

E

E

E

E

E

E

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

VOL 17, N. 1

Abril 2019

Editor-Jefe

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)

Comité Editorial

Dra. D^a María ÁLVAREZ LIRES
Universidad de Vigo

Dr. D. Ramón ARCE FERNÁNDEZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a Pilar ARNÁIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

Dr. D. Gualberto BUELA CASAL
Universidad de Granada

Dra. D^a Francisca FARIÑA RIVERA
Universidad de Vigo

Dr. D. José Luis GARCÍA SOIDÁN
Universidad de Vigo

Dra. D^a Anabel MORIÑA DíEZ
Universidad de Sevilla

Dra. D^a Ángeles PARRILLA LATAS
Universidad de Vigo

Dr. D^a Margarita PINO JUSTE
Universidad de Vigo

Dra. D^a Teresa PRIETO RUZ
Universidad de Málaga

Dr. D. José Alberto RAMOS DUARTE
Universidade de Porto. Portugal

Dr. D. Jorge SOTO CARBALLO
Universidad de Vigo

Dr. D. José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Universidad de Santiago

Comité Científico

Dra. D^a Ana ACUÑA TRABAZO
Universidad de Vigo

Dr. D. Mel AINS COW
University of Manchester. Inglaterra

Dra. 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. Amauri APARECIDO BASSOLI DE OLIVEIRA
Universidad Estadual de Maringá (Brasil)

Dr. D. Jesús BELTRÁN LLERA
Universidad Complutense de Madrid

Dra. D^a Pilar BENEJAM ARGIMBAU
Universidad Autónoma de Barcelona

Dra. D^a María Paz BERMÚDEZ SÁNCHEZ
Universidad de Granada

Dra. D^a Fátima BEZERRA BARBOSA
Universidade de Minho. Portugal

Dr. D. Guillermo BORTMAN
Universidad Católica de Buenos Aires (Argentina)

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 GALLEGO 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 Autónoma 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

Dra. D^a Nora RÄTHZEL
Universidad 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. Beatriz SÁNCHEZ CÓRDOVA
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte
"Manuel Fajardo" (Cuba)

Dra. D^a Mara SAPON-SHEVIN
University of Syracuse. E.E.U.U.

Dra. D^a María Dolores SEIJO 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

Dr. D^a Waneen SPIRDUO
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. 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

Dirección Técnica

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

UNIVERSIDAD DE VIGO

ISSN: 1697-5200 / eISSN: 2172-3427

SUMARIO

ARTÍCULOS

Revista de Investigación en
Educación

Vol. 17, n. 1, Abril de 2019
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. y BERNÁRDEZ-GÓMEZ, A. *Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes* _____ 5

ABARCA-CEDENO, M.S. y MÁRQUEZ OROZCO, L. *Análisis de la formación en creatividad en la Enseñanza Superior. Una reflexión desde el contexto educativo mexicano* _____ 20

CARNEIRO-BARRERA, A., RUIZ HERRERA, N. y DÍAZ ROMÁN, A. *Tesis doctorales en Psicología tras la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior* _____ 32

LOUZA SUÁREZ, M. *Educación Intercultural: de la urgencia cuantitativa a la exigencia democrática. Orientaciones para la investigación y la acción en el contexto educativo asturiano* 44

RECENSIONES

PAZO LABRADOR, A.J. *Frank Furedi (2018). Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización*. Madrid: Narcea de Ediciones (Col. "Universitaria"). 220 págs. ISBN: 978-84-277-2411-2. ePdf: 978-84-277-2412-9. ePub: 978-84-277-2413-6 56

MORAGÓN ARIAS, M.P. *Carlos Marcelo y Denisse Vaillant (2018). Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Madrid: Narcea de Ediciones (Col. "Educación Hoy Estudios"). ISBN: 978-84-277-2475-4. ePdf: 978-84-277-2476-1. ePub: 978-84-277-2477-8 _____ 62



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

La *Revista de Investigación en Educación* está indexada en las bases ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web, IRESIE y OALib Journal.

El porcentaje de rechazo de artículos es del 77.8%.

SUMMARY

ARTICLES

Revista de Investigación en
Educación

Vol. 17, n. 1, April 2019

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. and BERNÁRDEZ-GÓMEZ, A. *Elements and aspects of the educational center and its relation with the disaffection of the students* _____ 5

ABARCA CEDEÑO, M.S. and MÁRQUEZ OROZCO, L. *Analysis of creativity training in Higher Education. A reflection from the Mexican educational context* _____ 20

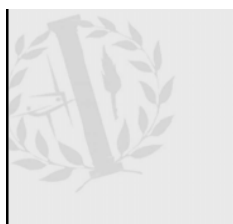
CARNEIRO-BARRERA, A., RUIZ HERRERA, N. and DÍAZ ROMÁN, A. *Doctoral theses in Psychology since the adaptation to the European Higher Education Area* _____ 32

LOUZAO SUÁREZ, M. *Intercultural Education: from quantitative urgency to democratic demand. Guidelines for research and action in the Asturian educational context* _____ 44

BOOK REVIEWS

PAZO LABRADOR, A.J. *Frank Furedi (2018). Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización*. Madrid: Narcea de Ediciones (Col. "Universitaria"). 220 págs. ISBN: 978-84-277-2411-2. ePdf: 978-84-277-2412-9. ePub: 978-84-277-2413-6 56

MORAGÓN ARIAS, M.P. *Carlos Marcelo y Denisse Vaillant (2018). Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Madrid: Narcea de Ediciones (Col. "Educación Hoy Estudios"). ISBN: 978-84-277-2475-4. ePdf: 978-84-277-2476-1. ePub: 978-84-277-2477-8 _____ 62



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

Revista de Investigación en Educación is included in ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web, IRESIE and OALib Journal databases.

The rejection rate of this journal amounts to 77.8%.

ARTÍCULOS

ARTICLES

ARTÍCULO ORIGINAL

Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes

María Teresa González González

mtgg@um.es

Universidad de Murcia

Abraham Bernárdez-Gómez

abraham.bernardez@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN: En este artículo se ofrece un breve recorrido por la investigación y conocimiento existente en torno al papel que desempeñan las dinámicas de funcionamiento organizativo y curricular de los centros escolares en propiciar o, por el contrario prevenir y, en su caso, contrarrestar situaciones de desafección escolar. Se ha elaborado a partir de una revisión de investigación sobre procesos de desenganche de los estudiantes en los centros escolares centrada en indagar qué factores ligados al funcionamiento cotidiano del centro educativo estarían contribuyendo al desenganche del alumnado, la pérdida de interés por su formación académica y el abandono escolar. Como principal conclusión cabe destacar que una comprensión amplia de los fenómenos de desenganche o desafección escolar, requiere tomar en cuenta múltiples aspectos y dimensiones, entre ellos las propias vivencias y experiencias educativas que propicia el centro escolar a su alumnado.

PALABRAS CLAVE: Abandono Escolar, Desafección del Estudiante, Contexto Educativo, Clima Escolar.

Elements and aspects of the educational center and its relation with the disaffection of the students

ABSTRACT: This article offers a brief tour of the existing research and knowledge about the role played by the dynamics of organizational and curricular functioning of schools to promote or, on the contrary, prevent and, where appropriate, counteract situations of school disaffection. It has been developed from a review of research on the processes of disengagement of students in schools focused on investigating what factors linked to the daily functioning of the school would be contributing to the disengagement of students, the loss of interest in their academic training and the school dropout. The main conclusion is that a broad understanding of the phenomena of disengagement or school disengagement, requires taking into account multiple aspects and dimensions, including their own experiences and educational experiences that promotes the school to their students.

KEYWORDS: School Dropout, Student Disaffection, Educational Context, School Climate.

Fecha de recepción 29/07/2018 · Fecha de aceptación 04/04/2019

Dirección de contacto:
María Teresa González González
Facultad de Educación
C/ Campus Universitario, 12
30100 MURCIA

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, uno de los temas que preocupan en los últimos años es el del abandono escolar, particularmente en el nivel de Educación Secundaria. Es comprensible que sea así, pues conlleva una merma formativa para buen número de adolescentes y jóvenes que dejan el sistema escolar sin la formación y titulaciones que les permitirían transitar a otros niveles de educación, o a la actividad laboral y acciones formativas ligadas a la misma. Al riesgo de exclusión educativa que genera el abandono escolar cabe añadir, en paralelo, el riesgo de exclusión social que lleva anidado, máxime en tiempos como los actuales en los que la globalización, la competitividad y la primacía de lógicas neoliberales están al orden del día.

Las nada despreciables cifras de estudiantes que en unos u otros países están desenganchados en las aulas y centros o que no completan su educación escolar, ha generado un claro interés por analizar y comprender el proceso de *desenganche* (*disengagement*) que se va gestando y materializando progresivamente a lo largo de la trayectoria escolar de ciertos estudiantes, culminando con frecuencia, en el abandono. El tema ha sido y está siendo ampliamente investigado desde múltiples perspectivas y planteamientos que, con diferentes miradas –sociológicas, psicológicas, económicas, educativas, escolares, etc.– han indagado y explorado, entre otros, aspectos relativos a cuál es y cómo es el *proceso* que lleva a los estudiantes a la decisión de abandonar. Además de constituir en estos momentos un asunto de relevancia para teóricos e investigadores, también se ha configurado como una destacable preocupación en el ámbito de las políticas educativas, reflejada, por ejemplo, en el creciente interés por asegurar la permanencia de los estudiantes en la institución escolar (UNESCO, 2016), y es objeto prioritario de atención en las políticas educativas de distintos sistemas educativos.

Es bien sabido que la decisión de abandonar la educación escolar no es instantánea sino, más bien, el punto final de todo un proceso que se ha ido gestando en el tiempo y a lo largo del cual el estudiante, por las razones que fueren, - generalmente múltiples e interrelacionadas entre sí- va perdiendo progresivamente interés por la escuela y los aprendizajes en ella, participando menos o de manera superficial en la actividad escolar, o haciéndolo con indiferencia y desgana y viviendo lo que hace cotidianamente en el aula y en el centro como una experiencia carente de utilidad y relevancia para su vida futura.

Hay estudiantes que se van *desenganchando* y terminan abandonando. Está bien documentado que se trata de un fenómeno de naturaleza compleja y multifacética, en el que interrelacionan múltiples contextos (centro educativo, aula, familias, comunidad) y personas (alumnos, docentes, compañeros, familiares) y en el que intervienen factores de muy diferente naturaleza (personales, sociales, culturales, económicos, académicos, escolares...). Un proceso que, aunque no siempre es del todo visible o palpable¹, constituye para el alumnado concernido un elemento importante en su vida y experiencia escolar. Como tal, si no se previene o no se detiene y solventa a tiempo conducirá a la deserción o abandono y terminará teniendo repercusiones de diferente calado para la trayectoria del estudiante y su futuro como ciudadano.

Alargaría en exceso este artículo abordar aquí todas esas cuestiones. En las páginas que siguen únicamente se comentarán algunas de ellas, poniendo la mirada, específicamente, en el papel que el propio centro escolar puede estar desempeñando en provocar o alimentar la referida desafección o falta de implicación de los estudiantes. Así pues, el texto toma como foco al centro escolar más que al estudiante individualmente considerado. Éste puede tener problemas o dificultades, como habitualmente subraya la denominada perspectiva de *déficit*, que asume que son los alumnos los responsables de su propio desenganche y abandono (no quieren aprender, tienen poco interés, son indisciplinados, perezosos, etc.). Pero también los centros escolares pueden, ellos mismos, con sus prácticas habituales y modos de funcionamiento curricular y organizativo, ser contextos poco propicios para facilitar, potenciar y sostener la implicación, enganche o compromiso de cada estudiante con su propia formación (te Riele, 2007). Es en este plano del

centro escolar donde se localizan los aspectos que se comentan en los apartados que siguen, siempre desde la consideración que no son los únicos que intervienen en provocar desenganche: la propia complejidad de esta problemática impide realizar lecturas simplistas o situar “las culpas” en una única causa, factor, aspecto o dimensión considerada aisladamente.

Algunos focos particulares de atención indagados por parte de investigadores en este campo son, entre otros, las relaciones y el clima de relación en el que transcurre la vida del alumnado en el centro; las acciones de apoyo y orientación; el currículo y enseñanza que se oferta y desarrolla en las aulas, o los procesos de liderazgo educativo desplegados en el centro escolar. Sobre cada uno de ellos se comentarán en el punto que sigue algunos aspectos ilustrativos de en qué medida pueden estar potenciando o, por el contrario, contrarrestando el riesgo de desenganche y la deserción del alumnado. En el apartado final se harán algunas consideraciones relativas a la importancia de indagar y analizar en nuestros respectivos centros aspectos como los que se comentarán aquí de cara a una comprensión más completa y profunda de la situación de desafección y deserción escolar y sus posibles desencadenantes, con vistas a tomar medidas para poder prevenirla y/o paliarla.

2. OBJETIVO Y MÉTODO

Este artículo se escribe a raíz de una revisión de literatura sobre el tema de la desafección y el abandono escolar cuyo objetivo fue el de conocer y familiarizarse con la investigación y conocimiento que se ha ido generando –tanto en el contexto nacional como europeo y, en general, internacional– en los últimos quince años en torno a la problemática del desenganche de los estudiantes por lo escolar y por sus aprendizajes, referida específicamente al centro escolar como contexto facilitador o protector de la desafección y considerando que ésta constituye la antesala del abandono.

Adentrarse y ahondar en un tema o problema determinado requiere, necesariamente, seguir una cierta sistemática y método a través del cual profundizar en el conocimiento existente (Bisqueira, 2016) y, también, elaborar o contribuir a generar nuevo conocimiento.

Dicha revisión bibliográfica fue llevada a cabo en la primera fase de un proyecto de investigación más amplio² actualmente en desarrollo. La revisión realizada en el marco del citado proyecto ha abarcado varios aspectos y temas, y en este artículo, como ya se ha indicado, únicamente se aludirá a uno de ellos: *centro educativo y desafección escolar de los estudiantes*. Ése es el eje sobre el que pivotará el contenido de los apartados que siguen.

Revisiones como la que está en la base de este texto, en la que se han explorado y analizado trabajos e informes de investigación anteriores constituye una investigación secundaria (Cea D’Ancona, 1996; Pacios, 2013), que posibilita profundizar en un determinado ámbito de estudio, conocer sus fundamentos básicos, sus enfoques de investigación y planteamientos y el conocimiento existente sobre el mismo. Con tal pretensión, se han localizado en las bases de datos de referencia en educación –como son Dialnet, Web of Science o Scholar de Google– distintos informes, artículos y otros documentos. Este primer paso de búsqueda ha servido también como primer filtro de una serie de aportaciones que quedan fuera de la esfera académica. Los criterios de inclusión que se tomaron como referencia para dicha búsqueda se refirieron, precisamente, a que los textos fuesen publicaciones relacionadas con el área que se estaba estudiando (procesos de enganche, desenganche, abandono escolar) y que tuvieran carácter académico. Siempre que ha sido posible se han utilizado los descriptores asociados al Tesauro de la UNESCO ligados a educación, así como otros aún no recogidos en éste (por ejemplo, desafección).

Algunos de los resultados que se han ido derivando de tal revisión, se comentan, a grandes rasgos, seguidamente.

3. DINÁMICAS DE FUNCIONAMIENTO ORGANIZATIVO Y CURRICULAR DEL CENTRO EDUCATIVO Y SU CONTRIBUCIÓN A LA DESAFECCIÓN Y DESERCIÓN ESCOLAR

3.1. Relaciones y clima de relación en el centro educativo

Yazzie-Mintz, (2007) señalaba hace ya más de una década que “el enganche” de los estudian-

tes tiene que ver con las relaciones, e insistía en que el concepto *engagement* alude y podría ser descrito como la relación del estudiante con la comunidad escolar: sus personas (adultos y compañeros), la estructura (reglas, horarios, recursos e infraestructuras), el currículo y contenido, la pedagogía y oportunidades curriculares, co-curriculares y extracurriculares que se le brindan. En términos similares se expresaban en las mismas fechas Atweh et al., (2007), cuando sugerían que cabe concebir y entender el *descuelgue* o desenganche del alumno como un proceso de ruptura o fracaso de las relaciones entre estudiante y escuela. Sirvan ambas citas como ilustración de que estamos ante un problema en el que el clima de relación y las interacciones entre quienes están tomando parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula u otros espacios formativos del centro escolar, son cruciales. De hecho, revisiones de investigación sobre el *engagement* del estudiante, como la realizada por Fredericks, Blumenfeld y Paris (2004) reconocen que en el proceso de enganche escolar confluyen simultáneamente tres grandes dimensiones que se alimentan y condicionan entre sí, siendo una de ellas la “dimensión socioafectiva” de la implicación del estudiante. Aunque la acotación conceptual de tal dimensión es amplia y unos y otros investigadores han recogido bajo tal denominación diferentes aspectos de relación de la vida del estudiante en el centro escolar (González, 2010), en términos generales, alude a la importancia de configurar, tanto en las aulas como fuera de ellas, relaciones de atención, apoyo y cuidado al alumno o alumna y sus necesidades, de promover y facilitar el que los estudiantes desarrollen un cierto sentido de “pertenencia” (Thomas y Welters, 2018), se sientan “incluidos” en él, participen de lo que ocurre en el aula y el centro en general, les guste ir y estar con sus compañeros, los docentes, etc.

Investigaciones recientes, como señalan Downes, Nairz-Wirth y Rusinaité (2016), confirman que “las actitudes y conductas de los docentes, y la calidad de las relaciones entre profesores y estudiantes tienen un impacto significativo sobre el logro escolar (...), el desenganche (...) y el abandono escolar temprano” (p. 33).

Ciertos patrones de relación en el centro pueden contribuir a ello, como se constata en múltiples estudios. Por ejemplo:

- Relaciones docentes-alumnos carentes de confianza y climas de relación inhóspitos, en los que prima el anonimato, y se pasa por alto la atención a las necesidades, intereses y particularidades de cada estudiante (Blum, 2005).
- Relaciones que prestan escasa atención a facilitar o posibilitar y potenciar que el estudiante –fundamentalmente durante su Educación Secundaria– se sienta conectado o vinculado al centro escolar (Shaunessy-Dedrick, et al., 2015). Siendo así las cosas, no será habitual la vivencia por parte del estudiante de que es aceptado, incluido, que está próximo a otros en el centro y forma parte del ambiente social de éste.
- Patrones de relación caracterizados por ser en exceso rígidos, autocráticos, poco democráticos, asentados en estereotipos y con apenas confianza mutua entre los implicados. La confianza, señalan Evans et al. (2009), funciona de múltiples maneras en apoyar la implicación o enganche del alumno, afectando a su sentido de pertenencia, a su experiencia de que en el centro se preocupan y atienden a sus necesidades, así como a las expectativas de los propios docentes.
- Atmósferas y enfoques poco propicios a estudiantes que ya de entrada son considerados como “no bienvenidos” al centro escolar, y cuyas vidas, con frecuencia enormemente complejas, no encuentran eco alguno en el centro, en el modo en que se afronta el trabajo con los estudiantes y en su clima de relación (McMahon, 2012; Smyth, Angus, Down y McInerney, 2008)
- Climas y relaciones escolares distantes e impersonales. Asentadas básicamente en reglas, políticas y procedimientos burocráticos a través de los que los mismos centros escolares se *protegen* del modo en que se relacionan con los estudiantes y la comunidad (Smyth et al., 2008)
- Relaciones y climas de relación en las que predominan conductas docentes poco respetuosas, humillantes, discriminatorias o marginadoras (Portelli, Shields y Vibert, 2007; Robinson, Smyth, Down y McInerney, 2012). De hecho, los estudiantes que desean

abandonar la escuela, o que ya han desertado, suelen incluir entre las razones para no seguir que no les gustan los profesores, que los adultos en el centro no se preocupan por ellos o que no se sienten respetados en las aulas (Atweh et al., 2007; González, 2015; Lumby, 2013; McGregor, Mills, teRiele y Hayes, 2015; Murray y Mitchell, 2016; Salvà-Mut, Oliver-Trobat y Comas-Forgas, 2014; Stehlik, 2013).

Las anteriores referencias son sólo una muestra de la importancia que adquieren los aspectos de relación en la vivencia y experiencia escolar del alumno, y en la persistencia o, por el contrario, la deserción. Aunque se ha hecho alusión solo a cuestiones de relación más específicamente referidas al profesorado, también las relaciones con sus compañeros de centro y aula, así como con otros profesionales (orientador/a, profesor/a de apoyo,...) han sido destacadas como relevantes por los estudiosos del tema. McLaughlin y Gray (2015), por ejemplo, apuntan que la capacidad para formar amistades y tener relaciones positivas con compañeros dentro y fuera de la escuela tiene un efecto directo en el modo en que los estudiantes afrontan crisis, y en sus niveles de bienestar. Por su parte Clycq et al. (2017) apuntan que “resultados del proyecto RESL.eu muestran que los jóvenes se refirieron a veces a la influencia de los ‘malos amigos’ que los ‘empujaban’ fuera de la escuela” (p. 16).

La escasez o inexistencia de relaciones de confianza y apoyo, de atención y cuidado a los estudiantes, el no generar ni cultivar expresamente en el centro escolar oportunidades diversas de construir tales relaciones y clima de relación, y que ello no se considere prioritario para el centro ni para quienes en él habrían de desplegar liderazgos educativos, termina generando y configurando entornos escolares que se convierten, como tales, en un “factor de riesgo” para el alumnado: centros en los que se ha resquebrajado, debilitado o, simplemente no se cultiva el sentido de pertenencia; en los que no es habitual la vivencia por parte de los estudiantes de unas relaciones positivas y respetuosas con los docentes y con otros profesionales; en los que aquellos no perciben que sus conocimientos y opiniones se respeten y valoren, ni que los docentes se preocupen especialmente por ellos como individuos y como aprendices con sus correspondientes dificultades personales y académicas; o centros en los que

ciertos estudiantes pueden sentirse física y emocionalmente inseguros.

Factores escolares como los señalados a título ilustrativo, alimentan el sentido de alienación y fracaso, pudiendo reforzar el que al estudiante no le guste o pierda confianza en la escuela, contribuyendo de ese modo al desenganche. Lo contrario queda bien ilustrado por Portelli et al. (2007) cuando en su estudio comentan que:

respetuosa, abierta y cuidadosamente marcaron una gran diferencia en sus vidas, contribuyendo a mantenerlos en la escuela a pesar de una serie de desafíos y adversidades que, según ellos podrían, haberlos excluido de “seguir transitando por la escuela” (p.27).

3.2. Apoyo institucional al alumnado en la trayectoria educativa

“Uno de los factores de calidad de la educación es facilitar la ayuda y asesoramiento a través de una intervención orientadora y tutorial a todos los agentes educativos” (Álvarez, 2017, p. 70). El mensaje de la cita con la que se inicia este apartado adquiere, si cabe, aún más sentido cuando nos referimos a alumnado desafectado y en riesgo de abandono. La relevancia de tal apoyo en la trayectoria escolar de estos estudiantes queda evidenciada en la copiosa literatura de investigación y numerosos informes de trabajo que abordan esta temática, y a la que se hace referencia en este apartado.

En la experiencia y trayectoria de cualquier estudiante en su paso por el centro educativo, tiene una gran importancia el apoyo que sus profesionales puedan ofrecer a su formación académica, personal y social, más aún si se encuentra en situaciones de vulnerabilidad que propician su descuelgue y distanciamiento del centro educativo. En términos generales, el apoyo *de* la institución escolar —es decir el cultivado y desarrollado desde un enfoque compartido y asumido por sus miembros— que busca la optimización de la estancia de todos los alumnos y alumnas en su paso por el centro, constituye una vía de prevención de tales desafecciones y alejamientos de lo escolar.

Sin duda, a optimizar esa estancia contribuyen aspectos de relación y de clima como los señalados en el apartado anterior; pero también son importantes otros ligados a garantizar y des-

plegar la totalidad de refuerzos que precisan, en un proceso educativo que no puede perder de vista la necesaria equidad y que ha de acrecentar las posibilidades de éxito durante su etapa escolar (Molina, 2009). De esta tarea, son responsables habitualmente los equipos de orientación de los centros educativos, sin bien se debería asumir como corresponsabilidad de la totalidad del equipo docente que, en ningún caso, habría de desentenderse del tema: el trabajo del aula no puede desarrollarse sin conexión o coordinación con el trabajo de otros profesionales y su labor de apoyo a los estudiantes, pues no son –no pueden serlo–, dos esferas de actuación separadas o independientes entre sí.

En la actualidad son distintas las perspectivas y enfoques de apoyo y orientación que se pueden tener en cuenta a la hora de trabajar con el alumnado más vulnerable y que se encuentra en riesgo. Entre otras, son ilustrativas algunas de las recogidas en el informe del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CE-DEFOP, 2010), que se comentan sucintamente a continuación.

3.2.1. *Mentoring o apoyo entre pares*

Se trata de un enfoque que ha mostrado beneficios en cuanto al aumento de la resiliencia individual frente a las dificultades que atraviesen los alumnos. Su carácter individualizado le proporciona al estudiante una relación estructurada y de confianza con la(s) persona(s) de apoyo. A su vez, implica que el centro establezca esas figuras de referencia para los alumnos donde puedan encontrar ayuda con facilidad. En ocasiones tales figuras de referencia pueden ser estudiantes del propio centro, lo cual posibilitaría que ciertos apoyos, ayudas y orientaciones no se circunscriban en exclusiva a los profesionales que ejercen esas funciones. Los estudiantes pueden contribuir, y quedar incluidos con su propia participación, en acciones de ayuda, refuerzo, acompañamiento, etc. si el centro escolar las promueve, por ejemplo:

- actuaciones que requieran que alumnos mayores se emparejen con otros más jóvenes para actividades de apoyo académico (por ejemplo, Matemáticas) o social (visita, recorrido) en el centro;

- proyectos planteados formalmente para potenciar el liderazgo y la responsabilización de alumnado en el centro.
- programas de mediación entre pares en los que algunos alumnos actúan como mediadores (previa formación) en disputas o conflictos entre alumnos en aulas, patios de recreo, vestíbulo...
- desarrollo de tutoría de pares en los que unos compañeros aportan consejos, ayudas, asesoramiento a otros...
- proyectos de bienvenida a los nuevos alumnos en los que participan otros ya “veteranos” y conocedores del centro, sus espacios, rutinas...

No es este el lugar para detallar estas cuestiones, aunque conviene tener claro que cuando un centro escolar pone en marcha programas de esta naturaleza, habría de rechazar prácticas o normas implícitas que limiten o impidan la participación y la responsabilización en tales acciones por parte de los alumnos “etiquetados” como *problemáticos*. Ellos también pueden prestar, con toda seguridad, apoyo en alguna faceta concreta. Y es importante que se sienten que están incluidos, que se cuenta con ellos y que no se les resta oportunidades de participar e implicarse en la actividad del centro, afianzando así su sentido de pertenencia al centro, al que ya se aludió en el apartado anterior.

3.2.2. *Apoyo en momentos de transición*

Es sabido que los momentos de transición son especialmente delicados en la trayectoria educativa del alumnado (González, 2017), bien por las características que diferencian unas etapas educativas de otras, que puedan desarrollarse incluso en centros educativos o formativos diferentes, bien por la situación de desarrollo personal en la que se encuentren los estudiantes. Estas acciones buscan establecer una conexión entre distintas etapas educativas para que el paso o tránsito de una a otra no suponga una dificultad añadida. Se trata de facilitar y aminorar el coste emocional y de relación que puede representar para el estudiante el transitar de un centro educativo a otro (por ejemplo, desde el centro de Educación Primaria al de Educación Secundaria, con

diferente estructura organizativa y curricular, ambiente y clima de relación, normas y rutinas, etc.). También en este caso cabe implicar a estudiantes que ya están allí, como se ha indicado antes, pues pueden contribuir con sus conocimientos sobre el centro en cuestión a explicar, acompañar, ayudar a familiarizarse con ese nuevo entorno, resolver pequeñas dudas y trámites, etc.

Igualmente, son relevantes aquellos apoyos que contribuyan a aportar confianza ante la inseguridad que pueda surgir por la “debilidad” de no haber alcanzado los aprendizajes necesarios en el centro de procedencia, con lo que ello puede conllevar – desplazamientos hacia medidas o programas de *atención a la diversidad*, etiquetajes... – pudiendo presentarse como una dificultad añadida al momento de transición.

3.2.3. *Comunidades de aprendizaje inclusivo*

Desde una perspectiva de centro democrático y abierto a su entorno, en el que participa y está implicada plenamente la comunidad educativa, todos sus miembros, -no sólo los que desarrollan la actividad laboral en el centro–, pueden ser potenciales fuentes de apoyo a los estudiantes y sus aprendizajes. Las posibilidades que a este nivel puede abrir el trabajar “con” la comunidad no son sino una vía para construir relaciones que son necesarias y relevantes para apoyar al alumnado. En tal sentido, al igual que ya se mencionó al hablar de la participación de alumnos y alumnas en acciones de acompañamiento y apoyo, cabe añadir ahora la conveniencia de llevar a cabo actuaciones de centro orientadas a potenciar la participación de la familias u otros miembros de la comunidad en la vida educativa de aquel (Smyth et al., 2008), a implicarlos activamente como tutores voluntarios, mentores, colaboradores en acciones de refuerzo y guía que pueden apoyar el aprendizaje fuera y/o dentro del aula, etc.

Evitar la desafección y apoyar el aprendizaje del alumnado constituye, en este caso, un acicate para ampliar y “extender” las relaciones de aprendizaje de cada estudiante, incluyendo las de sus familias, compañeros y expertos de fuera (Paul Hamlyn Foundation, 2012). Un centro escolar, pues, que se abre a otros adultos, además de los docentes, para que puedan trabajar con los

alumnos y apoyarlos en algún aspecto. En última instancia, lo que se estaría sosteniendo es que la implicación o enganche de adolescentes y jóvenes en su educación es una empresa que requiere la cooperación y participación activa de los padres, los docentes, los propios alumnos, los grupos comunitarios.

3.2.4. *Refuerzo escolar*

Como vía para construir y consolidar en los estudiantes las competencias/habilidades en áreas en las que manifiesten dificultades. Las medidas de refuerzo se contemplan frecuentemente como estrategia compensatoria para combatir el abandono escolar temprano (Bernárdez-Gómez y Parada, 2017). Conviene, no obstante, considerar que los refuerzos no deberían de utilizarse únicamente para obtener logros académicos y de rendimiento, sino como vía de reducción de las posibilidades de exclusión educativa que, como es sabido, trasciende al mero hecho de mejorar calificaciones. La evaluaciones realizadas al plan PROA (García-Pérez e Hidalgo, 2014) en nuestro país son una muestra de ello.

3.2.5. *Apoyo a alumnado inmigrante*

El propósito de tales acciones es corregir los desequilibrios y obstáculos que el nuevo contexto genera en este alumnado. A través de las mismas no solo es importante la integración del alumno, sino su plena inclusión, lo que exige llevar a cabo apoyos paralelos. En este caso, la inclusión de las familias concernidas en todo el proceso que está atravesando el alumno adquiere una especial relevancia. Cuando así ocurre, esta estrategia de apoyo revierte en toda la comunidad educativa/sociedad (Grau y Fernández, 2016).

3.2.6. *Planes específicos de abandono escolar y mejora de la escuela*

Bajo esta denominación genérica cobran una especial relevancia los que tienen un carácter preventivo del desenganche, como son los proyectos o planes para aminorar los niveles de absentismo escolar. El absentismo es uno de los primeros indicadores de desafección por parte del

alumno, de ahí la conveniencia de una identificación temprana del mismo para que no evolucione hacia absentismo crónico y, finalmente, abandono. Conviene, no obstante, evitar “el peligro” de utilizar estos planes como un mecanismo que se convierta en un “cajón de sastre” al que se terminan incorporando diversos perfiles de alumnos con ciertos clichés o etiquetas asignadas.

De lo comentado hasta el momento en este apartado, cabe extraer una serie de elementos nucleares que atraviesan o impregnan las actuaciones descritas, que conviene tomar en cuenta al abordar este ámbito de trabajo en el centro escolar con vistas a aminorar la desafección del alumnado y su deserción (Figura 1).

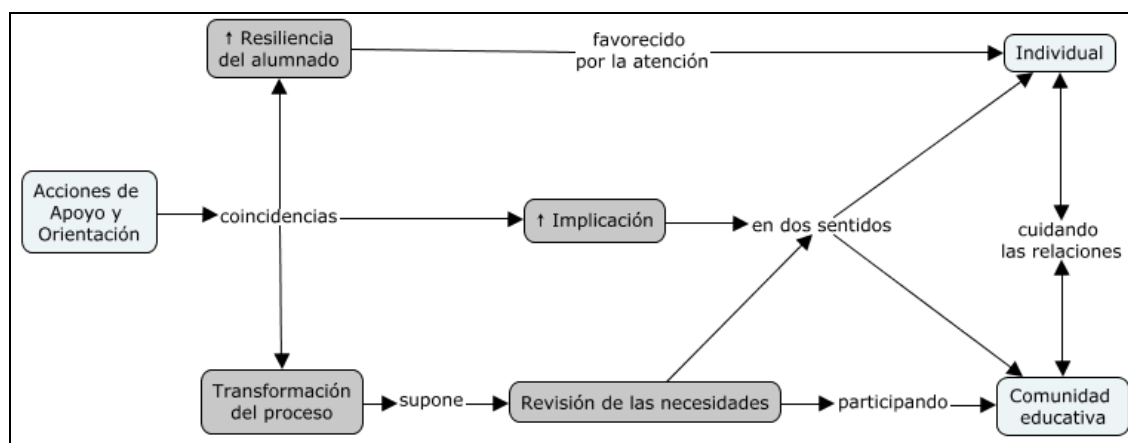


Figura 1. Relaciones y coincidencias entre las acciones de apoyo y orientación. Elaboración propia. Fuente: CEDEFOP 2010

Por una parte, es claro que las actuaciones que se llevan a cabo con carácter personalizado, y se dirigen a atender las necesidades e intereses individuales de los alumnos, se perfilan como escenarios de los que cabría esperar un aumento de la resiliencia e implicación del alumnado. Para que sea así, es preciso una transformación en los procesos de apoyo y orientación, tanto individuales como colectivos, que incorpore la continua revisión de los mismos en orden a asegurar y sostener esa línea de personalización que ha de caracterizar la actividad de apoyo y orientación.

Por otro lado, también cabe destacar la importancia de incluir en estas acciones educativas al eje compuesto por el alumnado, equipo de centro y familias, en cuanto que puntales básicos de la comunidad escolar, estableciendo y sosteniendo una relación constante y rica, como ya han señalado otros autores (Calvo y Manteca, 2016; González, 2015; Parada-Gañete, 2015). La idea de fondo es la de replantear, si fuese necesario, las relaciones escuela-comunidad, de modo que sea factible trabajar más “con” que “en contra” de la comunidad escolar, en lo que respecta a cuestiones de orientación y apoyo. Con ello, no solo se podría aportar un *grano de arena* en el com-

plejo camino de lograr disminuir la desafección de los estudiantes, sino también fomentar y cultivar la implicación de cada una de las partes, creando centros realmente más democráticos y, por extensión, más inclusivos. En todo caso, no conviene perder de vista que ello no solo depende de las dinámicas de orientación y apoyo que se despliegan en el centro escolar, a las que se está haciendo referencia en este apartado, sino de otros múltiples aspectos interconectados (prácticas educativas, currículo, relaciones, etc.) a los que se alude en el resto de este artículo.

Cabe resaltar la contribución que en tal proceso podría representar el ampliar a los propios estudiantes las posibilidades de participar en aspectos de la vida educativa del centro, y de su educación, adquiriendo capacidad de expresar sus voces y puntos de vista (Calvo y Manteca, 2016; González y San Fabián, 2018). Articular de forma sistemática tal posibilidad, permitiría tener una visión de la mano de sus principales protagonistas, siempre valiosa, de la que los profesionales implicados se podrían servir para esa tarea de implementación y revisión de las acciones de apoyo y orientación destinadas a combatir la

desafección y/o reforzar el enganche escolar del alumnado.

En definitiva, y por concluir este apartado cabe recordar que, estas acciones llevadas a cabo por parte del centro, con mayor o menor participación de las familias y voces de los alumnos, habrían de tener un carácter preventivo (más que paliativo), pensando en el alumnado que aún no se ha desenganchado de forma plena y, por tanto, aún no han llegado a la situación de desafección palpable, (por ejemplo, absentismo crónico) que ya genera un riesgo real de deserción definitiva y, por tanto, exclusión educativa.

3.3. Currículo y enseñanza-aprendizaje

Otro elemento que puede “empujar” al desenganche de ciertos alumnos tiene que ver con el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el centro escolar. Ya a finales del pasado siglo, Newmann (1992), apuntaba que las *fuentes* de desenganche (*disengagement*) de los estudiantes se localizan en las características alienantes de escuelas organizadas burocráticamente, en las que predomina el trabajo escolar poco significativo y de bajo nivel y unas relaciones impersonales con los profesores y otros adultos. Defendía el citado autor la necesidad de contrarrestar las experiencias alienantes y combatir la impersonalidad y el aislamiento, cultivando el sentido de pertenencia, así como reemplazando el trabajo académico de bajo nivel, por otro más *auténtico* (que implique intelectualmente a los alumnos y alumnas en un proceso investigador para resolver problemas significativos, con relevancia en el mundo más allá del aula, y de interés para ellos). Newman reconocía dos grandes aspectos influyentes en el desenganche: climas/atmósferas escolares y currículo/trabajo académico que se lleva a cabo en el aula. Como ya se comentó en el apartado 1.1. distintos estudios han ido constatando cómo aspectos referidos a climas de relación y atmósferas escolares de anonimato, escasa confianza mutua, poco democráticos, etc. son documentados habitualmente por los investigadores y, también, referidos por los estudiantes desafectados y que abandonan. Haremos una breve alusión, ahora, a ese otro gran aspecto, relacionado con el currículo que se oferta en el centro y los procesos de enseñanza- aprendizaje que se despliegan en sus aulas.

Investigadores y teóricos del tema que nos ocupa aquí han documentado y subrayado que un elemento que juega un papel fundamental en favorecer el desenganche viene dado por el currículo escolar. Un currículo estructurado generalmente en torno a asignaturas que compartimentan y jerarquizan los conocimientos, no siempre ajustado a las necesidades de los alumnos y desconectado de sus vidas fuera de la escuela (Zyngier 2008). Estas circunstancias, las comentaba también Newman, (1992) ya a finales del pasado siglo, y no parece que haya habido muchos cambios al respecto en los diseños curriculares que circulan por nuestros centros escolares.

Posiblemente sea ésa una de las razones por las que se ha venido llamando la atención sobre la escasa relevancia curricular, la fragmentación, la rigidez y sobrecarga de los contenidos académicos, la desconexión entre el currículo ofertado en el centro escolar y los intereses y capacidades de los estudiantes, o la materialización del mismo en prácticas pedagógicas que no consiguen ligar lo que se hace y cómo en el aula y en el centro escolar con la vida y las realidades cotidianas de los alumnos (Escudero, 2003; Lloyd-Jones et al., 2010; Portelli et al., 2007). Como señalan Smyth et al., (2008):

“Cuando las escuelas se presentan como incapaces o no dispuestas a abrazar o comprender la diversidad y la complejidad de la vida de los jóvenes, sobre todo los que están en circunstancias de desventaja socioeconómica, entonces es cuando los estudiantes encuentran que las escuelas son lugares no hospitalarios, y desconectan de ellas. Los jóvenes permanecen en ellas (no la abandonan) si éstas tienen la capacidad de mantenerlos o retenerlos gracias a energizarlos, entusiasmarlos e implicarlos en experiencias de aprendizaje valiosas y significativas” (p. 7-8).

Por lo demás, no es infrecuente que su implementación en centros y aulas se lleve a cabo con escasa coordinación entre los docentes –dada la habitual preeminencia de culturas profesionales de individualismo– cada uno en su “territorio” del aula y desde su propia óptica y concepción educativa, y con frecuencia, echando mano de prácticas pedagógicas “tradicionales”, centradas en el docente, expositivas y frontales (González y Porto, 2014), que habitualmente resultan rutinarias, poco retadoras y poco atentas a los puntos fuertes/debilidades, e intereses de los estudiantes. Escudero y González (2013), refiriéndose en general al fracaso escolar, insisten en que las reali-

dades del fracaso no son independientes de lo que se enseña y cómo en las aulas, de lo que se valora y se desprecia como conocimientos y aprendizajes valiosos y cómo se evalúan, ni de los procedimientos que se aplican para conocerlo, interpretarlo y enjuiciarlo.

Cabe preguntarse si los estudiantes se desenganchan de (todos) los aprendizajes o (únicamente) de aquellos que promueve el currículo escolar; por tanto preguntarse si pierden su interés por la formación en general o únicamente por la que se está ofreciendo desde la escuela y a partir de los diseños curriculares oficiales y que pueden considerar y resultarles irrelevante y poco útil. Cuando estamos ante un currículo poco atento a la vida, aspiraciones e intereses de los estudiantes, sobre el que éstos no tienen “voz” (Fielding, 2012; Smyth et al, 2008), que se lleva a cabo rutinariamente en el aula, y cuando los estudiantes no sienten ni viven lo que están haciendo y tratando de aprender como relevante para su vida presente y futura, se está sembrando el terreno para que algunos se descuelguen, particularmente aquellos que por sus circunstancias sociales, culturales, económicas, etc. están más alejados de la “cultura” transmitida por la escuela.

La importancia de un currículo que conecte con la vida y culturas de los estudiantes, ligado a su propia realidad es un asunto abordado reiteradamente en la bibliografía al uso sobre desenganche del alumnado y cómo revertirlo. En nuestro continente, la Comisión Europea se hace eco de ello en sus recomendaciones a los estados miembros. Sirva como ejemplo ésta:

“Un currículo que es relevante y coherente puede motivar a los alumnos a desarrollar al completo sus puntos fuertes y talentos. Los currículos deberían de ser diseñados de tal manera que reflejen las diferentes afinidades de los estudiantes, tomen en cuenta diferentes puntos de partida y estén adaptados a las ambiciones de los estudiantes” (European Commission, 2013, p. 18).

La cuestión planteada más arriba relativa a si los alumnos se descuelgan de los aprendizajes en general o de aquellos que promueve el currículo escolar pone sobre la mesa la necesidad de preguntarse: ¿Qué enseñamos? ¿Con qué metodologías? ¿Echando mano de qué recursos? ¿En qué medida se están proporcionando experiencias escolares de calidad y promoviendo aprendizajes valiosos para todos los alumnos y alumnas?

No es sencillo como profesional de la docencia comprometerse e implicarse en este tipo de reflexión y hacerlo conjuntamente, pero resultará improbable que el currículo ofertado en el centro goce de relevancia, coherencia, continuidad e interdisciplinariedad si los docentes no se plantean tales interrogantes, ni se coordinan y trabajan en colaboración, reflexionado y cuestionado ideas, prácticas y rutinas existentes y, al tiempo, explorando conjuntamente vías de mejora en ese terreno; en ello insisten, entre otros, los autores ya citados en este apartado. También el papel de los centros escolares y su organización de tiempo, recursos, sus estructuras de coordinación y cómo se estén rentabilizando, así como el liderazgo desplegado en los mismos, tiene en ello un peso importante. Aquí sólo se hará una breve referencia al liderazgo.

3.4. Liderazgo

Como ya se ha indicado anteriormente, prevenir la desafección del estudiante y reducir la deserción escolar se ha convertido en una preocupación de primer nivel en el ámbito de las políticas educativas, así como de las propias instituciones escolares, presionadas cada vez más por obtener altas tasas de éxito educativo y por erradicar situaciones de absentismo, fracaso y abandono.

Se han bosquejado brevemente en apartados previos, algunos aspectos que ponen de manifiesto el papel fundamental que juega el propio funcionamiento pedagógico y organizativo del centro. El último aspecto al que se hará alusión en este artículo, vinculado igualmente al funcionamiento de los centros, tiene que ver con el liderazgo desplegado en ellos. Como han subrayado numerosos estudiosos del tema y resultados de diversas investigaciones (Bolívar, 2010; Bolívar y Murillo, 2017; González, 2014, 2015; Leithwood y Louis, 2011; López Yañez y Lavié Martínez, 2010; Murillo, 2006, Shields, 2010, Smyth, 2006; entre otros) resulta esencial el liderazgo ejercido por el director/a u otros miembros con vistas a movilizar y poner en marcha un centro que aporte una experiencia escolar suficientemente rica y relevante, que implique/enganche a la totalidad de su alumnado, que posibilite que todos y todas logren alcanzar aprendizajes valiosos y vivir una trayectoria escolar social, personal y académicamente rica y formativa. Sin duda, revertir por-

blemáticas como las que se están comentando en este artículo comporta ir más allá de gestionar adecuadamente el centro escolar; exige desarrollar un liderazgo que dinamice su funcionamiento educativo en la línea que indican los citados autores.

Cuando el foco de la acción directiva se sitúa en los aspectos gerenciales, los pedagógicos quedan en un segundo plano o se relegan en exclusiva a manos de cada docente en su aula. Pero el objeto de nuestros centros escolares, en última instancia, no es otro que el de ofrecer una buena enseñanza y una buena formación a todos sus estudiantes y propiciar y sostener las condiciones organizativas que las hagan posible. Y ello no depende sólo de que esté técnicamente bien gestionado, también de que esté educativamente bien liderado, movilizándolo compromisos y energías en torno a propuestas y cuestiones como los que se han ido señalando en apartados anteriores. Un liderazgo que revierta en la propia capacidad del centro para ofertar y posibilitar realmente que su alumnado viva una experiencia curricular y formativa más ajustada a sus necesidades e intereses. Los niveles de desafección, desenganche y abandono son problemas que trascienden el aula y conciernen al conjunto de la escuela o instituto. Un centro escolar sin liderazgo educativo difícilmente podría darle respuesta.

Sin entrar en más disquisiciones, cabe señalar en términos genéricos diferentes elementos que, de acuerdo a la bibliografía revisada, habrían de estar presentes en los procesos de liderazgo educativo desarrollados en el centro escolar, en sus equipos y departamentos de cara a prevenir y paliar desenganches de los estudiantes, episodios de absentismo o situaciones de riesgo de abandono:

- Construir democráticamente un sentido claro de *propósito* y *dirección* para el centro, donde lo educativo, la formación de todos, la persistencia e implicación de los alumnos con sus aprendizajes ocupe un lugar central y en el que los consecuentes procesos de enseñanza-aprendizaje que se van a desarrollar constituyan los ejes articuladores del funcionamiento en el centro. Un liderazgo, pues, que se encaminaría a acordar y asumir consensuadamente una idea de centro en la que “lo educativo”, los procesos curriculares, de enseñanza en las aulas, la respuesta a la diversidad y heterogeneidad del alumna-

do, los ambientes de aprendizaje o la evaluación constituyen o se convierten en ámbitos prioritarios de atención.

- Asegurar *coherencia* y *coordinación del currículo/enseñanza*, en orden a que distintos programas, medidas educativas para atender la diversidad, proyectos de trabajo, de innovación y mejora, etc. cuenten con un marco curricular coherente común, acordado y asumido por los miembros del centro escolar. Un liderazgo, pues, a través del cual se movilicen en el centro procesos orientados a: la planificación-coordinación-evaluación de la enseñanza y formación; el análisis y discusión sobre lo que se está desarrollando en las aulas y su impacto sobre alumnado; la revisión del currículo a partir de los resultados que se están obteniendo a fin de emprender acciones que redunden en mejorar aprendizajes, aminorar desafecciones y evitar deserciones.
- Contrarrestar la tendencia habitual de que cada docente haga en su aula lo que considera más conveniente u oportuno sin prestar mayor atención a la coordinación con colegas de otras materias o cursos. En tal sentido, un foco importante en los procesos de liderazgo es el de promover aprendizajes docentes en su contexto de trabajo y potenciar relaciones profesionales de colaboración sobre asuntos curriculares y de enseñanza: empujar al centro hacia una situación en la que lo habitual sea complementarse y trabajar con otros colegas.
- Generar corresponsablemente –no es un asunto individual que empieza y termina en el propio aula– una atmósfera/ambiente en el centro (aulas, pasillos, patios...) propicio al aprendizaje: relaciones de respeto y confianza, de atención y cuidado, como ya se comentó anteriormente; un sentido de seguridad y orden; rutinas de disciplina consistentes y justas; procedimientos de resolución de conflictos asumidos democráticamente; altas expectativas de aprendizaje para todos; existencia de una cierta *presión académica* y un currículo más próximo y basado en las vidas de los alumnos, sin renunciar a que sea académicamente riguroso, y socialmente valioso; asegurar apoyo a estudiantes con más dificultades, etc.

- Cultivar la relación con el entorno: apoyar a las familias para que apoyen el aprendizaje; conocer más la cultura de los alumnos y comunidad local en orden a un trabajo más significativo en las aulas, o reforzar conexiones con otras organizaciones y servicios.

Sin liderazgo(s) no es posible empujar y movilizar hacia la mejora del funcionamiento educativo del centro ni contrarrestar actuaciones en él que pongan en desventaja a sus estudiantes y comunidades. Puede ser ejercido desde múltiples frentes y por diversas personas, no necesaria o únicamente por quienes ostenten cargos directivos, como bien documenta la bibliografía sobre liderazgo *distribuido* (Fernández Romero, 2013; Harris y Spillane, 2008). Provenza de quien provenza, siempre habrá de propiciar el análisis y cuestionamiento de la práctica cotidiana y la articulación de mejoras que promuevan y sostengan la implicación y apego del alumnado al aprendizaje.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Una idea básica implícita en los anteriores apartados es la de que la desafección y pérdida de interés de ciertos estudiantes no sólo está ligada a ellos como individuos con unas u otras características personales, sociales familiares... sino también a los entornos escolares en los que se desenvuelven y la educación que se les ofrece. La bibliografía revisada abunda en esta idea y desde ella se sostiene, y así se ha tratado de ilustrar brevemente en el texto, que la experiencia educativa que proporciona el centro escolar a los alumnos constituye un punto de partida imprescindible para comprender este fenómeno y para pensar cómo podrían modificarse planteamientos y dinámicas organizativas y educativas que pueden estar contribuyendo al desenganche y abandono.

Sea cual sea la mirada y análisis que se realice de esa problemática educativa, no se puede ignorar que estamos hablando de algo que “ocurre” en relación con los centros escolares: ¿De qué se descuelgan los estudiantes? ¿En qué no persisten? ¿De qué están desertando? Como se ha ido argumentando, se descuelgan y desertan de la experiencia que viven en el centro escolar, de las actividades que se realizan en las aulas, de los aprendizajes que el orden escolar vigente y la institución ha determinado que son los conve-

nientes y adecuados, independientemente de sus intereses y necesidades, sus contextos sociales, culturales, familiares, económicos, de vida.

Al ser de diferente naturaleza los factores que intervienen en este tipo de problemáticas, cualquier mejora al respecto habría de hacerse eco de los mismos, por tanto abordarla con un enfoque integral y más sistémico. En todo caso, lo que ocurre en el centro no puede quedar al margen de nuestra mirada al problema, no es cuestión de “culpar a los docentes y los centros escolares”, pues es evidente que esta problemática es mucho más compleja y viene potenciada desde múltiples frentes, no circunscritos al centro escolar, sino más allá del mismo, posibilitados por macro y meso-políticas que mantienen y sostienen un orden escolar que, en el fondo, favorece a unos y unas más que a otros y otras. En cualquier caso, para quienes están implicados en la acción educativa cotidiana, esa no es excusa para “echar balones fuera” y desentenderse de lo que se está haciendo en el centro escolar. Como apuntaba en su momento Sefa Dei (2003) “las escuelas han de llevarse el mérito que les corresponde en el logro de una buena educación y el éxito de sus alumnos, pero también aceptar la responsabilidad que les toca en los fracasos”.

Siendo eso así, siempre habrá que plantear que una vía de mejora, posiblemente la primordial si las condiciones macro la potencian, es la de indagar, explorar, dialogar, decidir colaborativamente en el centro escolar y desarrollar con los estudiantes experiencias formativas y escolares lo suficientemente ricas y relevantes, alejar de las prácticas cotidianas aquellas que no tendrán significado para ellos y ellas, cuidar climas más amigables, normas menos punitivas, relaciones de atención, apoyo y tutoría atentas a necesidades, intereses y peculiaridades del alumnado. No se trata de que las soluciones a problemas de desenganche y deserción queden al arbitrio de cada docente individual en “su” aula y con “sus” alumnos, o circunscrito a unos profesionales o departamentos específicos (por ejemplo, de Orientación) sino de decidir conjuntamente, habiendo discutido, consensuado y asumido vías de solución que marquen y definan un posicionamiento y líneas actuación del conjunto del centro.

Conviene, no obstante, no perder la necesaria visión sistémica que ha de acompañar a cualquier mejora escolar máxime en relación con problemáticas como las comentadas, cuyo carác-

ter multidimensional y los muchos factores de orden social, familiar, económico, cultural, etc. que intervienen en ellas exigen de políticas y soluciones integrales.

NOTAS

¹ Estudiosos del tema como Patton y Price (2010) diferencian entre estudiantes “visiblemente desenganchados” (por ejemplo, disruptivos o francamente apáticos y desinteresados), y estudiantes que lo están pero no de modo patente: “alcanzan logros, pero están desenganchados: son alumnos expertos en obtener calificaciones altas, pero despreocupados por los desafíos más complejos que afrontarán como ciudadanos y trabajadores del siglo XXI” (p. 13). En términos similares, Sodha y Guglielmi (2009) distinguen entre desenganche activo y pasivo. El primero, es visible y se manifiesta en actitudes negativas ante el aprendizaje y en bajo logro, mal comportamiento o en evitar participar. El segundo, menos palpable, se muestra en aquellos estudiantes que se alejan pasivamente de su educación, distanciándose cognitiva y emocionalmente (p. 27).

² Proyecto I+D (2016). “Procesos de reenganche educativo y sociolaboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas”. Referencia: EDU2016-76306-C2-1-R.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 65-90.
- Atweh B., Bland, D., Carrington, S. y Cavanagh, R. (2007). *School Disengagement: Its constructions, investigation and management*. AARE 2007 International Educational Research Conference. <http://www.aare.edu.au/07pap/atw07598.pdf>
- Bernárdez-Gómez, A. y Parada Gañete, A. (2017). *Investigación en abandono escolar como medida inclusiva, una revisión desde la literatura*. En XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva. Oviedo, España.
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blum, R. (2005). A Case for School Connectedness. *Educational leadership*. 62 (7), 16-20.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un Liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la Investigación y propuesta. *Magis*. 3 (5), 79-106.
- Bolívar, A. y Murillo, J. (2017). El efecto escuela. El reto del liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weistein y D.G. Muñoz (Eds.). *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp.71-112). Santiago-Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Calvo Salvador, A. y Manteca Cayón, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (1), 49-64.
- Cea D’Ancona, M.A. (1996). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- CEDEFOP (2010). *Guiding at-risk youth learning to work: Lessons from across Europe (Cedefop Research Paper No. 3)*. Luxemburgo: Office of the European Union
- Clycq, N., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Orozco, M., Van Praag, L. y Timmerman, C. (2017). *Theoretical and methodological considerations when studying early school leaving in Europe*. CeMIS, University of Antwerp.
- Downes, P., Nairz-Wirth, E. y Rusinaitė, V. (2016). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://epub.wu.ac.at/>
- Escudero, J.M. (2003). La educación compensatoria y la organización escolar: ¿Un programa marginal o una prioridad en los centros? En J. Linares y M. Sánchez (Coord). *Estrategias para una respuesta educativa compensatoria en IES*. Consejería de Educación y Cultura, Región de Murcia. Edición digital.
- Escudero, J.M. y González, M.T. (2013). Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo. Dimensiones, interpretaciones e implicaciones prácticas. En J.M. Escudero (Coord.). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de Riesgo* (pp.13-46). Murcia: Diego Marín.
- European Comission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf
- Evans, J., Meyer, D., Pinney, A. y Robinson, B. (2009). *Second chances: Re-engaging young people in education and training*. Essex: Barnardo’s.

- Fernández Romero, G. (2013). Liderazgo compartido y distribuido: Hacia una escuela del siglo XXI. *Aula de Innovación educativa*, 221, 12-18.
- Fielding, M. (2012). From student voice to democratic community; New beginnings, radical continuities. En B. McMahon y J.P. Portelli (Eds.). *Student engagement in urban schools. Beyond neoliberal discourses* (pp.11-28). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C. y Paris, H. (2004). School engagement: Potential of the concept. State of evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- García-Pérez, J.I. e Hidalgo, M. (2014). *Evaluación de PROA: Su efecto sobre el rendimiento de los estudiantes*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- González, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-31.
- González, M.T. (2014). El Liderazgo para la Justicia Social en Organizaciones Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3 (2), 85-106.
- González, M.T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y el abandono escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (3), 158-176.
- González, M.T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de re-enganche: algunas consideraciones. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 21 (4), 17-37.
- González, M.T. y Porto C.M. (2014). ¿Hacer ‘más de lo mismo’ en las aulas conduce a un mayor ‘engagement’? El caso del programa de cualificación profesional inicial en la región de Murcia. En F.H. Veiga (Coord.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 795-814). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- González, M.T. y San Fabián, J.L. (2018). Buenas Prácticas en Medidas y Programas para Jóvenes Desenganchados de lo Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (1), 41-60.
- Gordon, G. (2013). *School Leadership linked to Engagement and student achievement*. Washington: GALLUP.
- Grau, C. y Fernández, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *ARXIUS*, 34, 141-156.
- Harris, A. y Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in education*, 22 (1), 31-34.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (eds.) (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Li, Y. (2017). Teacher–student relationships, student engagement, and academic achievement for non-latino and latino youth. *Adolescent Research Review*, 9 (3), 1-50.
- Lloyd-Jones, S., Bowen, R., Holton, D., Griffin, T. y Sims, J. (2010). *A qualitative research study to explore young people's disengagement from learning*. Gales: Welsh Assembly Government Social Research.
- López Yáñez, J. y Lavié Martínez, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 14 (1), 71-9.
- Lumby, J. (2013). *Education isn't working for us – listening to disengaged young people*. UK: Bera Insights.
- McGregor, G., Mills, M., teRiele, M. y Hayes, D. (2015). Excluded from school: Getting a second chance at a ‘meaningful’ education. *International Journal of inclusive education*, 19 (6), 608-625.
- McLaughlin, C. y Gray, J. (2015). Adolescent well-being and the relational school. En C. McLaughlin (Ed.), *The connected school. A design for well-being. Supporting children and young people in schools to flourish, thrive and achieve* (pp. 1-7). Londres: Pearson.
- McMahon, B. (2012). Education in and for democracy: Conceptions of Schooling and Student Voice. En B. J. McMahon y J. P. Portelli (Eds.). *Student Engagement in urban schools. Beyond neoliberal discourses* (pp. 29-48). Charlotte: IAP.
- McMahon, B., Munns, G., Smyth, J. y Zyngier, D. (2012). Student engagement for equity and social justice: creating space for student voice. *Teaching & Learning*, 7 (2), 63-78.
- Molina, J. (2009). Estudio sobre el proceso de apoyo educativo en una escuela para todos. *Innovación educativa*, 19, 185-191.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 11-24
- Murray, S. y Mitchell, J. (2016). Teaching practices that re-engage early school leavers in further education: An Australian study. *Journal of Further and Higher Education*, 40 (3), 372-391.

- Newmann, F. (1992). Higher-Order Thinking and Prospects for Classroom Thoughtfulness. The significance and sources of student engagement. En F. Newmann, G. Wehlage, y S. D. Lamborn, (Eds.). *Student engagement and achievement in American Secondary Schools* (pp. 62-92). N. York: Teachers College Press.
- Osterman, K. (2002). School as communities for students. En G. Furman (Ed.). *School as community. From promise to practice* (pp. 167-196). Albany: State University of New York press.
- Pacios, A. (2013). *Técnicas de búsqueda y uso de la información*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Parada-Gañete, A. (2015). Relación familia-escola: caso concreto do alumnado con Dificultades de Aprendizaje. *Reipe*, 11, 20-23.
- Patton, A. y Price, D. (2010). *Learning Futures: The Engaging School, principles and practices*. Recuperado de: www.learningfutures.org
- Paul Hamlyn Foundation (2012). *Learning Futures. A Vision for Engaging Schools*. Recuperado de: www.learningfutures.org
- Portelli, J.P., Shields, C.M. y Vibert, C.B. (2007). *Toward an equitable education: Poverty, diversity and students at-risk*. Toronto: OISE.
- Robinson, J., Smyth, J., Down, B. y McInerney, P. (2012). Pushed out, shut out: Addressing unjust geographies of schooling and work. *International Journal on School Disaffection*, 9 (2), 7-24.
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M. y Comas-Forgas, M. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 129-142.
- Sefa Dei, G.J. (2003). Schooling and the dilemma of youth disengagement. *McGill Journal of education*, 38 (2), 241-255.
- Shaunessy-Dedrick. E., Suldo, S.M., Roth, R.A. y Fefer, S.A. (2015). Students' Perceptions of Factors that Contribute to Risk and Success in Accelerated High School Courses. *The High School Journal*, 98 (2), 109-137.
- Shields, C.M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46 (4) 558-589.
- Smyth, J. (2006). Educational leadership that fosters 'student voice'. *International Journal of Leadership in Education*, 9 (4), 279-284.
- Smyth, J., Angus, L., Down, B. y McInerney, P. (2008). *Critically engaged learning. Connecting to young lives*. Nueva York, NY: Peter Lang Publishing.
- Sodha, S. y Guglielmi, S. (2009). *A stitch in time: Tackling educational disengagement. Interim report*. UK: Demos.
- Stehlik, T. (2013). Addressing disengagement from schooling through community action networks. *Journal of Educational Enquiry*, 12 (1), 15-24.
- teRiele, K. (2007). Education alternatives for Marginalised Youth. *The Australian Educational Researcher*, 34 (3), 53-67.
- Thomas, J. y Welters, R. (2018). The importance of belonging. En S. McGinty et al. (Eds.). *Gauging the value of Education for Disenfranchised Youth* (pp. 105-129). Leiden: Koninklijke Brill NV.
- UNESCO (2016). *Education for people and planet: Global Education monitoring report. Creating sustainable futures for all*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. Recuperado de: http://ceep.indiana.edu/pdf/HSSSE_2006_Report.pdf
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1.765-1.776.

ARTÍCULO ORIGINAL

Análisis de la formación en creatividad en la Enseñanza Superior. Una reflexión desde el contexto educativo mexicano

Mireya Sarahí Abarca-Cedeño

mireya_abarca@ucol.mx

Universidad de Colima. México

Liliana Márquez Orozco

lilianamo@ucol.mx

Universidad de Colima. México

RESUMEN: Se examinaron diversas investigaciones que abordan el tema de la creatividad en el sistema educativo mexicano de nivel superior. A partir de cuatro categorías se realizó el análisis documental y revisión crítica para mostrar un panorama sobre el valor de la creatividad en el proceso formativo de tal nivel educativo y sentar las bases para la mejora de estrategias. Los resultados evidencian que la creatividad como concepto está presente en los procesos educativos formales; que existen importantes aportaciones al tema que destacan su relevancia; y que hay una preocupación destinada a mejorar su implementación y apropiación en prácticas formativas.

PALABRAS CLAVE: Creatividad, Enseñanza Superior, Formación Profesional, Socioformación.

Analysis of creativity training in Higher Education. A reflection from the Mexican educational context

ABSTRACT: Several investigations that address the topic of creativity in the Mexican higher education system were examined. From four categories, a documentary analysis and a critical review were carried out to show an overview of the value of creativity in the educational process of such an educational level and lay the foundations for the improvement of strategies. The results show that creativity as a concept is present in formal educational processes; that there are important contributions on the subject that highlight its relevance, and that there is a concern to improve its implementation and its appropriation in training practices.

KEYWORDS: Creativity, Higher Education, Vocational Training, Socioformation.

Fecha de recepción 20/08/2018 · Fecha de aceptación 22/04/2019

Dirección de contacto:
Mireya Sarahí Abarca Cedeño
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Colima
Avda. Universidad, 333
Colonia Las Víboras. CP 28040
COLIMA, MÉXICO

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad de la información y del conocimiento plantea, de acuerdo con Fernández (2014), demandas diferentes, relacionadas principalmente con la necesidad de ampliar las capacidades para aprender a lo largo de la vida, pues obtener la información ya no es una problemática como lo era en la antigüedad. La información se encuentra al alcance y de forma suficiente para gran cantidad de la población; lo que se necesita en la actualidad es que los individuos desarrollen su capacidad para entenderla, procesarla, escogirla, organizarla y convertirla en conocimiento, además de aplicarla en variadas situaciones y contextos, teniendo presentes los valores e intenciones personales y sociales.

La educación es una de las herramientas más importantes para el desarrollo humano. Los espacios educativos son múltiples y van desde ambientes sociales en los que se convive, sin una propuesta formativa intencional, hasta contextos formales en los que se regulan contenidos, procesos y algunas herramientas para facilitar la experiencia educativa. Dichos espacios son parte de los sistemas educativos de los países y su grado de organización, sus propósitos y sus estrategias varían no sólo entre las naciones, sino entre los diferentes niveles y en función de la edad, desarrollo o intereses de los sujetos que en ellos se forman: los estudiantes.

En México, la educación básica y obligatoria incluye diversos niveles de formación: Preescolar, seis de Primaria, tres de Secundaria y seis semestres de Educación Media Superior (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017). La Educación Superior (ES) se cursa después de realizar estudios de Bachillerato o su equivalente; sin embargo, al no ser obligatoria, la normativa respecto a las prácticas educativas depende de las mismas instituciones que la brindan: las universidades, por lo regular.

De acuerdo con Tuirán (2012), la Universidad es uno de los activos de mayor valía de la sociedad contemporánea, pues no solo favorece la movilidad y cohesión social, sino que resulta fundamental para el desarrollo de los países. Este autor, plantea las tareas que debe realizar la Educación Superior para materializarse: lograr un consenso social acerca de su importancia para el desarrollo social y económico; construir una visión de la enseñanza superior, imaginando la educación que se quiere tener a futuro, en relación no sólo a la cobertura, sino también a la equidad y la pertinencia; aspirar a ser cada día más competitivos en el contexto internacional, a través de alianzas sociales y políticas sólidas, así como impulsar acuerdos que garanticen su financiación y amplíen sus capacidades.

Pero la ES no sólo enfrenta retos relacionados con su organización, cobertura o financiación; es necesario revisar sus fines y sus desafíos respecto al compromiso con la sociedad. Acosta (2014), sostiene que es necesario pensar el tipo de ciencia, tecnología y Educación Superior que se requieren para formular un nuevo paradigma del desarrollo nacional; se precisa contemplar un contexto internacional diferente y cambiante, además de reconocer los logros y los retrasos.

Para Martínez (2015), las Instituciones de Educación Superior (IES) deben contribuir al beneficio de la sociedad; ser agentes activos y promover la innovación social, a través de un sustento crítico, epistemológico y/o científico. Así, en el 2000, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México planteó una visión para el 2020, ideario retomado por el gobierno federal y sus correspondientes Secretaría de Educación y Subsecretaría de Educación Superior, que se resume en lo siguiente:

“En el año 2020 (...) las instituciones de educación superior de México integran un vigoroso sistema de educación superior, que forma profesionales e investigadores de alto nivel, genera y aplica conocimientos, extiende y preserva la cultura, tareas que realiza con calidad, pertinencia, equidad y cantidad equiparables con los estándares internacionales, gracias a lo cual la educación superior contribuye de manera fundamental a que los mexicanos disfruten de paz y prosperidad en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad” (ANUIES, 2000, p. 150).

Estos compromisos también se reflejan en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013) de México, el cual plasma retos que deberán enfrentar las IES para posicionar a los egresados en esta era, basada en la información, conocimiento y competitividad. Ante un mundo globalizado y en constante cambio, la capacidad de adaptación, la habilidad para identificar y atender problemas emergentes y por ello, el pensamiento creativo, serán importantes herramientas. En este sentido, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013) ratifica el compromiso de las IES en este sentido, al insistir en que la capacidad de innovar es uno de los factores principales en el camino hacia el desarrollo; subraya la relevancia de la creatividad para construir soluciones apropiadas para los contextos en los que se vive, a través de la generación de nuevo conocimiento. En este sentido, los profesionistas deben contar con mejores herramientas para responder a las demandas y desafíos del entorno social, a través de conocimientos especializados y desarrollo de proyectos, que incluyan estrategias de solución a problemas específicos.

De acuerdo con Jaimes, Cardoso y Bobadilla (2015), las universidades son un ente fundamental para la sociedad; éstas deben tener la capacidad de explicar el pasado e incidir en la construcción del futuro de los países, en los que todos tengan oportunidades para mejorar sus niveles de vida, “si su población no posee la educación, la creatividad y la imaginación necesarias para que en un entorno de competitividad internacional y de evolución de la civilización planeen su destino” (p. 9). Por ello, la ES debe ser revisada y fortalecida de manera permanente, por el alto compromiso social que tiene y las demandas que el presente y el futuro despliegan: un futuro incierto y cambiante.

Como se aprecia, la sociedad actual representa desafíos complejos, producto, como bien describe Ruiz (2017), de la globalización, los avances en tecnologías de información y comunicación; de los intentos para construir sociedades sostenibles, que contemplen la diversidad cultural, entre otros. Las IES necesitan reajustar estructuras y organización para responder a estas exigencias. Además de los conocimientos que estos escenarios demandan, se requieren habilidades, capacidades o competencias, siendo una de ellas ineludible en todos los retos de esta naturaleza: la creatividad. Valero-Matas, Valero-Oteo, Coca y Laurencio (2016) afirman que:

“La creatividad es un factor importante en el desarrollo social, la investigación e innovación. Por ello, el siglo XXI donde se prodiga el conocimiento como eje vertebral del progreso, deberá ser analizado, estudiado y desarrollado en base a una creatividad, la cual requiere de instrumentos educativos-formativos a modo de su potenciación” (p. 201).

La formación en las IES debe considerar la creatividad como componente esencial, pues es el elemento que facilita elaborar respuestas; de igual manera, favorece la articulación de recursos personales para atender las demandas cambiantes del contexto. Por ello, Summo, Voisin y Téllez-Méndez (2016), afirman que ante esta complejidad es necesaria una educación para el pensamiento creativo, proceso en el que los docentes deben fungir como guías hacia el mundo del mañana que enfrentarán los estudiantes.

Por lo anterior, el presente trabajo analiza diversos estudios para identificar el valor de la creatividad en el proceso formativo. Algunas investigaciones (Llanos-Ruiz, 2005; López-Martínez, 2008; López-Paredes, 2015; Méndez-Sánchez y Ghitis-Jaramillo, 2015; Péter-Szarka, 2012), exploran estrategias específicas implementadas en los distintos niveles educativos, y reconocen las ventajas de diseñar experiencias educativas creativas o innovadoras. Sin embargo, sigue habiendo limitaciones en la exploración de la creatividad en los procesos de formación universitaria y en la mediación de los docentes de ES. Así, es primordial conocer cómo se aborda la creatividad en los documentos que rigen el nivel y, sobre todo, en las prácticas docentes en el contexto de la actual sociedad del conocimiento (Valero-Matas et al., 2016).

Dada la relevancia del tema, es preciso examinar el sistema educativo, contemplando a los principales actores, estudiantes y docentes, así como la reglamentación o las líneas maestras que lo rigen. Tal como sostienen Valero-Matas et al. (2016), se requiere que los docentes se concienticen de su propio proceso y de la importancia de la creatividad en el contexto social, como herramienta indispensable para el desarrollo del individuo, del estudiante en este caso, como integrante de una comunidad de conocimiento. Pablos Pons (2010) explica que la sociedad del conocimiento plantea a la Universidad nuevas exigencias, pues “la educación debe responder con más calidad a las demandas sociales. Las instituciones educativas deben cambiar en la misma medida

que lo hacen las sociedades en las que se asientan” (p. 13).

Por ello, se analiza la creatividad en el contexto de la ES del sistema educativo mexicano. Se revisaron algunas definiciones, investigaciones y abordajes del tema en documentos institucionales para construir un marco de referencia, visto a través de la socioformación; de igual manera, se identificó su presencia en los procesos de formación universitaria y de mediación docente, reconociendo fortalezas y áreas de oportunidad, para sentar las bases que permitan la mejora en estrategias de implementación en el nivel, a partir del análisis teórico.

2. METODOLOGÍA

2.1. Tipo de estudio

En este trabajo se exploraron investigaciones y documentos que abordan el tema de la creatividad, con enfoque especial en los contextos de instituciones de nivel superior. Se realizó análisis documental y revisión crítica sobre los hallazgos y aportaciones a la temática que nos ocupa, con el fin de mostrar el valor de la creatividad en el proceso formativo del nivel.

De acuerdo con Ortiz y García (2005), “las técnicas de investigación documental, centran su principal función en todos aquellos procedimientos que conllevan el uso óptimo y racional de los recursos documentales disponibles en las fuentes de información” (pp. 100-101). Por su parte, Ortega-Carbajal, Hernández-Mosqueda y Tobón-Tobón (2015) explican que el análisis documental permite recuperar, analizar, criticar e interpretar datos secundarios a partir de la búsqueda de información en fuentes diversas. Dicha búsqueda, parte de fuentes pertinentes respecto a un problema; requiere de una lectura inicial de documentos, estableciendo categorías de análisis, que son los ejes clave para el abordaje del problema; se necesita una organización crítica de la información y la identificación de vacíos en el conocimiento. A partir de esto, se construye el análisis, que requerirá la sistematización y la recupe-

ración puntual de información alusiva a la temática, con una postura crítica por parte del investigador.

2.2. Categorías de análisis

A continuación, se describen las categorías básicas para el estudio de la formación en creatividad en la ES. Tales categorías (véase Tabla 1) se construyeron a partir de la revisión documental e identificación de ideas clave a través de preguntas, que guiaron el análisis realizado.

2.3. Criterios de selección de los documentos

Para el abordaje del tema, se revisaron investigaciones y documentos que se ocupan de la creatividad en el entorno educativo, específicamente en los contextos universitarios. Con este fin, se utilizaron bases de datos para la búsqueda de artículos y libros, tales como Google Académico, WoS, Science Direct, Scielo y Redalyc y Latindex. Se empleó como palabra esencial “creatividad”, y como palabras complementarias “educación superior”, “docencia universitaria”, “socioformación”, “procesos formativos”, “mediación docente”, “enseñanza”, “proceso creativo” y “nivel superior”.

Se seleccionaron solamente artículos de revistas indexadas. En algunos casos, cuando esto fue necesario para enriquecer el análisis o por haber ausencias en artículos recientes, se emplearon libros de editoriales reconocidas, centros de investigación o universidades; los documentos debían estar dentro del periodo 2015-2017; excepcionalmente se revisaron algunos documentos fuera de este periodo, por ser de autores que se consideran referentes importantes en el tema, o por tratarse de documentos que aportan una visión adicional y relevante al análisis. Los documentos debían abordar algún elemento de las categorías establecidas y, principalmente, responder a las metas planteadas.

Categorías	Preguntas o componentes
Hacia un concepto de creatividad en el contexto de la socioformación	¿Cómo se define la creatividad en el contexto educativo? ¿De qué manera se definiría la creatividad desde la socioformación? ¿Cuál es la relevancia de la creatividad en la ES?
La creatividad en la Educación Superior de México	¿Cuál es el concepto y el abordaje, en caso de ser abordada, de la creatividad en los planes, programas y políticas en la ES? ¿De qué manera se aplica el proceso creativo en la formación universitaria?
La creatividad en el proceso de mediación de los docentes universitarios	¿Cómo es aplicado el proceso creativo, o la creatividad, en la docencia? ¿Qué caracteriza a los docentes que promueven la creatividad?
La creatividad como eje de formación en la Educación Superior	¿Cómo se puede fomentar la creatividad en la ES? ¿Cuáles serían algunas estrategias o propuestas para la aplicación del proceso creativo en contextos universitarios?

Tabla 1. Análisis de Categorías Empleadas en el Estudio. Elaboración propia

2.4. Documentos analizados

Para estudiar las categorías planteadas, se procedió a la búsqueda de información, identificando diversos artículos, documentos institucionales y libros relacionados con el tema (véase

Tabla 2). De ellos, se seleccionaron 34, considerados los más importantes en atención a las metas proyectadas.

Documentos	Sobre el tema	De contextualización o complemento	Latinoamericanos	De otras regiones
Artículos teóricos	10	13	20	3
Artículos empíricos	5		4	1
Libros	4	2	3	3

Tabla 2. Documentos Analizados en el Estudio. Elaboración propia

3. RESULTADOS

A partir del análisis, se obtuvo información de las cuatro categorías planteadas; para cada una de ellas se hace referencia a algunos autores que

destacan conceptos o aportaciones respecto al tema. Las categorías, en el orden que se presentan, son tal y como indicamos: *hacia un concepto de creatividad en el contexto de la socioformación, la creatividad en la ES de México, la crea-*

tividad en el proceso de mediación de los docentes universitarios y la creatividad como eje de formación en la ES.

3.1. Categoría 1. Hacia un concepto de creatividad en el contexto de la socioformación

La creatividad es un fenómeno complejo, que puede definirse desde diversos ámbitos y ha sido abordado en múltiples áreas del conocimiento. Sin embargo, no existe una definición única que permita reconocerla en todas sus dimensiones, dada esa complejidad. De acuerdo con Summo et al. (2016) “el problema de su definición yace principalmente en sus asociaciones con las artes, con la compleja naturaleza de la creatividad en sí misma y la variedad de teorías que se han desarrollado para explicarla” (p. 85). Esta misma idea es abordada por Tristán y Mendoza (2016), al afirmar que no hay una homologación del término debido a que existen diversos esquemas explicativos, algunos de ellos son específicos a ciertos ámbitos de aplicación o áreas del conocimiento, mientras que otros se refieren a asuntos o aplicaciones generales.

En lo que sí coinciden la mayoría de los investigadores es en su relevancia para las personas y para el desarrollo social. Autores como Valero-Matas et al. (2016), señalan que la creatividad es un potencial humano, que incluye la formación de nuevos sistemas y nuevas combinaciones para la formación de nuevas correlaciones, las cuales permiten analizar contextos, situaciones y problemas cotidianos. Collard y Looney (2014), Elisondo (2015) y López-Paredes (2015), se refieren a la importancia de la creatividad para la resolución de problemas, el desarrollo de los individuos y, sobre todo, el desarrollo de la sociedad, al fortalecer la economía y la innovación.

Se puede afirmar que, al ser un fenómeno tan relevante y necesario, es indispensable estudiarlo, comprenderlo y fomentarlo a través de diversos medios, actividades y, lo más importante en el presente estudio, de los procesos educativos.

Para De la Torre y Moraes (2006) la creatividad consiste en generar ideas nuevas y saber comunicarlas. Brinda la energía necesaria para generar cambios en el mundo cotidiano y aprovechar cualquier motivo del medio para producir soluciones alternativas a ciertas problemáticas. Al

igual que otros autores (Rodrigo y Rodrigo, 2012; Villamizar, 2012), De la Torre y Moraes (2006) identifican en la creatividad cuatro dimensiones básicas: persona, proceso, medio y producto. Estas dimensiones pueden ser trabajadas de tal manera que se vuelvan categorías o áreas de desarrollo para cualquier individuo.

Robinson (2009), uno de los referentes en el tema, define la creatividad como el proceso de tener ideas originales que posean valor. Para dicho autor, todas las personas nacen con capacidades creativas, pero requieren aprender a desarrollarlas. Además, reconoce que se puede ser creativo en cualquier cosa que requiera inteligencia y se puede estimular la creatividad si se cuenta con estrategias específicas.

Carson (2012), en su libro *Tu cerebro creativo*, describe con detalle que todas las personas pueden, con un poco de práctica, estimular una serie de actitudes cerebrales que permiten fortalecer la creatividad. Enfatiza que el “activo más importante para sobrevivir en un mundo en constante y rápida evolución no es otro que su [nuestro] cerebro creativo” (p. 20). En su texto destaca que se utiliza el cerebro creativo cuando se combina el conocimiento de forma novedosa y original, tomando las combinaciones resultantes y buscando aplicaciones. Algo importante para Carson es que las investigaciones neurocientíficas han permitido desarrollar modelos de activación cerebral de la creatividad.

De manera general, se reconoce que la creatividad es de gran valor no sólo para los individuos, sino para la sociedad; es una capacidad, un proceso o una serie de habilidades cerebrales que permiten responder a las demandas del entorno y resolver los problemas que se presentan, utilizando las herramientas que se tienen al alcance. Se destaca que no es un hecho estático, sino que puede desarrollarse mediante procesos y estrategias diversas y en contacto con el entorno. Garcês, Pocinho, Neves y Viseu (2016), sostienen que la familia, la escuela y la sociedad son espacios de interacción para el desarrollo de la creatividad.

La creatividad permite vincular la formación en espacios educativos con las respuestas demandadas por la colectividad, con las diferentes necesidades sociales. Su relevancia radica en que se requieren diversos puntos de vista, múltiples habilidades y abordajes desde múltiples áreas del

conocimiento para poder atender las problemáticas que se presentan en la sociedad (Elisondo, 2015). Sin la creatividad, los problemas de la vida cotidiana nos rebasarían, pues no se contaría con las habilidades necesarias para abordarlos y darles solución.

Si la creatividad se vincula de forma directa con el desarrollo social, está claro que su promoción responde a las demandas de la socioformación, que, de acuerdo con Tobón, González, Nambo y Vázquez (2015) enfatiza el desarrollo de las personas en un contexto social, más allá del aula; en un ámbito real, buscando que los estudiantes desarrollen su talento, atendiendo problemas sociales y realizándose plenamente con base en sus propias vivencias. De ahí la vinculación con la creatividad, pues permite al individuo dar respuesta a problemáticas sociales, y desarrolla de manera paralela sus habilidades, capacidades, destrezas, aptitudes y actitudes.

De esta manera, la creatividad debe ser abordada como un proceso que permite al individuo fortalecer y utilizar sus habilidades para resolver de manera novedosa y única, problemas de cualquier índole; como consecuencia de este proceso tenemos los productos creativos, que atienden y se elaboran en ambientes específicos. Sin duda, es una herramienta de valor incalculable para el desarrollo integral de los estudiantes, pues favorece su aprendizaje en un escenario real, en interacción con los demás individuos y a partir de la observación sensible de la vida. Estimular la creatividad demanda, además, entornos educativos conscientes de lo humano, de las relaciones personales y los escenarios, no sólo presentes, sino futuros; porque vivimos en un contexto dinámico, que se modifica con cada decisión. En conclusión, se puede afirmar que la flexibilidad, la capacidad de adaptación, el conocimiento, la tolerancia a la frustración, la habilidad para aprender de los errores, el desarrollo de procesos creativos, deberían ser pieza clave de cualquier propuesta educativa.

3.2. Categoría 2. La creatividad en la Educación Superior de México

Son muchos los retos actuales de la educación en México: la cobertura, la permanencia y la aprobación son una preocupación central, con las cuales se tendrá que seguir trabajando, pero en lo

que respecta a la labor en el aula, al *deber ser* de la escuela, se requiere ir mucho más allá, y pensar, como lo plantea la SEP (2017) en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, en una educación integral, que implica, entre otras muchas características, el desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico, del análisis, el razonamiento lógico y la argumentación, que son herramientas indispensables para un aprendizaje que sea aplicado a la solución de problemas y que contribuya al desarrollo personal y social de la persona. El mismo modelo educativo enfatiza que:

“La velocidad con la que se desarrolla el conocimiento hace necesarias mayores capacidades para la interpretación de los fenómenos y el manejo de conocimientos en entornos cambiantes, así como una mayor creatividad. Hoy no es suficiente adquirir y memorizar información, es necesario saber acceder y profundizar en aquello que se requiere a lo largo de la vida y crear nuevos conocimientos” (pp. 187-188).

Así, en lo que se refiere a la educación básica, se identifica la presencia de la creatividad, al menos como parte del discurso, pues sería necesario analizar el tipo de estrategias que se proponen para su desarrollo, de existir estas. *Educación para la libertad y la creatividad* es el subtítulo que acompaña al Modelo Educativo para la Educación Obligatoria presentado en el 2017; sin embargo, a lo largo del documento no se brinda una definición de creatividad, y tampoco se ofrecen estrategias para su desarrollo en el aula. Es sólo en una materia, en la Educación Secundaria, en la que se le plantea abiertamente y está, como se la encuentra comúnmente, ligada a las artes. Por supuesto que esto requiere un mayor análisis, pero es motivo de otro estudio.

Con relación a la ES, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013) señala que:

“Para participar en la sociedad del conocimiento es necesario el acceso a información actualizada y oportuna. Pero ello no es suficiente. Se requiere de una cultura de aprecio y uso del conocimiento que permita discernir y valorar, formar para la ciudadanía y la solidaridad. Esta cultura se gesta desde la educación básica, se profundiza en la educación media superior y debe ser alentada en los estudios superiores. Exige reforzar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, razonamiento analítico y crítico, creatividad y, de manera destacada, la capacidad para aprender a aprender” (p. 23).

Con ello, se destaca la importancia de la creatividad, entre otras capacidades, en el contexto de la sociedad del conocimiento. Además, se enfatiza que es en la ES donde la creatividad, la transformación de la información y la innovación tienen mayor relevancia, como herramientas para la mejora social. En este sentido, Vivolo (2015) concluye que se requiere reconocer que las universidades son pieza clave para el desarrollo social, principalmente el económico, y que por ello deben ser innovadoras y creativas.

Por su parte, la ANUIES (2016) sostiene que las instituciones educativas deben formar recursos humanos altamente calificados que resuelvan los problemas sociales actuales y para lograrlo “los estudiantes deben adquirir nuevas habilidades de pensamiento, mayor creatividad, capacidad para resolver problemas complejos y tomar decisiones con altos umbrales de incertidumbre, aprender a discriminar, analizar e interpretar grandes volúmenes de información así como dominar diferentes lenguas extranjeras” (p. 9). En su visión al 2030, la ANUIES sostiene que la creatividad está ligada a la innovación, la capacidad de adaptación, la resolución de problemas y la posibilidad de imaginar futuros posibles.

Se observa que las referencias normativas de la educación, destacan la importancia de la creatividad como parte del proceso educativo; sin embargo, los referentes teóricos o reglamentarios no siempre se traducen en prácticas o actividades reales, pues para ello requieren estrategias, recursos, conocimientos y voluntades. Como lo expresan Summo et al. (2016), las intenciones institucionales se deben traducir en el contexto físico de las universidades, al contar con salones, talleres, áreas comunes, que permitan el desarrollo de la creatividad, así como espacios para la difusión de trabajos tanto de docentes como de estudiantes.

Concluyendo entonces, la creatividad representa un interés fundamental para la formación de profesionales, pues no sólo contribuye al desarrollo del individuo, sino que favorece, de forma indiscutible, el desarrollo social; por ello, impulsarla es una de las preocupaciones primordiales de la educación formal. Como sostiene Elisondo (2015), la relación de los estudiantes con los docentes, la oportunidad de compartir conocimientos y procedimientos, el impulso a la participación en actividades diversas, ayuda de manera importante al desarrollo de procesos creativos.

3.3. Categoría 3. La creatividad en el proceso de mediación de los docentes universitarios

La creatividad al ser también un proceso, puede ser promovida a través de actividades específicas, pensadas para ese fin. Por ello, se requiere de un contexto adecuado y, principalmente, de estrategias planteadas por especialistas tanto en el tema como en procesos educativos; de ahí la relevancia de la participación docente, pues es el docente quien tiene como tarea el diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación de experiencias formativas.

Al respecto, López-Martínez (2008) afirma que el educador es el líder que hará posible la creatividad, y para ello, deberá ser creativo o, al menos, ser el encargado de aplicar métodos y técnicas creativas. Vivolo (2015), sostiene que la gestión de la creatividad es uno de los principales desafíos del liderazgo actual, mediante el apoyo de un pensamiento divergente y flexible que permita la generación de ideas. Pero el docente podrá estimular la creatividad, de acuerdo con Valero-Matas et al. (2016) “siempre que haya conciencia de esa demanda y disponibilidad epistémica y práctica de los recursos didácticos necesarios para lograrlo mediante diferentes formas organizativas del proceso de enseñanza- aprendizaje” (p. 213).

Por lo anterior, Méndez y Ghitis (2015) enfatizan la necesidad de capacitar a los docentes y, aún más importante, se requiere que ellos sean capaces de dirigir nuevas propuestas educativas que, en gran medida, reten a los límites de la disciplina, incluso transgrediendo rutinas para lograr una innovación educativa, a partir de procesos constructivos y transformadores. Como reconoce Menchén (2012): “ser creativo supone transgredir lo conocido, traspasar los límites, romper las reglas y luchar contra la rutina, la apatía y el aburrimiento” (p. 249).

Los docentes capacitados en el desarrollo de propuestas educativas para fomentar la creatividad pueden diseñar actividades, escenarios de aprendizaje, tareas acordes al desarrollo, las habilidades y los intereses de los estudiantes, así como las interacciones entre ellos y el contexto sociocultural, y así propiciar su implementación no sólo en ambientes académicos, sino dirigirla hacia la solución de problemas sociales y de su ámbito profesional, cuando se hace referencia

específicamente a la ES (Méndez y Ghitis, 2015; Elisondo, 2015; Summo et al., 2016; Valero-Matas et al., 2016).

En resumen, al comprender la relevancia de la creatividad, el docente podrá desarrollar habilidades personales y profesionales para fomentarla; además, la creatividad es una excelente herramienta en el proceso educativo, pues, implica el uso y perfeccionamiento de habilidades diversas, de índole cognitivo, emocional, académico y, por supuesto, específicas de cada uno de los ámbitos profesionales, con una clara aplicación social. De acuerdo con Valero-Matas, et al. (2016):

“Los docentes deben ser conscientes de su propio proceso docente y de involucrarse más en la importancia social de la creatividad, como uno de los ejes fundamentales en el desarrollo de la persona como individuo y como miembro de una comunidad de conocimiento. Además, la creatividad ha sido identificada como un componente clave para la supervivencia, el avance y el cambio social. Siendo así, la creatividad se transforma en una herramienta indispensable en la construcción de una sociedad abierta y constructiva” (p. 217).

Lo anterior permite apreciar la trascendencia de fortalecer la capacitación de los docentes; se debe pensar en su formación y desarrollo, para que ellos, a su vez, cuenten con las herramientas necesarias para la formulación de mejores situaciones de aprendizaje, elaborando así una nueva visión, que ponga énfasis en la experiencia de aprendizaje del estudiante, centro del proceso educativo, e implementando herramientas innovadoras, que estimulen, por supuesto, la creatividad.

3.4. Categoría 4. La creatividad como eje de formación en la Educación Superior

Como última categoría de análisis se revisó información relacionada con propuestas para implementar la creatividad en la ES, y reconocer experiencias específicas que la hayan incorporado, para identificar áreas fuertes y de mejora. Los autores consultados coinciden en que la creatividad puede ser desarrollada si se la aborda de forma adecuada y en un contexto educativo óptimo, empleándola principalmente para la gestión de información y el desarrollo de habilidades para

resolver problemas (Rodrigo y Rodrigo, 2012; Péter-Szarka, 2012; Elisondo, 2015).

Al ser la educación formal, y sobre todo la ES, un fenómeno tan complejo, se hace necesario categorizar tanto el análisis de las propuestas formativas como el desarrollo de estrategias para la promoción de la creatividad. Es por ello que López-Martínez (2008) enfatiza que la enseñanza para estimular la creatividad debe considerar cuatro pilares: el maestro, el alumno, el clima educativo y las técnicas o programas creativos. Una propuesta similar es la de Summo et al. (2016), que hablan de cuatro elementos: el contexto, referido al espacio físico, temporal, académico y de gestión; las directrices institucionales, que orientan hacia los objetivos; las representaciones personales, tanto del profesor como de los estudiantes; y los elementos didácticos, alusivos a las metodologías, relación pedagógica, entre otras. Estos cuatro elementos se relacionan de manera estrecha con las cuatro dimensiones de la creatividad formuladas por diversos autores y descritas en la primera categoría de análisis, las cuales permiten construir un esquema general que guíe el desarrollo de propuestas de intervención en la Enseñanza Superior: contexto, persona, proceso y producto.

Referente al contexto, Rodrigo y Rodrigo (2012), sostienen que “necesitamos que el sistema educativo confíe en las posibilidades creativas de sus alumnos y se esfuerce por desarrollar estas competencias que servirán para formar una ciudadanía capaz de encontrar las soluciones precisas a las necesidades que demanda la sociedad” (p. 350). Valero-Matas et al. (2016) llaman a este elemento “aspectos de vivir en sociedad”, y recomiendan considerar la globalización, la vida y proyección profesional, la responsabilidad social, la concienciación cultural y la competitividad. Elisondo (2015), Summo et al. (2016) y Garcês et al. (2016), también abordan en sus estudios la importancia del contexto. De esta manera, las IES deben considerar los elementos contextuales necesarios para el desarrollo de la creatividad, que incluyen políticas flexibles, directrices abiertas a nuevas propuestas y la promoción de ambientes de aula que favorezcan la creación, el crecimiento de ideas.

En lo que respecta la persona, la promoción de la creatividad en la escuela necesita del docente, quien debe diseñar estrategias y experiencias para fomentar el proceso creativo, la generación y

aplicación de ideas que den respuesta a necesidades personales y sociales, así como la construcción del proceso creativo como herramienta indispensable en la formación profesional. La persona también incluye al estudiante, quien cuenta ya con conocimientos, habilidades y destrezas para interactuar con el entorno, pero que requiere ser sensible y consciente de su compromiso como futuro profesional. Valero-Matas et al. (2016) hablan de modos de pensar, aludiendo al desarrollo personal del pensamiento crítico, la resolución de problemas y situaciones sociales, la toma de decisiones, la reflexión, razonamiento y discernimiento, así como modos de trabajo que faciliten el trabajar en equipo, la capacidad de comunicación y la formación de equipos de innovación; por ello, se aprecia que la experiencia creativa es mucho más que una experiencia individual, es una práctica colectiva.

Cuando se aborda el proceso creativo en lo que a la tarea docente se refiere, es fundamental reconocer que “la enseñanza se convierte en un proceso creativo cuando el individuo ve la necesidad de mejorar sus técnicas y estrategias de enseñanza” (López-Martínez, 2008, p. 64). Es decir, el docente necesita vivirlo en su propio campo profesional para poder construir experiencias educativas para los estudiantes. El acto de crear se desarrolla y perfecciona con la práctica, y es por ello que no basta con una única experiencia o con una clase de creatividad; se debe pensar en dicho proceso como una herramienta relevante en todas las asignaturas o proyectos, la cual permanecerá indefinidamente mientras el individuo enfrente la necesidad de resolver problemas de cualquier índole. Tal como sostienen Valero-Matas et al. (2016):

“La esencia del comportamiento creativo está inscrita en el cambio, en la mudanza o la transformación de algo. Por lo tanto, si el docente es consciente de la importancia de ello, y hace del cambio el principal objetivo, la creatividad se transformará en la herramienta más poderosa que se puede proporcionar a los estudiantes” (p. 218).

Finalmente, pensar en el producto creativo obliga a valorarlo más allá de su novedad; es importante considerar que el producto, sea un objeto físico, una nueva idea, un sistema funcional, debe ayudar a resolver un problema, o al menos, brindar una mirada novedosa a lo ya existente, para que sea valioso. Además, es común que este producto sea consecuencia de un trabajo colectivo; como lo explica Csikszentmihalyi

(1998), se requiere de la interacción con el medio, específicamente con la cultura, el contexto socio-cultural, para modificar un campo simbólico. Por ello, el producto creativo brinda, a menudo, una respuesta a un contexto específico, siendo valioso para una comunidad.

A manera de cierre, se puede reconocer que la creatividad como concepto está presente en los procesos educativos formales, que existen importantes aportaciones al tema que destacan su relevancia y que, sin duda, hay una preocupación destinada a mejorar su implementación y su apropiación en prácticas formativas. Sin embargo, como se aprecia, es necesario realizar propuestas contextualizadas, que partan de las experiencias y capacidades docentes para que, a través de la capacitación, puedan fungir como facilitadores de prácticas adecuadas para promover la creatividad de los estudiantes.

4. DISCUSIÓN

A partir del análisis documental llevado a cabo, se pueden destacar diversas reflexiones. En primer lugar, se aprecia la relevancia de contar con un contexto o medio que favorezca la creatividad. Un ambiente que aliente la creación, el análisis del error como oportunidad de aprendizaje, que permita la exploración de diversas formas de aprender, de enseñar y de experimentar el proceso educativo, porque, como remarcan Summo et al. (2016):

“el mercado laboral actual añade una plusvalía a la persona creativa que lleve a la institución pública o privada empleadora a vislumbrar otros horizontes y encaminarse hacia otras vías de desarrollo, por lo cual es imprescindible la creatividad en el ámbito profesional, ejercitada de antemano durante la formación” (p. 97).

En segundo lugar, se evidencia que la creatividad debe enfocarse a conocer, diagnosticar, identificar problemas y aportar soluciones al contexto social en el cual se desarrollan los individuos. Tanto docentes como estudiantes necesitan estar en contacto permanente con los contextos, valorando las características físicas, los momentos sociales, las demandas locales y globales y las interacciones sociales que se presentan; como propone López-Paredes (2015), se desarrolla cuando enfrentamos diversas situaciones o problemáticas, haciendo uso de la organización,

nuestra capacidad competitiva y a partir de estrategias.

Con lo anterior, se pueden diseñar estrategias para acercarse a estas realidades y vivirlas para posteriormente, plantear proyecciones de lo que se espera y lo que se necesitará para el futuro, a corto, mediano y largo plazo, pues el dinamismo y el ritmo de vida actual exige prever, actuar y adaptarse a cada paso. La creatividad, sin duda, facilita estos procesos: “La creatividad es ampliamente reconocida como buena para promover la innovación y el desarrollo social y económico, así como para el bienestar individual” (Collard y Looney, 2014, p. 348).

Un tercer señalamiento se refiere a que la creatividad no es un fenómeno individual, pues se aprende de los otros, y construimos soluciones a los retos diarios en colaboración con otras personas. Por ello, Elisondo (2015) insiste en que las IES se pueden dar los espacios para relacionarse con otros y que los vínculos entre conocimientos y procedimientos de docentes y mentores favorecen los procesos creativos. Aquí es preciso recordar lo afirmado por Llanos (2005), acerca de que la creatividad puede ser enseñada, pues no se trata de un aspecto determinado genéticamente.

Si bien este análisis es sólo una breve aproximación al estudio de la creatividad en contextos educativos, sí brinda algunas directrices generales para proponer nuevos caminos para su comprensión. Se rescata, principalmente, la propuesta de construir experiencias educativas que contemplen los cuatro elementos destacados comúnmente en el tema de la creatividad: contexto, persona, proceso y producto. Además, se han podido identificar autores actuales que abordan este tema, así como algunos documentos institucionales que lo consideran.

Para próximos estudios, se aprecia necesario profundizar en el abordaje de la creatividad en libros y manuales, pues podrían ser excelentes materiales en el momento de desarrollar proyectos educativos, destinados tanto a la capacitación docente, como a la formación de estudiantes. Se considera que estas propuestas deben contemplar múltiples áreas de formación profesional, pues las competencias que se desarrollan, las demandas contextuales para cada una, son muchas veces específicas y requieren procesos y productos creativos acordes a las necesidades. Sin duda, existen capacidades o habilidades genéricas que

se señalan en diversas propuestas, pero la focalización en áreas determinadas permitiría una educación especializada.

Finalmente, es indispensable diagnosticar el conocimiento y las habilidades del docente respecto al tema. Si se parte de sus necesidades, se pueden diseñar estrategias formativas y propuestas de capacitación que respondan a las exigencias del contexto educativo específico, que le permitan a su vez ser diseñadores de procesos educativos creativos y que redunden en una educación más completa, útil y funcional para los estudiantes del nivel superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A. (2014). El futuro de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5 (13), 91-100.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2016). *Plan de Desarrollo Institucional. Visión al 2030*. México: ANUIES.
- Carson, S. (2012). *Tu cerebro creativo. 7 pasos para maximizar la innovación en la vida y en el trabajo*. Barcelona: Profit Editorial.
- Collard, P. y Looney, J. (2014). Nurturing Creativity in Education. *European Journal of Education*, 49 (3), 348-364.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- De la Torre, S. y Moraes, M.C. (2006). Investigar en creatividad bajo el pensamiento complejo. En S. de la Torre y V. Violant (Coords.). *Comprender y evaluar la creatividad*, vol. II (pp. 33-72). Málaga: Aljibe.
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15 (3), 1-23.
- Fernández Lamarra, N. (2014). Universidad, sociedad y conocimiento reflexiones para el debate. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19 (3), 663-687.

- Garcês, S., Pocinho, M., Neves de Jesus, S. y Viseu, J. (2016). The impact of the creative environment on the creative person, process, and product. *Avaliação Psicológica*, 15 (2), 169-176.
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República.
- Jaimes Rodríguez, N., Cardoso Jiménez, D. y Bobadilla Beltrán, S. (2015). La educación superior en México, una demanda con compromiso social. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10), 182-196.
- Llanos Ruiz, M.D. (2005). La formación de educadores creativos. Una necesidad de nuestro tiempo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 685-696.
- López Martínez, O. (2008). Enseñar creatividad. El espacio educativo. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, 35, 61-75.
- López Paredes, M.V. (2015). El arte como herramienta para liberar la creatividad en las organizaciones. *Razón y Palabra*, 19 (89), 132-145.
- Martínez Arrona, M. (2015). La Innovación Social en la Educación Superior de México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (11), 637-653.
- Menchén Bellón, F. (2012). Atrévete a ser creativo: pasos para ser creativos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10, (2), 248-263.
- Méndez Sánchez, M.A. y Ghitis Jaramillo, T. (2015). La creatividad: Un proceso cognitivo, pilar de la educación. *Estudios Pedagógicos*, 41 (2), 143-155.
- Ortega-Carbajal, M.F., Hernández-Mosqueda, J.S. y Tobón-Tobón, S. (2015). Análisis documental de la gestión del conocimiento mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai*, 11 (4), 141-160.
- Ortiz, F. y García, M.P. (2005). *Metodología de la investigación. El proceso y sus técnicas*. México: Limusa.
- Pablos Pons, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7 (2), 6-16.
- Péter-Szarka, S. (2012). El clima creativo como medio para promover la creatividad en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (28), 1.011-1.034.
- Robinson, K. (2009). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. México: Debolsillo.
- Rodrigo Martín, I. y Rodrigo Martín, L. (2012). Creatividad y educación. *Prisma Social*, 9, 311-351.
- Ruiz, M. (2017). La formación universitaria en instituciones complejas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8 (22), 185-195.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de educación 2013-2018*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.
- Summo, V., Voisin, S. y Téllez-Méndez, B. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7 (18), 83-98.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J.S. y Vázquez, J.M. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 36 (1), 7-29.
- Tristán López, A. y Mendoza González, L. (2016). Taxonomías sobre creatividad. *Revista de Psicología*, 34 (1), 147-183.
- Tuirán, R. (2012). *Haberes y deberes de la educación en México*. Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Valero-Matas, J., Valero-Oteo, I., Coca, J. y Laurencio Leyva, A. (2016). Creatividad y educación para el siglo XXI desde una perspectiva sociológica. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 15 (2), 201-222.
- Villamizar Acevedo, G. (2012). La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2), 212-237.
- Vivolo Vera, C.M. (2015). Liderazgo creativo en los Directores Educativos del siglo XXI. *Omnia*, 21 (1), 129-141.

ARTÍCULO ORIGINAL

Tesis doctorales en Psicología tras la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior

Almudena Carneiro-Barrera

acarneiro@ugr.es
Universidad de Granada

Noelia Ruiz-Herrera

noeliarh@ugr.es
Universidad de Granada

Amparo Díaz-Román

adiazroman@ugr.es
Universidad de Granada

RESUMEN: El objetivo de este estudio fue analizar la productividad científica en Psicología de las universidades españolas en función de las tesis doctorales presentadas desde la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (cursos académicos 2007/2008-2017/2018). Se analizaron 3.493 tesis recuperadas a través de la base de datos TESEO, atendiendo al curso académico, mención europea/internacional, área de la Psicología, titularidad de la Universidad, comunidad autónoma y ratio de productividad por comunidad. Los resultados mostraron un aumento considerable en el número de tesis defendidas con respecto a años anteriores de acuerdo a los resultados de estudios previos, lo que podría indicar una mejora de la productividad científica de las universidades españolas tras la adaptación al EEES. Sería conveniente la realización de más estudios en esta línea de investigación en los próximos años utilizando otros indicadores como financiación e infraestructuras.

PALABRAS CLAVE: Tesis Doctorales, Psicología, España, Espacio Europeo de Educación Superior, EEES.

Doctoral theses in Psychology since the adaptation to the European Higher Education Area

ABSTRACT: The goal of this study was to analyze the scientific productivity in Psychology of Spanish universities based on the doctoral theses presented since the adaptation to the European Higher Education Area (EHEA) (academic courses 2007/2008–2017/2018). We analyzed 3,493 theses retrieved through TESEO database, considering academic course, European/International mention, Psychology area, state/private university, autonomous community, and productivity ratio per community. The results showed a significant increase in the number of theses defended compared with previous years, according to the results of prior studies, which might indicate an improvement on the scientific productivity of Spanish universities after the adaptation to the EHEA. It would be advisable the performance of further studies in this line of research in forthcoming years, by using other indicators such as funding and facilities.

KEYWORDS: Doctoral Theses, Psychology, Spain, European Higher Education Area, EHEA.

Fecha de recepción 02/11/2018 · Fecha de aceptación 18/03/2019
Dirección de contacto:
Amparo Díaz Román
Laboratorio de Sueño y Promoción de la Salud
Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento
(CIMCYC)
Universidad de Granada
C/ Profesor Clavera, s/n. 18011 GRANADA

1. INTRODUCCIÓN

El 12 de abril de 2007 se publicó la Ley Orgánica 4/2007, modificando la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, y en octubre de ese mismo año se publicó el Real Decreto 1393/2007 que establecía la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Todo ello para permitir la adaptación del sistema universitario español al Proceso de Bolonia y su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior, lo que ha conllevado importantes cambios en las universidades españolas.

Esta nueva situación ha generado la necesidad de elaborar estudios e informes que evalúen no solo esa adaptación al nuevo sistema (Ariza, Quevedo-Blasco y Buela-Casal, 2014; Quevedo-Blasco, Ariza y Buela-Casal, 2015; Ramiro-Sánchez, Bermúdez y Buela-Casal, 2016), sino también la calidad del mismo. De este modo, se han llevado a cabo numerosos estudios bibliométricos tanto a nivel internacional (Leiden Ranking, 2015; Shangai Jiao Tong University, 2015; Times Higher Education, 2016; U-Multirank, 2015) como nacional (Buena-Casal, Bermúdez, Sierra, Guillén-Riquelme y Quevedo-Blasco, 2015; Buena-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco y Guillén-Riquelme, 2014; Buena-Casal, Guillén-Riquelme, Ramiro-Sánchez y Quevedo-Blasco, 2017; Buena-Casal, Quevedo-Blasco y Guillén-Riquelme, 2015; De Filippo, García-Zorita, Lascurain-Sánchez, Marugán y Sanz-Casado, 2014; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016; Quevedo-Blasco y Buena-Casal, 2017; Velasco, Vilariño, Amado y Fariña, 2014), con el objetivo de conocer el impacto que la adaptación al nuevo sistema ha supuesto sobre la productividad y/o capacidad formativa e investigadora de las universidades españolas.

Se han identificado diversos indicadores de calidad para la realización de los rankings de investigación (Buena-Casal et al., 2017), siendo

uno de ellos la productividad en tesis doctorales. El aumento de esta productividad en los últimos años ha despertado el interés de la comunidad científica española por analizar su crecimiento (Sánchez, Blázquez, Montesi y Botezan, 2017), ya que constituye una de las vías en las que se plasma parte de la investigación llevada a cabo por una Universidad (Mestre y Perez-Delgado, 1991). Además, evaluar la producción de tesis doctorales resulta también útil para conocer el potencial formativo de nuevos investigadores de una Universidad (Jiménez-Contreras, Ruiz y Delgado, 2014; Osca-Lluch, Haba, Fonseca, Civera y Tortosa, 2013). Los trabajos realizados sobre análisis de productividad en cuanto al número de tesis doctorales en el área de Psicología, si bien no han estado exentos de críticas, han proporcionado abundante información (Agudelo et al., 2003a; Civera y Tortosa, 2001; Mestre y Perez-Delgado, 1991), aunque actualmente se requiere una actualización de los mismos.

Por tanto, el objetivo de este estudio fue analizar la productividad formativa e investigadora de las universidades españolas en todas las áreas de Psicología en función de las tesis doctorales presentadas desde la aprobación de la nueva ordenación universitaria (cursos académicos 2007/2008-2017/2018).

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Se trata de un estudio descriptivo mediante el análisis de documentos, según la clasificación propuesta por Montero y León (2007).

2.2. Unidades de análisis

Se analizaron las fichas doctorales disponibles en la base de datos TESEO (Tesis Españolas Ordenadas) correspondientes a las tesis doctorales presentadas en la disciplina de Psicología en los últimos 11 cursos académicos (2007/2008-2017/2018).

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se realizaron varias búsquedas en TESEO utilizando diferentes descriptores de Psicología como palabras clave y limitando la búsqueda por los cursos académicos 2007/2008-2017/2018. Los descriptores empleados fueron los siguientes: psicología, psicología clínica, historia de la psicología, psicología de la anormalidad, psicopatología, psicología del niño y del adolescente, psicología evolutiva, psicología escolar, asesoramiento y orientación psicológicas, psicología consultiva, tratamiento psicológico de la deficiencia mental, psicoanálisis, psicoterapia, rehabilitación psicológica, evaluación y diagnóstico en psicología, psicología diferencial, diseño de experimentos psicológicos, teoría de la medida en psicología, métodos estadísticos en psicología, psicometría, análisis por escalas en psicología, psicología experimental, psicología comparada, psicología fisiológica, psicología general, metodología psicológica, teoría de sistemas en psicología, psicología geriátrica, psicología industrial, parapsicología, estudio psicológico de cuestiones sociales, psicofarmacología, psicología social, psicología de comunidades, psicología forense, psicología de grupos sociales.

En segundo lugar, tras la comprobación y eliminación de los posibles duplicados, se eliminaron también aquellas tesis doctorales que, pese a tener un descriptor relacionado con la Psicología, no pertenecían realmente a esta disciplina. Para ello, se tuvieron en cuenta, de cada ficha doctoral, los siguientes indicadores: programa de doctorado, departamento, área académica del director/es o codirector/es, título y descriptores. Estos mismos indicadores se utilizaron también para la clasificación posterior de las tesis doctorales de Psicología por áreas, en aquellos casos en los que la información proporcionada en TESEO no era completa.

Una vez seleccionadas las tesis doctorales de Psicología y clasificadas por áreas, se realizó la evaluación de la productividad de las universidades españolas teniendo en cuenta: número total de tesis de Psicología defendidas, curso académico, obtención o no de mención europea/internacional,

titularidad de cada Universidad (pública o privada), área, comunidad autónoma y ratio de productividad por comunidad (número de tesis defendidas en una comunidad/número de universidades con tesis doctorales defendidas en esa comunidad).

3. RESULTADOS

Se recuperaron 7.146 fichas doctorales, de las cuales se eliminaron 1.963 tesis tras la comprobación de duplicados y 1.690 tesis que no correspondían al área de Psicología. De las 3.493 tesis doctorales incluidas finalmente, 3.245 habían sido defendidas en universidades públicas (346 con mención europea/internacional; 10,66%) y 248 en universidades privadas (25 con mención europea/internacional; 10,08%).

3.1. Productividad por curso académico

En la Tabla 1 se presenta la distribución por cursos académicos de las tesis doctorales defendidas en las universidades españolas, distinguiendo también en función de la titularidad pública o privada de estas. Se observa que, del total de tesis defendidas, el mayor porcentaje corresponde al curso académico 2015/2016 (19,35%) y el menor porcentaje al curso académico 2007/2008 (4,21%). Cuando se analizan estos datos en función de la titularidad de las universidades, el mayor y menor porcentaje de tesis doctorales presentadas siguen correspondiendo, respectivamente, a los cursos académicos 2015/2016 (18,92%) y 2007/2008 (4,16%) en las universidades públicas. En cambio, en las universidades privadas fue durante el curso académico 2011/2012 cuando se presentó el menor número de tesis, suponiendo solo un 3,63% del total, frente al 25% del curso académico 2015/2016 (Tabla 1, Figura 1). También se observan diferencias en el número de tesis con mención europea/internacional por curso académico, con un mayor número de estas tesis en los últimos cursos con respecto a años anteriores (Figura 2).

Curso académico	Titularidad		Total (%)
	Pública (%)	Privada (%)	
2007/2008	135 (4,16)	12 (4,84)	147 (4,21)
2008/2009	207 (6,38)	14 (5,65)	221 (6,33)
2009/2010	245 (7,55)	19 (7,66)	264 (7,56)
2010/2011	242 (7,46)	20 (8,06)	262 (7,50)
2011/2012	276 (8,51)	9 (3,63)	285 (8,16)
2012/2013	300 (9,24)	21 (8,47)	321 (9,19)
2013/2014	297 (9,15)	15 (6,05)	312 (8,93)
2014/2015	279 (8,60)	20 (8,06)	299 (8,56)
2015/2016	614 (18,92)	62 (25,00)	676 (19,35)
2016/2017	352 (10,85)	33 (13,31)	385 (11,02)
2017/2018	298 (9,18)	23 (9,27)	321 (9,19)
Total	3.245 (92,90)	248 (7,10)	3.493 (100)

Tabla 1. Número de tesis doctorales de Psicología defendidas en las universidades españolas ordenadas por curso académico y titularidad de la Universidad

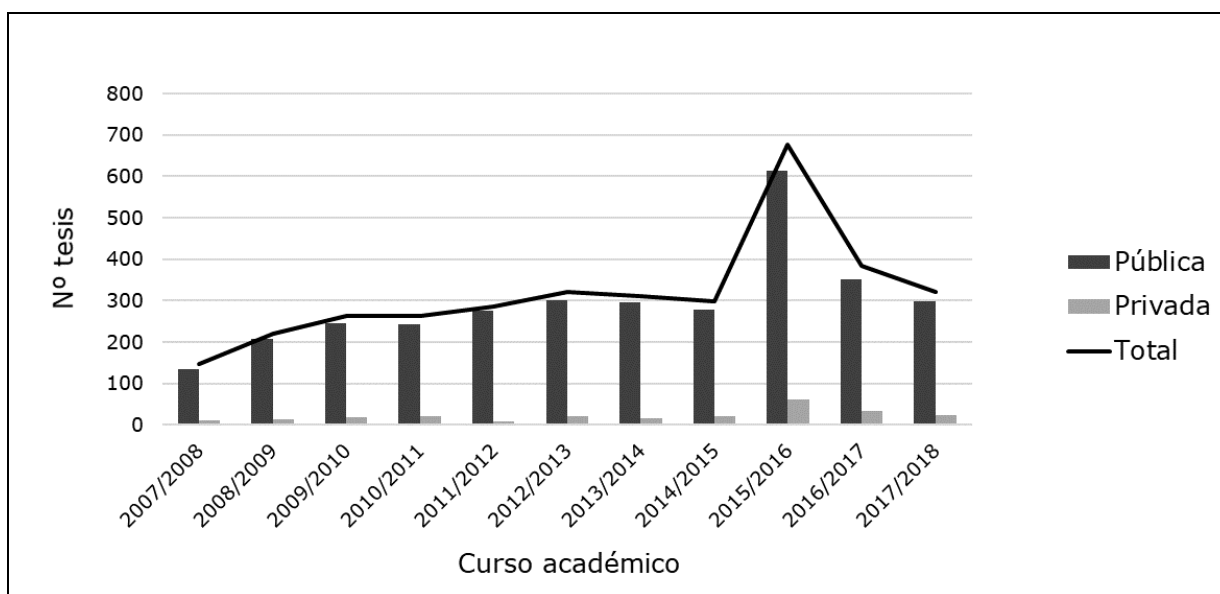


Figura 1. Número de tesis doctorales de Psicología defendidas en las universidades españolas por curso académico y titularidad de la Universidad

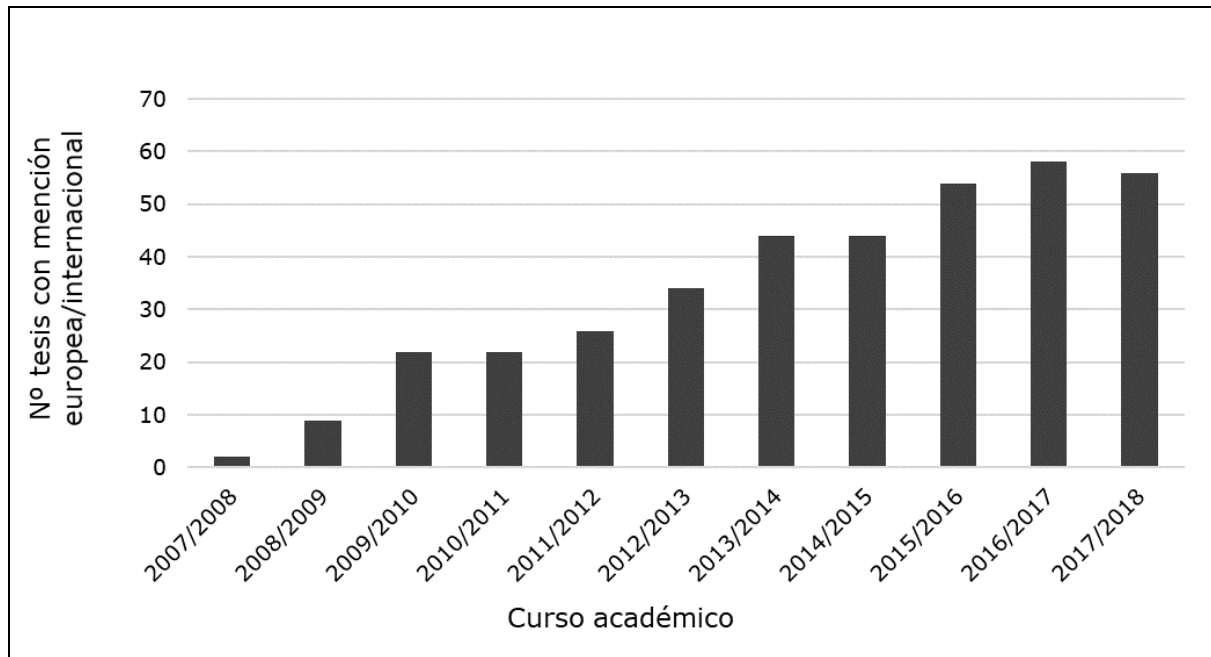


Figura 2. Número de tesis doctorales de Psicología con mención europea/internacional defendidas por curso académico

3.2. Productividad por Universidad

En la Tabla 2 se muestran las tesis doctorales que fueron defendidas en cada Universidad española en el total de años analizados y en cada curso académico. La Universidad Autónoma de Barcelona fue la Universidad en la que más tesis doctorales se presentaron entre los cursos académicos 2007/2008 y 2017/2018 (330 tesis; 9,45%), seguida por la Universidad Complutense de Madrid (260 tesis; 7,44%), la Universidad de Valencia (253 tesis; 7,24%), la Universidad Autónoma de Madrid (232 tesis; 6,64%) y la Universidad de Granada (222 tesis; 6,36%); todas ellas de titularidad pública. Al mismo tiempo, las cinco universidades con el menor número de tesis en los cursos analizados fueron, de menor a mayor, la Universidad Francisco de Vitoria, la Universidad Europea de Madrid y la Universidad de Alcalá, con una tesis cada una (0,03%), y la Universidad Pompeu Fabra y la Universidad de Burgos, con dos tesis cada una (0,06%).

3.3. Productividad por área

El área de Psicología en la que más tesis doctorales se presentaron fue la de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico (1.207 tesis; 34,55%), mientras que las áreas en las que menos tesis se presentaron fueron las de Metodología de las Ciencias del Comportamiento (143 tesis; 4,09%) y Psicobiología (178 tesis; 5,10%) (Tabla 3). Atendiendo al número de tesis defendidas por área en función de la Universidad, destacan en cada área las siguientes universidades: a) Psicología Básica: la Universidad de Granada con 64 tesis; b) Psicología Evolutiva y de la Educación: la Universidad de Valencia con 77 tesis; c) Metodología de las Ciencias del Comportamiento: la Universidad de Barcelona con 17 tesis; d) Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico: la Universidad Autónoma de Barcelona con 119 tesis; e) Psicobiología: la Universidad de Salamanca con 31 tesis; y f) Psicología Social: la Universidad Autónoma de Barcelona con 111 tesis. En la Tabla 3 se pueden observar también las universidades en las que se defendieron el menor número de tesis dentro de cada área. Por otro lado, en relación al número de tesis con mención europea/internacional, el área con mayor porcentaje de tesis defendidas con mención fue Psicología Básica (79 tesis; 18,37%) (Tabla 4).

Universidad	Curso académico ^a											Total (%)
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	
Universidad Autónoma de Barcelona	10	14	22	23	26	54	40	27	59	25	30	330 (9,45)
Universidad Complutense de Madrid	21	20	28	28	27	22	24	12	62	14	2	260 (7,44)
Universitat de València (Estudi General)	7	16	8	12	25	19	24	31	48	33	30	253 (7,24)
Universidad Autónoma de Madrid	5	17	26	19	16	20	24	15	33	34	23	232 (6,64)
Universidad de Granada	7	16	23	17	25	20	23	15	34	22	20	222 (6,36)
Universidad de Barcelona	13	11	17	12	17	16	14	14	33	34	22	203 (5,81)
Universidad de Salamanca	8	11	8	14	13	12	9	13	38	11	9	146 (4,18)
Universidad de Murcia	3	6	5	12	9	10	9	11	35	27	11	138 (3,95)
Universidad de La Laguna	3	8	10	7	7	8	9	14	19	11	26	122 (3,49)
Universidad de Sevilla	1	7	9	9	5	7	14	8	28	7	12	107 (3,06)
Universidad del País Vasco	2	6	14	12	8	7	8	7	17	7	6	94 (2,69)
Universidad de Oviedo	4	3	3	7	12	12	10	18	12	4	6	91 (2,61)
Universidad de Málaga	3	8	10	6	10	6	7	7	23	3	6	89 (2,55)
Universidad Jaume I de Castellón	3	5	8	9	7	5	10	7	12	21	2	89 (2,55)
Universidad de Extremadura	1	4	3	2	11	9	5	12	14	16	11	88 (2,52)
Universidad Ramón Llull	8	4	5	11	6	4	5	8	23	8	4	86 (2,46)
Universidad Nacional de Educación a Distancia	9	8	6	8	4	2	5	4	15	12	9	82 (2,35)
Universidad de Deusto	3	8	9	4	2	7	7	6	24	7	2	79 (2,26)
Universidad de Santiago de Compostela	3	5	13	7	9	5	2	6	13	7	8	78 (2,23)
Universidad Miguel Hernández de Elche	1	2	7	2	4	9	2	9	6	14	13	69 (1,98)
Universidad de Almería	0	4	4	1	1	3	6	7	9	4	19	58 (1,66)
Universidad Rovira i Virgili	3	2	0	2	2	4	5	6	5	5	5	39 (1,12)
Universidad de Cádiz	3	1	1	5	5	5	6	3	2	5	2	38 (1,09)
Universidad de A Coruña	1	1	3	3	6	4	1	1	12	0	3	35 (1,00)
Universidad de Zaragoza	2	2	1	2	2	4	4	4	14	0	0	35 (1,00)
Universidad de Alicante	3	7	1	0	3	0	1	5	4	7	3	34 (0,97)
Universidad de Córdoba	3	1	1	3	2	4	5	2	6	3	3	33 (0,94)
Universidad de Castilla-La Mancha	1	1	0	3	4	3	3	1	10	3	0	29 (0,83)
Universidad de Girona	4	4	3	0	2	4	3	2	2	2	3	29 (0,83)
Universidad de las Illes Balears	3	2	1	2	2	4	2	6	4	1	2	29 (0,83)
Universidad de Valladolid	2	2	0	1	5	6	2	4	4	3	0	29 (0,83)
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	0	1	0	1	0	4	0	0	6	9	5	26 (0,74)
Universidad de Huelva	0	3	0	2	0	2	5	1	9	3	1	26 (0,74)
Universidad de Vigo	0	3	3	1	0	4	0	1	7	3	4	26 (0,74)
Universidad de León	5	3	3	2	1	3	2	0	3	1	2	25 (0,72)
Universidad de Jaén	0	1	1	2	1	1	4	2	6	4	1	23 (0,66)
Universidad Camilo José Cela	1	1	3	4	1	1	0	2	0	3	1	17 (0,49)
Universidad Las Palmas de Gran Canaria	0	1	0	2	1	0	1	1	8	0	1	15 (0,43)
Universidad Pontificia Comillas	0	0	0	0	0	3	2	2	2	1	4	14 (0,40)
Universidad Pablo de Olavide	1	0	1	1	0	1	3	1	1	2	2	13 (0,37)
Universidad Pontificia de Salamanca	0	0	2	0	0	2	0	1	6	0	2	13 (0,37)
Universidad Pública de Navarra	0	2	1	3	0	2	2	0	1	0	1	12 (0,34)
Universidad Rey Juan Carlos	0	0	0	1	4	2	1	0	0	0	0	8 (0,23)
Universidad de Lleida	0	0	1	0	0	0	1	2	1	2	0	7 (0,20)
Universidad Católica San Antonio	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	4	6 (0,17)
Universitat Abat Oliba CEU	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3	1	6 (0,17)
Universidad de la Rioja	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	3 (0,09)
Universidad de Burgos	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2 (0,06)
Universidad Pompeu Fabra	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2 (0,06)
Universidad de Alcalá	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1 (0,03)
Universidad Europea de Madrid	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1 (0,03)
Universidad Francisco de Vitoria	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1 (0,03)
Total (%)	147 (4,21)	221 (6,33)	264 (7,56)	262 (7,50)	285 (8,16)	321 (9,19)	312 (8,93)	299 (8,56)	676 (19,35)	385 (11,02)	321 (9,19)	3.493

^a1º = 2007/2008; 2º = 2008/2009; 3º = 2009/2010; 4º = 2010/2011; 5º = 2011/2012; 6º = 2012/2013; 7º = 2013/2014; 8º = 2014/2015; 9º = 2015/2016; 10º = 2016/2017; 11º = 2017/2018.

Tabla 2. Ranking de universidades españolas según número de tesis doctorales de Psicología defendidas por curso académico

TESIS DOCTORALES EN PSICOLOGÍA TRAS LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

	Área						Total
	Básica	Evolutiva	Metodología	Personalidad	Psicobiología	Social	
Universidad Autónoma de Barcelona	47	44	5	119	4	111	330
Universidad Autónoma de Madrid	44	38	16	94	10	30	232
Universidad Camilo José Cela	1	7	0	5	1	3	17
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	1	13	0	10	0	2	26
Universidad Católica San Antonio	0	1	0	4	0	1	6
Universidad Complutense de Madrid	55	41	12	78	27	47	260
Universidad de A Coruña	0	16	0	4	1	14	35
Universidad de Alcalá	0	0	0	1	0	0	1
Universidad de Alicante	0	28	0	2	0	4	34
Universidad de Almería	4	24	5	18	2	5	58
Universidad de Barcelona	28	31	17	79	14	34	203
Universidad de Burgos	0	0	0	2	0	0	2
Universidad de Cádiz	2	13	2	3	1	17	38
Universidad de Castilla-La Mancha	3	10	1	8	0	7	29
Universidad de Córdoba	0	25	0	7	0	1	33
Universidad de Deusto	7	12	2	45	4	9	79
Universidad de Extremadura	1	64	0	9	0	14	88
Universidad de Girona	1	12	0	8	0	8	29
Universidad de Granada	64	42	7	81	2	26	222
Universidad de Huelva	2	6	0	14	0	4	26
Universidad de Jaén	4	2	0	9	2	6	23
Universidad de La Laguna	12	37	7	38	14	14	122
Universidad de la Rioja	0	3	0	0	0	0	3
Universidad de las Illes Balears	7	2	2	8	1	9	29
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	0	9	0	2	0	4	15
Universidad de León	0	16	0	8	1	0	25
Universidad de Lleida	0	5	0	2	0	0	7
Universidad de Málaga	19	19	1	25	9	16	89
Universidad de Murcia	3	47	7	64	4	13	138
Universidad de Oviedo	8	30	8	25	5	15	91
Universidad de Salamanca	2	31	7	57	31	18	146
Universidad de Santiago de Compostela	2	23	13	16	9	15	78
Universidad de Sevilla	28	20	0	39	0	20	107
Universidad de Valladolid	0	21	1	4	0	3	29
Universidad de Vigo	2	21	0	0	0	3	26
Universidad de Zaragoza	3	21	1	3	0	7	35
Universidad del País Vasco	5	33	2	27	5	22	94
Universidad Europea de Madrid	0	0	0	1	0	0	1
Universidad Francisco de Vitoria	0	0	0	1	0	0	1
Universidad Jaime I de Castellón	12	20	2	32	7	16	89
Universidad Miguel Hernández de Elche	1	3	0	55	0	10	69
Universidad Nacional de Educación a Distancia	20	8	3	27	6	18	82
Universidad Pablo de Olavide	1	2	0	0	0	10	13
Universidad Pompeu Fabra	2	0	0	0	0	0	2
Universidad Pontificia Comillas	0	2	1	11	0	0	14
Universidad Pontificia de Salamanca	2	3	5	3	0	0	13
Universidad Pública de Navarra	1	6	1	4	0	0	12
Universidad Ramón Llull	0	23	3	53	1	6	86
Universidad Rey Juan Carlos	0	0	0	5	0	3	8
Universidad Rovira i Virgili	3	5	6	15	3	7	39
Universitat Abat Oliba CEU	0	1	0	4	0	1	6
Universitat de València (Estudi General)	33	77	6	78	14	45	253
Total (%)	430 (12,31)	917 (26,25)	143 (4,09)	1.207 (34,55)	178 (5,10)	618 (17,69)	3.493

Tabla 3. Número de tesis doctorales de Psicología defendidas dentro de cada área académica por universidad, ordenadas alfabéticamente

Área	Sin mención	Con mención	Total (%)
Básica	351	79	430 (18,37)
Evolutiva	839	78	917 (8,51)
Metodología	126	17	143 (11,89)
Personalidad	1083	124	1207 (10,27)
Psicobiología	166	12	178 (6,74)
Social	557	61	618 (9,87)
Total	3122	371	3493 (10,62)

Tabla 4. Número de tesis doctorales de Psicología con y sin mención europea/internacional defendidas en cada área académica

3.4. Productividad por comunidad autónoma

Atendiendo al número total de tesis doctorales, las tres comunidades autónomas en las que se presentaron más tesis de Psicología fueron: Cataluña con 702 tesis, Madrid con 616 tesis, y Andalucía con 609 tesis (Tabla 5). Sin embargo, si se tiene en cuenta la ratio (número total de tesis defendidas por comunidad/número de universidades de cada comunidad en las que se presentaron

tesis doctorales de Psicología), ese orden cambia. Específicamente, se observa cómo las tres comunidades autónomas con la mayor ratio de tesis presentadas fueron, de mayor a menor: la Comunidad Valenciana (ratio = 94,20), Asturias (ratio = 91,00) y Extremadura (ratio = 88,00). Por el contrario, las tres comunidades autónomas con el menor número de tesis presentadas, y también con la menor ratio, fueron: La Rioja (tres tesis; ratio = 3,00), Navarra (12 tesis; ratio = 12,00), y Castilla-La Mancha (29 tesis; ratio = 29,00).

Comunidad	Nº tesis	Nº universidades	Ratio ^a
Andalucía	609	9	67,67
Aragón	35	1	35,00
Asturias	91	1	91,00
Castilla y León	215	6	35,83
Castilla-La Mancha	29	1	29,00
Cataluña	702	8	87,75
Extremadura	88	1	88,00
Galicia	139	3	46,33
Islas Baleares	29	1	29,00
Islas Canarias	137	2	68,5
La Rioja	3	1	3,00
Madrid	616	9	68,44
Murcia	144	2	72,00
Navarra	12	1	12,00
País Vasco	173	2	86,5
Valencia	471	5	94,2

^aRatio = nº tesis/nº universidades.

Tabla 5. Número de tesis doctorales de Psicología defendidas por comunidad autónoma, ordenadas alfabéticamente

4. DISCUSIÓN

El análisis de la productividad científica de una disciplina específica puede resultar una tarea compleja pero, a su vez, necesaria y beneficiosa para conocer tanto la evolución de la disciplina en cuestión como su estado actual. Para ello, uno de los indicadores más considerados para el análisis de dicha productividad científica son las tesis doctorales dirigidas y defendidas en un área, disciplina y universidad concreta, como fuente fundamental de la investigación académica (Buena-Casal et al., 2014, 2017; Buena-Casal, Bermúdez et al., 2015; Buena-Casal, Quevedo-Blasco et al., 2015; Moyano, Delgado-Domínguez y Buena-Casal, 2006; Musi-Lechuga, Olivas-Ávila y Castro, 2011; Olivas-Ávila y Musi-Lechuga, 2012; Purnell y Quevedo-Blasco, 2013). La producción en términos de tesis doctorales permite, además, valorar el progreso y la capacidad formativa del sistema universitario, en este caso, español.

Siguiendo el objetivo de este estudio, la evaluación de la productividad científica de las universidades españolas en Psicología en los últimos cursos académicos, se analizó el número de tesis doctorales defendidas en estas universidades en cada una de las áreas de Psicología. Además, se evaluó el número de tesis defendidas dependiendo de la titularidad de la Universidad, es decir, pública o privada, así como por comunidades autónomas. Abarcar los últimos 11 cursos académicos, los posteriores a la implantación del Proceso de Bolonia en el sistema universitario español, también permite valorar los posibles cambios en cuanto a la capacidad formativa e investigadora en Psicología que la adaptación al EEES haya podido suponer, comparando los datos obtenidos con los disponibles sobre cursos anteriores. La inclusión en este estudio de 3.493 tesis de Psicología defendidas en universidades españolas en los cursos académicos 2007/2008-2017/2018, informa, en primer lugar, de un aumento tendencial y sustancial de la producción científica en este ámbito en los últimos años, aumentando un 159,90 % en cuanto a las tesis defendidas entre los años 1992 y 2001 (Agudelo et al., 2003a). Este crecimiento puede dilucidar un aumento en la calidad de los estudios universitarios españoles de Tercer Ciclo con la adaptación al EEES, ya que la obtención del grado académico de doctor no solo debería implicar la realización de investigación científica sino también la comunicación y difusión de esta (Agudelo et al., 2003b; Jiménez-Contreras et al., 2014). Sin

embargo, esta interpretación hay que tomarla con cautela ya que, aunque puede existir una correlación entre producción de tesis y productividad científica (Sánchez et al., 2017), los términos de calidad y cantidad de producción científica no son siempre equivalentes (Buena-Casal, 2014).

Atendiendo al número de tesis defendidas por áreas de Psicología, un 34,55% de tesis se inscribían en el área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, seguida de Psicología Evolutiva y de la Educación (26,25%), Psicología Social (17,69%), Psicología Básica (12,31%), Psicobiología (5,10%) y Metodología (4,09%). Este predominio del área de Personalidad Evaluación y Tratamiento Psicológico es congruente con el estudio de Agudelo et al. (2003a), donde también se observó que dicha área predomina en la formación y productividad de tesis doctorales. Sin embargo, en comparación con dicho estudio, el número de tesis del área de Psicología Evolutiva y de la Educación ha superado al de Psicología Social en los últimos 11 años.

Con respecto a las universidades españolas donde estas tesis se han realizado, las universidades con mayor número de tesis defendidas entre los años 2007 y 2018 han sido la Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Valencia, Universidad Autónoma de Madrid y Universidad de Granada. Por consiguiente, en comparación con años anteriores (Agudelo et al., 2003a), estas cinco universidades españolas son actualmente las más productivas científicamente en Psicología en términos de tesis doctorales defendidas. Además, cabe destacar aquellas universidades en las que en el último curso académico (2017/2018) el número de tesis defendidas ha aumentado considerablemente, como son la Universidad de Almería y la Universidad de La Laguna.

En congruencia con lo anterior, las comunidades autónomas donde se han defendido un mayor número de tesis doctorales han sido Cataluña, Andalucía, Madrid, Valencia y Castilla y León. Sin embargo, atender a este dato sin tener en cuenta el número de universidades por comunidad autónoma sería, cuanto menos, un error. De esta manera, cuando se calcula el número de tesis defendidas/número de universidades en la comunidad autónoma, en la que mayor ratio se observa es en Valencia, seguida por Asturias, Extremadura, Cataluña y País Vasco.

Por otro lado, conviene tener en cuenta no solo el número de tesis defendidas en los últimos años sino también la calidad de dichas tesis en términos, por ejemplo, de Mención de Doctorado Europeo/Internacional (Real Decreto 99/2011). En este sentido, el número de tesis con esta mención ha seguido también una tendencia creciente en los últimos 11 cursos académicos. Este dato resulta importante ya que ofrece un indicador de una adaptación creciente y positiva al EEES. Atendiendo a las menciones por áreas de Psicología, la que más tesis doctorales con mención europea/internacional tiene en los últimos 11 cursos ha sido Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Sin embargo, si se atiende a la proporción de tesis con mención/tesis totales, el área de Psicológica Básica es la que más tesis con mención ha defendido (18,37% del total de tesis defendidas).

A pesar de que todo lo comentado anteriormente es ilustrativo de la situación de la producción científica en Psicología en los últimos años, los resultados obtenidos hay que interpretarlos con cautela, teniendo en cuenta las limitaciones de este estudio. En primer lugar, resaltar que estos resultados son los obtenidos exclusivamente mediante la base de datos TESEO, por lo que ha resultado difícil, cuando no imposible, solventar los errores cometidos en el relleno de las fichas de tesis doctorales (tesis de Psicología sin descriptores afines a la disciplina, tesis de otras disciplinas con descriptores de Psicología, errores en el programa de doctorado especificado, etc.). Otra limitación es en relación al número de tesis defendidas por Universidad y área, ya que otras variables no controladas pueden estar influyendo en estos resultados, como la antigüedad de la Universidad o el número de profesores adscritos a cada área (Agudelo et al., 2003a). La adaptación al EEES también se acompañó de la aplicación de una normativa que exigía a todos aquellos estudiantes que estaban realizando su tesis doctoral siguiendo un plan antiguo, su defensa antes de transcurrir cinco años desde la entrada en vigor del nuevo Real Decreto (Real Decreto 99/2011). Esto también podría explicar el aumento en el número de tesis doctorales defendidas en los cursos académicos próximos a esa fecha, y la consiguiente reducción en los cursos posteriores.

5. CONCLUSIONES

En los resultados de este estudio se observa cómo el número de tesis doctorales en Psicología ha aumentado tendencialmente en los últimos años, existiendo diferencias en cuanto al área de Psicología y Universidad española. Estudios recientes han sugerido que la satisfacción del profesorado universitario con la adaptación al EEES no era muy buena (Ariza et al., 2014; Quevedo-Blasco et al., 2015), y no parece que la implantación en España del Proceso de Bolonia haya producido tampoco un aumento de conocimientos adquiridos por parte del alumnado de Psicología (Ramiro-Sánchez et al., 2016). Sin embargo, si se utiliza el número de tesis doctorales como indicador de investigación académica y productividad científica, podría decirse que existen beneficios de la adaptación al EEES, al menos en el tercer ciclo de enseñanza superior.

Este tipo de estudios y valoraciones resulta trascendental para obtener información actualizada acerca de la situación y necesidades tanto de las enseñanzas universitarias de tercer ciclo como, a su vez, de la investigación y producción científica en la disciplina en cuestión. Por consiguiente, sería conveniente la realización de otros estudios en esta misma línea en los próximos años utilizando, además, otros indicadores de la producción científica. Por ejemplo, en la evaluación del número de tesis por universidades, se podría tener en cuenta la financiación y las infraestructuras disponibles. También se podría evaluar la trayectoria de cada uno de los departamentos que integran las distintas facultades (véase un ejemplo en Hernández, 2017). Del mismo modo, de cara a aumentar la producción científica reduciendo el número de abandonos, podría evaluarse el grado de satisfacción de los estudiantes o sus niveles de estrés (González, Franco, Souto-Gestal y González, 2017), y su inteligencia emocional, optimismo y autoeficacia (Pérez-Fuentes et al., 2018; Schou-Bredal et al., 2017). Esto último ya no solo con objeto de incrementar los niveles de producción científica de las universidades españolas, sino también el bienestar de los universitarios, dada la relación entre la educación y la salud mental o, incluso, las conductas o ideaciones suicidas (Cano-Montalbán y Quevedo-Blasco, 2018; Schönfeld, Brailovskaia y Margraf, 2017; Teismann et al., 2018).

BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo, D., Bretón-López, J., Ortiz-Recio, G., Poveda-Vera, J., Teva, I., Valor-Segura, I. y Vico, C. (2003a). Análisis de la productividad científica de la Psicología española a través de las tesis doctorales. *Psicothema*, 15 (4), 595-609.
- Agudelo, D., Bretón-López, J., Ortiz-Recio, G., Poveda-Vera, J., Teva, I., Valor-Segura, I. y Vico, C. (2003b). ¿Cómo tener éxito en un doctorado en Psicología? Opinión de los directores de Tesis Doctorales más productivos en España. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3 (3), 565-593.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R. y Buela-Casal, G. (2014). Satisfaction of Social and Legal Sciences teachers with the introduction of the European Higher Education Area. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6 (1), 9-16. doi:10.5093/ejpalc2014a2
- Buela-Casal, G. (2014). Pathological publishing: A new psychological disorder with legal consequences? *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6 (2), 91-97. doi:10.1016/j.ejpal.2014.06.005
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M.P., Sierra, J.C., Guillén-Riquelme, A. y Quevedo-Blasco, R. (2015). Productividad y eficiencia en investigación por comunidades autónomas españolas según la financiación (2012). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 6 (1), 1-10. doi:10.1016/S2171-2069(15)70001-3
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M.P., Sierra, J.C., Quevedo-Blasco, R. y Guillén-Riquelme, A. (2014). Ranking 2012 de investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 26 (2), 149-158. doi:10.7334/psicothema2013.312
- Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., Ramiro-Sánchez, T. y Quevedo-Blasco, R. (2017). Ranking de investigación de las universidades públicas españolas. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 8 (1), 21-35. doi:10.23923/j.rips.2017.08.003
- Buela-Casal, G., Quevedo-Blasco, R. y Guillén-Riquelme, A. (2015). Ranking 2013 de investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 27 (4), 317-326. doi:10.7334/psicothema2015.140
- Cano-Montalbán, I. y Quevedo-Blasco, R. (2018). Sociodemographic variables most associated with suicidal behaviour and suicide methods in Europe and America. A systematic review. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 10 (1), 15-25. doi:10.5093/ejpalc2018a2
- Civera, C. y Tortosa, F. (2001). Estado de la investigación psicológica en España: el grado de doctor y la investigación académica (1976-1998). *Papeles del Psicólogo*, 79, 42-52.
- De Filippo, D., García-Zorita, C., Lascurain-Sánchez, M.L., Marugán, S. y Sanz-Casado, E. (2014). La actividad investigadora del sistema universitario español (2003-2012). Resultados del observatorio IUNE (III edición). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5 (2), 167-186.
- González, R., Franco, V., Souto-Gestal, A. y González, L. (2017). ¿Media la orientación de las metas académicas el estrés en estudiantes universitarios? *Revista de Investigación en Educación*, 15 (2), 109-121.
- Hernández, J. (2017). El Departamento de Geografía de la Universidad de Santiago de Compostela: 50 años de docencia e investigación (1967-2017). *Revista de Investigación en Educación*, 15 (2), 158-168.
- Jiménez-Contreras, E., Ruiz, R. y Delgado, E. (2014). El análisis de las tesis doctorales como indicador evaluativo: reflexiones y propuestas. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 295-308. doi:10.6018/rie.32.2.197401
- Leiden Ranking (2015). *CWTS Leiden Ranking 2015*. Recuperado de <http://www.leidenranking.com/ranking/2015>
- Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (LOMLOU). *Boletín Oficial del Estado*, 2001 (307), 49.400-49.425.
- Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 2007 (89), 16.241-16.260.
- Mestre, V. y Pérez-Delgado, E. (1991). La Psicología en España a través de las tesis doctorales sobre Psicología en las universidades españolas (1976-1989). *Revista de Historia de la Psicología*, 12 (2), 59-72.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Montero, I. y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862.
- Moyano, M., Delgado-Domínguez, C.J. y Buela-Casal, G. (2006). Análisis de la productividad científica de la Psiquiatría española a través de las tesis doctorales en la base de datos TESEO (1993-

- 2002). *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6 (1), 111-120.
- Musi-Lechuga, B., Olivas-Ávila, J. y Castro, A. (2011). Productividad de los programas de doctorado en Psicología con mención de calidad en artículos de revistas incluidas en el Journal Citation Reports. *Psicothema*, 23 (3), 343-348.
- Olivas-Ávila, J.A. y Musi-Lechuga, B. (2012). Doctorados con Mención de Excelencia en Psicología: evidencia en tesis doctorales y artículos en la Web of Science. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12 (3), 503-516.
- Ozca-Lluch, J., Haba, J., Fonseca, S., Civera, C. y Tortosa, F. (2013). Tesis doctorales españolas sobre análisis bibliométrico en Psicología. *Aula abierta*, 41 (2), 99-110.
- Pérez-Fuentes, M.C., Simón-Márquez, M.M., Molero-Jurado, M.M., Barragán-Martín, A.B., Martos-Martínez, A. y Gázquez-Linares, J.J. (2018). Inteligencia emocional y empatía como predictores de la autoeficacia en Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 9 (2), 75-83. doi:10.23923/j.rips.2018.02.016
- Purnell, P.J. y Quevedo-Blasco, R. (2013). Benefits to the Spanish research community of regional content expansion in Web of Science. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13 (2), 147-154. doi:10.1016/S1697-2600(13)70018-8
- Quevedo-Blasco, R., Ariza, T. y Buela-Casal, G. (2015). Evaluación de la satisfacción del profesorado de Ciencias con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 18 (1), 45-70. doi:10.5944/educXX1.18.1.12311
- Quevedo-Blasco, R. y Buela-Casal, G. (2017). Influence of the implementation of the European Higher Education Area on Engineering and Architecture university teachers. *Revista DYNA*, 92 (3), 333-338.
- Ramiro-Sánchez, T., Bermúdez, M.P. y Buela-Casal, G. (2016). Titulación de Psicología en el EEES: comparación entre licenciados y graduados españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 21 (1), 175-189. doi:10.1387/RevPsicodidact.13923
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 2007 (260), 44.037-44.048.
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado*, 2011 (35), 13.909-13.926.
- Sánchez, R., Blázquez, M., Montesi, M. y Botezan, I. (2017). La producción de tesis doctorales en España (1995-2014): evolución, disciplinas, principales actores y comparación con la producción científica en WoS y Scopus. *Revista Española de Documentación Científica*, 40 (4), e188. doi:10.3989/redc.2017.4.1409
- Schönfeld, P., Brailovskaia, J. y Margraf, J. (2017). Positive and negative mental health across the lifespan: A cross-cultural comparison. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17 (3), 197-206. doi:10.1016/j.ijchp.2017.06.003
- Schou-Bredal, I., Heir, T., Skogstad, L., Bonsaksen, T., Lerdal, A., Grimholt, T. y Ekeberg, Ø. (2017). Population-based norms of the Life Orientation Test-Revised (LOT-R). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17 (3), 216-224. doi:10.1016/j.ijchp.2017.07.005
- Shanghai Jiao Tong University (2015). *Academic Ranking of World Universities 2015* [ARWU 2015]. Recuperado de: <http://www.shanghairanking.com/es/ARWU2015.html>
- Teismann, T., Forkmann, T., Brailovskaia, J., Siegmann, P., Glaesmer, H. y Margraf, J. (2018). Positive mental health moderates the association between depression and suicide ideation: A longitudinal study. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 18 (1), 1-7. doi:10.1016/j.ijchp.2017.08.001
- Times Higher Education (2016). Times Higher Education's 2015-2016 World University Rankings. Recuperado de: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/worldranking#!/page/0/length/25>
- U-Multirank (2015). *U-Multirank 2015 Edition*. Recuperado de: <http://www.umultirank.org>
- Velasco, J., Vilariño, M., Amado, B.G. y Fariña, F. (2014). Análisis bibliométrico de la investigación española en Psicología desde una perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5 (2), 105-118.

ARTÍCULO ORIGINAL

Educación Intercultural: de la urgencia cuantitativa a la exigencia democrática. Orientaciones para la investigación y la acción en el contexto educativo asturiano

María Louzao Suárez

louzaomaria@uniovi.es

Orientadora del IES Emilio Alarcos (Gijón)
Profesora Asociada en la Universidad de Oviedo

RESUMEN: Como profesionales preocupados por la formación de la ciudadanía y, a la vista del evidente fracaso que se puede apreciar en lo realizado en materia de educación intercultural (los últimos acontecimientos socio-políticos en nuestro contexto más o menos cercano así lo evidencian), consideramos de primera necesidad retomar de manera urgente la educación intercultural como un aspecto fundamental del currículo escolar. Como parte de un proyecto de investigación más amplio, empezamos nuestra revisión acercándonos, desde nuestra propia perspectiva, a lo que entendemos por dicha educación y a los aspectos fundamentales que, desde la acción práctica, podrían ser coherentes para poner en marcha en nuestros centros educativos.

PALABRAS CLAVE: Educación Intercultural, Formación para la Ciudadanía, Investigación Educativa.

Intercultural Education: from quantitative urgency to democratic demand. Guidelines for research and action in the Asturian educational context

ABSTRACT: As professionals concerned about the formation of citizenship and, in view of the obvious failure that can be seen in what has been done in the field of intercultural education (the latest socio-political events in our more or less close context as evidenced), we consider first necessity to urgently resume intercultural education as a fundamental aspect of the school curriculum. As part of a broader research project, we began our reflection by approaching, from our own perspective, what we understand by that education and the fundamental aspects that, from practical action, could be coherent to implement in our schools.

KEYWORDS: Intercultural Education, Citizenship Education, Educational Research.

Fecha de recepción 02/11/2018 · Fecha de aceptación 18/03/2019

Dirección de contacto:
María Louzao Suárez
Facultad del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo
C/ Aniceto Sela, s/n
33005 OVIEDO

1. INTRODUCCIÓN

Es evidente desde hace tiempo que nuestras escuelas son cada vez más diversas y que la situación socio-política actual lleva tiempo poniendo nuevamente la atención sobre la educación intercultural. Las últimas estadísticas oficiales ponen de manifiesto que hay escolarizados en nuestras escuelas estatales algo más de un 8% de alumnado procedente de otros países (en nuestro contexto concreto, Asturias no sería una de las comunidades con mayor porcentaje de alumnado extranjero pero actualmente casi el 4% del total escolarizado tiene este origen). A nivel social y escolar ello se traduce en que cada vez es más notoria la presencia en nuestros entornos de la diversidad socio-cultural: segundas generaciones de familias extranjeras migrantes, la llegada, más o menos anunciada y todavía esperada, de familias y alumnado refugiado, los conflictos sociales en el seno de países europeos con el auge de propuestas políticas abiertamente xenófobas y racistas, la ausencia de políticas lingüísticas que fomenten las lenguas maternas de nuestro alumnado, así como el largo camino aún por recorrer en materia de educación inclusiva, son algunos ejemplos ilustrativos de que la necesidad de una educación intercultural, lejos de haber disminuido, es cada vez más acuciante. Hemos de pensar de nuevo sobre ella en la sociedad y en las escuelas.

A lo largo de la última década y media, la radiografía del colectivo inmigrante/extranjero escolarizado está bien perfilada aunque, al igual que el contexto social, ha empezado a cambiar. Una parte de dicho alumnado ha dejado de llegar a nuestros centros escolares a través de un proceso migratorio, naciendo ya en la sociedad de acogida. Otra parte de este colectivo, procedente de la inmigración, se ha ido asentando, pues es frecuente que, con independencia del éxito/fracaso que la familia esté viviendo con respecto al proyecto migratorio, ésta es consciente de las oportunidades que en la nueva sociedad de acogida se

les brindan a sus hijos e hijas en materia educativa y social, en muchos casos inexistentes o inalcanzables en sus lugares de origen. A algunos de nuestros centros escolares ha llegado alumnado refugiado, con un proceso migratorio evidentemente muy diferente al vivido por los otros jóvenes; igualmente tenemos escolarizados menores no acompañados que ya están o acaban de llegar a España, sin más recursos que el apoyo institucional (en las condiciones en las que ya sabemos que se organizan)... Si bien es evidente el reto que supuso en un primer momento la llegada de alumnado extranjero en cantidades importantes durante los años pasados, la situación que tenemos actualmente no es un reto menor.

Y no sólo eso; la situación socio-política actual, con el auge reactivado de políticas abiertamente racistas y xenófobas en Europa, la mala gestión de la crisis de los refugiados y el rechazo de una parte de la ciudadanía a su acogida; el debate emergente de los nacionalismos; el escaso éxito de las políticas de integración de las segundas generaciones de extranjeros en algunos países europeos, con los consecuentes disturbios sociales aparecidos; las propuestas del nuevo presidente de EE.UU. con la población inmigrante residente en su país desde hace décadas y su afán por construir un muro como estrategia antiinmigración, los recientes disturbios raciales en Madrid..., parecen aludir necesariamente a la emergencia por retomar lo que estamos haciendo en materia de educación intercultural y en formación de la ciudadanía. Si atendemos a lo puramente escolar, aunque entendiendo que no se puede desvincular de lo social, nos encontramos con: a) los reincidentes datos del fracaso escolar que afectan en mayor grado a la población extranjera con respecto a la autóctona; b) los conflictos interculturales en el seno familiar, proyectados en el desarrollo personal de nuestro alumnado que no se siente ni de aquí ni de allí; c) la ausencia de estrategias de fomento del plurilingüismo en las aulas, mantenida normalmente por la creencia de que las lenguas maternas de nuestro alumnado interfieren negativamente en el aprendizaje de la lengua de la escuela, aunque es evidente que no se mantiene el mismo criterio *según cuál sea la lengua materna de nuestro alumnado*; d) la lejanía de las propuestas reales de atención a la diversidad con respecto a un proyecto educativo verdaderamente inclusivo (las medidas compensatorias siguen estando dirigidas, en su mayor parte, a alumnado que pertenece a entornos socia-

les en situación de riesgo y/o de origen extranjero).

2. ABORDAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE LA PROFESIÓN DOCENTE

Como profesionales de la educación en contextos socio-culturales diversos, hace tiempo que iniciamos un proceso de formación en la acción para tratar de abordar la educación intercultural: véanse nuestras investigaciones previas (Louzao y González, 2007; Louzao y González, 2009; Louzao, 2009, 2010, 2011; Louzao y Duránte, 2012; Romero y Louzao, 2017). El contacto directo en todas las etapas educativas con el colectivo de alumnos y alumnas inmigrantes, procedentes de distintas partes del mundo, con distintas necesidades socio-educativas, nos ha puesto en una situación de observadores participantes privilegiados. Nuestro trabajo a lo largo de estos años desde un Departamento de Orientación, en las distintas etapas educativas, en centros donde se llevaron a cabo proyectos innovadores en materia de educación intercultural, así como la realización de otros proyectos de investigación y formación complementarios, nos dan la oportunidad de ser un eslabón más a la hora de intentar revalorizar la educación intercultural que actualmente nos hace falta.

Asturias es un contexto privilegiado, además, para poner en marcha un proceso de reflexión y acción sobre esta cuestión, pues es sede de un colectivo de profesorado ampliamente involucrado en la dinamización de la educación intercultural desde hace mucho tiempo, el *Colectivo Eleuterio Quintanilla*, referencia para todos aquellos profesionales que, con respecto a esta cuestión, hemos intentado incluir alguna experiencia de innovación educativa en las aulas y centros en los que hemos trabajado.

2.1. Qué entendemos por educación intercultural

Existen numerosas definiciones de lo que es la educación intercultural, integradas en distintos modelos que responden a diferentes perspectivas de análisis de la realidad. Véanse, entre otras muchas opciones, las elaboradas por Bartolomé

(1997), Gil (2002); Aguado (1991); Banks (2007); Muñoz (2001). Acercarse, pues, a la *Educación Intercultural* supone, en primer lugar, dejar constancia de la pluralidad de enfoques y propuestas existentes. Dada la dispersión que existe, se puede afirmar que no hay una única definición satisfactoria. Se habla, por ejemplo, de educación intercultural, antirracista, multicultural, bicultural, pluralista, multiétnica, etc. Esta variedad provoca que, en ocasiones, un mismo vocablo indique cosas diferentes según contextos y/o autores o que dos o más términos signifiquen lo mismo, según los contextos y/o autores. Quizá sea interesante, dada la tendencia a utilizar indistintamente o como sinónimos ambos términos, señalar la diferencia entre educación intercultural y educación multicultural (Colectivo Eleuterio Quintanilla, 1996, 2000), pues ello va a determinar nuestro punto de mira y las propuestas que haremos en materia intercultural.

En el contexto educativo, se suele utilizar el término educación multicultural para hacer referencia a una situación de hecho (las sociedades son multiculturales), mientras que la educación intercultural se refiere a una intencionalidad de comunicación e integración entre individuos de culturas diferentes. De cualquier manera, en algunos países se intercambian las consideraciones de los dos términos, con lo cual puede decirse que es bastante arbitraria la utilización de uno u otro. No obstante, en nuestra opinión, aceptar que la sociedad es multicultural se nos antoja, actualmente, insuficiente. Nuestro contexto real es aquél en el que entendemos hay que conjugar una ciudadanía colectiva con las propias identidades interculturales, no únicamente reconocer estas últimas como existentes y presentes. Acercarnos a una educación intercultural supone reconocer que hay que ir más allá de aceptar la existencia de diferentes culturas conviviendo simultáneamente en los espacios públicos pues:

“[...]la educación basada en la comprensión individual de las culturas no erradica el racismo, ya que éste no está basado sólo en malentendidos culturales e imágenes negativas de las culturas minoritarias” (Colectivo Eleuterio Quintanilla, 1996, 2000).

Compartimos con Touraine (2001), que el mero contacto entre culturas no implica, necesariamente, algo más que eso. La interculturalidad implica la relación/interacción entre los grupos, pero ésta no necesariamente se da en sentido po-

sitivo; tampoco puede darse únicamente desde una de las partes, no puede ser asimétrica, por lo que ha de integrar el reconocimiento de la identidad cultural de todos los pueblos que entran en interacción (Marín, 2013). Por otra parte, es evidente que la educación intercultural ni fue ayer, ni es ninguna novedad (Besalú y Vila, 2007). La escuela es en realidad un contexto de interacción entre diferentes culturas; la atención a otras minorías es igualmente muy anterior en el tiempo a la llegada del alumnado inmigrante, como lo demuestra el trabajo realizado a lo largo de décadas en favor del éxito escolar del alumnado gitano (véanse al respecto todas las investigaciones realizadas por De Abajo y Carrasco, 2004).

Teniendo en cuenta las reflexiones previas, así como la revisión bibliográfica al respecto, entendemos por educación intercultural el *modelo socio-político de convivencia y de formación para la ciudadanía cuya finalidad principal es la transformación social para el pleno desarrollo del ser humano, visibilizando las barreras que perpetúan la desigualdad y la injusticia social, actuando contra ellas y creando las condiciones para la participación ciudadana en el espacio público, a través de un proceso educativo y de formación que dote a las personas de los conocimientos, actitudes y habilidades personales necesarias para participar con garantías y reconocimiento en dicho espacio público.*

2.2. Lo que ya sabemos: estado actual del tema

La justificación previa de la necesidad de una educación intercultural se fundamenta en todo aquello que sabemos que falta por hacer o que es preciso modificar. En primer lugar, aceptar que la sociedad es multicultural se antoja insuficiente. Nuestro contexto actual es aquél en el que hay que conjugar una ciudadanía colectiva con las propias identidades interculturales, no únicamente reconocer estas últimas como existentes y presentes. En este contexto, es evidente que la función tradicional de la escuela de formar una ciudadanía política y culturalmente homogénea no sirve ya (Bolívar, 2004). Como dijimos, compartimos con Touraine (2001) que el mero contacto entre culturas no implica, necesariamente, algo más que eso. Esto significa que el tipo de socialización política de la escuela tradicional es cuando menos conflictiva con la propia idea de

democracia y es inviable en las sociedades actuales, cada vez más diferenciadas y multiculturales, cada vez más alejadas del prototipo de un estado nacional con una población culturalmente homogénea (Banks, 2014; Romero y Luis, 2008). Tanto la propia organización escolar como el currículum, inmersos en políticas neoliberales de la formación y el conocimiento, son ahora mismo incapaces de abordar una educación para la ciudadanía intercultural. Siguiendo a Pérez Tapias (citado en Bolívar, 2004: 21), hablaríamos de ciudadanía intercultural como la:

“ciudadanía consonante con democracias intensamente pluralistas, dado que su pluralismo incluye la diversidad cultural. Supone el recíproco reconocimiento igualitario de todos como sujetos de derechos (vertiente liberal de la ciudadanía) y capaces de participación política (vertiente republicana). A la vez, conlleva la asunción compartida, desde las distintas tradiciones de origen y comunidades de pertenencia, de los valores de la democracia como valores comunes, y la confluencia en el espacio público como espacio de todos sobre el que gravitan las instituciones de la democracia”.

Desde nuestro punto de vista, la formación para una ciudadanía socialmente pluralista que debería llevar a cabo la escuela no habría de buscarse en el terreno antropológico o en el de supuestas idiosincrasias históricas esencializadas, sino en el ámbito político, el de la ciudadanía democrática, en ese espacio cívico que hemos de habitar todas las personas, cualquiera que sea nuestra identidad, y que hemos de ayudar a construir y reconstruir sobre la base de los derechos humanos y las reglas democráticas definidas en el marco constitucional de convivencia (Romero y Luis, 2008). Palabras también de Habermas (citado en Bolívar, 2004: 32) cuando plantea que la identidad de una nación no debería construirse sobre diferencias étnicas o culturales, sino a través del ejercicio activo de los derechos de participación y comunicación por sus miembros:

“La noción de ciudadanía no se debe asociar con una identidad nacional o un conjunto de rasgos culturales o biológicos, sino con una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos, de participación y comunicación, en lugar de compartir un conjunto de costumbres pasadas; lo que se precisa es la socialización de los ciudadanos en una cultura política”.

Partiendo de esta idea y aterrizando en la cuestión de la educación intercultural, coherentemente con la discusión precedente y con la definición adoptada en el apartado anterior, optamos (pues es amplia la variedad de formas de entenderla y es amplio el abanico de definiciones...) por una *perspectiva intercultural crítica*, lo que supone, en palabras de Walsh (2010), avanzar mucho más allá de reconocer la diferencia y plantearla como un valor, pues en la “nueva lógica multicultural del capitalismo global”, sigue mencionando la autora, el multiculturalismo se convierte en una estrategia de dominación, pues no se busca la creación de sociedades más igualitarias y equitativas, sino controlar las opciones de poder de los grupos minoritarios, ahora que están visibles. En términos semejantes se había manifestado ya Bauman (2003) cuando se refería a que, en el contexto actual de modernidad fluida, el multiculturalismo es la mejor estrategia para reducir y controlar a las minorías étnicas.

En definitiva, compartimos con la ya citada Walsh (2009) que cualquier proyecto sociopolítico que no persiga una transformación de la sociedad existente y su reconstrucción, no puede ser considerado como intercultural. Adoptar una perspectiva intercultural crítica implica reconocer el dinamismo del concepto como una herramienta de transformación en sí misma, y que tiene en cuenta al conjunto de la ciudadanía y no únicamente a los grupos minoritarios. Ha de ser un *proyecto político global* de la sociedad, en palabras de la autora, cuya finalidad principal sea la de reconstruir constantemente esa sociedad, cuyo funcionamiento actual sigue perpetuando la desigualdad, la discriminación y la dominación de unos grupos culturales sobre otros. La educación intercultural ha de promover el diálogo, el respeto y la convivencia intercultural pero siempre con la inclusión de los excluidos, superando la homogeneización cultural o la idea de superioridad de una cultura sobre otra (Bartolomé y Marín, 2005). El esfuerzo ha de seguir centrándose pues, en demandar nuevas políticas que hagan hincapié y propicien una educación universal, común y diversa... Una revolución, como sabemos, aún pendiente (Echeíta y Ainscow, 2011).

3. PROPUESTAS PARA LA ACCIÓN

Es habitual oír en nuestros centros educativos, al menos en la experiencia de quien escribe,

que ya no necesitamos medidas de educación intercultural porque no tenemos prácticamente alumnado inmigrante (aunque sea extranjero) y que la sociedad ya es abiertamente plural. Asumir que la asimilación es la estrategia que parece haber triunfado (entre otras opciones posibles) es asumir que se ha instaurado progresivamente en el ambiente escolar y ha dejado de ser una preocupación (y, especialmente, una urgencia). Por supuesto, el hecho de que el perfil del alumnado extranjero haya cambiado va unido a la desaparición de ciertas necesidades que estaban presentes en los centros cuando este colectivo llegó a ellos por primera vez. Pero es igualmente cierto que están surgiendo nuevas necesidades. Si a ello unimos la escasa evaluación de lo hecho en materia de educación intercultural, es fácil caer en la cuenta de que aún queda mucho camino por recorrer en este ámbito.

Fruto de la experiencia y del trabajo diario realizado en el centro escolar a lo largo de la última década y a lo largo de las distintas etapas del sistema educativo, la idea que vamos a mantener hace referencia a que la situación en materia de educación intercultural ha cambiado y que la respuesta que debe dar nuestra escuela también. Para contextos más homogéneos culturalmente y con escasas experiencias previas de acoger alumnado extranjero, como el de nuestros centros educativos, el incremento exponencial de alumnado y población extranjera y/o inmigrante, consecuencia de la globalización (Jiménez, 2012), supuso un reto importantísimo, demandó la puesta en marcha de medidas educativas que buscaran el éxito escolar más allá de la escolarización y exigió un importante proceso de adaptación y de formación que culminó con experiencias más o menos interesantes. En Asturias, la creación de las Aulas de Inmersión Lingüística o la creación en los centros de las figuras de los tutores de acogida son algunos ejemplos de ellas.

Las necesidades socio-educativas detectadas en aquel entonces a consecuencia del proyecto migratorio fueron muy variadas: personales, sociales, curriculares, comunicativo-lingüísticas, económicas..., y enfrentaron a la escuela al reto de asumir que la mera escolarización no era garantía de éxito escolar viviéndose, en parte, esta situación como una nueva posibilidad de transformar la escuela. La escuela se convirtió, sin lugar a dudas, en un cauce fundamental para lograr la inclusión social y educativa tanto del alumnado como de sus familias (Louzao y Gon-

zález, 2007). Se hizo el esfuerzo de entender la educación intercultural en un sentido amplio, pues si bien era imprescindible abordar las necesidades específicas del alumnado extranjero, también se entendió que lo era trabajar con una comunidad educativa y social próxima muy homogénea culturalmente.

Más de una década después, muchas de estas circunstancias iniciales han ido cambiando; ha descendido el número de alumnado extranjero que migra (hay un descenso global de unos 70.000 alumnos y alumnas, según las últimas estadísticas del MEC) o está próximo a llegar alumnado extranjero cuyo proyecto migratorio tiene otras causas y características, al mismo tiempo que en nuestras escuelas tenemos escolarizado a alumnado extranjero (cabría valorar también la validez de esta denominación) que nace ya en la sociedad de acogida, con todo lo que ello comporta de diferente en cuanto a la aculturación y la escolarización. Es precisamente, a nuestro entender, este cambio paulatino en el perfil del alumnado extranjero el que va provocando, a medida que “desaparece”, cierto letargo a la hora de considerar la educación intercultural como importante; situaciones iniciales que demandaron acción con urgencia y supusieron una importante dificultad para abordar por parte del profesorado, fueron haciéndose menos visibles (el alumnado se ha ido integrando, fue aprendiendo la lengua de la escuela, se fue asimilando culturalmente). La “normalidad” que se fue instaurando de nuevo sólo se altera si vuelve a escolarizarse por primera vez algún alumno o alumna con lengua materna distinta de la de la escuela o tenuemente a la luz de los últimos acontecimientos socio-políticos que sacuden Europa.

Es evidente, no obstante, que el trabajo que se ha ido haciendo ha dado sus frutos y que muchas de estas necesidades se han ido solventando; otras han ido desapareciendo porque estaban vinculadas a un proyecto migratorio que ahora no se da. Pero poco más podemos sacar en conclusión, salvo la idea de que la asimilación ha sido la estrategia predominante y, a la vista de los recientes acontecimientos, que lo hecho en materia de educación intercultural se antoja escaso e ineficaz. En la experiencia de quien escribe, no sólo debemos reflexionar acerca de propuestas más inclusivas que las *Aulas de Inmersión Lingüística*, por ejemplo, sino también sobre la falta de formación del profesorado para atender a la diversidad socio-cultural, la ausencia en los proyectos educati-

vos y en las programaciones didácticas de contenidos genuinamente interculturales, el fracaso escolar que afecta en mayor proporción al alumnado extranjero que al autóctono, la proliferación (todavía) de medidas de atención a la diversidad de carácter compensatorio, etc. Es, pues, este un momento para la reflexión en la práctica y desde la práctica (Schön, 1992) y, en este sentido, nuestros puntos de partida/hipótesis estarían relacionados, en primer lugar, con el hecho de que *la educación intercultural sigue siendo muy necesaria pero es imprescindible reorientar su aplicación en los centros educativos, atendiendo a las necesidades detectadas actualmente, así como seguir promoviendo la formación del profesorado en este campo y el incremento de recursos personales y materiales pedagógicamente innovadores*. En segundo lugar, *con entender la valoración del estudio de las actitudes interculturales del alumnado de Educación Secundaria como un elemento imprescindible sobre el que fundamentar la necesidad de impregnar el currículo de proyectos educativos interculturales para la futura ciudadanía*. En tercer lugar, *con que la puesta en marcha de proyectos educativos interculturales de éxito serán un factor favorecedor del éxito escolar, no sólo del alumnado extranjero sino del conjunto del alumnado*.

Lo que ya sabemos, pues, es que para avanzar hacia una educación intercultural genuina, es necesario:

- **Repensar y transformar la función política tradicional de la escuela.** La función educadora de la escuela en el terreno socio-político ha de disponer de un currículum y una organización escolar que visibilice todas aquellas barreras (cualquiera que sea la forma en la que éstas se manifiesten) que siguen perpetuando la desigualdad, al mismo tiempo que la propia escuela se transforma y modifica su propia contribución a perpetuar esa desigualdad. Es indispensable renovar y poner énfasis en la responsabilidad de la escuela pública, que no es sino la de “crear” público o ciudadanos y ciudadanas (Bolívar, 2004). La educación, la inclusión, es un derecho (Echeíta y Aisncow, 2011), por lo que hay que reclamar la no neutralidad como espacio público que tiene aquélla, priorizando los recursos para aquellos colectivos que se encuentran en mayor riesgo de vulnerabilidad, sea cual sea su origen. Esto supone entender que la educación intercultural no se puede reducir a la atención al alumnado extranjero ni que la labor de la escuela sea únicamente la

de poner en marcha medidas organizativas dirigidas a reducir el fracaso escolar de los recién llegados y favorecer su asimilación (Besalú, 2008).

- Desembocando en el currículum y atendiendo a lo anterior, se insiste en la necesidad de trabajar con el alumnado actitudes y valores como elementos esenciales para una formación cívica. Siendo ello necesario, nos parece, sin embargo, una cuestión del todo insuficiente. Es **necesario volver a definir qué contenidos son relevantes** para una formación de la ciudadanía, en este caso desde una perspectiva intercultural. Ello nos lleva a proponer la *organización del currículum en torno a problemas sociales relevantes* (Romero y Luis, 2008). En esta misma línea podemos tomar como referencia a Banks (2014:6) cuando dice que “students also need to develop the knowledge, attitudes, and skills required to function within their nation-stated, their regions, as well in a global world society (...) Worldwide migration is increasing diversity in most nations around the world and is forcing nations to rethink citizenship and citizenship education”.

Podría aprovecharse la oportunidad que, en este sentido, ofrecen las leyes educativas de manera explícita para trabajarlos y las propuestas curriculares incluidas en los decretos y los contenidos para cada una de las áreas curriculares, avanzando más allá de una perspectiva folclórica (Torres, 2011) que, aunque en educación intercultural puede abrir caminos, limita otros muchos. Como punto de partida, se puede recurrir a las propuestas de Besalú (2002, 2010) y del Colectivo Amani (2015).

- Ello habría de hacerse en el marco de nuestra ley actual, ley segregadora que presenta “un riesgo sustancial para la equidad de nuestro sistema educativo y que no supone una mejora, como tratan de evidenciar, en términos de eficiencia y calidad” (Tarabini y Montes, 2015:1). Todo aquello a lo que nos referimos como **atención a la diversidad** ha de ser seriamente repensado, medidas tan comúnmente utilizadas en la escolarización de nuestro alumnado extranjero e inmigrante y que no están siendo suficientes a la vista de los datos que tenemos sobre la tasa de éxito escolar del alumnado extranjero (Huguet y Navarro, 2006; Jiménez, Sánchez, García y Cotrina, 2011). A pesar de que no vamos a abordar aquí las cuestiones del fracaso y abandono escolar, sí puede ser pertinente recordar lo que ya se sabe

sobre el tema. A saber, y en primer lugar, que éste afecta en mayor medida al alumnado extranjero (Jiménez et al., 2011; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Huguet y Navarro, 2006). En segundo lugar, y según el *Informe Nesse* (Nesse, 2011, citado en Pascual y Amer, 2013, pp. 141 y ss.), que debe buscarse en la interacción de los factores individuales y los factores institucionales la responsabilidad del éxito/fracaso escolar del alumnado, entendiendo que el abandono escolar es un proceso largo que se gesta, evidentemente, antes de empezar la escuela.

El propio *Informe* incluye toda una serie de medidas que deberían orientar las políticas educativas y sociales, y que están en consonancia con estrategias concretas para la acción, que generan una genuina educación intercultural, tales como: hacer presente y valorar la diversidad lingüística de nuestro alumnado, así como apoyarlo en el aprendizaje de la lengua de la escuela cuando su lengua materna es distinta a ella; medidas dirigidas a destinar prioritariamente los recursos al alumnado con mayores necesidades o en mayor situación de riesgo, medidas que frecuentemente vemos como necesarias en el caso del alumnado extranjero o de minorías étnicas, evitando una segregación temprana del alumnado (todavía siguen vigentes los grupos de compensatoria, las aulas lingüísticas externas al aula ordinaria, los itinerarios retomados con la LOMCE del alumnado de Secundaria, la organización de algunos itinerarios bilingües...); el trabajo con las familias; intervenciones educativas en aras de favorecer su éxito escolar (tutorías y apoyo individualizado, metodologías personalizadas...), que pasamos a analizar a continuación.

- (Re)plantearse la **metodología de trabajo** (Díaz-Aguado, 2003). Una educación intercultural supone *enseñar otros contenidos y también enseñarlos de otra manera*. Tenemos ya un amplio abanico de proyectos de innovación cuya filosofía educativa es mucho más coherente con una educación intercultural genuina (Flecha y Puigvert, 2002; Batllé, 2008). Supone también *someter a revisión crítica el papel de las nuevas tecnologías*, considerando que no aportan nada nuevo a la innovación educativa a menos que se conviertan en un instrumento liberalizador del alumnado y compensador de las desigualdades. Los recursos y materiales didácticos para utilizar, en principio podrían ser potencialmente valiosos si: por un lado, ofrecen una visión de la diversidad libre de prejuicios y estereotipos, están al

alcance de todo el alumnado e incluyen temáticas socialmente relevantes; por otro lado, si incitan a cuestionar los discursos hegemónicos acerca del devenir histórico y social de la ciudadanía; finalmente, si estos recursos y materiales promueven que el alumnado exprese sus puntos de vista (sus explicaciones acerca de lo que ocurre y por qué ocurre) y considere la posibilidad de modificarlos y/o sustituirlos. Por ejemplo: la prensa, la literatura, la música, el arte, el cine..., entendidos como recursos que no buscan (o al menos no sólo) entretener sino formar, y con los que habrá que realizar un trabajo sistemático y serio. No queremos tampoco dejar pasar la oportunidad de llamar la atención acerca de que *un enfoque intercultural crítico ha de contrarrestar la hegemonía del libro de texto como transmisor de información y organizador de muchas prácticas educativas*. Al menos, en lo que se refiere a ser coherente con los contenidos que el currículo establece que hay que trabajar (y que sorprendentemente a veces no están incluidos en el libro de texto o se presentan desde una única perspectiva...).

- Fomentar la **participación** como elemento indispensable en una organización que ha de funcionar democráticamente (De Alba, García Pérez y Santisteban, 2012; Novella et al., 2014); a participar se aprende participando y la escuela, cualquiera que sea la etapa educativa, parece el contexto idóneo para trabajarla. El alumnado, representado especialmente en las voces que han estado silenciadas, ha de ser un eje fundamental en esa participación (Susinos, 2012). Las familias también juegan un papel esencial; por una parte, a la hora de hacer presente su diversidad y tomar conciencia de la complejidad de abordar nuevas situaciones en sus dinámicas internas: reunificación familiar, conflictos intergeneracionales, reconstitución familiar (nuevos progenitores/as, hermanos/as, resto de familiares...). Por otra, como agente de socialización del alumnado y como protagonista de un proceso de aculturación que también ha de hacer en la nueva sociedad de acogida y que repercute en sus hijos e hijas.

Esta participación ha de extenderse al contexto social más o menos inmediato, que dota de recursos específicos, que interviene en la socialización de nuestro alumnado, que puede complementar la acción educadora de la institución (Martínez y Pérez, 2006; San Fabián, 2005).

- Finalmente, es preciso **hacer visible nuestro propio universo simbólico**. Analizar la de-

nominación de “alumnado de incorporación tardía”, “inmigrante”, “extranjero”... y valorar su idoneidad cuando se trata de denominar el *ser* y el *estar*. La clasificación del alumnado, por cuanto la ordenación en categorías simplifica la realidad al mismo tiempo que favorece la aparición de estereotipos y prejuicios entre el profesorado, no es una propuesta avalada si queremos poner en marcha una educación intercultural genuina. Nuestro propio trabajo diario nos ha permitido observar que, con estas clasificaciones, incluso se favorece la inseguridad y la confusión de la identidad en los propios niños y niñas, adolescentes, contribuyendo a que sean “doblemente extranjeros” (“ni de aquí ni de allí”). Es una realidad también que una parte del profesorado condiciona las expectativas que tiene sobre su alumnado de acuerdo a dichos prejuicios y estereotipos, que se van fortaleciendo a lo largo del tiempo y que se van haciendo muy resistentes al cambio, especialmente cuando las condiciones en las que llevamos a cabo nuestra práctica profesional son cada vez más difíciles.

Para ir concluyendo, sería interesante también analizar las ideas que, sobre la cultura y las supuestas formas de vida, achacamos al alumnado extranjero y a sus familias, siendo esto en muchos casos lo que consolida los estereotipos y los prejuicios a los que antes hacíamos referencia. Reconocer que tenemos ideas erróneas acerca de los lugares de origen de nuestro alumnado extranjero y asumir como necesario al menos cierto relativismo cultural nos acercaría un poco más a una educación intercultural crítica más coherente. Y, consecuentemente, analizar nuestras prácticas, nuestro modelo pedagógico como docentes, en cualquiera de las etapas, nuestro conocimiento acerca del desarrollo cognitivo de nuestros estudiantes pero en el sentido de lo que puede aquél dar de sí (no hacer referencia continuamente a lo que les falta); la potencialidad de la comunicación y la tremenda importancia de compensar y/o enriquecer, dependiendo en cada caso, el capital afectivo que necesita cada uno de ellos y ellas y la influencia que ejercemos en la escuela como agentes de socialización..., son puntos fuertes para reconsiderar y para revalorizar en el ámbito de la educación intercultural.

4. CONCLUSIONES

Para concluir parece inevitable sugerir las aportaciones que la investigación educativa podría seguir suministrando en el camino hacia una educación intercultural genuina. En primer lugar, asumir que la asimilación es la estrategia que seguramente está predominando en los centros escolares nos parece, cuando menos, una postura conformista y alejada de los principios de la educación intercultural (Besalú, 2008). Que ciertas situaciones que demandaron urgencia ahora no se den, no limita la importancia de revitalizar la educación intercultural en aras de una sociedad que está perdiendo calidad democrática muy rápidamente. No parece descabellado señalar que, la ausencia de variables interculturales reales en las programaciones didácticas y en los proyectos educativos de centro, limita también la formación de la ciudadanía que ha de prepararse para convivir en un contexto pluricultural, quedando reducida en muchos casos la educación intercultural a las medidas organizativas (frecuentemente de carácter compensatorio) para favorecer el éxito escolar del alumnado extranjero. En segundo lugar, analizar lo que se ha hecho en materia de educación intercultural desde una posición privilegiada como es la de ser observadores participantes en el contexto que se investiga, puede ofrecernos claves relevantes para la mejora de la práctica y la transformación socio-educativa. Hay que ser conscientes de que muchas de las medidas que aún hoy seguimos aplicando en materia de educación intercultural deberían someterse a revisión y valorar su verdadera contribución al éxito escolar del alumnado extranjero y, en general, de todo el alumnado en particular. Adoptar una perspectiva amplia de lo que es la educación intercultural supone ir mucho más allá, implicando a toda la comunidad educativa y social; supone asumir, en primer lugar, que es cierto que la mera escolarización del alumnado no lleva implícito el éxito escolar pero también, en segundo lugar, que la experiencia teórico-práctica en el terreno nos dice que todas las medidas que pongamos en funcionamiento para favorecer la integración socio-educativa del alumnado inmigrante o extranjero beneficia a todo el conjunto del alumnado (Louzao y Durántez, 2012).

Disponemos, asimismo, de información clave realizada en otros contextos, especialmente el anglosajón, acerca de cómo se está produciendo la integración de las segundas generaciones de inmigrantes (véanse los estudios al respecto de

Portes y Rivas, 2011; Portes et al., 2009), que nos pueden aportar luz a las situaciones en las que desempeñamos nuestra labor profesional. Es de esperar que encontremos similitudes en nuestro contexto, así como en otros contextos con necesidades similares. En nuestro ámbito, además de las aportaciones basadas en el estudio de las investigaciones anteriores de Rodríguez (2010a, 2010b), disponemos también de otros estudios sobre actitudes del alumnado inmigrante (Rodríguez, 2015) que pueden servirnos como punto de referencia para el análisis de las que manifiestan nuestro alumnado, además de la información previa de la que ya disponíamos en otras investigaciones realizadas anteriormente (Louzao y González (2007); Louzao y González (2009); Louzao (2009, 2010, 2011); Louzao y Durántez (2012); Romero y Louzao (2017)).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, M^a.T. (1991): La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M^a.C. Jiménez (coord.). *Lecturas de Pedagogía Diferencial* (pp. 89-104). Madrid: Dykinson.
- Banks, J.A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J.A. (2014). Global migration, diversity and citizenship education. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 1-11.
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. y Marín, M.A. (2005). Las identidades cívicas y culturales: ejes clave para la construcción de una ciudadanía intercultural. En S. Sacavino (coord.). *Identidad (es) y ciudadanía intercultural. Desafíos para la educación*. Río de Janeiro: Consejo de Cultura en Brasil. Publicación Multimedia.
- Batlle, R. (2008). El ApS, una metodología para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Escuela (Monográfico)*, 4-5.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Besalú, X. (2002). Un currículum intercultural. En X. Besalú: *Diversidad cultural y educación* (pp. 73-114). Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (2008). *Educación en sociedades pluriculturales*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía, Biblioteca Básica para el Profesorado.

- Besalú, X. (2010). La educación intercultural y el currículo escolar. *Congreso Internacional en la Red sobre interculturalidad y educación*. 1-21 de marzo de 2010. Disponible en: <https://aulaintercultural.org>
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 5-38.
- Colectivo Amani (2015). *El aprendizaje intercultural: nuevos retos, nuevas propuestas*. Recuperado de: <https://aulaintercultural.org>
- Colectivo Eleuterio Quintanilla (1996). *Materiales para una educación antirracista*. Madrid: Talasa.
- Colectivo Eleuterio Quintanilla (2000). Educación Intercultural: Por la diversidad cultural y la igualdad social. *Trabajadores de la Enseñanza*, suplemento enero.
- De Abajo, J.E. y Carrasco, S. (2004). Gitanas y gitanos en la encrucijada: éxito académico, relaciones de género y cambio cultural. Síntesis del libro: J. E. Abajo y S. Carrasco (eds.) y Equipo de investigación sobre el éxito escolar del alumnado gitano: *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: Instituto de la Mujer y CIDE, Colección Mujeres en la educación.
- De Alba Fernández, N., García Pérez, F.F. y Santisteban Fernández, A. (eds.) (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada, 2 vols.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio*, 22, 59-89.
- Echeíta, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "La Caixa", Colección Estudios Sociales, nº 29.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios y experiencias en educación*, 1 (1), 11-20.
- Gil Jaurena, I. (2002). *La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: una guía para su evaluación y desarrollo*. Madrid: UNED (trabajo de investigación inédito).
- Jiménez Gómez, R.A. (2012). Diversidad cultural y lingüística, identidad y emigración: algunas conclusiones y propuestas desde la investigación educativa. *Revista de Educación Inclusiva* 5 (1), 139-156.
- Jiménez Gómez, R.A., Sánchez Núñez, C.A., García García, M. y Cotrina García, M. (2011). Explorar y comprender el fracaso escolar en el contexto multicultural de Ceuta. Respuestas de la institución escolar. En F.J. García y N. Kressova. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 133-147). Granada: Instituto de Migraciones.
- Huguet, A. y Navarro, J. (2006). Inmigración y escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 56, 17-22.
- Louzao Suárez, M. (2009). *Diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de Educación Intercultural en un centro asturiano de Educación Primaria. Una perspectiva de la investigación en la acción y el estudio de caso*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Tesis doctoral inédita.
- Louzao Suárez, M. (2010). La comunidad educativa ante la interculturalidad. Aproximación al estudio de la percepción de la misma en una escuela asturiana. *Cultura y Educación*, 23 (4), 575-588.
- Louzao Suárez, M. (2011). Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativo-etnográfica. *Educación y Diversidad. Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 5 (1), 87-100.
- Louzao, M. y González, X.A. (2007). La integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias. Un estudio de caso. VV.AA.: *Los Premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales 2005*. Madrid: MEC.
- Louzao, M. y González, X.A. (2009). Investigación sobre les actitúes interculturales del alumnáu asturianu d'Educación Primaria. Un estudio de casu. *Lletres Asturianas*, 100, 107-126.
- Louzao Suárez, M. y Durántez Pascual, L. (2012). Una propuesta de intervención intercultural para la educación secundaria en Cantabria. *Contextos Educativos*, 15, 183-195.
- Marín, M.A. (2013). La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(29). Doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v21n29.2013>
- Martínez, R.A. y Pérez, H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 231-246.

- Muñoz, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Encounters on Education, 1*, 81-106.
- Novella, A.Mª, Llena, A., Noguera, E. et al. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Pascual, B. y Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis sociológica, 17*, 137-156.
- Portes, A. et al. (2009). The adaptation of the immigrant second generation in America: theoretical overview and recent evidence. *J Ethn Migr Stud, 35* (7), 1.077-1.104.
doi:10.1080/13691830903006127
- Portes, A. y Rivas, A. (2011). The adaptation of migrant children. *Future of children, 21* (1), 219-246.
- Rodríguez, R.Mª. (2010a). Éxito escolar de la segunda generación de inmigrantes en EE.UU. *Revista Española de Educación Comparada, 16*, 329-355.
- Rodríguez, R.Mª. (2010b). Éxito y fracaso escolar de la primera y segunda generación de estudiantes de origen inmigrante. *Estudios sobre Educación, 19*, 97-118.
- Rodríguez, R.Mª. (2015). Estudio de las actitudes hacia la escuela y de las expectativas educativas de los estudiantes de origen inmigrante. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 23* (127). doi: 10.14507/epaa.v23.2161
- Romero, J. y Louzao, M. (2017). Educación para una ciudadanía intercultural y rendición de cuentas. Una mirada desde la historia de las asignaturas escolares. *Espacio, Tiempo y Educación, 4* (2), 121-142.
- Romero, J. y Luis, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, XII*, 270 (123).
- San Fabián, J.L. (2005). Participar en las organizaciones educativas: un ejercicio de ciudadanía. En S. Antúnez et al: *Escuelas para la democracia*. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. Presentación. *Revista de Educación, Monográfico sobre las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa, 359*, -23.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: La LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa, 23*, 1-20.
- Torres, X. (2011). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2001). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: FCE.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Víaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz: III-CAB.

RECENSIONES

BOOK REVIEWS

Frank Furedi (2018). *Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización*. Madrid: Narcea de Ediciones (Col. “Universitaria”). 220 págs. ISBN: 978-84-277-2411-2. ePdf: 978-84-277-2412-9. ePub: 978-84-277-2413-6

Alberto José Pazo Labrador
apazo@uvigo.es
Universidad de Vigo

Fecha de recepción 15/01/2019 · Fecha de aceptación 18/08/2019

Dirección de contacto:

Alberto José Pazo Labrador

Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte

Campus A Xunqueira, s/n

36005 PONTEVEDRA

Frank Furedi, profesor emérito de Sociología en la Universidad de Kent (Reino Unido), autor curtido en mil batallas que confiesa haber sido activista de campus en la década de los 60, nos ofrece en este libro la mirada de un observador, entre perplejo y alarmado, sobre la inquietante deriva que se evidencia en las universidades anglosajonas en los últimos años, y que sin duda estamos importando en muchos aspectos a nuestro ámbito académico. La constatación de un asombroso giro paternalista en la Universidad, y la paralela asunción de un insólito conformismo por parte de sus integrantes, parece proceder, según el autor, del papel socializador que la Universidad se ha visto obligada a asumir y que históricamente se asociaba a la escuela Primaria o Secundaria. Y las consecuencias se manifiestan en la puesta en cuestión de la libertad de expresión y de la libertad de cátedra, en la censura de contenidos “incómodos”, en la reclamación de espacios seguros, en la demanda de protección y de guía ante supuestas “ofensas” de un mundo intelectual “hostil”, en una auténtica regulación moral.

El autor contempla atónito cómo se extienden a todos los ámbitos de la vida universitaria las reglas de comportamiento y de conducta, en busca de ese conformismo con los valores dominantes que parece haber hecho retroceder a la

Universidad muchas décadas. Furedi nos detallará, con mucha pulcritud e intentando atenerse de la forma más objetiva posible a los hechos, situaciones alarmantes que los campus estadounidenses, británicos y australianos conocen con demasiada frecuencia, como son los casos de oradores vetados por sus ideas “perniciosas” (veto que reclaman incluso los propios estudiantes), las peticiones para que los docentes adviertan de contenidos “sensibles” en sus asignaturas, la demanda de “seguridad” en la vida del campus, la proliferación ya aludida de normas de expresión y de conducta (que pueden parecer increíbles desde nuestra perspectiva, pero a lo mejor no tanto), la criminalización del pensamiento y de las presuntas expresiones “ofensivas” para ciertos colectivos, o lo que considera muy gráficamente como “la subyugación de la vida del campus a las exigencias de las políticas identitarias”. Todo esto lo enmarca en la “infantilización” que, a su juicio, conoce la Universidad y que encabeza el significativo título del libro, que se propone analizar desde un punto de vista sociológico, y que apunta a “que la línea que tradicionalmente dividía la educación secundaria de la superior se ha vuelto inexacta” (p. 15), lo que en parte es resultado de las dificultades que ha encontrado la sociedad en la socialización de los jóvenes, papel que ahora asume, un tanto dócil y acríticamente, esta institución.

De este modo, la Universidad ya no será ese lugar al que lleguen los jóvenes a ponerse a prueba, a abrir sus mentes, a experimentar y a asumir riesgos (los riesgos de la vida adulta, por otra parte), sino un ámbito donde se les valide, se les apoye, se les proteja, que se sitúe, en esencia, “in loco parentis”. El problema de esta “buena volun-

tad” aparente es que los jóvenes pierden su condición de adultos maduros, responsables, capaces de tomar las riendas de su vida con sus decisiones, y se convierten en sujetos “vulnerables” que buscan seguridad (la “deificación de la seguridad”, lo llama el autor, como trasunto de lo que ocurre en la sociedad en general) y protección por medio del apoyo institucional y de diversos mecanismos de intervención: “la vida en el campus se ha organizado en torno a la tarea de ofrecer servicios, apoyo y, en efecto, infantilizar a los estudiantes, cuyo bienestar supuestamente requiere de intervención institucional” (p. 20), para hacer frente a la “vulnerabilidad” y “fragilidad” de la que hacen gala según este sesgo paternalista.

Cada uno de los capítulos es un torpedo a la línea de flotación de toda una serie de verdades sobrevenidas del conformismo contemporáneo. En el primero, *Convertir las emociones en un arma arrojada*, carga contra lo que denomina “cultura de la terapia” que impregna la Universidad del siglo XXI de una medicalización de las turbulencias emocionales. Se asume que toda una serie de tensiones emocionales propias de la vida adulta y que pueden inducir un estrés (saludable), deben ser tratadas por terceros, por especialistas del más diverso pelaje (psicólogos, mediadores, asesores, orientadores...) y no autogestionadas por el individuo que debería desarrollar, como adulto, las estrategias para hacerles frente. Se da, por tanto, la paradoja de que la sociedad, y el sistema educativo en particular, insisten repetidamente en los ideales de autodeterminación y autonomía del individuo, propias de un adulto responsable e independiente, pero a la vez fomentan la idea de la “calidad fundacional de la debilidad humana”, la fragilidad innata del ser humano, lo cual implica la infantilización del adulto que no es capaz de lidiar por sí solo con los daños psicológicos y emocionales que presuntamente proceden de su entorno académico. El adulto infantilizado, “desempoderado”, protegido, el alumno universitario frágil, tiende a percibir los asuntos existenciales como conflictos emocionales, que se ven bajo el prisma de la salud mental y por ello requiere del auxilio de especialistas, refrendado institucionalmente e interiorizado por los procesos previos de socialización y educación.

Lo que el autor ejemplifica en la Universidad anglosajona, no es ajeno en nuestros campus. Véase si no la propagación a bombo y platillo de

informes sobre el incremento de los problemas de salud mental entre los universitarios por parte del Colegio General de la Psicología en España (Infocop, 27-2-2019), que aparte de delatar la defensa (legítima) de intereses gremiales, da pábulo a que se desarrollen aquí lo que el propio Furedi llama “profecías autocumplidas” (o el conocido teorema de Thomas): si un joven que accede a la Universidad piensa que se va a encontrar un ambiente hostil para su equilibrio emocional, indudablemente se lo encontrará, pudiendo llegarse a situaciones ridículas como que la comunicación profesor-alumno a raíz de un conflicto menor (discrepancias por una nota, por ejemplo) tenga que llevarse a cabo, quizás, a través de mediadores que aseguren la estabilidad emocional del frágil estudiante.

El capítulo 2, *Los daños que afectan a la Academia*, abunda en la constatación de lo que llama “la medicalización de la experiencia universitaria”. La aplicación de etiquetas médicas a cualquier experiencia que pueda tener un estudiante en su día a día en la Universidad, en la creencia cada vez más extendida de que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede inducir traumas, ha hecho que, en ocasiones, diversos profesores hayan optado por “adoptar una pedagogía en la que el contenido está sujeto a las exigencias de las preocupaciones terapéuticas” (p. 61), con lo cual, en algunos campus se han llegado a catalogar como “problemáticos” diversos temas y textos que deben dejarse a un lado para no dañar las emociones. Y según el autor esto ocurre con temas, palabras o textos que en el pasado no habrían producido “ni un pestañeo”, como es el caso, por ejemplo, de los que se tratan en diversas obras de la literatura clásica. Sin negar la posibilidad de que un estudiante pueda sentirse “traumatizado” o “agredido” por ciertos contenidos, lo que el autor cuestiona es la importancia que se le puede llegar a dar a lo que en otras épocas serían consideradas meras experiencias desagradables, que un adulto responsable debe tener capacidad y madurez para gestionar.

Ver al estudiante como víctima que necesita apoyo y protección ante el “daño” intelectual, propende a una infantilización que deriva de un proceso de socialización que, según el autor, ha desalentado en los jóvenes el hábito de la independencia. Si la Universidad, siguiendo a la sociedad en sus prácticas de crianza y socialización, espolea al estudiante a percibirse, a considerarse como un individuo psicológicamente frágil, el

umbral emocional desciende a niveles muy bajos. La tesis de Furedi nos lleva a pensar que la institucionalización de las prácticas terapéuticas comporta el incremento de los síntomas de sufrimiento psicológico entre los estudiantes, infantilizados ante un entorno "hostil" y hasta "cruel" para su equilibrio emocional.

Continuando con el análisis, el capítulo 3, *La cultura de la guerra*, pone de manifiesto un rasgo del imaginario cultural contemporáneo, como es la posición a la defensiva frente a las continuas amenazas, reales o imaginadas, a las que se exponen los miembros de la sociedad, y concretamente las amenazas a la identidad cultural, que pueden materializarse en ofensas. Se impone así una "cultura de la vigilancia" que, tratando de evitar las ofensas o el maltrato a la diversidad de identidades culturales que tienen cabida en ella en la actualidad, contradice frontalmente los valores que debe encarnar la Universidad, donde las afiliaciones culturales no habrían de tener relevancia en el trabajo académico; éste no ha de entender, o al menos no prioritariamente, de orígenes étnicos o de estilos de vida de los que lo realizan, sean docentes o estudiantes. Evidentemente, siempre que se considere a la institución universitaria (lo que a veces parece que no es así, incluso en nuestro entorno) como un lugar donde impere la tolerancia y el respeto a todas las opiniones como un valor "fundacional": la meritocracia –consustancial a la vida universitaria– a través de los logros científicos no ha de depender de la pertenencia a grupos minoritarios, a colectivos que se sientan marginados o de afiliaciones culturales diversas. Según el autor, en los campus anglosajones opera de una forma cada vez menos solapada una auténtica "policía de la cultura" para velar por el bienestar de aquellos miembros que puedan sentirse ofendidos o amenazados por textos, ideas u opiniones "inconvenientes".

El capítulo 4, *La metáfora del "espacio seguro"*, es muy sustancioso y se centra en el análisis de lo que considera otra de las novedades de la sociedad general que se materializa en los campus, donde los estudiantes asimilan un espacio "seguro" con un entorno donde se valide su identidad y no se cuestionen sus opiniones. Como sugiere el autor, el "espacio seguro" es una metáfora cultural, trasunto de la importancia que nuestra sociedad atribuye a la "seguridad" como un fin en sí misma en un mundo pleno de incerti-

dumbres y que propicia un miedo existencial, algo que ya hace años indicó Anthony Giddens al hablar de la aspiración general de la sociedad contemporánea a una "seguridad ontológica", como necesidad de una sensación de orden y continuidad frente a lo incierto. Lo cuestionable es la manera en que los estudiantes asumen, como se decía, este espacio seguro al asociar seguridad a aceptación acrítica de sus ideas, a ausencia de debate o de propuestas de ideas que agredan sus opiniones asentadas o su autoestima o su identidad. Es por ello que el autor habla de auténticas "cruzadas" contra el juicio y contra el pensamiento crítico, al constatar unas tendencias cada vez más frecuentes en los campus, que llevan a confundir el juicio o la puesta en cuestión de las ideas con un ataque personal o a las identidades. Y esto enlaza con lo que Furedi recuerda constantemente a lo largo de la obra, que los alumnos universitarios no tienen capacidad de afrontar la crítica o la decepción o puntos de vista que se opongan frontalmente a su identidad. Según él, el aula segura propicia una suerte de inmunización de los estudiantes ante presiones intelectuales y críticas, precisamente cuando la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad deberían caracterizarse por el fomento del análisis crítico, el cuestionamiento de todo tipo de verdades establecidas o sobrevenidas, por el debate y la adopción de riesgos intelectuales, lo cual redundará en el fortalecimiento de la capacidad del pensamiento y el juicio independientes. Si lo que se busca es que el estudiante se sienta cómodo y evite el estrés ante determinadas ideas o pensamientos, el corolario inquietante es que el docente opte por la autocensura en su práctica académica. Evitar en el aula o suprimir del programa ciertos temas que puedan ser sensibles y "molestos" a estudiantes pertenecientes a ciertos colectivos, minorías o grupos étnicos o ideológicos (a veces de forma ridículamente sutil, como demuestra el autor), no llevará más que a empobrecer lo que debería ser un rico caldo de cultivo para la inteligencia y quizás dar un paso más en la imposición del pensamiento único más conformista.

En el capítulo 5, *Purificación verbal o "medir las palabras"*. *La patologización de la libertad de expresión*, el autor va un paso más allá en esa idea de la visión paternalista de la Universidad ante el cuestionamiento de la capacidad de las personas para discriminar la información que puede ser "correcta" o "incorrecta". Y lo hace

constatando otra de las tendencias preocupantes en los campus, como es la emergencia de lo que denomina un “gobierno lingüístico” en aras de la “purificación” del lenguaje. Deben “medirse las palabras” para no ofender, para no dañar la autoestima de los alumnos o su equilibrio emocional, atendiendo a una orientación prescriptiva y censora muy preocupante. Cada vez son más las palabras tabú que se catalogan en algunas universidades y que constan por escrito en “manuales” de comportamiento y de expresión correcta, considerando que determinados términos políticamente cuestionables pueden provocar ofensa y estrés; es decir, estamos ante una nueva medicalización, en este caso de palabras presuntamente peligrosas por “ofensivas”. La censura o la autocensura son, por lo tanto, herramientas terapéuticas para no dañar emociones, autoestimas ni identidades. Sucede que la percepción del significado de las palabras es a menudo distinto según las personas, con lo cual puede ocurrir que la utilización bienintencionada de algunos vocablos pueda producir impactos muy distintos de los esperados. Y ello conduce, en última instancia, hacia algo peligroso que es la pérdida del valor cultural que se le atribuye tradicionalmente a la libertad de expresión. Por esta razón, y siguiendo la lógica, será lícito que los oradores que expongan opiniones políticamente incorrectas según las reglas de control del campus, sean vetados para no dañar a la audiencia estudiantil, olvidando un principio claro que es que dejar hablar a una persona libremente constituye la manera más adecuada para poder desmontar sus argumentos. Pero si se supone, como insiste el autor, que los estudiantes no tienen la capacidad de evaluar o enjuiciar críticamente opiniones presuntamente inconvenientes u ofensivas, se les está infantilizando, dejando que otras personas o instancias decidan por ellos.

En el capítulo 6, *La teoría de la “micro-agresión”*. *La hipervigilancia sobre las formas y el pensamiento*, plantea el autor otro de los problemas que detecta en lo que llama la “guerra cultural en la educación superior” y que se une y completa a las circunstancias relatadas hasta ahora. Se trata de la “micro-agresión”, que puede surgir de cualquier tipo de comunicación interpersonal, especialmente entre individuos de distintas ideologías e identidades. Los miembros de la comunidad universitaria están, o se les hace estar, hipersensibilizados ante palabras u opiniones que puedan suponer una expresión de injusticia cara a una persona o grupo de personas. Ello lleva a que, en un nuevo nivel de burocratización

de la vida en los campus, las denuncias, anónimas o no, de estas “micro-agresiones” se inciten y estén a la orden del día, como una manifestación más de la regulación paternalista de los conflictos y las conductas; es el mundo al revés: el informante, que siempre ha gozado de mala fama como traidor ahora se convierte en un héroe. Pero de este aliento de la delación, tampoco estamos lejos en los campus españoles, a poco que analicemos con cierto sentido crítico los instrumentos utilizados para la acreditación de títulos oficiales o las encuestas, anónimas por supuesto, para la evaluación del profesorado por parte de los alumnos, que vinculan además su remuneración salarial. La libertad de expresión y la libertad de pensamiento y de comportamiento, consustanciales a la vida universitaria, se ven coartadas así por instrumentos disciplinarios que en el fondo suponen un férreo control administrativo, bajo la excusa de que cualquiera tiene derecho a ser defendido ante presuntas ofensas. Y todo ello aboca a que las directrices de modales y expresión que publican ciertas universidades anglosajonas, algunas en la vanguardia académica mundial, nos retrotraigan, según el autor, a los manuales de comportamiento y urbanidad de siglos pasados. No podemos, por menos, que recordar una viñeta humorística aparecida en el diario “El País”, el 16 de febrero de este 2019. En ella se ve a un chico joven que confiesa a otro que debe tener algún tipo de tara porque no se siente ofendido por ningún tipo de expresión artística, por ideas o por opiniones cualesquiera que sean y, al contrario, se muestra abierto y tolerante con ellas. Ante la incredulidad de su interlocutor, el protagonista decide que va a poner una denuncia por esta situación para solucionarlo.

El capítulo 7 se titula *El conflicto cultural sobre los valores fundamentales. La búsqueda de nuevas etiquetas*. Nuevamente aflora el espíritu conformista y prescriptivo que impregna el sistema de valores de la Universidad actual, pero es, según el autor, un trasunto de lo que ocurre en los últimos años en la sociedad occidental en general, testigo del desarrollo de planteamientos prescriptivos y legalistas en la gestión de multitud de asuntos cotidianos, a los que la institución universitaria da cobertura intelectual. El lenguaje del perjuicio psíquico invade las relaciones interpersonales, que han de ser gestionadas de forma profesional, de manera que el experto adquiere autoridad en su ayuda por solucionar los agravios que se manifiestan por las quejas de los estudiantes. Pero es que estos agravios o perjuicios son

asumidos hasta el punto de que los alumnos, biológicamente maduros en teoría, requieren una constante dirección y guía por parte de los expertos (casi una guía "espiritual"), lo cual los infantiliza. El estudiante, con una actitud de "eterna dependencia", requiere –exige– una experiencia universitaria gratificante, sin agravios ni ofensas (aparentes o reales), donde no conozca conflictos y sea halagado por la institución. Como constata el autor, y tampoco nos es ajeno, la situación ha derivado en que "los intentos por "mejorar" la experiencia del estudiante llevan normalmente a rebajar el nivel de exigencia para hacer que la vida sea menos difícil. Los administradores en el Reino Unido se han doblegado y han retrocedido para acomodarse a las quejas de los estudiantes sobre el material de las asignaturas para instruir al personal docente para que se comporten y brinden más recursos –apuntes de clase, lecturas, modelos de trabajos– de modo que los universitarios se liberen de la molestia de asistir a una clase o visitar una biblioteca" (p. 166): el alumno de escuela y el de Universidad, ya no son muy distintos, hay que evitar la tensión, la desconfianza y cualquier conflicto potencial debe ser atajado por expertos y evitado por la propia institución, no sea que haya trauma.

El capítulo 8, *Advertencias de contenido*. *La representación de la conciencia*, analiza una de las circunstancias que mejor ejemplifica los rasgos culturales de nuestro tiempo. Es la exigencia, por parte de los propios académicos y de los estudiantes, de que se advierta sobre el contenido de temas, debates, ideas, potencialmente dañinos, a través, de nuevo, del empleo de una narrativa terapéutica que considera la vulnerabilidad y la fragilidad humanas como estados normales del ser, en este caso del estudiante universitario: el paternalismo de nuevo en su máxima expresión, que se transforma, poco a poco, en una nueva censura; lo sorprendente es que, según constata el autor, son los propios estudiantes los que muchas veces están a la cabeza de estas reivindicaciones. Nos provoca estupefacción leer lo siguiente: "Que los estudiantes se manifiesten para que se les indique qué es y qué no es un texto incómodo es una novedad asombrosa de las políticas del campus. Y aún así, estos llamamientos se han convertido en un importante rasgo de la protesta de los campus a lo largo de todo el mundo angloamericano" (p. 175). La teoría psicológica del "trauma" es la que fundamenta este proceder que

encubre, sin embargo, la censura pura y dura de cualquier asunto que se atisbe como problemático y pueda desencadenar incomodidad en el alumno. Los estudiantes vulnerables están sometidos a riesgos psicológicos ante argumentos incómodos y, en este sentido, las advertencias de contenido se venden como una herramienta de protección: lo que ocurre es que "la medicalización de la vida del campus legitima las prácticas antiliberales" (p. 180), que acallan debates y controversias. Que un texto o un tema puedan ser catalogados como "sensibles" o "controvertidos" no es algo que esté sustentado en investigaciones rigurosas que así lo demuestren fehacientemente (como debería ocurrir en la Universidad, donde se ha de buscar por encima de todo la explicación y la comprobación de hechos) sino en la reacción potencial del vulnerable estudiante. Y esto atiende a cuestiones como el multiculturalismo, los roles de género, la raza y las etnias o la discapacidad, que son sometidas a una suerte de "actitud evitativa del riesgo en el aula". Claro que "una vez que la enseñanza de un tema académico quede subordinada a un criterio que es externo al mismo –como el valor de la sensibilidad– se corre el riesgo de perder el contacto con la integridad de la materia que se imparte" (p. 186): importan más las reacciones personales o emocionales que el contenido intelectual, olvidando que la educación universitaria es, por definición, una "empresa arriesgada". Una nueva muestra de infantilización, donde la lectura es considerada como una fuente de perturbación emocional y trauma: el profesor universitario se convierte en un Maestro de Escuela, que debe guiar a sus discípulos por el camino recto, indicándoles sólo aquello que redundará en su bienestar mental y alejándolos de ideas incómodas o perturbadoras. Así, la madurez intelectual, la independencia de criterio, la autonomía de pensamiento, tantas veces invocadas de manera formal, quedan seriamente dañadas por esta nueva muestra de paternalismo. La Universidad convertida en un colegio de monjas, con todo nuestro respeto y cariño hacia ellas.

El capítulo 9, *Por qué la libertad académica no debe ser controlada*. *Una lanza contra el sacrificio de la libertad en pos de la seguridad*, constituye una reflexión y recapitulación que, como se indica en el título, adquiere la forma de un apasionado alegato en pro de la libertad académica y de la libertad de cátedra, que a tenor de lo leído en las líneas precedentes, se encuentran

seriamente amenazadas. A pesar de que formal y nominalmente las Universidades garantizan y promueven la libertad de cátedra de sus miembros, la realidad está llena de directrices, códigos de conducta y de expresión que coartan la libertad del docente en muchos aspectos de su actividad. El autor constata que las amenazas a la libertad académica y a la libertad de cátedra están “dentro” de la propia Universidad, y aquellas han perdido su estatus de principios fundamentales que deben gobernar la vida universitaria por su valor esencial. Y una buena razón está en lo que denomina “sistema de gobierno gerencial”. La gestión burocrática expresada en reglas, procedimientos de auditoría y de gestión de la calidad, llevan a un sometimiento de los docentes a rígidos guiones de comportamiento, que socavan el criterio profesional y el juicio intelectual en el desempeño de la labor académica. Y pone como ejemplo el tema de la introducción de la evaluación de los aprendizajes y la estandarización de las enseñanzas diseñados para supervisar y cuantificar, “rigurosamente”, los logros de los estudiantes, lo que sirve a su vez para evaluar la “calidad” de la educación universitaria. Como muchos de nosotros pensamos por aquí (pero quizás no somos lo suficientemente valientes o no tenemos el ánimo necesario para mostrar un mayor activismo en su contra, no se nos vaya a tachar de retrógrados) este sistema “introduce una forma de pedagogía que es directamente antitética respecto al ejercicio de la enseñanza académica libre y no concluyente” (p. 201). El final del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser abierto, tanto para el docente como para el discente, como abierto y ambiguo es el desarrollo de las ideas: “al exigir que el resultado del aprendizaje sea declarado por adelantado, esta técnica socava la libertad que la expresión intelectual requiere” (p. 211). Se trata de unas “prácticas gerenciales prescriptivas”, que someten la enseñanza a procedimientos y reglas que prometen “certidumbre”, como lo hacen en

última instancia otro tipo de reglas y normas de conducta aludidas anteriormente. ¿No ocurre así con ciertos requerimientos disparatados asociados a la elaboración de las llamadas “guías docentes” en nuestras universidades? Lo que pasa es que la libertad académica se convierte progresivamente en un valor en contra de la seguridad y el bienestar de los estudiantes, y por lo tanto en una suerte de “lujo negociable”.

La siguiente frase, casi al final del libro, condensa, a nuestro entender, la gravedad de lo expuesto en la obra: “Con excesiva frecuencia [los estudiantes] son educados para aceptar ideas que no les cuestionen ni inquieten. En vez de educarlos para que asuman riesgos y tengan una mentalidad independiente, se espera que asuman hábitos propios de unos individuos con aversión al riesgo y pasivos que necesitan que les protejan de todo perjuicio. Y sin embargo, el florecimiento de la educación superior necesita de individuos que vayan a la cabeza de su tiempo y estén preparados para buscar la verdad, sea adonde sea que esta le conduzca y no importa a quién ofenda” (p. 215).

En definitiva, un magnífico libro más que recomendable que deja un doble poso de satisfacción e inquietud a partes iguales. Satisfacción porque de su lectura se extraen grandes dosis de sabiduría y porque las tribulaciones que nos asaltan con frecuencia a los que llevamos ya algunos años en este negocio, ante el devenir de la docencia en la Universidad española, aparecen reflejadas y explicadas de una manera magistral, clara y precisa a un tiempo; inquietud porque si este es el camino que van a seguir nuestras universidades a no tardar (y dado que el mundo anglosajón ha estado siempre en la vanguardia de las novedades e innovaciones que se proyectan en nuestro contexto), oscuro y tormentoso se presenta su futuro (probablemente más que el del reinado de Witi-za).

Carlos Marcelo y Denisse Vaillant (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Madrid: Narcea de Ediciones (Col. “Educación Hoy Estudios”). ISBN: 978-84-277-2475-4. ePdf: 978-84-277-2476-1. ePub: 978-84-277-2477-8

María Pilar Moragón Arias
mariapilarmoragon@uvigo.es
Universidad de Vigo

Fecha de recepción 15/02/2019 · Fecha de aceptación 05/04/2019
Dirección de contacto:
María Pilar Moragón Arias
Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira, s/n
36005 PONTEVEDRA

El libro de los profesores Carlos Marcelo, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla, y Dense Vaillant, Catedrática de Políticas Docentes de la Universidad ORT de Uruguay, se plantea como la respuesta a un problema, que es el de la formación docente tanto inicial como continua, anclada según los autores en modelos y enfoques culturales, curriculares, organizativos y prácticos ya superados en una sociedad líquida y cambiante que plantea retos que aquellos no pueden afrontar satisfactoriamente. Para ello se precisan otros enfoques y estrategias y líneas de actuación, nuevas e innovadoras propuestas que son claramente *disruptivas*, es decir, soluciones audaces y a veces aparentemente arriesgadas que ofrecen respuestas a los problemas de un modelo de formación docente tradicional agotado: falta de identidad específica de la figura del “formador de docentes”, currículum con una desconexión evidente entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico, insuficiencia e inadecuación de las prácticas de enseñanza, o poco aprovechamiento de las tecnologías digitales como verdaderos instrumentos de innovación pedagógica.

La voluntad de los autores, completando trabajos anteriores suyos en colaboración sobre la

misma temática, es contribuir a esa transformación necesaria de la formación docente, que hace aguas, y para ello acuden a la ilustración de una serie de ejemplos inspiradores en diversos contextos educativos que pueden ser un apoyo en ese cambio del modelo.

El libro se articula en diez capítulos en los que se reflexiona en clave disruptiva, y que se sintetizan en las conclusiones, como indica el título, como diez posibles claves para conseguir un cambio eficaz en el modelo de formación docente tradicional. Cada capítulo tiene una estructura similar, lo que agiliza la lectura y su asimilación, con el planteamiento del problema y las estrategias que se pueden seguir; unas ideas inspiradoras para la formación que describen y analizan experiencias más o menos exitosas en diversos contextos educativos internacionales; y la propuesta de respuesta disruptiva al problema detectado. De esta manera se articulan diez alternativas de cambio a lo largo de esos diez capítulos, que contraponen sucesivamente la situación actual con el camino que se debería recorrer apoyado en la correspondiente solución disruptiva:

- el tránsito desde una mirada centrada en lo local y en lo endogámico en las instituciones de formación docente y en el propio formador docente, hacia priorizar la dimensión internacional, la perspectiva global, compatible con el contexto local en el que se desarrolla la vida cotidiana (lo que hace algunos años se acuñó como pensamiento y acción “glocal”), una conexión fundamental en el mundo actual en todos los ámbitos.

- la necesaria revalorización del aprendizaje “informal” frente a las rígidas estructuras formales de enseñanza y formación, algo que posibilitan las infraestructuras tecnológicas en continuo cambio e innovación, lo que comporta el reconocimiento adecuado de los procesos de autoformación y autoaprendizaje.
- el desplazamiento de la formación basada en el rol del docente a la formación centrada en el aprendizaje del alumnado, considerando que la principal motivación de un docente en su tarea debe ser el alumno y el progreso de su aprendizaje.
- el reconocimiento y el fomento de lo que llaman las “rutas alternativas para la formación”, trayectorias diferentes para la formación de docentes fuera de los marcos institucionalizados, con figuras, modalidades y experiencias que ya funcionan en otros países ante la falta de flexibilidad que se produce en ocasiones para responder a una carencia puntual o generalizada, eventual o estructural, de docentes, lo cual requiere replantear el currículum formativo, revisar los criterios de selección de los formadores o reflexionar sobre el decisivo papel de las tecnologías digitales.
- el camino desde una situación en la que priman los conocimientos disciplinares bastante encorsetados y poco integrados, hacia la integración y la interdisciplinariedad que incida en el diseño de unas “prácticas-clave” que superen el divorcio entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico, para hacer más simple lo que la academia ha vuelto complejo.
- la voluntad de conferir la importancia que se merece a la dimensión socioemocional, frente al peso tradicional y fundamental de las dimensiones cognitiva y racional en los procesos de formación, reflexionando sobre creencias y pensamientos, tanto o más importantes que las competencias.
- la superación de la hegemonía de lo que llaman “modelo del lobo solitario”, en el que priman las estrategias individuales en la formación y en el desarrollo profesional docente, para ir hacia un escenario de colaboración e intercambio que pueda modelar, a su vez, a los futuros docentes, potenciando las comunidades de aprendizaje o de prácticas, las redes de aprendizaje profesional, etc.
- abundando en lo anterior, se propone evolucionar desde un modelo de formador docente “solitario”, muy centrado en su especialización y en su tradición disciplinar, hacia un compromiso con una visión integradora de la formación, muy centrada en la práctica, lo que requiere conocer más e investigar sobre la figura y el perfil del formador
- la apuesta por la flexibilidad y la diversidad de las instituciones de formación frente a una homogeneidad y rigidez que se demuestra cada vez más como un elemento de freno a la innovación y de inadaptación a los acelerados cambios socioeconómicos del mundo contemporáneo: obviamente, la homogeneización y la rigidez normativa con el fin de asegurar una acreditación y una fácil convalidación de las experiencias formativas, impuestas por las directrices y por los modelos pedagógicos vigentes, aparecen como algo que se opone frontalmente a este planteamiento disruptivo, como también lo hacen las concepciones estructurales de los espacios físicos tal y como los conocemos.
- por último, el uso de las tecnologías digitales como verdaderas herramientas que propicien el cambio y no como meros apoyos para perpetuar una formación basada en modelos tradicionales, que sean verdaderas herramientas transformadoras para facilitar tanto el aprendizaje de los futuros docentes como de los docentes en ejercicio, constituyendo ellas mismas la máxima del aprendizaje a lo largo de la vida y los conocimientos válidos para toda la vida.

En definitiva, un buen libro para reflexionar sobre el “oficio” de formador de docentes y los cambios necesarios que deben producirse para que su papel en un mundo cambiante no constituya un freno y sí un motor de dinamismo social. Un libro que se lee muy fácilmente, muy bien estructurado y bien fundamentado, aunque con una redacción manifiestamente mejorable (prolifera los anglicismos y los galicismos que “chirrían” en el texto, sobre todo porque siempre existen palabras en castellano que no es preciso alterar y que expresan exactamente lo mismo), con algunos descuidos que no deberían deslizarse

(por ejemplo, en la página 66, al describir una experiencia innovadora en Chile, y sin tratarse de una cita textual, se pasa a un estilo de redacción propio del español de América, con giros y expresiones que sorprenden), o con cierta irregularidad en los criterios de citación de la bibliografía

en el apartado correspondiente. Estos ejemplos, que deben llamar la atención sobre el hecho de que lo disruptivo no debe estar reñido con la pulcritud formal y el rigor académico, no desmerecen ni mucho menos la calidad intrínseca de un trabajo absolutamente recomendable.

**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. La revista acepta artículos y contribuciones originales de toda la comunidad científica nacional e internacional, sin ningún tipo de cargo ni A.P.C. Puede accederse igualmente a su contenido de manera gratuita. 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.

- Se admiten contribuciones en castellano, inglés y gallego.

- El texto se enviará en formato Word siguiendo el modelo utilizado en la plantilla que puede descargarse en la web de la revista.

- Los trabajos deben enviarse a través del sistema de gestión de artículos de la web de la revista:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- Los artículos pasarán la supervisión del Editor-Jefe y del Comité Editorial que valorarán 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. Se procurará velar porque no se produzca ningún tipo de plagio. Posteriormente, en su caso, 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. En caso necesario, se podrán pedir más opiniones externas para

contrastar los resultados de la evaluación. Según los casos, el plazo de revisión de originales se estima entre seis y doce meses. Los autores recibirán un informe de los resultados del proceso.

- 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 Universidade de Vigo. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista. La revista permite al autor depositar su artículo en su web o repositorio institucional, sin ánimo de lucro y mencionando la fuente original. Las condiciones de uso y reutilización de contenidos son las establecidas en la licencia Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 (Reconocimiento - No Comercial - Sin Obra Derivada).

- 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.

© Revista de Investigación en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Universidad de Vigo.

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.

- Contributions may be sent in Spanish, English or Galician language.

- It is mandatory to use the journal template. All manuscripts must be sent from our webpage:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- 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 conditions of use and reuse of content are those established in the Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 license.

- 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.