeres y 269 hombres). Para este tamaño al nivel de confianza del 95,5%, se obtiene para la proporción, tomando $p=q=0$, un margen de error de $\pm 4,2\%$ para el total del alumnado (5,7% para las mujeres). La muestra se distribuye en cada estrato según afijación proporcional.

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	269	46.6
Mujer	308	53.4
Total	577	100.0

Tabla 1. Muestra por sexo

Estrato	Ciudades	Recuento	Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
		% de Sexo	34,2%	34,1%	34,1%
		Recuento	63	56	119
	Centros privados	% de Sexo	23,4%	18,2%	20,6%
		Recuento	69	84	153
	Poblaciones medianas	% de Sexo	25,7%	27,3%	26,5%
		Recuento	45	63	108
	Poblaciones pequeñas	% de Sexo	16,7%	20,5%	18,7%
		Recuento	269	308	577
Total		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 2. Muestra por estrato y sexo

2.2. Procedimiento

En la primera fase del estudio se diseñó un guión para ser utilizado en una entrevista piloto, tras la cual se modificó. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a diez alumnas de segundo curso de bachillerato científico-tecnológico, con expediente brillante, de ciudades y pueblos de costa y de interior. El análisis de los discursos proporcionó perfiles y entradas para la investigación posterior.

En la segunda fase se diseñó un cuestionario constituido por un conjunto de categorías. Fue revisado por personas expertas, que establecieron las modificaciones pertinentes, y se efectuó un estudio piloto en dos centros educativos. Se suprimieron algunos ítems, se modificaron otros y, posteriormente, se pasó a una muestra estadísticamente representativa.

En la tercera fase se analizaron los datos obtenidos para cada una de las variables mediante SPSS v15 y se establecieron las diferencias significativas por sexo.

Posteriormente, se organizó un grupo de discusión de alumnas y otro de alumnos – con expediente brillante- se discutieron los resultados y se propusieron líneas de continuidad para la investigación.

2.3. Estructura del cuestionario

El cuestionario, anónimo, consta de una primera parte sobre el perfil de la persona participante: sexo, edad, estudios, profesiones de madres y padres, etc., que puede ser importante en una segunda parte del estudio, como se explicará posteriormente.

Se establecen 10 categorías (ver apartado de resultados). Se utilizó una escala Likert, con cuatro opciones para evitar la desviación a la opción central, acompañada de algunos ítems de respuesta dicotómica y algunas preguntas abiertas (estudios y sectores ingenieriles conocidos).

Se han hecho preguntas semejantes en diferentes categorías para examinar la coherencia de las respuestas.

3. RESULTADOS

A continuación se sintetizan los resultados del análisis descriptivo efectuado, indicando las diferencias por sexo. Se muestran ítems con diferencias significativas.

3.1. Categoría 1. Elección de materias científico-tecnológicas, sexo de quien las imparte y nota media

3.1.1. Materias cursadas en 4º curso de ESO, 1º y 2º curso de bachillerato científico-tecnológico

3.1.2. Quién imparte las materias: profesoras y profesores

3.1.3. Nota media de primer curso de Bachillerato

- La elección de materias muestra que Física, Dibujo Técnico, Tecnología, Tecnología de la Información y Economía son materias elegidas mayoritariamente por varones, mientras que Biología y Química son preferidas por alumnas.

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Nota media 1º Bach,	Suficiente	Recuento	37	34	71
		% de Sexo	14,3%	11,5%	12,8%
	Bien	Recuento	84	87	171
		% de Sexo	32,6%	29,4%	30,9%
	Notable	Recuento	111	135	246
		% de Sexo	43,0%	45,6%	44,4%
	Sobresaliente	Recuento	26	40	66
		% de Sexo	10,1%	13,5%	11,9%
Total		Recuento	258	296	554
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 3. Nota media

- Los modelos de profesorado son masculinos en Matemáticas, Física, Química, Dibujo Técnico y en Economía y Organización de Empresa. Los femeninos están concentrados en Biología, Ciencias para el Mundo Contemporáneo y Ciencias de la Tierra.

- Respecto a la nota media de primer curso de Bachillerato, ellas consiguen mejores resultados (tabla 3).

3.2. Categoría 2. Autoestima y autoconcepto

3.2.1. Autopercepción sobre aptitudes relacionadas con materias científico-tecnológicas, capacidad de liderazgo y manejo de aparatos

3.2.2. Opiniones sobre características del trabajo-profesión de ingeniería y su adecuación para la propia persona

3.2.3. Opiniones del entorno (profesorado, madres, padres, compañeras y compañeros) sobre adecuación del trabajo-profesión de ingeniería para la propia persona

Los hombres, mayoritariamente, se consideran aptos para acceder al mundo científico y tecnológico en física, matemáticas, informática y manejo de aparatos. Alrededor de un 50% de mujeres afirma no tener las aptitudes precisas para dicho acceso y se consideran más aptas que ellos en Biología y Química.

En lo referente a aptitudes para planificar, organizar y dirigir grupos, 70,2% de mujeres y 65,6% de hombres afirman poseerlas.

Un 51,3% de mujeres y un 64,5% de hombres consideran que la ingeniería sería un trabajo adecuado para sí.

El 54,8% de las mujeres opina que es un trabajo en el que podría ser su propia jefa. Un 44,2% manifiesta lo contrario.

Un 90% de la muestra opina que es una profesión útil para las personas y la sociedad.

En porcentajes superiores al 80% ambos sexos están de acuerdo en que es un trabajo de mucha responsabilidad, muy valorado por la sociedad, en el que se gana mucho dinero.

Más del 66% de la muestra piensa que es una profesión en la que podría ayudar a la gente.

En relación con la influencia del entorno, las mujeres perciben falta de apoyo por parte del profesorado, de compañeros y compañeras. Manifiestan que reciben un apoyo similar a los hombres por parte de madres y padres.

3.3. Categoría 3. Opinión sobre los estudios y trabajos de ingeniería, estereotipos sexistas y orientación en los centros escolares

3.3.1. Opinión sobre los estudios de ingeniería (interés, dificultades, utilidad social, salidas profesionales)

3.3.2. Opiniones sobre el trabajo-profesión de ingeniería y posibles estereotipos sexistas

Un 80,9% de hombres y un 68% de mujeres consideran interesantes los estudios de ingeniería.

El 37,9% de las mujeres y un 14,9% de hombres consideran que las ingenierías no tienen salidas profesionales apetecibles.

Un 46,9% de hombres y un 27,4% de mujeres piensan que el trabajo en las ingenierías deja poco tiempo para el ocio.

La presencia de estereotipos de género

Un 9,7% de hombres mantiene que las mujeres no tienen capacidades para las ingenierías. Un 13,9% de alumnos considera que ellas no tienen capacidad para dirigir proyectos y un 30,8% opina lo mismo respecto al manejo de aparatos y arreglo de cosas (Tabla 4). Sólo el 1,7%, 2,6% y 6,3% de mujeres, respectivamente, está de acuerdo.

También aparecen prejuicios en hombres sobre un supuesto desorden de las mujeres en el manejo de aparatos (16,2%), percepción totalmente contraria a lo que ocurre en los laboratorios y talleres de los centros educativos, en los que son los alumnos varones los más descuidados.

Un 28,7% de alumnos no acepta que una mujer sea jefa de hombres. Las mujeres están de acuerdo con ello en un 14,2%.

Son mayoritariamente hombres los que piensan que madres y padres no quieren que sus hijas estudien una ingeniería (sólo un 11,0% de mujeres en el primero caso y un 8,4% en el segundo están de acuerdo con estas afirmaciones) y que las mujeres no eligen carreras de ingeniería porque las ven como carreras de hombres (10,5% de mujeres y 21% de hombres).

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Las mujeres tienen habilidades para manejar aparatos y arreglar cosas	Totalmente en desacuerdo	Recuento	22	5	27
		% de Sexo	8,4%	1,7%	4,8%
	En desacuerdo	Recuento	59	14	73
		% de Sexo	22,4%	4,6%	12,9%
	De acuerdo	Recuento	143	143	286
		% de Sexo	54,4%	47,2%	50,5%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	39	141	180
		% de Sexo	14,8%	46,5%	31,8%
Total		Recuento	263	303	566
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	93,885(a)	3	,000
N de casos válidos	566		

Tabla 4. Las mujeres tienen habilidades para manejar aparatos y arreglar cosas

De la misma manera, son ellos, 44,2%, quienes opinan que el trabajo de las ingenierías resta tiempo para la atención a la familia (Tabla 5). El 18,1% de mujeres también está de acuerdo.

Aunque aquí no se hace explícito, en los grupos de discusión queda claro que la respuesta se refiere al tiempo de las mujeres.

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
El trabajo de ingeniería resta tiempo para la atención a la familia	Totalmente en desacuerdo	Recuento	31	93	124
		% de Sexo	11,6%	30,7%	21,8%
	En desacuerdo	Recuento	118	155	273
		% de Sexo	44,2%	51,2%	47,9%
	De acuerdo	Recuento	96	47	143
		% de Sexo	36,0%	15,5%	25,1%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	22	8	30
		% de Sexo	8,2%	2,6%	5,3%
Total		Recuento	267	303	570
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	57,293(a)	3	,000
N de casos válidos	570		

Tabla 5. El trabajo de ingeniería resta tiempo para la atención a la familia

Sigue vigente el estereotipo de que las mujeres no tienen interés en el funcionamiento de

las máquinas (Tabla 6). Esa es la opinión del 42,2% de hombres, aunque hay un 27,5% de mujeres que se muestra de acuerdo.

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Las mujeres tienen interés en el funcionamiento de máquinas	Totalmente en desacuerdo	Recuento	30	16	46
		% de Sexo	11,5%	5,4%	8,2%
	En desacuerdo	Recuento	80	66	146
		% de Sexo	30,7%	22,1%	26,1%
	De acuerdo	Recuento	126	160	286
		% de Sexo	48,3%	53,5%	51,1%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	25	57	82
		% de Sexo	9,6%	19,1%	14,6%
Total		Recuento	261	299	560
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,645(a)	3	,000
N de casos válidos	560		

Tabla 6. Las mujeres tienen interés en el funcionamiento de máquinas

Un 65% de hombres afirma que no existe discriminación en las empresas en la contratación de mujeres ingenieras (Tabla 7).

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Las empresas rechazan la contratación de mujeres	Totalmente en desacuerdo	Recuento	55	52	107
		% de Sexo	20,6%	17,2%	18,8%
	En desacuerdo	Recuento	119	90	209
		% de Sexo	44,6%	29,7%	36,7%
	De acuerdo	Recuento	70	128	198
		% de Sexo	26,2%	42,2%	34,7%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	23	33	56
		% de Sexo	8,6%	10,9%	9,8%
Total		Recuento	267	303	570
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,693(a)	3	,000
N de casos válidos	570		

Tabla 7. Las empresas rechazan la contratación de mujeres

La mayoría desconoce la nota de corte precisa para el acceso a los estudios de ingeniería. Tampoco conoce las salidas profesionales en porcentajes superiores al 70%.

3.4. Categoría 4. Experiencia previa en el manejo de utensilios, aparatos y máquinas

Las mujeres tienen mayor experiencia en el manejo de los utensilios, aparatos, máquinas de uso doméstico y herramientas de comunicación: Es destacable la enorme diferencia que existe en el ítem planchar, 63,6% de mujeres y 26,8% de hombres, diferencia que se mantiene, aunque no tan acusada, en el resto de electrodomésticos.

En los hombres acontece lo mismo con aquellos utensilios o aparatos relacionados tradicionalmente con lo científico-tecnológico: alicates, destornillador, cronómetro, taladro. En el caso de la batidora, la diferencia es de 18 puntos porcentuales a favor de las mujeres, en el taladro la diferencia es de casi 32 puntos a favor de los hombres.

Respecto al uso de TIC, la participación en redes sociales es equilibrada. En el uso de herramientas de móvil hay 5 puntos porcentuales a favor de ellas, pero en la instalación de programas informáticos las diferencias son del 66,9% de hombres frente al 49,5% de mujeres.

Indica las veces que has utilizado...	NUNCA		POCAS VECES		MUCHAS VECES	
	% Hombre	% Mujer	% Hombre	% Mujer	% Hombre	% Mujer
1. Brújula	6,3	9,1	49,8	43,2	43,9	47,7
2. Microscopio	10	7,5	58,7	54,9	31,2	37,7
3. Cronómetro	2,6	5,5	29,4	45,8	68,0	48,7
4. Balanza.	5,6	3,2	45,4	37,7	49,1	59,1
5. Lupa de mano.	6,3	8,2	55,0	55,6	38,7	36,3
6. Termómetro.	1,5	,3	24,6	11,1	73,9	88,6
7. Herramientas móvil	1,5	,0	4,5	1,0	94,1	99,0
8. Flexómetro	4,8	3,0	16,0	29,2	79,2	67,9
9. Plancha	28,6	5,5	44,6	30,8	26,8	63,6
10. Instalar Programa informático	7,8	12,7	22,3	37,8	69,9	49,5
11. Participación en redes sociales	10,8	6,5	18,6	23,9	70,6	69,6
12. Lavadora	34,2	17,9	42,8	29,2	23,0	52,9
13. Microondas	5,6	3,9	12,6	8,5	81,8	87,5
14. Polímetro	25,9	37,8	48,9	49,7	25,2	12,5
15. Batidora	13,8	4,9	36,1	27,0	50,2	68,1
16. Colocar enchufe	27,2	56,0	37,7	20,8	35,1	23,1
17. Coser botón	52,2	13,4	32,8	39,9	14,9	46,7
18. Reparar averías pequeño electrodoméstico	36,4	53,9	38,3	34,1	25,3	12,0
19. Aspiradora	9,3	4,5	32,7	27,6	58,0	67,9
20. Videojuegos	,7	4,5	10,0	33,8	89,2	61,7
21. Destornillador	4,1	11,4	21,6	44,0	74,3	44,6
22. Taladro	14,9	41,4	39,0	44,3	46,1	14,3
23. Alicates	3,0	9,1	30,2	57,8	66,8	33,1
24. Vitrocerámica	17,8	5,8	25,7	24,4	56,5	69,8

Tabla 8. Experiencia previa en el manejo de utensilios, aparatos, máquinas y uso de TIC

3.5. Categoría 5. Conocimiento de sectores productivos y carreras de ingeniería

3.5.1. Conocimiento de sectores productivos relacionados con las ingenierías

3.5.2. Conocimiento de carreras de ingeniería

Los únicos sectores que relacionan con las ingenierías son la industria (sin especificar más), la construcción y la automoción.

En cuanto a estudios, aparecen: ingeniería industrial, química, informática y de caminos.

Las mujeres conocen en mayor medida que los hombres la carrera de ingeniería química.

3.6. Categoría 6. Razones y dificultades percibidas para la elección de estudios de ingeniería

Aunque obtienen mejores calificaciones, las alumnas perciben que sus notas no bastarían para elegir una ingeniería, y sólo el 30% considera que podría superarla.

Es especialmente llamativo el caso de la física, para la que se considera con aptitudes, solamente, el 36,5% de las alumnas, frente al 63,7% de hombres (Tabla 9).

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Tengo aptitudes para la física,	Totalmente en desacuerdo	Recuento	36	83	119
		% de Sexo	13,5%	27,3%	20,8%
	En desacuerdo	Recuento	61	109	170
		% de Sexo	22,8%	35,9%	29,8%
	De acuerdo	Recuento	118	105	223
		% de Sexo	44,2%	34,5%	39,1%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	52	6	58
		% de Sexo	19,5%	2,0%	10,2%
		Recuento	0	1	1
		% de Sexo	,0%	,3%	,2%
Total		Recuento	267	304	571
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	68,246(a)	4	,000
N de casos válidos	571		

Tabla 9. Tengo aptitudes para la física

Al hacer la misma pregunta, relacionando las aptitudes para la física con la posible elección

de una carrera de ingeniería, únicamente un 22,1% de alumnas responde afirmativamente frente al 47,4% de los alumnos (Tabla 10):

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Tengo aptitudes para la física	No elige esta opción	Recuento	141	239	380
		% de Sexo	52,6%	77,9%	66,1%
	Si	Recuento	127	68	195
		% de Sexo	47,4%	22,1%	33,9%
Total		Recuento	268	307	575
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	40,667(b)	1	,000
N de casos válidos	575		

Tabla 10. Podría elegir una ingeniería porque

Las mujeres perciben que su entorno no considera el trabajo de ingeniera como adecuado

para ellas, lo cual es coherente con que sólo un 19,8% considere que se trata de un trabajo adecuado para sí (Tabla 11).

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Es un trabajo adecuado para mí	No elige esta opción	Recuento	141	247	388
		% de Sexo	52,4%	80,2%	67,2%
	Si	Recuento	128	61	189
		% de Sexo	47,6%	19,8%	32,8%
Total		Recuento	269	308	577
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	50,304(b)	1	,000
N de casos válidos	577		

Tabla 11. Es un trabajo adecuado para mí

Las aptitudes para la biología, la química y para dirigir grupos y equipos (Tabla 12) son

algunas de las capacidades autopercebidas por las alumnas.

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Capacidad para planificar, organizar y dirigir grupos	Totalmente en desacuerdo	Recuento	13	18	31
		% de Sexo	4,9%	5,9%	5,4%
	En desacuerdo	Recuento	79	73	152
		% de Sexo	29,5%	23,9%	26,5%
	De acuerdo	Recuento	123	157	280
		% de Sexo	45,9%	51,3%	48,8%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	53	58	111
		% de Sexo	19,8%	19,0%	19,3%
Total		Recuento	268	306	574
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 12. Capacidad para planificar, organizar y dirigir grupos de trabajo

Las mujeres perciben más dificultades económicas que los hombres para esta elección.

En cuanto a las motivaciones para la posible elección (Tabla 13) también son diferentes.

Podría escoger una ingeniería porque...	% Mujeres	% Hombres
Tengo aptitudes para la física	22,1	47,4
Tengo aptitudes para las matemáticas	39,0	56,9
Tengo aptitudes para el dibujo técnico	31,5	31,4
Tengo aptitudes para la informática	39,3	54,9
Me interesa el funcionamiento de aparatos y máquinas	36,4	70,3
Es un trabajo adecuado para mí	19,8	47,6
Es un trabajo en el que puedes ser tu propia jefa o tu propio jefe	27,9	41,3
Es una profesión de prestigio	38,3	56,5
Tengo aptitudes para la química	44,0	40,5
Tengo aptitudes para la biología	39,3	33,5
Soy capaz de planificar, organizar y dirigir grupos de trabajo	51,9	53,5
Es un trabajo de mucha responsabilidad	35,1	38,7
Es un trabajo en el que se gana mucho dinero	35,1	41,6
Una ingeniería me dará una calificación de alto nivel	30,2	50,6
Mis notas son suficientemente buenas	26,5	36,8
Son estudios interesantes	63,6	56,8
Existen centros de estudios, próximos	42,4	40,6
El profesorado piensa que es un trabajo adecuado para mí	13,0	26,0
Mi madre piensa que es un trabajo adecuado para mí	20,1	37,2
Mi padre piensa que es un trabajo adecuado para mí	23,7	40,9
Las compañeras piensan que es un trabajo adecuado para mí	16,2	30,1
Los compañeros piensan que es un trabajo adecuado para mí	16,2	32,3
Son estudios que podría superar	29,9	45,7
Estos estudios tienen salidas profesionales que conozco	37,0	56,9
Son estudios que tienen salidas profesionales apetecibles	42,9	59,9
Tengo posibilidades económicas	27,6	44,6
Veo mujeres que trabajan como ingenieras	33,4	21,6
Veo hombres que trabajan como ingenieros	21,4	34,6

Tabla 13. Podría escoger una ingeniería porque...

3.7. Categoría 7. Carrera de ingeniería o tecnología que se podría escoger (Tabla 14)

3.7.1. Qué carrera de ingeniería escogería (Tabla 14)

3.7.2. Qué carrera de tecnología escogería (Tabla 15)

Un 68,2% de mujeres y un 40,9% de hombres rechazan la elección de una carrera de ingeniería.

Un 32,8% de mujeres y un 59,1% de hombres afirman que le gustaría hacer esta

elección, aunque los datos indican que no la realizan.

El 82,3% de mujeres y el 52,3% de hombres rechazan la elección de una carrera tecnológica.

3.8. Categoría 8. Sobre orientación y acciones a favor de la igualdad en los centros educativos

Las alumnas manifiestan, en mayor medida que sus compañeros, que se realizan acciones a favor de la igualdad y conferencias sobre orientación profesional, pero reconocen que no se orienta a las mujeres hacia carreras de ingeniería o de tecnología y sí a los alumnos.

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	Hombre
Cuando apruebe selectividad me gustaría escoger una carrera de ingeniería	Si	Recuento	83	35	118
		% de Sexo	31,4%	11,6%	20,8%
	No	Recuento	108	206	314
		% de Sexo	40,9%	68,2%	55,5%
	No lo tengo claro	Recuento	73	61	134
		% de Sexo	27,7%	20,2%	23,7%
Total		Recuento	264	302	566
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	48,855(a)	2	,000
N de casos válidos	566		

Tabla 14. Cuando apruebe el examen de selectividad me gustaría escoger una carrera de ingeniería

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	Hombre
Cuando apruebe selectividad me gustaría escoger una carrera de Tecnología	Si	Recuento	30	14	44
		% de Sexo	12,3%	4,8%	8,2%
	No	Recuento	127	242	369
		% de Sexo	52,3%	82,3%	68,7%
	No lo tengo claro	Recuento	86	38	124
		% de Sexo	35,4%	12,9%	23,1%
Total		Recuento	243	294	537
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	55,900(a)	2	,000
N de casos válidos	537		

Tabla 15. Cuando apruebe selectividad me gustaría escoger una carrera de Tecnología

3.9. Categoría 9. Posibles modelos de identificación

Un 27,3% de mujeres señala una profesora como figura de identificación. Sólo el 10% de hombres señala una figura femenina de identificación. La mayoría de las mujeres elegidas como figuras de identificación imparte materias de ciencias.

Un 28,5% de hombres y un 16,5% de mujeres tienen como figura de identificación un profesor, casi siempre de ciencias.

Una mujer de la familia es la figura de identificación para un 34,4% de mujeres y un 18,0% de hombres. Un hombre de su familia es la figura de identificación del 39,3% de hombres y el 25,1% de mujeres, produciéndose diferencias significativas entre ambos sexos.

Un hombre ajeno a la familia es la figura que señalan los hombres: mayoritariamente deportistas y profesores de ciencias. Las figuras masculinas que señalan ellas corresponden mayoritariamente a médicos.

Respecto a un posible modelo de mujer ajena a la familia, se debe señalar la gran cantidad de respuestas inadecuadas que dan los hombres.

Las mujeres señalan mayoritariamente figuras de médicas, ingenieras, profesoras y profesionales sanitarias.

3.10. Categoría 10. Imagen de la ingeniería y la tecnología

Se han reproducido sesenta imágenes de objetos o situaciones, destinadas a establecer su relación o no con las ingenierías y las tecnologías. En la Tabla 16 aparecen los resultados que muestran diferencias significativas.

3.10.1. Relación con ingenierías, tecnologías o ambas

Un 80% de la muestra, sin distinción de sexo, relaciona con las ingenierías o las tecnologías las siguientes imágenes: electrodomésticos (vitrocerámica, batidora, lavadora, microondas, hierro, y frigorífico); maquinaria pesada, energías renovables, TIC, construcción, infraestructuras, barcos, automóviles, industria petrolífera, depuradora, cohete espacial, torres de alta tensión, soldadura, industria forestal, chimeneas de central térmica, soldadura, edificación en altura, cadera mecánica, robot de juguete, taladro y objetos de laboratorio (vasos de precipitados, cronómetro y microscopio).

3.10.2. Objetos y situaciones que no guardan relación con las ingenierías

Un 25% de la muestra considera que las siguientes imágenes no están relacionadas con las ingenierías ni con las tecnologías: cocina, quirófano y tala de árboles.

Entre un 74,0% y un 30,9% de la muestra considera que las imágenes, citadas en porcentajes descendentes (Tabla 16), no están relacionadas con la ingeniería ni con la tecnología: vino, tejidos, moda, botes de conserva, paisaje limpio sin asomo de contaminación, plantación de girasoles, tetrabriks, calzado, bosque, dentífrico, bobinas de hilo tamaño industrial, recipientes de vidrio de uso doméstico, carritos de bebés, gafas de sol, cápsulas de medicamentos, tijeras, carretilla, prótesis, lata de refresco, cinta adhesiva.

Todo ello muestra una concepción bastante estereotipada de las ingenierías y de las tecnologías. No obstante, existen diferencias significativas entre mujeres y varones, de manera que hay más mujeres que consideran que objetos y productos de uso doméstico, tales como bobinas de hilo, tetrabriks, botes de conserva, dentífricos, agricultura y productos alimentarios guardan relación con las ingenierías y las tecnologías.

Porcentajes	MUJERES				HOMBRES			
	I	T	I y T	N	I	T	I y T	N
Gafas	21.7	30.0	16.5	31.8	20.8	22.6	12.2	44.4
Dentífrico	22.7	22.0	7.6	47.7	20.2	13.1	4.7	62.0
Oleoducto	49.1	11.5	27.5	11.9	53.3	7.6	32.8	6.3
Vasos de precipitados	54.1	12.3	15.7	17.9	66.8	8.3	12.3	12.6
Bobinas de hilo	15.7	24.3	11.9	48.1	19.9	17.5	7.1	35.5
Carretilla	26.1	31.1	12.1	30.7	29.6	21.6	8.0	40.8
Ordenador	21.1	33.0	33.3	12.6	13.2	38.4	11.2	37.2
Botes de conserva	13.6	17.0	6.5	62.9	16.7	8.0	41.1	33.9
Plantación de girasoles	19.4	13.3	8.7	58.6	26.8	6.3	7.0	59.9
Cohete espacial	44.2	13.6	36.2	6.0	36.5	11.2	48.0	4.3
Tetrabriks	16.2	20.8	10.0	53.0	18.6	9.1	9.5	62.8
Molinos eólicos	39.6	16.2	34.3	9.9	39.1	8.6	44.4	7.9
Mina a cielo abierto	43.2	17.8	12.9	26.1	36.3	9.3	13.3	41.1
Trasatlántico	37.4	20.0	28.6	14.0	30.9	10.6	37.6	20.9
Placas solares	35.6	23.5	20.7	20.2	32.8	18.2	41.7	7.3
Puente	54.5	14.0	22.3	9.2	52.5	7.6	32.0	7.9
Tejidos	7.2	14.7	72.5	5.6	13.6	5.0	6.3	75.1
Pantallas de TV	14.6	50.9	22.3	12.2	6.6	54.5	28.2	10.7
Vino	8.6	11.7	7.9	71.8	14.3	3.7	6.0	76.0

Tabla 16. Estas imágenes están relacionadas con las ingenierías (I), con las tecnologías (T), con ambas (I y T) o con ninguna de ellas (N)

4. DISCUSIÓN

De la triangulación de los resultados de las entrevistas, el cuestionario y los grupos de discusión, la conclusión genérica obtenida es que las ingenierías están lejos del universo vital de las alumnas, Afirmación que se justifica en lo que sigue.

Las cifras hablan por sí mismas: en las universidades españolas solamente un 7% del total de alumnas se matricula en estudios de ingeniería frente a un 16.3% del total de alumnos. Ellas representan el 30% de las personas matriculadas en ingenierías y ellos el 70%.

Los resultados del presente estudio parecen indicar que las hipótesis de partida se confirman y aparecen nuevas razones y obstáculos para las elecciones de las alumnas, como la imagen de la física, materia clave en su opinión para elegir ingenierías, y la autopercepción de falta de capacidad para su estudio.

No obstante, se ha de continuar el análisis estadístico de los resultados, encaminado a establecer un sistema de índices de idoneidad (Fusco, 2003; Tsui, 2002) con perspectiva de género (CIDA; 1997) y se ha de ahondar en aspectos no aclarados suficientemente y otros que han surgido de la investigación. Por ejemplo, se ha de examinar la posible influencia del estrato de pertenencia en las elecciones, la profesión de madres y padres o las razones para la elección de química o física.

Se han de organizar nuevos grupos de discusión para continuar recogiendo y analizando diferentes discursos e interpretar resultados.

Para la discusión se han organizado los resultados en los apartados que siguen.

4.1. Valoración de los estudios y profesiones de ingeniería

Se valoran muy positivamente los estudios y profesiones de ingeniería en cuanto a estatus económico, prestigio y utilidad social.

La imagen de ingenierías y tecnologías es estereotipada. Así, se considera que los vasos de precipitados están relacionados con las ingenierías o las tecnologías, pero no sucede lo

mismo con los recipientes domésticos de vidrio. Se identifican como aparatos relacionados con las ingenierías y las tecnologías las lavadoras, los frigoríficos, las batidoras y otros electrodomésticos, pero a la hora de considerar la experiencia de las mujeres en el manejo de máquinas y aparatos, los hombres de la muestra opinan que ellas no la poseen, ya que los electrodomésticos no se consideran aparatos ni máquinas importantes. Sin embargo, más mujeres que hombres consideran que las bobinas de hilo, los tetrabriks, los botes de conserva, los dentífricos, la agricultura o los productos alimentarios guardan relación con las ingenierías y las tecnologías.

4.2. Labor de los centros educativos

Los resultados muestran que la orientación que se lleva a cabo en los centros es insuficiente, ya que la mayoría desconoce la nota de corte precisa para el acceso a estudios de ingeniería. Tampoco conocen las salidas profesionales en porcentajes superiores al 70%. Todo ello contrasta con la afirmación de la mayoría de hombres de que dichos estudios tienen “salidas profesionales apetecibles”, lo cual responde a que se les orienta más que a las mujeres hacia estudios relacionados con ingenierías y tecnologías, en una actuación claramente sexista.

Respecto a las acciones a favor de la igualdad entre mujeres y hombres, se ha constatado en acciones de formación del profesorado que, a pesar de las leyes de igualdad y de las disposiciones normativas educativas, no existe una asunción de ellas en los centros y no se introducen en la práctica en los Planes de Centro. Por el contrario, las alumnas, significativamente más que los alumnos, perciben que se realizan acciones de este estilo porque “somos mayoría de mujeres en el centro” y nadie, “excepto de broma” se refiere a la falta de capacidad de las mujeres.

4.3. Modelos de identificación femeninos

Los modelos de identificación femeninos están presentes significativamente en las mujeres y parece confirmarse su necesidad en ciencia y tecnología: un 33,4% de alumnas manifiesta que “ver mujeres que trabajan como ingenieras” motivaría su elección. La realidad es que el profesorado de aquellas materias más

relacionadas tradicionalmente con las ingenierías es mayoritariamente masculino. La química constituye una excepción pues, a pesar de lo dicho, las carreras de química e ingeniería química tienen mayoría de alumnas.

4.4. Autoestima y autoconcepto

La capacidad autopercebida por las alumnas de planificar y organizar grupos no redundaba en un mejor autoconcepto respecto a la adecuación del trabajo en ingeniería para sí (casi la mitad de las mujeres considera que no se trata de un trabajo adecuado para ella misma). Esto no es extraño, ya que perciben falta de apoyo en el profesorado, compañeros y compañeras. Por el contrario, manifiestan que reciben un apoyo similar a los hombres por parte de madres y padres.

Las alumnas no valoran sus capacidades en química y biología como útiles para realizar estudios de ingeniería o tecnología.

Tampoco valoran que sus buenas notas en primero de bachillerato sean suficientes para elegir y superar estudios ingenieriles.

Respecto a las aptitudes percibidas para cursar física, matemáticas o dibujo técnico, resulta especialmente preocupante el caso de la física, para la que sólo se considera con aptitudes el 36,5% de alumnas frente al 63,7% de alumnos, y respecto a la relación entre dicha capacidad y la elección de una ingeniería, el porcentaje de alumnas disminuye hasta el 22,1% frente al 47,7% de alumnos. Cabría preguntarse qué está ocurriendo con la enseñanza de la física.

Más de un 40% de mujeres manifiesta que no podría ser su propia jefa, lo cual responde a la realidad de las empresas, pues existe un déficit de mujeres en puestos de responsabilidad y no se está aplicando la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, aprobada por las Cortes Generales de España, y publicada en el BOE nº 71 de 23/3/2007.

Las mujeres tienen mayor experiencia en el manejo de electrodomésticos junto a herramientas de comunicación. En los hombres acontece lo mismo con utensilios o aparatos relacionados tradicionalmente con lo científico-tecnológico. Mientras que en el manejo de la batidora, la diferencia es de 18 puntos porcentuales a favor de

las mujeres, en el taladro la diferencia es de casi 32 puntos a favor de los hombres pero, aunque ambos aparatos tienen el mismo fundamento físico, la experiencia de las alumnas no se valora, lo cual repercute en que tampoco ellas la perciben como útil o relacionada con la tecnología.

Los estereotipos sexistas presentes en el entorno, sobre todo en los varones, respecto a una supuesta incapacidad femenina para dirigir proyectos, arreglar aparatos, falta de experiencia previa, además de contradecir la idea de que los hombres jóvenes ya no tienen prejuicios sexistas, influyen negativamente en la autoestima de las alumnas. Lo mismo ocurre respecto a la asignación de la atención a la familia, pues “la ingeniería resta tiempo” a las mujeres. Las alumnas contrarrestan estas afirmaciones en el grupo de discusión.

Es preocupante la presencia del determinismo biologicista, referente a supuestas capacidades innatas diferenciales, que aparece en el cuestionario y en el grupo de discusión: tecnología-hombres *versus* cuidado y empatía-mujeres.

Estos resultados reflejan la realidad negativa que las mujeres viven en el ámbito escolar y en el terreno profesional (muchas empresas rechazan la contratación de ingenieras y muy pocas ocupan puestos de decisión).

Todo parece indicar que el sistema educativo no está actuando correctamente en cuestiones que afectan a la autoestima de las mujeres. Resulta bien difícil, cuando no imposible, mantenerla en las condiciones descritas. Así pues, es urgente llevar a cabo una intervención a favor de la igualdad en los centros educativos, en especial en el ámbito científico-tecnológico.

4.5. Motivaciones para elegir ingeniería

Como se puede observar en la Tabla 13, las motivaciones aducidas por unas y otros para una posible elección son diferentes.

Para las alumnas:

El interés de los estudios (63,6%), las aptitudes para química y biología, salidas profesionales apetecibles, existencia de centros próximos y conocimiento de salidas profesionales

son las razones aducidas en mayor medida para elegir futuros estudios..

La posibilidad de ganar mucho dinero sólo convence al 35,1%.

La calificación de alto nivel de las ingenierías es una razón solo para un 30,2%.

“Porque veo mujeres que trabajan como ingenieras” convence al 33,4% de mujeres.

En los alumnos:

Interés en el funcionamiento de máquinas (70,3%), salidas profesionales apetecibles (59,9%), conocimiento de ellas (56,9%), aptitudes para matemáticas, informática, física, dirigir grupos y obtención de una calificación de alto nivel son las razones mayoritariamente elegidas.

También es importante la percepción de que son estudios que podrían superar, las posibilidades económicas, la existencia de centros próximos, la consideración de que sus notas son suficientemente buenas y las opiniones favorables de su entorno.

Las alumnas no gozan de la opinión favorable de su entorno y los estereotipos sexistas presentes en su ambiente no las animan a hacer tales elecciones, aunque obtengan buenas calificaciones. Por lo tanto, es obvio que la intervención que se ha de hacer para animar a las alumnas a elegir carreras de ingeniería no puede seguir los parámetros de los intereses masculinos.

Además, en las entrevistas y grupos de discusión, ellas manifiestan que las ingenierías están relacionadas con la física, las matemáticas y cálculos, todo ello “muy abstracto y sin aplicación real o social” y que prefieren profesiones que conocen como la medicina que, además, implica “relación directa con personas”, que en las carreras de física y de ingeniería “hay mucho machismo” y se sigue “mirando raro a las mujeres que las eligen”. Los alumnos realizan afirmaciones semejantes, atribuyendo el machismo y los estereotipos sexistas a “la sociedad”, percibiendo que a ellos les gusta “desmontar aparatos” y a las chicas “leer” (Álvarez-Lires, F.J., 2012).

5. PROPUESTAS

De lo dicho anteriormente, parece deducirse la necesidad de abordar cambios en el ámbito educativo si, efectivamente, se pretende que las mujeres accedan a los estudios ingenieriles:

Un cambio en la enseñanza de la física, de las matemáticas y de la propia biología, tal como indica el Informe Rocard (2008) *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe* pero, además, se han de realizar acciones a favor de la igualdad y del aumento de la autoestima de las mujeres en el ámbito educativo, incidiendo, fundamentalmente, en la erradicación de los estereotipos sexistas.

Realizar una intervención con los alumnos varones para contribuir a eliminar los estereotipos sexistas presentes en su pensamiento y conductas.

Implantar la formación del profesorado en igualdad, encaminada, también, a cambiar la imagen estereotipada-positivista de la ciencia y la tecnología.

Diseñar materiales didácticos que presenten mujeres científicas ingenieras y tecnólogas de todos los tiempos. (Álvarez-Lires, M., Nuño y Solsona, 2003 y Álvarez-Lires, F.J., 2010).

Es necesario resaltar que no se debe partir de las supuestas o reales carencias de las alumnas, lo cual incidiría en el *Paradigma de la debilidad* (Álvarez-Lires, 1991), que implica aceptar que las mujeres son seres que únicamente necesitan ayuda para acceder al mundo masculino porque las fortalezas y cualidades que poseen, producto de su socialización previa, no son válidas. Este enfoque, pese a sus intenciones igualitarias, parte de una concepción androcéntrica del mundo y no contribuye a transformar la sociedad en un sentido igualitario. Con los datos obtenidos se podrá elaborar un informe DAFO: Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades, con el fin de incidir en los aspectos positivos de la socialización diferencial de las mujeres y de sus posibilidades para transformar una realidad injusta.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez-Lires, F.J. (2010). *Mulleres na historia das enxeñaría: das pioneiras á situación actual*.

- Trabajo de Investigación Tutelado. Santiago de Compostela: USC. Inédito.
- Álvarez-Lires, F.J. (2012). *Psicología, género y educación en la elección de estudios de ingeniería*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid. Inédita.
- Álvarez-Lires, M. (1991). Ciencias Experimentales. ¿Carencias de las chicas? *La Enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales. III Jornadas Internacionales de Coeducación*. Valencia: Instituto Valencià de la Dona.
- Álvarez-Lires, M. (2009). ¿La tecnociencia al servicio de la innovación y la igualdad? *Congreso Internacional Sare 2008*. Vitoria: EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer.
- Álvarez-Lires, M. y Soneira, G. (1994). Enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales: la coeducación como meta. En *Premios CIDE-MEC 1992* (pp. 189-214). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Álvarez-Lires, M., Nuño, T. y Soneira, G. (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez-Lires, M., Serrallé, J. F., Pérez, U. y Álvarez Lires, F.J. (2010). Educación científica, género y desarrollo sostenible. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 62-72.
- Álvarez-Lires, M., Arias Correa, A., Pérez Rodríguez, U. y Serrallé Marzoa, J.F. (2013). La historia de las ciencias en el desarrollo de competencias científicas. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 12 (1), 213-233.
- Barberá, E. y Martínez, I. (2004). *Psicología y género*. Madrid: Pearson Alhambra.
- Bokova, I. (2010). *Engineering: Issues, Challenges and Opportunities for Development*. París: UNESCO.
- Branden, N. (2010). *La autoestima de la mujer*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Canadian International Development Agency's (1997). *Guide to Gender-Sensitive Indicators*. Quebec: CIDA.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. (2005) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Ekeland E, Heian F, Hagen KB, Abbott J. y Nordheim L. (2008) Ejercicios para mejorar la autoestima en niños y personas jóvenes (Revisión Cochrane traducida). En: *La Biblioteca Cochrane Plus*, 2008 Número 2. Oxford: Update Software Ltd. Disponible en: <http://www.update-software.com>. (Traducida de *The Cochrane Library*, 2008 Issue 2. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.).
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 179-194.
- European Commission (2003). *She Figures 2003. Women and Science. Statistics and Indicators*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2006). *She Figures 2006. Women and Science. Statistics and Indicators*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2009). *She Figures 2009. Statistics and Indicators on Gender Equality in Science*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2012). *She Figures (Informe preliminar)*. http://ec.europa.eu/research/scienc society/document_library/pdf_06/she_figures_2012_en.pdf. (Consultada 2 agosto 2012).
- European Commission (2000). *ETAN 2000. European Technology Assessment Network on Women and Science*. Expert Working Group on Women and Science: Science Policies in the European Union. Brusels: EC.
- FECYT (2005). *Mujer y ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología*. Madrid: FECYT.
- Fusco, A. (2003). On the definition and measurement of poverty: The contribution of multidimensional analysis. *3 Conference on the capability approach: From sustainable development to sustainable freedom*. Pavia, Italia.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Huyer. S. y Westholm. G. (2007). *Gender Indicators in Science, Engineering and Technology: An Information Toolkit*. París: UNESCO.
- Instituto de la Mujer (2007). *De la tecnofobia al tecnointerés*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Instituto de la Mujer (2008). *Las mujeres en cifras 1983-2008*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Jayme, M. (2002). La psicología del género en el siglo XXI. *Clepsydra: revista de estudios de género y teoría feminista*, 1, 47-60
- Jiménez-Aleixandre, M.P. (1990). *Proyecto IDEA: Elección de Ramas por las Alumnas de Formación Profesional: Factores Escolares Relevantes y Líneas de Modificación*. Madrid: CIDE-MEC.
- Keller, E. F. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. València: Alfons el Magnànim.

- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and Psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Murillo, S. (2006). *El mito de la vida privada*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- National Science Foundation (2007). *New Formulas for America's Workforce 2-Girls in Science and Engineering*. Virginia: NSF.
- Nuño, T. (2000). Género y Ciencia. La educación científica. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 183-214.
- ONU (2010). *The World's Women 2010: Trends and Statistics*. New York: ONU.
- ONU (2013) *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2013*. Nueva York: ONU
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walweg-Henriksson, H. y Hemmo, V. (2008). *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. <http://ec.europa.eu/research/science-society/> (Consultada 14 julio 2012).
- Tsui, K. (2002). Multidimensional poverty indices. *Social Choice and Welfare*, 19, 69-93.
- UMYC (2007). *Académicas en cifras*. Madrid: MEC.
- UMYC (2011). *Científicas en cifras 2011. Estadísticas e indicadores de la (des)igualdad de género en la formación y profesión científica*. Madrid: MEC
- UNESCO (1998). *Women in Science - Quality and Equality for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005) *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)*. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/about-us/> (Consultada 16 julio 2012).

ARTÍCULO ORIGINAL

Los servicios de orientación profesional en las universidades españolas

Belén S. Lantarón
belen.lantaron@unileon.es
Universidad de León

RESUMEN: Entre las estrategias con que cuenta la Universidad española para favorecer la *empleabilidad* de sus estudiantes está ofertar servicios que los apoyen y faciliten su transición del mundo académico al mundo laboral. La finalidad del estudio que aquí se presenta es obtener una visión actualizada de dichos servicios, incidiendo en su organización y actuaciones. La información se ha obtenido a través de un cuestionario presentado a los responsables de estos servicios y en el que han participado 48 universidades españolas, siendo los estadísticos descriptivos y de correlación los que sustentan el análisis. Los resultados indican que no existe un único modelo organizativo y que trabajan varias líneas de actuación, desde las más tradicionales (orientación e información) a otras más innovadoras (emprendimiento).

PALABRAS CLAVE: Educación Superior, *Empleabilidad*, Orientación Profesional, Servicios de Orientación

The career guidance services in the Spanish universities

ABSTRACT: One of the strategies available to the Spanish university to promote the employability of its students is to offer services that support students and facilitate their transition from academia to employment. The purpose of the study presented here is offer an update description of such services, focusing on organization and performances. The information was obtained through a questionnaire submitted to the responsible for these services, which involved the participation of 48 Spanish universities, using the descriptive and correlation statistics in the analysis. The results indicate that there is no single organizational model and working, developing several lines of action, ranging from the traditional, such as guidance and information, to more innovative as support for entrepreneurship.

KEY WORDS: Higher Education, Employability, Career Guidance, Guidance Services

Fecha de recepción 24/04/2013 · Fecha de aceptación
24/04/2014

Dirección de contacto:
María Belén Suárez Lantarón
Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Área MIDE
Facultad de Educación. Universidad de León
Campus de Vegazana, s/n
24071 LEÓN

1. INTRODUCCIÓN

En este último siglo, el mercado laboral se ha visto modificado tanto desde el punto de vista sociológico, como desde el económico y el tecnológico. Estos cambios han propiciado

la desaparición de algunos tipos de empleo y la aparición de otros. Si hasta hace 25 años trabajar suponía formar parte de una empresa para toda la vida, en un puesto de trabajo y con un contrato fijo, el mercado actual demanda un nuevo tipo de trabajador que, además de ser competente en su campo, cuente con habilidades interpersonales e intrapersonales y con disposición para moverse en un mercado laboral global (Do Ceu Teveira y Rodríguez Moreno, 2010).

El trabajo cambia, pero no cabe duda de que lograr un puesto de trabajo es parte fundamental del desarrollo del individuo y por ello, la preocupación por la inserción socio-laboral, la *empleabilidad*, de todas las personas está en la base de todas las políticas y entre los objetivos últimos de la educación (OIT, 2012; Rodríguez Espinar, Prades, Bernáldez y Sánchez, 2010; Santana Vega, 2010).

Las instituciones de Educación Superior juegan un papel fundamental en este ámbito, especialmente en los aspectos relacionados con la *empleabilidad* de sus estudiantes. En primer lugar, porque inciden en una cuestión clave como es la formación, los resultados de aprendizaje adquiridos por los estudiantes, que deben adecuarse a las demandas del mercado laboral (Mora, 2011; Martín del Peso, Rabadán y Hernández, 2013; Sánchez Pozo, 2008). En segundo lugar, porque pueden orientar, guiar, asesorar a sus estudiantes tanto en la construcción de su proyecto de carrera o proyecto profesional, como en el proceso de transición desde el mundo académico al mercado laboral, mediante una adecuada oferta de servicios de orientación profesional (García Manjón y Pérez, 2008; Uceda, 2011; Vieira, 2009).

1.1. La orientación profesional en la Universidad

La mayoría de autores coinciden en señalar que los primeros servicios de orientación profesional que se vinculan con la etapa de Educación Superior son los denominados Centros de Orientación e Información para el Empleo (COIE), fruto de un convenio de colaboración entre el Instituto Nacional de Empleo (INEM), la Fundación-

Empresa (que posteriormente se extenderá a otras provincias y cuyo objetivo era acercar entre sí la Universidad y la empresa), la Cámara de Comercio y cuatro universidades madrileñas: U. Complutense, U. Autónoma, U. Politécnica y UNED.

Estos centros se encontraban integrados dentro de las universidades como oficinas delegadas del INEM. Su misión consistía en aconsejar y ayudar a los graduados universitarios para buscar el primer empleo y dar orientación sobre dónde poder ejercer los conocimientos y formación recibidos (Alonso y López, 1983). Respondían a un modelo de orientación de ajuste del individuo al puesto de trabajo (no debemos olvidar que surgen en un momento en que la tasa de desempleo entre los estudiantes universitarios es elevada). En palabras de Sánchez y Guillamón (2008, p. 331):

“En su origen, los servicios de orientación universitaria en España se han basado en la demanda social de facilitar la inserción en el mercado de trabajo de los nuevos titulados, a fin de reducir las tasas de paro y el subempleo, así como el desequilibrio entre la formación universitaria y las exigencias del mercado laboral”.

Autores como Ayats (2010) y Grañeras y Parras (2008) consideran que, con el tiempo, el objetivo de favorecer el empleo de los universitarios fue adquiriendo importancia y la propia labor desarrollada por estos servicios (orientación e información hacia el empleo) puso de manifiesto la necesidad de orientación (también académica y personal) entre los universitarios.

La mayoría de autores (Grañeras y Parras, 2008; Sánchez García, 2010; Sobrado y Cortés, 2009; entre otros) sitúan en la década de los 90 y primera del siglo XXI, la etapa de consolidación de servicios en las universidades españolas. Es también durante ese período cuando se elaboran numerosos trabajos que justifican la orientación en el ámbito universitario (Campoy y Pantoja, 2000; Salmerón, 2001; Rodríguez Moreno, 2002; Sánchez García, 1998); que señalan la necesidad de recibir orientación por parte de los estudiantes universitarios (Fernández Díaz, 2006; Llorent, 2006; Saúl, López-González y Bermejo, 2009; Tomás, Beas, Burriel y

Martínez, 2007); y muchos otros que revisan la situación y oferta de este tipo de servicios en esta etapa educativa (Lantarón, 2012; Martínez Gómez, 2008; Simón, 2006; Urzainki et al, 2005).

De la revisión bibliográfica se deduce que los servicios de orientación profesional universitarios cobran relevancia, considerándose (también por parte de los estudiantes) como una herramienta fundamental en la mejora de la empleabilidad de los egresados (González López y Martín Izard, 2004). Igualmente se observa que si bien la función que tradicionalmente se asigna a los servicios de orientación profesional universitarios es la inserción laboral de sus estudiantes y egresados (particularmente la gestión de prácticas en empresa y la gestión de una bolsa de empleo), con el paso del tiempo, dichos servicios han ido describiendo un abanico más amplio de actividades que van desde las anteriormente descritas a otras como la investigación (ANECA, 2007; Salmerón, 2001; Sánchez y Guillamón, 2008; Sobrado y Cortés, 2009; Tomás et. al, 2007).

Asimismo, en las últimas décadas y en relación con las reformas llevadas a cabo en la Educación Superior española, la oferta de servicios de orientación ha pasado a considerarse un elemento de calidad de dichas instituciones (ANECA, 2006; Martínez Clares y Martínez Juárez, 2011; Saúl et al., 2009).

Tras lo expuesto, resulta obvio el importante papel que desarrollan los servicios de orientación profesional (no sólo como herramienta para favorecer la *empleabilidad* de los estudiantes universitarios, sino también como elemento de calidad). Sin embargo, observamos que existen pocos trabajos que se planteen como objetivo el estudio específico de los servicios de orientación profesional universitarios (cómo son y qué actividades realizan), cuestiones éstas que se plantean como finalidad de este estudio descriptivo.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo general es obtener una visión global y actualizada de los servicios de orientación profesional que se ofertan

actualmente en las universidades españolas, describiendo sus características y las actividades que desarrollan.

Para alcanzar dicho objetivo planteamos un estudio descriptivo en el que se utiliza la encuesta (diseño de un cuestionario) como método de obtención de información.

2.1. Diseño

La elaboración del cuestionario partió de una revisión bibliográfica previa, la cual fue utilizada como guía y orientación para el establecimiento de las diferentes categorías y variables, apoyándonos en mayor medida en el modelo utilizado en el estudio de Vidal, Díez y Vieira (2001) y en el Mapa de Actividades propuesto por la ANECA (2007).

El cuestionario fue validado mediante prueba piloto (entrevista semiestructurada con los responsables de los servicios de orientación profesional de las universidades de la Comunidad Valenciana) y juicio de expertos (se envió el cuestionario a los responsables de servicios de orientación profesional de cinco universidades: A Coruña, Cantabria, Granada, Jaume I y Murcia).

Su formato final (para poder enviarse on-line) consta de 10 secciones y 78 ítems, como se recoge en la Tabla 1.

2.2. Recogida de datos

La recogida de datos se inició en junio de 2011 y se realizó *on-line*, enviando el cuestionario por correo electrónico a los responsables de los servicios de las universidades españolas. En septiembre se refuerza la recogida de datos con un nuevo envío a aquellos servicios que no habían respondido aún.

2.3. Análisis

Teniendo en cuenta que el objetivo final planteado en el estudio es realizar una descripción de una situación, son los estadísticos descriptivos y de correlación los que sustentan el análisis.

SECCIONES	Nº ÍTEMS	BREVE DESCRIPCIÓN
Presentación de los servicios universitarios de empleo	10	Los ítems recogen información sobre los servicios. Se indican aspectos organizativos como la Universidad a la que pertenecen, su dependencia institucional, el número de personas que trabajan, etc.
Área de orientación e información	16	En este apartado, además de conocer si existe un área dentro del servicio que trabaja estos aspectos, los ítems recogen información sobre las actividades que en materia de orientación e información se organizan desde el servicio.
Área de Prácticas Académicas Externas	7	Además de conocer si existe un área dentro del servicio dedicada a estas tareas, los ítems recogen información sobre el modo en que se gestionan dichas prácticas externas.
Área de formación para el empleo	14	Se conoce si existe un área dentro del servicio para gestionar la formación, además de las actividades, la organización y destinatarios de éstas.
Agencia de colocación	3	A través de los ítems se recoge información sobre si en el servicio hay un área que se ocupa de modo exclusivo de realizar dichas actividades, además de conocer cómo se gestiona dicha bolsa.
Emprendimiento	9	Mediante los ítems planteados se recoge información sobre si en el servicio hay un área que se ocupa de modo exclusivo de este tipo de actividades, además de conocer cómo son organizadas.
Observatorio de Ocupación y Estudios de Egresados	10	Los ítems recogen información sobre los estudios de egresados que se llevan a cabo desde el servicio y cómo son utilizados por su Universidad.
Evolución del servicio en los últimos años	5	Se recoge información sobre cómo ha ido modificándose el servicio en estos últimos años, en cuanto a financiación y a desempeño de labores.
Buenas prácticas	1	Los servicios exponen aquellas actividades que son consideradas como una buena práctica por los resultados obtenidos con ellas.
Valoración final	3	Los responsables de los servicios exponen aspectos que creen deberían cambiarse y aquellos que deberían ser suprimidos.

Tabla 1. Estructura del cuestionario utilizado

2.4. Población y muestra

El sistema universitario español cuenta, en este momento, con un total de 78 universidades distribuidas del siguiente modo: 47 universidades públicas presenciales, 24 universidades privadas presenciales, 1 universidad pública no presencial, 4 universidades privadas no presenciales y 2 universidades públicas especiales.

Para la realización de este estudio no se han considerado las siguientes: U. Menéndez Pelayo, U. Internacional de Andalucía, U. Internacional de la Rioja, U. Internacional de Valencia, U. Obertà de Catalunya, U. a Distancia de Madrid (UDIMA), la U. Tecnológica y Empresa y la U. Europea de Canarias, pues al buscar a través de sus páginas web la oferta de un servicio de estas características no se encontró ninguna referencia. Por tanto, la población final de la que partimos la forman 70 universidades: 48

de titularidad pública (68,6%) y 22 de titularidad privada (31,4%).

Obtenemos respuesta de un total de 45 servicios universitarios (lo que supone un

64,3% de la población) de los cuales 33 pertenecen a universidades públicas y 12 a universidades privadas. En la Tabla 2 se presentan estos datos de modo más detallado.

	POBLACIÓN		MUESTRA		Muestra/Población
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje
Pública	48	68,6%	33	73,4%	68,7%
Privada	22	31,4%	12	26,6%	54,5%
Total	70	100%	45	100%	64,3%

Tabla 2. Población y muestra

Realizados los análisis pertinentes, encontramos que la muestra se adecua a la población en titularidad (Prueba Chi² Diferencias no significativas, $P= 0.157$), año de creación de las universidades (Prueba Chi² Diferencias no significativas, $P= 0.220$), número de estudiantes matriculados (Prueba Chi² Diferencias no significativas, $P= 0.109$), oferta de titulaciones (Prueba Chi² Diferencias no significativas, $P= 0.301$) y número de campus (Prueba Chi² Diferencias no significativas, $P= 0.123$).

Tan solo se observa limitación en relación con la distribución de la muestra por Comunidades Autónomas. La muestra obtenida se encuentra distribuida en 15 de las 17 CCAA (no se obtiene participación en Asturias y Canarias).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos y su discusión se presentan atendiendo a los distintos aspectos y variables analizadas.

3.1. Denominación del servicio

La denominación de los servicios de orientación profesional ofertados en nuestras

universidades es muy amplia y variada. Como se recoge en la Tabla del Anexo I, de los servicios que han participado en el estudio únicamente se ha producido coincidencia en dos de las denominaciones utilizadas: bajo las siglas de los antiguos COIEs y que se corresponden con *Centros de Orientación e Información para el Empleo* (5 servicios) y bajo la denominación *Servicio Universitario de Empleo* (2 servicios).

Por otro lado, las denominaciones se inician con diferente terminología: *Gabinete, Oficina, Unidad, Servicio*, etc., y algunas de ellas introducen palabras más novedosas como *emprendizaje, emprendimiento* o *autoempleo*.

Sin embargo, y a pesar de esta variedad en las denominaciones, los datos muestran que todos ellos recogen algún término que expresa, de algún modo, que el servicio trabaja en la línea de la orientación para el empleo. Los términos que se repiten en mayor frecuencia son: empleo (53,3%), orientación (24,4%), prácticas (20,0%) o profesional (15,5%).

3.2. Año de inicio del servicio

La mayoría de servicios inició su andadura entre los años 1990 y 2000. Tan sólo uno de los servicios es anterior a la década de los 80.

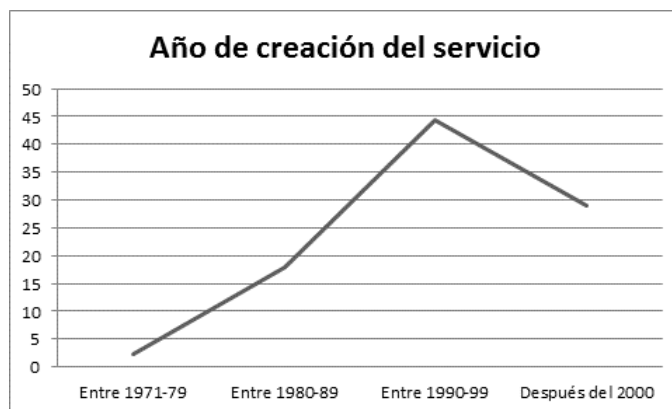


Figura 1. Año de creación servicios de orientación profesional universitarios

Estos datos corroboran las afirmaciones de autores como Sánchez y Guillamón (2008) o Grañeras y Parras (2008) cuando afirman que la expansión más importante de estos servicios se produce en las décadas de los 80 y 90. Además, este incremento en la oferta de servicios por parte de las universidades coincidiría con la etapa de expansión de la Universidad en nuestro país (tanto en número de estudiantes como de instituciones). Como ya hemos señalado, también es en esa época cuando se producen el mayor número de estudios y trabajos que reclaman y exigen la

implementación de la orientación (en todos los ámbitos: académico, personal y profesional) para dicha etapa educativa.

3.3. Dependencia institucional

Los resultados obtenidos indican que la mayoría de los servicios (un 57,8%) dependen de un Vicerrectorado de Estudiantes, un 17,8% lo hace de las Fundaciones Universidad-Empresa, un 15,6% depende de otro Vicerrectorado y, en menor medida (un 4,4%) tienen dependencia mixta.

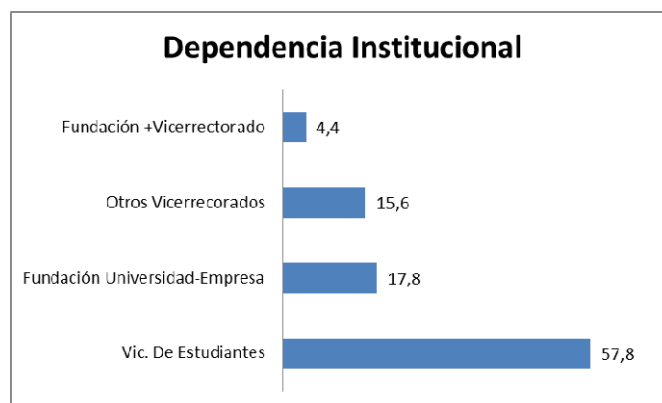


Figura 2. Dependencia institucional

El hecho de que la mayoría de servicios señalen su vinculación con el Vicerrectorado de Estudiantes coincide con los datos del estudio de Ferrer-Sama (2008). Además, este resultado es el esperable, pues éste es un servicio destinado mayoritariamente a atender las necesidades de los estudiantes y egresados.

3.4. Recursos Humanos con que cuentan los servicios

Los datos apuntan que un 33,3% de los servicios cuenta con un personal de entre 5 y 10 personas; un 24,4% dicen contar con menos de 5 personas, y un 42,2 % se distribuye de forma más heterogénea, superando los 10 empleados.

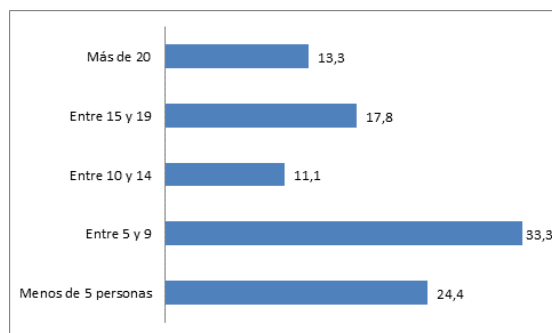


Figura 3. RRHH con que cuentan los servicios

El servicio que cuenta con menos personal señala que sólo 2 personas trabajan en el servicio, mientras que el que cuenta con mayor número lo hace con 43 profesionales.

En función de la titularidad de la Universidad, los datos reflejan que la mayoría de universidades públicas (27,3%) dicen contar entre 5 y 9 personas, al igual que ocurre en la mayoría de las privadas (50%).

Por categorías profesionales (técnicos, administrativos, becarios, directores, subdirectores y otros) indican lo siguiente:

- Técnicos: de un total de 40 servicios, son más numerosos (55,6%) aquellos servicios que dicen contar con menos de 5 técnicos entre su personal. Entre los servicios participantes hay un servicio que no cuenta con personal técnico, y

otro de ellos que cuenta con al menos 30 personas de dicha categoría profesional.

- Administrativos: de un total de 35 servicios que responden esta cuestión, la mayoría de ellos (53,3%) dicen que entre su personal cuentan con menos de 5 administrativos. De los servicios participantes, 9 de ellos (25,7%) dicen que sólo tienen un administrativo, mientras que el servicio que más profesionales de esta categoría tiene son 12.
- Becarios: de un total de 28 servicios, el 48,9% de ellos señala contar con menos de 2 becarios. Entre los servicios participantes hay un 17,8% de ellos que cuentan con sólo un becario y hay un solo servicio que indica contar con un total de 10 becarios.

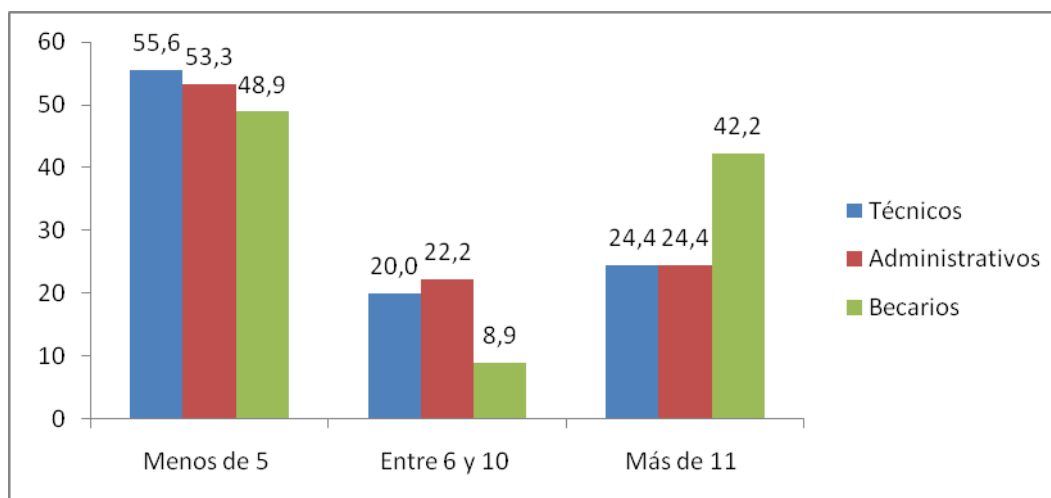


Figura 4. RRHH por categorías profesionales

En el caso de los directores y subdirectores:

- Director: de los 39 servicios que señalan contar con un director del servicio, la mayoría (80%) dice que el servicio cuenta con un director. Observamos que hay un servicio que responde no contar con director y dos de los servicios dicen contar con 2 directores.
- Subdirector: a la pregunta de si cuentan con un subdirector del servicio han respondido tan solo 10 de los servicios de la muestra e indican que, la mayoría (13,3%) no cuenta con un director de servicio, mientras que señalan contar con un subdirector un 8,9% de ellos.
- Otros: de los 12 servicios que responden que cuentan con otro tipo de personal (personal no recogido en las anteriores categorías: técnicos, administrativos, becarios, director o subdirector) las respuestas se encuentran divididas entre los que responden que no tienen a nadie (8,9%) y los que dicen contar con una persona que no figura en las anteriores categorías (8,9%).

Estos datos corroboran los obtenidos por Sánchez y Guillamón (2008) y revelan la gran diversidad relacionada con el personal que trabaja en dichos servicios, no sólo en cuanto al número, sino también en sus categorías profesionales.

Para conocer la consistencia que tienen dichos equipos de profesionales, se consultó a los servicios sobre la antigüedad de su personal, preguntando quién (categoría profesional) llevaba más de tres años trabajando en dicho servicio (expresado en porcentaje). Los datos recogidos refieren que un 69,78% de los técnicos; el 55,82% de los administrativos; el 62,31% de los directores y un 4,44% de los subdirectores, llevan tres años o más trabajando en el servicio. Es decir, el personal con mayor antigüedad serían los técnicos y directores de los servicios. Como

vemos, la categoría “becarios” no se refleja, pues su propia condición de tal, implica la no adquisición de antigüedad.

Si tenemos en cuenta la titularidad de la Universidad, se observa mayor porcentaje de personal técnico y administrativo, con una antigüedad de tres años o más, en los servicios de las universidades públicas que en los servicios de las universidades privadas.

En este sentido, probablemente existan voces que se alcen en pro de la renovación y la adquisición de personal joven, capaz de innovar y promover nuevas estrategias, mientras que otras opten por equipos consolidados y habituados al trabajo en equipo. No debemos olvidar que la antigüedad también conlleva un grado de experiencia y conocimiento en el área de trabajo. En todo caso nuestra opinión es que se debe contar con personal cualificado para desarrollar la labor de orientación y asesoramiento.

Añadir que los datos obtenidos prueban que los servicios de orientación profesional no han descuidado esta tarea, pues la mayoría de ellos (71,1%) señala que su personal recibe formación continuada, y que dicha formación se promueve, también mayoritariamente (53,3%) por la propia Universidad, seguida (51,1%) por el propio servicio.

3.5. Financiación

Los servicios de orientación profesional universitarios son financiados, en su mayoría, con fondos provenientes de la propia Universidad.

Por categorías profesionales, son los técnicos y los administrativos el personal que mayoritariamente señala que son financiados con fondos externos a la Universidad.

La financiación externa proviene, principalmente, de las propias Comunidades Autónomas (a través del Servicio Público de Empleo, programas, etc.) y de las empresas privadas (por la facturación de servicios prestados).

3.6. Líneas de actuación que se trabajan desde el servicio

Los datos revelan que el 93,3% de los servicios trabaja en la línea de orientación e información, el 86,7% gestionan las prácticas académicas, el 71,1% cuentan con una bolsa de empleo o agencia de colocación, el 71,1% promueve actividades

de formación, el 53,3% trabaja en la línea del *emprendedurismo* y el 57,8% cuentan con un observatorio de ocupación. Además, un 28,9% señalan realizar otro tipo de actividades no indicadas anteriormente. Por tanto el mapa de actividades que señalan realizar encajaría con el mapa de actividades propuesto en ANECA (2007), e incluso sería más amplio.

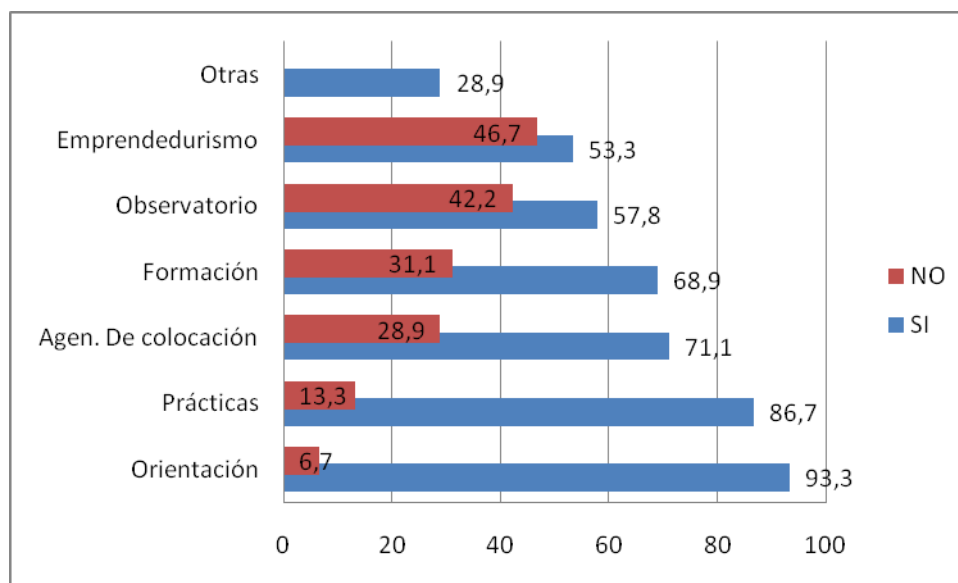


Figura 5. Actividades realizadas desde los servicios de orientación profesional universitarios

Teniendo en cuenta la titularidad de las universidades, los datos siguen esta misma tendencia, si bien hay variación en cuanto al orden: los datos de los servicios de las universidades públicas colocan en primer lugar la orientación (97%), seguida de las prácticas (84,8%) y la formación (75,8%); mientras que los datos de los servicios de las universidades privadas colocan en primer lugar la gestión de las prácticas (91,7%), seguida de la orientación (83,3%) y la Bolsa de empleo (75%).

A continuación se presentan los resultados obtenidos atendiendo a cada una de estas áreas o líneas de actuación.

3.6.1. Área de orientación

Los servicios de orientación trabajan casi en su totalidad (93,3%), la línea de orientación, si bien este porcentaje desciende cuando se refiere a contar con un área específica dedicada a la orientación. No se encuentran grandes

diferencias entre los datos aportados por los servicios de las universidades privadas o públicas.

Sobre las actividades de orientación que organizan o programan los servicios observamos que no sólo refieren un mapa variado de actividades, sino también variados destinatarios y metodologías, al igual que los ámbitos descritos en los que se centran dichas actividades (reorientación de la carrera, oposiciones, *emprendedurismo*, búsqueda de empleo, salidas profesionales). Se observa que en muchas ocasiones las actividades de orientación van ligadas a las de información.

Estos resultados prueban que, además de las actividades que se promueven y organizan directamente desde el servicio o la Universidad, también se programan actividades de orientación que se realizan en coordinación, colaboración o financiación de algún organismo público (Servicio Público de

Empleo, Comunidad Autónoma, etc.). Mientras que el primer tipo de actividades (promovidas desde el servicio-Universidad) cuentan con cierta libertad de formato, duración, periodicidad, metodología, etc., y son destinadas generalmente a estudiantes y egresados, las actividades que se programan con mediación de otros organismos tienen mayor rigidez en su formato y programación, y deben atender también a otros destinatarios

como por ejemplo los demandantes de empleo de la zona.

Estas actividades se realizan en la mayoría de los servicios (86,7%) de forma presencial, no existe gran diferencia en la realización de dichas actividades de forma grupal (77,8%) o individual (75,6%), y en general se destinan a los estudiantes de últimos cursos (86,7%), seguidos de los egresados (80%).

VARIABLES	RESULTADOS	
Línea de orientación	93,3% de servicios	97% de Públicas
		83,3% de Privadas
Área de orientación	68,9% de servicios	80,6% de Públicas
		54,5% de Privadas
Actividades	Individuales	Tutorías Entrevistas <i>Coaching</i> personal
	Grupales	Cursos Talleres Foros
	Metodología: Presencial (86,7%) y Grupal (77,8%)	
	Duración	Entre 1 y 6 horas (42,2%) Dos días Continuidad a lo largo del curso
Destinatarios	Estudiantes últimos cursos (86,7%)	
Colaboradores	Sí (77,8%)	Empresas (57,8%) Servicios públicos de empleo (53,3%)
Tipo de colaboración	Participación directa (64,4%) Financiación (46,7%)	
Indicadores de satisfacción	Sí, 30 servicios (66,7%) No son públicos (62,2%)	

Tabla 3. Resumen de los resultados obtenidos en el área de orientación

3.6.2. Área de prácticas académicas externas

La gestión u organización de las prácticas académicas externas (término tomado según figura en el art. 2.1 del R. D. 1707/2011) es la segunda línea de actuación que mayoritariamente señalan los servicios. En este apartado también desciende el porcentaje de servicios que cuenta con un área específica para gestionar o trabajar las prácticas. Por titularidad, el porcentaje de servicios de las universidades privadas que señalan trabajar esta línea es mayor que el porcentaje de servicios de las universidades públicas.

Como indica el Real Decreto 1707/2011, las modalidades de las prácticas académicas externas son curriculares y extracurriculares. Los datos obtenidos indican que son las prácticas académicas externas extracurriculares las que, de forma mayoritaria (77,8%), gestionan los servicios de orientación profesional universitarios. También señalan que dichas prácticas son remuneradas siempre, mientras que las prácticas externas curriculares lo son algunas veces.

También se observa que es mínimo (2,2%) el porcentaje de servicios que indica no

mantener contacto con los tutores, tanto de empresa como de la Universidad.

estudiantes y en un 62, 2% cuentan con indicadores de satisfacción de las empresas.

Por otro lado, un 64,4% de los servicios cuenta con indicadores de satisfacción de

VARIABLES	RESULTADOS	
Línea de prácticas	86,7% de servicios	84,8% de Públicas
		91,7% de Privadas
Área de prácticas	80% de servicios	83,9% de Públicas
		90,9% de Privadas
Modalidad de las prácticas	Curriculares: 48,9 %	
	Extracurriculares: 77,8%	
Remuneración	Curriculares: Algunas veces (22,2%)	
	Extracurriculares: Siempre (44,4%)	
Contacto tutores	Universidad: Sí (55,6%)	
	Empresa: Sí (53,3%)	
Indicadores de satisfacción	Estudiantes: Sí (64,4%)	
	Empresas: Sí (62,2%)	

Tabla 4. Resumen de los resultados obtenidos en el área de prácticas

3.6.3. Área de formación

Los datos muestran que un 71,1% de los servicios trabaja en la línea de la formación. Por titularidad, son los servicios de las universidades públicas los que señalan trabajar esta línea en un porcentaje más elevado (75,8%) que los servicios de las universidades privadas (50%). El porcentaje desciende en ambos casos cuando se trata de contar con un área específica para desarrollar estas tareas.

En relación con la duración, metodología y destinatarios, los datos obtenidos siguen las mismas pautas que los datos obtenidos en el área de orientación.

En opinión de los responsables, las actividades de formación programadas inciden, principalmente, sobre las competencias

metodológicas, y la motivación que lleva al alumnado a realizar estas actividades es, principalmente, la mejora de las competencias personales, seguida por la motivación para mejorar la formación adquirida en sus titulaciones.

La mayoría de los servicios de orientación profesional universitarios señalan apoyarse en recursos electrónicos o TICs (44,4% usa la web, 15,5% usa el e-mail) para dar a conocer las actividades de formación que ofertan.

Los datos muestran que para realizar estas actividades el 51,1% de los servicios cuentan con colaboradores externos a la Universidad, empresas en la mayoría de casos (31,1%). Además, la colaboración con la que cuentan mayoritariamente (37,8%) es la participación de modo directo en la realización de la propia actividad.

VARIABLES	RESULTADOS	
Línea de formación	71,1% servicios	75,8% de Públicas
		50% de Privadas
Área de formación	57,8% servicios	70% de Públicas
		45,5% de Privadas
Actividades	Duración: Entre 7 y 20 horas	
	Metodología: presencial (62,2%) y grupal (46,7%)	
	Competencias metodológicas	
Destinatarios	Estudiantes últimos cursos (57,8%) Egresados (57,8%)	
Dar a conocer las actividades	Apoyo de recursos electrónicos y TICs	
Colaboradores	Sí, 51,1% de los servicios Empresas (31,1%)	
Tipo de colaboración	Participación directa (37,8%) Financiación (28,9%)	

Tabla 5. Resumen de los resultados obtenidos en el área de formación

3.6.4. Agencia de colocación o bolsa de empleo

En este apartado se muestran los datos relativos a la gestión de actividades dirigidas propiamente a la inserción de sus graduados, recogidas bajo las denominaciones de agencia de colocación o bolsa de empleo.

Según los datos obtenidos un 71,1% de los servicios registran demandas de empleo y ofertas laborales, generando los lazos oportunos entre egresados y empresas. Además, casi la totalidad de servicios (95,5%) señala que cuenta con un área específica para desarrollar esta tarea.

Por titularidad, son los servicios de las universidades privadas los que indican en mayor porcentaje (75%) seguir este tipo de actividad.

La mayoría de los servicios (84,4%) señalan que en dicha bolsa de empleo sólo pueden inscribirse los egresados de su Universidad. Un 15,6% señala que también pueden inscribirse personas en mejora de empleo y un 8,9% indica que pueden hacerlo desempleados del entorno. La inscripción en dicho servicio puede ser, en la mayoría de casos (46,7%), por un tiempo prolongado.

VARIABLES	RESULTADOS	
Línea Bolsa de empleo	71,1% de servicios	69,7% de Públicas
		75% de Privadas
Área Bolsa de empleo	95,1% de servicios	93,3% de Públicas
		100% de Privadas
Destinatarios	Egresados (84,4%) Estudiantes últimos cursos (42,2%)	
Tiempo de inscripción	Más de 5 años (46,7%) Ilimitado (22,2%)	

Tabla 6. Resumen de los resultados obtenidos en relación con la Bolsa de Trabajo

Estos resultados ponen de relieve la prioridad de los servicios de orientación profesional universitarios por gestionar los aspectos relacionados con la *empleabilidad* relativa a sus egresados y estudiantes.

3.6.5. *Emprendedurismo*

Esta línea supone el ámbito más innovador en el que ya trabajan un 53,3% de servicios, porcentaje que se mantiene cuando señalan contar con un área que de modo específico trabaja esta línea. Por titularidad, son los servicios de las universidades públicas los que en mayor medida (57,6%) siguen esta línea de trabajo.

Las actividades que se organizan en esta área son: la información o sensibilización para el autoempleo (51,1%), actividades de

orientación para el autoempleo (46,7%), actividades relacionadas con el apoyo y acompañamiento en la creación de empresas (37,8%), y ayuda al desarrollo de proyectos (26,7%).

Los datos muestran que los principales destinatarios de este tipo de actividades son los egresados (46,7%), seguidos de los estudiantes de últimos cursos (44,4%).

La mayoría de servicios (53,3%) señala que para realizar estas actividades cuenta con agentes externos, los cuales suelen colaborar participando directamente en la actividad (37,8%).

El área cuenta con indicadores de satisfacción, tanto de resultados (24,4%) como de usuarios (31,1%).

VARIABLES	RESULTADOS	
Línea de emprendedurismo	53,3% de servicios	57,6 % de Públicas
		41,7% de Privadas
Área de emprendedurismo	53,3% de servicios	69 % de Públicas
		36,4% de Privadas
Actividades	Información y sensibilización (51,1%)	
	Metodología: Presencial (46,7%) y Grupal (46,7%)	
Destinatarios	Graduados (46,7%)	
Colaboradores	Sí, 53,3% de los servicios Servicio público de empleo (28,9%)	
Tipo de colaboración	Participación directa (37,8%)	
Indicadores de satisfacción	De usuarios (31,1%) De resultados (24,4%) No son públicos (35,6%)	

Tabla 7. Resumen de los resultados obtenidos en el área de *emprendedurismo*

3.6.6. *Observatorio de ocupación*

Las actividades relacionadas con el observatorio de ocupación (estudios de egresados, estudios de mercado, etc.) se llevan a cabo por el 57,8% de los servicios. Por titularidad de la Universidad, el porcentaje de servicios de universidades públicas que

trabajan esta línea es mayor que el de servicios de las universidades privadas.

Casi la totalidad (91,7%) de servicios de las universidades públicas señalan realizar estudios de egresados. También el porcentaje de servicios de las universidades privadas que indican hacerlo es elevado (88,9%).

En el caso de los estudios de mercado, el porcentaje es menor. Un 28,6% de servicios de las universidades públicas y un 25% de servicios de las privadas señalan llevar a cabo este tipo de estudios.

En opinión de los responsables de los servicios, la utilización que hace su Universidad de los resultados de estos estudios se recogen en dos categorías: tomar decisiones sobre las titulaciones y conocer la

empleabilidad (tasa de inserción) de sus egresados. Otras opciones que han señalado son: conocer el mercado laboral y los perfiles requeridos por las empresas, promocionar a la propia Universidad y como indicador de efectividad de estudios, entre otros.

La información para elaborar estos estudios, según la mayoría de servicios, es recogida mediante encuestas dirigidas a egresados y empresas.

VARIABLES	RESULTADOS	
Línea Observatorio	57,8% de servicios	60,6% de Públicas 50% de Privadas
Área de Observatorio	51,1% de servicios	60,7 % de Públicas 54,5% de Privadas
Estudios de egresados	Sí, 66,7% de servicios Son públicos (46,7%)	91,7% de Públicas 88,9% de Privadas
Estudios de mercado	No, 46,7% de servicios No son públicos (20%)	28,6% de Públicas 25% de Privadas
Utilización de estos estudios	Tomar decisiones sobre las titulaciones Conocer la empleabilidad de sus graduados	
Fuentes de información	Encuestas a egresados Encuestas a empresas	

Tabla 8. Resumen de los resultados obtenidos en el área del Observatorio de ocupación

4. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos podemos describir, a grandes rasgos, los servicios de orientación profesional que las universidades españolas ofertan a sus estudiantes, caracterizándose por ser servicios jóvenes (consolidados a partir de la década de los 90) cuya denominación, organización, estructura y recursos personales son heterogéneos. Este hecho ya se observa en otros estudios previos como el de Salmerón (2001), Sánchez García (1998), Sánchez y Guillamón (2008), Simón (2006) o el de Vidal et. al (2001) y que autores como Grañeras y Parras (2008), Santana Vega (2010) o Vieira (2007) justifican como resultado de procesos y coyunturas históricas, políticas e institucionales específicas de cada Universidad, pues éstas gozan de autonomía en su gestión. Otros autores (como Flores, Gil y Caballer, 2012; Sánchez y Guillamón, 2008) consideran que es producto de la carencia de una normativa que reconozca y regule la orientación en esta etapa educativa.

En nuestra opinión, consideramos que sería más ventajoso adoptar una denominación integradora, si bien esta propuesta no es novedosa, pues ya ha sido reivindicada en trabajos anteriores (Salmerón, 2001; Sánchez y Guillamón, 2008; Vidal et al., 2001). Coincidimos con ellos en que promover un servicio integral de empleo que pueda ser identificado fácilmente por sus usuarios, así como la colaboración y coordinación con otros agentes, facilitar la comunicación y el intercambio de experiencias y buenas prácticas, y promover la creación de redes de colaboración y grupos de trabajo, tanto a nivel nacional como internacional, no sólo contribuye a la mejora de la calidad de las propias instituciones, sino que responde al derecho de los estudiantes universitarios (R.D. 1791/2010).

No obstante, y a pesar de dicha heterogeneidad, estos servicios comparten un mismo objetivo a la hora de programar y gestionar sus actividades para el empleo: *mejorar la empleabilidad y ayudar a la*

inserción laboral de sus estudiantes y egresados, si bien en los enfoques y metodologías para alcanzarlo puedan diferir.

Observamos que, si bien desde su creación (como señala el estudio de Sánchez y Guillamón, 2008) estos servicios dedican la mayoría de sus esfuerzos a aquellas actividades directamente vinculadas con el empleo de los egresados (inserción o bolsa de empleo e información), en los últimos años han desarrollado otras actividades para favorecer la empleabilidad de sus egresados y estudiantes, como son la formación (fomentando habilidades y atributos necesarios en la obtención y búsqueda de empleo) o la promoción del autoempleo y creación de empresas (emprendimiento).

Si tenemos en cuenta que la consecución de competencias (genéricas y específicas) posibilita una mayor vinculación entre la Educación Superior y el empleo (García y Pérez, 2008; Jiménez Vivas, 2009; Villa y Villa, 2007; Yanis y Villardón, 2006) la oferta de este tipo de servicios por parte de las universidades constituye una adecuada herramienta en pro de la *empleabilidad* de sus estudiantes, no sólo por la orientación, el asesoramiento o la información para la construcción de su proyecto profesional, sino también porque favorecen la adquisición de competencias y habilidades que no se obtienen a través del currículo oficial, así como algunas estrategias personales que intervienen en la consecución de empleo y que, como señala Cardenal de la Nuez (2006), cada vez cobran más énfasis en la *empleabilidad*.

Para la mayoría de servicios, los destinatarios principales de sus actuaciones son los egresados y estudiantes de últimos cursos, probablemente por ser éste un momento crucial en la toma de decisiones para acceder al mercado laboral y por tanto, ser ésta la población que más demande dicha asistencia. Coincidiendo con los datos recogidos en el estudio de Flores, Gil y Caballer (2012), aún es mínimo el número de servicios que destinan actividades a estudiantes de primeros cursos. No obstante, también hay que destacar que muchos de los servicios asumen como población diana un campo mayor de destinatarios, incluyendo actuaciones para docentes, orientadores de Secundaria,

empresas, etc. En este sentido, creemos importante favorecer el apoyo y la orientación en general, y de modo específico la profesional, a los estudiantes desde los niveles iniciales e incluso en colaboración con los orientadores y tutores de centros de Bachillerato y Formación Profesional, para atender las posibles necesidades que surjan en la toma de decisiones relacionada con la construcción de su proyecto profesional, el cual da comienzo cuando se decide a qué titulación acceder.

Por otro lado, la oferta de servicios de orientación se reconoce como indicador de calidad de las universidades españolas (ANECA, 2006). En este sentido, hemos observado que los servicios de orientación profesional universitarios se muestran preocupados por la calidad y, en la mayoría de ellos y para todas las áreas, señalan contar con indicadores de satisfacción de usuarios.

Desde muchos estudios y trabajos en los que se trata la *empleabilidad* de los graduados (Martín del Peso et al., 2013; Pastor et. al, 2004; Sánchez Pozo, 2008; o en proyectos como TUNING O REFLEX) se insta a la colaboración entre agentes externos a la Universidad y las propias instituciones de Educación Superior argumentando que resulta fundamental conocer qué es lo que las empresas requieren de los titulados universitarios. En este sentido, se confirma que en todas las áreas o líneas de actuación los servicios cuentan con colaboradores externos a la Universidad: el Servicio Público de Empleo, empresas, asociaciones profesionales, etc. Su colaboración consiste, en una amplia mayoría de casos, en la participación directa en la realización de la propia actividad, cuestión que parece lógica si tenemos en cuenta que dichos colaboradores pueden aportar de primera mano datos, experiencias y expectativas del mercado laboral que ayudan en la *empleabilidad* de los estudiantes.

Apoyándonos en la opinión de Rodríguez Espinar et al. (2010) cuando señalan que la responsabilidad de *encontrar empleo* por el individuo (su preparación y conducta de búsqueda de empleo) se traslada también a la institución que lo forma (logro de una adecuada inserción laboral de sus egresados), enfatizamos el hecho de que las universidades

deben implementar la oferta de estos servicios y apostar por su desarrollo. Más considerando que en este momento económico y social las tasas de desempleo se han disparado.

Finalmente, nos gustaría detallar algunas limitaciones observadas en este trabajo y avanzar algunas posibles líneas de investigación que permitirán una continuidad y mejora de los aspectos aquí tratados.

En relación con la información obtenida para la elaboración de este trabajo, ésta ha sido recogida mediante las respuestas a un cuestionario aportadas por los responsables de los servicios y, si bien hemos contado con una buena disposición por su parte, sería interesante complementar la información mediante entrevistas (personales o telefónicas).

Por otro lado, los servicios reconocen la utilización de las nuevas tecnologías y de las redes sociales como medio para dar a conocer sus actividades. Coincidimos con la opinión de Sánchez y Guillamón (2008) en que sería necesario profundizar en el impacto de las nuevas tecnologías en los procesos de orientación.

Además, este estudio se centra en conocer cómo son y qué hacen los servicios de orientación profesional universitarios y no se ha profundizado ni en las necesidades ni en el índice de satisfacción de usuarios. Conocer cuál es la opinión de los estudiantes a este respecto sería muy interesante.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Rivas, J. y López Quero, M. (1983). Los COIEs de las Universidades madrileñas: seis años de actividades. *Colección Forum Universidad-Empresa*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- ANECA (2006). *Criterios y directrices para la acreditación de las enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles de grado y máster*. Madrid: Aneca.
- ANECA (2007). *Mapa de actividades de empleo realizadas por las universidades*. Madrid: Aneca, Unidad de estudios.
- Ayats Salt, J.C. (2010). *Estrategia de la Universidad Politécnica de Valencia para la empleabilidad de sus titulados en el marco de las relaciones Universidad-Empresa*. Valencia: UPV, Tesis doctoral.
- Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2000). La orientación en la universidad de Jaén. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 11 (19), 77-106.
- Cardenal de la Nuez, M.E. (2006). La universidad como dispositivo de colocación social. Movilidad y reproducción en la era de la precariedad laboral. *Revista de Educación*, 341, 281-299.
- Do Ceu Teveira, M. y Rodríguez Moreno, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista de orientación educativa y psicopedagógica*, 21 (2), 335-345.
- Fernández Díaz, M.J. (2006). *Necesidades de los estudiantes universitarios ante la realidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: MEC.
- Ferrer-Sama, P. (2008). *Guidance and Counselling in Higher Education: National Report for Spain*. Estudio realizado dentro del trabajo *Guidance and Counselling in Higher Education in European Union. Member States*, realizado por FEDORA.
- Flores, R., Gil, J.M y Caballer, A. (2012). Rol del servicio de orientación en universidades de Francia, EEUU, Canadá, Reino Unido y España. *Papeles del psicólogo*, 33 (2), 138-147.
- García Manjón, J.V. y Pérez López, M.C. (2008). EEES, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/9, pp. 12.
- Grañeras, M. y Parras, A. (Coords.) (2008) *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.
- González López, I. y Martín Izard, J.F. (2004). La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad según los alumnos. *REOP*, 15 (2), 299-315.
- Jiménez Vivas, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre la universidad y el mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (1), 1-8.
- Lantarón, B.S. (2012). *Los servicios de orientación y apoyo a los estudiantes universitarios*. Madrid: EAE.
- Llorent Bendmart, V. (Dir.) (2006). *Valoración de los estudiantes universitarios sobre los*

- servicios ofrecidos en sus respectivas universidades. Análisis y estudio comparado.* Madrid: MEC.
- Martín del Peso, M., Rabadán, A.B. y Hernández, J. (2013). Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 360, 244-267.
- Martínez Clares, P. y Martínez Juárez, M. (2011). La orientación en el siglo XXI. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (1), 253-263.
- Martínez Gómez, F. (Dir.) (2008). *Análisis de los servicios de información, orientación y apoyo proporcionados por las universidades y utilización de los mismos por los universitarios.* Madrid: MEC.
- Mora, J.G. (2011). *Las competencias relacionadas con la empleabilidad.* Ponencia en el Seminario Bienal de Educación Superior y Empleabilidad, celebrado en Madrid en 2011, Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria.
- OIT (2012). *Competencias para el empleo. Orientaciones de política. Formulación de una política nacional sobre el desarrollo de competencias laborales.* Ginebra: Publicación de informes de la OIT.
- Pastor, M.S., Simón, L., García, J. y Tovar, E. (2004). *Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea en educación superior.* Madrid: MEC/Fundación Universidad-Empresa.
- Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Publicado en BOE nº 297, de 10 de diciembre de 2011 (pp.132.391-132.399).
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el *Estatuto del Estudiante Universitario.* Publicado en BOE nº 318, de 31 de diciembre de 2010 (pp. 109.353-109.380).
- Real Decreto 1497/81, de 19 de junio, sobre *Programas de Cooperación Educativa.* Publicado en BOE nº 175, de 23 de julio de 1981 (pp. 16.734-16.735).
- Rodríguez Espinar, S., Prades, A., Bernáldez, L. y Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Rodríguez Moreno, M.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria.* Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Salmerón, H. (2001). Los servicios de orientación en la universidad. Procesos de creación y desarrollo. *Revista Ágora Digital*, 2, formato digital.
- Sánchez García, M.F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de los universitarios y profesionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (15), 87-107.
- Sánchez García, M.F. (2010). La orientación en España: Despegue de una profesión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 231-239.
- Sánchez García, M.F. y Guillamón Fernández, J.R. (Coords.) (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de educación*, 341, 329-352.
- Sánchez Pozo, A. (2008). Elementos clave en el diseño de módulos y titulaciones EEES. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 41-48.
- Santana Vega, L. (2010) Transición a la vida activa. Presentación. *Revista de Educación*, 351, 15-21.
- Saúl, L.A., López-González, M.A. y Bermejo, B.G. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: De la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción psicológica*, 6 (1), 7-15.
- Simón, L. (Coord.) (2006). *Estudio sobre los servicios de prácticas y empleo (SPE) de las universidades de la Comunidad de Madrid.* Madrid: Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid.
- Sobrado, L. y Cortés, A. (Coords.) (2009). *Orientación profesional: nuevos escenarios y perspectivas.* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tomás, B. Beas, I., Burriel, R. y Martínez, I. (2007). *Necesidades de orientación profesional de los estudiantes y titulados de la Universidad Jaume I.* Jornadas de fomento de la investigación, curso 2006/07.
- Toscano Cruz, M.O. (2001). Necesidad de orientación en la universidad. *Ágora digital*, 2, edición digital.
- Uceda, J. (2011). *¿Qué pueden hacer las universidades para mejorar la empleabilidad de sus egresados?* Presentación en el Seminario Bienal de Educación Superior y

- Empleabilidad, celebrado en Madrid en 2011, Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria.
- Urzainki, J., Pozuelo, C., De la Fuente, D., Luengo, I., Martín, P. y Miquel, J. (2005). *Definición y modelos de servicios de información y orientación universitarios*. Salamanca: Grupo SIOU.
- Vidal, J., Díez, G. y Vieira, M.J. (2001). *La oferta de servicios de orientación en las universidades españolas: innovación y ajuste a las necesidades de la comunidad universitaria*. Madrid: MECD.
- Vieira Aller, M.J. (2007). Influencia comparada del perfil de los estudiantes en la planificación de la orientación universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 49-70.
- Vieira Aller, M.J. (Dir.) (2009). *El análisis de la demanda formativa del mercado laboral en el diseño de los nuevos planes de estudio*. Madrid: MEC.
- Villa Sánchez, A. y Villa Leicea, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educación*, 40, 49-67.
- Yanis, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde la competencia para promover el aprendizaje*. Bilbao: ICE de la U. de Deusto.

ANEXO

Anexo 1. Tabla de denominación de los servicios

Nº/ casos	Denominación del servicio
1	Área de empleo- Fundación empresa Universidad de Navarra
1	Centro de asesoramiento profesional
1	Centro de atención a los estudiantes-Bolsa de trabajo (CAE)
1	Centro de información y promoción de empleo (CIPE)
5	Centro de orientación e información de empleo (COIE)
1	Centro de orientación profesional y emprendizaje
1	Centro de promoción de empleo y prácticas
1	Departament d’Orientació i Inserció profesional
1	Departamento de orientación e información de empleo
1	Departamento de Empleo-Fundación General Universidad de Valladolid
1	DeustoLan
1	Dirección general de empleo
1	Gabinete de apoyo a la orientación profesional y ayuda al empleo
1	Gabinete de iniciativas para el empleo (GIPE)
1	Observatorio ocupacional
1	Observatorio de inserción profesional y asesoramiento laboral
1	Oficina del estudiante-Unidad de prácticas en empresa
1	Oficina de inserción profesional y estancias en prácticas
1	Oficina d’Orientació i Inserció Laboral (OIL)
1	Oficina de orientación laboral SEXPE-UEX
1	Oficina de prácticas y empleo
1	Oficina de prácticas externas y orientación para el empleo
1	Oficina de promoción de empleo
1	Relaciones Universidad-Empresa
1	Servicio de apoyo al emprendimiento y el empleo (SAEE)
1	Servicio de atención y ayudas al estudiante
1	Servicio de cooperación empresarial y promoción de empleo
1	Servicio de Información, Prácticas y Empleo
1	Servicio de información y atención universitaria
1	Servicio de inserción profesional , prácticas y empleo (SIPE)
1	Servicio integrado de empleo (SIE)
1	Servicio de orientación y empleo
1	Servicio de orientación, información, prácticas, empleo y autoempleo (SOIPEA)
1	Servicio de orientación y planificación profesional
1	Servicio de prácticas y empleo
2	Servicio universitario de empleo (SUE)
1	Treball Campus
1	Unidad de apoyo al empleo para universitarios
1	Unidad de empleo
1	Unidad de orientación profesional y empleo

ARTÍCULO ORIGINAL

Efectos de un programa de intervención en el lenguaje en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje

Víctor Acosta Rodríguez
vacosta@ull.edu.es
Universidad de La Laguna

RESUMEN: El objetivo principal de este trabajo ha sido analizar los efectos de un programa de intervención implementado en dos fases consecutivas, y basado en los fundamentos teóricos de la estimulación focalizada y del *recast* de conversación. Dos grupos de niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) participaron en este estudio. Un grupo experimental, con 6 niños, a los que se les aplicó un programa de lenguaje; un grupo control con 3 niños sobre los que no se realizó intervención alguna. Se ha conseguido una mejora global del lenguaje y, especialmente, en la dimensión expresiva, siempre a favor del grupo experimental. No obstante, no se obtuvieron resultados positivos para la comprensión del lenguaje. Las conclusiones indicaron que la práctica combinada es un recurso eficaz para mejorar el lenguaje expresivo de los sujetos con TEL.

PALABRAS CLAVE: Estimulación Focalizada, Intervención Temprana, Recast de Conversación, Trastorno Específico del Lenguaje

Effects of language intervention program in pupils with Specific Language Impairment

ABSTRACT: The main objective of this study has been to analyze the effects of an intervention program implemented in two consecutive phases, and based on the theoretical foundations of focused stimulation and conversational recast. Two groups of children with specific language impairment (SLI) participated in this study. An experimental group with 6 children who were administered a language program, a control group of 3 children who had no intervention. It has achieved an overall improvement of language and, especially, in the expressive dimension, always in favor of the experimental group. However, there were no positive results for language comprehension. Conclusions indicated that the combined practice have a positive effect to improve the expressive language of the children with SLI.

KEY WORDS: Early intervention, Conversational Recast, Specific Language Impairment, Targeted Stimulation

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la ayuda recibida a través del Proyecto de Investigación *La intervención integrada en el lenguaje y la lectura emergente con niños con Trastorno Específico de Lenguaje (TEL)*, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación con referencia SEJ67037/EDUC.

Fecha de recepción 31/10/2013 · Fecha de aceptación
24/04/2014

Dirección de contacto:

Víctor Acosta Rodríguez

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa

Facultad de Educación. Universidad de La Laguna

C/. Delgado Barreto s/n

38071 LA LAGUNA (Santa Cruz de TENERIFE)

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace muchos años, los investigadores que trabajan dentro del campo de conocimiento de los problemas del lenguaje, han iniciado una búsqueda prolongada y hasta cierto punto infructuosa con el propósito de obtener el programa más efectivo para intervenir con sujetos con trastornos del lenguaje en general y con Trastorno Específico del Lenguaje (en adelante, TEL), en particular. El panorama en este campo sigue lleno de obstáculos y puntos de vista muchas veces contradictorios. En este sentido se sigue discutiendo acerca de qué procedimientos utilizar, con qué intensidad y frecuencia, qué tipos de actividades, cuáles son los agentes que deben implicarse o en qué contextos deben implementarse los programas de intervención. Ante este panorama, lleno más de dudas que de certezas, se presenta este estudio. Nuestro propósito es discutir acerca de la viabilidad de un programa de intervención, de su idoneidad para aplicarlo a alumnado con TEL y, finalmente, ofrecer aportaciones cuyos datos contribuyan a la mejora de la práctica educativa (Acosta, Moreno y Axpe, 2012). Con esta idea nos centramos en intentar alcanzar un mayor desarrollo del lenguaje oral y, particularmente, de sus modalidades expresiva y comprensiva. Considerando las dificultades lingüísticas de los niños con TEL, los objetivos que se plantean son los propios del período de adquisición del lenguaje en edades tempranas (3-6 años), etapa decisiva porque sientan las bases para un deseable desarrollo general de estos niños.

En el panorama español no abundan precisamente los estudios empíricos de intervención intensiva y regular en el TEL, por lo que esta aportación, con sus indudables limitaciones, pretende ofrecer una evidencia exploratoria que anime a la necesaria puesta en práctica de modelos de intervención educativa

que demuestren una eficacia y eficiencia contrastadas (práctica basada en la evidencia).

En general, los niños con TEL obtienen puntuaciones mucho más bajas que sus iguales en el desarrollo del lenguaje, mientras que están dentro de los límites normales en los aspectos cognitivos no-verbales y no presentan déficit sensorial, emocional y/o neurológico (Washington, 2013). Se estima que este trastorno afecta al 7,4 % de la población infantil, detectándose habitualmente a partir de los 4 años; tiene además una alta probabilidad de persistencia durante muchos años, circunstancia que implica unos efectos devastadores tanto para el rendimiento académico como para el desarrollo socioemocional (Conti-Ramsden, St Clair, Pickles y Durkin, 2012). Los problemas del lenguaje se manifiestan en la mayoría de sus componentes, entre los que cabría señalar, el fonológico, el morfosintáctico, el semántico, el pragmático y el discursivo, tanto oral como escrito (Schwartz, 2009).

Existen numerosas aproximaciones en los programas de intervención que en los últimos años se han aplicado con sujetos con trastornos del lenguaje (Acosta, 2012). Un primer grupo focaliza su atención en niños de entre 3 y 6 años de edad, período considerado clave para la adquisición y el desarrollo lingüístico. Desde esta perspectiva ha aparecido un conjunto de programas de intervención temprana en los que los cuidadores juegan un papel esencial. Entre todos ellos, quizás el más destacado sea el *Programa para Padres Hanen* (Sheehan et al., 2009). La base del mismo estriba en la enseñanza al adulto de conductas que puedan impactar en aspectos del desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños (atención conjunta, actos intencionales, vocabulario, morfosintaxis, etc.).

Un segundo grupo estaría dentro de las teorías del constructivismo, y se cimientan alrededor del manejo de libros y del juego. El objetivo principal consiste en mejorar la interacción entre adultos y niños a partir de la lectura conjunta de libros con imágenes. Al parecer, esta situación permite ofrecer numerosas oportunidades para optimizar el lenguaje de niños con problemas (Leong y Bodrova, 1996).

El tercer grupo se encuadra dentro de los modelos conocidos como entrenamiento incidental, con una orientación claramente funcional, en el que la imitación y la práctica regular se constituyen en estrategias esenciales para que el niño pueda adquirir el lenguaje (Craig-Unkefer y Kaiser, 2002).

Al cuarto grupo pertenecen los programas vinculados a la denominada estimulación focalizada, en la que se expone al sujeto a numerosos ejemplos de un objetivo lingüístico muy específico dentro de contextos comunicativos significativos (Leonard, 1998).

Por último, estaría el conjunto de programas que se proponen alrededor del llamado *recast* de conversación, con base en los modelos transaccionales de adquisición del lenguaje, cuyas características incluyen la repetición generosa de *feedback*, el apoyo contextual (rutinas), las respuestas contingentes (atención, interacción verbal) y la reducción en la complejidad de los modelos de habla dirigidos al niño. Como veremos más adelante, sobre estos dos últimos modelos se construyó el programa de intervención que presentamos.

Nuestro objetivo fue evaluar el alcance de un programa de intervención que combinó dos ciclos diferenciados de ejecución y que fue diseñado con el fin de mejorar el lenguaje en niños con TEL. El trabajo se desarrolló a lo largo de tres cursos escolares. Más concretamente, este artículo se centra en dar respuesta a un doble interrogante. En primer lugar, comprobar si se consigue mejorar, con una práctica combinada el lenguaje oral de sujetos con TEL; en segundo lugar, verificar si se pueden optimizar las vertientes comprensiva y expresiva del lenguaje.

2. MÉTODO

La presente investigación ha tenido dos fases. En la primera se ha seguido una práctica basada en la estimulación focalizada dentro del aula ordinaria, y, por lo tanto, con una aplicación más natural y contextualizada; en la segunda, se inició otro ciclo de acción sustentado en el *recast* de conversación de manera individualizada dentro del aula de audición y lenguaje, y, en consecuencia, con una intervención más clínica.

2.1. Participantes

Aulas. Esta investigación se llevó a cabo en 8 colegios públicos de la Isla de Tenerife (Canarias). La selección de las aulas se hizo por medio de un minucioso proceso de rastreo, mediante la cumplimentación por las profesoras de un cuestionario en el que se preguntó por cuestiones relacionadas con la audición, el lenguaje y el habla, con el fin de detectar posibles problemas entre 400 niños y niñas de Educación Infantil de tres años (Acosta, et al., 2007).

A partir de aquí se seleccionaron un total de 32 escolares que parecían tener algún tipo de dificultad, a los cuales se les realizaron tres pruebas: *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody* (Dunn, Padilla, Lugo y Dunn, 1986), *Inventario de Desarrollo Battelle* (Newborg, Stock y Weck, 2001) y *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada* (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Útiz, 2004). Por último, tuvo lugar una verificación de que el perfil lingüístico y comunicativo correspondía con lo establecido para el TEL mediante la realización de numerosas pruebas y tareas, descritas en la Tabla 1.

En el proceso anterior se identificaron 9 casos con TEL. De ellos, 6 niños constituyeron un grupo sobre el que se aplicó un programa de intervención sobre habilidades lingüísticas, mientras que los 3 restantes no recibieron atención alguna, quedando como grupo control. A la totalidad de las profesoras se les informó y explicó todo lo relacionado con los resultados obtenidos y con la planificación prevista a partir de este momento. Con todo, la asignación a los grupos se determinó en función del mayor grado de disponibilidad a colaborar por parte de los centros en los que estaban escolarizados los participantes. Téngase en cuenta que un trabajo de estas características suponía la presencia regular en las aulas durante dos cursos académicos de los responsables de llevar a cabo cada uno de los programas de intervención.

Niños. Como ya señalamos más arriba, la configuración de la muestra final de 9 niños con TEL se produjo después de un riguroso proceso de selección inicial que diferenció entre niños con retraso de lenguaje y/o habla,

de aquellos que presentaban un trastorno. La confirmación de este último diagnóstico fue el fruto de un exhaustivo proceso de evaluación

en el que se pasaron numerosas pruebas (Carretero-Dios y Pérez, 2007). Los resultados del mismo se presentan en la Tabla 1.

PRUEBAS	RESULTADOS
Prueba de Lenguaje PLS-4 (Zimmerman, Steiner y Pond, 2002)	Todos los participantes estaban entre -1 y -2 desviaciones estándar por debajo de la media
Escala de Desarrollo Cognitivo General (McCarthy, 1976)	Desarrollo General Cognitivo, con un rango entre 73 y 95 Todos los participantes presentaron retraso en el factor verbal, mientras que el desarrollo no verbal era acorde con su edad
Registro Fonológico Inducido (Juárez y Monfort, 1996)	Tanto en fonemas como en palabras erróneas puntuación muy por debajo de la mínima establecida por el test.
Prueba de Discriminación Auditiva (Aguilar y Serra, 2003)	Por debajo del percentil 50
Pseudopalabras (Aguado, Cuetos, Domezáin y Pascual, 2006)	Resultados muy bajos tanto en palabras familiares como en no familiares
Imitación de frases (WPPSI, Wechsler, 1993)	Puntuaciones entre el rango 1 y 10 muy por debajo de la puntuación inferior del test (11)
Semejanzas (WPPSI, Wechsler, 1993)	Puntuaciones entre el rango 0 y 6 muy por debajo de la puntuación inferior del test (10)
Vocabulario (WPPSI, Wechsler, 1993)	Puntuaciones entre el rango 0 y 9 muy por debajo de la puntuación inferior del test (10)
Asociación Visual (ITPA, Kirk, 2005)	Puntuaciones entre el rango 1 y 10 muy por debajo del límite inferior del test, establecido para los 3 años de edad
Asociación Auditiva (ITPA, Kirk, 2005)	Puntuaciones entre el rango 3 y 10 muy por debajo del límite inferior del test, establecido para los 3 años de edad
Memoria secuencial auditiva (ITPA, Kirk, 2005)	Puntuaciones entre el rango 1 y 4 muy por debajo del límite inferior del test, establecido para los 3 años de edad
Evaluación de Guiones (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008)	Las puntuaciones oscilan entre las de 4 niños que estarían dentro del promedio y otros 5 que tendrían un desempeño descendido (entre -1,5 y -2 desviaciones estándar)
Desarrollo narrativo (comprensión y producción del cuento <i>Buenas noches, gorila</i> , Peggy, 2001)	Déficit narrativo en comprensión y producción
Procesamiento fonológico (Jiménez y Ortiz, 1995)	Puntuaciones entre los centiles 1-5 Puntuación Hepta: muy bajo
Procesamiento fonológico-PROFON (Lara, Aguilar y Serra, 2007)	- En los tres niveles de conciencia fonológica (silábico, intrasilábico y fonémico) no se supera la puntuación cero - En el conocimiento del nombre de las letras, puntuaciones entre el rango 0 y 5 - En el conocimiento del sonido de las letras, puntuaciones entre el rango 0 y 5
Análisis morfo-léxico	Índice de diversidad léxico (IDL): rango entre 0,4 y 0,7 Longitud media de enunciados (LME): rango entre 0,7 y 1,5

Tabla 1. Instrumentos utilizados y resultados de la evaluación inicial realizada con el fin de diagnosticar a los sujetos con TEL

De modo que el perfil obtenido apunta claramente a las características del TEL, ya que las puntuaciones en lenguaje estuvieron por debajo de más de 1 de desviación típica y los resultados en las pruebas de memoria (pseudopalabras e imitación de frases) también fueron muy bajos (aspectos considerados cruciales en el diagnóstico de un TEL).

2.2. Material

Además de las pruebas descritas en la Tabla 1, que sirvieron para la confirmación diagnóstica del TEL, se recurrió para los contrastes al Test de Lenguaje PLS-4. Existe adaptación a población hispana y se administra individualmente a niños que presentan retraso o trastorno del lenguaje, desde el nacimiento hasta los 7 años de edad. Está compuesta por dos subescalas: comprensión y expresión. La primera está formada por 61 ítems, a los que se puntúa entre 0 y 1. Las tareas planteadas tienen como objetivo valorar la comprensión de vocabulario, conceptos, marcadores gramaticales, inferencias y oraciones complejas.

La segunda, la subescala expresiva, está compuesta por 66 ítems (también con un rango de respuestas entre 0 y 1). Las tareas presentadas buscan información acerca de aspectos como el nombre de objetos comunes, el uso de conceptos que describen objetos y expresan cantidad y el empleo específico de preposiciones, marcadores gramaticales y estructuras de oraciones. En la versión española del PLS-4 puede consultarse todo lo referido a su fiabilidad y validez (Zimmerman, Steiner y Pond, 2002).

2.3. Diseño

Siguiendo las instrucciones de Montero y León (2007) se trata de un diseño cuasi-experimental del tipo pre-post, en el que se ha contado con dos grupos, uno experimental (que ha recibido un programa de intervención) y otro control (al que no se le ha facilitado intervención alguna); concretamente los dos grupos son independientes con medidas repetidas (Labrador, Fernández y Rincón, 2006). El grupo control estuvo compuesto por 3 niños con TEL, a los cuales se tenía un difícil acceso para llevar a cabo los programas de intervención en los centros educativos. El

grupo experimental estuvo compuesto por 6 niños con TEL a los que se les aplicó el programa de intervención.

2.4. Procedimiento

Como se dijo anteriormente, el programa de intervención se organizó en dos fases. La primera consistió en una práctica dentro del aula ordinaria basada en una estimulación focalizada. La segunda, tuvo lugar dentro del aula de audición y lenguaje de manera individualizada, con una práctica apoyada en el *recast* de conversación.

Fase 1. El programa de intervención se desarrolló entre los meses de enero y junio de 2009, iniciándose cuando los niños estaban escolarizados en Educación Infantil de 4 años. Se llevaron a cabo un total de 48 sesiones, con una frecuencia de tres veces por semana y una duración de 45 minutos cada una. El trabajo se ejecutaba siempre en la primera hora de la mañana, coincidiendo con el espacio horario que las profesoras dedicaban al manejo del lenguaje oral (asamblea, rutinas y narración).

Dicho programa se elaboró después de conocer cómo era la organización de la enseñanza en cada una de las aulas. A partir de una serie de seminarios y talleres conjuntos se dio paso al establecimiento de objetivos, contenidos y procedimientos del mismo y se seleccionaron los materiales necesarios para su desarrollo. Una vez que el programa fue bien conocido tanto por las logopedas como por las maestras, se comenzó su implementación colaborativa en las aulas, realizando un seguimiento periódico a través de la observación directa y de entrevistas con las profesoras, con el fin de resolver las dificultades que se iban encontrando y valorar los logros alcanzados.

Los objetivos establecidos en el programa de intervención perseguían el fomento prioritario y regular en el aula de habilidades relacionadas con el lenguaje oral y la lectura inicial, tal y como se describe a continuación:

- El diálogo, con el fin de mejorar la participación y la interacción del niño con TEL con sus pares a través de conversaciones sobre lo que hicieron el día anterior o acerca de determinados

tópicos que se estuvieran trabajando, por ejemplo, la Unidad Didáctica de *La Primavera*.

- La representación y verbalización de *scripts*, con los que se perseguía estimular la secuencia de rutinas familiares; el uso de unidades lingüísticas como el vocabulario, los verbos, los adjetivos, los pronombres y las preposiciones; la formulación de preguntas y la elaboración de frases,
- El desarrollo de habilidades narrativas, a través de la comprensión y la producción de cuentos, a partir de los principios de la *lectura dialógica* y de un trabajo específico sobre el estímulo de

estructuras narrativas basado en el *Plan EDEN* de Pavez, Coloma y Maggiolo (2008),

- Y el desarrollo del lenguaje oral mediante la categorización de conceptos y familias léxicas junto con la distinción de las palabras en distintos tipos de oraciones.

Los contenidos se organizaron siguiendo un patrón de complejidad creciente. En la Tabla 2 quedan recogidos los principales fundamentos de esta modalidad de intervención.

BASES TEÓRICAS	REQUERIMIENTOS	CONTENIDOS			
		Diálogo	Scripts	Narrativa	Lenguaje oral
<ul style="list-style-type: none"> - Los individuos son activos en el proceso de aprendizaje - Teorías del aprendizaje y del constructivismo social - Importancia del contexto social - Estructurar, focalizar y enriquecer el <i>input</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Logopeda, maestra, niño y contexto social - Manipulación del contexto para ofrecer oportunidades para la atención conjunta - Brindar múltiples oportunidades a través del ofrecimiento del estímulo lingüístico - Empleo de andamiaje, modelado interactivo y el encadenamiento de preguntas 	<ul style="list-style-type: none"> - Rutinas diarias como el saludarse, darse los buenos días, pasar lista, hablar del tiempo, etc. - Iniciar la conversación - Guardar el turno - Formulación de preguntas - Hablar sobre hechos pasados - Hablar acerca de eventos futuros 	<ul style="list-style-type: none"> - La visita al médico - El viaje en avión - Ir a comer a un restaurante - La visita al veterinario - Un día de pesca en un barquito - Un día en la granja - Ir a la peluquería - Prepararse para ir al colegio 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimulación de guiones (secuencias de acciones en torno a un personaje, según el Plan EDEN, Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008) - Estructura narrativa básica (la presentación, el episodio y el final, según el Plan EDEN, Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008) - Lectura de cuentos con un episodio 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir dibujos - Clasificar dibujos de distintas categorías (alimentos, animales, etc.) - Definición oral de palabras - Discriminación de sonidos - Memoria auditiva - Lectura dialógica con grandes libros para llamar la atención sobre el título, el autor, el copyright, la portada, la contraportada, etc. - Lectura dialógica diferenciando las imágenes de las palabras. - Explicar y hacer predicciones sobre aspectos que sucederán en la lectura. - Relacionar la lectura con experiencias de los niños

Tabla 2. Bases teóricas, requerimientos y contenidos desarrollados en el programa de intervención aplicado en el contexto del aula y basado en la estimulación focalizada

Fase 2. Implementación del programa individualizado, en el aula de audición y lenguaje, entre los meses de Octubre de 2009 y Mayo de 2010. Se llevaron a cabo un total de 72 sesiones, cuando los niños tenían 5 años, con una frecuencia de tres veces por semana y una duración de 30 minutos cada una de ellas, estando el desarrollo de las actividades dirigidas a la promoción de lenguaje oral (y

entre otras cosas al procesamiento fonológico por sus evidentes implicaciones con la lectura inicial) y a la comprensión y a la producción narrativas. El trabajo se ejecutaba siempre en la primera hora de la mañana, pero en esta ocasión fue implementado por logopedas, fuera del aula ordinaria. En la Tabla 3 se recoge una síntesis de las bases teóricas y los componentes claves de esta modalidad de intervención.

BASES TEÓRICAS	REQUERIMIENTOS	CONTENIDOS	
		Narrativa	Lenguaje oral
Ofrecimiento de repeticiones indirectas como <i>feedback</i> para el niño	Situaciones de uno-a-uno (logopeda y niño)	- Episodio: a través del Plan de Estimulación Desarrollo Narrativo EDEN (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008). Uso de láminas y de muñecos	- Habilidades generales de lenguaje de sujetos con TEL. Estas áreas son seleccionadas dada la gran importancia que tienen por lo que representan tanto para la funcionalidad como para la severidad del trastorno. Se trata de la primera meta básica dado que ante un <i>output</i> verbal muy limitado es imprescindible aumentar la frecuencia de producciones lingüísticas. La situación elegida para ello fue doble. En primer lugar, la conversación sobre actividades y dibujos animados favoritos, hechos pasados, etc.; y, en segundo lugar, la lectura conjunta de historias.
Modelo transaccional de desarrollo del lenguaje	Necesidad de un entrenamiento intensivo a las logopedas	- Final: con el cuento “Inventemos el final para el problema de Tito”	
Apoyo contextual (rutinas)	Los tres componentes claves incluyen: respetar la iniciativa del niño, ofrecerle siempre una respuesta y ajustar los objetivos para que resulten alcanzables	- Grabar cuentos y escucharlos	
Respuestas contingentes (atención, interacción verbal)	Se utilizó el modelado interactivo, la práctica estructurada, una respuesta sistemática y regular a las producciones del niño, y el reforzamiento	- Creatividad e integración de las categorías básicas del discurso narrativo	
Reducción de la complejidad de los modelos lingüísticos ofrecidos al niño con TEL	Usar materiales, como los libros de contar historias, atractivos para los sujetos con TEL	- Lectura y recontado de libros con estructura narrativa clara (<i>Patata, tomate y pimienta</i>)	- Producción de palabras, sílabas y fonemas, con atención conjunta y movimientos corporales
		- Repetición frecuente de los mismos libros	- Implementación del programa <i>Los sonidos de las Palabras</i> (García, 2008)
		- Uso de oraciones completas (SVO)	
		- Estados internos de los personajes	
		- Episodio simple	
		- Dos episodios	

Tabla 3. Bases teóricas, requerimientos y contenidos desarrollados en el programa de intervención individualizado basado en el *recast* de conversación

2.5. Análisis

Como ya se indicó en un apartado anterior, como variable de resultados del programa se seleccionó la prueba de lenguaje que nos aporta datos más objetivos en las edades de los niños con los que se ha estado trabajando, esto es, el *Preschool Language Scale-Spanish-PLS-4*, (Zimmerman, Steiner y Pond, 2002). El número de participantes que constituyó la muestra nos llevó a efectuar análisis no paramétricos (Camacho, 1994), sirviéndonos del programa SPSS/PC+ (versión 18.0), y, más en concreto, la prueba de rangos de Wilcoxon, para conocer si existían

diferencias significativas entre ambas evaluaciones en cada grupo por separado (Experimental y Control) y, posteriormente, la U de Mann-Whitney para estudiar las posibles diferencias entre ambos grupos en la evaluación final tanto para los procesos lingüísticos como para la edad equivalente.

3. RESULTADOS

Para valorar los efectos del programa en el alumnado con TEL, se describen a continuación los resultados del contraste pretest-postest. En la Tabla 4 se presentan los primeros resultados de ambos grupos analizados de manera independiente.

DIMENSIONES	Media y Desviación Típica Grupo Experimental		Significatividad Prueba de Wilcoxon Experimental	Media y Desviación Típica Grupo Control		Significatividad Prueba de Wilcoxon Control
	Antes	Después		Antes	Después	
Edad Equivalente en Expresión	Media=2,93	Media=5,82	0,028*	Media=3,27	Media=4,93	0,109
	D.T.= 0,31	D.T.=0,48		D.T.=1,19	D.T.=0,30	
Edad Equivalente en Comprensión	Media=3,43	Media=5,92	0,028*	Media=3,03	Media=5,03	0,109
	D.T.= 0,50	D.T.=0,62		D.T.=0,90	D.T.=1,10	
Edad Equivalente Total	Media=3,05	Media=6,13	0,028*	Media=3,40	Media=5,03	0,109
	D.T.=0,48	D.T.= 0,39		D.T.=0,69	D.T.=0,70	

*= $p \leq 0.05$

Tabla 4. Comparaciones del Grupo Experimental y Control, en los distintos procesos del lenguaje y en la edad equivalente total, mediante el uso del *Preeschool Language Scale-Spanish* (PLS-4, Zimmerman, Steiner y Pond, 2002), antes y después de la intervención

Como puede comprobarse, en todos los casos existe una mejora estadísticamente significativa del grupo experimental, situación nada comparable a los resultados del grupo control que en las tres dimensiones analizadas obtuvo unos resultados no significativos.

Posteriormente se realizó un análisis comparativo entre los dos grupos en la evaluación final, con el fin de contrastar estadísticamente los resultados entre ellos. Para tal propósito se utilizó la U de Mann Withney. Los resultados quedan expuestos en la Tabla 5.

DIMENSIONES	Media Grupo Experimental Después	Media Grupo Control Después	Significatividad U de Mann Withney
Edad Equivalente en Expresión	5,82	4,93	0,038*
Edad Equivalente en Comprensión	5,92	5,03	0,117
Edad Equivalente Total	6,13	5,03	0,037*

*= $p \leq 0.05$

Tabla 5. Comparación en la evaluación final entre Grupo Experimental y Grupo Control, en los distintos procesos del lenguaje y en la edad equivalente total, mediante el uso del *Preeschool Language Scale-Spanish* (PLS-4, Zimmerman, Steiner y Pond, 2002)

Como puede observarse nuevamente, el grupo de niños que participó el programa de intervención obtuvo una clara mejora, corroborada estadísticamente. Ahora bien, al comparar los resultados entre el grupo experimental y el grupo control, las ganancias

se correspondieron con los aspectos expresivos y con la edad equivalente total, no habiendo diferencias cuando se analiza por separado la dimensión comprensiva del lenguaje.

Con estos resultados se puede responder a los interrogantes que dieron lugar a la presente investigación. En primer lugar, la práctica combinada ofrece mejoras indudables en el lenguaje de sujetos con TEL. En segundo lugar, se obtienen excelentes resultados en la dimensión expresiva del lenguaje. Y en tercer lugar, no se produce una mejora en la comprensión lingüística. Entre otras razones, estos resultados son perfectamente explicables porque en los dos ciclos de intervención el énfasis se puso más sobre las modificaciones del *input* que recibían los sujetos que sobre un trabajo centrado en procesos psicolingüísticos (Finneran, Francis y Leonard, 2009). A profundizar más en esta cuestión se va a dedicar el siguiente apartado.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Existe un debate muy actual acerca de la necesidad de establecer diferentes niveles de evidencia cuando se trata de evaluar las distintas modalidades de intervención sobre los problemas de lenguaje (Roddam y Skeat, 2010). Una propuesta es la que distingue entre evidencia exploratoria (en la que habría que situar aquellos programas de intervención que orbitan alrededor de un *continuum*, por ejemplo en el caso que aquí se presenta, con dos formas de intervención sucesivas, una más naturalista, otra más clínica) y otras formas de evidencia, más relacionadas con la eficacia y la efectividad. Los estudios basados en la eficacia investigan los efectos de la intervención en condiciones muy controladas y persiguen objetivos lingüísticos muy precisos (por ejemplo el vocabulario), mientras que los vinculados al análisis de la eficiencia se preocupan de conocer la incidencia de las mejoras en lenguaje sobre la vida cotidiana de los sujetos (habilidades sociales, rendimiento académico, calidad de vida). Como ya se ha dicho anteriormente, nuestra investigación habría que situarla dentro del grupo de evidencia exploratoria.

Los estudios sobre intervención para la mejora del lenguaje en sujetos con TEL de habla inglesa tienen una gran tradición. Dentro de ellos, muchos se han ocupado de aspectos expresivos, y más concretamente del abordaje de recursos gramaticales. Por citar solo algunos, basta referirse al ejecutado por Washington (2013), en el que lograron

resultados significativos en la mejora de recursos gramaticales expresivos; también Ketelaars, Jansonius, y Cuperus (2012) obtuvieron excelentes resultados en tareas semánticas y lenguaje expresivo.

No obstante, nuestro mayor interés ha sido el análisis de aquellas investigaciones en las que se implementaron programas de intervención con un marco teórico similar al aquí presentado. Así, por ejemplo, Camarata, Nelson y Camarata (1994) y Gillum et al. (2003) compararon la eficacia en el uso de dos modelos de intervención sobre sujetos con TEL. El primero de ellos se basó en el empleo de la estimulación focalizada y del *recast* de conversación, mientras que en el segundo se recurrió al uso de técnicas más controladas, especialmente a la imitación de estructuras lingüísticas. Los resultados indicaron un mayor rendimiento de la primera aproximación. Este dato se concretó en la mejora de la expresión lingüística y, específicamente, de las habilidades gramaticales relacionadas con el empleo de más elementos en las frases y del uso de formas pasivas. Con todo, hay que señalar que la aplicación de la estimulación focalizada y del *recast* de conversación también ha cosechado resultados negativos. Un ejemplo de ello ha sido cuando estos se han empleado en la consecución de objetivos expresivos gramaticales mucho más precisos o específicos, como la obtención de la forma de relativo o el manejo de determinadas flexiones verbales. En ese caso, los resultados siempre han sido mejores cuando se ha recurrido a procedimientos más controlados dentro de situaciones más estructuradas (Fey y Loeb, 2002).

Nuestros resultados parecen estar más cerca de los estudios que han obtenido un efecto positivo. La explicación habría que buscarla en la siguiente línea argumental. Desde un punto de vista del procedimiento ha habido una importante manipulación del *input* ofrecido al niño en un contexto que normalmente trataba de ser poco ambiguo. Así, se le brindaban numerosas repeticiones (en las que, obviamente, se incorporaban los objetivos de intervención) a través del modelado interactivo (expansiones, extensiones, etc.) y del andamiaje (pistas, alternativas, ayuda visual). Con ello se pretendía facilitar el aprendizaje de estructuras lingüísticas que

fueran posteriormente usadas en su lenguaje expresivo. De manera más concreta se incidía en activar la habilidad de los sujetos con TEL para repetir palabras, formular y responder a preguntas, combinar palabras para formar frases, usar verbos, emplear preposiciones, imitar oraciones, conversar, recontar historias, entre las más relevantes.

¿Por qué en nuestra investigación se han buscado objetivos generales de lenguaje y de lenguaje expresivo, en particular, en lugar de indagar en otros más específicos o precisos? Habría una doble razón. En primer lugar, se han identificado áreas de gran importancia para lograr una cierta funcionalidad en los niños que partían de un déficit lingüístico considerable (Wadman, Durkin, y Conti-Ramsden, 2011). Es decir, cuando existe poco *output* verbal (recuérdese la gran afectación del lenguaje que quedó reflejada en la Tabla 1), la meta primordial consiste en conseguir un incremento de las producciones verbales (palabras, combinación de palabras, oraciones, conversaciones, narraciones). Luego, el énfasis se puso en incrementar la longitud y la complejidad de las construcciones morfosintácticas, así como en el aumento de la inteligibilidad. En segundo lugar, se partió de un modelo estructural que busca la consecución de metas básicas de intervención (lenguaje en general y lenguaje expresivo, en particular).

Precisamente, una de las conclusiones más importantes de este trabajo (y probablemente una de sus limitaciones más notables) quizás tenga relación con las necesarias correcciones que habría que introducir en el programa de intervención. En esta dirección, los resultados obtenidos apuntan a poner un mayor énfasis en todo lo relacionado con la consecución de objetivos que mejoren de manera más evidente la comprensión de los sujetos con TEL. Esta cuestión no es una tarea sencilla por la gran cantidad de procesos implicados en la comprensión lingüística. No obstante, con toda probabilidad habrá que pensar en el diseño de contenidos que activen, en primer lugar, la identificación de palabras, sílabas y fonemas; en segundo lugar, la memoria de trabajo, ya que el lenguaje hablado exige una gran cantidad de recursos de memoria (Lum y Zarafa, 2010; Montgomery, Magimairaj y

Finney; 2010); en tercer lugar, centrarse en diferenciar los límites de sintagmas y oraciones; en cuarto lugar, ayudar a la construcción del significado de las oraciones; en último lugar, apoyar activamente el desarrollo de habilidades narrativas, en sus aspectos superestructurales (presentación, episodios y final) y microestructurales (cohesión y coherencias local, secuencial y global).

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 23-36.
- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2012). La acción inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Educación*, 359, 332-356.
- Acosta, V., Moreno, A., Cámara, M., Coello, A. y Mesa, J. (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje*. Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.
- Aguado, G., Cuetos, F., Domezáin, M. y Pascual, B. (2006). Repetición de pseudopalabras en niños españoles con Trastorno Específico del Lenguaje: marcador psicolingüístico. *Revista de Neurología*, 43, 201-208.
- Aguilar, E. y Serra, M. (2003). *A-RE-HA. Análisis del retraso del habla*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Útiz, N. (2004). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada (PLON-R)*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Camacho, J. (1994). *Manual de uso del programa estadístico SPSS/PC+*. Barcelona: PPU.
- Camarata, S., Nelson, K. y Camarata, M. (1994). A comparison a conversation based to imitation based procedures for training grammatical structures in specifically language impairment children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 1.414-1.423.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, D. (2007). Standards for the development and review of instrumental studies: Considerations about

- tests selection in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 863-882.
- Conti-Ramsden, G., St Clair, M., Pickles, A y Durkin, K (2012). Developmental trajectories of verbal and nonverbal skills in individuals with a history of specific language impairment: from childhood to adolescence, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55 (2), 1.716-1.735
- Craig-Unkefer, L. y Kaiser, A. (2002). Improving the social communication skills of at risk preschools children in a play contexts. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 3-13.
- Dunn, L., Padilla, E., Lugo, D. y Dunn, L. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Madrid: TEA.
- Fey, M. y Loeb, D. (2002). An evaluation of the facilitative effects of inverted yes-no questions on the acquisition of auxiliary verbs. *Journal of Speech and Hearing Research*, 45, 160-174.
- Finneran, D., Francis, A. y Leonard, L. (2009). Sustained attention in children with SLI. *Journal of Speech and Hearing Research*, 52, 915-929.
- García, C. (2008). *Los sonidos de las palabras*. Madrid: CEPE.
- Gillum, H., Camarata, S., Nelson, K. y Camarata, M. (2003). Pre-intervention imitation skills as a predictor of treatment effects in children with specific language impairment. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 5, 171-178.
- Hincapié, L, Giraldo, M., Castro, R., Lopera, F., Pineda, D. y Lopera, E. (2007). Propiedades lingüísticas de los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 47-61.
- Jiménez, J. y Ortiz, R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Juárez, A. y Monfort, M. (1996). *Registro Fonológico Inducido*. Madrid: CEPE.
- Ketelaars, M., Jansonius, K. y Cuperus, J. (2012), Semantic abilities in children with pragmatic language impairment: the case of picture naming skills. *Applied Psycholinguistics*, 54 (6), 87-98.
- Kirk, S. (2005). *Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas*. Madrid: TEA.
- Labrador, F., Fernández, M. y Rincón, P. (2006). Eficacia de un programa de intervención individual y breve para el trastorno por estrés postraumático en mujeres víctimas de violencia doméstica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 527-547.
- Lara, M., Aguilar, E. y Serra, M. (2007). *Prueba de procesamiento fonológico (PROFON)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Leonard, L. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Leong, D. y Bodrova, E. (1996). *Tools of the mind: A Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Lum, J. y Zarafa, M. (2010). Relationship Between Verbal Working Memory and the SCAN-C in Children With Specific Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 521-530.
- McCarthy, D. (1976). *Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA.
- Montgomery, J., Magimairaj, B. y Finney, M. (2010). Working Memory and Specific Language Impairment: An Update on the Relation and Perspectives on Assessment and Treatment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 78, 78-94.
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Newborg, J., Stock, J. y Weck, L. (2001). *Inventario de Desarrollo Battelle*. Madrid: TEA.
- Pavez, M., Coloma, C. y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Médica.
- Peggy, R. (2001). *Buenas noches, gorila*. NewYork: Putnan's.
- Roddam, H. y Skeat, J. (2010). *Embedding evidence-based practice in speech and language therapy*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Schwartz, R. (2009). Specific language impairment. En R. Schwartz (Ed.). *Handbook of child and language disorders* (pp. 3-43). New York: Psychology Press.
- Sheehan, J., Girolametto, L., Reilly, S., Ukoumunne, O., Price, A., Gold, L. y Wake, M. (2009). Feasibility of a language promotion program for toddlers at risk. *Early Childhood Services*, 3, 33-50.
- Washington, K. (2013). The association between expressive grammar intervention and social

- and emergent literacy Outcomes for Preschoolers With SLI. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22 (1), 113-125.
- Wadman, R., Durkin, K. y Conti-Ramsden, G. (2011). Close relationships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 42, 41-45.
- Wechsler, D. (1993). *WPPSI. Test de inteligencia para preescolares*. Madrid: TEA.
- Zimmerman, I, Steiner, V. y Pond, R. (2002). *Preschool Language Scale-Spanish-4(PLS-4)*. Chicago: Psychological Corporation.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

RESEARCH EXPERIENCES

ARTÍCULO ORIGINAL

La entrevista en profundidad como recurso pedagógico en los estudios de Trabajo Social y Educación Social. Potencialidades y retos para el aprendizaje teórico-práctico

Mario Jordi Sánchez
amjordi@upo.es

Beatriz Macías Gómez-Estern
bmacgom@upo.es
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

RESUMEN: En el presente artículo se evalúan algunas de las potencialidades y límites del desarrollo de metodologías cualitativas de investigación por parte del alumnado universitario, con énfasis en la implementación de entrevistas en profundidad. Tras la puesta en práctica de estas metodologías en los últimos años como parte del desarrollo de competencias en los estudios de Trabajo Social y Educación Social, discutimos algunas aportaciones de relevancia que la introducción de este tipo de técnicas origina. Concretamente, se resalta la consecución de objetivos docentes en cuanto a mejora de las capacidades de contextualización, empatía y conexión entre conocimientos teóricos y prácticos.

PALABRAS CLAVE: Metodología Cualitativa, Entrevistas en Profundidad, Recurso Pedagógico, Alteridad, Educación Superior

In-depth interview as a pedagogical resource in Social Work and Social Education. Potentialities and challenges for theoretical and practical learning

ABSTRACT: The goal of this article is analyzing the potentialities and limits of using qualitative research methodologies as didactic technics with university students. We will develop a case study where university students have used ethnographic methods (specifically in-depth interviews) as a way of deepening their understanding of the subject contents and acquiring procedural and attitudinal skills. We will study the impact in learning of the implementation of this didactic methodology in Social Work and Social Education undergraduate students. Results show that learning how to do and performing in-depth interviews has increased student's contextualization and empathy capabilities. It has also helped connecting theoretical and practical knowledge.

KEY WORDS: Qualitative Research Methodologies, In-depth Interviews, Educational Resource, Otherness, Higher Education

Fecha de recepción 31/10/2013 · Fecha de aceptación 14/04/2014

Dirección de contacto:

Mario Jordi Sánchez

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

La preocupación por la calidad en el aprendizaje lleva a una continua revisión y renovación de las técnicas y métodos que se van a aplicar, algo que en el caso de la enseñanza universitaria encuentra una importante fuente de retos en esta fase de implantación avanzada, pero a la vez inacabada, del Espacio Europeo de Educación Superior. La necesidad de sondear las oportunidades que este marco nos brinda, más allá de una simple aplicación mecanicista o formal de nuevas estrategias de aprendizaje, nos lleva a profundizar en el objetivo del aprendizaje contextualizado, adaptado a la realidad y al entorno social y cultural en el que tal aprendizaje se genera, con la mirada puesta en el avance en la estructura del conocimiento.

En este sentido, este trabajo se sitúa en el contexto de la docencia universitaria del Trabajo Social y la Educación Social, y más concretamente en contenidos relativos a la etnicidad y las relaciones interétnicas. En este escenario, cobran especial protagonismo las habilidades y competencias relativas al desarrollo de la reflexividad, la empatía y la vivencia consciente de la *otredad*, lo cual implica un acercamiento al mundo de las relaciones interpersonales en la medida en que se produce un cierto alejamiento del ámbito estrictamente académico. La salida al campo se plantea en términos de una incursión etnográfica acotada que pese a sus retos, se concibe como fuente de beneficios en términos de adquisición de competencias a distintos niveles.

Con implicar al alumnado en este tipo de contactos con la realidad social se propone no sólo plantear una confrontación teoría-praxis, sino que nos conduce directamente al giro que ya autores como Zabalza (2003, 2007) plantean hacia el aprendizaje flexible, superando las rigideces en la concepción estrecha del aprendizaje externo. Los desafíos fundamentales generados provienen aquí de adentrarse en la práctica etnográfica con todas sus implicaciones asociadas al campo de la intersubjetividad: la construcción de la identidad propia y ajena, el

autoconocimiento de emociones o la revisión de prejuicios y estereotipos propios y ajenos. Un territorio complejo que exige esfuerzos de organización y sistematización de la experiencia, plasmándola en este caso en un proyecto docente. La puesta en marcha de este proyecto conlleva asumir un conjunto de retos y desafíos, de potencialidades y de límites que abordamos en este trabajo.

Partimos para ello de nuestra propia experiencia como docentes en el uso de técnicas etnográficas empleadas por el alumnado universitario en términos de innovación docente. Nos apoyamos en las tradiciones pedagógicas y psicológicas que defienden la idea de que el aprendizaje no es “auténtico” si no supone un cambio de posición en el sujeto que aprende con respecto al mundo físico y social que le rodea (Simons, 2000; Van Oers, 2005, 2006, 2007; Meijers y Wardekker, 2003). Entendemos así que el aprendizaje es pues un proceso de transformación identitario, donde el Yo sufre una mutación tanto a nivel cognitivo como emocional (Wortham, 2003, 2006). Mediante el uso de la etnografía, los y las estudiantes, además de adquirir técnicas como el diseño y uso de entrevistas, se enfrentarán a situaciones donde la “otredad” (componente necesario en los procesos identitarios) podrá emerger, por lo que la propia mirada de sí mismos se verá afectada, en términos de adscripciones culturales.

La ineludible incorporación del conocimiento práctico en el perfil competencial del alumnado es uno de los puntos críticos (como refieren Biggs, 2004 o Zabalza, 2007, entre otros) que exigen un punto de vista dinámico de la docencia y que puede llevar, como es este el caso, a la necesidad de extraer la clase práctica del espacio físico de ésta, desarrollándola en otros tiempos y lugares, con otras lógicas. En este empeño, nos preocupó desde el principio que ese “sacar la clase de su sitio” que suponía la incursión etnográfica del alumnado no implicara una desconexión con los contenidos teóricos de la asignatura, hasta el punto de hacer “cualquier cosa” (Martínez, 2007:47).

La conexión con estos contenidos suponía así para el alumnado afrontar un difícil reto. Sabemos que la teoría (es decir, para este caso, el conocimiento previo abstracto sobre la realidad, a partir de fuentes documentales) es el punto de partida, nos invita a reflexionar sobre lo que, por

considerarse “obvio” o “natural”, se simplifica o se invisibiliza. En estas condiciones ¿qué clase de incursión etnográfica pretendíamos requerir al alumnado? En primera instancia, se trataba de “acercarse a la realidad práctica”, pero no de cualquier modo. No hay que olvidar que el alumnado de estas asignaturas (Trabajo Social, Educación Social) presenta ya en su horizonte cercano de competencias un acercamiento práctico, que desarrollará en entidades públicas o privadas en las que el contacto con el otro suele tener un claro carácter finalista, comúnmente dirigido a la intervención social o socioeducativa. En este contexto, la entrevista se incardina en la lógica del diagnóstico, o en la acumulación de datos que, una vez analizados, guíen una posterior intervención. Se trata aquí, en cambio, de pensar la etnografía como una forma de acercamiento al *otro* desprovista en cierta medida de tal orientación utilitarista, de modo que la información fluya de un modo más cercano y se den condiciones para que broten la intersubjetividad y la empatía, evitando en la medida de lo posible situaciones artificiales, mediadas. Aparte de otras implicaciones, nos basamos en la paradoja que se manifiesta cuando, al salirse el alumnado de la *aplicabilidad* profesional en sentido estricto consigue adquirir competencias y habilidades que redundan en beneficio de dicha *aplicabilidad*.

Pese a las evidentes limitaciones técnicas del alumnado, cuyo conocimiento de los métodos etnográficos en este caso no sobrepasaba, salvo excepciones individuales, el nivel introductorio, optamos por la elección de una técnica como la entrevista en profundidad a sabiendas de que ello no implicaba “hacer etnografía”, sino abordar una pequeña parte de ella. Persiguiendo unos límites mínimos de conocimiento de esta técnica intentábamos afrontar el riesgo metonímico (tomar la parte por el todo) del que no están exentas no pocas investigaciones etnográficas de carácter profesional y del que ya nos advierte Pujadas (2010). A ello se suma el indudable reto de aplicar una técnica como la entrevista en profundidad que, en su desarrollo en los últimos años, ha ido incorporando nuevos desafíos, aportados en buena parte por la etnografía posmoderna (Fontana y Frey, 2005). Cabe citar aquí la intención dirigida a atenuar el papel del agente entrevistador como mero “interrogador” y acercarlo al de agente “facilitador” dentro de un proceso comunicativo en el que ambas, persona entrevistadora y persona entrevistada, se sitúan en

un plano más igualitario, de modo que ambas se permeen, se informan y se interpelan mutuamente. Consideramos que es precisamente este desafío, el de compartir información a partir de la oralidad con otras personas, ajenas al mundo universitario y cercanas a la praxis cotidiana, lo que justifica tanto esta experiencia como su desarrollo e implantación en Educación Superior, y más concretamente en estudios en los que el aprendizaje de la empatía y la reflexividad son tan cruciales, como son los casos aquí tratados del Trabajo Social y la Educación Social.

2. METODOLOGIA

La experiencia que compartiremos en este trabajo ha sido llevada a cabo durante los últimos cuatro cursos académicos con estudiantes de diversas asignaturas relacionadas con la interculturalidad, en concreto con la asignatura “Relaciones Interétnicas, Minorías Étnicas y Culturales”, de la extinta diplomatura de Educación Social, y con las asignaturas del Grado en Trabajo Social “Etnicidad, Migraciones y Relaciones Interétnicas” y del Grado en Educación Social “Procesos Migratorios y Relaciones Interétnicas”, todas impartidas en la Universidad Pablo de Olavide en el período 2009-2014. La media de personas matriculadas en los distintos cursos ha oscilado entre las 35 y las 50. Con respecto a las asignaturas de Grado, estas constaban de una parte teórica (3,6 créditos) y una práctica (1,4 créditos).

La parte teórica de la asignatura se ha desarrollado con clases magistrales complementadas con la lectura y comentario de textos académicos donde se trabajaban contenidos tales como la construcción de las identidades, la etnicidad, las migraciones, los prejuicios, y los modelos de gestión de la diversidad cultural. La parte práctica de estas asignaturas se enfocó a la ejecución de un informe donde se desarrollaba una temática para elegir en conexión con los contenidos teóricos de la asignatura, a partir de un caso real (como por ejemplo “mujeres latinas en EEUU”, o “inmigración china en España”). Los estudiantes se distribuyeron en pequeños grupos (de cuatro integrantes de media) y se les proporcionó información sobre búsqueda documental, análisis de información y realización de una entrevista. El informe, redactado en grupo, debía ser entregado en formato de documento de investigación y presentado según los criterios comunes para

exposiciones en congresos. En tal informe los datos que había que analizar y relacionar con el marco teórico consistían en una entrevista a una persona que viviera la temática tratada en primera persona. Por ello, se instruyó al alumnado para que realizara la entrevista siguiendo las directrices de una entrevista etnográfica, teniendo en cuenta su familiaridad con las técnicas cualitativas de investigación tratadas en materias de primer curso. En líneas generales se pretendía con ella que la entrevista se realizara del modo más cercano a una conversación informal y distendida, limando en lo posible las asperezas de su concepción utilitarista y académica, adaptándose de un modo flexible y dinámico tanto en el contenido como en las formas al discurso de la persona entrevistada.

En general, aparte de la incorporación de información en primera persona a su informe donde el resto de los contenidos es más descontextualizado y teórico, pretendíamos que la experiencia misma de la entrevista constituyera un ejercicio formativo tanto a nivel académico como de experiencia para el alumnado. Analizamos el nivel de aprendizaje obtenido, por un lado como aplicación e ilustración de las ideas teóricas desarrolladas y por otro como experiencia de alteridad que pudiera cuestionar los propios valores, prejuicios y asunciones. Para ello realizamos labores de seguimiento intermedio y de evaluación final de la experiencia, introduciendo también sistemas de autoevaluación y de reflexión sobre la experiencia por parte del propio alumnado. El seguimiento intermedio se concretó fundamentalmente en la realización de tutorías en grupo en las cuales, junto a la superación de dificultades y dudas, se evaluaba el grado de asimilación de los contenidos teóricos en su aplicación a las situaciones concretas que cada entrevista demandaba. El resultado de los trabajos era presentado en clase antes de su entrega y en ese momento se demandaba cierta capacidad de reflexión y valoración sobre el aprendizaje generado con esta experiencia, intentando que se respondiera básicamente a la pregunta “¿qué hemos aprendido con este trabajo?”, lo cual se completaba con matrices de autoevaluación que complementaron la evaluación del profesorado.

Por otra parte, en cuanto al análisis de los informes, entre los criterios establecidos para esta evaluación ocupaba un lugar destacado la puesta en valor de aptitudes empáticas y comunicativas.

En el ámbito de las relaciones interétnicas tales aptitudes llevaron también a evaluar un aspecto tan central como tan difícil de aprehender como la capacidad de relativización puesta en marcha a la hora de analizar las vivencias de la persona entrevistada, situando estas vivencias (y los discursos e ideas resultantes) dentro de su marco cultural de referencia y evitando razonamientos o juicios de carácter etnocéntrico por parte del alumnado. El resto de categorías analizadas dentro del informe se referían fundamentalmente a la profundidad y rigor demostrados en la contextualización teórica, a la capacidad de elaborar un guión claro y ajustado tanto al tema elegido como a las singularidades de la persona entrevistada y, finalmente, a las habilidades comunicativas desplegadas dentro de la entrevista, detectadas tanto en el guión de la entrevista como en la propia entrevista transcrita, que eran acompañados como anexos.

Finalmente, como puede comprobarse, esta experiencia se fundamenta en un uso acotado del método etnográfico, adaptado a las características del alumnado y a su familiaridad con el empleo de la técnica de la entrevista en profundidad, lo cual está estrechamente conectado con la orientación curricular de los estudios en los que se desarrolla (en este caso los grados de Trabajo Social y Educación Social) y con posibles proyecciones prácticas o profesionales de dichos estudios. En este sentido, cobraba especial importancia la extensión de la idea de la entrevista como medio para el conocimiento del “otro” de un modo empático y abierto, más que como instrumento para la obtención de la información dentro de un contexto estrictamente funcional. Así, por ejemplo, para los futuros trabajadores o educadores sociales, la entrevista suele concebirse (en los planes de estudio y en las prácticas profesionales desarrolladas) de un modo finalista, de utilidad para el conocimiento básico de las necesidades del otro, con fines de una intervención social posterior. La necesaria huida de esta dimensión finalista obligaba a asentar la idea de la entrevista como una conversación guiada, pero a la vez fluida, “natural”, relajando tanto el ambiente comunicativo como el tono o gravedad del lenguaje, o incluso el propio guión semiestructurado realizado por el propio alumnado, que debía flexibilizarse en aras a procurar una comunicación lo más distendida y cercana posible.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con respecto a los aprendizajes procedimentales alcanzados por los y las estudiantes hemos encontrado referencias a éstos en distintos momentos de los informes. En primer lugar consideramos que en la mayoría de las entrevistas los alumnos y alumnas procuran un ambiente informal en el trato con la persona entrevistada, buscando ambientes cotidianos para la realización de las entrevistas y contenidos de conversación que se distancien de las situaciones típicas de estricta recogida de datos. Con esto entendemos que esta premisa básica de la entrevista etnográfica ha sido aprehendida por el alumnado, tal y como podemos ejemplificar con la siguiente ilustración.

“La entrevista ha tenido lugar en un bar, después de comer. Después, hemos salido a la terraza a fumar un cigarrillo, hemos hablado de otros temas, y le hemos explicado un poco la finalidad de la entrevista y de nuestro trabajo. Nuestra intención era crear un ambiente informal para romper el hielo. Intentamos así que Ibrahim empezara a hablarnos un poco de su país, de su situación política, económica y cultural”. (Extracto del apartado de “metodología” en informe)

También en el ámbito de los aprendizajes procedimentales adquiridos por el alumnado encontramos cierto reforzamiento de la capacidad de revisar sobre la marcha tanto las preguntas como el devenir de la entrevista, en función de cómo se desarrollara la misma in situ. Aunque en todos los casos los alumnos y alumnas aplicaban un guión de la misma (de carácter semiestructurado, elaborado por ellos y ellas), en la mayoría de las ocasiones este guión se veía transformado durante la ejecución según la persona entrevistada reaccionara a las preguntas. Las reformulaciones de las cuestiones eran comunes, así como las desviaciones del tema principal, también con el fin de lograr cercanía y personalización de la experiencia y de esa manera obtener información relevante. Podemos observar esta tendencia en el siguiente ejemplo:

“Hemos comprobado que se deben reformular preguntas concretas en ciertos momentos en los que la persona entrevistada no entiende lo que se le está preguntando, o bien cuando nosotros no conseguimos hacerle ver a esa persona qué

es lo que realmente queremos preguntar”
(Extracto de apartado de “conclusiones”)

El tercer aspecto relacionado con los aprendizajes procedimentales que quisiéramos señalar tiene que ver con la debilidad técnica del alumnado como uno de los retos que ellos mismos reconocen afrontar. En principio, la reacción a lo que es o debe ser la técnica apuntada para un trabajo de este tipo (una entrevista en profundidad) destaca por una cierta despreocupación precisamente por la profundidad. Esto se traduce tanto en debilidades de planificación previa, de estructuración de contenidos, como de ejecución (reconocidas explícitamente o no), resaltando por ejemplo, la escasa duración media de las entrevistas, en torno a 30 minutos. Por otra parte y paralelamente, pueden reseñarse estrategias de adaptación ante las dificultades y retos técnicos afrontados. Si bien en algunos casos ha habido cierto conformismo ante el hallazgo de respuestas cortas o evasivas de los entrevistados, en otros ha habido una actitud más positiva hacia el aprendizaje rediseñando en parte el proyecto. Así en algunos trabajos se han realizado nuevas entrevistas, a iniciativa de los propios estudiantes, al comprobarse que la entrevista planteada en principio había fracasado, como es el caso de entrevistas a personas que proporcionaban escasa información, o con personas que presentaban dificultades de expresión y/o comunicación.

En cuanto a los aprendizajes actitudinales del alumnado, donde perseguíamos que la experiencia formativa no se quedara en lo estrictamente técnico y *procesual*, sino que alcanzara lo *experiencial*, queremos señalar dos aspectos hallados en los informes de los estudiantes. En primer lugar, hemos encontrado algunas evidencias del cumplimiento de nuestro objetivo formativo de lograr la empatía o intersubjetividad entre entrevistadores y entrevistados. La máxima etnográfica (Pujadas, 2010) del acercamiento directo, personalizado, superando las rigideces del guión podía visualizarse en la introducción de conversaciones que no sólo podían seguir un tono informal sino que, como en el siguiente ejemplo, podían acercarse en su contenido a cualquier contacto comunicativo personalizado:

“P: Ahora mismo estás soltera, ¿no?”

R: *Me voy a casar dentro de nada, en junio.*

P: *¿Sí? Estás nerviosa? Ya queda muy poquito.*

R: *Sí, bueno, un poco... porque vestirme de novia es algo que me hace mucha ilusión.*

P: *Entonces se te ve muy contenta por casarte.*

R: *Sí, sobre todo porque vamos a tener más privilegios y eso. También es bueno para la niña y para el bebé que viene en camino (...). Viene aquí toda mi gente de allá, toda la familia de mi futuro esposo..."*

(Fragmento entrevista en informe)

Observamos por tanto que cierta huida por parte del alumnado de la entrevista técnica, fría es un argumento común en el desarrollo de estas experiencias. Ello se explica no sólo por el hecho de que los alumnos y alumnas tendían a acercarse más a aquellas personas entrevistadas que se conocían previamente, acudiendo a los contactos que ya se tenían, sino también por la constatación de que la información suministrada se mostraba más profunda, fiable y densa, alejándose así de simplificaciones, estereotipos y lugares comunes. En los siguientes ejemplos mostramos este aspecto:

"Gracias a la entrevista y al trabajo realizado hemos aprendido aspectos y patrones culturales de un pueblo como el chino que ha aportado tanto a la humanidad, indiferentemente de la época de la que se hable. Este hecho nos demuestra que no se puede prejuzgar a los ciudadanos de un país tan diverso por las acciones de unos pocos. Siendo la China una cultura tan desconocida y estereotipada en nuestro país" (Fragmento de apartado de "conclusiones" de informe).

"En conclusión a este trabajo, tras analizar los contenidos de la asignatura y la entrevista realizada al joven camerunés, podemos decir que ser inmigrante es una complicada experiencia a la que una persona puede verse enfrentada. Supone un alejamiento y/o pérdida de la cultura propia, las redes sociales y las posesiones de que se dispone en el lugar de origen" (Fragmento de apartado de "conclusiones" de informe).

Finalmente, y también en el ámbito de los aprendizajes actitudinales, podemos observar reflexiones sobre la ruptura de prejuicios propios, como consecuencia de la interacción con un "alter" y la vuelta al cuestionamiento de los propios esquemas. O bien, el cuestionamiento de prejuicios que se entienden asentados en la sociedad. La siguiente ilustración es muestra de esta observación:

"Cuando realizamos la primera entrevista creíamos haber desenmascarado las tareas, tradiciones, rituales y en resumen el día a día de una "verdadera mujer gitana", ya que caíamos en el error de pensar que por residir en un barrio obrero, sin apenas recursos y con un nivel socioeducativo bajo, automáticamente uno/a es más puro, es decir, más gitano y por lo tanto para nuestra investigación solo una mujer perteneciente a dicho ambiente podría proporcionarnos información valiosa. Una vez visualizamos la entrevista de Rafaela comprendimos que para ser una mujer gitana no hay que realizar ciertos rituales ni acatar antiguas normas, basta con sentirse gitana e identificarse como tal sin que esta condición entorpezca o dificulte el desarrollar otras actividades, que antaño las mujeres gitanas no llevaban a cabo como el poder elegir no casarse o no permanecer virgen hasta el matrimonio, estudiar o simplemente contribuir económicamente al sustento de la familia"

4. CONCLUSIONES

En la destilación de esta experiencia a partir del análisis de los informes redactados por los alumnos y las alumnas, encontramos evidencias tanto de aprendizajes procedimentales y técnicos relacionados con la realización de una entrevista etnográfica como la constatación de ciertas incursiones en el propio "yo" de las experiencias vividas. A la hora de resaltar los aprendizajes de la experiencia destaca la tendencia, cuando el empeño es analizar la *otredad*, de tender a la comparación explícita o implícita con el "nosotros". Este es un punto especialmente crítico, que puede llevar tanto a razonamientos simplistas como a esfuerzos analíticos más elaborados. En todo caso, plantea un interesante trabajo de reflexión que deviene en un ejercicio de re-construcción identitaria facilitado en gran medida por la técnica empleada.

Con respecto a los aspectos que hay que desarrollar, se hacen especialmente necesarias las labores de seguimiento y de control continuado

del trabajo del alumnado, ya que los errores cometidos en las primeras fases (elaboración del guión semi-estructurado, elección del sujeto entrevistado, etc.) condicionan en gran medida la marcha del trabajo. Igualmente son aconsejables los ensayos previos de esta técnica (bajo la forma de *role-playing*) antes de su puesta en práctica fuera de la clase. La necesaria activación de las competencias de comunicación necesarias para la realización de entrevistas en profundidad implica pues un considerable esfuerzo inicial de implicación y de motivación del alumnado hacia el trabajo investigador. Ello es así porque aun desarrollándose este trabajo en un estado embrionario, requiere del despliegue de aptitudes dialógicas no siempre aprehensibles, ni fáciles de llevar a la práctica. Habilidades comunicativas que deben llevar al alumnado a ser consciente de que, en el arte de entrevistar, saber escuchar es tanto o más importante que saber preguntar (“*Hemos aprendido que en una entrevista más que saber hablar lo que hay es que saber callarse*”).

Otro de los retos que hay que afrontar es el de la superación de la inercia del trabajo de documentación bibliográfica, de manera que éste eclipse los esfuerzos dedicados al trabajo etnográfico. Si bien optamos por la importancia del primero, observamos ciertos prejuicios del alumnado hacia la fiabilidad o validez del discurso oral como fuente de información de cara a la construcción de resultados de investigación consistentes. Romper la máxima implícita de que “lo que dicen los libros siempre es más válido de lo que me cuentan en la calle” es un reto que cuesta superar, sumado a una vinculación excesivamente directa o automática con el marco teórico integrado en este tipo de asignaturas.

Finalmente, el trabajo de toma de conciencia de la intersubjetividad y de la empatía exige un esfuerzo de adaptabilidad y flexibilidad de la metodología científica que corre el riesgo de caer en la banalidad o superficialidad tanto de la ejecución de la técnica como de los resultados obtenidos. Por ello, consideramos que uno de los principales retos de este tipo de experiencias se fundamenta en la armonización del desempeño metodológico con la activación de habilidades comunicativas, muchas de las cuales se encuentran en estado de latencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Fontana, A. y Frey, J. (2005). The interview, from neutral stance to political involvement. En N.K. Denzin y S. Lincoln. (Comps.): *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (pp. 695-727). Londres: Sage.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. México, D.F: Trillas.
- Meijers, F. y Wardekker, W.L. (2003). Career learning in a changing world: the role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*. 24, 149-167.
- Pujadas, J.J. (Coord.) (2010). *Etnografía*. Barcelona: UOC.
- Simons, P.R.J. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. En G. Straka (Ed.): *Self-learning*. Münster, New York: Waxmann.
- Van Oers, B. (2005). The potentials of imagination. *Inquiry*, 24 (4), 5-18.
- Van Oers, B. (2006). An activity theory approach to the formation of mathematical cognition: developing topics through predication in a mathematical community. En J. Maaß. y W. Schlögmann (Eds.): *New mathematics education research and practice*, (pp. 113-139). Rotterdam: Sense Publisher.
- Van Oers, B. (2007). Helping young children to become literate: the relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Education Research Journal*. 15, (3), 299-312.
- Wortham, S. (2003). Accomplishing identity in participant-denoting discourse. *Journal of Linguistic Anthropology*. 13, 1-22.
- Wortham, S. (2006). *Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

RECENSIONES

BOOK REVIEWS

Pinzás, J. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 132 págs. ISBN: 978-6124-14-600-8

Tomás Caycho Rodríguez

tcaycho@uigv.edu.pe

Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima (Perú)

Fecha de recepción 12/09/2014 · Fecha de aceptación 14/04/2014

Dirección de contacto:

José Manuel Touriñán López

Tomás Caycho Rodríguez

Facultad de Psicología y Trabajo Social

Universidad Inca Garcilaso de la Vega

El libro que comentamos ahora, dividido en tres capítulos y dirigido a docentes y padres de familia, busca contribuir a un mejor conocimiento y estimulación del aprendizaje de la lectura, tanto en la escuela como en el hogar.

Diversas investigaciones en el campo de la lectura muestran un pobre desempeño en las habilidades de decodificación y comprensión lectora en un gran porcentaje de niños y niñas peruanos y latinoamericanos que viven en condiciones de pobreza. La pobreza, como estado pluricarenal, limita la adquisición de funciones necesarias para la adaptación del niño a su ambiente. Los niños que viven en condiciones de pobreza no seguirán el mismo curso de desarrollo de aquellos niños no pobres. En el Perú, por ejemplo, de acuerdo a últimas evaluaciones, un gran porcentaje del total de estudiantes de segundo de Primaria no lograron los aprendizajes necesarios en comprensión lectora. Este porcentaje es mayor en niños de zonas rurales que en zonas urbanas. Estas diferencias pueden tener su origen en las mayores oportunidades para explorar el lenguaje escrito que brindan los entornos más favorecidos económica y socialmente.

El primer capítulo “¿Qué es leer? La visión contemporánea”, presenta y describe los

diferentes modelos teóricos cognitivos actuales sobre la lectura. La lectura es definida como un proceso activo de construcción de un modelo del texto leído al cual se le otorga significado. La lectura, asimismo, es un proceso interactivo entre la información ofrecida por el texto y los conocimientos previos del lector con el objetivo de generar un significado que tenga como base tal relación. Esta integración de información es una característica importante que diferencia los buenos y malos lectores. En esta relación, según nuestra autora, es el lector, el que a través del empleo de su información previa y sus habilidades cognitivas, brinda significado al texto, siendo este último el que ofrece solo parte de la información. Hay diferentes fuentes de información (ortografía, gramatical, léxica, sintáctica, semántica y pragmática) empleadas por el lector con el objetivo de ayudarlo a decodificar el texto.

La lectura es también un proceso estratégico. El lector debe aprender a leer diferentes tipos de material, por lo cual deberá buscar la mejor estrategia para extraer el significado de lo que lee. Se puede entender la lectura también como un proceso metacognitivo, en donde el lector es capaz de guiar y monitorizar su propia lectura, lo cual le permitirá darse cuenta de sus logros y errores en la comprensión de los textos. En este sentido, Pinzás comenta que los malos lectores pueden carecer de dos estrategias metacognitivas importantes: “1) la capacidad de evaluar su propio conocimiento o habilidades con respecto a las demandas de la tarea o el texto y, 2) el saber guiar su propia comprensión y desarrollar estrategias correctivas cuando se falla” (pág. 44).

Pero la lectura no solo es un proceso netamente cognitivo, es también un proceso de motivación. Es decir, leer necesita motivación de parte del lector. Aquí es importante el rol del maestro, su actitud hacia la lectura y su capacidad de mantener elevados niveles de motivación en sus alumnos. Finalmente, la lectura es un proceso continuo que siempre está en constante desarrollo en función de la práctica y las oportunidades que se brindan.

El segundo capítulo lleva por título “*¿Cómo enseñar a leer? La perspectiva instruccional*”. Tiene por objetivo buscar introducir al lector en los métodos de instrucción contemporáneos que se emplean en la enseñanza de la lectura. Así se pasa revista a métodos como: el modelo ascendente (también llamado “centrado en el estímulo” o “centrado en el texto”), el modelo descendente (también denominado “centrado en el sujeto lector”), el modelo interactivo y el modelo compensatorio. Se mencionan también métodos de enseñanza holísticos o globales centrados en la enseñanza del todo a la parte (texto, oraciones y frases) con el fin de llegar a la decodificación. Los modelos constructivistas, que tienen como base la proposición de que todo niño tiene la capacidad de construir por sí mismo el significado del texto, y permiten al maestro una relación más creativa y libre con el alumno. Por otro lado, los métodos balanceados o didáctico integrado ofrecen una oportunidad donde pueden ser empleadas las perspectivas de enseñanza holística y constructivista.

Un punto importante en este segundo capítulo es el referido a los estadios del aprendizaje. Basada en los planteamientos de Mercer, Pinzás describe que los niños pasan por seis etapas en el aprendizaje de la lectura: etapa de prelectura (o de preparación indirecta en donde el niño se va familiarizando con el lenguaje escrito); etapa de lectura inicial (el niño va comprendiendo las relaciones entre el sonido del lenguaje oral y los símbolos del lenguaje escrito); etapa de la confirmación y la fluidez (se

va consolidando el reconocimiento de las palabras y la velocidad de decodificación); etapa de leer para aprender (se lee para adquirir información y conocimiento); etapa de múltiples puntos de vista (se adquiere la capacidad de manejar diferentes puntos de vista y de comparar información procedente de diversas fuentes); etapa de construcción y reconstrucción (característica de estudiantes universitarios donde se leen textos profesionales para adquirir información de acuerdo a fines específicos). El capítulo finaliza describiendo la naturaleza de la conciencia fonológica y su importancia como el mejor predictor de una adecuada habilidad lectora.

El capítulo tres, “*¿Cuáles son los procesos que permiten comprender lo que se lee? La metacognición y su papel en la comprensión de la lectura*”, da a conocer el papel de la metacognición en el aprendizaje de la lectura a través de la descripción y explicación de diversos modelos teóricos y de los procesos cognitivos básicos y superiores que intervienen en la lectura. El texto culmina con una serie de sugerencias para maestros y padres que buscan ayudar a establecer las relaciones y diferencias entre el lenguaje oral y escrito.

El libro nos brinda un adecuado marco teórico para comprender que el origen del retraso lector no se encuentra en los aspectos perceptivos visuales y psicomotores, sino en los aspectos cognitivos, psicolingüísticos y de motivación, invitándonos a la reflexión y la acción. Leer el libro permite descubrir lo rico y complejo del proceso lector. Esta obra presenta dos méritos. Primero, tiene un valor didáctico pues es un texto escrito en un lenguaje claro, sencillo y directo que brinda una imagen concreta del aprendizaje lector y que puede servir como herramienta introductoria, como su título lo indica, a aquel que desee iniciarse en el conocimiento de la lectura. Segundo, es un libro escrito por una estudiosa latinoamericana sobre un problema importante de países latinoamericanos.

Muraro, Luisa (2013). *La indecible suerte de nacer mujer*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones. 123 págs. ISBN: 978-84-277-1905-5

María M. Álvarez Lires
lires@uvigo.es
Universidad de Vigo

Fecha de recepción 28/03/2014 · Fecha de aceptación 14/04/2014
Dirección de contacto:
María M. Álvarez Lires
Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte

La autora de este libro, Luisa Muraro, es una de las principales figuras del pensamiento y la práctica de la diferencia sexual, que podría resumirse en “repensar la subjetividad según una ontología de la diferencia, poniendo el acento en la libertad femenina y las prácticas que muestran esta libertad”, tal como indica Chiara Zamboni, colega de la autora.

En Milán contribuyó a fundar la Librería de Mujeres (1978), ejemplo que fue seguido en muchos países europeos, entre ellos España. Ha sido profesora hasta su jubilación de Filosofía del Lenguaje de la Universidad de Verona, donde fundó con otras mujeres la comunidad filosófica femenina Diótima (1984).

Este libro es un libro complejo, porque así es el pensamiento de Muraro. La propia autora afirma que podría ser su *lectio magistralis*, porque se trata de una apretada síntesis de su ideario que apunta hacia futuros desarrollos.

No es fácil reseñar en un corto espacio todo aquello que con pasión intenta transmitir la autora a través de sus vivencias y de su pertenencia a una genealogía de mujeres de todos los tiempos y de todas las clases sociales, de cuyo pensamiento, vida y prácticas se nutre para pensar, escribir y actuar. De esta manera, con diferentes propósitos, surgen en sus páginas figuras tan dispares como Irina Petrescu, una obrera que arenga a las mujeres en una lucha sindical en Emilia (Italia,

2010); la “divina” Marilyn Monroe; las hermanas de personajes masculinos célebres, como Leopardi, Pascal o Rimbaud; escritoras como Virginia Woolf o Wislawa Szymborska; beguinas como Margarita Porete, autora del *Espejo de las almas simples*, muerta en la hoguera en París en 1310; Guillerma de Bohemia, muerta en Milán en 1281, venerada como santa en la abadía de Chiaravalle milanés, luego juzgada hereje por la Inquisición y quemada en la plaza pública en 1300; o la sacerdotisa Diótima de Mantinea, de la que Sócrates afirma que fue su maestra. Pero, para crear genealogía femenina, tiene que ocuparse también, necesariamente, de millones de mujeres anónimas, europeas o afganas, campesinas, madres, abuelas y de las complejas relaciones entre madres e hijas.

Muraro comienza afirmando que la existencia de las mujeres es una suerte para la humanidad, pero ser mujer no es fácil y no lo es ni en condiciones óptimas. Y, además, las dificultades persisten tanto si se es pobre como rica, guapa o fea, niña o vieja, humillada o venerada. No lo fue para ninguna de las mujeres, anónimas o famosas, que la autora cita en su libro. Sin embargo, Muraro huye del victimismo y afirma la grandeza de la pertenencia al sexo femenino, siguiendo una tradición de “la excelencia femenina”, de la que se podrían buscar antecedentes en Lucrezia Marinella, que escribió en 1600 *La nobleza y excelencia de las mujeres y los defectos y vicios de los hombres*, en respuesta a múltiples obras, de autoría masculina, que afirmaban lo contrario.

Para aproximarse al pensamiento que Muraro resume en este libro, es necesario tomar

la palabra de múltiples estudiosas de su obra, como Milagros Rivera o Gemma Campillo, y de la propia Muraro. No es tarea fácil y, como toda selección, es incompleta e intencionada-subjetiva.

En primer lugar, conviene indagar en una idea que subyace en dicho pensamiento: la tensión entre autoridad (*auctoritas*) y poder (*potestas*). Para el pensamiento de la diferencia sexual, la autoridad no es el equivalente al poder; deriva del sustantivo latino *auctoritas*, que significa aumentar o hacer crecer, mientras que poder deriva de *potestas*, que hace referencia al principio de jerarquía y a las facultades coercitivas de quien lo ejerce. La autoridad no tiene nada que ver con ejercer dominio o con el autoritarismo, sino que se da cuando la persona disfruta de la consideración de otras personas que le otorgan capacidad de influencia social, e implica algo más que el acceso de las mujeres a los procesos u organismos de toma de decisiones.

La autoridad ejercida desde un punto de vista feminista, distinta del poder patriarcal, implica poder propio, poder con y poder para *versus* poder sobre o patriarcal. Un poder ejercido en el sentido de *augere*, es decir, hacer crecer y desarrollarse, que se base en *auctoritas* frente a *potestas*. *Potestas* se asocia con un ejercicio que se impone por la fuerza o se refiere al mando, mientras que *auctoritas* es el poder que emana de la propia persona, reconocido por el resto.

Se trata de dos conceptos distintos de poder que dan lugar a dos concepciones diferentes sobre dos modelos relacionales también diferentes. La autoridad tiene que ver con la motivación que la persona dirigente es capaz de crear en otras personas, con el liderazgo y la capacidad de crear entornos favorables al desarrollo, propiciando diálogo frente a orden, comunicación frente a imposición, creación de equipo frente a imposición de un organigrama, convencer frente a vencer y crear comunidad frente a fuerza.

¿Quién mejor para explicar esta nueva concepción de autoridad que las mujeres de la Librería de Milán? En su libro colectivo, *El final de patriarcado*, dicen lo siguiente:

“Nosotras hemos descubierto (¿inventado?) la autoridad como cualidad simbólica de las relaciones, como una figura del intercambio, de manera que nadie es “la autoridad”; ésta, en cambio, es reconocible en el incremento que da al círculo virtuoso de las

relaciones mediadoras. En el contrato entre hombres hay siempre un tercero (el Estado, el derecho) que da a los contratantes un poder de exclusión. También en las relaciones sobre las que estamos reflexionando hay un tercero, que es el orden simbólico de la madre, que no es excluyente. Se crea así un acuerdo del que está ausente todo poder de exclusión: la relación se abre a todas y a todos porque su propia existencia depende del multiplicarse de las relaciones”.

Así, pues, de acuerdo con lo anterior, Gemma Campillo interpreta que hay un salto respecto a la concepción tradicional de poder con el cual se pasa, de un mundo anclado en signos externos (la cátedra, los grados, las togas, el púlpito, el cargo, la firma, etc.), a la palabra, que hace el mundo fluido y móvil, ocupado siempre en la contratación del significado de las cosas. Porque lo real no es fijo, excepto cuando desesperamos de poder participar en la aventura de su interpretación y cambio. Por lo tanto, la práctica de autoridad consiste en que una persona “hace crecer” a otra con los conocimientos que posee pero, a diferencia del poder, la autoridad no se impone, se reconoce. Pero, para que se pueda llamar relación de autoridad debe cumplir una condición imprescindible: la persona interesada es quien tiene que reconocer la autoridad, no se puede imponer ni obligar, debe surgir libremente. La dirección en la que se establece la autoridad tiene que estar muy clara porque es ahí donde se encuentra la libertad. Lo que distingue a la autoridad del poder es que mientras la autoridad se reconoce libremente, el poder se impone.

Es un tipo de relación que puede resultar familiar porque es frecuente que se dé en el aula, con la madre, entre amigos o amigas, etc. Es habitual tener relación con personas en las que confiamos porque nos parece que saben mucho de algo o que tienen un buen criterio sobre determinadas cuestiones, y les prestamos especial atención. En general, se trata de un vínculo muy positivo porque nos “hace crecer” como seres humanos, un vínculo personal y de libertad que no puede enmarcarse dentro de una estructura de poder, incluso aunque se desarrollen en una institución que sí se configure basándose en la lógica del dominio. La finalidad de la autoridad es desarrollar a las personas, no dominarlas, por eso es una figura política que excede la lógica del poder

En relación directa con el concepto de autoridad, Muraro se ocupa de la “política de las mujeres” que, a su vez, está íntimamente unida al de “libertad femenina” y al de “deseo”.

La autoridad, para ella, se genera, no se impone. Es decir, la autoridad es política porque es un corte en el sistema dado que se basa en el poder, y es una práctica llevada a cabo sobre todo por mujeres, aunque también algunos hombres dan la espalda a la lógica de la fuerza. Este rechazo que muestra la libertad de no dar crédito al poder, el sistema de valoración dominante, es un aspecto fundamental de la política de las mujeres por la que apuestan el pensamiento y la práctica de la diferencia sexual.

Luisa Muraro afirma que lo que ella y sus colegas entienden por “política” no es más que una acción relacional, capaz de desarrollar en lo real las consecuencias de una posibilidad impredecible, “la libertad femenina”, “desautorizada por el orden social y simbólico”. Es una apuesta clara por la política del deseo, por que cada cual hable de lo que quiere y siente, pero sin olvidar que su voz es sostenida por las relaciones establecidas a lo largo de su vida. Llevar a cabo el propio deseo es fundamental para ser, para encontrarse, para vivir. Pero es preciso admitir que no es fácil saber lo que se desea y que tampoco es fácil realizarlo. Necesitamos a otras personas para saber lo que de verdad queremos, así como también las necesitamos para saber quiénes somos, pensar o interpretar el mundo, sin olvidar que precisamos ayuda también para llevar a cabo nuestro deseo. La libertad es siempre relacional. Esto es, la libertad se obtiene gracias al apoyo de las y los demás.

La lógica del poder puede resumirse en tres puntos, señala Luisa Muraro : el primero es “que quiere durar”; el segundo “que tiene siempre la espada por el puño” y no soporta la vulnerabilidad; y el tercero que “usa todo y a todos, también a quienes lo poseen”. Estos tres puntos son nefastos, desde luego, para fomentar el deseo y la libertad, por eso el abrazo del poder es letal para la política. En el polo opuesto, la política de las mujeres, es decir, las prácticas que han hecho un corte con el orden simbólico dominante, realizadas a lo largo de la historia por muchas mujeres, y algunos hombres, y que han mostrado la fuerza del deseo, son las que han conseguido llevar a cabo una obra de

civilización, en el sentido primario de conciliar convivencia y libertad.

Muraro no pretende contraponer la política de las mujeres al feminismo, pero sí señalar que el feminismo reivindicativo de derechos y de igualdad no concibe la libertad femenina en sentido amplio. Si se entiende el feminismo como el acceso al poder de las mujeres, entonces, para esta autora, no hay un verdadero cambio, porque el sistema de dominación sigue intacto, lo cual es un problema porque es un sistema que no contempla la libertad femenina que “trasciende las formas de la democracia tal y como los hombres la entienden”. La libertad no se consigue con más derechos o más poder. En ocasiones es cierto que puede ayudar, pero lo que hace sobre todo es confundir, porque hace creer que la libertad está fuera de sí, cuando no es cierto; depende fundamentalmente de cada una y de cada uno, lo cual no quiere decir que las circunstancias no influyan, sino que la libertad depende de una misma y de uno mismo mucho más de lo que nos atrevemos a aceptar.

Muchas mujeres han puesto en el mundo una forma de sentir, pensar y mirar muy diferente al orden establecido basado en el poder y la confrontación. A partir de estas prácticas, Luisa Muraro se da cuenta de que la manera en la que muchas mujeres se han relacionado a lo largo de la historia ha sido a través de la práctica de la autoridad, algo que, a su vez, ha originado una forma de relacionarse e interpretar el mundo fuera de la lógica del poder, creando un orden simbólico libre y autónomo. Son prácticas civilizadoras, menospreciadas por el sistema dado, pero significativamente valiosas. A pesar de su falta de reconocimiento, la relevancia de la política de las mujeres ya no puede pasar desapercibida.

Y en este sentido, nuestra autora desgrana un conjunto de ideas, que se ofrecen como colofón de esta reseña:

“Si me preguntáis qué creo que hago escribiendo este libro, os respondo, enciendo una luz. La toma de conciencia feminista abrió el pasadizo que la historiografía científica no conocía y que le cuesta reconocer. Lo reconocerá, no lo dudo, porque ha sido un acontecimiento histórico de tipo superlativo”.

“Conocemos los nombres y las obras de la excelencia masculina, pero no de la femenina, porque aunque las grandes mujeres son legión, un número inmenso, de poquísimas conocemos el nombre. Es una paradoja, pero ha llegado la hora de salir de ella, porque empieza a declinar la civilización en la que una minoría brillaba a expensas de una humanidad común dejada en la sombra, y este cambio de civilización tiene signo femenino porque son mujeres las que han abierto la pista de un protagonismo no a costa de otros y las que enseñan que de la relación se obtiene más que de la competición.

Poco o nada se habla de la deuda contraída por la civilización con las mujeres y también poco de que han sido despojadas, en beneficio de los hombres, de sus riquezas

simbólicas y materiales en un sistema de dominio llamado patriarcado”.

“El feminismo de nuestro tiempo nació en respuesta a la creencia de estar sola y a la escasez de palabras para significar lo que las mujeres viven, hacen, buscan. El feminismo no tiene objetivos ni contenidos que no sean los que están presentes en la experiencia y en los deseos de las mujeres, que él hace salir de la invisibilidad y del silencio”

En síntesis, un libro complejo y provocador, que contribuirá, sin duda, a animar los necesarios debates entre distintos feminismos para repensar pensamiento, prácticas y modos de estar en el mundo de hombres y mujeres.

Murcio Maghei, A. (2013). *Interpretar. De la comprensión previa a la explicación de los acontecimientos*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones. 117 págs. ISBN: 978-84-227-1957-6

María M. Álvarez Lires
lires@uvigo.es
Universidad de Vigo

Fecha de recepción 28/03/2014 · Fecha de aceptación 14/04/2014

Dirección de contacto:

José Manuel Touriñán López

María M. Álvarez Lires

Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte

La autora, Amalia Murcio Maghei, es profesora de Servicios Educativos para la Primera Infancia y de Educación Intercultural, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Parma y profesora de Planificación y Organización de la Actividad Educativa en la Universidad Católica Sacro Cuore de Piacenza. Además, imparte cursos de formación y desarrollo profesional para docentes, y ha enseñado durante muchos años en la Educación Primaria.

Este libro forma parte de una colección dirigida por el profesor Guasti de la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad Católica de Piacenza y esta adscripción se refleja en aplicaciones prácticas e imágenes en áreas de interés que se denominan “antropológico-religiosas”, entre las que se incluye la interpretación de parábolas bíblicas o de cuadros como *La entrada de Jesucristo en Jerusalén* o *Lamento por Cristo muerto*, que se consideran “aplicables a todas las edades”, afirmación que cuando menos es discutible desde el punto de vista didáctico, en alguno de los ejemplos ofrecidos, incluso desde una óptica religiosa católica.

En él se examina el desarrollo de una hermenéutica particular y considera sus posibles

aplicaciones en el campo educativo. Consta de dos partes: en la primera se ocupa de modelos teóricos de comprensión e interpretación, basándose fundamentalmente en la hermenéutica de Gadamer. En la segunda se muestran diversas aplicaciones prácticas en aulas de Educación Infantil y Primaria, en forma de proyectos que impliquen la participación real del alumnado, de manera que se le escuche y se tomen en consideración sus propuestas. Finalmente, se exponen unas conclusiones y se incluye bibliografía referente a la fundamentación teórica, a las aplicaciones prácticas y una bibliografía esencial comentada.

Convendrá comenzar por contextualizar, aunque sea mínimamente, a Gadamer y su hermenéutica. Hans-Georg Gadamer (1900-2002) fue discípulo de Heidegger y una de sus aportaciones a la hermenéutica es su visión de ella como metodología universal y forma lógica superior que comprende los métodos particulares de la ciencia.

Para Gadamer, el modo de comprender humano es interpretativo, y la comprensión constructiva traduce una realidad captada a la propia realidad comprendida. Por ello, todo conocimiento es, a su vez, interpretación que implica el reconocimiento de la realidad que se comprende. En el campo pedagógico-didáctico, a riesgo de simplificar, ofrece una gnoseología pedagógica que permita entender a la persona en su totalidad por medio de la experiencia del lenguaje (fundamentalmente escrito) y de la interpretación como algo inherente a la propia persona.

Así, pues, el objeto central de la hermenéutica *gadameriana* será el de explicar lo que ocurre en esta operación humana fundamental del comprender interpretativo. Para ello la experiencia dialógica de las preguntas y respuestas es fundamental.

En la interpretación de un texto, la persona intérprete se abre a un diálogo, el texto se expresa, responde a las propias inquietudes y formula también sus interrogantes. Para Gadamer, la “forma propia del diálogo” reside en la capacidad de plantearse distintos horizontes y en no intentar imponer al resto de participantes el propio punto de vista.

La aplicación pedagógica de la propuesta de Gadamer implica que se promueva en la escuela un clima de debate intersubjetivo, cultivando la escucha y ejercitándose en interacciones verbales orientadas a un determinado fin (propuesta no exclusiva de Gadamer y formulada, en su día, por el movimiento de la Escuela Nueva, por la Escuela Soviética, la Teoría de la Actividad, la dialógica de Morin, diversas corrientes constructivistas y contemplada en las leyes educativas españolas LOGSE y LOE). En nuestro caso, diríamos que uno de los fines perseguidos es el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y sus implicaciones. En la obra que se reseña, se utiliza para ello el análisis de textos cada vez más complejos.

El texto presenta ejemplos, fruto de la experimentación en aulas de Educación Infantil y Primaria, que muestran que los hábitos de relación y comunicación entre personas interlocutoras, reales y simbólicas, pueden y deben iniciarse desde la etapa de Educación Infantil. Algunas de las propuestas se pueden insertar en proyectos globalizados pero, como todo ejemplo, deben adaptarse a la realidad del contexto escolar de manera crítica.

Es necesario resaltar que la traducción, en algunas ocasiones, no es correcta y expresa lo contrario de lo que se pretende decir. También se debería cuidar la denominación de las etapas educativas, pues en el contexto español hace ya muchos años que desapareció el término “preescolar”, utilizado en el libro, pues no se trata de una etapa de preparación para la educación, sino que la Educación Infantil tiene el carácter de etapa educativa. En Italia tampoco existe tal denominación sino la de *Scuolas dell’Infanzia*, algunas de las cuales como las de Reggio Emilia constituyen una referencia pedagógica, en tanto que experiencia educativa para niños y niñas de 3 meses a 6 años, que se basa en considerar que el niño, que la niña, es sujeto de derechos, tiene un gran potencial para el desarrollo, que aprende, y crece en relación con las demás personas. Nada más lejos de la obsoleta denominación de “preescolar”.

Czerwinsky Domenis, Loredana (2013). *Observar. Los sentidos en la construcción del conocimiento*. Madrid: Narcea de Ediciones y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Col. Didáctica de las Operaciones Mentales). 189 págs. ISBN: 978-84-277-1953-8

María Pilar Moragón Arias
mariapilarmoragon@uvigo.es
Universidad de Vigo

Fecha de recepción 28/02/2014 · Fecha de aceptación 14/04/2014

Dirección de contacto:

José Manuel Touriñán López

María Pilar Moragón Arias

Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte

El libro *Observar. Los sentidos en la construcción del conocimiento*, constituye una nueva entrega de la colección, dirigida por Lucio Guasti, titulada *Didáctica de las Operaciones Mentales*, centrada en el aprendizaje y sus modalidades de construcción, a través de un núcleo central de operaciones, entre las que se encuentra precisamente la observación como capacidad de captar y retener cuanto es digno de apreciarse y de convertirse en materia de consideración. Su autora es Loredana Czerwinski Domenis, profesora de Pedagogía Experimental en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Trieste, y los contenidos han sido adaptados de su contexto original italiano al español, cuando ello ha sido posible y parece conveniente.

El libro se estructura en dos partes bastante bien diferenciadas pero perfectamente complementarias. En la primera de ellas se aporta un marco teórico consistente, acerca de la operación mental de observar, operación que no debe limitarse a una mera recopilación de datos, inútil si no se la dota de una organización sistemática y de una atribución de significado.

Como nos dice la propia autora, la observación, en tanto operación mental, “debe basarse en criterios, técnicas e instrumentos que aporten significado y que permitan la aprehensión racional de la realidad observada. Una observación que no atribuye significado a lo que recoge, no sólo es insulsa y estéril, sino que, de hecho, carece de contenido” (p. 31). Si tenemos en cuenta que la observación no debe limitarse a una mera aplicación del aparato sensorial, sino que debe poner en juego una serie de instrumentos conceptuales, se puede deducir que se debe observar para explicar y para comprender. Si los individuos no tienen la vista preparada para identificar y acoger los hechos que les proporcione la observación, si no saben “observar” poco verán de la realidad. La observación, por tanto, requiere un esfuerzo constructivo para ser significativa, un esfuerzo intencional por supuesto. La educación para la observación se debe convertir, a juicio de la autora, que compartimos, en una suerte de promoción de la excelencia, al ayudar al niño y al adolescente a alcanzar el máximo grado de desarrollo intelectual.

La segunda parte del libro constituye una propuesta de intervención educativa que privilegia la valoración y el desarrollo de las operaciones mentales que implica la actividad de la observación, a través de juegos, actividades indagatorias, simulaciones... La serie de propuestas que se desarrolla para niños incluidos

en el abanico de edades entre los 6 y los 14 años, adaptadas a los diferentes períodos cognitivos (6-8, 6-12, 9-11, 11-14 años, es decir, entre la niñez y la adolescencia), constituyen una interesante guía y fuente de ideas para estimular la creatividad del docente en su labor de aula; docente que, a su vez, estimulará “al niño que es y al adolescente que será, a ser *activo* tanto al buscar información en el mundo que le rodea, como al *atribuirle un significado*, organizando así su propio conocimiento” (p. 51).

Las directrices operativas de las propuestas aparecen de forma explícita en la conclusión de la primera parte:

- * capacidad para activar la atención mental además de la perceptiva, en el niño y en el adolescente.
- * consolidar el placer del descubrimiento, que deriva de una actitud de curiosidad por parte del niño, germen del desarrollo de una lectura científica de la realidad.
- * capacidad de observar para poder atribuirle significado al conocimiento, fomentando expectativas y previsiones sobre lo que se observa, de manera que se puedan buscar y descubrir las propiedades materiales y funcionales de los objetos.
- * capacidad, en relación con lo anterior, de adquirir conocimientos como procedimientos, mediante la identificación de las estrategias más adecuadas para la acción.
- * capacidad de reconocer y tomar conciencia de emociones y vivencias, propias y ajenas, con el placer de la observación.

Ayudar al niño a que adopte un planteamiento analítico en las operaciones de observación de su entorno, es un *deber* por parte del docente, porque ello colaborará a que pueda aplicar a lo que le rodea una mirada nueva para reconocer y poner en relación los hechos de la realidad, lo que podrá conducirle, si las experiencias

plurisensoriales se estructuran adecuadamente y se elaboran de forma cognitiva, a *explicar* la realidad en la que está inmerso. En suma, se trata de desarrollar la competencia para observar que conseguirá formar a niños y adultos más responsables y sensibles con el placer de aprender a observar y también con el placer de hacerlo, a menudo, de forma desinteresada.

En este sentido van las actividades y propuestas, desarrolladas en varios capítulos de la segunda parte –“Actividades para afinar la capacidad de atención”, “Actividades que inviten a observar por el gusto de descubrir”, “Observar para otorgar significado al conocimiento”, “Actividades de acción y expresión”, perfectamente justificadas y argumentadas en cuanto a las operaciones mentales que se activan en cada caso–, que ponen en juego todos los sentidos del niño en la acción de observar comprensivamente, y que a muchos adultos ahogados por la inmediatez y el vértigo en que transcurre la vida actual, tampoco les vendría mal ejercitar.

Excelente reflexión teórica y excelente propuesta didáctica las de este trabajo, que se complementa con unas referencias bibliográficas esenciales comentadas por la autora. Si hemos de indicar algún aspecto no del todo positivo del libro, se referirá sobre todo a la presentación formal de la edición española: una traducción bastante deficiente con multitud de “neopalabras” que en ocasiones causan cierto sonrojo (¿cómo se puede hablar de recursos “atentivos”? *sic*, p. 70) así como la profusión de erratas tipográficas o de flagrantes y graves faltas de ortografía, inaceptables en un libro que, precisamente, intenta fomentar la *observación reflexiva* y *comprensiva*, no deberían empañar la validez de un trabajo tan bien fundamentado.

Hansen, David T. (2014). *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido*. Madrid: Narcea de Ediciones. 164 págs. ISBN: 978-84-277-1938-5

Alberto José Pazo Labrador
apazo@uvigo.es
Universidad de Vigo

Fecha de recepción 28/03/2014 · Fecha de aceptación 14/04/2014

Dirección de contacto:

José Manuel Touriñán López

Alberto José Pazo Labrador

Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte

En unos momentos como los actuales, llenos de incertidumbres y turbulencias en todos los planos de la vida, en que nos sentimos huérfanos y faltos de guías ante unos procesos que no controlamos y que nos superan claramente, es gratificante, refrescante y estimulante, para los que nos dedicamos a esta profesión maravillosa, encontrarse ante un libro como “El profesor cosmopolita en un mundo global”, de David T. Hansen. Pedagogo de la Universidad de Columbia, se ha dedicado a investigar intensamente sobre las dimensiones morales y éticas de la Educación, así como sobre los valores que deben encarnar los docentes ante estas implicaciones, mucho de lo cual aparece recogido en esta obra.

La globalización, como fenómeno inaprensible pero presente, como término-concepto que impregna nuestras vidas, constituye también un reto para el profesorado de todos los niveles que debe responder de una manera creativa y eficaz a los desafíos que plantea, a las cambiantes condiciones de la vida en el aula como materialización de ese dinamismo imparablen en el que estamos sumergidos. Para ello, el autor diseña una orientación educativa y un planteamiento vital, un verdadero “modo de vivir”, articulado en torno al *cosmopolitismo*. El cosmopolitismo lo define como algo diferente al

“universalismo”, como la capacidad humana de abrirse reflexivamente al mundo mientras se sigue siendo leal, de forma reflexiva, a las preocupaciones, compromisos y valores locales. La búsqueda del equilibrio entre la apertura reflexiva a lo nuevo y la lealtad reflexiva a lo conocido –éste es también el subtítulo del libro– se convierte en un *mantra*, en una suerte de eje temático en torno al que se articula la fascinante propuesta vital del autor. Un cosmopolitismo que supone una manera de vivir, de pensar y de actuar, que permitirá afrontar los retos de la globalización por su flexibilidad –es un punto de vista, una actitud, no una ideología–, su longevidad –tiene un largo recorrido en la historia del pensamiento y de la Filosofía– y su optimismo –posibilita superar el concepto de educación como mercancía para convertirse en una experiencia para una vida con significado estético, ético, intelectual y social–. No es por tanto una reacción de lo local frente a lo global (¿lo “glocal”, término de moda en los últimos años?), no supone una lucha de fuerzas opuestas sino la búsqueda de una síntesis, de un equilibrio enriquecedor.

A describir esta perspectiva para la educación actual dedica el primer capítulo, titulado “El prisma cosmopolita”, ese prisma que ayuda, que debe ayudar, a gozar de una cercanía que preserva la singularidad y de una distancia que nos acerque. Partiendo de la constatación de que el cosmopolitismo siempre ha existido, en términos generales, en todo el mundo y en diversas épocas, el autor se remonta a la antigüedad clásica (occidental y oriental) para

atestiguarlo, haciendo un rápido recorrido histórico hasta la actualidad, en que aquél es un enfoque sensiblemente diferente al multiculturalismo –“el cosmopolitismo no es un sinónimo de multiculturalismo, no solo porque reconfigura el marco mismo de la cultura, sino porque no se enfoca en la identidad cultural como tal” (p. 107)– y donde los estudios que lo afrontan lo enmarcan en varias categorías: cosmopolitismo político, cosmopolitismo económico, cosmopolitismo social y cosmopolitismo cultural; siempre dentro de la idea de que, desde el punto de vista cosmopolita, aprender es absorber y metabolizar lo nuevo para convertirlo en conocido, de la misma manera que lo conocido adopta nuevas y fructíferas cualidades. Enuncia igualmente los que considera los valores cosmopolitas (la paciencia, la verdad, la justicia y la enseñanza) para concluir que es, el cosmopolitismo, un concepto que se puede delimitar, mas no definir. No obstante, el planteamiento educativo de tendencia cosmopolita sí que implica varias dimensiones: la estética, la moral, la reflexiva y la ética. Bien entendido que el cosmopolitismo debe insertarse en la *educación* y no en la mera *escolarización*, términos que el autor se encarga de dejar bien claros en su significado.

El segundo capítulo, “El linaje cosmopolita”, desarrolla una aproximación a la Filosofía como arte de vivir, una tradición de pensamiento y acción que ofrece, según el autor, unos valores cosmopolitas y educativos plenamente vigentes. Una tradición que reflexiona sobre la condición humana y el desarrollo personal, con sus implicaciones educativas al suponer una transformación intelectual, moral y estética. Figuras como Confucio, Sócrates, Platón, Diógenes, Epicteto, Marco Aurelio, Michel de Montaigne, John Dewey, Alain Locke, Erasmo de Róterdam, Gretchen Reydam- Schils, Marie Le Jars de Gournay, Rabindranath Tagore... desfilan por las páginas del capítulo aportando luz a la perspectiva cosmopolita. Resulta estimulante recordar a estas figuras (o conocerlas, según el caso, dado el lamentable panorama educativo actual en nuestro país, por lo cual el libro es doblemente valioso) y ver cómo pueden ayudar a configurar el arte de vivir como una perspectiva educativa. En última instancia, se trata de extraer de una mirada a la Historia, lo mejor para poder ser un profesor, un educador, *en y del mundo*, no

un “ciudadano del mundo” sino un “habitante del mundo”.

El capítulo tercero, “La condición humana y el desafío educativo que entraña”, profundiza en los aspectos de la condición humana que centraban las reflexiones de la Filosofía como arte de vivir. Los cambios acelerados e incontrolados, y la inestabilidad del mundo natural y social, hoy son más evidentes y se perciben con más profundidad, sin duda, pero ya fueron reconocidos desde antiguo por los pensadores del arte de vivir, que se refirieron a ellos y a cómo afrontarlos, y los profesores pueden, en la actualidad, tomar una buena lección. Cultivar el sentido de la estabilidad frente al cambio acelerado, no significa cerrar la mente ante los cambios, sino reconocer “la permanencia de la no permanencia”, y extraer lo más positivo de la apertura a lo nuevo; para ello se debe educar el sentido de la estabilidad. Reconocer la diversidad humana supone aprender de los demás a estar en el mundo, comportando una solidaridad educativa que no implica estar de acuerdo con lo nuevo *per se*, sino no rehuirlo, verlo como algo natural y comprenderlo. En última instancia, el profesor, la persona, debe estar en el mundo y el mundo en él, y para ello la tradición ofrece una lección de cosmopolitismo para el profesor y para la persona que vive en el mundo globalizado.

El capítulo cuarto “Encrucijadas culturales y creatividad” se centra en la creatividad cultural a través de las diferentes maneras que tienen las personas de llevar a la práctica esa apertura reflexiva a lo nuevo junto a una lealtad reflexiva a lo conocido. Ilustrado con referencias a precursores históricos de la mentalidad cosmopolita, y con los resultados de investigaciones recientes en torno a formas de vida de mentalidad cosmopolita, se intenta definir un marco para entender el cosmopolitismo en su experiencia contemporánea, que sirva para que los profesores trabajen por una pedagogía de corte cosmopolita. Son muy interesantes los diez estudios de campo que se describen, muy útiles para afianzar la idea de aprender con los otros a partir de la creatividad cultural cosmopolita: formas de vida de mentalidad cosmopolita entre inmigrantes, trabajadores, artistas, grupos religiosos, etc.

El capítulo cinco se titula “Enseñar *en y por* el mundo” y plantea, como consecuencia lógica

de lo tratado en anteriores apartados, el diseño de un enfoque sobre el currículo y la pedagogía desde una perspectiva cosmopolita. El currículo puede entenderse como una herencia cosmopolita, como un patrimonio compartido: los procesos de la educación formal pueden, por lo tanto, alentar una orientación cosmopolita en el alumno a la par que en el profesor. El currículo se debe convertir en un *canon* de conocimientos y de comportamiento, siempre teniendo en cuenta que la orientación cosmopolita no tiene una forma predeterminada ni se puede educar directamente para adoptar esta orientación, no se puede forzar ni producir de acuerdo al programa de acción de un currículo, pero sí se puede *cultivar*. En este sentido va el ejemplo de educación en una orientación cosmopolita a través del estudio de la música flamenca. Y es interesante el apartado “Ejercicios del Yo para ser un profesor en el mundo”, que aunque no es una recopilación de recetas –no lo es el libro en sí, ni mucho menos– sí que puede alentar y orientar en buena medida el modo de vivir cosmopolita y hacer cosmopolita el currículo de cada país. Esa es la prioridad del autor para los entornos de aprendizaje: entrar y estar en el mundo, condición para ser un ciudadano del mundo responsable y atento.

El epílogo del libro reflexiona sobre el compromiso democrático que debe acompañar a

la educación vista a través del prisma cosmopolita. Si las ideas y las estructuras democráticas han sido más un resultado que un requisito para las formas de vida cosmopolitas, que emergen de la interacción cotidiana de los seres humanos, sí es cierto que los valores, las instituciones y las normas de una sociedad democrática son las que pueden sostener y extender el impulso cosmopolita. “Las leyes democráticas, las directrices y otros acuerdos institucionales –incluyendo la educación– deben concebirse, al menos en parte, como un apoyo y una expresión del deseo humano de comunicación genuina, de interacción inocente y fresca y de confeccionar una vida dotada de sentido y de propósito” (p. 148).

Como dicen los autores del prólogo, este libro no es de lectura fácil por su densidad y la profundidad de su análisis. Ello no quiere decir que no sea provechoso, apasionante y adictivo. Por eso mismo requiere una lectura pausada, reflexiva, tomando notas y apuntando las ideas que van surgiendo a lo largo de cada página. Es un libro para aprender y para comprender, para afianzar un estilo de vida profesional y personal, que nos conduzca a una manera de vivir más plena y humana. Y aunque el autor no lo pretenda explícitamente, sí que puede convertirse en un auténtico *manual* para el profesor.

Andrich Miato, Silvia y Miato, Lidio (2013). *Producir, una competencia cognitiva y social*. Madrid: Narcea de Ediciones y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Col.: Didáctica de las Operaciones Mentales). 164 págs. ISBN: 978-84-277-1945-3

Francisco Javier Álvarez Lires
xabieral@uvigo.es
Universidade de Vigo

Fecha de recepción 07/04/2014 · Fecha de aceptación 13/04/2014

Dirección de contacto:

Francisco Javier Álvarez Lires

Facultade de Ciencias da Educación. E do Deporte

Campus A Xunqueira, s/n

Este libro, cuya autoría corresponde a Silvia Andrich Miato, psicóloga evolutiva y doctora en Psicología del Aprendizaje y a Lidio Miato, psicólogo evolutivo perteneciente al Grupo MT de investigación de la Universidad de Padua, aporta una visión particular al debate actual en torno a las teorías del currículo. Es un intento de constituir una nueva visión del aprendizaje cuyo objetivo es lograr el desarrollo continuo del potencial de la persona. Lo prioritario y alrededor de lo que gira este estudio es la “*primariedad* del aprendizaje”, que tiene que ver con la concepción según la cual es la persona la protagonista principal de su propio aprendizaje. En última instancia, el aprendizaje no es un mero concepto, sino que se constituye en acción, como se señala en la obra, “si el aprendizaje no actúa, no se da”.

Si en el currículo tradicional el punto de llegada era el conocimiento, en el currículo de aprendizaje entre éste y el producto se coloca la intermediación de la competencia como condición para la realización del producto. Competencia de aprender a aprender para aprender a producir como parece señalar el propio título de esta obra.

La primera parte del libro está dedicada a analizar los modelos teóricos sobre la producción, partiendo de la Teoría Social del Conocimiento

basada en las investigaciones de Vigotsky y de la psicología cognitiva en el sentido en que una buena interacción social permite un buen desarrollo individual (constructivismo histórico-social). Se analiza el contexto de clima positivo en la clase que implica la participación activa, cooperativa y metacognitiva. A continuación se hace referencia a los cuatro elementos de la teoría vigotskiana, a saber: el clima positivo, el aprendizaje socializado en la zona de desarrollo próximo, el desarrollo de la metacognición y el desarrollo de las competencias individuales

A continuación hacen referencia a la producción competente y, dentro de esta, a las fases para la producción de una unidad de aprendizaje cooperativo:

Fase 1. Contrato formativo de aula: Identificación del problema-comprensión-representación-categorización.

Fase 2. Socialización del conocimiento: Puesta en marcha a través de estrategias cognitivas y de estrategias sociales.

Fase 3. Personalización de la producción cooperativa: Diferentes momentos de evaluación orientativa. Previsión, autoevaluación y evaluación por el profesorado.

Fase 4: Revisión metacognitiva del grupo.

Fase 5. Trasferencia de conocimientos: Comprobación final e individual de las

competencias aprendidas y suministro de gratificaciones diferidas en el tiempo, como refuerzo.

La segunda parte del libro ofrece los modelos operativos o aplicaciones prácticas en la producción de un texto histórico y de relatos fantásticos con alumnado de Educación Primaria, para terminar con una última experiencia sobre la realización de acciones eficaces para resolver los problemas de matemáticas con alumnado de Educación Secundaria:

1. Producción de un texto histórico: Experiencia didáctica para la redacción, basándose en el trabajo en grupos reducidos, de un texto histórico, articulado en las cinco fases señaladas anteriormente para la producción de unidades de aprendizaje cooperativo y que son comunes a las tres experiencias didácticas que se describen a continuación: Identificación - Previsión - Planificación - Producción - Evaluación, que se desarrollan de manera no lineal. Se trabajó la habilidad general de producción de lenguaje y, desde un punto de vista cognitivo, la resolución de problemas.
2. Producción de relatos fantásticos: Experiencia didáctica basada en la escritura en pareja de relatos fantásticos. Se plantearon

dos objetivos generales: la posibilidad de producir un cambio en la eficacia del aprendizaje y de modificar las relaciones existentes en el grupo-clase para posibilitar la integración del alumnado más marginado. La experiencia se ha realizado con doce parejas que han mostrado una buena competencia en escritura que a continuación han transferido a nivel de competencia personal.

3. Producción de soluciones a problemas matemáticos: En esta experiencia, el análisis se ha orientado hacia la identificación de los procesos y de las estrategias cognitivas (identificación, comprensión, categorización, traducción, visualización, formulación de hipótesis, planificación y acciones resolutivas) y metacognitivas (previsión, autoformación, autocuestionamiento, autosupervisión, autoevaluación, revisión y generalización) empleadas por el alumnado en la resolución de los problemas.

Como conclusión, las personas autoras afirman que el alumnado puede beneficiarse de una enseñanza socializada que combine estrategias cognitivas y metacognitivas. Afirman asimismo que un análisis cuidadoso por parte del profesorado de los errores cometidos por su alumnado sirve para identificar las áreas que requieren intervenciones o ayudas especiales.

Barbosa, Eduardo F. y Moura, Dacio G. (2013).
Proyectos educativos y sociales. Planificación,
gestión, seguimiento y evaluación. Madrid:
Nancea de Ediciones. 230 págs. ISBN: 978-84-
277-1935-4

Azucena Arias Correa
azucena@uvigo.es
Universidad de Vigo

Fecha de recepción 17/03/2014 · Fecha de aceptación 14/04/2014
Dirección de contacto:
Azucena Arias Correa
Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira, s/n
36005 Pontevedra

La sociedad actual demanda una educación que permita adaptarse al cambio constante, ser flexible, trabajar en equipo, planificar, tomar decisiones, moverse adecuadamente entre la cantidad ingente de información, interesarse por aprender durante toda la vida... Ello implica utilizar en el trabajo de aula una metodología adecuada para desarrollar competencias en el alumnado. Un enfoque metodológico apropiado es el de proyectos, que de manera integradora u holística, permite identificar problemas o interrogantes investigables e introducir temas y recursos próximos al interés del alumnado, con actividades variadas y una evaluación formadora al mismo tiempo que favorece que éste desarrolle un rol protagonista en su aprendizaje. Desde hace algunos años se ha observado una revalorización de los proyectos en el aula, pues es una opción que asegura el aprendizaje significativo.

El libro que presentamos puede tener interés para la formación del profesorado, pues, analiza detenidamente aspectos que pueden facilitar la aplicación de los proyectos en diferentes contextos, entre ellos el educativo. Proporciona conocimientos sobre cómo planificar, gestionar, seguir y evaluar proyectos en el ámbito socioeducativo. Fue escrito por dos doctores y profesores universitarios con experiencia en el

desarrollo de metodologías para el seguimiento y evaluación de proyectos. Está dirigido a docentes, alumnado de Grado y Postgrado y personal investigador.

Los autores conforman en 230 páginas un marco teórico y práctico sobre cómo abordar los trabajos con proyectos analizando cuidadosamente conceptos y modelos después de haber constatado la necesidad de ofrecer un material didáctico que oriente el diseño y desarrollo de proyectos en las áreas educativa y social –puesto que opinan que “tradicionalmente el uso de proyectos, y consecuentemente las publicaciones con ellos relacionadas, han estado asociadas a otras áreas como la tecnológica, la industrial, etc”–.

Es claramente un texto con finalidad didáctica, evidenciada por las explicaciones secuenciadas y sistemáticas y por los esquemas y gráficos para sintetizar y aclarar la información facilitada. Cada capítulo se estructura partiendo de unos objetivos y cuestiones clave –que presentan e introducen el contenido– y finaliza con un resumen –que recoge la información básica tratada– y una serie de actividades –que permiten reflexionar y analizar lo trabajado–.

El libro se distribuye en tres partes que organizan los contenidos relacionados con el itinerario de desarrollo de un proyecto, en palabras de los propios autores, “sigue el ciclo de vida de un proyecto: *iniciación, planificación, ejecución, control y cierre*”.

La primera parte, la más extensa, titulada “Concepción y Planificación de Proyectos”, está compuesta por los cinco primeros capítulos. En esta primera parte se centran en precisar y caracterizar un proyecto partiendo de un breve recorrido histórico desde la década de los 60 del siglo pasado –década en que la *Gestión de proyectos* de consagró como disciplina en el campo de la Administración–, mencionando la diversidad de acepciones y aplicaciones de la palabra proyecto, así como la variedad tipológica de los proyectos educativos –de intervención, de investigación, de desarrollo, de enseñanza y de trabajo o aprendizaje–. El primer capítulo es una introducción a los proyectos definidos como “una iniciativa con principio y fin definidos, llevado a cabo en función de unos objetivos claros, a partir de un problema, oportunidad o interés de un grupo o una organización”. El segundo capítulo trata las dimensiones básicas de un proyecto: *planificación y gestión*; además presenta el modelo de planificación de proyectos (denominado por Barbosa y Moura como Modelo SKOPOS), estructurado a partir de tres componentes básicos –*concepto, plan de acción y plan de control y evaluación*–. Al desarrollo de cada uno de estos componentes básicos se dedican los tres últimos capítulos de esta primera parte. Respecto del concepto –que da una visión general del proyecto– señalan y describen los elementos básicos del mismo: situación generadora, justificación, objetivos, alcance y resultados esperados. Un plan de acción debe indicar las actividades necesarias y su secuencia, temporalización, personas que las realizarán, recursos necesarios y coste. El plan de control y evaluación en el que se establecen métodos, estrategias e instrumentos específicos de supervisión y valoración para garantizar la eficiencia y la efectividad del proyecto y recursos usados.

La segunda parte titulada “Ejecución, control y evaluación de proyectos” está constituida por los capítulos sexto y séptimo. El primero de ellos presenta el paso de la

planificación a la ejecución, la cual depende de la organización establecida y de la implicación de las personas participantes teniendo en cuenta que todo proyecto implica trabajo en equipo, y por ello se hace hincapié en el trabajo cooperativo. En esta segunda parte también se señalan las pautas para el control, evaluación y cierre de un proyecto, en los que los informes constituyen un instrumento fundamental.

La tercera y última parte la componen los capítulos ocho y nueve, dedicados a proyectos de enseñanza y aprendizaje. Estos últimos recogen la línea propuesta por Dewey en 1897 y Kilpatrick en 1918 y profundizan en el impulso dado a los proyectos con los trabajos de Hernández (1998) y Jean (2002), entre otras propuestas. Estos proyectos tienen un enorme potencial para la promoción del aprendizaje significativo, consideran situaciones reales del contexto y la vida, y contribuyen a la formación de competencias.

Da cierre al libro un apéndice titulado “*El proyecto de este libro: Proyectos Educativos y Sociales*” que ejemplifica la aplicabilidad de lo tratado a lo largo del mismo al proyecto concreto de planificación y elaboración de un libro.

En resumen, el propósito del libro es el de proporcionar información y ser una guía en la planificación y gestión de proyectos diferentes relacionados con los ámbitos educativos y sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Hernández, F. (1998). *Transgressao e mudança na educação; os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed.
- Jean, P.B. (2002). *Antropologia do Projeto*. Porto Alegre: ArtMed.
- Kilpatrick, W.H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19 (4), 319-335.

**NORMAS PARA EL ENVÍO DE
ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN**

AUTHOR GUIDELINES

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN

- La Revista de Investigación en Educación es una revista científica editada por la Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte. En la revista se publican trabajos de carácter empírico y teórico, en español, gallego o inglés, que cumplan los requisitos de rigor metodológico y científico y de presentación formal adecuada. El ámbito de estudio es la enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos, con una perspectiva multidisciplinar.

- Todos los artículos deberán ser inéditos y originales. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente en cualquier formato, ni los que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados en otra revista para su valoración. Cuando se trate de un trabajo firmado por varios autores, se asume que todos ellos han dado su conformidad al contenido y a la presentación.

- El TEXTO se enviará en formato Word, con interlineado 1,5, con tipo de letra Times New Roman, 12, sin exceder las 25 páginas en total, incluyendo gráficos, fotos, notas y bibliografía.

- El original irá encabezado por el título del artículo, el nombre y apellidos del autor o autores y el centro de trabajo, así como, en su caso, la dirección o direcciones de correo electrónico.

- El artículo irá precedido de un resumen en castellano e inglés, no superior a 10 líneas cada uno. En su caso podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado. Asimismo, después de cada resumen se añadirán las palabras-clave en castellano e inglés. Los resúmenes deben encabezarse con el título del artículo, en cada idioma.

- Los EPÍGRAFES se jerarquizarán siguiendo este orden:

1. MAYÚSCULAS

1.1. Minúsculas

1.1.1. *Minúsculas cursivas*

- En el texto, y mediante anotación, se indicará el lugar en el que deben ir los cuadros y/o figuras, que no deberán suponer más del 20% del número

de páginas del texto. Los CUADROS vendrán compuestos de manera que sean legibles para poder reproducirlos. Llevarán numeración correlativa y un título breve, y es preferible que estén en soporte magnético y en el lugar que deben ir en el texto. De no ser así, se indicará su ubicación en el texto.

- Las FIGURAS también llevarán numeración correlativa (Fig. 1, Fig. 2,...) indistinta para fotos, mapas y gráficos. Las fotografías se enviarán preferentemente en formato digital (TIF, con una resolución de 300 ppp o JPEG) o en su defecto en papel, indicando siempre el autor. Los dibujos han de enviarse compuestos y preferiblemente en formato digital.

- Las notas aclaratorias del texto se reducirán a lo indispensable. Irán al final del artículo en hoja aparte y numeradas correlativamente. En cualquier caso no se debe utilizar el comando “insertar nota a pie”.

- Las citas bibliográficas se atenderán a las normas de presentación de la APA. Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido (o apellidos separados por un guión) del autor y el año de publicación, ambos entre paréntesis y separados por una coma. Ejemplo: (Lillo-Beviá, 2000). En caso de ser una cita textual irá entre comillas y se indicará la página. Si el autor forma parte de la narración, se pondrá entre paréntesis sólo el año. Si se incluyen varias referencias de un autor, se añadirá una letra correlativa al año (a, b, c...), en orden creciente. Si se trata de dos autores, se citarán siempre ambos. Cuando el trabajo tiene más de dos y menos de seis autores, se citarán todos la primera vez, y en las siguientes citas se pondrá sólo el apellido del primero seguido de “et al.” y el año, excepto que haya otro apellido igual y del mismo año, en cuyo caso se pondrá la cita completa. En el listado bibliográfico la cita debe ser completa. Cuando se citen varios autores dentro del mismo paréntesis, se ordenarán alfabéticamente.

- La BIBLIOGRAFÍA irá al final del artículo, con sangría francesa, por orden alfabético de autores y de acuerdo al siguiente modelo:

Libros: Autor (apellido, coma e iniciales de nombre y punto; en caso de varios autores, se separan con coma y antes del último con una

“y”), año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto; ciudad y dos puntos y editorial. En caso de que se haya manejado un libro traducido con posterioridad a la publicación original, se añade al final entre paréntesis “Orig.” y el año. Ejemplo:

Sartori G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus (Orig. 1997).

Capítulos de libros colectivos o actas: Autor (es); año; título del trabajo que se cita, y, a continuación, introducido con “En”, el o los directores, editores o compiladores (iniciales del nombre y apellido), seguido entre paréntesis de Dir., Ed., Comp. o Coords, añadiendo una “s” en el caso de varios; el título del libro en cursiva y entre paréntesis la paginación del capítulo citado; la ciudad y la editorial. Ejemplo:

Escudero Muñoz, J.M. (1996). El Centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairin y S. Antúnez. (Coords.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*, (pp. 227-286). Barcelona: Ediciones Pedagógicas.

Revistas: Autor (es); año; título del artículo; nombre completo de la revista en cursiva; vol. o número en cursiva; el número entre paréntesis sin estar separado del vol. cuando la paginación sea por número; y página inicial y final. Ejemplo:

Wiest, L.R. (2001). The Role of Computer in Mathematics Teaching and Learning. *Computers in the Schools*. 18 (1-2), 41-55.

- Las reseñas de libros deberán incluir al principio el título y el autor, y al final el nombre y filiación de quien realiza la aportación. En lo demás, se seguirá la misma estructura anterior. Lo mismo rige para las notas y noticias de interés.

- Los artículos pasarán la supervisión del Comité Editorial que valorará inicialmente su adaptación a las normas de publicación y su calidad atendiendo a la originalidad y pertinencia de la

investigación y la actualidad de la bibliografía. Posteriormente serán enviados de forma anónima a evaluadores externos relevantes según su especialidad, según el sistema de “doble ciego”, que informarán sobre la idoneidad científica del contenido. Según los casos, el plazo de revisión de originales se estima entre seis y doce meses.

- Una vez aceptado con modificaciones un original se abrirá un plazo de un mes para introducir los cambios propuestos por los referees, entendiéndose que se renuncia a la publicación si no se reciben las correcciones dentro de dicho plazo.

- El Comité Editorial de la Revista no se responsabiliza de las opiniones de los autores ni de sus juicios científicos. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista.

- El número de abril se nutrirá de originales recibidos hasta el 31 de octubre anterior. El número de octubre se nutrirá de originales recibidos hasta el 30 de abril anterior.

- El copyright de los artículos publicados pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo. La revista permite al autor depositar su artículo en su web o repositorio institucional, sin ánimo de lucro y mencionando la fuente original.

- Los trabajos deben enviarse a través del sistema de gestión de artículos de la web de la revista:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- Para contactar con la revista puede enviarse un correo a editor_reined@uvigo.es.

EN NINGÚN CASO SE MANTENDRÁ CORRESPONDENCIA SOBRE ORIGINALES RECHAZADOS O SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS ORIGINALES.

AUTHOR GUIDELINES

- The REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Faculty of Education Science and Sports of University of Vigo. This journal published Research articles, reviews and letters are accepted for exclusive publication in REVISTA DE INVESTIGACIÓN, All manuscripts must be written in Spanish, Galician or English, which meet the requirements of scientific and methodological rigor of formal presentation properly. The study is the teaching and learning in different educational levels. This journal multidisciplinary.

- All papers must be unpublished and original. Not be accepted who have been published in whole or in part in any format, or those in process of being published or been submitted to another journal. When a work is signed by several authors, they accept public responsibility for the report.

- All manuscripts are to be typed in A4 paper, using Times New Roman style size 12 with 1.5 space, and having no more than 25 pages in length, including graphics, photos, notes and bibliography. The submission file is in Microsoft Word format

- The original shall be headed by the title of the paper, the name of the author or authors and the workplace and, where appropriate, address or email addresses.

- The manuscript must be preceded by a abstract in Spanish and English, and contain no more than 10 lines. As the case may be added another in any official language of the spanish state. Also, after each abstract will be added the keywords in Spanish and English. Abstracts must include the title of the paper, in every language.

- The headings will be written in that order:

1. Uppercase

1.1. Lowercase

1.1.1. Lowercase italics

The figures should be used only for a better

understanding of the main text. Each Figure must be presented in a separated sheet with a title. All Figures should have excellent graphic quality in black and white. The figures also bear numbering (Fig. 1, Fig 2, ...) Each table should have a title. Tables should be presented within the same rules as figures.

- The references will follow the rules of the APA. Citations in the text must be the name (or names separated by a dash) of the author and year of publication, both in brackets and separated by a comma. Example: (Lillo-Beviá, 2000). If there are two authors, always cite both. When the work is more than two and less than six authors, cite all the first time, and the following appointments will be only the first name followed by "et al." and the year.

- The documents will be reviewed by the Editorial Committee will assess the initial quality and adaptation to the rules of publication. Subsequently be sent anonymously to the external referees according to their specialty. The referees will write a report on the adequacy of the scientific content.

- The Editorial Committee will look over the papers initially it will assess their adaptation to the publication standards and their quality in response to the originality and relevance of scientific research and the appropriateness of the bibliographic literature.

- The time to look through the original papers will be estimated about between six or twelve months.

- Once the paper had been accepted with modifications to the original document, the authors will have a period of one month to make the changes proposed by the Editorial Committee. If into this interval the amended paper was not received we will think a waiver to publish the article.

- The Editorial Board of the Journal is not responsible for the opinions of the authors and their scientific opinions. The acceptance of the papers for publication, means that the printing and reproduction rights are owned by the journal

- The manuscripts must be sent from our webpage:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- Any other correspondence can be maintained at editor_reined@uvigo.es

- CORRESPONDENCE ABOUT ORIGINAL PAPERS OR ABOUT THE EVALUATION PROGRESS IS NOT ALLOWED.

© Revista de Investigación en Educación. Faculty of Education and Sport Sciences, University of Vigo.