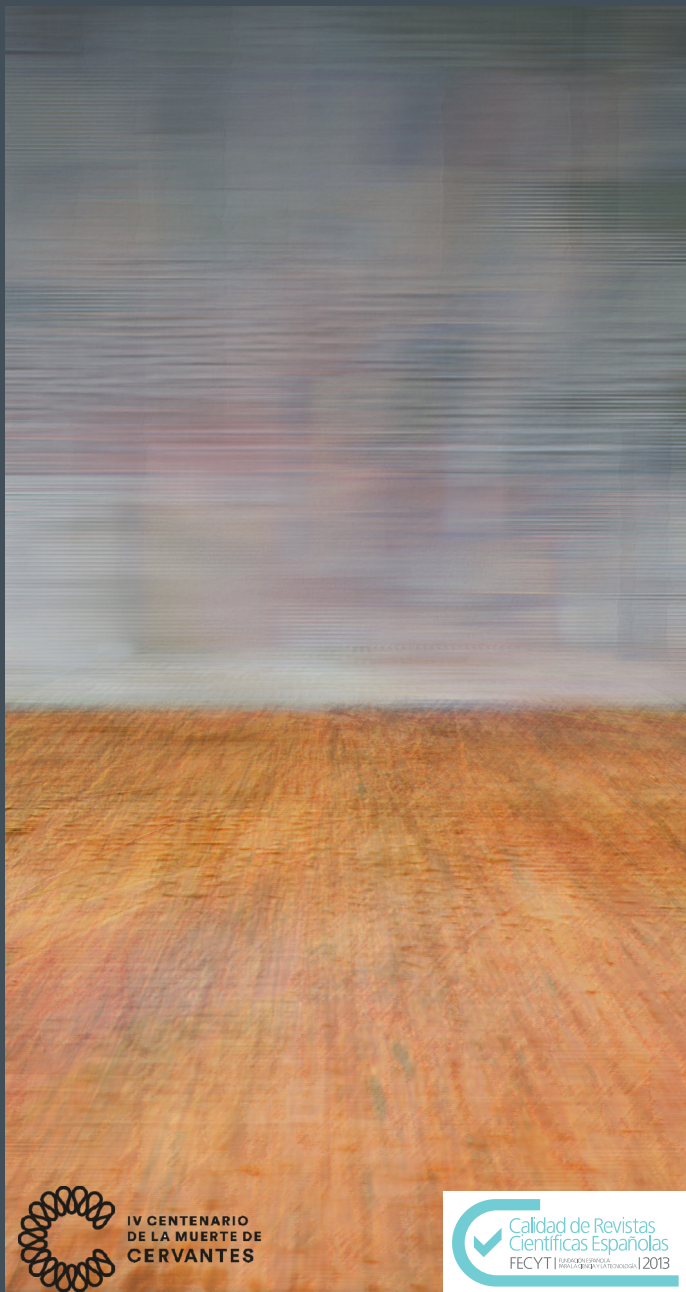


revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 373 JULIO-SEPTIEMBRE 2016



revista de
eEDUCACIÓN



N° 373 JULIO-SEPTIEMBRE 2016

revista de EDUCACIÓN

Nº 373 Julio-Septiembre 2016

Revista trimestral
Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Paseo del Prado, 28, 4.ª planta
28014 Madrid
España

Edita

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Edición: 2016

NIPO línea: 030-15-016-X

NIPO ibd: :030-15-017-5

ISSN línea: 1988-592X 0034-8082

ISSN papel: 0034-8082

Depósito Legal: M.57/1958

Diseño de la portada: Dinarte S.L.

Maqueta: Solana e hijos, Artes Gráficas S.A.U.

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE

Marcial Marín Hellín

Secretario de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades

VOCALES

Juan María Vázquez Rojas

Secretario General de Universidades

José Luis Blanco López

Director General de Evaluación y Cooperación Territorial

Ángel de Miguel Casas

Director General de Formación Profesional

Jorge Sainz González

Director General de Política Universitaria

José Canal Muñoz

Secretario General Técnico

Vicente Alcañiz Miñano

Director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Amparo Barbolla Granda

Subdirectora General de Documentación y Publicaciones

Violeta Miguel Pérez

Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

Vicente Alcañiz Miñano

EDITOR JEFE

José Luis Gaviria Soto

EDITOR ADJUNTO

David Reyero García

VOCALES

Antonio Cabrales Goitia (U. Carlos III de Madrid); Caterina Casalmiglia (U. Autónoma de Barcelona); José Luis García Garrido (U. Nacional de Educación a Distancia); Antonio Lafuente García (CSIC); Leoncio López Ocón (CSIC); Clara Eugenia Núñez Romero (U. Nacional de Educación a Distancia); Arturo de la Orden Hoz (U. Complutense de Madrid); Lucrecia Santibáñez (RAND Corporation); Javier Tourón Figueroa (U. de Navarra); Pablo Zoido (OCDE).

JEFE DE REDACCIÓN

Paloma González Chasco

REDACCIÓN

Equipo de redacción: José Juan Sáiz García

Colaboradores externos: Jorge Mañana Rodríguez and Jesús García Laborda

ASESORES CIENTÍFICOS

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York SUNY-Albany); Abdeljalil Akkari (Profesor de la Universidad de Ginebra, Suiza); Jorge Baxter (Organización de Estados Americanos); Mark Bray (University of Hong Kong); José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales, Chile); Andy Hargreaves (Lynch School of Education, Boston College, Editor-in-Chief of the Journal of Educational Change); Seamus Hegarty (President, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); Felipe Martínez Rizo (Profesor del Departamento de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México); Jaap Scheerens (University of Twente, Netherlands, INES Project, OCDE); Andreas Schleicher (Head of the Indicators and Analysis Division, Directory for Education, OCDE).

Nacional

Teresa Aguado (UNED); Sagrario Avezuela Sánchez (IES Lázaro Cárdenas, CAM); Margarita Bartolomé (U. de Barcelona); Jesús Beltrán Llera (U. Complutense); Antonio Bolívar (U. de Granada); Josefina Cambra (Colegios de Doctores y Licenciados); Anna Camps (U. Autónoma de Barcelona); Colectivo Ioé (Madrid); César Coll (U. de Barcelona); Agustín Dosil (U. de Santiago); Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid); Juan Manuel Escudero (U. de Murcia); Mariano Fernández Enguita (U. Complutense de Madrid); Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona); M.ª Ángeles Galino; J. L. García Garrido (UNED); Daniel Gil (U. de Valencia); José Gimeno Sacristán (U. de Valencia); Fuensanta Hernández Pina (U. de Murcia); Carmen Labrador (U. Complutense); Ramón L. Facal (IES Pontepedriña, Santiago de Compostela, Revista Iber); Miguel López Melero (U. de Málaga); Carmen Maestro Martín (IES Gran Capitán, CAM); Carlos Marcelo (U. de Sevilla); Elena Martín (U. Autónoma de Madrid); Miquel Martínez (U. de Barcelona); Rosario Martínez Arias (U. Complutense); Mario de Miguel (U. de Oviedo); Inés Miret (Neturity, Madrid); Juan Manuel Moreno Olmedilla (Banco Mundial); Gerardo Muñoz (Inspección de Madrid); Gema Paniagua (E. Atención Temprana, Leganés); Emilio Pedrinaci (IES El Majuelo, Sevilla); Ramón Pérez Juste (UNED); Gloria Pérez Serrano (UNED); Ignacio Pozo (U. Autónoma de Madrid); M.ª Dolores de Prada (Inspección); Joaquim Prats (U. de Barcelona); Manuel de Puelles (UNED); Tomás Recio (U. de Cantabria); Luis Rico (U. de Granada); Enrique Roca Cobo; Juana M.ª Sancho (U. de Barcelona); Juan Carlos Tedesco (UNESCO); Alejandro Tiana Ferrer (UNED); Consuelo Uceda (Colegio La Navata, Madrid); Consuelo Vélaz de Medrano (UNED); Mercedes Vico (U. de Málaga); Florencio Villarroya (IES Miguel Catalán, Zaragoza, Revista Suma); Antonio Viñao (U. de Murcia).

Presentación

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

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

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

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

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

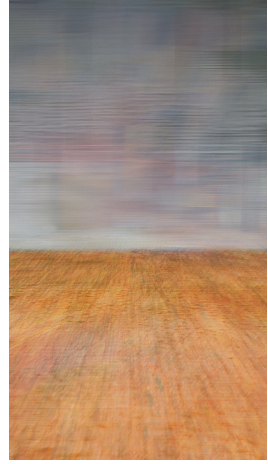
La *Revista de Educación* aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

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

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

Investigaciones

LUCIENE REGINA PAULINO TOGNETTA, JOSÉ MARÍA AVILÉS MARTÍNEZ y PEDRO JOSÉ SALES LUIS DA FONSECA ROSÁRIO: Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones morales.....	9
MARIA JOSEP PÉREZ BENAVENT: De <i>liarla</i> a <i>rayarse</i> : metáfora y coherencia en los relatos de cinco jóvenes que retornan a un CFGM	35
LAURA RUIZ SORIANO, JOSÉ MARÍA FAÍLDE GARRIDO, SARA VÁZQUEZ DACOBA, XOSÉ MANUEL CID FERNÁNDEZ y MARÍA VICTORIA CARRERA FERNÁNDEZ: Presencia y potencialidades de la educación social en el campo de la salud.....	57
JAVIER GIL FLORES: Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en educación secundaria	85
PAUL STANDISH: La enseñanza como exposición: La educación en negación.....	109
Reseñas	130
Índice bibliográfico	136



Investigaciones

Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones morales

Bullying, a moral issue: Representations of self and moral disconnects

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-319

Luciene Regina Paulino Tognetta

Universidade Estadual Paulista

José María Avilés Martínez

Universidad de Valladolid

Pedro José Sales Luis da Fonseca Rosário

Universidade do Minho

Resumen

Comprender y evaluar el alcance de los aspectos psicológicos presentes en las acciones de la violencia llamada bullying, puede contribuir para a discusión de intervenciones educativas que promuevan la formación moral deseada por parte de las instituciones educativas con el fin de superar el problema en cuestión. Por lo tanto, en el artículo se analizan las relaciones que existen entre la participación de los y las adolescentes en el bullying, sus representaciones del yo y la forma por la que se autorregulan para conectarse o desconectarse moralmente, (juzgar momentos en los que están en juego contenidos morales en situaciones de bullying). En esta investigación de carácter exploratorio, participaron 2600 estudiantes entre 14 y 15 años de escuelas públicas y privadas del Estado de São Paulo en Brasil que contestaron a un cuestionario que pretendía constatar su participación en el bullying; conocer sus representaciones de lo que admiran; identificar las conexiones o desconexiones morales a partir de dilemas cotidianos referidos al bullying, y las relaciones entre esos tres constructos. Los resultados muestran que las víctimas de bullying no son quienes más se desconectan moralmente, aunque presentan conexiones y desconexiones.

Muestran también que los sujetos cuyas elecciones (sus representaciones del yo) carecen de valores éticos se desconectan moralmente en situaciones de bullying y son, con diferencias significativas, autores de acoso. Se encontró también que los sujetos que conservan menos valores en sus representaciones del yo tienen más desconexiones morales. De este modo, se concluye que las representaciones que los sujetos tienen de sí mismos, admirando valores éticos o no, correlacionan con sus conexiones o desconexiones morales en situaciones hipotéticas de violencia. Las implicaciones pedagógicas resultantes hacen pensar en políticas públicas que consideren el bullying como un problema moral e inviertan en formación ética de los sujetos para superarlo.

Palabras clave: bullying, moral, representaciones de sí, desconexiones morales, autorregulación

Abstract

Understanding and evaluating the scope of psychological aspects in actions of violence called bullying can contribute to the discussion of educational interventions that promote the type of moral education desired by educational institutions to overcome the problem in question. Therefore, This paper analyzed the possible relationships between the participation of adolescents in bullying, their self-representations, and the way in which they self-regulate to morally connect or disconnect (to judge situations where a moral content is at stake). 2,600 students aged between 14 and 15 years attending public and private schools in the state of São Paulo, Brazil participated in this exploratory research. Students responded to a questionnaire that sought to identify their involvement in bullying; learn what representations they admire, identify connections and disconnections pertaining to moral dilemmas of everyday life regarding bullying. Finally, the correlations between these three were analyzed. The results show that victims of bullying are not the most morally disconnected even though they have connections and disconnections. They also show that subjects whose choices lack ethical values disconnect morally in bullying situations, and, though with significant differences, are themselves bullies. It was also found that subjects who hold less value in their self-representations, have more moral disconnections. Thus, we conclude that the representations that subjects have of themselves, whether admiring ethical values or not, correlate with connections or disconnections in moral scenarios of violence. The educational implications suggest public policies that consider bullying as a moral problem and invest in ethical training of individuals to overcome it.

Key words: bullying, moral, self-representation, moral disconnects, self-regulation

Introducción

El bullying ha sido tema de diferentes investigaciones que intentan comprender su naturaleza y los mecanismos psicológicos que lo permiten. La intención de este artículo es analizar la relación entre tres elementos que podrían explicar el fenómeno bullying- cómo se conectan o desconectan moralmente los sujetos implicados en situaciones de violencia entre iguales y cómo son los valores (morales o no) en sus representaciones de sí mismos.

¿Por qué las investigaciones se ocupan de ese fenómeno? La primera de las respuestas a esa pregunta es por el hecho de que se trata de una violencia repetida, oculta a los ojos de la autoridad y encubierta en períodos de ocio y/o juegos infantiles. Eso supone que quien sufre bullying desearía ser alguien *normal*, dado que muchas veces prueba el *sabor del desprecio* y la minusvaloración a ojos de los otros. En ese acto repetido se da una elección, aun inconsciente, de a quién atacar. Tanto quien agrede como quien es agredido, está bajo la mirada de sus iguales, quienes participan de la construcción de su identidad, es decir, de quiénes son y de cómo se ven frente a los otros

Es exactamente en esta trama de relaciones construidas donde se busca comprender por qué actúan así quienes someten a otros, y a la vez, por qué se dejan someter aquellos que son victimizados, e incluso, por qué no se indignan quienes contemplan esas escenas de menosprecio diariamente.

En el acto de menospreciar o agredir, se encuentra un sustrato de violencia y de falta de respeto, lo que nos permite inferir que el bullying es un problema moral. Por otra parte, si lo moral es una construcción del sujeto, ¿qué valores se integran en la identidad de los sujetos que actúan mal o actúan bien? ¿Qué elecciones hacen esos sujetos para conectarse o desconectarse moralmente en un ambiente de violencia? ¿Esas elecciones explicarían por qué los chicos y las chicas se colocan en situaciones de bullying? Y finalmente, ¿habrá una correspondencia entre las representaciones que los sujetos tienen de sí mismos, sus participaciones en escenarios de bullying y las formas como se conectan o desconectan moralmente ante esa violencia? Las respuestas a esas preguntas que guían la presente investigación pueden aproximarnos a la comprensión del fenómeno del acoso entre iguales.

El fenómeno bullying

Este estudio pretende ampliar la discusión ya existente sobre los mecanismos psicológicos que están presentes en los actos de intimidación que denominamos bullying (Avilés, 2006; Olweus, 1999). Se trata de una forma de violencia, ya que impone la fuerza y el poder sobre la libertad del otro, y muchas veces, se manifiesta de forma agresiva. El bullying se caracteriza por la repetición de esas acciones, o como diría Olweus, por una conducta manifestada “varias veces y a lo largo del tiempo» (Olweus 1999, p.11). Sus investigaciones pioneras (Olweus, 1993, 1994, 1997, 1999) repercutieron en otras en todo el mundo (Avilés, 2002; Ortega, 1998; Whitney y Smith, 1993).

Autor, víctima y espectador son los personajes involucrados en esta trama. Como autores, los agresores suelen tener más dificultades de ajuste escolar y para obedecer reglas. Son más propensos al uso de sustancias y a trastornos psiquiátricos (Fekkes, Pijpers y Verolooove-Vanhorick, 2005). Esto puede esconder algo más importante y permite valorar su conducta como un instrumento para ubicarse en las relaciones sociales con los pares (Bentley y Li, 1995; Bosworth, Espelage y Simon, 1999; Olweus, 1997), dadas las pocas habilidades sociales que algunos de ellos tienen (Avilés, 2006), quienes suelen necesitar ser centro de atención o tienen miedo a no ser aceptados.

Entre quienes sufren la violencia se constatan dificultades para hacer amigos, la soledad, y el sufrimiento físico y/o psicológico, la sumisión, la depresión, la ansiedad social y una autoestima negativa (Eslea et al., 2004; Masia-Warner, 2003; Olweus, 1993; Rigby, 2005; Schwartz, 2000). Más recientemente, Fisher et al. (2012) encontraron que 2,9% de víctimas practicaba la autolesión. De esas, más de la mitad fueron víctimas de acoso moral frecuente.

Otras investigaciones indican que la víctima sea tan vulnerable que por mecanismos inconscientes acepte el hecho de ser menospreciada por los otros al no creerse merecedora de valor. Sin embargo, otros estudios (Ortega et al., 2001) destacan la dificultad para reconocer que el agresor sea consciente de su propia intención de perjudicar a otros. Este punto hace difícil el consenso en la comunidad académica (Bansel, Davies, Laws; y Linnell, 2009) y nos permite indagar hasta qué punto es así. La respuesta no es sencilla e incorpora a un participante más a esa trama: los testigos. En otras investigaciones (Bastiaensens et al., 2014; Caba y López, 2013;

Thomberg y Jungert, 2012) se valoran las razones por las cuales los niños deciden ayudar o no a la víctima al presenciar una escena de bullying. Los resultados señalan que la decisión de ayudar depende de cómo los testigos evalúan el escenario y su propia acción en la situación respecto a las víctimas.

A partir de lo anterior, la falta de una evaluación moral ¿no sería algo a considerar cuando los sujetos actúan como agresores o no se indignan ante la violencia? Esa misma violencia, ¿no estaría siendo incorporada como un valor para esos sujetos (lo que probaría que más que una toma de conciencia es necesario considerar aspectos de naturaleza afectiva y moral)? Estas parecen ser perspectivas que justificarían nuevos estudios (Ortega et al., 2001; Thomberg y Jungert, 2012).

Una de las maneras de entender las formas que los sujetos usan para evaluar esas acciones es comprender cómo se conectan o desconectan moralmente en situaciones de violencia, o sea, hasta qué punto quienes participan en el bullying consideran la violencia como un valor positivo o como algo equivocado.

Conexión o desconexión moral

Bandura (1999, 2002) se propone estudiar el tema de lo moral y discutir el papel de lo que obtiene el sujeto en sus elecciones morales. El sujeto sería para Bandura un árbitro moral propio que se activa para evaluarse en una determinada situación, mecanismos que operan en el sujeto para que pueda actuar por deber moral o no. Una especie de desinhibición, el sujeto está “liberado” de autocensura e y así actúa con potencial desapego del problema del otro. Sería lo que Bandura llamó «*poder desinhibitorio de desconexión moral*». Una desconexión moral, de esa manera, es un mecanismo psicológico para justificar su negación del deber moral. No se trata de una respuesta menos moral que presenta un sujeto con menos capacidad de raciocinio, ya que para el autor ‘a la inmoralidad le bastan los razonamientos más sofisticados pero también los más simples’ (Bandura, 1986, pp. 25).

Bandura, Caprara, Barbaranelli y Pastorelli (2001) revisaron una gran cantidad de investigaciones demostrando la presencia de ciertas formas de lo que llamaron “desconexiones morales”, lo que en la lógica piagetiana serían juicios heterónomos, en las que el sujeto no consigue

colocarse en el lugar del otro y conmovirse con su dolor¹. Bandura distingue entonces, ocho grandes formas sobre cómo personas buenas pueden hacer cosas malas (Bandura, 1999, 2002). Haciendo una analogía, es posible pensar en una especie de “fotografía del desarrollo moral heterónimo” – son ocho “poses” en las que los sujetos mantienen formas de autoprotección y centración en sí mismos que les impiden actuar bien: 1- Minimizan, ignoran o distorsionan el impacto del perjuicio causado; 2- Culpabilizan a la víctima por el daño; 3- Consideran una causa digna de un propósito moral o desatino de la víctima; 4- Usan un lenguaje que suene menos negativo (lenguaje eufemístico); 5- Comparan el problema a otros más negativos mostrándolo como una ventaja para la víctima; 7- Minimizan y dispersan la responsabilidad de quien actúa mal; 8- Transfieren o desvían la responsabilidad a una autoridad; 8- Colocan a la víctima como merecedora de esos actos deshumanos (deshumanización de la víctima).

Aunque el estudio de los procesos cognitivos asociados al bullying ha sido importante (habilidades mentales, creencias de autoeficacia), sin embargo, los aspectos emocionales y sociomorales, como la responsabilidad de la propia conducta, han sido menos investigados en relación a esa forma de violencia (Almeida et al., 2010; Menesini y Camodeca, 2008; Pornari et al., 2010). Esos mismos estudios señalan la necesidad de comprender mejor cómo se conectan o desconectan moralmente los sujetos, algo que otras investigaciones han mostrado como un correlato del comportamiento agresivo (Gini, Pozzoli y Hymel, 2014).

De esa forma, Menesini et al., (2003) investigaron entre estudiantes de España e Italia cuánto los agresores, en comparación con las víctimas y los testigos de situaciones de bullying, demostraban emociones asociadas a la responsabilidad moral (culpa y vergüenza) y desconexión moral (orgullo e indiferencia). Sus resultados sitúan las emociones de desconexión moral mucho más próximas a los agresores de bullying y más distantes de las víctimas. Thornberg y Jungert (2013) encontraron relación entre menor sensibilidad moral y ser ‘matón’, relacionando desconexión moral y conducta agresora. Wachs (2012), al estudiar bullying tradicional y cyberbullying constata que quienes participan en ciberacoso presentan mayor desconexión moral. Aunque otras investigaciones lo contestan (Sonja & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012).

Las actitudes de los testigos ante el bullying también han sido investigadas (Avilés, 2006; Obermann, 2011; Salmivalli y Voeten, 2004) ofreciendo diversos perfiles: a- Los que únicamente son testigos; b- Quienes son propensos a ayudar a las víctimas. c- Quienes se culpabilizan por no hacer nada. d- Los indiferentes que son testigos de todo, pero que no sienten nada (Obermann, 2011). Los testigos indiferentes mostraron desconexiones morales significativamente mayores que los culpabilizados o los propensos a ayudar. También sucedió así cuando consideró a los 'matones', tanto los que se autodenominaron así como los que fueron indicados como tales en autorrelatos sobre bullying.

Al analizar los diferentes perfiles en bullying aparecen variables relacionadas con la desconexión moral. Así, Almeida, Correia & Marinho (2010) muestran que hay una relación entre desconexión moral y ejercer el papel de 'matón' y menor desconexión moral y ejercer el papel de defensor de la víctima. Además, examinan cómo la desconexión moral, la empatía y las creencias morales están relacionadas con las actitudes adoptadas frente al bullying. También se ha encontrado relación entre las bajas creencias de eficacia colectiva (en cuanto a capacidad de alumnos y profesores para actuar de forma colaborativa para inhibir la agresión entre pares) y una agresión más frecuente y mayores niveles de desconexión moral (Barchia y Bussey, 2011)

La mayor parte de esas investigaciones apuntan a la necesidad de nuevas indagaciones que puedan relacionar mejor bullying y desconexión moral (Almeida et al, 2012; Oberman, 2011; Turner, 2009), así como profundizar en las dimensiones psicológicas de la regulación interpersonal en el contexto escolar (Sagone & Licata, 2009). Estas últimas autoras investigan la relación entre ajuste interpersonal, uso de mecanismos de desconexión moral, acoso moral y conductas prosociales, demostrando que hay una relación entre la impulsividad, una menor competencia en habilidades sociales, mayor desconexión moral e implicación en el bullying. También constatan que las víctimas que sufren más bullying se preocupan más de su autoimagen frente a los otros.

Ante tales constataciones, además de considerar la forma en cómo se conectan moralmente o no en esas situaciones, ¿no habría que interesarse en valorar la relación que puede haber con las formas en que chicos y chicas tienen de verse a sí mismos? Pasemos a desarrollar esa cuestión.

Bullying y representaciones de sí mismo

Desde el punto de vista psicológico, la presentación de una identidad personal consiste en el conjunto de sentimientos, representaciones, conocimientos, sueños y proyectos relacionados con sí mismo, que es definido como un sistema donde todas las referencias personales y personalizadas se encuentran organizadas (Bariaud et al 1980). Forman así, lo que podemos llamar “representaciones del yo”. Podemos comprender ese *si mismo* por el análisis de sus referencias identificatorias. Si preguntamos a alguien qué debe hacer otro para recibir su admiración, seguramente recurrirá a una imagen ideal. Esa imagen es ideal para él porque alimenta valores importantes y deseables desde su propio criterio. Diríamos que puede indicarnos los valores asociados a esa identidad. Para Smith (1999) “el amor y admiración que dedicamos a aquél cuyo carácter y conducta aprobamos nos predispone a desear convertirnos en sujetos de los mismos sentimientos agradables, y a que seamos tan amables y admirables” (p. 143).

Por cierto, reconocer las representaciones de sí mismo nos permite comprender valores que están asociados a la identidad de un sujeto: si son valores individualistas que no consideran el otro; si son valores muchas veces estereotipados que apenas cumplen el papel de ser bien vistos por los otros, y por tanto, que están asociados a pequeñas convenciones sociales; o si realmente son valores que incluyen a uno mismo y al otro como sujetos poseedores de valores morales (justicia, generosidad, tolerancia) admirables, deseables y respetables.

En Brasil han sido realizadas varias investigaciones cuyo objetivo es conocer las representaciones que tienen de sí mismos diferentes sujetos y qué tipo de valores estarían integrados en cada una de esas representaciones (Tognetta y La Taille, 2006; Tognetta, Marcon y Vinha, 2012; Tognetta y Bozza, 2012). Estas investigaciones apuntan a que hay una correspondencia entre las representaciones del yo y que los valores sean éticos, y el hecho de sensibilizarse con el dolor del otro (Tognetta y La Taille, 2006); que el reconocimiento del deber moral es sentido por cualquier persona no importando las representaciones que tengan ellas de sí mismas; pero que los sentimientos de las personas que son afectadas por la injusticia o por la falta de generosidad solo son reconocidos por quienes tienen imágenes de sí mismos con contenidos éticos. Incluso, se constata una correspondencia entre ser autor de cyberbullying y tener

valores individualistas en sus representaciones del yo (Tognetta & Bozza, 2012).

Así, el presente trabajo se añade a la literatura incluyendo en el estudio de la relación entre las desconexiones morales y el bullying Y además se justifica, dado que el análisis de la relación entre esos tres constructos podría profundizar nuestro conocimiento sobre el fenómeno estudiado.

Método

La siguiente pregunta orientó nuestra investigación: ¿habrá una correspondencia entre la participación en situaciones de bullying, las formas como los implicados se ven (las representaciones de sí mismos) y las conexiones o desconexiones morales?

Muestra

Para contestar a esa pregunta, se realizó una investigación en la que participaron voluntariamente 2600 adolescentes del noveno curso de la Enseñanza Fundamental Brasileña. Son estudiantes de escuelas públicas y particulares del Estado de São Paulo, chicos y chicas distribuidos igualmente. La edad media de los estudiantes es de 14 años. Todos los estudiantes participaron voluntariamente en el estudio con una autorización de sus padres y de la dirección de la escuela.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para cada elemento que es descrito y comparado fueron:

Las representaciones del yo: se contó con un instrumento validado por Tognetta y La Taille (2008) compuesto por dos preguntas: ¿qué hace una persona que usted admira? y ¿qué pueden admirar las personas en usted? Tres categorías fueron consideradas para las preguntas sobre admiración (ver Tognetta y La Taille, 2008): 1- respuestas con contenidos individualistas en las que los sujetos no hacen mención a ningún valor moral sino a contenidos del tipo “mi pelo” o “admiro un sujeto que juegue

bien al fútbol”. Por lo tanto, en esas respuestas, el “otro” no es incluido y tampoco está en juego un contenido moral. 2- las respuestas ya presentan contenidos morales, pero, aún estereotipados o ligados a relaciones próximas como “admiro la belleza y la inteligencia de las personas” o “admiro la simpatía y la bondad de mi madre”. En esas respuestas, no está clara la intención de incluir el sujeto universal como en la tercera categoría. 3- Se encuentran contenidos éticos ya que contienen tanto valores morales –como la generosidad, la honestidad– como un “otro generalizado” como, por ejemplo: “Es necesario que sea honesto y que sepa respetar a las personas tal y como son”.

El método consistió en encontrar una nueva combinación en la que las dos respuestas dadas por los sujetos se incluyeran en la misma categoría de modo que tuviéramos las siguientes posibilidades: CA – Respuestas que se incluyen en A, con contenidos individualistas; CB = respuestas que se incluyen en B, con contenidos de carácter estereotipado; CC –respuestas que se incluyen en C, con contenidos de carácter ético e finalmente NC– respuestas que no se incluyen en la misma categoría para las dos preguntas sobre admiración. Son respuestas en las que no se conserva el mismo valor.

Implicación en situaciones de bullying: Tres ítems del cuestionario fueron organizados para constatar la participación en situaciones de bullying (1-¿has sido agredido, maltratado, humillado frente a otros, amenazado o se ha burlado de tí algún(a) compañero en la escuela? ¿Con qué frecuencia ha ocurrido eso o viene ocurriendo en este año?; 2 ¿has intimidado, te has burlado de alguien para irritarlo, has maltratado, humillado o amenazado a algún compañero? ¿Con qué frecuencia ha ocurrido eso o viene ocurriendo en el presente año?; 3 ¿has visto a alguien que es o que ha sido insultado, agredido, amenazado, maltratado, intimidado o se han burlado de él con apodosos despectivos en la escuela? ¿Con que frecuencia has presenciado esas escenas en el presente año?).

Para los tres ítems formulados, las alternativas dadas eran: no, nunca; sí, una única vez eso ocurrió; sí, una o dos veces por semana ocurre o ha ocurrido; sí, más de dos veces a la semana ocurre o ha ocurrido o sí, todos los días ocurre. Las respuestas fueron agrupadas en las siguientes categorías: “agresor total”; “víctima total” y “espectador total”. Se les asignó la puntuación “1” cuando había indicación de repetición de las acciones (más de una vez) y puntuación “0” cuando no había repetición.

Conexión y desconexión moral: fue utilizado un instrumento, creado ad hoc para este estudio, con dos historietas: en la primera de ellas, el personaje principal era víctima constante de bullying por parte de sus compañeros, que lo amenazaban, agredían verbalmente, pero él no reaccionaba. En esta historia, la intimidación tenía una consecuencia, los agresores le hacían pagar refrescos a la víctima. En la segunda historieta, las intimidaciones y agresiones ocurrían sobre una víctima considerada “provocadora”, por sus reacciones bruscas y constantes ataques a los demás. La consecuencia de esos actos, en este caso, no era material sino la exclusión del grupo.

Para cada historia fueron formuladas 14 alternativas. Entre ellas, ocho correspondían exactamente a las 8 formas de desconexión moral propuestas por Bandura (2002). Como ejemplos, citamos las siguientes alternativas para la primera historia: *“Él mismo (Japinha) se excluía del grupo de chicos”/ “Al menos así nadie le pega, pues si le pegaran sería mucho peor”/“Hay gente que pega al otro”/“Los chicos solo querían bromear con Japinha.”*

Las demás respuestas implicaban una decisión de conexión moral, es decir, en esas alternativas, los sujetos reconocían la falta de respeto y de ética en las interacciones habidas entre los protagonistas de las historias. En la historia de “Japinha”, indicamos algunos ejemplos: *“Nadie puede pasar por eso. Lo que esos chicos hacen con Japinha es una falta de respeto”/“Esos chicos no tienen educación”/“Ellos no ven que causan un mal a Japinha, ¿Y si les pasase a ellos?”*. Los participantes en la investigación debían indicar la(s) alternativa(s) que mejor describían cómo valoraban tales situaciones.

Resultados

¿Qué relaciones pueden contribuir a explicar las características de esa forma de violencia –el bullying– que afecta a jóvenes y niños? Indicaremos que para encontrar las respuestas a esa pregunta fueron realizados análisis descriptivos por pares de elementos.

Representaciones de sí y participación en el bullying

Fueron considerados agresores, víctimas y testigos totales los que indicaron la participación frecuente en situaciones de bullying. Para los cruces con

otras variables como las representaciones de sí mismo, por ejemplo, fueron analizados descriptivamente cada uno de los papeles asumidos, no importando para este estudio, el hecho de que el mismo sujeto pueda ser considerado tanto agresor total como víctima o testigo total.

En cuanto a las representaciones del yo, buscando una mejor calidad del análisis, se verificó el grado de acuerdo entre dos jueces externos. Se obtuvo un grado de 89% de acuerdo entre ellos en cuanto a la distribución de sus respuestas en cada una de las categorías.

En el estudio de las asociaciones entre representaciones de sí y el hecho de ser víctima total o testigo total en las situaciones de bullying, no hubo diferencias significativas $\chi^2(3, N= 2460) = 1,039, p > 0,79$ para víctimas y $\chi^2(3, N= 2460) = 1,247, p < 0,74$ para testigos). Tal resultado indica que tanto víctimas como testigos de bullying pueden participar con imágenes de sí individualistas, estereotipadas o con valores éticos. Es decir, para ser espectador o víctima de bullying, no importa qué tipo de representaciones tengan de sí mismos los sujetos. Sin embargo, es en la asociación entre representaciones de sí mismo y agresores de bullying donde encontramos diferencias significativas $\chi^2(3, N = 2462) = 32,570, p < 0,01$, como podemos constatar en la Tabla 1:

TABLA I. Relación entre representaciones de sí y ser agresor de bullying

Representación de sí	Agresor Total		Total
	0,00	1,00	
CA	72,0 (317)	28,0 (123)	100,0
CB	83,6 (811)	16,4 (159)	100,0
CC	87,2 (190)	12,8 (28)	100,0
NC	81,1 (676)	18,9 (158)	100,0
Total	81,0 (1994)	19,0 (468)	2462

Leyenda: CA- Representaciones de sí individualistas; CB – Representaciones de sí estereotipadas; CC – Representaciones de sí éticas; NC – respuestas que no se incluyen en la misma categoría para las dos preguntas sobre admiración.

Nota: números entre paréntesis corresponden al total en cada categoría.

Es posible constatar que entre los agresores de bullying un 28% mantienen representaciones de sí mismos incluidas en respuestas de

contenido individualista frente a un 16,4% de contenido estereotipado, y solamente un 12,8% de contenido ético.

¿Y cómo se comportarán los agresores, víctimas y testigos de bullying en situaciones en que puedan autorregularse moralmente?

Bullying y desconexión moral

Los datos de las respuestas que indican la conexión o desconexión moral fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio a fin de identificar las dimensiones aglutinadoras. La estructura factorial resultante quedó representada por 2 factores que explicaban el 36,2% de la varianza. Podemos observar un primer factor explicando 22,1% de la varianza. Este factor fue denominado « conexión moral » y un segundo factor explicando 14% de la varianza denominado « desconexión moral ». Por la medida KMO se confirmó que el modelo formado es adecuado (0,818), y aplicando el test de Bartlett se verificó que tales diferencias son significativas ($p < 0,001$) entre las dimensiones. La consistencia interna (alfa de Cronbach) en la dimensión conexión moral fue de 0,77 y de 0,85 en la dimensión desconexión moral.

Las asociaciones entre la participación en situaciones de bullying de las víctimas y sus formas de conectarse o desconectarse moralmente, no señalan diferencias significativas $F(1,1034)=1.731$, $p=0,188$ y $F(1,1034) = 0,006$, $p=0,939$ respectivamente, explicando así que tanto pueden haber conexión como desconexión. Con todo, el espectador de bullying ejerce más conexiones morales y esa diferencia es significativa ($F(1,1035) = 6,359$, $p < 0,01$), pero no ejerce menos desconexiones ($F(1,1035) = 0,120$, $p < 0,729$).

Por último, el agresor de bullying practica más la desconexión moral (su media es positiva 0,37 para la desconexión) y menos la conexión (la media es negativa -0,14 para la conexión) y esa diferencia es significativa para las dos dimensiones –conexión ($F(1,1035) = 4,993$, $p < 0,02$) y desconexión ($F(1,1035) = 34,267$, $p < 0,01$), en comparación con aquellos que no son autores de bullying (media positiva para la conexión -0,33 y negativa para la desconexión -0,85).

Representaciones de sí y conexión/desconexión moral

Utilizando la medida de conexión y desconexión calculada, obtenida por el análisis factorial (cada cuestión que compone la dimensión multiplicada por las cargas factoriales), se ha obtenido un número que es lo más positivo posible: cuanto más positivo más es la conexión o desconexión. Cuanto más negativo, menos práctica de conexión o desconexión. Así, obtuvimos los siguientes resultados considerando Factor 1 – conexión- y Factor 2 – desconexión- como aparece en la Tabla 2:

TABLA II. Relación entre Representaciones de sí y Conexión y Desconexión moral

	Conexión moral	Desconexión moral
	M (DT)	M (DT)
CA	-0,22 (1,01)	0,34 (1,27)
CB	0,16 (0,79)	-0,01 (0,89)
CC	0,19 (0,88)	-0,03 (0,54)
NC	-0,07 (0,99)	0,07 (1,04)

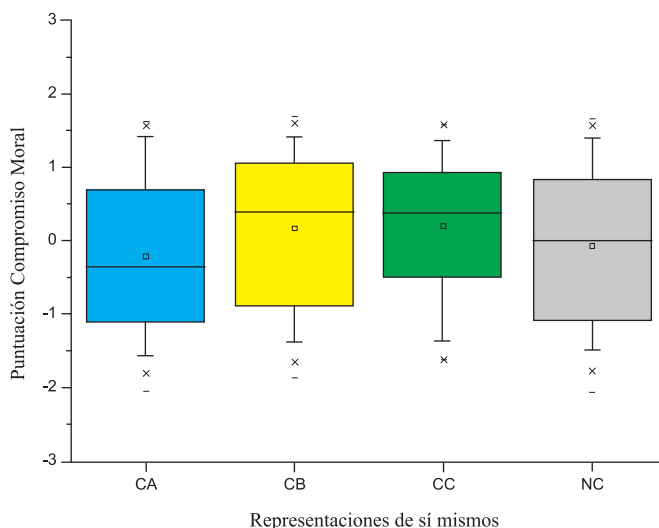
Leyenda: CA- Representaciones de sí individualistas; CB – Representaciones de sí estereotipadas; CC – Representaciones de sí éticas; NC – respuestas que no se incluyen en la misma categoría para las dos preguntas sobre admiración

Observando la Tabla 2, se nota que los CAs (representaciones de sí individualistas) practican más la desconexión moral (0,34) y menos la conexión (-0,22). Se observa también que los CCs (representaciones de sí éticas) conectan moralmente más (0,19) y ejercen menos desconexiones (-0,38). Para comparar si estos promedios son distintos entre las categorías de representaciones de sí se aplicó una ANOVA seguida del test de Tukey para ver las diferencias. La ANOVA mostró la diferencia significativa para los dos componentes ($F(3,977) = 7,657, p < 0,001$) y ($F(3,977) = 12,535, p < 0,001$) respectivamente.

Para ver en qué representaciones de sí estarían las diferencias fue aplicado el test Tukey (Post Hoc) que mostró que en cuanto a conexiones morales, los CAs (representaciones individualistas), son distintos a CBs (representaciones estereotipadas) pero no son distintos significativamente de aquellos que no incluyen sus respuestas en la misma categoría de admiración (los NCs).

Para visualizar mejor esto, mostramos lo Gráfico I sobre conexiones morales.

GRÁFICO I. Puntuaciones en Conexión Moral para las representaciones de sí

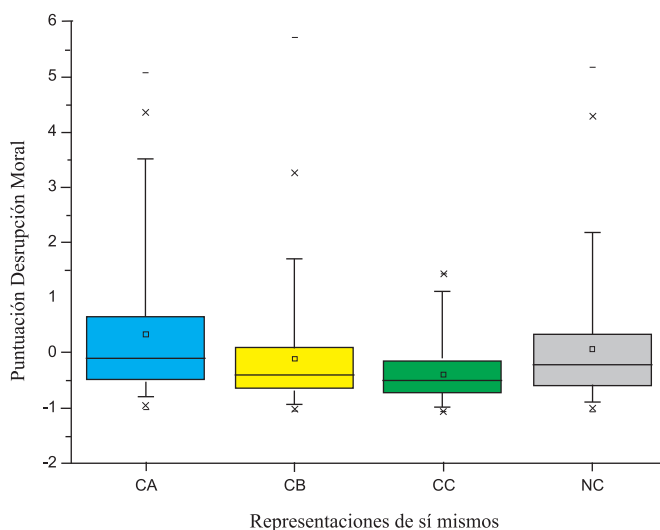


Leyenda: CA- Representaciones de sí individualistas; CB – Representaciones de sí estereotipadas; CC – Representaciones de sí éticas; NC – respuestas que no se incluyen en la misma categoría para las dos preguntas sobre admiración

Constatamos que los sujetos cuyas representaciones de sí incluyen valores éticos (CCs) poseen menos variabilidad en la puntuación, mostrando que son más consistentes en el grupo de respuestas que muestran conexión moral. Estos se mantienen por encima de 0,00 lo que significa más conexión. Observamos también que aquellos cuyos estereotipos sociales son más activos (los CBs) tienen una variabilidad mayor demostrando menos consistencia en la elección de respuestas con mas conexión moral. Aquellos que no incluyen sus respuestas en la misma categoría de admiración, los CNs, están también por debajo de 0,00 mostrando menor conexión moral, y además, mayor variabilidad. Los CAS se muestran diferentes a los CCS y CBS y similares a los NCs, es decir, los CAs muestran menos conexiones morales, como aquellos que no incluyen sus repuestas en la misma categoría (NCs).

En cuanto a las desconexiones morales, con la aplicación del test de Tukey (Post Hoc) se obtuvo que los CAs, (con representaciones de sí individualistas), se muestran distintos a los CBs (con contenidos estereotipados), con más desconexiones morales (0.342) frente a los CBs (-0,13). En lo Gráfico II es posible ver estos resultados.

GRÁFICO II. Puntuación en Desconexiones Morales para las representaciones de sí



Leyenda: CA- Representaciones de sí individualistas; CB – Representaciones de sí estereotipadas; CC – Representaciones de sí éticas; NC – respuestas que no se incluyen en la misma categoría para las dos preguntas sobre admiración

Los CAs muestran resultados diferentes al resto (aunque más próximos a los CNs). La variabilidad de sus desconexiones morales es también mayor. Se muestran más desconectados (más positivo) mientras que los CCs cuyas representaciones de sí son éticas, son los que menos desconexiones morales manifiestan (negativo).

Discusión

Los resultados encontrados en el este estudio, más que un diagnóstico, pueden señalar algunas características sobre el bullying y nos impulsan a profundizar en las dimensiones emocionales y morales que entran en juego (Caravita, Gini y Pozzoli, 2012; Ortega, Sánchez y Menesini, 2010) y a considerar los componentes propios de estas dinámicas (Avilés y Alonso, 2008), hasta el punto de plantear la necesidad de planificar educativamente la intervención sobre los constructos señalados (Avilés, 2015), que explican las dimensiones afectivas y morales cuando los sujetos juzgan sus relaciones inter pares.

Fue posible constatar que el bullying es un problema moral (Avilés, 2013; Caravita, Gini y Pozzoli, 2012; Gini, Pozzoli y Hymel, 2014). Al correlacionarse las representaciones de sí y las formas de desconexión moral, por ejemplo, se constató que los sujetos que no conservan la misma forma de admiración son mucho más propensos a las desconexiones morales. Eso es porque conducirse moralmente supone conservar los valores en todas las situaciones, como señaló Piaget (1932).

Del mismo modo, las correlaciones entre las representaciones de sí mismos y la participación en situaciones de bullying mostraron que los agresores presentan más representaciones de sí individualistas (28%, mientras 16,4% presentan contenidos estereotipados e solamente 12,8% presentan contenidos morales). Carecen de “sensibilidad moral” pues no incluyen al otro en su universo de valores y no consiguen salir de su perspectiva (Ortega, Sanchez y Menesini, 2002). Usan más desconexiones morales (Fonzi y Vanucci, 1997; Oberman, 2011).

En cuanto a las correlaciones entre bullying y conexiones morales, las víctimas de bullying no son aquellos que más se desconectan moralmente, aunque presentan conexiones y desconexiones. No ocurre lo mismo con los agresores. Son los más desconectados y menos conectados en situaciones morales. Estos datos corroboran la idea de que el bullying es un problema moral (la media es positiva 0,37 para la desconexión y negativa -0,14 para la conexión). Los agresores muestran más capacidad para desactivar selectivamente el control de un mal comportamiento moral y reconstruyen así el significado de esa conducta reprochable justificándola moralmente. Exculpación, minimización o provocación son algunos de sus argumentos (Avilés, 2008). Las desconexiones morales desinhiben tales conductas, que serían moralmente incorrectas, viéndose

así liberados de autocensura y de culpa (Ortega, Sanchez y Menesini, 2002). Típico de las situaciones de heteronomía moral.

Se constata también que al establecerse una correlación entre las desconexiones morales y las representaciones de sí, aquellos que admiran contenidos individualistas (CAs) suelen desconectarse más (más desconexión -0.34 y menos la conexión -0.22) que aquellos que admiran contenidos éticos (CCs), pero no son significativamente diferentes de quienes no conservan una misma forma de admiración en sus representaciones de sí (por debajo de 0.0). Tanto los individualistas como aquellos que no conservan un valor se muestran desconectados moralmente. De todos modos, es relevante decir que en la puntuación de conexión moral (ver la Figura 1) se muestra una mayor variabilidad de respuestas por parte de los CAs (contenidos individualistas en sus representaciones de sí) y de los NCs (no conservan el mismo valor) respecto a quienes tienen representaciones éticas. Aunque estos últimos muestran más conexiones morales (más positivo) no varían tanto sus respuestas. Tal hecho se repite respecto a las desconexiones. Como mostramos en la Figura 4, los CAs (contenidos individualistas en sus representaciones de sí) muestran más desconexiones morales que los CBs (contenidos estereotipados), que los CCs (contenidos éticos) y prácticamente igualados a los NCs (aquellos no incluyen en una misma categoría de respuestas sus admiraciones). Nuevamente, la variabilidad del contenido de las respuestas de aquellos cuyos valores son éticos continúa mostrándose menor.

Ciertamente, todos estos datos juntos nos indican que el posicionamiento moral ante una situación de bullying puede explicar las formas por las que se actúa. La correlación entre los tres constructos hace posible afirmar que el maltrato entre iguales necesita ser visto como un problema en que la falta de ética es palpable. Esta afirmación permite pensar que la superación del bullying está relacionada con intervenciones que contemplen la educación y el desarrollo y moral de los sujetos involucrados (Avilés, 2015; Avilés, Irurtia, G^a-López y Caballo, 2011).

Limitaciones e implicaciones educativas

Es necesario realizar más investigaciones que pretendan indagar este enfoque ya que la presente investigación tiene limitaciones respecto a los

análisis estadísticos realizados ya que exige otros más complejos. Sin embargo, solamente con los datos descriptivos aportados por el análisis realizado ha sido posible constatar la relación existente entre asumir un papel de agresor en una situación de bullying, tener representaciones de sí mismo individualistas y desconectarse moralmente ante un problema moral.

Hay diferentes implicaciones educativas a partir de estos resultados. Es cierto que para la institución que educa la presencia de bullying supone un indicador de que sus objetivos de convivencia pacífica e ideales de tolerancia y respeto, entre otros valores morales pretendidos, no están siendo conseguidos.

Desafortunadamente, todavía existen muchas escuelas, principalmente en el escenario brasileño, que no reconocen el problema del bullying como algo preocupante. Esto es porque en esas instituciones la convivencia en la escuela todavía está lejos de ser uno de los objetivos y metas a conseguir. Ciertamente este ha sido “el talón de Aquiles” de muchas instituciones educativas. No solo por la presencia del bullying escolar, sino sobre todo por tantas microviolencias subyacentes que desafían a los educadores a tener en consideración algo que fue pensado hace mucho tiempo, la educación moral de nuestros jóvenes y niños. Si la formación de una personalidad ética se da por un proceso de construcción del propio sujeto – la autorregulación – chicos y chicas, escolarizados en esas instituciones educativas, necesitan espacios para tomar conciencia del dolor del otro, para reparar sus errores y para decir lo que sienten en situaciones de menosprecio.

Ciertamente, hay un tipo de ambiente en que tales acciones pueden ocurrir. En 1932 Piaget defendía que la cooperación es la única forma de superación de la condición de heteronomía, en que tantas desconexiones morales suceden. Con todo, tal concepto de cooperación debe ser comprendido en su dimensión psicológica, no se trata solamente de ayuda mutua, sino de una coordinación de perspectivas. Existe necesidad de crear espacios en que los temas de la convivencia sean tratados por quienes, por propio derecho, como pertenecientes a un determinado grupo de convivencia, puedan pensar en sus propias acciones, en las soluciones a sus problemas y puedan aprender a reparar sus errores con quienes de hecho hayan sufrido el daño, y no a través de punitivos que permiten al sujeto estar libre después de haber cumplido su castigo para nuevamente cometer otra violencia.

Decimos más. Es deber de las instituciones educativas habilitar momentos y espacios pensados para intervenir educativamente con el alumnado con estrategias y actividades intencionalmente planificadas e insertas en el currículo que aplica el profesorado y en las pautas educativas que se promocionan desde las familias. Una acción colectiva. Es hora de conformar Proyectos Antibullying para prevenir y erradicar el abuso de los contextos escolares, adoptando la educación moral como objetivo último (Avilés, 2015; Avilés, Irurtia, G^o-López y Caballo, 2011).

En una palabra: las alternativas para vencer el bullying son aquellas que ponen a los alumnos como protagonistas, o como agentes, como diría Bandura (2002), cuando resalta el concepto de agencia. “Que los alumnos sean parte de la solución y no el problema” (Avilés, 2013).

Los resultados de las relaciones establecidas nos mostraron de cuánta sensibilidad moral carecen los chicos y chicas agresores de bullying. Por tanto, es necesario darles la oportunidad de que constaten los sentimientos de aquellos que sufren (Robinson y Maines, 2003). Muchas veces, los agresores de bullying no conocieron otras formas de relación que la agresión, la violencia, el desprecio o la sumisión, haciéndose difícil, por lo tanto, que tengan en su repertorio de aprendizajes, instrumentos distintos para resolver los problemas (Hoover, Oliver y Hazsler, 1992). Por eso, es necesario ayudarles a escuchar a quienes fueron agredidos por ellos, sus sentimientos y emociones. Es necesario incentivarlos a salir de su punto de vista para pensar en cómo se sentirían en una situación similar.

Desde el punto de vista de víctima, tenemos la certeza de que su peor enemigo es él mismo, tras la larga secuencia de ataques a su identidad. Los datos que obtiene tras la convivencia con sus pares denotan que sus pensamientos y sentimientos giran sobre cierta culpabilización de sí mismo. En ese sentido, cabe a quienes son educadores la posibilidad de favorecer la superación de esa condición. Chicos y chicas víctimas de bullying necesitan evolucionar por sí mismos con la ayuda de los adultos y los iguales. Necesitan que les ayudemos a indignarse por las injusticias cometidas.

Los datos de esa investigación muestran lo necesario que es que los iguales participen y actúen en las instituciones en las que están. Ellos no deben ser testigos que esperan las acciones de los adultos. Deben ser protagonistas porque pueden decidir, ayudar, optar, decidir y restaurar la paz, en asambleas, mediados por el profesorado, en procesos que les

ayuden a entender y regular las dinámicas de relación interpersonal y les permitan en ellas a expresarse con lo que sienten y con lo que piensan.

Las correlaciones establecidas permiten pensar, en fin, en la necesidad de un entendimiento del fenómeno como un proceso de decisiones morales desde su inicio hasta su resolución. A nosotros nos queda la esperanza de que tales entendimientos garanticen futuras políticas públicas que puedan, en Brasil y en el mundo, avanzar menos en políticas punitivas y más en acciones de formación de los agentes educativos (familias y profesorado) para que éstos puedan actuar con criterio por la convivencia como un objetivo a ser cumplido en la escuela, y así, valores como la justicia, la tolerancia y el respeto estén realmente presentes en el cotidiano de las relaciones escolares.

Referencias

- Almeida, A., Correia, I., y Marinho, S. (2010). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, 9 (1), 23-36.
- Avilés, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela* [Bullying: the peer victimization. Perpetrators, victims and witnesses in school]. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M. (2008). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas [Differences of causal attribution in bullying among participants]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 136-148.
- Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying. Claves para una educación moral [A psychosocial analysis of cyberbullying: Keys to a moral education]. *Papeles del psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Avilés, J. M. (2015). Proyecto Antibullying. Prevención del bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa. Madrid: CEPE.

- Avilés, J. M., y Alonso, M. N. (2008). Análisis de componentes identificativos de la violencia en el contexto escolar. *Violencia, conflicto y maltrato. Itinerario de frontera [Analysis of identifying components of violence in the school context. Violence, conflict and abuse. Itinerary border]*. In I Leal et al. (Eds.), *7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 119-129). Porto: ISPA Ediciones.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., G^a-López, J., y Caballo, V. (2011). Bullying, el maltrato entre iguales [Bullying, peer victimization], *Behavioral Psychology*, *19* (1), 57-90.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, *3* (3), 193-209. doi:10.1207/s15327957pspr0303_3
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, *31* (2), 101-119. doi:10.1080/0305724022014322
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., y Pastorelli, C. (2001). Sociocognitive self regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80* (1), 125-135. doi:10.1037/0022-3514.80.1.125
- Bansel, P., Davies, B., Laws, C., y Linnell S. (2009). Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, *30* (1), 59-69.
- Bariaud, F. (1997). Le développement des conceptions de soi [The development of self-conceptions]. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson y F. Bariaud (Eds.), *Regards actuels sur l'adolescence [Current views on adolescence]* (pp. 49-78). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., Desmet, A. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce. En *Computers in Human Behavior*, *31*, 259-271. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.036>
- Bentley, K. M., y Li, A. K. F. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, *11* (2), 153-165. doi:10.1177/082957359601100220
- Bosworth, K., Espelage, D. L., y Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, *19* (3), 341-362. doi:10.1177/0272431699019003003

- Caravita, S., Gini, G. y Pozzoli, T. (2012). Main and moderated effects of moral cognition and status on bullying and defending. En *Aggressive Behavior*, 38, 456-468. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21447>
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O´Moore, M., Mora-Merchán, J.A., Pereira, B., et al. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30 (1), 71-83. doi:10.1002/ab.20006
- Fekkes, M., Pijpers, F., y Verloove-Vanhorick, S. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of childrens, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20 (1), 81-91. doi:10.1093/her/cyg100
- Fisher, H. L., Moffitt, T.E., Houts, R.M., Belsky, D.W., Arseneautl, L., y Caspi, A. (2012). Bullying victimization and risk of self-harm in early adolescence: longitudinal cohort study. *BMJ*, 344, 2683. doi:10.1136/bmj.e2683
- Gini, G., Pozzoli, T. y Hymel S. (2014). Moral disengagement among children and youth: a meta-analytic review of links to aggressive behavior. En *Agressive Behavior*, 40, 56-68. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21502>
- Hoover, J. H., Oliver, R., y Hazler, R. J. (1992). Bullying perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13 (1), 516-525. doi:10.1177/0143034392131001
- Kohlberg, L. (1989). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo [Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach]. In E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil* [The social world in the child's mind]. Madrid: Alianza Editorial.
- Menesini, E., y Camodeca, M. (2008). Vergonha e culpa como reguladores de comportamento: as relações com o bullying, vitimização e comportamento pró-social [Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour]. *British Journal of Developmental Psychology*, 26 (2), 183-196. doi:10.1348/026151007X205281
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A. Ortega, R., Costabile, A., y Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29 (6), 515-530. doi:10.1002/ab.10060

- Obermann, M. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10 (3), 239-257.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell: Oxford.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program. *Irish Journal of Psychology*, 18 (2), 170-190. doi:10.1080/03033910.1997.10558138
- Olweus, D. N. (1999). Sweden. In P. K. Smith et al. (Eds.). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*, (pp. 7-27). London: Routledge.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. [Violence among school children. Concepts and verbal labels the phenomenon of bullying]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R., Sánchez, V., y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying [Emotional competence and bullying]. *Anales de Psicología*, 28 (1), 71-82.
- Piaget, J. (1932). *O juízo moral na criança*. [The child moral judgment]. São Paulo: Summus Editorial.
- Pornari, C. D., y Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36 (2), 81-94. doi:10.1002/ab.20336
- Robinson, G., y Maines, B. (2003). *Crying for help. The no blame approach to bullying*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Sagone, E., y Licata, L. (2009). The relationship among interpersonal adjustment, moral disengagement, bullying, and prosocial behaviour: A study in junior high school. *Giornale di Psicologia*, 3(3), 247-254.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (2), 181-192. doi:10.1023/A:1005174831561
- Smith, A. (1999). *Teoria dos sentimentos morais*. [The theory of moral sentiments]. São Paulo: Martins Fontes.

- Salmivalli, C., y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations, *International Journal of Behavioral Development*, 28 (3), 246-258. doi:10.1080/01650250344000488
- Sonja, P., y Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9 (2), 195-209.
- Thomberg, R., y Jungert, T. (2012). Bystander behavior in bullying situations: basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 23, 34-85.
- Tognetta, L. R. P., y Bozza, T. L. (2012). Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes têm de si [Cyberbullying: A study on the impact of breach in cyberspace and its relations with representations that has to teens]. *Nuances. Estudos sobre Educação da UNESP*, 23 (24), 164-180.
- Tognetta, L. R. P., y La Taille, Y. (2008). A formação da personalidade ética: representações de si e moral [The formation of ethical personalities: Self representations and moral]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 181-188.
- Tognetta, L. R. P., Marcon, G. S. y Vinha, T. P. (2012). Os valores admirados por jovens de universidades públicas e particulares paulistas: serão valores éticos? [The values ??admired by young São Paulo public and private universities: Be ethical values???] In *Anais do XXV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE*, Campinas.
- Tognetta, L. R. P., y Vinha, T. P. (2013). Reconhecimento de situações de bullying por gestores brasileiros e as intervenções proporcionadas [Recognition of situations of bullying by Brazilian managers and proportionate interventions]. In J. J. G. Linares et al. (Eds.), *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educacionales [Research in schools: A multidimensional approach to psychological and educational variables]* (pp. 227-232). Almería/Espanha: Editorial GEU.
- Turner, R. M. (2009). Moral disengagement as a predictor of bullying and aggression: Are there gender differences? (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Nebraska-Lincoln. Resumen de la Tesis en la Internacional Sección A: *Humanities and Social Sciences*, 69 (7-A), 2609.

- Wachs, S. (2012). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: differences by participant role. *Emotional & Behavioral Difficulties*, 17 (3-4), 347-360. doi:10.1080/13632752.2012.704318
- Whitney, I., y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Researcher*, 35 (1), 3-25. doi:10.1080/0013188930350101

Dirección de contacto: Luciene Regina Paulino Tognetta. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara – Jaú, km 01, CEP 14800901- Araraquara – São Paulo, Brasil. E-mail:lrpaulino@uol.com.br

De liarla a rayarse: metáfora y coherencia en los relatos de cinco jóvenes que retornan a un CFGM

From *messing about* to *getting wound up*: metaphor and coherence in the stories of five young people who return to CFGM

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-320

Maria Josep Pérez Benavent

Grup EMIGRA – Departament d'Antropologia Social i Cultural

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen:

Para muchos jóvenes que acceden a los ciclos formativos de grado medio de formación profesional (CFGM), la transición desde la educación obligatoria u otras vías se convierte en un complejo proceso, en el que la posibilidad de reconstruir positivamente sus identidades socio-escolares ocupa un lugar relevante. En este artículo pretendemos ilustrar la complejidad de este proceso, a través de las narrativas y trayectorias de cinco jóvenes que deciden reiniciar un CFGM después de haber abandonado otros. Los datos proceden de una investigación etnográfica más amplia, basada en metodologías cualitativas, que explora las formas de construcción y reconstrucción de las identidades socio-escolares en un grupo de 19 alumnos del primer curso de un CFGM de una rama industrial. A través del análisis de sus discursos, observamos como el uso estratégico de las expresiones *ser de los que la liaban* y *rayarse* muestra la transición desde una identidad contra-escolar dominante en la ESO, a un proceso de repliegue sobre el sujeto en su paso por los CFGM y tras sus primeros abandonos. La entrada en la nueva cultura escolar de la formación profesional estará marcada por el desconcierto y la soledad ante un nuevo entorno, en el que las herramientas con las que en la etapa obligatoria al menos “fueron alguien” ahora ya no tienen ningún valor. La forma con que intentan reconstruir de manera

coherente sus trayectorias escolares nos mostrará como estos intentos de conjugar presente, pasado y futuro en sus historias y encontrar una posición en su discurso, implican además resolver las contradicciones del propio sistema educativo, del que en parte son un efecto.

Palabras clave: Formación profesional, identidades escolares, abandono escolar, transiciones educativas, CFGM, culturas escolares, exclusión, sistema educativo, reingreso escolar.

Abstract:

For many young people who enrol in intermediate VET (*Ciclos Formativos de Grado Medio* – CFGM, ISCED 3B), the transition from compulsory education or other alternative programmes becomes a complex process, where the possibility of reconstructing their academic identities positively is highly relevant. In this article we aim to illustrate the complexity of this process, through the narratives and trajectories of five young people who decide to restart a CFGM after having dropped out of previous ones. The data comes from a broader study, based on qualitative methodologies, which explores ways of constructing and reconstructing socio-school identities in a group of 19 students from the first year of a CFGM in an industrial specialty. The strategic use of expressions like «liarla» (messing about) and «rayarse» (getting wound up) in their stories shows the transition from a counter-school identity that is dominant in compulsory education to a process of withdrawal with regard to the subject in its passage through the CFGM. The entry into the new VET school culture will be marked by confusion and loneliness on being confronted by a new environment where the tools with which, in compulsory education, they «were at least someone» no longer have any value. The ways in which they try to reconstruct their school lives coherently show us how these attempts to combine past, present and future in their stories also involve resolving the contradictions in the educational system itself, of which in part they are an effect.

Key words: Vocational education, academic identities, school dropouts, educational transitions, Intermediate VET, school cultures, exclusion, education system, re-entry of students

Introducción

En el sistema educativo español, los ciclos formativos de grado medio de formación profesional (CFGM) son el destino de jóvenes que, tras superar

la educación obligatoria (ESO), optan por una vía de formación profesionalizadora (ISCED3B, en la clasificación internacional normalizada de la educación). Además, los CFGM se han convertido en un importante espacio de retorno a la formación reglada para muchos jóvenes y adultos que la abandonaron sin cualificación (Valiente, 2014). A pesar del notable incremento de matrícula de los últimos años, datos como los del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) muestran que las tasas brutas de titulación en esta etapa continúan siendo las más bajas del sistema educativo.

Este hecho nos proporciona indicios de que muchos de los jóvenes no finalizan sus estudios, o encuentran dificultades para hacerlo en el periodo previsto por el sistema. Los datos no explican la variedad de circunstancias que se han podido dar (cambios de CFGM, incorporación al mercado laboral, repeticiones, etc.), pero muestran una situación que afecta específicamente a esta etapa y que merece una atención también específica.

Aunque los CFGM suelen formar parte de las medidas propuestas para reducir las tasas de abandono escolar prematuro, no se cuenta con indicadores que permitan valorar su eficacia en este propósito (Carrasco y Narciso, 2013). La invisibilidad de los problemas específicos de esta etapa refleja un desequilibrio significativo entre las políticas educativas de acceso y las políticas de retención si consideramos que los CFGM son todavía, en nuestro imaginario educativo, una segunda oportunidad idónea para jóvenes con trayectorias de desafección escolar, o considerados de bajo rendimiento.

En ocasiones, los CFGM se convierten en la etapa liminar de un costoso ritual de paso hacia el mundo laboral adulto. En este sentido, reposicionar a los jóvenes en el espacio social como sujetos productivos puede ser complejo, sobre todo cuando en un sistema laboral precarizado, los que ocuparán su escalafón más bajo no encuentran compensaciones simbólicas ni instrumentales.

El abandono de los CFGM o las dificultades que en ellos encuentran muchos jóvenes exigen un análisis desde sus especificidades como transición, considerando cómo los factores de riesgo adquieren significados particulares al entrar en contacto con cada contexto educativo (Brown y Rodríguez, 2009). Si no se ha podido establecer relaciones causales definitivas entre factores de riesgo y abandono, y es probable que estos

sean indicadores de procesos más complejos (Häfeli y Schellenberg, 2009), quizás esta complejidad pueda explicarse a través del significado que pueden adquirir dichos factores en los procesos de construcción y reconstrucción de las identidades socio-escolares de los jóvenes. El paso al nuevo contexto de aprendizaje conlleva cambios y rupturas que el joven debe significar en sus trayectorias y sus dificultades pueden ser analizadas bajo la perspectiva de una falta de sentido o desde los conflictos de identidad que pueden darse en su proceso (Zittoun, 2008).

En las secciones que siguen abordamos algunos aspectos de esta complejidad, mediante el análisis del discurso de cinco jóvenes que reinician un CFGM después de haber abandonado otros. En primer lugar, presentaremos brevemente algunos aspectos destacados por la literatura relacionados con nuestro enfoque. Tras exponer los aspectos metodológicos y el contexto de nuestra investigación, presentaremos los resultados de nuestro análisis, centrándonos en como dotan de coherencia a sus experiencias y su relación con aspectos problemáticos de la transición a los CFGM. Finalmente, en la discusión y conclusión de este artículo relacionaremos nuestros resultados con el efecto de aspectos socioculturales y tensiones en el sistema educativo que acaban siendo individualizados en sus relatos personales.

Identidad e individualización en la transición a las culturas escolares de la formación profesional

La adquisición de una identidad escolar positiva ha sido considerada un factor clave en la retención del joven en el sistema escolar (Finn, 1989). Aspectos como la organización escolar, el tipo de conocimiento privilegiado, las expectativas del profesorado, o la relación con el grupo de iguales, son claves a la hora de considerar las formas con las que los jóvenes se posicionan, con sus propias expectativas y orígenes (Wexler, 1992; Whorham, 2006).

La literatura interesada en los aspectos socioculturales de la formación profesional ha puesto de relieve la relación de estos procesos de identificación con los de exclusión y selección, implícitos en su objetivo de socializar al joven para el trabajo (Bates, 1991; Colley, James, Diment y Tedder, 2003; Vincent y Braun, 2011).

Interpretar el aprendizaje como un proceso social vinculado a una transformación en sus participantes (Lave y Wenger, 1991) será una premisa básica para comprender las dinámicas implicadas en la identificación del joven dentro de una determinada *cultura de aprendizaje*, es decir, «una manera particular de entender un lugar de aprendizaje como una práctica constituida por las acciones, las disposiciones y las interpretaciones de sus participantes» (Hodkinson, Biesta y James, 2007, p.419). Cómo se entiende qué es enseñar, cómo se valora qué es aprender y qué referentes socioculturales se vinculan al trabajador ideal en la cultura profesional de cada especialidad serán aspectos centrales. Ser “la persona correcta para un trabajo” y adquirir un “habitus profesional” (Colley et ál., 2003, p.488) suponen un proceso en el que, más que saberes académicos, se pone en juego una negociación entre la autopercepción del joven y los atributos que rigen las figuras normativas en los márgenes del currículo formal. Ello implica ajustes, pero también conflictos irresolubles, en los que las relaciones de poder y los recursos desiguales para negociar tienen un papel central (Colley et ál., 2003, p.492). Estos procesos cobran una dimensión específica en el paso a los CFGM, no sólo por la relevancia de las decisiones en el futuro profesional de los jóvenes, sino porque éstas se toman en un momento de transición repleto de incertidumbres sobre cómo definirse en el mundo adulto (Cohen-Scali, 2003).

Considerar las dificultades de los jóvenes en estas etapas como el resultado del significado dado al encuentro de sus expectativas y las de una determinada cultura de aprendizaje no es algo que se agote en el espacio del centro escolar y en sus dinámicas cotidianas. Estas dificultades son indisociables de factores sistémicos, como las barreras que el diseño de los propios sistemas educativos puede plantear (De Graaf y Van Zenderen, 2013; Jørgensen, 2011), o la pregnancia de los discursos socioculturales sobre la responsabilidad del joven en construir con éxito su paso a la adultez social a través del trabajo. Cuestiones como estas suponen dificultades añadidas cuando se parte de situaciones socioeconómicas y educativas desiguales. Los discursos políticos y sociales sobre la igualdad de oportunidades y la responsabilidad del joven en su formación implican un desplazamiento conceptual importante, al presuponer que los individuos, más que pertenecer a una clase, forman parte de una ciudadanía uniforme en la que alguien es incluido o excluido según su empleabilidad (Thompson, 2011). Cuando las formas de representación social se reducen al eje

participación/no participación, los problemas políticos y sociales tienden a individualizarse (Dawson, 2012, p.307).

Analizar las decisiones de abandonar los CFGM desde la perspectiva de la exclusión implica considerar que ésta puede actuar desde distintos niveles: sistémicos, individuales e institucionales (Jørgensen, 2011). Sin embargo, los procesos de exclusión no suelen ser percibidos como tales, sino que adoptan la forma de decisiones individuales, mediante las que los jóvenes aceptan como propias limitaciones estructurales, adaptándolas bajo algún tipo de coherencia a sus narrativas personales (Jonker, 2006; De Graaf y Van Zenderen, 2013).

En este artículo, analizamos algunas de estas cuestiones, situándolas en un momento preciso de la trayectoria de cinco jóvenes que deciden iniciar un CFGM después de haber abandonado otros. Partiendo del concepto de identidad de Dubar (1991), definido como "...el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones" (pág.111), nuestra perspectiva se sitúa en el análisis de los aspectos socio-culturales del ámbito escolar que inciden en las transiciones críticas a las culturas de aprendizaje de los CFGM, entendidas estas bajo una perspectiva escalar (Hodkinson et ál., 2007) y como un lugar de transición, donde los jóvenes deberán realizar un intenso trabajo de reconstrucción de sus identidades escolares previas.

Método, criterios y participantes

Los datos utilizados provienen de un trabajo de investigación etnográfico más amplio, destinado a explorar los procesos de reconstrucción de las identidades socio-escolares de un grupo de jóvenes en el primer año de un CFGM de una rama industrial¹. El trabajo de campo se realizó durante nueve meses del curso escolar 2012-13, en un centro público de secundaria situado en un barrio periférico de una ciudad cercana al área metropolitana de Barcelona. En la investigación participaron 19 estudiantes entre 16 y 40 años y los cinco profesores del equipo docente.

⁽¹⁾ La investigación forma parte de la tesis doctoral de la autora y se enmarca en el proyecto FP7 (2013-2018) RESL.eu (Reducing Early school leaving in Europe), coordinado en la UAB por la Dra. Silvia Carrasco.

El trabajo de campo se sirvió de métodos cualitativos, basados en la observación en aulas, talleres y otros espacios del centro y en la realización de entrevistas semidirigidas a los participantes en distintos momentos del curso escolar. Obtuvimos el consentimiento informado de los participantes bajo un compromiso de confidencialidad, por ello se ha evitado dar mayor concreción a la ubicación del centro y los nombres que aparecen en el artículo son pseudónimos.

Los resultados que presentamos provienen de las entrevistas realizadas durante el primer trimestre del curso. Éstas contemplaban aspectos sociodemográficos, biografía escolar/laboral, motivación y expectativas. Del análisis de las entrevistas a los 19 alumnos, pudimos distinguir cuatro lógicas que guiaban su presencia en aquel curso: lógica de mejora, credencialista, de continuidad y de cambio. El concepto de lógica se inspiró en el de lógica de acción de Dubar, entendida como el tipo de racionalidad que da coherencia a las prácticas pasadas, las actuales y las previstas en el futuro en una carrera formativa (Dubar, 1992, p.511). Para su identificación tuvimos en cuenta tres aspectos: elementos que indicaban una identidad laboral i/o escolar construidas, significado dado a su presencia en aquel ciclo y el tipo de proyección de futuro realizada. Resultaron variables significativas el momento socioeconómico en el que finalizaron la ESO/EGB, el tipo de experiencia laboral previa o no haberla tenido, la vivencia problemática del pasado escolar y haber pasado por periodos de inactividad laboral y formativa. Estas lógicas explicaban las diferentes actitudes en el nuevo curso: un compromiso elevado ante la posibilidad de enriquecer proyectos profesionales ya comenzados (lógica de mejora), el pragmatismo escéptico de los que ya se habían titulado en otros ciclos pero solo habían conocido la precariedad del mundo laboral (lógica credencialista) o simplemente continuar en el sistema después de la ESO, con un proyecto profesional todavía muy desdibujado en sus expectativas (lógica de continuidad).

Aquí nos centraremos en cinco jóvenes que compartían una lógica de cambio: Jonatán y Abdel, 18; Moha, 23 y Iván y Ricardo, 21. Elegimos a este grupo por presentar trayectorias de abandono previas y por ser los que mayores dificultades de integración en el ciclo presentaron. Todos habían abandonado entre uno y tres CFGM anteriormente y habían pasado por periodos de inactividad laboral y formativa (de seis meses a dos años). En ningún caso hubo contacto formal con el mundo laboral, tan sólo algún trabajo esporádico en dos de ellos, ayudando a amigos o familiares.

Su socialización a través de la escuela había sido negativa y a través del trabajo inexistente. Arrastraban una imagen de estudiante precaria, que intentaban superar mediante un discurso que sancionaba su pasado y presentaba el nuevo curso como el inicio de una etapa que cambiaría su trayectoria, asociada más a un cambio personal que a un proyecto profesional concreto. Cuatro de los jóvenes habían conseguido el graduado en ESO después de repetir y con aprobados por junta al final de etapa, solo en un caso (Jonatán) no se llega a finalizar la ESO y se accede al primer CFGM mediante prueba de acceso.

Respecto a su situación socioeconómica, pertenecen a familias de clase trabajadora que, en cuatro de los casos (Jonatán, Ricardo, Abdel y Moha), atraviesan dificultades económicas durante el curso. Los padres habían desempeñado trabajos de baja cualificación relacionados con la construcción y se encontraban en el paro. Las madres, en tres de estos casos, trabajan (dos realizando limpieza a domicilio y una de dependienta). El quinto caso (Iván) presentaba la situación económica más estable, ya que el padre y la madre tenían una ocupación (transportes y servicios).

Se ha aplicado un análisis discursivo a los textos producidos en las entrevistas, teniendo en cuenta su vertiente expresiva (Jociles, 2005) y entendiendo el discurso como “conducta que expresa una subjetividad (un modelo y/o una actitud cognitiva, valorativa y emotiva) y es producto de la praxis socio-histórica” (Jociles, 2005, p.22). En nuestro análisis, nos centramos en los aspectos del discurso destinados a producir coherencias y sus fisuras, como actos narrativos localizados en el contexto de la entrevista y como un trabajo de composición narrativa que, inspirándonos en Gubrium y Holstein (1998), implica tanto a los recursos con que la historia es organizada, como a los significados disponibles, las tramas y los vínculos que son “puestos en coherencia” en sus relatos personales.

Ser de los que la liaban: lo normal de un niño ¿no?

La imagen más recurrente de estos cinco jóvenes para definirse en su paso por la ESO fue la de haber sido “de los que la liaban”:

Ricardo: Era un niño, y era de esos que la liaban ¿sabes?

Inv.: ¿Y a que dices tú liarla?

Ricardo: Pues yo que sé, portarte mal, ¿no?

Inv.: ¿y qué es portarte mal?

Ricardo: (ríe) ¡pues yo que sé! No escuchar, meterte con... muchas cosas.

Inv.: Pero tú, por ejemplo, puedes no escuchar y no liarla ¿no?

Ricardo: No sé, pues liarla de hacer el indio, por decirte así. Lo normal de un niño ¿no?

[Ricardo/pif/25-10-12]

Este atributo lo vinculaban a una actitud infantil, socialmente justificable, que les situaba en un presente distinto, bajo un discurso entre condescendiente y sancionador que reforzaba ante su interlocutora la credibilidad de su proyecto de cambio aunque, en algunos casos, la convergencia de este posicionamiento y la subjetivación de una identidad contra-escolar plantearan situaciones no del todo resueltas:

Iván: Pues mi madre estaba súper enfadada, pero es lo normal ¿no? porque ahora lo pienso yo y... entre comillas, me avergüenzo, porque dije, podría aprovechar el tiempo y no hacer eso.

Inv.: ¿Sí?

Iván: Claro. Yo lo pienso ahora mismo...yo ahora mismo no haría estas cosas. A lo mejor si, liarla un poquillo, pero no de la manera que la liaba, porque yo siempre, o sea, toda mi vida he sido el típico gamberrete y tal, pero... ahora es de otra manera. Ahora lo pienso y digo, pues igual no estaba tan bien.

[Iván/pif/04-12-12]

La centralidad de esta imagen contra escolar en sus relatos de la ESO mostró aspectos clave para entender cómo significaban su pasado escolar y la dimensión que ello podía haber cobrado en su paso a los ciclos. Estos aspectos eran dos: la idea latente sobre su incapacidad para estudiar y una comprensión del mundo escolar a través del eje docilidad-conflicto que resultará limitante. Ambas giraban entorno a un argumento compartido en sus relatos: ellos suspendían porque la liaban y no al contrario.

Investigaciones como la de Kaplan, Peck y Kaplan (1997), basadas en el eje frustración-autoestima de Finn (1989), han demostrado precisamente como las cualificaciones negativas de los estándares escolares son las que acaban generando actitudes de desafección y efectos negativos en la autopercepción. En el caso de estos jóvenes sólo podemos saber lo que ellos nos cuentan, pero la insistencia con la que subrayaban

que, a pesar de todo, no eran «tontos» o «valían» implicaba, como mínimo, haber asumido como razonable la expectativa de ser identificados como incapaces. Neutralizar esta posibilidad con sólidos argumentos, basados en lo que los profesores de la ESO dijeron de ellos, era necesario, aunque ello supusiera haber asumido otras etiquetas que si estaban dispuestos a presentar como parte de su «personalidad»:

Jonatán: Pues los profes me decían de que si no me lo saco es porque no quiero, porque yo capacidad tengo y... que si no me lo saco es porque era un vago.

Inv.: ¿Eso es lo que te decían, que eras un vago?

Jonatán: Si, que era un vago, y era un vago.

Inv.: ¿Y tu creías que eras un vago?

Jonatán: ¡Siii...y lo sigo pensando que soy un vago!, pero bueno, ya he cambiado un poco ¿sabes?

[Jonatán/cap/30-10-12]

Presentarse como vagos o “gamberretes” era el resultado de una negociación en la que se ponía en juego, no solo la imagen que proyectan en el contexto de la entrevista, sino el posicionamiento desde el que intentan reconstruir su proyecto de cambio personal en el nuevo curso. Pero este posicionamiento descansa sobre una base frágil, en la que la sospecha de su incapacidad emergerá cuando ser «de los que la lían» no pueda explicar que acaben abandonando sus primeros CFGM.

Para estos cinco jóvenes, que no habían encontrado espacios escolares donde construirse positivamente, ser vagos o «de los que la liaban» se convierte en la mejor alternativa, ante la posibilidad de ser etiquetados como incapaces. Estas identificaciones resultaron significativas, a diferencia de los alumnos que, bajo lógicas distintas, habiendo atravesado periodos difíciles en la ESO, los justificaban mediante discursos críticos sobre la institución escolar u otros factores externos. No haber pasado por periodos de inactividad escolar, aunque hubieran cambiado de ciclo (lógica de continuidad), haber conseguido ya un título de CFGM y algún trabajo precario (lógica credencialista) o haber podido desarrollar una identidad socio-laboral positiva (lógica de mejora), fueron variables determinantes en sus formas de presentar los pasados escolares, frente a estos cinco jóvenes para los que superar el curso pasaba por un cambio personal.

Por otra parte, sus experiencias en la escuela obligatoria habían estructurado su comprensión del mundo social escolar bajo el eje

conflicto-docilidad, lugar desde donde articulaban su propuesta de cambio y de “buen alumno”: el que no la liaba. Esta idea resonaba también en las formas con las que destacaban rasgos vinculados a la evitación del conflicto cuando se les preguntaba cómo consideraban que debía ser un buen trabajador:

Pues lo que tengas que hacer,... es que no..., yo que sé, alguien que haga las cosas bien, hacer caso, comportarte, ¿no?

[Ricardo/pif/25-10-12]

Pues simplemente estar,... estar en su hora en el trabajo y claro que no tenga conflictos con los compañeros, que se lleve bien, que sea puntual, que haga las cosas con gracia, o sea en plan... que ponga empeño en lo que está haciendo.

[Iván/pif/04-12-12]

Sin embargo, durante aquel curso, la imagen de alumno dócil que propusieron tuvo un escaso valor de cambio en la economía de la identidad (Wexler, 1992) que regía el ciclo. Comprender sus reglas fue una de las principales dificultades, en un espacio donde se entrecruzaban las atribuciones del profesorado, las del grupo de iguales, las vividas por ellos y las que ahora proponían.

En nuestra investigación observamos como estas identificaciones sufrieron desplazamientos de sentido, que reflejaban los sistemas de valores vigentes en el ciclo que iniciaban: entre “alumno de la ESO académicamente deficitario” y “trabajador incompetente”, entre “buen estudiante” y “estudiante adulto con experiencia profesional”, o en la forma con la que los propios alumnos clasificaban a los compañeros “grandes” y a los “jóvenes”, relacionada no tanto con la edad, como con formas de ser y estar en el espacio escolar vinculadas a valores sociales sobre la adultez construida a través de la responsabilidad en el trabajo. Sin experiencia laboral y con una identidad escolar precaria, estos jóvenes compartían una situación de desventaja a la hora de interpretar estos significados e identificarse con sus imágenes.

Reconstruirse en términos de docilidad no era suficiente y reflejaba una escasez de recursos para interpretar la nueva cultura de aprendizaje, también presente en las experiencias de sus primeros ciclos. Si en la ESO se habían enfrentado a un tipo de autoridad visible a la que claramente podían contestar con una actitud contra escolar, la posibilidad de oponer esta actitud en sus primeros ciclos se desvanece ante un tipo de autoridad que reacciona con indiferencia:

Inv.: Y los profesores del otro ciclo, ¿qué? ¿Eran más duros? ¿Eran iguales?

Jonatán: No es que fueran más duros, lo que pasaban más de ti. Si no hacías na pues pasaban y ni te hacían caso ¿sabes? que es lo que hacía yo. En verdad es normal ¿sabes? Si no quieres aprovechar el tiempo no van a estar detrás de ti los profes.

[Jonatán/cap/30-10-12]

De liarla a rayarse: el repliegue sobre el individuo

Si ser *de los que la liaban* implicaba la capacidad de actuar sobre el entorno escolar y «ser alguien», en sus explicaciones sobre los CFGM cualquier forma de identificación clara desaparece y las razones de su fracaso se repliegan sobre el individuo. Del niño rebelde pero al fin y al cabo listo con que presentan su imagen en la ESO, pasaremos a la imagen de un joven paralizado ante la pérdida del control sobre un espacio escolar donde sus herramientas de la ESO no funcionan. La forma reflexiva *rayarse* aparece en sus explicaciones como una metáfora que condensa este giro en su discurso.

“En principio quería hacer un curso de asín de educación física, ¿sabes? Eso de..., pero se ve que estaba en XXXX y cosas asín y ir pa XXXX, yo que sé, paso... y... luego me apunté a electricidad aquí, y se ve que estudiado con gente muchísimo más grande que yo, pero bastante, de 40 de 35, y no había ninguno de mi edad, ¿sabes? Y yo me... me rayaba muchísimo tío, estudiaba yo solo abí y no sabía na... .. me rayé mucho, pues lo dejo tío. (...) Me encontraba muy solo en ese curso, si.” [Abdel/pif/15-11-12]

“Rayarse” ocurre después de haberse dado diversas circunstancias vagas y contradictorias en sus explicaciones (tener un horario de tarde, tener que desplazarse de ciudad, tener compañeros adultos). Estas explicaciones acaban siendo anecdóticas ante argumentos que fracturan la frágil coherencia de sus discursos sobre el niño rebelde pero listo de la ESO, como concluir que al fin y al cabo la ESO no la aprobaron por sus propios medios («la ESO es un milagro que me la haya sacado» [Moha/poli/22-11-12]; «los profes dijeron, el chaval no es tonto, vamos a darle el graduado y que se busque la vida ¿no?» [Ricardo/pif/25-10-12]) o poner en duda su capacidad para estudiar («No, no, no me gustaba, yo lo

veía todo muy difícil, requiere mucho estudio y yo pa los estudios como que no, que no...» [Jonatán/cap/30-10-12]).

«Rayarse» es una metáfora que remite a significados relacionados con experiencias difíciles o incómodas de explicar, asociadas a una pérdida de control sobre el nuevo entorno escolar y a la soledad («No iba, pero que no pintaba nada yo ahí ¿sabes? No sabía donde estaba.» [Ricardo/pif/25-10-12]), a una experiencia insoportable («Es algo que dices: como estoy aquí más rato me vuelvo loco, que es que no, que no le veía...» [Iván/pif/04-12-12]) o a una particular forma de aburrimiento («rayao es como muy aburrío» [Abdel/pif/15-11-12]) que, en ocasiones, se expresa como algo que ocurre ante a una perspectiva de fracaso y que desemboca en una desconexión:

Moha: El fallo que tengo es que cuando me rayo me desconecto

Inv.: ¿Te rayas qué quiere decir?

Moha: Como cuando no me gusta algo, o veo que no me lo voy a sacar o algo y digo pues desconecto.

[Moha/poli/22-11-12]

Sus discursos sugerían un repliegue sobre el individuo que adquiriría diferentes dimensiones interrelacionadas en una secuencia de sus vidas que todavía no había finalizado. Para algunos esta secuencia se prolongaba por años, como Moha o Ricardo, que habían intentado cursar tres y dos ciclos respectivamente antes de llegar al actual.

La realimentación entre una subjetiva percepción limitada de sus capacidades, y una limitación objetiva de sus posibilidades, no solo les lleva a estrechar sus expectativas, sino a una reclusión progresiva en espacios próximos o familiares. Estos espacios limitarán sus opciones y las nuevas elecciones de formación poco motivadoras desembocarán de nuevo en abandonos.

A pesar de que abandonar les libera de una situación insoportable, sus periodos de inactividad formativa y laboral acaban siendo una prolongación de la desorientación vivida. Estos periodos serán narrados como espacios confusos, paréntesis que parecen no contar en el tiempo social, donde lo que hacen es considerado “nada” y donde no se plantean ningún otro tipo de actividad:

Pues no sé, me quedé todo el día... no me acuerdo muy bien, pero me quedé parao si, no hice na. No había mucho que hacer, no podía hacer muchas cosas también.

[Abdel/pif/15-11-12]

*Pff....pues o viendo la tele, o en el ordenador o... claro... que no... (...)
Si, he tenido y mmm.... o sea, yo mismo me decía es que no... no me gusta estar, o sea no quiero seguir así, pero claro.....luego pensaba pff...es que de las cosas que hay casi que.....*

[Iván/pif/04-12-12]

No hacía nada. Salía, daba una vuelta y por la tarde con los amigos. No me preocupaba nada, estaba perdido, en esos tiempos estaba perdido.

[Ricardo/pif/25-10-12]

El barrio y sus alrededores acaban conformando los límites de las “geografías subjetivas de sus oportunidades” (Green y Whithe, 2008, p.222), como único espacio de formación o búsqueda de trabajo. Un trabajo que jamás llega, reducido su capital social a redes próximas de amigos y familiares, también en situación precaria, y unas posibilidades de formación que se limitan a lo que ofrece el centro más cercano a casa.

En cuatro de los cinco casos la elección del ciclo que inician el curso 2012-13 está determinada por la proximidad a su lugar de residencia («Había que hacer algo y digo, pues venirme aquí que está al lao de casa y si hay suerte, pues mira...y me cogieron» [Ricardo/pif/25-10-12]). Iván, el único que vive en un barrio distinto al del instituto, volverá al centro donde abandonó su primer ciclo después de un curso de fontanería en la Mancomunidad, donde afirma descubrir que lo que ahora va a estudiar es más apropiado para él que su primera elección, un CFGM de laboratorio de imagen («no lo veía pa mi» [Iván/pif/04-12-12]). La fontanería la asocia a cosas que ocurren en la vida «normal», razón por la que se matricula en el nuevo ciclo, relacionado con ese ámbito profesional:

Inv.: ¿Y esos cursos te gustaban (fontanería)?

Iván: Si, porque, mmm... no sé, como eran cosas que me podían pasar en la vida, en la vida normal, o sea, por ejemplo, soldar lo que sea, o... tener que cambiar la tubería de algo, pues dije, pues...vamos a probar a ver que tal (...) esto básicamente. El ciclo que estoy haciendo, o sea....ahora si, me gusta algunas cosas, pero...básicamente lo hago porque creo que puede tener salida no porque yo al principio dijera: juba... es que tengo que hacer esto segurísimo!

[Iván/pif/04-12-12]

Volver a estudiar se convierte en una urgencia que refleja la experiencia de la exclusión experimentada o que intuyen que pueden

experimentar: sentirse excluido del grupo de amigos del barrio («Pues ver como estaban las cosas, ver como estaba to y veía que mis amigos se empezaban a mover y yo decía, ¡pues ostia! Pues no voy a ser yo el tonto que...que...» [Ricardo/pif/25-10-12]) o del acceso a los bienes de consumo que facilitan su sociabilidad, como en el caso de Jonatán, cuyos padres están en el paro desde hace un año:

Inv.: ¿ Y qué diferencia hay entre este año y el año pasado?

Jonatán: Pues..., más que nada por mí, porque he cambiao el chip. Me he dao cuenta de que no hay trabajo y que como no estudie nada pues no voy ha hacer nada, y no voy a ganar dinero y no voy a sacar el carné del coche, no voy ha hacer nada ¿sabes? (...) Lo veo como una necesidad más que nada porque mis padres no me pueden dar dinero, porque por ejemplo si quiero salir, pues no me pueden dar dinero, y me tengo que buscar la vida ¿sabes?

[Jonatán/cap/30-10-12]

Las urgencias y necesidades que surgen tras sus periodos de inactividad no suponen considerar la posibilidad de intentar conseguir lo que explicaron en las entrevistas que hubieran querido ser: Iván no será músico, Ricardo y Moha no serán mecánicos de coches, ni tampoco Abdel será profesor de educación física. Sólo en el caso de Jonatán, el único que no finalizó la ESO en su día, esos deseos parecían no haberse construido jamás: «pues no, yo nunca he tenío de eso.» [Jonatán/cap/30-10-12].

Durante este proceso se han reajustado sus expectativas, mediante explicaciones que dan un sentido coherente a sus trayectorias: la asunción de que uno es conformista («yo es que soy una persona que me comfor... ¿cómo se dice? conformista, ¿sabes? que me da igual las cosas, que me da igual como sea el colegio» [Ricardo/pif/25-10-12]), la consideración de que al fin y al cabo todos los ciclos son iguales («sí, esto está bien, pero es que tampoco hay muchas cosas que elegir, elegí esto pues, yo que sé...es lo mismo. Todos los grados medios es lo mismo, siempre es lo mismo» [Abdel/pif/15-11-12]), pensar que el ciclo que estudian es más adecuado para ellos, aunque en realidad no les guste, caso de Iván, concluir que, después de todo, no solo nunca les ha gustado estudiar, sino que además les cuesta (Moha), o la imposibilidad de encontrar algún horizonte de expectativas hasta donde les alcanza la memoria, como el caso de Jonatán.

El impacto de las lógicas contradictorias del sistema educativo y los CFGM: dificultades para resistir la exclusión

De “liarla” a “rayarse” las trayectorias explicadas por estos jóvenes muestran la complejidad de una transición inacabada, en la que la dificultad para identificarse de forma positiva en el medio escolar ocupa un lugar relevante. Esta dificultad no puede ser atribuida meramente a factores individuales o déficits en los estándares educativos. Como señalan Brown y Rodríguez (2009), la desvinculación escolar es un fenómeno mediado escolarmente y es dentro de cada orden social escolar donde sus condiciones son coproducidas. En este sentido, las formas con que el medio escolar significa y da respuesta a factores considerados individuales son decisivas (p.221). La idea del abandono como resultado de un proceso interactivo de “(auto)exclusión” (Jonker, 2006, p.137) parece reflejarse en las trayectorias de estos jóvenes, cuyas formas de expresar quienes fueron, quienes son, o la imposibilidad de hacerlo, emergen como resultado de negociaciones personales con lo que les ha sido atribuido. En sus historias, los recursos instrumentales y simbólicos empleados para reconstruir sus identidades escolares en el paso a los CFGM aparecen limitados: una percepción precaria de sus capacidades, una comprensión del mundo social escolar basada en el eje limitante conflicto-docilidad y una escasez de capital identitario extraescolar legitimador, susceptible de algún tipo de reconocimiento en el entorno escolar, tal como comprobamos en su percepción de los periodos que ni trabajan ni estudian. Más que una carencia de saberes académicos acumulados, el tipo de relación que han aprendido a establecer con el mundo escolar y con el aprendizaje mismo ha sido determinante.

Sin embargo, en sus palabras nada aparece como resultado de estas barreras, sino como producto de un largo proceso en el que los aspectos sistémicos se destilan, hasta ser significados como problemas individuales que requieren soluciones individuales. En este sentido, la lógica de cambio personal con que se enfrentan al nuevo ciclo es un ejemplo y el proceso de repliegue observado en sus trayectorias un efecto. En sus relatos, el discurso social meritocrático de la igualdad de oportunidades desaprovechadas silencia cualquier factor relacionado con su clase social o su origen inmigrante mostrándonos las formas con las que el éxito o el fracaso escolar y las ideologías sociales dominantes producen subjetividades.

Si por una parte, lo que Périer (2008) llama “sincretismo de la experiencia escolar” (p.12), es decir, la sobredimensión que el éxito o el fracaso escolar puede adquirir en la conformación de subjetividades más allá de lo escolar, ha impuesto barreras en la proyección de futuro de estos jóvenes, por otra, la escasa capacidad del contexto educativo de los CFGM para adaptarse a las desiguales condiciones de acceso parece ignorar que estas requieren desigualdad de recursos si se pretende que el sistema sea realmente igualitario (Markussen, Frøseth, Sandberg, 2011, p.243).

Ser “de los que la liaban” y “rayarse” son las claves de sentido bajo las que estos jóvenes intentan reconstruir sus relatos escolares con algún tipo de coherencia legitimadora. Qué tipo de incoherencias intentan resolver se sitúa en el centro de nuestra discusión, para mostrar como estas negociaciones sobre “como ser” son indisociables de barreras institucionales y socioculturales que afectan de forma específica a la transición a los CFGM.

Barreras y tensiones en el encuentro con una nueva cultura de aprendizaje

En las entrevistas, una sensación de alienación a su llegada a los CFGM se reflejaba en las expresiones que, más que apuntar a la dificultad académica, remitían a estar fuera de lugar, a la soledad, a la sensación de que aquello “no era para ellos” o a estar «perdidos». La sensación de haber sido abandonados se entremezcla con la de abandonar; un tipo de exclusión que se construye cuando no hay respuesta de la institución o esta adopta un discurso meramente asimilacionista (Zepke y Leach, 2005).

Al ingresar en un CFGM, el joven adquiere un nuevo estatus administrativo y sociocultural: del adolescente-niño de la ESO pasa a ser un trabajador en potencia, enfrentado a nuevas exigencias de autonomía y responsabilidad y a los modelos profesionales de cada ciclo. Tras los valores del “profesionalismo”, en la práctica escolar intervienen valores socioculturales que exceden la pura transmisión de un cuerpo de conocimientos técnicos (Vincent y Braun, 2011). Cuando las formas de interpretar estos valores no encajan con las expectativas del joven o de la institución, la dificultad de establecer algún tipo de identificación puede acrecentarse al fallar uno de los aspectos básicos del aprendizaje: sentir que se participa o se pertenece (Lave y Wenger, 1991). Para que este encuentro de expectativas se produzca satisfactoriamente sus culturas

de aprendizaje deben ser integradoras, algo que choca con la idea excluyente de que los CFGM son lugares de selección ante un mercado laboral exigente y nos remite a una tensión no resuelta entre objetivos sociales y económicos, especialmente relevante en los CFGM.

Además de estos procesos de selección, donde los aspectos socioculturales tienen un papel relevante (Bates, 1991; Colley et ál, 2003), para los jóvenes que sienten estos valores como ajenos o incomprendidos su integración supone un arduo trabajo personal, cuya recompensa, ser “algo” que no se pudo elegir, no es suficiente. El sistema escolar, sin embargo, presupone que cualquier joven “no académico” aceptará su destino en cualquier ciclo medio, ante una oferta limitada y una nota media baja de acceso. Su estigma de mal estudiante en la ESO lo expone a una especie de exigencia moral con la sociedad, la de convertirse rápidamente en un sujeto productivo, una presión a veces insoportable para un joven de 16 años. Para algunos, vagar de un ciclo a otro sin solución no es solo una forma de explorar posibilidades, es también una forma de retardar un destino no deseado, alargando un estado de liminaridad en el que cualquier cosa es posible.

Los CFGM continúan siendo la opción considerada más adecuada para aquellos que no han finalizado la ESO con los resultados esperados, algo asumido por los propios jóvenes en las entrevistas, pero también por parte del profesorado, tal como observamos asistiendo a las evaluaciones finales de cuarto de ESO en el mismo centro. La disyuntiva entre aprobar a los alumnos de bajo rendimiento académico, con la esperanza de que obtengan una plaza en un ciclo medio, o no graduarlos y abocarlos a la calle o a programas alternativos escasos y sin apenas validez formal, es frecuente. En estas deliberaciones hay implícita una percepción de los CFGM como un espacio donde «se hacen cosas con las manos» con un bajo nivel de exigencia, reflejo de una dicotomía entre estudiar y trabajar, entre lo práctico y lo teórico, profundamente arraigada en nuestra cultura.

Esta percepción conforma una importante barrera sociocultural que organiza la relación con el aprendizaje de los jóvenes considerados «no académicos» y se relaciona con su frustración en los primeros meses del ciclo, al comprobar que la realidad de sus desarrollos curriculares es bien distinta. Este tipo de relación con el aprendizaje no solo les predispone al fracaso ante los módulos “teóricos”, sino que puede incidir de manera limitante en la forma de valorar la formación en sus futuras carreras (Sappa y Bonica, 2011, p.626).

Si el profesorado de 4º de ESO debe resolver una disyuntiva entre lo que podríamos calificar criterios académicos y sociales, el profesorado de los CFGM se enfrenta a la tarea compleja de reconducir en dos años las carreras de desafección escolar de estos jóvenes y hacer de ellos unos “profesionales competentes”. Hasta unos meses antes, estos jóvenes han contado con apoyos escolares diversos (refuerzos, atención tutorial y psicopedagógica...) pero en septiembre, al llegar al CFGM, parece que nada de esto es considerado necesario ya que la administración educativa, en nuestro contexto de investigación, no prevé estos recursos para estas etapas a pesar de dirigir a ellas a los jóvenes que han tenido más dificultades en la educación obligatoria.

El abandono, en una de sus múltiples capas, puede ser interpretado como un efecto de estas contradicciones, ya que se empuja a los ciclos a jóvenes en condiciones de desigualdad educativa, para después ser excluidos por no ser aptos, convirtiéndose, especialmente el primer curso de los CFGM, en una especie de puerta giratoria a ninguna parte que, como vimos en los jóvenes de nuestra investigación, puede limitar todavía más sus expectativas.

Conclusiones

«Rayarse» y abandonar implica el inicio de un proceso en el que las expectativas de estos cinco jóvenes son reajustadas. Primero con la confirmación de algo que ya sabían: no son buenos estudiantes, y después, con la nueva significación que este hecho adquiere al entrar en contacto con el mundo escolar de los ciclos: ahora también son incapaces de desarrollar la profesión que apenas eligieron, o a la que quizás se dejaron llevar.

Las trayectorias dilatadas de estos jóvenes y sus sucesivos abandonos podrían ser analizados como un costoso proceso de aceptación del lugar que, desde el sistema escolar, se les ha asignado en el mundo laboral. Pero a la vez, sus intentos fallidos de volver a la formación, pueden ser interpretados como una forma de resistencia a convertirse en excluidos. Un dilema que parece resolverse en sus trayectorias limitando sus expectativas tras sus experiencias de abandono. En este sentido, los casos analizados no solo nos proporcionan indicios sobre algunos aspectos que inciden en sus abandonos, sino también sobre las consecuencias de estos abandonos cuando en el contexto social, escolar y familiar del joven no se cuenta con recursos suficientes que faciliten el acceso a alternativas, opciones u orientación significativa.

Ahora la urgencia es «hacer algo» para «ser alguien» y ello, de momento, implica cerrar un proceso inacabado en el que la pregunta sobre cómo ser en los CFGM debe resolverse ante la imposibilidad de resolver cualquier otra identidad social legitimadora, por ejemplo a través del trabajo. Sin embargo, «hacer algo» y «ser alguien» no es una mera cuestión de elección personal, depende, para empezar, de los límites que establecen las condiciones bajo las que se elige qué hacer.

Resolver las contradicciones del sistema, aceptar un destino quizás no deseado, resolver una imagen de sí mismos aceptable en su tránsito a la edad adulta y evitar la exclusión social, son cuestiones complejas, en cuyo análisis factores estructurales como la clase social o el origen inmigrante de algunos de los jóvenes, son sin duda determinantes, aunque requieren abordajes que exceden las páginas de este artículo.

A través de los fragmentos reconstruidos del relato de estos cinco jóvenes hemos intentado mostrar como de *liarla* en la ESO a *rayarse* en los CFGM se extiende un espacio difuso imposible de significar para ellos si no es recurriendo a sus carencias e imposible de ajustar en sus explicaciones si no es a través de renunciaciones; soluciones que no hacen más que reproducir su situación. De hecho, ninguno de ellos completará el ciclo que inicia.

Si en nuestra introducción planteábamos un desequilibrio entre las políticas educativas de acceso y las de retención en los CFGM, estos jóvenes son un efecto, cuando el sistema educativo no tiene en cuenta la distancia entre el alumno que presupone en sus discursos, y la diversidad de jóvenes que acceden a través de sus prácticas. Desde el sistema escolar, estas medidas de retención quizás deberían empezar, como afirman Sappa y Bonica (2011), por reconciliar a estos jóvenes con el aprendizaje (p.634) y, en este sentido, en la especificidad de los CFGM reside su mayor oportunidad a la vez que su mayor riesgo.

Referencias bibliográficas

- Bates, I. (1991). Closely Observed Training: an exploration of links between social structures, training and identity. *International Studies in Sociology of Education*, vol. 1, n° 1-2, 225-243.
- Brown, T.& Rodríguez, L (2009). School and the co-construction of dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 22, n° 2, 221-242.

- Carrasco, S., y Narciso, L., coords. (2013). *ESL in Spain. Towards a Policy Analysis*. Country Report 1. EMIGRA-UAB. RESL.eu.
- Cohen-Scali, V. (2003). The Influence of family, social, and work socialization on the construct of the professional identity of young adults. *Journal of Career Development*, vol. 29, nº 4, 237-249.
- Colley, H., James, D., Diment, K., Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 55, nº 4, 471-498.
- Dawson, M. (2012). Reviewing the critique of individualization: the disembedded and embedded theses. *Acta Sociologica*, vol. 55, nº 4, 305-319.
- De Graaf, W. y Van Zenderen, K. (2013). School to work transition: the intreplay between institutional and individual processes, *Journal of Education and Work*, vol. 26, nº 2, 121-142.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, vol. 33, nº 4, 505-529.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin Editeur
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, vol. 59, nº 2, 117-142.
- Green A.E. i White, R (2008). Shaped by place: young people's decisions about education, training and work. *Benefits*, vol. 6, nº 3, 213-24.
- Gubrium, J.F. y Holstein, J. A. (1998). Narrative practice and the coherence of personal stories. *The Sociological Quarterly*, vol. 39, nº 1, 163-187.
- Häfeli, K. y Schellenberg, C. (2009). *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque. Etudes + rapports, 29b*. Berna: CDIP.
- Hodkinson, P., Biesta, G., James, D. (2007). Understanding Learning Cultures. *Educational Review*, vol. 59, nº 4, 415-427.
- Jociles, M.I. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la Antropología Social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez. *Avá. Revista de Antropología*, nº 7, 1-25.
- Jonker, E. (2006). School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at a vocational school for care work. *Journal of education and Work*, vol. 19, nº 2, 121-140.
- Jørgensen, C. H. (2011). *Dropout in vocational education: institutional selection and social exclusion*. ECER 2011, Berlin, 12-septiembre.
- Kaplan, D.S. Peck, B.M., Kaplan, H.B. (1997). Decomposing the Academic Failure-Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Educational Research*, vol. 90, nº 6, 331-343.

- Lave J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Markussen, E., Frøseth, M.W., Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225-253.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014*. Madrid:Secretaría general técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. MECD.
- Périer, P. (2008). La scolarité inachevée. Sortie de collège et expérience subjective du pré-apprentissage. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 2, 241-265.
- Sappa, V. & Bonica, L (2011). School-to-work transitional outcomes of a group of Italian school dropouts. Challenges for promoting social inclusion. *Education & Training*, vol. 53, n° 7, 625-637.
- Thompson, R. (2011). Individualisation and social exclusion: the case of young people not in education, employment or training. *Oxford Review of Education*, vol. 37, n° 6, 785-802.
- Valiente, O (coord.).(2014). *La formació professional a Catalunya. Una ullada als indicadors de d'una perspectiva comparada*. Polítiques, n°82. Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- Vincent C. & Braun A. (2011). "I think a lot of it is common sense..." Early years students, professionalism and the development of a vocational habitus. *Journal of education Policy*, vol. 26, n° 6, 771-785.
- Wexler, P. (1992). *Becoming somebody. Toward a social Psychology of School*. Bristol: The Falmer Press.
- Wortham, S. (2006). *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zepke, N., y Leach, L. (2005). Integration and adaptation. Approaches to the student retention and achievement puzzle. *Active Learning in higher education*, vol.6, n° 1, 46-59.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, vol. XXIII, n° 2, 165-181.

Dirección de contacto: María Josep Pérez Benavent. Universidad Autónoma de Barcelona. Grupo EMIGRA. Departamento de Antropología social y cultural. C/ De Dalt, n° 40, 08640, Olesa de Monsterrat, Barcelona, España. E-mail: mbenavent10@gmail.com

Presencia y potencialidades de la educación social en el campo de la salud

Presence and potentialities of social education in the field of health

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-321

Laura Ruiz Soriano
José María Faílde Garrido
Sara Vázquez Dacoba
Xosé Manuel Cid Fernández
María Victoria Carrera Fernández

Universidad de Vigo

Resumen:

Este estudio tiene como objetivo analizar el estado actual de implantación de la educación social en el ámbito de la salud. Para ello, se ha seguido la siguiente metodología: búsqueda en bases de datos científicas, análisis de documentos profesionalizadores, consulta de los planes de estudios de los títulos de grado en educación social de las universidades públicas y privadas españolas, consulta a la red de colegios profesionales de educadores y educadoras sociales de España y a las principales ONG, aplicación de la técnica prospectiva DELPHI y realización de una matriz DAFO sobre la implantación de la educación social en el ámbito de la salud. Nuestros resultados indican que la educación social está presente en el ámbito de la salud (drogodependencias, personas mayores, diversidad funcional, educación para la salud...). Sin embargo, su presencia es todavía escasa respecto a sus potencialidades, siendo necesario documentar su utilidad e incrementar su participación y visibilidad a través de acciones como la investigación, las publicaciones y la transferencia de resultados, para que el ámbito de la salud se configure como una salida profesional más.

Palabras Clave: educación social, salud, educación para la salud, promoción de la salud, perfil profesional.

Abstract:

This research aims to analyze the current state of Social Education implementation in the field of health. For this purpose, it has been used the following methodology: Search in scientific databases, exploration in professional documents, analysis the studying plans of the degrees in Social Education in Spanish public and private universities, by consulting the Professional Association of Social Educators network and the major NGOs, application of the Delphi Technique and performing a DAFO matrix on the implementation of Social Education in this way. Our results indicate this discipline is present in health scope (substance abuse, gerontology, functional diversity, health education...). However, its presence is relatively low according to its potential, being necessary to document its utilities and to increase its visibility and participation through activities such as research and publications, in order to set the health field as a valid professional output.

Keywords: social education, health, health education, health promotion, professional profile.

Introducción

A partir de la segunda mitad del siglo XX hemos asistido a un nuevo modo de entender el concepto salud, que transita de un enfoque eminentemente biologicista, a una conceptualización biopsicosocial (Dupuy, 2012).

Entre los hitos más importantes que propiciaron esta nueva conceptualización de la salud destacan entre otros: 1) La definición de salud elaborada por Andrija Stampar en el año 1945 (Grmek, 1966) y adoptada por la Organización Mundial de la Salud en su Carta Magna (OMS, 1946), la cual conceptualiza la salud como el “estado completo de bienestar físico, psicológico y social, y no la mera ausencia de enfermedad” 2) La Declaración de Alma Ata sobre Atención Primaria de la Salud (OMS, 1978) y la Carta de Ottawa para el Fomento de la Salud (OMS, 1986), los cuales suponen un reenfoque de los modelos de educación para la salud (en lo sucesivo EpS) y el surgimiento de la

promoción de la salud (Nervi, 2008); 3) El desarrollo de nuevos modelos y teorías de salud en la década de los 70: el modelo holístico de Laframbroise (1973) –desarrollado por Lalonde (1974) en el informe *Nuevas Perspectivas de la Salud de los canadienses*–, el modelo biopsicosocial de Engel (1977) o el modelo salutogénico de Antonovsky (1979).

Con la irrupción del modelo biopsicosocial, se posibilita que la intervención en salud se abra a nuevas disciplinas, más allá del ámbito biomédico. Se abre, como dice Perea (2011, p.1), “una nueva etapa en la historia de la salud pública que nos aproxima a una nueva cultura de la salud que acoge al hombre en su totalidad, no solamente en su dimensión física sino que en la psicosocial y sociocultural”. El modelo biopsicosocial posibilita un nuevo enfoque para los problemas sanitarios actuales, desde el cual el modelo médico tradicional se antoja claramente insuficiente, demandando un abordaje multidisciplinar, tanto para la intervención preventiva como para la correctiva.

Si bien es cierto que todavía no se ha consolidado este nuevo modo de entender la salud, también lo es que cada vez un mayor segmento de la población valora positivamente el bienestar psicológico, emocional y social y lo considera imprescindible para sentirse bien (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009). Para conseguirlo, es evidente que no sólo es importante la labor de un profesional de la medicina que diagnostique y cure nuestras dolencias, sino que también se hace necesario cuidar y educar nuestra salud psicológica e integrarnos en la sociedad en la que vivimos y participar en ella. En este nuevo enfoque de la salud tiene cabida la educación social.

La creación de la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAFES) en el año 1989 y de la titulación de educación social en 1991 por parte del Ministerio de Educación y Ciencia (Real Decreto 1420/91 de 30 de agosto, en BOE, 10 de octubre de 1991), son los dos acontecimientos que marcan el inicio de esta profesión.

Son muchas y muy diversas las definiciones de educación social que han sido formuladas. La asociación estatal de educación social (ASEDES, 2007, p.12) la concibe como:

“Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbitos de competencia del profesional, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplían la perspectiva educativa, laboral, de ocio y participación social”.

A pesar de que esta definición ha contado con numerosos seguidores, todavía no existe un consenso definitivo sobre la misma. Una de las razones podría ser que, tal y como afirma Sánchez (2012, p.6), “la educación social se encuentra en un complejo proceso de profesionalización para poder llegar a ser entendida como una autentica profesión”.

Sáez (2005, p.130) explica que la profesionalización está relacionada con “transformar las ocupaciones en profesiones, ya que estas promueven más notoriedad”, e identifica cinco intervinientes en la profesionalización de la educación social: los profesionales, el estado y sus administraciones, las universidades, los mercados y los usuarios. Tratando de identificar lo que hace cada uno de ellos, sus funciones y tareas, podremos entender cómo opera la educación social como profesión, la percepción que los propios profesionales mantienen de ella, así como las representaciones colectivas que determinadas instituciones y organizaciones sociales tienen de sus actividades y metas.

La profesionalización de la educación social se admite desde el momento en el que su quehacer educativo supone la prestación de un servicio, mediante el que se da respuesta a distintas necesidades de los ciudadanos, satisfaciendo para ello una serie de requisitos como: configurarse a partir de un proceso formativo específico, acreditar el dominio de ciertas competencias o habilidades, asumir responsabilidades laborales diferenciadas, percibir una remuneración y actuar de acuerdo con un código ético y deontológico (Caride, 2002).

El problema radica en la confusión todavía existente acerca de la multiplicidad de denominaciones, funciones, perfiles, competencias, responsabilidades, etc. atribuidas a quienes trabajan en los diferentes ámbitos que estructuran la acción e intervención socioeducativa (Fullana, Pallisera y Planas, 2011).

Diversos estudios han intentado delimitar los ámbitos de intervención de los educadores sociales (Cacho, 1999; Gómez, 2003; Sáez, 2007 y

Vallés, 2011). Sin embargo, sigue siendo un reto el establecer una taxonomía de los mismos.

Debido a su formación polivalente, los educadores sociales actúan en un mundo complejo, interviniendo en diversos y múltiples ámbitos con diferentes colectivos, y desempeñando para ello muchas y muy variadas funciones. Sin embargo, la falta de especialización y el no establecimiento de fronteras competenciales con otras disciplinas, provocan que a menudo se solape el trabajo que desempeñan con el que realizan otros profesionales de la rama de lo social.

Documentos como el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005a y 2005b), los llamados documentos profesionalizadores de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007), el marco conceptual de las competencias del educador social publicado por la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI, 2011) y el surgimiento de colegios y asociaciones profesionales de educadores sociales en las diferentes comunidades autónomas (CCAA) del Estado español, o la elaboración de un código deontológico específico para la profesión... son pequeños pasos que poco a poco están contribuyendo a asentar la profesión.

Tal y como explica Petrus (2000), la educación social educa en la participación social, lo cual supone incidir en las estructuras cognitivas y afectivas del sujeto. El reto de la educación social es intervenir en el repertorio conductual de los ciudadanos, lo cual supone introducir cambios en el seno de la familia, en las relaciones con los compañeros de edad y en las instituciones escolares y sociales. Sin olvidar, por supuesto, transmitir las habilidades sociales (HHSS) necesarias en las relaciones laborales, generar actitudes positivas frente a las culturas y subculturas, etc. De no hacerlo así, la educación social se mantendrá dentro de un diseño o paradigma tradicional y alejado de las auténticas necesidades de la población.

En consecuencia de todo lo expresado con anterioridad, puede afirmarse que el desarrollo psicosocial de una persona es crucial a la hora de hablar de su bienestar. En este sentido, dado que una de las funciones principales de los educadores sociales es el promover y potenciar el desarrollo personal/social a través de la acción socioeducativa (ANECA, 2005a y 2005b), la salud es o debería ser un ámbito importante objeto de la intervención de la educación social, en concurrencia con otras disciplinas.

Ahora bien, para lograr un reconocimiento público de los cometidos profesionales, no es suficiente con la expresión de las funciones y ámbitos de una profesión o con la realización de programas e intervenciones exitosas. Si éstas no se divulgan, el reconocimiento obtenido es menor de lo que se necesita para que se visibilice a los profesionales de la educación social como actores importantes en el ámbito de la salud. Es por ello que la investigación y la transferencia de conocimientos y resultados se hacen imprescindibles para contribuir a asentar y proyectar la profesión. Es necesario mostrar a los demás las evidencias de aquello que hemos hecho, de lo que podemos hacer, y qué valor añadido reporta la intervención de la educación social.

En este contexto, la presente investigación tiene por objetivo analizar el estado actual de implantación de la educación social en el ámbito de la salud. Si bien, de modo complementario, se pretende: i) identificar los factores que facilitan y dificultan la participación de los profesionales de la educación social en el ámbito de la salud; ii) conocer las áreas de la salud en las que intervienen actualmente los educadores sociales; y iii) analizar en qué situación se encuentra actualmente la inclusión de la educación social en el ámbito de la salud, en las diferentes CCAA del Estado español.

Método

Para la consecución de los objetivos planteados, hemos combinado diferentes procedimientos metodológicos que nos han permitido analizar la cuestión desde diferentes ópticas (documental, institucional y práctica profesional):

- Búsqueda en bases de datos científicas, para identificar y analizar documentos científicos (artículos de revistas, libros, tesis doctorales...) que hicieran alusión al rol profesional de la educación social en el campo de la salud. La búsqueda bibliográfica se realizó en las más importantes bases de datos científicas (WOS, Scopus, Psycinfo, Medline, ERIC y CSIC-ISOC) relacionadas con el área de estudio y situando como extremos del período de búsqueda los años comprendidos entre enero de 1990 y mayo de 2015.

- Consulta de documentos profesionalizadores, con el propósito de extraer las líneas maestras que definen la profesión y determinar las potencialidades de la intervención de la educación social en el ámbito de la salud. Para ello, se consultaron diferentes documentos profesionalizadores (ASEDES, 2007; ANECA, 2005a y 2005b; AIEJI, 2011; EDUSO, s.f.; García y Sáez, 2011; Sáez, 2005 y Perea, 2011).
- Análisis de los planes de estudios del grado universitario en educación social impartido en las universidades públicas y privadas españolas, al objeto de conocer en qué medida la formación en temas de salud está presente en el currículum académico de los graduados en educación social.
- Consulta a la red de colegios profesionales de educadoras y educadores sociales de España, para conocer en qué ámbitos profesionales dentro del campo de la salud se encuentran actualmente trabajando educadores sociales y examinar en qué situación se encuentra la implantación de la educación social en el ámbito de la salud en las diferentes CCAA del Estado español. Para ello, se estableció contacto mediante correo electrónico, fax y/o llamadas telefónicas, con la totalidad de colegios profesionales de España.
- Consulta a organizaciones no gubernamentales (ONG). Teniendo en cuenta el gran número de ONG con implantación en el Estado español, la primera dificultad fue encontrar un listado único y oficial. Por ello tomamos como referencia el censo de organizaciones incluidas en la Plataforma de ONG de Acción Social. El cual fue complementado, con la inclusión de otras organizaciones relevantes relacionadas con el ámbito de la salud y con implantación en el territorio español y que fueron clasificadas en base a su ámbito de actuación (internacional y/o nacional), siendo excluidas aquellas organizaciones que ya habían sido incluidas en el listado de la plataforma de ONG de Acción Social.
- Aplicación de la técnica de proyecciones Delphi, método de prospectiva que, a menudo, ha sido empleado para sondear opiniones subjetivas en diferentes campos, entre ellos, el ámbito sanitario. Las proyecciones Delphi permiten analizar el estado de opinión sobre un tema concreto, mediante la consulta a un grupo de individuos

considerados expertos en una temática (Fullana, Pallisera y Planas, 2011). Sus reflexiones se realizan en sucesivas rondas, anónimas, al objeto de tratar de conseguir consenso, pero con la máxima autonomía por parte de los participantes (Landeta, 1999).

- Análisis DAFO sobre la implantación de la educación social en el ámbito de la salud. A partir de toda la información recogida con las diferentes técnicas antes expuesta, se procedió a construir una matriz DAFO siguiendo las recomendaciones de Phal y Richter (2007).

Resultados

Búsqueda en bases de datos científicas

Tras el análisis de las referencias extraídas se apreció que los documentos encontrados hacen alusión al campo general de la salud y a su relación con la educación, siendo muy escasas las referencias que mencionan la labor profesional de los profesionales de la educación social en el campo de la salud. En la tabla I se muestran los resultados obtenidos de la búsqueda (en título) realizada con cada palabra clave, en las diferentes bases de datos.

Como se puede observar, salud y educación son conceptos muy relacionados, ya que existe un amplio número de referencias que engloban ambos términos. Sin embargo, al acotar la búsqueda y añadir el término social, el número de referencias se ve significativamente reducido.

TABLA I. Número de referencias bibliográficas en función de la palabra clave y la base de datos científica

Palabra clave	Base de datos						
	CSIC-ISOC	ERIC	Medline	Psycinfo	Scopus	WOS	Total
Health	685	99563	2595102	925397	2987015	1149122	7756884
Social education	24	21076	6281	158111	172368	58550	416410
Health education	53	31067	100243	148822	456597	102007	838789
Health promotion	0	6463	72402	6338	104426	29006	218635
Social education and health	0	2278	4263	48712	83686	18776	157715
Social educator and health	0	160	35	3404	2786	851	7236
Salud	28175	45	24801	9352	11455	795	74623
Educación social	7769	6	26	1524	683	37	10045
Educación para la salud	2497	3	146	75	190	2	2913
Promoción de la salud	765	0	267	87	233	5	1357
Educación social y salud	525	0	7	122	80	1	735
Educador social y salud	7	0	0	6	0	0	13

Documentos profesionalizadores

Tras la lectura y análisis de los distintos documentos profesionalizadores consultados (ASEDES, 2007; ANECA, 2005a y 2005b; AIEJI, 2011; EDUSO, s.f.; García y Sáez, 2011; Sáez, 2005 y Perea, 2011) se han extraído las siguientes conclusiones:

- La educación social es una profesión de carácter pedagógico (ASEDES, 2007) que genera contextos educativos y acciones mediadoras y formativas con una doble finalidad: la incorporación del sujeto a las redes sociales y la promoción de éste tanto a nivel cultural como social.
- A los educadores sociales se les define como agentes de cambio social, dinamizadores de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural, y a su adecuada integración. Así, las funciones que desempeñan podrían resumirse en: educativa; docente en determinados ámbitos; informativa, orientadora y de asesoramiento, y soporte a individuos o grupos; de animación y dinamización de grupos y colectivos; organizadora, de planificación, programación, desarrollo y evaluación de su intervención; de gestión y administración de distintos servicios; de observación y detección de necesidades y características del entorno de los grupos e individuos; de relación con instituciones, grupos y personal; de reeducación y de elaboración, ejecución, control y evaluación de proyectos, programas, prestaciones... (ANECA, 2005a y 2005b).
- AIEJI (2011) clasifica las competencias de los educadores sociales en: fundamentales (para intervenir, evaluar y reflexionar) y centrales (relacionales y personales; sociales y comunicativas; organizativas; del sistema; de aprendizaje y desarrollo, y las generadas por el ejercicio de la profesión).
- Los campos de actuación más reconocidos de la educación social son (EDUSO, s.f.): centros de atención especial, personas mayores, diversidad funcional, toxicomanías, ludopatías... todos ellos susceptibles de intervención en salud.
- Si en sus primeras formulaciones, tal y como explican García y Sáez (2011), la educación social se ha visto como una práctica social y

educativa dirigida a dar respuesta a las necesidades de la sociedad fuera del ámbito escolar tales como la socialización, la reeducación o la integración; actualmente, esta práctica se convierte en un verdadero instrumento de progreso social que traspasa los marcos anteriores para incidir en lo comunitario. Esta especialización pedagógica es la que va a diferenciar a los profesionales de la educación social de otros con los que comparte ámbitos de actuación, equipamientos e individuos con los que trabaja, de los que difiere claramente en sus funciones (psicólogos, trabajadores sociales, maestros...).

- La profesionalización significa la transformación de ocupaciones en profesiones. La finalidad última de este proceso es el ideal profesional, aquel que enfatiza el papel de la carrera y la formación especializada como estrategias que permiten a profesiones y profesionales obtener prestigio. En la profesionalización de la educación social intervienen: los propios profesionales, el estado y sus administraciones, las universidades, los mercados y los usuarios (Sáez, 2005).
- Actualmente estamos asistiendo a una nueva cultura de la salud (Perea, 2011) en la que tanto las necesidades sanitarias como sus vías de respuesta trascienden los ámbitos biomédicos. En este contexto (biopsicosocial), la atención a la salud ha de ser concebida desde un punto de vista integral, siendo necesaria la participación de equipos multidisciplinares que dan cabida a la figura de los educadores sociales.

Los resultados evidencian los nexos entre educación social y salud. Por consiguiente, el ámbito de la salud es un área con potencial de desarrollo de cara a las salidas profesionales de educadoras y educadores sociales.

Planes de estudios de los títulos de grado en educación social de las universidades públicas y privadas españolas

Fueron identificadas y analizadas las páginas web de las 85 universidades públicas y privadas españolas para conocer, en un primer momento, en

cuáles se imparte el grado en educación social. A continuación, se examinaron los planes de estudios de los grados en educación social para determinar si en ellos estaban incluidas materias específicamente relacionadas con la salud.

Los resultados obtenidos demuestran que, de las 50 universidades públicas existentes, se imparte el título de grado en educación social en 30 (ver tabla II). Cuando analizamos sus planes de estudios, observamos que en 15 (50%), se imparte alguna asignatura explícitamente relacionada con la salud, en un 80% de los casos como materia optativa y sólo en un 20% como obligatoria.

Por otro lado, de las 35 universidades privadas existentes, se imparte el título de grado en educación social en 6 (ver tabla II). Cuando analizamos sus planes de estudios, observamos que en 3 (50%), se imparte alguna asignatura explícitamente relacionada con la salud, en un 66,6% de los casos como materia obligatoria. No obstante, en la universidad Ramón Llul, se imparte como optativa y obligatoria.

TABLA II. Universidades públicas y privadas españolas con grado en educación social que cuentan con materias relacionadas con la salud en sus planes de estudios

Universidades públicas		
Universidad	Título de la materia	Optativa/ Obligatoria
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	“Educación para la salud”	Obligatoria
Universidad de Almería	“Educación y desarrollo sostenible: salud, consumo y medio ambiente”	Optativa
Universidad de Burgos	“Prevención y promoción de la salud y deporte”	Obligatoria
Universidad de Extremadura	“Diseño de programas de educación para la salud”	Optativa
Universidad de Jaén	“Educación y desarrollo sostenible: consumo, medio ambiente y salud”	Obligatoria
	“Deporte, salud y calidad de vida en educación social”	
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	“Intervención socioeducativa para la promoción de hábitos de vida saludables y reeducación de adicciones”	Optativa
Universidad de León	“Educación para la salud”	Optativa
Universidad de Murcia	“Educación y promoción de la salud”	Optativa
Universidad de Salamanca	“Educación para la salud”	Optativa
Universidad de Valladolid	“Educación para la salud”	Optativa
Universidad de Vigo	“Intervención en salud y educación social”	Optativa
Universitat Autònoma de Barcelona	“Educación para la salud”	Optativa
Universitat de Girona	“Salud mental y programas de promoción de la salud y educación social”	Optativa
Universidad de Valencia	“Educación para la salud. Prevención de conductas adictivas”	Optativa
Universitat Rovira I Virgili	“Infancia y salud”	Optativa

Universidades privadas		
Universidad	Título de la materia	Optativa/ Obligatoria
Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya	“Acción socioeducativa en salud mental”	Optativa
Universidad Internacional de La Rioja	“Salud, dependencia y vulnerabilidad social”	Obligatoria
Universidad Ramón Llul	“Salud, sexualidad y relaciones sexuales en la adolescencia”	Optativa
	“Intervención socioeducativa en el ámbito de salud mental”	Optativa
	“Gente mayor y salud comunitaria”	Optativa
	“Salud y vulnerabilidad social”	Obligatoria
	“Salud mental”	Obligatoria

Red de Colegios Profesionales de educadores sociales de España

A la vista de los datos reportados, podemos afirmar que los educadores sociales se encuentran interviniendo en materia de salud en las áreas de tercera edad, diversidad funcional, conductas adictivas y EpS (desarrollando su labor profesional tanto en instituciones de carácter público como de iniciativa privada, especialmente ONG). Además, aunque en menor medida, también actúan en otros ámbitos, como en centros o dispositivos de atención sanitaria (centros de salud, hospitales, clínicas...) o centros de información y orientación sexual (ver tabla III).

TABLA III. Ámbitos relacionados con la salud en los que están trabajando Educadores Sociales en base a la información suministrada por los diferentes Colegios Profesionales de Educadores y Educadoras Sociales

Colegios Profesionales de Educadores y Educadoras Sociales	Ámbitos de intervención en salud				
	Personas mayores	Diversidad funcional	Conductas adictivas	EpS	Otros ámbitos
Andalucía	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Aragón	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Baleares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Castilla La Mancha	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Castilla y León	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cataluña	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Extremadura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Galicia	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
La Rioja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Madrid	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Murcia	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Navarra	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
País Vasco	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Con educadores sociales



Sin educadores sociales



No contestaron

Organizaciones no Gubernamentales (ONG)

Los educadores sociales en la Plataforma de ONG de Acción Social

La Plataforma de ONG de Acción Social es una organización privada de ámbito estatal, aconfesional y sin ánimo de lucro que trabaja para promover el pleno desarrollo de los derechos sociales y civiles de los colectivos más vulnerables y desprotegidos de nuestro país y fortalecer el tercer sector de ámbito social. Está integrada por 26 organizaciones no gubernamentales, federaciones y redes estatales.

Un 50% de las organizaciones integradas en la plataforma afirmaron no contar con educadores sociales trabajando en el ámbito de la salud. Por el contrario, un 30.76% afirmaron contar en sus plantillas con estos profesionales trabajando en el ámbito de la salud. Por otra parte, un 19,23% no respondió a la consulta.

Conocedores de que el listado de la Plataforma de ONG de Acción Social no era representativo del universo de instituciones, se complementó la consulta contactando con otras organizaciones relevantes relacionadas con el ámbito de la salud, para conocer si en ellas trabajaban educadores sociales. Estas organizaciones fueron clasificadas en base a su ámbito de actuación (internacional y/o nacional) y como fue mencionado se excluyeron aquellas organizaciones que ya habían sido incluidas en el listado de la plataforma de ONG de acción Social. En total fueron incluidas un total de 62 ONG más, de las cuales 47 operan únicamente en el ámbito nacional, mientras que 15 lo hacen también en el internacional.

Los educadores sociales en las ONG que operan en el ámbito internacional

El 33.3% de las organizaciones consultadas refieren contar con educadores sociales trabajando en el ámbito de la salud mientras que el 46.6% admiten no contar con estas/os profesionales y el 20% no reporta información al respecto.

Los educadores sociales en las ONG que operan en el ámbito nacional

Sorprende el reducido número de organizaciones de ámbito nacional que afirman contar con profesionales de la educación social trabajando en el ámbito de la salud. Únicamente el 6.6% han contestado positivamente. Por el contrario, el 60% afirman no contar con esta figura y el 33.3% no contesta.

Técnica de prospectiva DELPHI

El panel de expertos que participaron en este proceso, lo constituyen un total de siete educadores y educadoras sociales, con más de 10 años de experiencia profesional y que trabajaban en distintos ámbitos de actuación: personas mayores, diversidad funcional, educación para la salud (sexualidad) y drogodependencias. Se contactó con ellos vía telefónica y correo electrónico a fin de conocer su opinión sobre la implantación de la educación social en este ámbito.

El proceso se desarrolló en cuatro etapas o momentos:

- Paso I: Envío del documento base y batería de preguntas.
- Paso II: Recopilada y analizada la información recibida, se envió el primer borrador de conclusiones, al objeto de recibir nuevas opiniones y/o aportaciones por parte del panel de expertos.
- Paso III: Envío del segundo borrador de conclusiones, al objeto de realizar nuevas opiniones y/o aportaciones.
- Paso IV: Elaboración de las conclusiones finales.

Análisis DAFO sobre la implantación de la educación social en el ámbito de la salud

A partir del análisis y reflexión de la documentación e información recogida con las diferentes fuentes documentales e instrumentos vistos en los apartados anteriores, se procedió a elaborar una matriz DAFO (véase tabla IV) con el objetivo de reflejar cuáles eran las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas con las que se encuentra la educación social en relación con la intervención en el campo de la salud.

Desde una perspectiva interna las principales debilidades se concretan, entre otras, en las siguientes: deficiente delimitación de las funciones; escasa presencia de educadores sociales en el campo de salud; déficit de formación en temas de salud; proyección profesional orientada hacia lo ya existente; falta de hábito investigador y escasa visibilidad y transferencia del conocimiento. Por el contrario, entre las fortalezas internas destacan: que el grado en educación social proporciona una formación teórico-práctica que capacita a estos para

la acción socioeducativa; son profesionales habituados a trabajar en equipos multidisciplinares y con capacidad para adaptarse a diferentes situaciones; y el carácter renovador e inconformista de la educación social.

Por otra parte, desde una dimensión externa, el análisis reflejó como principales amenazas: el poco conocimiento de la profesión que tienen otros profesionales y la sociedad en su conjunto; la falta de recursos económicos derivados de la coyuntura económica actual; el intrusismo profesional o la falta de autonomía a la hora de desarrollar la acción socioeducativa. Finalmente, las oportunidades se concretaron en: aprovechamiento de las oportunidades derivadas de la situación de crisis actual, que obliga a abrirse a nuevos ámbitos de la intervención; presencia creciente de materias sobre salud en los currículos académicos de los graduados en educación social; la introducción de nuevos paradigmas de salud, que la contemplan desde un prisma biopsicosocial; el reconocimiento científico de la prevención y la promoción de la salud; o la necesidad de enfocar los problemas actuales de salud desde una perspectiva multidisciplinar.

TABLA IV. Análisis DAFO de la implantación de la educación social en el ámbito de la salud

Factores internos	Factores externos
Debilidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de delimitación de las funciones y ámbitos de intervención de los educadores sociales. ▪ Escasa presencia en el campo de salud por parte de los profesionales de la educación social. ▪ Déficit de formación en el currículum de los educadores sociales y falta materiales de apoyo específicos en "Educación para la Salud". ▪ Carencia de instrumentos y herramientas de evaluación y validación propias del ámbito de la educación social Proyección del futuro profesional hacia lo ya existente. ▪ Deficiente transferencia del conocimiento. ▪ Falta de hábito investigador. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desconocimiento de la profesión. ▪ Falta de recursos económicos. ▪ Intrusismo profesional. ▪ Escaso reconocimiento hacia la educación social. ▪ Dificultades a la hora de trabajar en equipo entre profesionales de la misma rama. ▪ Falta de autonomía a la hora de desarrollar la acción socioeducativa.
Fortalezas	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Título de grado en educación social ▪ Formación teórico-práctica que capacita a los educadores sociales para desarrollar con éxito la acción socioeducativa. ▪ Tendencia a la interdisciplinaridad a la hora de abordar la salud. ▪ Experiencias realizadas con éxito en el campo de la salud por parte de los profesionales de la educación social. ▪ Capacidad de los educadores sociales para adaptarse a diferentes situaciones. ▪ Carácter renovador e inconformista del perfil del educador social. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprovechamiento de la coyuntura económica. ▪ Presencia de materias sobre salud en la formación académica. ▪ Introducción del modelo biopsicosocial. ▪ Reconocimiento de la prevención en el campo de la salud. ▪ Cambio de paradigma en los modelos de enfermedades. ▪ Salud como tema transversal. ▪ Necesidad de equipos interdisciplinares.

Discusión

Como titulación académica, la educación social en España cuenta con una breve trayectoria, iniciada en el año 1991 con la aprobación del Real Decreto 1420/91 de 30 de agosto. Previa a su creación, a los profesionales que realizaban este trabajo se les conocía como educadores especializados, animadores socioculturales y/o educadores en el tiempo libre (Núñez y Úcar, 2010).

Con la implantación del grado en educación social, en un primer momento, se pretende conseguir la formación universitaria de profesionales que desempeñen su labor en los distintos campos relacionados con la educación no formal (Ballesteros, 2003): intervención educativa con personas marginadas, problemas sociales o de adaptación a su entorno. En la actualidad, los educadores sociales ejercen su labor socioeducativa con diferentes grupos de edad (infancia, juventud, personas mayores...) y con colectivos y problemáticas diversas (ocio, servicios sociales, justicia, salud...).

Uno de los principales obstáculos que se encuentra la educación social para incorporarse de facto a la intervención en el ámbito de la salud se deriva de la escasez de publicaciones al respecto. Ello se explica tanto por la juventud de la profesión, como por la falta de hábito investigador de los profesionales de la educación social. En este sentido, los resultados obtenidos a partir de la búsqueda realizada en varias de las más importantes bases de datos científicas (CSIC-ISOC, ERIC, Medline, Psycinfo, Scopus y WOS) reflejan que, aunque las referencias sobre los términos educación y salud son muy abundantes, son sin embargo escasas las que relacionan expresamente la educación social y la salud y mucho más aquellas que aluden a la intervención, funciones y roles profesionales desarrollados por los educadores sociales; conclusiones parcialmente concordantes con lo reportado por Lara y Ballesteros (2007) y por Bas Peña (2014).

Otro de los principales hándicaps de la educación social radica en su falta de definición y conceptualización, quizás, debido a que se encuentra en un complejo proceso de profesionalización lo cual dificulta que esta sea entendida como una auténtica profesión (Sánchez, 2012). La mencionada ausencia de documentación e información al respecto, no hace otra cosa que perpetuar esta situación.

El análisis de los planes de estudios de los títulos de grado en educación social de las universidades públicas y privadas españolas, constata que tan solo la mitad (50%) de las universidades en las que se imparte el grado en educación social contempla alguna asignatura estrechamente relacionada con la salud, y en las que lo hacen, en la mayoría de los casos éstas son de carácter optativo. Esto pone de manifiesto que, actualmente, desde la educación social no se le está otorgando al campo de la salud la importancia que potencialmente tiene. En parte, la solución a este problema pasa por un cambio en el currículum académico, que debería garantizar una carga lectiva acorde a su importancia. Así la no obligatoriedad y laxitud del estudio de esta temática durante la formación universitaria de los educadores sociales, posiblemente está influyendo en la aptitud y actitudes que estos tienen en relación con este ámbito de intervención.

Por otra parte, en relación a la información recopilada de diversos documentos profesionalizadores y la reportada por los distintos colegios profesionales de educadores sociales de España y de las principales ONG, se constata que actualmente los profesionales de la educación social están desarrollando importantes iniciativas e intervenciones en el ámbito de salud, sin embargo su labor es poco impactante y no está suficientemente visibilizada. Cacho (1999), destaca tres ámbitos o colectivos de intervención dentro del campo de la salud: drogodependencias, diversidad funcional y personas mayores. Sin embargo, a estos podemos añadir otros como la EpS, la salud mental o intervenciones en dispositivos de atención sanitaria (Agudo, 2008; Belando y López, 2003; Canes, 2000; Crescencia, 2006; Cruz Roja Juventud, 2002; Escribano 2004; Vega, 1993).

En la mayoría de las CCAA, hay evidencias de que los educadores sociales están presentes en el ámbito de la salud, pero la inclusión y aceptación de esta figura es desigual según la comunidad de la que se trate.

Tradicionalmente, la intervención en el campo de la salud ha sido llevada a cabo principalmente por profesionales sanitarios (personal de enfermería y médicos, fundamentalmente) y en menor medida desde enfoques psicológicos y sociales (psicólogos y trabajadores sociales). Los nuevos paradigmas en materia de salud, posibilitan que profesiones emergentes como la educación social, puedan contribuir y complementar a aquellas (Canes, 2000); atendiendo por una parte a las demandas socioeducativas derivadas de la atención a la salud y, por otra, a la

necesidad de realizar tanto intervenciones preventivas como correctivas o rehabilitadoras, dónde el aspecto educativo tiene un papel muy relevante (Castillo, 2005). Nos encontramos en un momento en el que las soluciones propuestas no son suficientes para dar respuesta a los problemas de la sociedad actual, por lo que se hace necesaria una intervención desde otra perspectiva; una intervención social, educativa e integradora (Vázquez Dacoba, 2013). En definitiva, la intervención de la educación social.

Hemos cerrado este estudio con la realización de un análisis DAFO, que ha sido complementado, a través de la aplicación de la técnica DELPHI, que ha contado con la opinión experta de educadores sociales que actualmente están desempeñando su labor profesional en el campo de la salud. Los resultados obtenidos indican que aunque se detectan importantes debilidades internas (especialmente la falta de definición del rol profesional y la débil trayectoria investigadora de la disciplina) y amenazas (tales como la existencia de otros profesionales del ámbito socioeducativo trabajando en temas de salud), existen, sin embargo, importantes fortalezas y oportunidades que vislumbran un futuro prometedor para la educación social dentro de este campo.

La salud hoy en día debe ser entendida como una realidad social compleja y como un proceso político-social, y no circunscrita solo a una atención médica reparativa (Aliaga, 2003). En este sentido, está relacionada con el cuidado del medio ambiente, los hábitos de vida saludables (ejercicio físico, alimentación sana, sociabilidad...), la tenencia de un empleo digno que nos permita sentirnos realizados como personas y partícipes de la sociedad en la que vivimos... son elementos que conducen a nuestro bienestar físico, psicológico y social. Por tanto, resulta evidente la importancia de la EpS y de la promoción de la salud como alternativas a las medidas correctoras aplicadas cuando el daño o la enfermedad ya se han producido (García, Sáez y Escarbajal, 2000; Perea, 2009; Rosales, 2006). Si se incrementasen los recursos destinados a la prevención y promoción de la salud, se podrían evitar situaciones irreversibles cuyo coste social y económico es muy elevado (Gepkens y Gunning-Schepers, 1996). En este sentido, los educadores sociales deben ser tenidos en consideración como importantes agentes de salud.

Conclusiones

En definitiva, aunque los educadores sociales tienen todavía poca presencia en el ámbito de la salud, consideramos que estos están llamados a desempeñar un rol importante en esta área de intervención, trabajando para ello, fundamentalmente, en tres direcciones:

- Identificando e implementando líneas de investigación que incluyan la dimensión socioeducativa propia de la educación social, siendo especialmente importantes aquellas metodologías que vinculan el campo aplicado con la investigación, tales como la investigación-acción (Greenwood y Levin, 2007), el modelo de ciclo completo (Cialdini, 2001) o el modelo comprensivo de Mayo y la France (1980).
- Incrementando la transferencia del conocimiento mediante la creación de revistas científicas, publicaciones, congresos y otros eventos científicos que contribuyan a difundir y visibilizar la labor profesional de los educadores sociales en el campo de la salud.
- Definiendo los ámbitos y funciones del educador social en el campo de la salud.

Estas propuestas, deben perseguir un objetivo común que responde a la necesidad de incrementar la visibilización de las actuaciones y estrategias de intervención llevadas a cabo por los educadores sociales en el campo de la salud, contribuyendo de este modo a que la intervención en salud se consolide como una salida profesional de la educación social.

Limitaciones y futuras investigaciones

Si bien el valor principal de este estudio radica en aportar información novedosa en un campo poco estudiado desde la educación social, presenta sin embargo ciertas limitaciones entre las que cabe destacar, por un lado, la ausencia de respuesta por parte de algunos de los colegios profesionales de educadoras y educadores sociales existentes en España (el 14.28%), lo que resta representatividad a la consulta. Por otro lado, la inexistencia de un censo oficial de ONG que operen en el Estado español ha dificultado en gran medida nuestra labor investigadora, siendo por

consiguiente conscientes de que no hemos conseguido identificar la totalidad de ONG que operan en el ámbito de la salud en España, lo que resta representatividad a la muestra. Además, de las 71 ONG contactadas, 18 no nos han dado respuesta (25.35%). Es importante, de cara a futuras investigaciones, que seamos capaces de incrementar la colaboración de las instituciones a este respecto. Otra de las limitaciones hace referencia a que no fueron analizadas las guías docentes y descriptores de todas las materias de los títulos en los que se imparte educación social. Todas estas limitaciones han de ser tenidas en consideración para futuras investigaciones.

Referencias Bibliográficas

- Agudo, S. (2008). La educación social y las personas mayores: reconstruyendo identidades [en línea]. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/?b=11&c=100&n=314>.
- AIEJI (2011). Presentación al Marco Conceptual de las Funciones y Competencias del Educador/a Social. *Revista de Educación Social*, 13, 1-20.
- Aliaga Huidobro, E. (2003). *Políticas de Promoción de la Salud en el Perú: Retos y Perspectivas*. Lima, Perú: Foro Salud y el Observatorio del Derecho a la Salud-CIES.
- ANECA (2005a). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social I*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA (2005b). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social II*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de educación social. Código deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social*. Barcelona: Grafox, S.L.

- Ballesteros, B. (2003). Investigación en educación social [en línea]. Recuperado de: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/06-articulos/monografico/pdf_6/belen.pdf.
- Bas Peña, E. (2014). Educación social y formación en drogodependencias. *Health and Addictions*, 14, 71-83.
- Belando, M. y López, E. (2003). Una propuesta para la mejora de la intervención socioeducativa del educador social a través de los recursos telemáticos aplicados al ámbito de la educación para la salud. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2, 1, 51-71.
- Cacho, X. (1999). Antecedentes, ámbitos y perfiles profesionales del educador social. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 4, 139-149.
- Canes, C. (2000). El ámbito sociosanitario ¿Un nuevo campo de trabajo para el educador/a social? *Revista de Educación Social*, 15, 95-100.
- Caride, J. (2002). Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Castillo, A. (2005). Reflexiones en torno al futuro de la educación social y al papel del educador social en el contexto europeo. *Cuestiones Pedagógicas*, 17, 24- 34.
- Cialdini, R. (2001). *Influence science and practice* (4ª Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Crescencia, V. (2006). Los educadores y las educadoras sociales en el campo de las discapacidades. Funciones y tareas [en línea]. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/?b=8&c=65&n=209>.
- Cruz Roja Juventud (2002). Promoción y Educación para la Salud. Guía de orientación [en línea]. Recuperado de: <http://www.cruzroja.es/crj/docs/salud/manual/001.pdf>.
- Dupuy, L.P. (2012). Anamnesis de la anamnesis. *Archivos de Medicina Familiar y General*, 9, 1, 25-35.
- EDUSO (s.f.). Identidad profesional del educador social [en línea]. Recuperado de: <http://edusouned.wikispaces.com/file/view/Capitulo+1-Identidad+profesional+del+educador+social.pdf>.
- Engel, G. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196, 129-36.
- Escribano, I. (2004). La función profesional del educador y la educadora social en los Servicios de Rehabilitación en Salud Mental [en línea]. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/?b=5&c=42&n=125>.

- Fullana, J., Pallisera, M. y Planas, A. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 1-15.
- García, J. y Sáez, J. (2011). Educación social ¿Qué formación para qué profesional? *RES. Revista de Educación Social*, 13, 1-14. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/13/esforpro_res_13.pdf
- García, A., Sáez, J. y Escarbajal, A. (2000). *Educación para la salud. La apuesta por la calidad de vida*. Madrid: Arán.
- Greenwood, D.J. y Levin, M. (2007). *Introduction to action research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Gepkens, A. y Gunning-Schepers, U. (1996). Interventions to reduce socio-economic health differences. *European Journal of Public Health*, 6, 218-26.
- Grmek, M. (1966). *Selected paper for Andrija Stampar*. Zagreb: University of Zagreb.
- Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 10, 233-251.
- Laframboise, H.L. (1973). Health Policy: breaking the problem down in more manageable segments. *Canadian Medical Association Journal*, 108, 388-393.
- Lalonde, M. (1974). *A New Perspective on the Health of Canadians: a Working Document*. Ottawa: Department of Health and Welfare.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi*. Barcelona: Ariel.
- Lara, E. y Ballesteros, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- Mayo, C. y La France, M. (1980). Toward an Applicable Social Psychology. En R.F. Kidd y M.J. Saks (Eds.), *Advances in Applied Social Psychology* (pp.81-96). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mínguez, C. (2004). Evolución de Pedagogía Social para consolidarse como disciplina científica. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 11, 25-54.
- Nervi, L. (2008). Alma Ata y la renovación de la atención primaria de la salud. Memoria del encuentro regional Retos para la revitalización de la APS en las Américas. El Salvador. Recuperado de: <http://www.phmovement.org/es/node/964>.

- Núñez, H. y Úcar, X. (2010). *Los Ámbitos de Intervención de la Pedagogía Social. Contenidos teóricos asignatura on-line: Pedagogía Social y Comunitaria*. Palma de Mallorca: Facultat d'Educació, Universitat de les Illes Balears.
- OMS (1946). Carta Magna Constitucional. Recuperado de: <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/SP/constitucion-sp.pdf?ua=1>
- OMS (1978). Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud. Declaración de Alma Ata. Ginebra: OMS. Recuperado de: http://www.paho.org/Spanish/dd/pin/alma-ata_declaracion.htm
- OMS (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. Conferencia Internacional para la Promoción de la Salud*. Ottawa, Canadá: Asociación Canadiense de Salud Pública, el Ministerio de Salud y Bienestar Social de Canadá y la Organización Mundial de la Salud.
- Pahl, N. y Richter, A. (2007). *WOT Analysis. Idea, Methodology and a Practical Approach*. Berlin: Grin.
- Perea, R. (2009). Promoción y educación para la salud. Algunos pilares básicos. En R. Perea (Dir.), *Promoción y educación para la Salud. Tendencias innovadoras* (pp.3-26). Madrid: Díaz de Santos.
- Perea, R. (2011). *Educación para la salud y calidad de vida*. Barcelona: Díaz de Santos.
- Petrus, A. (2000). Nuevos ámbitos en educación social. En M. Romans, A. Petrus y J. Trilla (Coords.), *De profesión educador/a social* (pp.61-82). Barcelona: Paidós.
- Real Decreto 1420/91 de 30 de agosto, en *BOE*, 10 de octubre de 1991.
- Rosales, C. (2006). *Perspectivas de educación para la salud*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions.
- Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson.
- Sánchez, J.F. (2012). La realidad sobre la educación social: la participación como proceso de profesionalización. *Aposta digital, revista de ciencias sociales*, 52, 1-28.
- Vallés, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España*. Madrid: UNED.

- Vázquez Dacoba, S. (2013). *El educador/a social en el ámbito de la salud* (Trabajo Fin de Grado no publicado). Ourense: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Vigo.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J.J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.
- Vega, A. (1993). *La acción social ante las drogas. Propuestas de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.

Dirección de contacto: Laura Ruiz Soriano. Universidad de Vigo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa. Avda. Castelao s/n 32004 – Ourense. E-mail: lruiz@alumnos.uvigo.es

VARIABLES ASOCIADAS A LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA POR EL PROFESORADO DE CIENCIAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

VARIABLES ASSOCIATED TO THE SELF-EFFICACY PERCEIVED BY SECONDARY SCHOOL SCIENCE TEACHERS

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-322

Javier Gil Flores

Universidad de Sevilla

Resumen

La autoeficacia docente es uno de los principales factores asociados al desempeño profesional de los profesores, a la calidad de su enseñanza y a los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes. En este trabajo hemos analizado la autoeficacia del profesorado español de ciencias y su relación con otras características del profesor y del contexto en que imparte docencia. Se han utilizado datos obtenidos en el estudio TALIS 2013 (*Teaching and Learning International Survey*) promovido por la OCDE. La muestra española ascendió a 3422 profesores, de los cuales 590 imparten asignaturas de ciencias. Hemos descrito la autoeficacia percibida por este colectivo de docentes de ciencias, comparando las medias obtenidas en las variables de autoeficacia para el profesorado de ciencias y de otras materias, y hemos identificado las variables que en mayor medida contribuyen a explicar el sentido de autoeficacia en tres dominios: el manejo de la clase, la enseñanza y la implicación del alumnado. Para ello, calculamos las correlaciones entre las variables de autoeficacia docente y el resto de las variables, y se ha aplicado un análisis de regresión con más de una variable dependiente, usando un modelo lineal general (MLG) multivariado. Los resultados obtenidos muestran mayores niveles en autoconfianza para la enseñanza y menores en la autoconfianza para la implicación del alumnado. Las variables más relevantes en la explicación de la autoconfianza han resultado ser la cooperación entre el profesorado, la percepción sobre el clima de disciplina en el aula, las necesidades de desarrollo profesional en las materias de ciencias

y en su enseñanza, y las concepciones constructivistas. No obstante, los predictores se comportan de diferente modo en función del tipo de autoeficacia que se pretenda explicar. A partir de los resultados obtenidos, se formulan algunas propuestas para la mejora de la autoeficacia docente en el profesorado de ciencias.

Palabras clave: educación secundaria, enseñanza de las ciencias, autoeficacia del profesor, contexto escolar, estudio TALIS

Abstract

Teacher self-efficacy is one of the main factors associated with professional performance of teachers, quality of teaching and learning outcomes achieved by students. In this paper we have analyzed the efficacy of Spanish science teachers and their relation to other features of the teacher and the environment in which they teach. We used data from the 2013 study TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) promoted by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). The Spanish sample amounted to 3422 teachers, of whom 590 teach science subjects. We have described the perceived self-efficacy in this group of science teachers, we compare the means obtained in efficacy variables for teaching science and other subjects, and we have identified the variables that contribute most to explain the sense of efficacy in three domains: classroom management, teaching, and student engagement. To do this we have calculated the correlations between teacher self-efficacy and other variables, and we have applied a regression analysis with more than one dependent variable, by using a general linear model (GLM) multivariate. The results show higher levels of self-confidence for teaching and lower levels in self-confidence for student involvement. The most significant variables in explaining self-confidence have proved to be cooperation between teachers, perceived climate of discipline in the classroom, professional development needs in the areas of science and teaching, and constructivist beliefs. However, the predictors behave differently depending on the type of efficacy intended to explain. From the results, some proposals have been made towards the improvement of teaching self-efficacy to science teachers

Key words: secondary school; science education; teacher self-efficacy; school context, TALIS study

Introducción

El profesorado constituye sin duda uno de los principales factores escolares que influye en la calidad de la práctica educativa y en el rendimiento de

los estudiantes. La investigación en este campo ha acumulado evidencias sobre el modo en que se relacionan con la calidad de la enseñanza, entre otros aspectos, los conocimientos del profesor, sus aptitudes, identidad profesional, concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, motivación, entusiasmo, eficacia o expectativas (Hattie y Anderman, 2013). En el presente trabajo nos centramos en el estudio de la autoeficacia percibida por el profesor (*self-efficacy*) en su desempeño docente.

El concepto de autoeficacia surge en el marco de la teoría sociocognitiva de Bandura (1986). Este autor considera que para lograr el bienestar es necesario contar con un sentido positivo sobre la eficacia personal, y define la autoeficacia como la creencia que el individuo tiene sobre su capacidad para actuar en determinados ámbitos de la actividad humana y hacerlo con éxito (Bandura, 1997). Desde este enfoque teórico, una elevada autoeficacia implica mayor optimismo y motivación, que llevan a invertir un mayor y más continuado esfuerzo para lograr los objetivos planteados.

La docencia es un ámbito en el que se ha investigado ampliamente la autoeficacia profesional (Klassen, Tze, Betts y Gordon, 2011). La autoeficacia docente alude a la confianza del profesor en afrontar adecuadamente las tareas de enseñanza y lograr con ello el aprendizaje en sus estudiantes. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy (1998) la han definido como la confianza del profesor en su propia capacidad para planificar y ejecutar acciones requeridas de cara a cubrir con éxito las tareas de enseñanza en un contexto particular. En el caso de la enseñanza de las ciencias, más allá de una sólida formación en la disciplina impartida, el concepto de autoeficacia nos remite al conocimiento de las estrategias de enseñanza y a las habilidades para gestionar el desarrollo de la clase, implicar a los estudiantes o establecer buenas relaciones con ellos (Blonder, Benny y Jones, 2014). Entendida así, la autoeficacia docente constituye un factor especialmente relevante de cara a optimizar la enseñanza de las ciencias y los resultados de aprendizaje obtenidos. En cuanto al rendimiento de los estudiantes, la investigación ha señalado reiteradamente su relación con la autoeficacia percibida (Caprara, Barbaranelli, Steca y Malone, 2006; Ross, 2013). Un elevado sentido de autoeficacia llevaría al profesor a ser más creativo en su trabajo, esforzarse en mayor medida para lograr sus objetivos, y dar lugar con ello a mayores niveles de motivación y aprendizaje en los estudiantes (Scheerens, 2010).

La autoeficacia docente puede verse condicionada por una serie de variables contextuales, entre las que se encuentran rasgos propios del profesor, así como de las clases y centros escolares donde se desarrolla su labor docente. Entre las características del profesor, se ha analizado el efecto del sexo, asumiendo que las mujeres perciben mayor autoeficacia que los hombres, especialmente en el caso de la enseñanza primaria. Para Ross, Cousins y Gadalla (1996), esto es debido a que la enseñanza es vista como una profesión con mayoritaria presencia femenina y las mujeres estarían más satisfechas desempeñándola. Otro rasgo relevante del profesor es su experiencia como docente. Los hallazgos de la investigación realizada sobre este aspecto revelan que los profesores en activo poseen un mayor sentido de autoeficacia que los futuros profesores (De la Torre y Arias, 2007). Entre los profesores en activo, un mayor número de años de experiencia conlleva mayor autoeficacia percibida (Penrose, Perry y Ball, 2007; Wolters y Daugherty, 2007), aunque esta afirmación puede ser matizada a la luz de trabajos como el de Klassen y Chiu (2010), donde se constata una relación no lineal entre ambas variables: la autoeficacia se incrementaría al inicio y con una experiencia media, descendiendo en las etapas finales de la carrera profesional del docente.

La autoeficacia se vincula al modo en que se sienten profesionalmente los profesores. Es menor en quienes presentan bajos niveles de satisfacción laboral (Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Steca, 2003). En situaciones extremas, una baja satisfacción puede llevar al cansancio, a sentirse sobrepasado emocionalmente, desarrollar actitudes inapropiadas, irritabilidad, y reducir la capacidad para atender a las demandas laborales. En este sentido, se ha valorado la relación de la autoeficacia no solo con la satisfacción en el trabajo, sino también con situaciones de estrés y *burnout*, atribuyendo a la autoeficacia elevada un papel moderador de los factores estresantes que puedan afectar al profesorado de educación secundaria (Doménech, 2006).

Las prácticas de enseñanza y las concepciones sobre la enseñanza constituyen otro aspecto abordado en la literatura. Los profesores con elevada autoconfianza muestran mayores niveles de planificación y organización de su trabajo, y están más abiertos a nuevas ideas y a ensayar nuevos métodos para responder más adecuadamente a las necesidades de sus estudiantes (Protheroe, 2008). Los profesores de ciencias con alto nivel de autoconfianza utilizan con mayor probabilidad

estrategias de enseñanza centradas en el alumno y basadas en la investigación, mientras que los profesores con baja autoconfianza son más proclives a estrategias docentes tradicionales, apoyadas fundamentalmente en el uso del libro de texto (Harlen y Holroyd, 1997). En el trabajo de Lakshmanan, Heath, Perlmutter y Elder (2011), tras llevar a cabo actividades de desarrollo profesional continuadas con profesorado de ciencias, se encontró una correlación positiva entre el incremento logrado en la autoconfianza y el incremento en el uso de estrategias didácticas basadas en la investigación. En un estudio con profesorado en formación de matemáticas y ciencias, Temiz y Topcu (2013) observaron las prácticas docentes de más de un centenar de sujetos, concluyendo que los profesores con alta autoeficacia tienden a emplear enfoques constructivistas en su enseñanza, mientras que quienes presentan bajos niveles de autoeficacia son más proclives al uso de enfoques tradicionales.

La investigación sobre autoeficacia docente en ciencias ha prestado especial atención a los futuros profesores, comprobando los efectos que determinados contenidos o estrategias adoptados en su formación tienen sobre la autoeficacia docente percibida (Gunning y Mensah, 2011; Richardson y Lian, 2008; Velthuis, Fisser y Pieters 2014). En estos trabajos, se han señalado las experiencias directas en la docencia como el principal factor capaz de mejorar la autoconfianza de quienes estudian para llegar a ser profesores (Brand y Wilkins, 2007), garantizando además que estos efectos perduran en el tiempo (Palmer, 2007). En el caso de los profesores en activo, se ha explorado la relación entre autoeficacia y participación en actividades de desarrollo profesional, las cuales propiciarían el incremento de la autoeficacia percibida por los profesores de ciencias (McKinnon y Lamberts, 2014).

Entre las variables relativas al entorno de trabajo, se ha señalado que los docentes que trabajan en aulas integradas por alumnado de alto rendimiento tienden a percibir mayores niveles de autoeficacia, especialmente en el caso de los profesores de matemáticas y ciencias (Raudenbush, Rowan y Cheong, 1992). La presencia de alumnado con bajo rendimiento en las aulas va unida frecuentemente a problemas de disciplina y conflictos en las relaciones entre profesor y alumnos. Trabajando con profesores noveles, Onafowora (2004) constató que el profesorado con mayor confianza en su habilidad para motivar e implicar a los estudiantes invertía más tiempo en enseñanza y menos en mantener la disciplina. En general, un clima escolar positivo es asociado con la

percepción del profesor de que puede lograr resultados positivos de aprendizaje en sus alumnos (Hoy y Woolfolk Hoy, 1993).

Niveles altos de autoeficacia percibida se asocian también a la colaboración entre docentes (Duyar, Gumus y Belibas, 2013; Ross, 1992; Shachar y Smuelvitz, 1997). Los centros educativos constituyen organizaciones en las que el profesorado trabaja de manera conjunta e interacciona socialmente. En este marco, junto a la autoeficacia individual del profesor se ha definido el constructo eficacia docente colectiva (*collective teacher efficacy*), entendida como una característica de las instituciones escolares que hace referencia a las percepciones de su profesorado acerca del grado en que su actuación conjunta como equipo docente ejerce efectos positivos sobre el alumnado (Goddard, Hoy, y Woolfolk Hoy, 2000). Esta percepción es consecuencia de las dinámicas de interacción establecidas entre los miembros del grupo, de tal forma que la colaboración entre el profesorado es un factor fundamental para generar una elevada percepción de eficacia docente colectiva. A su vez, las dinámicas colaborativas entre el profesorado dan lugar a una elevada autoconfianza personal, dada la conexión entre las percepciones de autoeficacia individual y colectiva (Goddard y Goddard, 2001).

El trabajo que presentamos en este artículo se centra en el análisis de la autoeficacia docente y de los factores contextuales vinculados a la misma. Al plantear el estudio, hemos tenido en cuenta varias consideraciones derivadas de la revisión que Klassen et al. (2011) realizaron sobre 218 trabajos empíricos acerca de la autoeficacia, publicados entre 1998 y 2009. En primer lugar, durante ese período, la investigación acerca de la autoeficacia docente ha hecho especial hincapié sobre el profesorado en formación o en su primer año de experiencia docente, siendo relativamente escasos los trabajos que abordan la autoeficacia percibida por el profesorado en activo. Además, únicamente un 15% de los trabajos revisados se centran en el profesorado de educación secundaria, correspondiendo la mayoría de los estudios a profesorado de educación primaria o profesorado en formación. En segundo lugar, solo los trabajos más recientes han comenzado a abordar el estudio de la autoeficacia docente en materias concretas, tales como las ciencias, las matemáticas o la lectura. Para los autores de la citada revisión, uno de los elementos clave sobre los que debería ocuparse especialmente la investigación sobre la autoeficacia es precisamente la atención a ámbitos específicos. En tercer lugar, el estudio de la

autoeficacia docente se inició en Estados Unidos, país donde se concentra la mayor parte de investigadores y teóricos sobre el tema, con una menor presencia en otros contextos. En este sentido, Klassen et al. (2011:25) señalan que “los investigadores deberían explorar la autoeficacia docente en una mayor variedad de entornos culturales y nacionales”.

Recogiendo estas orientaciones, y teniendo en cuenta los ámbitos y niveles en los que la investigación previa es más deficitaria, el presente trabajo se ha centrado sobre el profesorado español de educación secundaria, situando el foco en el ámbito concreto de la enseñanza de las ciencias. Hemos llevado a cabo el estudio en España, contexto en el que los trabajos empíricos sobre autoeficacia del profesorado, y en particular sobre el profesorado de ciencias en educación secundaria, son escasos. Nos interesa especialmente el profesorado de ciencias debido a que es una de las materias donde los profesores se sienten menos eficaces (Buss, 2010, Howitt, 2007).

En el estudio realizado se plantean dos objetivos. El primero consiste en describir la autoeficacia del profesorado español de ciencias, comparándola con la percibida por el profesorado que imparte otras materias. Los trabajos de Buss (2010) y Howitt (2007) sobre autoeficacia en ciencias se realizaron en niveles de educación primaria. No hemos encontrado trabajos similares centrados sobre el profesorado de educación secundaria, por lo que no formulamos hipótesis sobre las diferencias en la autoeficacia percibida por profesores de ciencias y de otras materias. Un segundo objetivo se dirige a determinar qué variables contribuyen en mayor medida a explicar la autoeficacia percibida por este colectivo docente. Asumimos que las variables consideradas son potencialmente relevantes en la explicación de la autoeficacia docente en ciencias, de acuerdo con la literatura revisada en párrafos anteriores. Además, teniendo en cuenta que la autoeficacia es un constructo multidimensional, pretendemos valorar la relevancia de las variables explicativas cuando consideramos diferentes dominios de la autoeficacia. Conocer los factores asociados a la percepción de autoeficacia contribuiría a orientar los esfuerzos para mejorar la autoeficacia docente en ciencias, y potenciar así tanto la calidad de la enseñanza como el rendimiento del alumnado.

Método

Se ha llevado a cabo un análisis secundario a partir de datos generados en la edición 2013 del estudio TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), promovido por la OCDE, en el que participaron 33 países. La finalidad de TALIS es recoger información proporcionada por profesorado y directores acerca de aspectos tales como las características del entorno escolar, las prácticas educativas que tienen lugar en ellos, o sus actitudes y concepciones en relación a la enseñanza y el aprendizaje.

Participantes

Hemos considerado los datos correspondientes a la muestra española de profesorado de educación secundaria obligatoria, constituida por 3422 docentes que respondieron a un cuestionario. A partir de sus respuestas, hemos seleccionado a los 590 profesores (41.0% hombres; 59.0% mujeres) que afirmaron estar impartiendo asignaturas de ciencias, tales como ciencias naturales, física, química, biología o geología. Su media de edad se sitúa en 46.0 años (DT=8.4) y la media de experiencia docente en 18.3 años (DT=9.5). Para responder al primero de los objetivos planteados en este estudio, consideramos también al profesorado de otras materias. Entre los 3422 docentes que respondieron el cuestionario, fueron identificados 2791 (40.7% hombres; 59.3% mujeres) que afirmaron estar impartiendo materias ajenas al ámbito de las ciencias. En este segundo colectivo, la media de edad se sitúa en 45.4 años (DT=8.6) y la media de experiencia docente en 18.1 años (DT=9.5).

Instrumento y variables

Los datos utilizados proceden del *Cuestionario del Profesorado* empleado en el estudio TALIS. La aplicación de este instrumento a la muestra española generó la información para todas las variables consideradas en nuestro análisis. En cuanto a las variables seleccionadas, un primer grupo lo integran las que informan sobre la autoeficacia docente. El modelo más frecuentemente utilizado en los estudios sobre la autoeficacia docente es

el propuesto por Tschannen-Moran et al. (1998), diferenciando tres dimensiones: *autoeficacia en la enseñanza*, *autoeficacia en la gestión de la clase* y *autoeficacia en la implicación de los estudiantes*. Estos tres componentes se corresponden con las tres variables de autoeficacia medidas en TALIS y consideradas en el presente trabajo. Junto a estas variables, hemos tenido en cuenta otras relacionadas con la autoeficacia, de acuerdo con la evidencia obtenida de investigaciones descritas en la introducción. Concretamente, las variables consideradas hacen referencia a rasgos personales, profesionales o del contexto escolar: *sexo*, *número de años de experiencia docente*, *clima disciplinario en el aula*, *concepción constructivista*, *colaboración entre el profesorado*, *desarrollo profesional efectivo*, *necesidad de desarrollo profesional en la asignatura y en su enseñanza*.

A excepción de sexo (mujer=1; hombre=2) y experiencia docente (número de años como profesor), cada una de las variables queda operativizada a través de índices incluidos en la base de datos de TALIS. Estos índices se apoyan en las respuestas del profesorado a determinados ítems del cuestionario. El conjunto de ítems utilizado en la construcción de cada índice fue primero evaluado mediante análisis factorial exploratorio; un análisis factorial confirmatorio posterior permitió construir las escalas y validar los constructos (para más detalles, ver OECD, 2014).

Los ítems en que se apoyan los tres índices de autoeficacia indican en qué medida el profesorado es capaz de realizar determinadas acciones, de acuerdo con una escala que incluye los valores nada (1), hasta cierto punto (2), bastante (3) y mucho (4). El enunciado de los ítems puede examinarse en la primera de las tablas mostradas en el apartado de resultados (tabla II). La fiabilidad para las medidas de autoeficacia en la gestión de la clase, en la enseñanza y en la implicación de estudiantes ascendió en la muestra española a valores α de Cronbach 0.82, 0.75 y 0.80 respectivamente. Los ítems implicados en los restantes índices aparecen en la tabla I, donde se muestran además la escala Likert utilizada para las respuestas y el coeficiente de fiabilidad.

TABLA I. Índices para variables del profesor y del contexto escolar, junto con los ítems usados para su cálculo y fiabilidad de la medida (α de Cronbach)

Índice (α de Cronbach)	Ítems
Clima disciplinario en el aula ($\alpha= 0.87$)	Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. ¹ <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuando comienza la clase tengo que esperar bastante tiempo hasta que los alumnos se quedan en silencio. ▪ Los alumnos de esta clase procuran crear un ambiente de aprendizaje agradable. ▪ Pierdo bastante tiempo debido a las interrupciones de la clase por parte de los alumnos. ▪ Esta clase es muy ruidosa.
Concepción constructivista ($\alpha= 0.74$)	Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones. ¹ <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mi papel como profesor es ayudar al alumnado a realizar sus propias investigaciones ▪ La mejor forma de aprender para los alumnos es que ellos encuentren las soluciones a los problemas por sí mismos ▪ Debe permitirse a los alumnos que traten de encontrar soluciones a los problemas de carácter práctico por sí mismos antes de que el profesor les enseñe la manera de resolverlos ▪ Los procesos de pensamiento y razonamiento son más importantes que el contenido específico del currículo.
Colaboración entre el profesorado ($\alpha=0.70$)	Por término medio, ¿con qué frecuencia lleva a cabo las siguientes actividades en este centro? ² <ul style="list-style-type: none"> ▪ Imparto clase en equipo con otro(s) profesor(es) en la misma aula ▪ Observo las clases de otros profesores y les hago comentarios ▪ Participo en actividades conjuntas con distintas clases y grupos de edades diferentes (p. ej., proyectos) ▪ Intercambio materiales didácticos con los compañeros ▪ Hablo con mis compañeros sobre la evolución del aprendizaje de determinados alumnos ▪ Trabajo con otros profesores de mi centro para asegurarnos de que haya baremos comunes para evaluar los progresos del alumnado ▪ Asisto a reuniones de equipo ▪ Participo en actividades conjuntas de aprendizaje profesional
Desarrollo profesional efectivo ($\alpha=0.72$)	Respecto a las actividades de desarrollo profesional en las que ha participado durante los últimos 12 meses, ¿en qué medida han incluido lo siguiente? ³ <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un grupo de compañeros del centro o de la materia que imparto ▪ Oportunidades para utilizar métodos de aprendizaje activo (no solo escuchar a un conferenciante) ▪ Aprendizaje conjunto o actividades de investigación con otros profesores ▪ Un período de tiempo largo (varias ocasiones repartidas a lo largo de varias semanas o meses)
Necesidad de desarrollo profesional en la materia y en su enseñanza ($\alpha=0.83$)	Indique en qué medida tiene usted actualmente necesidad de desarrollo profesional en cada uno de los siguientes aspectos: ⁴ <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento y comprensión de la(s) materia(s) que imparto ▪ Competencias pedagógicas en la enseñanza de la(s) materia(s) que imparto ▪ Conocimiento del currículo ▪ Evaluación y prácticas de evaluación del alumnado ▪ Comportamiento de los alumnos y gestión del aula

¹ Escala de respuesta: 1 "Totalmente en desacuerdo"; 2 "En desacuerdo"; 3 "De acuerdo"; 4 "Totalmente de acuerdo".

Los ítems primero, tercero y cuarto sobre clima disciplinario en el aula fueron codificados de modo inverso

² Escala de respuesta: 1 "Nunca"; 2 "Una vez al año o menos"; 3, "Entre 2 y 4 veces al año"; 4, "Entre 5 y 10 veces al año"; 5, "Entre 1 y 3 veces al mes"; 6, "Una vez a la semana o más".

³ Escala de respuesta: 1, "No, en ninguna actividad"; 2, "Sí, en algunas actividades"; 3, "Sí, en la mayoría de las actividades"; 4, "Sí, en todas las actividades".

⁴ Escala de respuesta: 1 "Ninguna necesidad"; 2, "Necesidad escasa"; 3, "Necesidad media"; 4, "Una gran necesidad".

En TALIS, las puntuaciones factoriales en cada uno de los índices construidos son trasladadas a una métrica de conveniencia con desviación típica 2, coincidiendo el valor 10 con el valor central de la escala de respuesta a los ítems utilizados en su construcción. Así, por ejemplo, el índice de clima disciplinario en el aula se construyó a partir de ítems respondidos mediante una escala Likert con cuatro grados de acuerdo, donde los valores 1 y 2 indicaban desacuerdo y los valores 3 y 4 acuerdo. En consecuencia, el valor 10 en clima disciplinario coincidiría con el valor central 2.5 de la escala utilizada al responder a los ítems, y un valor por encima de 10 implica que por término medio existe cierto grado de acuerdo con los ítems de la escala. Los valores mínimo y máximo que pueden alcanzarse en los índices creados varían para cada índice en cuestión. A título orientativo, los valores 1 y 4 de la escala Likert de cuatro grados se corresponden con puntuaciones próximas a 6 y 14 respectivamente.

Análisis de datos

Para responder al primero de los objetivos planteados, se realiza un análisis descriptivo de las variables de autoeficacia docente, recurriendo a la distribución de frecuencias (porcentajes) y al cálculo de estadísticos descriptivos básicos (media y desviación típica). Se utiliza la prueba t, comparando las medias obtenidas en las variables de autoeficacia para el profesorado de ciencias y de otras materias. Al aplicar esta prueba, hemos tenido en cuenta el diseño muestral adoptado en TALIS, que supone una selección estratificada de centros, dentro de los cuales se eligen profesores en una segunda etapa de muestreo. Debido a que las unidades muestrales no poseen igual probabilidad de ser seleccionadas, se lleva a cabo una ponderación de los individuos que permita realizar estimaciones insesgadas. Además, la estimación de los errores típicos para los estadísticos muestrales se ha realizado aplicando los procedimientos de remuestreo característicos de los estudios de la OCDE, basados en el método de réplicas repetidas balanceadas (*Balanced Repeated Replication-BRR*), con 100 réplicas (OECD, 2014). En este análisis, hemos utilizado el programa IDB Analyzer, creado por el *Data Processing and Research Center* de la IEA para el tratamiento estadístico de los datos de evaluaciones y estudios internacionales a gran escala. Este software

genera macros ejecutables con SPSS, teniendo en cuenta los pesos muestrales aplicables y el procedimiento de remuestreo BRR.

En respuesta al segundo de los objetivos, hemos trabajado con la muestra de 590 profesores de ciencias. Calculamos las correlaciones de Pearson entre la autoeficacia docente y el resto de las variables, con la excepción de la variable sexo, en cuyo caso hemos calculado el coeficiente de correlación biserial puntual. A continuación, se ha aplicado un análisis de regresión con más de una variable dependiente, usando para ello un modelo lineal general (MLG) multivariado. Se tomaron como variables dependientes los tres índices de autoeficacia docente, y como variables independientes las relativas a características del profesorado y del contexto escolar. La variable sexo fue considerada en el modelo como variable dummy. Comprobada la relación de las variables independientes con la autoeficacia percibida, se analizó el papel de estas variables en la explicación de cada uno de los dominios de autoeficacia docente mediante análisis de regresión múltiple univariados.

Resultados

Confianza del profesorado de ciencias en sus capacidades

De acuerdo con los resultados mostrados en la tabla II, entre los ítems relativos a la autoeficacia para la gestión de la clase, destaca la alta confianza del profesorado en dejar claras sus expectativas sobre el comportamiento de los alumnos (el 91.2% se considera bastante o muy capaz) y en conseguir que cumplan las normas del aula (el 84.9% se considera bastante o muy capaz). El profesorado de ciencias posee una alta confianza en su capacidad para realizar tareas de enseñanza. Más de la mitad del profesorado de ciencias (54.7%) se considera muy capaz de dar una explicación alternativa cuando el alumnado no comprende algo, y más del 80% cree que es bastante capaz o muy capaz de plantear buenas preguntas a sus alumnos (88.8%), utilizar diversos procedimientos de evaluación (85.7%) y diferentes estrategias educativas en el aula (82.1%). En cambio, los niveles relativamente más bajos de autoeficacia se registran en conseguir la implicación de los estudiantes. Uno de cada dos profesores (49.9%) se considera nada capaz o solo hasta cierto punto capaz de motivar al alumnado que muestra escaso interés. Algo más del

70% cree ser bastante o muy capaz de convencer a sus alumnos de que pueden ir bien en clase (70.3%) o de ayudarlos a valorar el aprendizaje (71.7%).

TABLA II. Distribución de frecuencias (porcentajes) para el grado en que el profesorado de ciencias se considera capaz de realizar diferentes actuaciones

		Nada	Hasta cierto punto	Bastante	Mucho
Gestión de la clase	Controlar el mal comportamiento en el aula	0.8	17.8	49.3	32.0
	Dejar claras mis expectativas sobre el comportamiento de los alumnos	1.0	7.9	51.9	39.3
	Conseguir que los alumnos cumplan las normas del aula	0.5	14.6	59.6	25.3
	Lograr tranquilizar a un alumno que molesta o hace ruido	0.9	26.0	54.0	19.1
Enseñanza	Plantear buenas preguntas a mis alumnos	0.5	10.7	61.7	27.1
	Utilizar diversos procedimientos de evaluación	0.3	14.0	56.8	28.9
	Proporcionar una explicación alternativa cuando, por ejemplo, los alumnos no comprenden algo	0.3	2.9	42.0	54.7
	Poner en práctica diferentes estrategias educativas en el aula	0.5	17.4	48.2	33.9
Implicación de los estudiantes	Conseguir que los alumnos se convenzan de que pueden ir bien en clase	0.7	29.1	52.5	17.8
	Ayudar a mis alumnos a valorar el aprendizaje	1.1	27.2	47.8	23.9
	Motivar a aquellos alumnos que muestran escaso interés por el trabajo de clase	2.2	47.7	36.5	13.6
	Ayudar a los alumnos a pensar de un modo crítico	0.6	22.0	53.3	24.1

La tabla III muestra las puntuaciones medias logradas en los tres índices de autoeficacia contruidos a partir de los ítems, situados todos ellos por encima de 10. Dado que la puntuación 10 se corresponde con un valor central (entre las opciones “hasta cierto punto” y “bastante”) de la escala utilizada para responder a los ítems, una puntuación superior a 10 significa inclinarse hacia bastante autoeficacia. Diferenciando entre los

tres componentes de la autoeficacia, los valores máximo y mínimo en el profesorado de ciencias corresponden a la eficacia para la enseñanza (12.58) y la eficacia para la implicación de los estudiantes (11.04) respectivamente. La tabla III incluye también las medias que corresponden al profesorado de otras materias. Aunque las medias son ligeramente inferiores entre los profesores de ciencias, las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas ($t < 1.96$; $p > 0.05$ en las tres variables).

TABLA III. Prueba t para la comparación de medias de los índices de autoeficacia del profesorado según asignaturas impartidas

	Ciencias (n=590)		Otras materias (n=2791)		t
	Media (E.T.)	Desv. Típica (E.T.)	Media (E.T.)	Desv. Típica (E.T.)	
Autoeficacia en gestión de la clase	11.96 (0.08)	1.91 (0.06)	12.09 (0.05)	1.99 (0.02)	1.44
Autoeficacia en la enseñanza	12.58 (0.07)	1.62 (0.06)	12.59 (0.04)	1.63 (0.02)	0.12
Autoeficacia en la implicación de los estudiantes	11.04 (0.08)	1.87 (0.05)	11.18 (0.05)	1.87 (0.03)	1.54

ET: error típico

Variables asociadas a la autoeficacia docente en ciencias

En la tabla IV se presentan las correlaciones bivariadas entre la autoeficacia docente y las restantes variables medidas. El clima de disciplina en el aula y la cooperación entre el profesorado correlacionan positivamente con la autoeficacia, registrando coeficientes entre 0.188 y 0.365 ($p < 0.01$). Algo menor es la correlación con las concepciones constructivistas del profesorado o el desarrollo profesional efectivo, que presentan valores entre 0.115 y 0.155. En el caso de las necesidades de desarrollo profesional en la materia, las correlaciones con los tres ámbitos

de la autoeficacia son negativas, indicando una tendencia a que quienes sienten mayor necesidad de conocimiento sobre ciencias y de competencia pedagógica se consideren menos eficaces, especialmente en lo que respecta a la autoeficacia en la enseñanza (correlación -0.175; $p < 0.01$). El número de años de experiencia docente no correlaciona con la autoeficacia percibida. Respecto a la variable sexo, se aprecia una débil relación que llega a ser significativa en el caso de la autoeficacia para la gestión de la clase (correlación -0.083; $p < 0.05$); el signo negativo indicaría una ligera superioridad de las profesoras sobre los profesores.

TABLA IV. Correlaciones entre autoeficacia y variables del profesor y del contexto escolar

	Sexo	Años de experiencia docente	Clima disciplinario del aula	Concepción constructivista	Cooperación entre el profesorado	Desarrollo profesional efectivo	Necesidades de desarrollo profesional
Gestión de la clase	-0.083*	0.050	0.365**	0.130**	0.188**	0.115*	-0.169**
Enseñanza	-0.044	-0.017	0.210**	0.155**	0.300**	0.139**	-0.175**
Implicación de los estudiantes	-0.058	-0.026	0.287**	0.130**	0.316**	0.137**	-0.099*

* $P < 0.05$; ** $p < 0.01$

Las variables que presentan una correlación significativa con las variables de autoeficacia han sido incluidas en un modelo de regresión multivariado MLG (ver tabla V), tomando como variables dependientes los tres índices de autoeficacia percibida. Los resultados revelan relaciones significativas ($p < 0.001$) entre el conjunto de variables de autoeficacia docente y las variables clima disciplinario, colaboración docente y necesidad de desarrollo profesional en la materia y en su

enseñanza. El efecto de la variable concepción constructivista de la enseñanza es significativo al nivel 0.05.

TABLA V. Análisis MLG multivariado para la explicación de la autoeficacia en ciencias a partir de variables del profesor y del contexto escolar

	F	Sig.
Sexo	0.128	0.943
Clima de disciplina en el aula	18.575	0.000
Concepción constructivista	3.325	0.020
Cooperación entre el profesorado	9.535	0.000
Desarrollo profesional efectivo	1.326	0.266
Necesidad de desarrollo profesional en la materia y en su enseñanza	6.962	0.000

Excluyendo del análisis la variable desarrollo profesional efectivo, cuyo efecto no ha resultado ser relevante en el análisis anterior, se han estimado los coeficientes para tres modelos de regresión univariados, tomando como variable dependiente cada una de las variables de autoeficacia (ver tabla VI). De este modo, pretendemos matizar la relación de las variables explicativas en función del tipo de autoeficacia. Con el primer modelo se logra explicar un 18.4% de la varianza de la autoeficacia en la gestión del aula (R^2 ajustada =0.184). Los mayores efectos ($p= 0.001$) corresponden al clima disciplinario en el aula ($B=0.297$), la necesidad de desarrollo profesional en la materia y en su enseñanza ($B=-0.211$), y a la cooperación entre el profesorado ($B=0.213$). En menor medida, resultan significativos los efectos de la concepción constructivista de la enseñanza ($p<0.05$). Por tanto, el incremento de puntuación en clima disciplinario, en la cooperación entre el profesorado o en la concepción constructivista de la enseñanza eleva la percepción de autoeficacia en la gestión de la clase, mientras que a una mayor necesidad de desarrollo profesional se asocia un descenso en autoeficacia. En el modelo II (R^2 ajustada=0.170), las variables que más contribuyen ($p<0.001$) a explicar la autoeficacia en la enseñanza son la cooperación entre profesores ($B=0.326$), la necesidad de desarrollo profesional ($B=-0.216$) y el clima de disciplina en el aula

($B=0.129$). Algo menor es la contribución de la concepción constructivista ($p<0.01$). De acuerdo con el modelo III (R^2 ajustada= 0.176), la autoeficacia en la implicación del alumnado se ve explicada ($p<0.001$) en mayor medida por la cooperación entre profesores ($B=0.386$) y el clima de disciplina en el aula ($B=0.224$), y algo menos por la concepción constructivista ($p<0.01$) y la necesidad de desarrollo profesional ($p<0.05$).

TABLA VI. Coeficientes estimados para la regresión de las variables de autoeficacia sobre variables del profesor y del contexto escolar

	MODELO I ¹				MODELO II ²				MODELO III ³			
	B	Error típico	t	Sig.	B	Error típico	t	Sig.	B	Error típico	t	Sig.
Interceptación	7.528	0.974	7.727	0.000	8.812	0.813	10.834	0.000	4.769	0.937	5.092	0.000
Clima de disciplina en el aula	0.297	0.036	8.204	0.000	0.129	0.030	4.251	0.000	0.224	0.035	6.430	0.000
Concepción constructivista	0.087	0.036	2.376	0.018	0.093	0.030	3.059	0.002	0.095	0.035	2.711	0.007
Cooperación entre el profesorado	0.213	0.062	3.459	0.001	0.326	0.051	6.334	0.000	0.386	0.059	6.513	0.000
Necesidad de desarrollo profesional en la materia y en su enseñanza	-0.211	0.055	-3.869	0.000	-0.216	0.046	-4.738	0.000	-0.115	0.052	-2.188	0.029

1 Variable dependiente: Autoeficacia en la gestión del aula

2 Variable dependiente: Autoeficacia en la enseñanza

3 Variable dependiente: Autoeficacia en la implicación de los estudiantes

Discusión y conclusiones

Los niveles de confianza del profesorado español de ciencias en los conocimientos y capacidades que posee para desempeñar su labor se sitúan por encima del valor medio de la escala de medida utilizada en el estudio TALIS. Los profesores de ciencias confían especialmente en su capacidad para formular preguntas al alumnado, proporcionarle explicaciones alternativas para facilitar la comprensión de los contenidos y aplicar estrategias de enseñanza y procedimientos de evaluación diversos. Los resultados de este trabajo muestran además que la autoeficacia percibida no difiere entre el profesorado de ciencias y el que imparte otras materias. Trabajos anteriores, centrados en la comparación

intra-sujeto, han señalado que la autoeficacia percibida por los docentes varía en función de la materia impartida (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001). Generalmente, se acepta que las ciencias constituyen un área en la que los profesores se sienten menos eficaces que en otras, especialmente en educación primaria (Howitt, 2007), y cuando se explora al profesorado en formación antes de incorporarse a la docencia (Buss, 2010). En el caso de la educación secundaria, el profesorado español de ciencias posee un grado universitario en alguna de las disciplinas científicas, complementando su formación con algún tipo de estudios de contenido pedagógico. Este profesorado cuenta, por tanto, con una formación especializada en un determinado campo disciplinar, y generalmente imparte docencia solo en materias científicas. Por ello, la comparación realizada aquí no es una comparación intra-profesor sino entre profesores de distintas materias. Las evidencias obtenidas constatan la no existencia de diferencias apreciables entre la capacidad percibida por el profesorado español de ciencias y el profesorado que imparte otras materias.

Respondiendo al segundo objetivo del estudio, se han analizado variables que podrían estar vinculadas a la autoeficacia y contribuirían a su explicación. Características del profesor tales como sexo, experiencia docente o participación durante los últimos meses en actividades de desarrollo profesional efectivo han resultado poco relevantes. La cooperación entre el profesorado y el clima de disciplina en el aula muestran una relación significativa con la autoeficacia, en la línea de los resultados encontrados en estudios anteriores (Duyar et al., 2013; Onafowora, 2004). Un buen clima de disciplina en el aula, es decir una clase poco ruidosa, sin interrupciones y con un buen ambiente de aprendizaje, es el aspecto que en mayor medida explica la percepción del profesorado español de ciencias sobre su eficacia en la gestión de la clase. La cooperación entre el profesorado de ciencias resulta ser el mejor predictor de la autoeficacia en la enseñanza y en la implicación del alumnado. Ambos tipos de autoeficacia tienden a ser más elevados cuanto mayor es la participación en reuniones docentes y actividades colectivas, el intercambio de materiales, la coparticipación en actividades de enseñanza o la adopción de criterios comunes para la evaluación del alumnado. Aunque con menor intensidad, también ha resultado relevante la concepción constructivista de la enseñanza, que se asocia a una mayor autoeficacia, confirmándose los resultados obtenidos en estudios

anteriores (Lakshmanan, Heath, Perlmutter y Elder, 2011; Temiz y Topcu, 2013). En el caso de la necesidad de desarrollo profesional en la materia y su enseñanza, una alta necesidad se asocia a menor autoeficacia percibida. Aun siendo significativa la vinculación de la necesidad de desarrollo profesional con los tres tipos de autoeficacia, lo es en menor medida en lo que respecta a la autoeficacia en la implicación del alumnado. Estos resultados subrayan el hecho de que la autoeficacia no es un constructo unidimensional, sino integrado por diferentes componentes (Tschannen-Moran et al., 1998), asociados de diferente modo a las características de los profesores y del contexto de enseñanza y aprendizaje.

Asumiendo que la confianza de los profesores en su capacidad para conseguir el aprendizaje de los estudiantes es una de las pocas características individuales del profesor que predicen de manera fiable los resultados de aprendizaje logrados (Ross, 2013), desde las políticas educativas habría de favorecerse el sentido de autoeficacia de los profesores como vía para la motivación del profesorado, el logro de su compromiso con la escuela y con la enseñanza, y en último término para contribuir a la mejora del aprendizaje de su alumnado. Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten señalar algunas líneas de actuación. Una de ellas es propiciar el desarrollo de la colaboración entre el profesorado, fomentando en los centros las dinámicas de trabajo conjunto del profesorado de ciencias y el logro de un clima de centro positivo que facilite la coordinación y la ayuda mutua. Otra actuación sugerida apunta a optimizar la formación docente. En el ámbito de la formación inicial, para potenciar la autoeficacia del futuro profesor de ciencias es fundamental una experiencia práctica de calidad. De acuerdo con Petersen y Treagust (2014), los profesores en prácticas deberían comenzar por observar cómo se enseñan las ciencias, y en su desempeño docente habrían de contar con un tutor profesional que los anime a reflexionar sobre la práctica. En el caso del profesorado en activo, la implicación en actividades de desarrollo profesional suele encontrar como obstáculo la escasez de tiempo disponible tras atender a sus obligaciones docentes cotidianas. Frente a esta dificultad, las actividades de desarrollo profesional colaborativo, implicando a profesores de ciencias de un mismo centro, han resultado ser una de las modalidades mejor aceptadas y más exitosas (Watson, Steele, Vozzo, y Aubusson, 2007). Por último, sugerimos la necesidad de lograr un clima disciplinario positivo en las

aulas, facilitando al profesorado y a los centros estrategias y pautas para la disminución de las conductas disruptivas, la resolución de conflictos y la mejora de la convivencia. Las habituales respuestas basadas en castigos o sanciones constituyen un tratamiento del problema claramente mejorable (Osher, Bear, Sprague y Doyle, 2010). En este sentido, es importante implicar al alumnado en el desarrollo de normas de clase, consiguiendo su aceptación de las mismas, mejorar tanto las relaciones profesor-alumnos como las relaciones entre los alumnos, y lograr la colaboración de las familias, especialmente en el caso del alumnado que presenta conductas disruptivas en clase.

El presente estudio se ha basado en un análisis secundario a partir de los datos obtenidos en el estudio TALIS. Ello ha permitido trabajar con una muestra amplia de profesorado, contando con variables rigurosamente medidas. Sin embargo, esto ha supuesto analizar únicamente las variables disponibles, sin posibilidad de añadir otras que pudieran ser relevantes en la explicación de la autoeficacia del profesorado de ciencias. Otra limitación de este estudio es inherente al enfoque correlacional adoptado, que nos permite detectar variables conectadas con la autoeficacia docente, pero no establecer relaciones causales que respalden plenamente la posibilidad de intervenir sobre ellas como estrategia válida para incrementar la autoeficacia del profesor. Con todo, el estudio nos ha permitido explorar la autoeficacia docente y su relación con otras características de los profesores y los centros en el ámbito del profesorado español de ciencias, respondiendo así a la escasez de investigaciones previas en este contexto. Para superar alguna de las limitaciones señaladas, futuros trabajos podrían centrarse en la implementación de estrategias como las sugeridas en el párrafo anterior, con el fin de valorar sus posibles efectos en términos de mejora de la autoeficacia docente,

Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: Freeman.

- Blonder, R., Benny, N., y Jones, M.G. (2014). Teaching self-efficacy of science teachers. En R.H. Evans, J. Luft, C. Czerniak y C. Pea (Eds.), *The Role of Science Teachers' Beliefs in International Classrooms* (3-15). Rotterdam: Sense Publishers, 3-15.
- Brand, B. R., y Wilkins, J.L.M. (2007). Using self-efficacy as a construct for evaluating science and mathematics methods courses. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 297-317. doi:10.1007/s10972-007-9038-7
- Buss, R.R. (2010). Efficacy for teaching elementary science and mathematics compared to other content. *School Science and Mathematics*, 110, 290-297. doi:10.1111/j.1949-8594.2010.00037.x
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., y Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832. doi:10.1037/0022-0663.95.4.821
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., y Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001
- De la Torre, M. J., y Arias, P. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 641-652. doi:10.1016/j.tate.2007.02.005
- Doménech, F. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 519-539. doi:10.1080/01443410500342492
- Duyar, I., Gumus, S., y Belibas, M. S. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27, 700-719. doi:10.1108/IJEM-09-2012-0107
- Goddard, R.D., y Goddard, Y.L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teacher and Teacher Education*, 17, 1-12. doi:10.1016/S0742-051X(01)00032-4
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., y Woolfolk Hoy, A.E. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Research Journal*, 37, 479-508. doi:10.3102/00028312037002479
- Gunning, A.M., y Mensah, F.M. (2011). Preservice elementary teachers' development of self-efficacy and confidence to teach science: A case study. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 171-185. doi:10.1007/s10972-010-9198-8

- Harlen, W., y Holroyd, C. (1997). Primary teachers' understanding of concepts of science: Impact on confidence and teaching. *International Journal of Science Education*, 19, 93-105. doi:10.1080/0950069970190107.
- Hattie, J., y Anderman, E.M. (2013). *International guide to student achievement*. New York, NY: Routledge.
- Howitt, C. (2007). Pre-service elementary teachers' perceptions of factors in a holistic methods course influencing their confidence in teaching science. *Research in Science Teaching*, 37, 41-58. doi:10.1007/s11165-006-9015-8
- Hoy, W.K., y Woolfolk Hoy, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 355-372. doi:10.1086/461729
- Klassen, R.M., y Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756. doi:10.1037/a0019237
- Klassen, R.M., Tze, V.M., Betts, S.M., y Gordon, K.A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
- Lakshmanan, A., Heath, B. P., Perlmutter, A. y Elder, M. (2011). The impact of science content and professional learning communities on science teaching efficacy and standards-based instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 48, 534-551. doi:10.1002/tea.20404
- McKinnon, M., y Lamberts, R. (2014). Influencing science teaching self-efficacy beliefs of primary school teachers: a longitudinal case study. *International Journal of Science Education, Part B*, 4, 172-194. doi: 10.1080/21548455.2013.793432
- OECD (2014). *TALIS 2013 Technical Report*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>
- Onafowora, L.L. (2004). Teacher efficacy issues in the practice of novice teachers. *Educational Research Quarterly*, 28, 34-43.
- Osher, D., Bear, G.G., Sprague, J.R., y Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39, 48-58. doi:10.3102/0013189X09357618
- Palmer, D. (2007). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28, 655-671. doi: 10.1080/09500690500404599

- Penrose, A., Perry, C. y Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self- efficacy: the contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17, 107-126.
- Petersen, J.E., y Treagust, D.F. (2014). School and university partnerships: the role of teacher education institutions and primary schools in the development of preservice teachers' science teaching efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(9), 153-167. doi:10.14221/ajte.2014v39n9.2
- Protheroe, N. (2008). Teacher efficacy: What is it and does it matter? *Principal*, May/June, 42-45. Recuperado de <http://www.naesp.org/resources/1/Principal/2008/M-Jp42.pdf>
- Raudenbush, S.W., Rowan, B., y Cheong, Y.F. (1992). Contextual effects on self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Richardson, G.M., y Lian, L.L. (2008). The use of inquiry in the development of preservice teacher efficacy in Mathematics and Science. *Journal of Elementary Science Education*, 20(1), 1-16. doi:10.1007/BF03174699
- Ross, J.A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-56. doi:10.2307/1495395
- Ross, J.A. (2013). Teacher efficacy. En J. Hattie y E.M. Anderman (eds.), *International guide to student achievement*. New York, NY: Routledge, 266-267.
- Ross, J.A., Cousins, J.B., y Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12, 385-400. doi:10.1016/0742-051X(95)00046-M
- Shachar, H., y Smulevitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 53-72. doi:10.1006/ceps.1997.0924
- Scheerens, J. (2010) *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Temiz, T., y Topcu, M. S. (2013). Preservice teachers' teacher efficacy beliefs and constructivist-based teaching practice. *European Journal*

- of Psychology of Education*, 28, 1435-1452. doi:10.1007/s10212-013-0174-5
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A E. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A.E., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Journal of Educational Research*, 68, 202-248. doi: 10.3102/00346543068002202
- Velthuis, C., Fisser, P., y Pieters, J. (2014). Teacher training and pre-service primary teachers' self-efficacy for science teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 25, 445-464. doi:10.1007/s10972-013-9363-y
- Watson, K., Steele, F., Vozzo, L., y Aubusson, P. (2007). Changing the subject: retraining teachers to teach science. *Research in Science Education*, 37, 141-154. doi:10.1007/s11165-006-9019-4
- Wolters, C.A., y Daugherty, S.G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy; their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193. doi:10.1037/0022-0663.99.1.181

Dirección de contacto: Javier Gil Flores, Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento MIDE. C/ San Blas, 21. 41003, Sevilla, España. E-Mail: jflores@us.es

La enseñanza como exposición: La educación en negación¹

Teaching Exposed: Education in Denial

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-323

Paul Standish

Institute of Education, London

Resumen

El trabajo aborda la rica naturaleza de la práctica de la enseñanza, una riqueza de la que no nos podemos dar cuenta cuando la evaluación se concibe de forma reduccionista. Se argumenta que la enseñanza enfocada a la superación de exámenes implica una frustración de las posibilidades del ser humano, incluso una negación de lo humano. Por el contrario, presentarle algo a alguien, hablar con ellos sobre ello, dirigirse a ellos y escucharlos, sería un reconocimiento de que lo que se enseña admite un espacio para la respuesta y que el alumno es alguien capaz de responder. Tomando esto como punto de partida, el autor utiliza evocadoras escenas de películas que ayuden al lector a reconocer ciertos aspectos de lo que implica la enseñanza, y que, especialmente en la actualidad, están pasando desapercibidos, negados en cierto modo. El trabajo centra su atención en desvelar la exposición inherente a la práctica de la enseñanza, que está fuertemente relacionada con la naturaleza del habla. En el corazón del habla, se encuentra el tener algo que decir. Hablar es exponerle algo a alguien para que le preste atención. En el corazón de la enseñanza, se encuentra el tener algo que enseñar. El trabajo continúa discutiendo estas ideas en relación con obras de Buber, Vansieleghem y Masschelein, y Rhee. El autor invita a los lectores a tener cuidado con los modos en que las prácticas de enseñanza pueden ocultar la represión y la negación que, en última instancia, implican un fracaso en ver cómo

⁽¹⁾ Este artículo se realiza en el marco del proyecto de investigación “La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales” (EDU2015-65743-P, IP: Javier M. Valle). Una versión previa de este trabajo se presentó como Conferencia homenaje a Boyd Bode en el año 2014.

es el mundo. Una cierta clase de exposición del docente, en el que se mezclan la vulnerabilidad humana y la capacidad para conectar e involucrarse personalmente, es inherente a la buena enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: filosofía de la educación, formación del profesorado, concepto de enseñanza, experiencia en la enseñanza.

Abstract

The paper addresses the rich nature of the practice of teaching, a richness that cannot be realized where assessment is reductively conceived. It is argued that teaching-to-the-test involves a frustration of the possibilities of the human, even a denial of the human. Laying something before someone, by contrast, speaking with them about this thing, addressing them and listening to them, would acknowledge both that what is taught admits a space for response and that the learner is someone capable of response. Taking this as a starting point, the author uses evocative film scenes to help the reader acknowledge certain aspects of what teaching implies, and which, especially in our time, are passing unnoticed, somehow denied. The paper focuses its attention on unveiling the exposure inherent in the practice of teaching, which is strongly connected with the nature of speech. At the heart of speech is having something to say. To speak is to lay something before someone for their attention. At the heart of teaching is having something to teach. The paper goes on discussing these ideas in connection with works from Buber, Vansieleghem and Masschelein, and Rhees. The author invites the readers to be wary of ways in which teaching practices may conceal repression and denial, which ultimately implies a failure to see the way the world is. A kind of teacher's exposure, that mixes human vulnerability and personal connection and engagement, is inherent in good teaching and learning.

Key words: educational philosophy, teacher education, concept teaching, teaching experience.

La mayoría de los docentes están de acuerdo en que la enseñanza orientada a los exámenes es algo malo y, sin embargo, de un modo u otro, es una práctica frecuente en la actualidad, probablemente más extendida que nunca. Desde fuera, alguien podría considerarlo un asunto relativamente menor: seguramente evaluar es sólo un medio para comprobar que los estudiantes saben lo que deben saber y que los

docentes están enseñando de un modo apropiado. Desde dentro, se podría contar una historia diferente, sabiendo como sabemos que la realidad del día a día enseñando en un aula se sucede de tal modo que a cada paso se presentarán ocasiones para desviarse de los planes y programaciones. Muchos considerarán que estas ocasiones no tienen que rechazarse necesariamente, ya que pueden representar posibilidades para desarrollar el pensamiento crítico y generar momentos de espontaneidad y originalidad.

En lo que sigue diré mucho más sobre este tipo de ocasiones, pero sería un error por mi parte pasar con demasiada rapidez sobre la cuestión de la evaluación, que es nuestro punto de partida en esta discusión. En muchos sentidos, la evaluación es un elemento fundamental que determina lo que realmente sucede en las escuelas —y, de hecho, en otros contextos educativos—. La naturaleza de la evaluación afecta inevitablemente a las concepciones del buen docente y da forma a la manera en que se forma a los docentes. Lo que pretendo aquí, no es cuestionar la evaluación en sí, sino esas formas de evaluar que fomentan una “enseñanza enfocada a la superación de exámenes”.

Esta no es una expresión que deba dejarse sin más explicaciones, puesto que concentra en su significado una serie de ideas o expectativas sobre la evaluación. Implica por ejemplo que la prueba de evaluación se estructure sobre la base de una actuación comportamental bastante explícita, de modo que el buen docente hará practicar a sus alumnos para que actúen de acuerdo a lo esperado, y el buen evaluador aplicará los criterios de evaluación de un modo más o menos rígido, sin por ello necesitar esforzarse demasiado en desarrollar un juicio formado. Esto último es posible debido a la naturaleza reduccionista de unos criterios previamente especificados. Estos criterios, se supone, garantizarán que la evaluación sea “objetiva”; mientras que allí donde los docentes emitan un juicio, será una evaluación “subjetiva”.

Pero existen razones para examinar más detenidamente lo que se entiende exactamente por “criterios” en este contexto. Por supuesto, en un sentido los docentes se pueden centrar excesivamente en la preparación de estudiantes para las pruebas de evaluación, tengan el formato que tengan. Mientras que en el pasado esto podía consistir en tratar de adivinar las preguntas que saldrían en el examen, ahora es más probable que implique una inquebrantable atención a la lista de criterios bajo los cuales se evaluará a los estudiantes. Es importante señalar que,

tanto en el lenguaje de los docentes, como en el de aquellos a quienes enseñan, la palabra *criterios* ha llegado a entenderse de un modo técnico —más concretamente, como elementos de una lista que enumera los comportamientos esperados, definidos en términos más o menos reduccionistas—. Se trata de un uso técnico porque se aleja del uso más común, más originario de esta palabra. El sentido técnico de la palabra “criterios” oculta el hecho de que, a pesar de que no sea exactamente un término corriente, los criterios son inherentes a todas las prácticas de los seres humanos, desde sentarse en una silla hasta el acto mismo de hablar (del cual tendré mucho más que decir más adelante). Una consecuencia que se sigue de ocultar este hecho, es que la misma enseñanza se entiende de modo diferente: se fomenta la idea de que la enseñanza debe implicar una forma cuasi-técnica de comunicación, en parte aislada de las demandas cotidianas y las dinámicas propias de la interacción y el habla humanas. El uso de un vocabulario de rendimiento e implicación, de habilidades, de competencias y de definición de objetivos, le da un aire de aparente de legitimidad profesional, cuando, en realidad, está suprimiendo la riqueza inherente a los actos humanos de enseñar y de aprender, la riqueza que encontramos en lo que a veces se ha venido a llamar el triángulo sagrado del profesor, el alumno y el contenido. Esta es un tipo de riqueza que pasa desapercibida cuando la evaluación se concibe de manera reduccionista.

Sin embargo, uno de los atractivos de esta concepción reduccionista del curriculum es, sin duda, su capacidad de evitar contratiempos. Se ubica dentro del discurso de la gestión de riesgos y de la cultura de la auditoría. Resulta paradójico como, mientras proporciona una fuente de seguridad para los docentes ansiosos por sentirse reconfortados en lo que están haciendo, al mismo tiempo y subrepticamente fomenta las bases de esa ansiedad —quizá a través de la competitividad construida entre instituciones o mediante formas de inspección punitivas, de denuncia y de descrédito—. Y, de nuevo, paradójicamente, todo ello expone a los docentes a presiones impostadas y, sin embargo, humillantes de control de su desempeño, al mismo tiempo que los incapacita para la exposición que acompaña a los actos de enseñar y aprender cuando estos se producen con mayor intensidad. Nada de lo dicho hasta aquí es para argumentar en contra de la evaluación en sí. Necesitamos mejores formas de evaluación y, tal vez gracias a esto, llegaríamos a mejores formas de comprensión de lo que la enseñanza y

el aprendizaje podrían ser. Sino que lo que se pretende es llamar la atención acerca de los muchos errores que se producen cuando los criterios de evaluación se entienden de un modo reduccionista, haciendo que prevalezcan ideas equivocadas acerca de la objetividad.

Pero ¿por qué poner de relieve aquí la palabra *exposición*? ¿Qué estamos poniendo de manifiesto al adoptar esta palabra? Tal vez una manera de aproximarnos a esta cuestión sea reflexionando sobre la experiencia común de aprender a enseñar. Por supuesto, se trata de un asunto donde el contexto resulta fundamental: los desafíos de un docente en una universidad de élite son diferentes de los que enfrenta el docente de secundaria en un centro situado en una zona urbano desfavorecida, los cuales son a su vez diferentes de los que se encuentra el maestro de primaria en una zona rural. Si por ahora nos decantamos por resaltar la parte positiva, se trata de desafíos que pueden resultar estimulantes, despertando en los docentes el deseo de inspirar a sus alumnos, aun cuando tal vez lo que resulta más necesario es situarse con un perfil más bajo y ser más paciente con respecto a lo que uno está haciendo. En un sentido más negativo, aprender a enseñar incluye pasar por situaciones embarazosas y a veces dolorosas —desde perder el hilo, pasando por disimular un silencio incómodo, hasta situaciones de confrontación más claramente estresantes—. No resulta extraño, quizá especialmente entre los docentes más jóvenes, experimentar miedo, vergüenza, incluso humillación. A veces esto tiene que ver con cuestiones aparentemente triviales, pero a veces no es así. En cualquier caso, es habitual presentar este tipo de experiencias negativas como algo que hay que evitar o superar, a través de una mejora en la gestión de la situación. Lo que quiero sugerir aquí es que esta es una respuesta comprensible, pero demasiado rápida: experiencias como esas son indicativas de lo que está en juego en la enseñanza. Un tipo de indicador al que me refiero como una especie de exposición, en parte porque es una palabra cuyo significado coincide con el modo en el que muchos nuevos docentes describen lo que sienten cuando se enfrentan a una clase, en la que saben que las cosas pueden ir mal y suelen hacerlo.

Cabe pensar también en cómo, aun cuando no se trate de una situación embarazosa, el acto de enseñar puede, por así decirlo, afectarte. Ciertamente, los cineastas parecen haberse dado cuenta de ello: recordemos los papeles protagonistas interpretados por estrellas del cine tan rentables como Sidney Poitier en *Rebelión en las aulas*, Robin

Williams en *El club de los poetas muertos*, y, más recientemente, Hilary Swank en *Diarios de la calle*. Las tres películas representan las aulas con una escenografía particular, en gran medida basándose en los clichés y lugares comunes —del aula, de los estudiantes rebeldes, de los docentes como tradicionalistas tediosos, pero luego también del profesor heroico, un maestro que redime—. Ninguna de estas películas representa una buena guía para nadie que quiera dedicarse a la enseñanza. Pero su éxito de taquilla se relaciona con el modo en que evocan el tipo de aspiración y la clase de conflicto emocional a los cuales se enfrentan los docentes. Por mucho que estas películas distorsione el acto de enseñar, recurriendo a un exceso de sentimentalismo o a imágenes glamurosas, tocan la fibra sensible de los espectadores al evocar experiencias comunes en las aulas que en algún momento han vivido. Y por si estos relatos están calados hasta los huesos de valores hollywoodienses, también podemos recurrir a una película de gran éxito, pero más excéntrica, de Alan Bennett, *History Boys*, o bien, a películas menos conocidas como *El Hijo*, de los hermanos Dardenne, donde la representación que en ellas se hace del docente debe tomarse más en serio. Piénsese cómo en la situación de ser uno aprendiz —y tal vez en calidad de maestro experimentado— uno puede sentirse profunda y ampliamente cuestionado por lo que está haciendo, y no simplemente puesto a prueba en relación con su pericia profesional, entendida ésta en términos más o menos técnicos, sino desafiado como persona.

Puede decirse entonces que, de algún modo, Hollywood ha reconocido que esto es efectivamente así, sin embargo Platón ya había caído en ello. Todo el mundo sabe que Platón representa a Sócrates el maestro, pero la imagen más extendida que nos ha llegado es la de Sócrates el maestro razonador, Sócrates el genio en la técnica de hacer preguntas y respuestas. Diálogo tras diálogo, encontramos a Sócrates conversando con un hombre más joven, pensando sobre la naturaleza de la justicia o la bondad, y cómo conduce la discusión hacia la verdad, no a través de la simple fuerza de su propia argumentación, sino que va planteando preguntas de manera que el alumno, a través de sus propias respuestas, llega a ver la verdad por sí mismo. En eso consiste la “técnica socrática” y que ahora entre algunos sectores se adopta como una modesta práctica pedagógica. *Vida de un estudiante* es otra película relevante que retrata a un carismático profesor en la Escuela de Derecho de Harvard, que aborda en parte esta técnica. Pero la visión glamurosa y

la publicidad que se le ha dado a esta práctica —sin duda también en las guías de buenas prácticas educativas, así como en algunas de estas películas— se basan en una idea reduccionista de Sócrates y en grandes simplificaciones de la obra de Platón. Se dejan por el camino la posibilidad de representar situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que Sócrates apareciese como una figura de mayor complejidad y en las que la educación se entendiese como algo que está presente de un modo más invasivo en la interacción humana. No es cierto que los diálogos siempre conduzcan, de manera inexorable, a una conclusión lógica, y no debemos, como ha tendido a hacer la recepción convencional de la obra de Platón en el ámbito de la filosofía, que cuando se produce un desvío en la discusión es porque Platón ha fallado en algo. Resulta equivocado suponer, tal y como a veces se ha animado a los estudiantes de la filosofía a pensar, que podemos hacer justicia a los diálogos si reducimos al mínimo el elemento dramático para deshacerse de la ambientación —y menos aún del humor, la coquetería, la vergüenza y la embriaguez ocasional— de modo que el núcleo argumental quede al descubierto.

Por otra parte, y a pesar de la extraordinaria capacidad pedagógica de Sócrates, también es un error suponer que éste siempre conduce al alumno a una resolución exitosa de la discusión. A veces Sócrates se pierde. La fuerza filosófica de los diálogos depende en parte de la vulnerabilidad humana de sus participantes, y su magnetismo personal, aun siendo relevante en este contexto no se puede entender sin entender esto otro. La relación de Sócrates con sus alumnos contrasta con la de los sofistas, los expertos en argumentación, los maestros del debate, quienes utilizaban y mercadean con sus habilidades para ponerlas al servicio de cualquier propósito para el que pudiesen ser necesarias. También conviene recordar cómo a menudo los diálogos desvían nuestra atención del aparente “meollo de la discusión” para dirigirla hacia los intereses, los afectos y las rivalidades de sus protagonistas, hacia el modo en que son desafiados y quedan expuestos, tanto intelectual como personalmente.

Pero en este punto querría detenerme un momento. Parte de la fuerza que contienen las imágenes de Sócrates y de los héroes hollywoodienses a los que nos hemos referido, reside en su carisma. Querría aclarar que no es esto lo que me preocupa. Me gusta recordar el ejemplo de Israel Scheffer sobre el hombre que le enseñó álgebra, el cual, aparentemente, no mostraba mucho interés en lo que estaba haciendo y cuyo enfoque

relativamente impasible le brindó pocas ocasiones para el aliento o el refuerzo, pero que, de algún modo, consiguió entusiasmarlos a todos. Cada semana les ponía problemas, para después más o menos pasar a ignorar a la clase mientras se ponen a trabajar. Cuando los alumnos entregaban sus respuestas, el profesor les mandaba hacer otra serie de problemas. No hay comentarios o refuerzo alguno, simplemente una asignación precisa de tareas, precisión en descubrir aquello que captaría su interés, un agudo sentido de qué llevaba a qué y de cómo guiar al alumno a través de cada una de las etapas. Aquí no se trata de carisma, sino un tipo de enseñanza brillante, y tendemos a olvidar que una buena enseñanza sucede por diversas vías. Además, en las representaciones del maestro transformador y carismático, normalmente somos testigos de los conflictos y las crisis de esos momentos que suponen cambios radicales, pero nunca de la monotonía y la rutina del trabajo de todos los días, de todas las semanas. Es así como la paciencia y la tenacidad silenciosa que necesitan la mayoría de los docentes, no suelen aparecer en escena.

¿A qué docentes admiramos? Por lo general, no oímos que los docentes sean recordados por sus excelentes secuencias didácticas o por sus programaciones meticulosamente detalladas. Una vez más, desde el punto de vista de los educandos, parece que haya algo más en juego, algo más cercano a lo nuclear de la persona. Piensen en la relación del aprendiz de mecánico de coches con su instructor, del músico con su maestro, o del atleta con su entrenador. Son relaciones que pueden basarse en cosas que no son el carisma.

Mucho de lo que hacemos en los ámbitos de las políticas y las prácticas educativas (incluyendo la práctica en la formación docente), se diseña para dominar o controlar los riesgos que entrañan el tipo de exposición que hemos estado analizando. El efecto que esto provoca es que presenta dichos riesgos desde un punto de vista más negativo de lo que inicialmente podría parecer, y fomenta una especie de negación de ese aspecto propio de la experiencia de enseñar. A mi juicio, todo ello bloquea el realismo necesario en toda reflexión sobre la enseñanza. Trataré de explicar por qué.

La exposición tiene una dimensión física. No en vano, el docente puede sentir que está expuesto ante la clase. Tal vez, por ejemplo, antes de entrar al aula, una profesora compruebe que lleva bien colocado el vestido. ¿Se le ha soltado un tirante, lleva el cuello torcido, se ha dejado abierta la cremallera...? Uno llega a ser consciente de sus propios gestos,

descubriendo a veces rarezas que no sabía que tenía —y si no lo sabía, sus alumnos se asegurarán pronto de que se entere—. Se trata de ocasiones que la clase buscará explotar. Una escena reveladora y ligeramente cómica en *Diarios de la calle* muestra el primer día como profesora de Erin Grewell. Se prepara ansiosa para llegar a su clase, escribe su nombre en la pizarra, lo emborrona y, torpemente, lo borra con la mano. Después se limpia la tiza de las manos frotándoselas en la espalda —lo cual, por supuesto, resulta evidente para todos cuando, después, se vuelve a girar para escribir en la pizarra—. Cuando uno mira a esa Hilary Swank inmaculadamente vestida, toda la situación resulta bastante inverosímil, pero es evidente que eso es lo que hizo la verdadera Erin Grewell. Esta era una clase de adolescentes problemáticos, pero querría hilar la escena con una anécdota que sucedió durante un seminario en la universidad. Me llamó mucho la atención una observación que un colega de la Universidad de Dundee me hizo en respuesta a un trabajo en el que presentaba temas similares al abordado aquí. Él era un hombre algo corpulento y calvo, por aquél entonces tal vez hacia la mitad de su cincuentena. Describió cómo en una de sus clases un estudiante le dijo de sopetón: “Pareces el tipo de persona que no iría a una fiesta”. La absoluta incongruencia de la observación y la refinada ofensa implícita, sugieren mucho; muestran algo sobre la exposición presente en el acto de enseñanza. En el aula el cuerpo del docente está ahí, de algún modo exhibido y expuesto. Cuando mi colega me contaba esta anécdota, se refería a que esta desagradable observación se hacía en el mismo espacio de exposición que resulta necesario para buena parte de lo que él entendía importante en su actividad de enseñar. En lugar de ofenderse, lo soportó con estoicismo.

Sin embargo, tal y como este ejemplo ya pone de manifiesto, la exposición tiene que ver con algo más que el cuerpo: hace referencia a la naturaleza misma del habla. Y, con excepción de algunos casos marginales, el habla, siempre temporal, es central para enseñar. Utilizar la palabra “discurso” en oposición a “lenguaje”, y pensar en frases en oposición a proposiciones tiene, como veremos más adelante, no poca importancia. En la temporalidad del discurso hay momentos embarazosos, donde me convierto en el centro de atención, donde hoy, después de lo que pasó ayer, me da miedo enfrentarme a la clase, y donde a veces las palabras me fallan, me tropiezo y me tambaleo, no consigo explicarme... Existe la tendencia en las concepciones

contemporáneas de la enseñanza de entender su temporalidad en términos de programaciones y secuencias didácticas. Me gustaría invitar que nuestras ideas al respecto se dirijan hacia una dirección diferente. Tenemos que aceptar los riesgos inherentes a la enseñanza, los riesgos a los que se enfrentan el actor y el monologista cómico (y tal vez el orientador y el cura); no es que no haya que planificar, por supuesto, pero hay que saber reconocer la tensión que existe entre la planificación y la espontaneidad; y tenemos que darles más confianza a los docentes para que vivan con esta tensión.

Como es bien sabido, en contextos educativos el habla toma formas diferentes—desde la lectura ininterrumpida de un texto completo hasta la improvisación, pasando por la formulación de preguntas y respuestas que buscan claramente iniciar una conversación más exploratoria—.

Y, también, podemos distinguir una especie de pureza del lenguaje, por ejemplo, en el intercambio que tiene lugar cuando existe una finalidad técnica clara y cuando se producen de formas de expresión más abiertas, donde el juego del lenguaje no se suprime —el primero tal vez podemos encontrarlo en la adquisición de habilidades rutinarias o técnicas; mientras que éste último, nos lo encontramos en los tipos de aprendizaje más discursivos—.

Ambos tienen su lugar. Sin embargo, es importante darse cuenta de los atractivos que presenta este tipo de pureza, sobre todo desde el punto de vista de quienes tienen un mayor interés en el control y la gestión del rendimiento. Si bien es cierto que resulta ser un tipo de lenguaje bastante apropiado, el peligro reside en que se impone a otros aspectos más amplios del aprendizaje. La supresión lingüística puede entonces convertirse rápidamente en una especie de represión, lo que distorsiona la actividad de que se trate y fomenta una concepción errónea de la expresión y la comunicación. Y me inclino a pensar que lo reprimido, tiende a volver con el tiempo.

Esta concepción reduccionista del lenguaje llega a legitimarse en algunos cursos y libros de texto sobre comunicación, donde la idea de expresión se promueve como una habilidad, puede que integrada con otras habilidades interpersonales.

Consideremos la siguiente formulación. *A* tiene una idea que desea comunicar a *B*. Lo codifica en palabras y dice esas palabras. (La escritura implicaría un paso más en la codificación.) *B* lo decodifica y, entonces, en una situación ideal, tiene la misma idea que *A*. Sin embargo, sea cual

sea la plausibilidad que para el sentido común tenga esto, de la que por cierto Aristóteles fue persuadido, resulta sin duda es incorrecto. Se pierde de vista que los pensamientos que tenemos se originan en la circulación pública de los signos. Los pensamientos que tienes en tu cabeza ahora son pensamientos que ya están presentes en el lenguaje —de hecho, no sólo en el “lenguaje” sino en *una* lengua (en inglés, en alemán, en chino, o en griego). Por lo tanto, pensar de este modo implica subestimar tremendamente la importancia del lenguaje y el habla.

Resulta de utilidad conectar esta clase de error con el ya clásico giro nihilista hacia la subrepticia disminución de la importancia que se atribuye a los contenidos. El habla nunca se da en el vacío; incluso la comunión fática (“¿Cómo estás? Hace buen día, ¿verdad?”, etc.) tiene su contenido. El paralelismo en el ámbito educativo consistiría en pensar la actividad de enseñar como si fuese el dominio de un conjunto de habilidades (manejo de la clase, etc.) carentes de contenido, eliminando así uno de los ángulos constitutivos del triángulo sagrado docente-discente-contenido.

En el centro del habla se encuentra el tener algo que decir. En el centro del acto de enseñanza se encuentra el tener algo que enseñar. Podemos pensar en formas empobrecidas de esta actividad: enseñar como si se vertiesen hechos en contenedores vacíos, intercambiar información... Las formas no empobrecidas de enseñanza las encontramos allí donde el contenido resulta ser algo *digno de atención*. En tales circunstancias, hablar es situar algo ante alguien para que le preste atención. Poder poner algo ante alguien para que le preste atención, requiere del supuesto previo de que los alumnos sean capaces de prestar atención —es decir, que sean capaces de responder—. Y lo que se sitúa ante ellos no consiste en hechos que hablan por sí mismos, sino que, más bien, se trata de algo que demanda una respuesta debido al significado que tiene.

Por supuesto, en muchas ocasiones esto no sucede porque a menudo parece que haya unas respuestas esperadas se han establecido previamente. Sin embargo, este ofrecimiento de palabras y de capacidad de respuesta a las mismas es sin duda lo que caracteriza a las tradiciones de aprendizaje que han llegado hasta nosotros (tal y como sugiere la frase de Michael Oakeshott “la conversación de la humanidad”); y, además, está estrechamente conectado con lo que significa ser un ser humano y con lo que implica tratar a una persona en tanto que ser humano.

En la medida en que aceptamos que esto es así, puede entenderse que una enseñanza enfocada a la superación de exámenes implica frustrar las posibilidades del ser humano, incluso negar lo humano. Por el contrario, situar algo ante alguien, hablar con los alumnos sobre ello, dirigiéndose a ellos y escuchándolos, pone de manifiesto que aquello que se enseña contiene un espacio que da cabida a la respuesta y que el educando es alguien con capacidad de respuesta. Como hemos visto, es importante que la enseñanza sea un espacio en el que las cosas puedan ir mal y, de hecho, vayan mal. Las estrategias que se proponen para impedir la existencia de esta clase de riesgos, evolucionan hacia una especie de supresión o negación de la capacidad de respuesta de la otra persona, del alumno, siendo esta una situación que a la vez ordena y se inspira en una cierta negación de lo humano.

Preguntémonos de nuevo, ¿por qué hay que hablar de la enseñanza como de una exposición? La vergüenza que siente el profesor (novato) es un tipo de vergüenza que consiste en sentirse *fuera de lugar*. La primera impresión es que parece como si estar ahí fuese un error (es decir, me digo a mi mismo, tengo que volver a casa, a un terreno seguro y *donde tengo mi lugar*).

Pero al verlo como erróneo, nos estamos dejamos llevar por una especie de complacencia consistente en estar totalmente a gusto conmigo mismo allí donde estoy, en no sentirme desafiado, en no necesitar arriesgarme en lo que digo, en no necesitar mostrarme vulnerable. El impulso a sentirse fuera de lugar en esta clase de situaciones surge de dos fuentes distintas: lo que se dice (lo cual requiere estar abierto a través del habla) y el alumno (como ser humano con capacidad de respuesta). Aunque tal vez debería añadir una tercera fuente: la existencia de la posibilidad misma de mi propio devenir, sin la cual soy menos de lo que puedo llegar a ser.

Si esto es correcto, la actividad de enseñanza es relativamente diferente de otras actividades profesionales como la medicina o el derecho, en las que el tipo de lenguaje normalmente está definido en términos más contractuales y claros, siendo más transaccional y más técnico. Un modo de articular esta peculiaridad consiste en decir que el lenguaje propio de la actividad de enseñanza tiene algo que se encuentra más cercano al de naturaleza sacerdotal —esta es en parte la razón por la que D. H. Lawrence, rabioso por el nihilismo imperante en su época, y que incluía la degradación de la religión, habla del triángulo docente-discente-

contenido como de “el terreno sagrado”. La propia práctica y el éxito de Lawrence como profesor sin duda deben entenderse en relación con su voluntad de ver la fealdad propia de la batalla de voluntades característica de las relaciones humanas, y sus poderosas descripciones de estos aspectos de la experiencia, dentro y fuera de la escuela, dan mucha credibilidad a esta imagen, rescatándola del idealismo y el sentimentalismo. En la compleja combinación histórica entre educación y religión, la idea del terreno sagrado no está exenta de problemas. Quizá se avanzaría algo en esta cuestión si fuésemos capaces de alejarnos del problema de los títulos requeridos para enseñar en comparación con los de otras profesiones, y, en su lugar, mirásemos hacia al interior de lo que, por así decirlo, etimológicamente puede significar la palabra “profesión”.

¿En qué sentido el docente, el profesor, profesora? Se dice que uno profesa una fe, así que, ¿dónde reside la fe del docente? Gran parte de lo que los estudiantes aprenden depende del testimonio que les dan de sus propios docentes. Pero “testimonio” es una palabra de peso, y que, sin duda, puede resultar exagerada: a menudo el docente se limita a guiar a los alumnos a través de las páginas del libro de texto, siguen la programación según lo prescrito en ella, se dice a los alumnos lo que necesitan saber para el examen... ¿Cómo podemos decir que esto es su testimonio? Sin embargo, existe otro nivel en el que lo que los estudiantes aprenden y que queda suscrito a través de la presencia y las acciones del docente —algo que incluso se le presupone al papel de docente—. Y seguramente sea así cómo, mostrando una cara todavía más positiva, los buenos docentes entienden lo que están haciendo. Recuerdo haber asistido a una reunión de padres en una escuela de Houston en la década de 1990 y haber escuchado al profesor de educación física hablar en un todo catequético sobre su asignatura —cómo había cambiado, cómo ya no se trataba tanto de baloncesto, competición y resultados, sino de salud, felicidad y bienestar—. Era un guardián de la fe, al igual que otros a quienes escuché esa noche. Y esto es algo que puede ampliarse y generalizarse fácilmente: la profesora que ama su asignatura está dando testimonio del valor que tienen los conocimientos que transmite y de las formas de pensar y de actuar más acordes a los mismos. Normalmente, esto es algo que se encuentra en un nivel más bajo al de la evangelización practicada por el profesor de educación física en la reunión de padres: se trata de algo que está implícito en lo que la profesora hace todos los

días. Ella se hace presente en sus palabras. Ella está tras sus palabras. Decir esto implica insistir en que el hecho de no identificar el empleo de ninguna habilidad pedagógica particular, ni definir previamente un comportamiento particular, al tratarse de cualidades que podrían manifestarse de varias maneras; nos lleva a reconocer algo sobre la relación de la profesora con lo que sabe y con su compromiso de hablar sobre ello —la seriedad que muestra en lo que está haciendo, aunque eso no quiere decir que no pueda reírse—. Tener la capacitación pedagógica pero transmitir el conocimiento en ausencia de esta relación y este compromiso, sería como una especie de fraude. Tal vez esto no sea tan raro, y quizá, lo admito, sea algo hasta cierto punto inevitable. Generalmente, se exige que los profesores impartan algunos temas que les gustan poco. Por otra parte, seguramente se enseñan algunas cosas (por ejemplo, la mecanografía) que apenas dejan espacio para esa fe, pero en cualquier caso se trata de aspectos marginales comparados con la empresa educativa más amplia de la que estamos hablando aquí.

Las connotaciones religiosas implicadas en el acto de dar testimonio pueden, por lo tanto, ampliarse un poco más si vemos a esta profesora, esta persona que profesa la fe, como testimonio de qué es lo que enseña —es decir, del valor, el interés y la importancia de la asignatura que la ocupa, del valor de la actividad y de las prácticas de investigación a través de las cuales estos bienes se nos muestran—. Su propio entusiasmo y compromiso funcionan aquí como una especie de modelo. Esto no es algo que suceda en el plano teórico, sino en las circunstancias dinámicas en las que ella habla a los alumnos. Se trata de una actividad que implica un tipo de exposición, y negar esto es como negar la educación misma.

Este es, en cierto sentido, el punto crucial de lo que quería expresar aquí, y podría dejarlo estar ya así. Pero, antes de terminar, voy a tratar de poner en orden mis ideas añadiendo a lo ya dicho tres consideraciones adicionales. Esto es algo que, creo, afinará y aportará más sustancia a lo que he tratado de decir hasta aquí.

En primer lugar, quiero reconocer el valor de algunos trabajos que considero destacan por encima de otros intentos realizados hasta el momento en el ámbito de la filosofía de la educación, por señalar el lugar y la importancia que tiene el habla en el acto de enseñar. Aquí me refiero específicamente a un trabajo de Nancy Vansieleghem y Jan Masschelein titulado “La educación como invitación a hablar: sobre el profesor que no habla” (Vansieleghem y Masschelein, 2012). El trabajo forma parte de

un proyecto más amplio que, en parte, es una respuesta a la película de los hermanos Dardenne a la que me he referido antes —*El Hijo*—. El enfoque del trabajo consiste en exponer la relación Yo-Tú de Martin Buber, especialmente en lo referente a su sentido de la centralidad del habla en la enseñanza, tanto dentro de las instituciones educativas como más allá de estas. El personaje protagonista de la película es un profesor de carpintería que trabaja en un centro de reinserción para jóvenes delincuentes, y se aborda el encuentro de este profesor con un chico de dieciséis años que acaba de llegar a su clase. Es importante señalar que tanto el hombre como el niño sean de natural parcos en palabras, de manera que el diálogo en la película es bastante limitado. No estamos antes un escenario instructivo o una comunicación eficientes. Cuando se pronuncian palabras, éstas parecen interrumpir el silencio, a veces con torpeza y sin ningún significado, pero, a veces, y tal vez todavía con cierta torpeza, se enfrentan a un callejón sin salida, abren un espacio, y se encaminan hacia algo nuevo.

No voy a sobrecargar esta explicación con una descripción detallada de la película, ni de la, por momentos, emotiva exposición de Vansieleghem y Masschelein, sino que me centraré en aquello a lo que se quieren oponer y en aquello hacia donde buscan llevar al lector.

Por supuesto, reconocen la amplia variedad de trabajos que se han venido produciendo que hacen hincapié en la importancia del habla en la enseñanza, valorando sus diversos acentos—desde la literatura sobre la gestión de conflictos y la gestión de las emociones, pasando por la literatura más netamente pedagógica, hasta las teorías emancipadoras de Habermas, Dewey y Freire—. Sin embargo, abogan por algo que no tiene nada que ver con dominar situaciones, negociar posiciones, ni con llegar a acuerdos colectivos. Se ve que el habla que se produce en *El Hijo* es algo más —abrir la posibilidad de una nueva relación con uno mismo: y esto se logra a través de la disposición a “ex-ponerse” uno mismo, es decir, a ponerse uno mismo fuera de lugar. En palabras de Buber, este tipo de habla es necesaria para enseñar:

no lo que es y debe ser, sino cómo se vive la vida en el espíritu, cara a cara con el Tú. Es decir, que está listo en todas las ocasiones para convertirse en el Tú para ellos, y abrir el mundo de Tú —no; no está listo: continuamente se acerca y les toca— (Buber, 1984, p. 42.).

Buber parece aquí fallar en su propia expresión, y esto viene muy al caso. En su exposición acerca de cómo pueden interpretarse tales compromisos, Vansieleghem y Masschelein se esfuerzan en mostrar la proximidad de esta descripción del habla con la idea de la inspiración. La gramática aquí nos ayuda a ver algo importante. Ser fuente de inspiración significa, quizá extrañamente, también estar inspirado, una percepción que ayuda a borrar de un plumazo cualquier concepción de que haya una división irreductible entre activo/pasivo. Absorber algo, a nivel espiritual, desde el exterior (es decir, estar ins-pirado) es, en sí mismo, una especie de ex-posición. Estas ideas desmontan o desplazan cualquier concepción complaciente del sujeto visto como un ego soberano, como el portador autónomo de derechos y responsabilidades en la comunicación activa y transaccional con los demás. Estar inspirado se entiende como la recepción de las palabras, y esto exige al individuo una clase de apertura distintiva, una apertura que, a menudo, nuestra educación escolar nos enseña a negar.

En mi opinión, alguna de las formas típicas en que se han recibido esta clase de ideas por parte del pensamiento filosófico—desde Buber, Levinas, o Derrida, por ejemplo— han caído en el error de incrustarlo en las explicaciones sobre las relaciones interpersonales y sobre las políticas del reconocimiento. Si estoy en lo cierto, aquí habría algo más en juego. Es como si los relatos que critico profundizasen demasiado en un lado del triángulo, la relación entre el profesor y el alumno, en detrimento de la importancia que tiene el contenido. En el trabajo de Vansieleghem y Masschelein, claramente esto se evita cuando describen cómo la interacción entre el maestro y el chico se produce mientras trabajan juntos la madera —siguiente el ritmo particular de acciones como:

ir a buscar la madera, mirarla, tocarla, comprobar los bocetos, hacer comparaciones y pensar... Estas acciones repetitivas centran la mirada: la atención se concentraba en la propia madera, su grano, sus texturas, sus resistencias... La técnica y la disciplina agotan la energía de cualquier inscripción generalizada del significado y abren la posibilidad de hacerse presentes en el presente, cuando uno se expone a las cosas y a las palabras (Vansieleghem y Masschelein, 2012, p. 96).

Esto es lo provoca un espíritu que hace posible la inspiración y que inspira.

Una noción de inspiración como esta, tal y como a estas alturas debería estar ya claro, es algo distinto a lo que ejemplifican, pongamos por caso, los personajes Robin Williams o Hilary Swank que mencionamos más arriba, y las posibilidades educativas que abren son, también aquí, diferentes de las historias de salvación que representan esas películas.

Sin embargo, me encuentro en parte incómodo con lo aquí dicho. Es como si se enrolase al lenguaje para que llegue más allá de sí mismo, con la repetición de términos consagrados en cadencias que en ocasiones resultan memorables, todo lo cual contribuye a su fuerte capacidad de sugestión, pero nos sigue dejando con la necesidad de mayor claridad. Tengo reservas parecidas acerca del papel que, en mi propio texto, toma la insistente repetición de la palabra “exposición”. ¿Pero de qué otro modo puede uno proceder? Creo que podríamos avanzar algo aquí, a través de una especie de *vía negativa*, que implicará tener en cuenta lo que se interpone entre las líneas de razonamiento aquí descritas.

¿Acaso no se dice en la filosofía convencional que se ha producido un giro lingüístico? Sin duda, esto tiene que poder responder a nuestras necesidades. Pero una respuesta prematura en este ámbito, y que sigue teniendo una influencia enorme, consistía en considerar el lenguaje en términos de proposiciones a la luz de una problemática Fregeana sobre el sentido y la referencia. Entre las respuestas innovadoras a esto se incluye la obra de J. L. Austin, que en la década de 1950 contrastaba los enunciados performativos y los constatativos, lo cual demostraba cómo *hacemos las cosas* con palabras. Esto coincidió con la influencia enorme que adquirió la obra del último Wittgenstein, en la que insistía en la variedad de cosas que hacemos con el lenguaje —es decir, la variedad de juegos de lenguaje— no entendiendo esto en modo alguno como algo trivial, sino a la luz de la diversidad que presentan las prácticas humanas. Las fuentes de influencia judía a las que nos referimos más arriba, con su énfasis en el habla como el encuentro con el otro ser humano, también dirigieron su atención hacia el lenguaje, no como algo abstracto (una vez más, la proposición), sino como el material y la sustancia de las siempre temporales relaciones entre los seres humanos, que, en parte, son lo que constituye el mundo. Encontramos también precedentes en el pensamiento americano, en Emerson y Thoreau, cuyas ideas se adelantaron en muchos aspectos a esta evolución en el pensamiento del siglo XX. Lo que hacemos con las palabras nos representa y es por

nuestras convicciones por lo que se nos condena; o, como diría Thoreau, nuestras palabras nos sentencian. En todas estas tradiciones de pensamiento, el énfasis que se pone en el compromiso personal del habla distrae la atención de la preocupación por la proposición; se trata de puntos de vista gracias a los cuales muchos filósofos se han podido proteger bien de esa preocupación. Así pues, la vía negativa aquí implica quedar marcado y ser interrumpido por esta ceguera tradicional para ver lo que es el lenguaje. Especialmente en la educación deberíamos estar preocupados por esto, y no resulta sorprendente que intentos como este trabajo de Vansieleghem y Masschelein se realicen en un modo que tense la sensibilidad filosófica de algunos.

Como segundo punto, y a pesar del reconocimiento hecho aquí a Wittgenstein, me gustaría considerar algunas observaciones de Rush Rhees, alumno y amigo de Wittgenstein. Aunque estaba en profunda sintonía con el pensamiento de su maestro, Rhees creía que le faltaba algo. Con una gran sutileza, Wittgenstein había llamado la atención, no sólo sobre la variedad de juegos de lenguaje, sino también sobre la importancia de seguir las reglas y de la naturaleza de la iniciación del niño en estas. Pero Rhees pensaba que todo esto todavía fallaba, no haciendo justicia a algo fundamental que hacemos con las palabras. Pensando en el que aprende el lenguaje y lo que significa aprender a hablar, escribe:

Quando él habla, podemos estar encantados porque “Ahora puede decir cosas, no sólo repetir las”. Pero lo importante es que puede *decir* cosas: no sólo que puede construir nuevas frases —como si estuviese haciendo un ejercicio. Le puedes poner ejercicios si quieres poner a prueba su vocabulario. Pero esta no es la forma de averiguar si puede hablar.

Es posible poner a prueba su conocimiento de una lengua extranjera poniéndole ejercicios. Y sería casi lo mismo si quisieras ver si había dominado una notación especial; o de nuevo, si te preguntas si podía hacer operaciones aritméticas. Wittgenstein solía hablar de enseñar a un niño a multiplicar a través de ejemplos de multiplicación para, después, hacerle pasar por estos y otros ejercicios mientras corriges sus errores, y luego decirle “Ahora sigue tú sólo”. Pero si dices algo así sobre enseñar a un niño a hablar, habrías dejado fuera lo más importante. (Sería como entrenar a un loro muy inteligente.) Se trata, más o menos, de que si puede hablar, es que tiene algo que decirte o que preguntarte. En aritmética es diferente. “Decirte cosas” no es parte del

logro cuando se aprende a multiplicar, mientras que en esto consiste su principal logro al aprender a hablar (Rhees, 2006, p. 159).

Tener algo que decir, darse cuenta de que uno tiene algo que decir, y darse cuenta de que esto es algo que los seres humanos hacemos juntos, son momentos valiosos en el desarrollo del niño. Que podamos hablar sobre cosas, si se quiere, representar el mundo, es una condición de lo que el mundo es (en oposición a que éste sea un mero entorno o hábitat): en parte, es lo que constituye el mundo. Hablar es, pues, una parte de la interacción dinámica entre las personas a la que el niño llega.

En tercer y último lugar, quiero discrepar con una de las formas habituales en las que, a veces, se interpreta el pensamiento de Wittgenstein. Se hace mucho más hincapié en el modo en que se enseña, que en el modo en que se aprende. En cierto modo es algo obviamente cierto, pero no debería con ello insinuarse ninguna prioridad del aprendizaje sobre la enseñanza. De ninguna manera puede utilizarse para avalar la ficción de la educación de Emilio. Aunque estoy seguro de que Rousseau se preocupaba por otras cosas, la versión expurgada del pensamiento de Rousseau que resulta familiar en la formación docente, apoya la idea de que el alumno no aprende del maestro, sino de la experiencia, como si la naturaleza fuera todo lo que se necesitase. Pero esto contradice el sentido que Wittgenstein da a los juegos del lenguaje —es decir, una práctica en la que se deben iniciar los recién llegados—. Porque debe haber “mayores” que sepan cómo seguir adelante, y los niños, al ser guiados por ellos, aprenderán. Sin duda se objetará que esto, simplemente, no es cierto para el aprendizaje de la primera lengua: los niños aprenden sin importar si alguien les enseña; aprenden simplemente a través de la exposición a la lengua. Pero, ¿en qué consiste exactamente esta exposición? Los niños no se contentan con mirar. Si simplemente se les dejase “mirar”, los niños ni siquiera sobrevivirían. Ellos, inevitablemente, interactúan desde el principio. Sus mayores les responden de alguna manera, les alimentan, les recogen, les visten, y todo esto se produce, inevitablemente, dentro de unas prácticas compartidas. No es que los mayores necesiten deliberadamente enseñar: sino que, más bien, la enseñanza ya está ahí, inserta en la relación entre las personas e inherente a todas las prácticas. ¿Cómo si no podría ser de otro modo? La frase de Levinas “El otro me enseña” no necesita entenderse como una hipérbole. Y aunque se trate de reprimir, esto lo

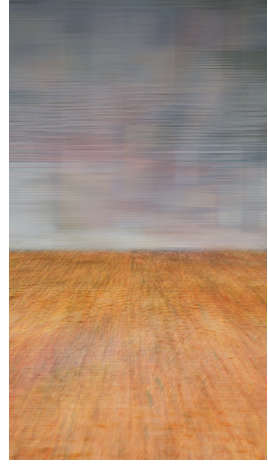
que sobre todo tiene lugar en la ex-posición del habla. Es entonces cuando podemos ver el acto de enseñar como algo inherente al ser humano. El otro me saca de mi posición (fuera de la zona de seguridad, lejos de un rol, y lejos de cualquier posición). Pasamos gran parte de nuestra vida, incluyendo algunos de nuestra escolaridad, aprendiendo a cómo no reconocer este hecho. Cuando este es el camino más fácil.

Cualquier expectativa que el título de este trabajo hubiese despertado acerca de que estábamos ante una historia de controversias —de las inmoralidades de los docentes, de los encubrimientos que se producen en los consejos escolares, de la corrupción que corre por los campus— a estas alturas ya habrá sido tristemente incumplida. Sin embargo, sí querría dar aquí la siguiente nota negativa. Podemos hablar de escandalizarnos ante, por ejemplo, las crecientes desigualdades en la distribución de la riqueza en el mundo, o ante los fallos en las respuestas dadas por los gobiernos a la propagación del virus ébola, donde puede sí puede haber buenas razones para reaccionar así. Pero el sentido de escándalo se suele caracterizar más por la sensación de que se ha producido una infracción de la corrección, para corregir formas de comportamiento y las ideas recibidas. Hace unos treinta años estaba tratando de escribir algo sobre la humildad, tocando temas que no están tan lejos de lo dicho aquí, y me quedé impresionado por algunos comentarios que R. K. Elliott me hizo, en aquél momento editor de *Journal of Philosophy of Education*. Me sugirió que era importante que reconociese el escándalo que mis ideas podían provocar entre algunos lectores —en otras palabras, que esto se relacionaba con un cierto decoro filosófico hacia las ideas de mis críticos—. Las cuestiones de corrección están cerca de los temas de propiedad, y esto quizá explique todavía mejor la respuesta defendida por quienes se escandalizan así. La sensación de incomodidad ocasionada por algunas de las ideas aquí consideradas —tal vez especialmente por las expresadas por Vansieleghem y Masschelein— puede llevarnos a sentir que hemos cruzado una especie de límite que viene a amenazar las formas predominantes de pensar y que, por lo abto, resulta inaceptable. La evocación del habla en la que participan alumno y profesor se sale de la escala de cualquier medida de comunicación eficaz, y la supuesta falta de definición en lo que dicen ofende a nuestra todavía cartesiana tendencia filosófica hacia las “ideas claras y distintas”. Ni yo mismo soy inmune a esta inquietud, pero estoy seguro de que debemos tener cuidado con las formas en que nuestro sentido de la propiedad

filosófica puede ocultar la represión y la negación, que, en última instancia, deben ser un fracaso al negarse a ver cómo es el mundo. Se requiere un tipo de exposición, y esto es algo inherente a la buena enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

- Buber, M. (1984): *I and Thou*, trans. R. G. Smith (Edimburgo, Clark).
- Rhees, Rush (2006): *Wittgenstein and the Possibility of Discourse*, ed. D. Z. Phillips, (Óxford, Blackwell).
- Vansielegem, N. y Masschelein, J. (2012): “Education as Invitation to Speak: on the teacher who does not speak”, *Journal of Philosophy of Education*, 46.1, p. 85-99.



Reseñas

SANCHO GARGALLO, Miguel Ángel. (2015) *La autonomía de la escuela pública*. Madrid: Iustel. pp.358 ISBN: 978-84-9890-291-4.

A caballo entre la reflexión educativa y el estudio de la legislación presentamos este magnífico libro que servirá sin duda para centrar un debate profundo sobre algunos elementos sustanciales de nuestro sistema educativo ¿qué es exactamente lo público?, ¿cómo debe configurarse el ámbito público en educación?, ¿cómo debe satisfacer este sistema las distintas demandas del “público” a quien sirve?, ¿qué tipo de autonomía puede tener la escuela pública y que cambios jurídicos serían deseables para que esta autonomía dejase de ser un simple desideratum?, ¿cómo podría dicha autonomía relacionarse con el principio de libertad de elección de los padres manteniendo a la vez el principio de equidad? No son en definitiva preguntas superficiales sino que atañen al corazón de nuestro sistema educativo y son sin duda preguntas relevantes.

El asunto de la autonomía está de moda, no solo porque PISA haya puesto de moda la relación que existe entre dicho principio y la mejora de resultados sino también porque la innovación está de moda y no puede haber innovación sin experimentación, sin capacidad para proponer modelos alternativos de escuela y no puede haber modelos alternativos sin algún tipo de autonomía.

Recientemente hemos podido leer en nuestro país, aunque el principio trasciende nuestras fronteras, muy diferentes noticias que muestran de alguna manera la pertinencia del texto que ahora presentamos pondré solo dos como ejemplo. La primera, me llegó a través del twitter del profesor Alejandro Tiana y estaba referida a los colegios jesuitas de Cataluña, la noticia decía que en los centros educativos que esta orden religiosa tiene en Cataluña se había decidido poner fin a tres aspectos que consideramos básicos en la educación. Las asignaturas, los exámenes y los horarios. A los pocos días aparecía en el diario el país un artículo de otro profesor, Luis Garicano, defendiendo la necesidad de experimentar modelos casi rupturistas porque ahora ya necesitamos otra

cosas y las viejas escuelas no parece que nos valgan. La primera pregunta evidente es ¿pero se puede hacer esto? ¿Es legal? Actualmente la legislación permite hacer bastantes cosas aunque lógicamente hacerlo requiere de una dirección lo suficientemente fuerte, que los Jesuitas poseen pero que, tal y como revela el libro y por las razones que el mismo libro describe, los colegios públicos actuales no pueden.

También es cierto que algunos miran sospechosamente toda esa avalancha de innovaciones sin demostrar preguntándose de otra forma ¿No sería mejor que no se pudiera?

La educación es un asunto delicado, ser conservador, al menos en el sentido que Oakeshott imprimía al asunto, parecería casi una necesidad para aquellos que legislan sobre educación. Recuerdo a qué se refería Oakeshott con la palabra conservador: “«Ser conservador consiste entonces en preferir lo familiar a lo desconocido, lo probado a lo no probado, los hechos al misterio, lo real a lo posible, lo limitado a lo ilimitado, lo cercano a lo distante, lo suficiente a lo superabundante, lo conveniente a lo perfecto, la felicidad presente a la dicha utópica¹» En este contexto un libro sobre la autonomía de las escuelas públicas es más que pertinente ya sea para permitirla ya sea para contenerla o enmarcarla. Esto por dos razones extremas que, en mi opinión, necesitamos analizar con cierto cuidado desde el punto de vista educativo. La primera es la necesaria prudencia ante la fascinación por la novedad y el rechazo de lo viejo. Pasa en todos los ámbitos, parece que todo lo nuevo es bueno, lo que aún no ha mostrado su cara, lo que solo es una promesa. Sin embargo, nuestras viejas escuelas han sacado a millones de personas del analfabetismo, derruir las es un asunto al que deberíamos dedicar algo más de 140 caracteres, que parece la medida apropiada para muchas reformas.

La segunda es la actitud contraria, el inmovilismo. Muy posiblemente la sociedad ha cambiado más en los últimos 50 años que en los anteriores 200. Más quizás no el ser humano, su naturaleza y la necesidad de maduración y tiempo para asentar algunas estructuras básicas de pensamiento.

En este contexto parece que hemos descubierto, y así se refleja en el libro, que la autonomía de centros constituye una buena palanca para conjugar ambas necesidades, la permanencia y fidelidad a un marco

⁽¹⁾ Oakeshott, M. (1962). *Rationalism in politics and other essays*. Nueva York, Methuen, p. 169.

básico de funcionamiento y la necesaria capacidad adaptativa al contexto y al pluralismo propio de una sociedad compleja como la nuestra.

El libro de Miguel Ángel Sancho es muy bueno detectando siete problemas propios en la particular relación que nuestra legislación educativa tiene con la autonomía. 1º Existe el riesgo de confundir descentralización con autonomía. Sin embargo, descentralizar no significa autonomía o no debe confundirse con ésta. 2º La autonomía, tal y como hemos configurado el servicio educativo es de facto muy limitada en nuestro país. 3º La normativa general de educación y la propia Constitución Española permiten un grado de autonomía que las legislaciones autonómicas no han querido trasladar a los centros educativos. 4º La autonomía alcanzada o desarrollada ha estado más ligada a los aspectos pedagógicos que a los organizativos. Esta dificultad de los centros educativos para la autonomía se ve agravada por las leyes que regulan el funcionariado y que condicionan la capacidad de decisión de los centros en uno de los ámbitos donde su ejercicio sería más significativo, la contratación. 5º En la práctica, en nuestro país se ha tendido a debilitar, al menos hasta fechas recientes, el liderazgo de la dirección de centros públicos y su profesionalización, una dimensión íntimamente ligada a la autonomía de los centros y con efectos en la misma. 6ª No debemos entender como contrapuestos autonomía de centro y participación sino más bien como elementos íntimamente relacionados en función de las características propias del servicio educativo. 7º Es necesario explorar nuevas figuras administrativas que permitan superar las dificultades de los centros públicos actuales tienen de adquirir mayores grados de autonomía, figuras donde lo público y lo privado se difuminen en beneficio de la calidad.

Para terminar, resulta sumamente interesante el análisis de alternativas que dentro de nuestro marco legislativo permitirían explorar vías que potenciarán la autonomía dentro de la escuela pública así como el estudio de algunos modelos utilizados por países de nuestro entorno, especialmente el estudio del caso británico, de los que seguramente algo podríamos aprender.

David Reyero

TOPPING, K., DURAN, D. y VAN KEER, H. (2016). *Using Peer Tutoring to improve Reading Skills. A practical guide for teachers*. New York. Routledge. ISBN: 978-1-138-84328-8

Learning to cooperate and becoming a skilful reader is essential for actively participate in today's information society.

«Using Peer Tutoring to Improve Reading Skills» is a practical guide written by Keith Topping, David Duran and Hilde Van Keer, three renowned European researchers in the field of cooperative learning. The book offers useful strategies for all teachers who want to improve the reading skills of their students through the practice of peer tutoring, a cooperative learning method to manage the diversity of levels in a way that all the students can teach and learn from each other.

The book is divided into three parts. In the first part, we can find an introduction to locate and acquire basic knowledge regarding reading literacy (definition, stages of development and learning) and peer tutoring (origin, definition, types, theoretical and empirical justification) and both aspects (practical and empirical evidence of a peer tutoring to improve reading skills).

In the second part of the book, the authors present three interesting programs to improve reading skills with concrete guides for its implementation using different types of peer tutoring. The programs «Paired Reading» and «One book for two» propose an organisation using a fixed role of tutoring between students of different ages; «Reading in Pairs» instead, proposes the use of both types of tutoring, fixed and reciprocal, including students of equal or different ages, and introduces also the family involvement in the program. All of them offer concrete and clear tools to effectively structure the interaction between tutor and tutee promoting the cooperation and learning in both roles. In addition, the book is complemented by a website where we can find the specific materials and resources described in each program. Some of the common points of the three peer tutoring programs are for example: the importance of teacher's program planning, the initial students training in the roles of tutor and tutee, the teaching of reading strategies; explicitly or from the program activities, the importance of tutors in motivating and giving time to their tutee to correct errors, among many other aspects. At the end of each chapter, authors detailed the scientific empirical evidences of each program. Overall, these programs stand out

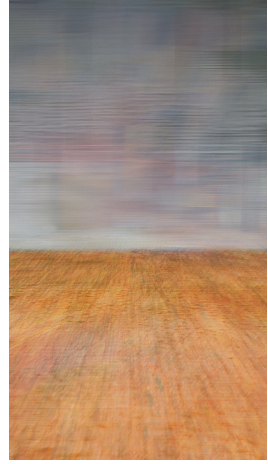
for their positive results. They have shown evidence on improving students reading fluency, increasing reading comprehension strategies and reader self-concept in both roles tutor and student. It is important to remember that all of these results are highly relevant for becoming a skilful reader.

Finally, in the third part of the book, there is a useful reflection about practical and relevant aspects for implementing an effective peer tutoring strategy. It highlights some important aspects such as: the need to adapt materials into the characteristics of each context; the relevance of the teacher's role in peer tutoring which differs considerably from a traditional teacher's role; the evaluation in peer tutoring and finally, strategies to incorporate and maintain over time the peer tutoring program.

In short, a very interesting and practical book which is written in clear language and well-structured that offers many guidelines and resources on how to effectively implement peer tutoring to improve reading skills.

Mariona Corcelles Seuba

Mariona Corcelles Seuba. C/ Císter, 34. 08022 Barcelona. Doctora en Psicología de la Educación. Profesora en la FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull. Investigadora del equipo SINTE-LEST. Telf. 932533000. Marionacs@blanquerna.url.edu



Índice bibliográfico

Índice bibliográfico de la Revista de Educación. Año 2015 (Números 367-368-369 y 370)

Número 367

NATALIA KRÜGER, MARÍA MARTA FORMICHELLA Y AGURTZANE LEKUONA.
Más allá de los logros cognitivos: la actitud hacia la escuela y sus determinantes en España según PISA 2009. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 367, 2015, PP.10-35.
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/367/367_1.html] [ISSN: 0034-8082]

MIGUEL ÁNGEL MONTES NAVARRO, LUIS CARLOS CONTRERAS GONZÁLEZ, M^a MAR LIÑÁN GARCÍA, MARÍA CINTA MUÑOZ CATALÁN, NURIA CLIMENT RODRÍGUEZ Y JOSÉ CARRILLO YÁÑEZ.
Conocimiento de aritmética de futuros maestros. Debilidades y fortalezas. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 367, 2015, PP.36-62.
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/367/367_2.html] [ISSN: 0034-8082]

TERESA TORRES-CORONAS Y MARÍA-ARÁNTZAZU VIDAL-BLASCO.
Percepción de estudiantes y empleadores sobre el desarrollo de competencias digitales en la educación superior. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 367, 2015, PP.63-90.
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/367/367_3.html] [ISSN: 0034-8082]

YOLANDA FERNÁNDEZ-SANTOS Y ALMUDENA MARTÍNEZ-CAMPILLO.
¿Ha mejorado la productividad docente e investigadora de las universidades públicas españolas desde la aprobación de la LOU?: Evidencia a partir del bootstrap. En: Revista de Educación, Ministerio de

Educación, 367, 2015, PP.91-116. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/367/367_6.html] [ISSN: 0034-8082]

NATALIA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, VICENT GOZÁLVEZ PÉREZ Y ANTONIA RAMÍREZ GARCÍA.

La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 367, 2015, PP.117-146. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/367/367_4.html] [ISSN: 0034-8082]

CARMEN POZO MUÑOZ Y BLANCA BRETONES NIETO.

Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 367, 2015, PP.147-172. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/367/367_6.html] [ISSN: 0034-8082]

Número 368

FRANÇOYS GAGNÉ.

De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 368, 2015, PP.12-39. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/368/368_1.html] [ISSN: 0034-8082]

PAULA OLSZEWSKI-KUBILIUS, RENA F. SUBOTNIK Y FRANK C. WORRELL.

Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 368, 2015, PP.40-65. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/368/368_2.html] [ISSN: 0034-8082]

STEVEN I. PFEIFFER.

El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 368, 2015, PP.66-95. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/368/368_3.html]

educacion/numeros-revista-educacion/numeros-
anteriores/2015/368/368_3.html] [ISSN: 0034-8082]

JOSEPH S. RENZULLI Y AMY H. GAESSER.

Sistema multi-criterio para la identificación de las altas capacidades Creativas/Productivas y de Alto Logro. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 368, 2015, PP.96-131.

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2015/368/368_4.html] [ISSN: 0034-8082]

DOLORES PRIETO, CARMEN FERRÁNDIZ, MERCEDES FERRANDO Y
MARIA ROSA BERMEJO.

La Batería Aurora: una nueva evaluación de la inteligencia exitosa. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 368, 2015, PP.132-157.

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2015/368/368_5.html] [ISSN: 0034-8082]

DAVID HENRY FELDMAN.

Por qué los niños prodigio son importantes. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 368, 2015, PP.158-173.

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2015/368/368_6.html] [ISSN: 0034-8082]

LINDA E. BRODY.

El estudio de Julian C. Stanley sobre talento excepcional: Una aproximación personalizada para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 368, 2015, PP.174-195. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2015/368/368_7.html] [ISSN: 0034-8082]

JAVIER TOURÓN Y RAÚL SANTIAGO.

El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 368, 2015, PP.196-231.

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2015/368/368_8.html] [ISSN: 0034-8082]

JOYCE VANTASSEL-BASKA.

Diferenciación en Acción: el Integrated Curriculum Model. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 368, 2015, PP.232-254.

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/368/368_9.html] [ISSN: 0034-8082]

PROF. DR. JOAN FREEMAN.

Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 368, 2015, PP.255-278.

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/368/368_10.html]
[ISSN: 0034-8082]

ELINA KUUSISTO Y KIRSI TIRRI.

Desacuerdos al trabajar en equipo: Un estudio de caso con estudiantes de ciencias con altas capacidades. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 368, 2015, PP.279-303. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/368/368_11.html] [ISSN: 0034-8082]

Número 369

ALBERT JULIÀ CANO, SANDRA ESCAPA SOLANAS Y MARGA MARÍ-KLOSE. Nuevos riesgos sociales y vulnerabilidad educativa de chicos y chicas en España. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 369, 2015, PP.9-30. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/369/369_1.html]
[ISSN: 0034-8082]

JORGE MAÑANA RODRÍGUEZ Y ELEA GIMÉNEZ TOLEDO.

Revistas de educación e investigación educativa. Modelos de negocio y desempeño bibliométrico. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 369, 2015, PP.31-58. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/369/369_2.html] [ISSN: 0034-8082]

MANUEL DE LA TORRE-CRUZ, ALBERTO RUIZ-ARIZA, MARÍA DOLORES LÓPEZ-GARCÍA Y EMILIO J MARTINEZ LÓPEZ.

Efecto Diferencial del Estilo Educativo Materno y Paterno sobre el Autoconcepto Físico del Adolescente. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 369, 2015, PP.59-84. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/369/369_3.html] [ISSN: 0034-8082]

JOSÉ ANTONIO MOLINA MARFIL, ÓSCAR DAVID MARCENARO GUTIÉRREZ Y ANA MARTÍN . Educación financiera y sistemas educativos en la OCDE: un análisis comparativo con datos PISA 2012. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 369, 2015, PP.85-108.

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/369/369_4.html] [ISSN: 0034-8082]

JESÚS GARCÍA LABORDA, GLORIA LUQUE AGULLÓ, ANA ISABEL MUÑOZ Y MARGARITA BAKIEVA.

Rendimiento de los estudiantes de primer curso de universidad en las tareas orales en la simulación de un examen de acceso a la Universidad. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 369, 2015, PP.109-134. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/369/369_5.html] [ISSN: 0034-8082]

ALFONS MEDINA CAMBRÓN Y SONIA BALLANO MACÍAS.

Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 369, 2015, PP.135-158. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/369/369_6.html] [ISSN: 0034-8082]

SARA M. GONZÁLEZ-BETANCOR Y ALEXIS J. LÓPEZ-PUIG.

Escolarización temprana, trimestre de nacimiento y rendimiento educativo en primaria. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 369, 2015, PP.159-183. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/369/369_7.html] [ISSN: 0034-8082]

Número 370

RICARDO ESPINOZA Y SERGIO URZÚA.

Las Consecuencias Económicas de un Sistema de Educación Superior Gratuito en Chile. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 370, 2015, PP.10-43. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/370/370_1.html] [ISSN: 0034-8082]

FERNANDO MARTÍNEZ-ABAD, SUSANA OLMOS-MIGUELÁÑEZ Y MARÍA JOSÉ RODRÍGUEZ-CONDE.

Evaluación de un programa de formación en competencias informacionales para el futuro profesorado de E.S.O. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 370, 2015, PP.44-70. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/370/370_2.html] [ISSN: 0034-8082]

MARÍA JOSÉ GONZÁLEZ LÓPEZ, PEDRO GÓMEZ Y ÁNGELA MARÍA RESTREPO.

Usos del error en la enseñanza de las matemáticas. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 370, 2015, PP.71-95. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/370/370_3.html] [ISSN: 0034-8082]

ROSA BELÉN CASTRO NÚÑEZ, PASCUAL FERNÁNDEZ MARTÍNEZ Y VÍCTOR MARTÍN BARROSO. Análisis de la tasa de rendimiento de la educación superior en España. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 370, 2015, PP.96-120. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/370/370_4.html] [ISSN: 0034-8082]

CALIXTO GUTIÉRREZ-BRAOJOS, ANA MARTÍN-ROMERA, ANTONI CASASEMPERE SATORRES Y ANTONIO FERNÁNDEZ-CANO.

Análisis Cientimétrico de la Grounded Theory en Educación. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 370, 2015, PP.121-148. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/370/370_5.html] [ISSN: 0034-8082]

MARÍA-ANGELES DE LA CABA-COLLADO Y RAFAEL LÓPEZ-ATXURRA.
Autonomía: las voces de madres y padres. En: Revista de Educación,
Ministerio de Educación, 370, 2015, PP.149-171.
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2015/370/370_6.html] [ISSN: 0034-8082]

JOSÉ MANUEL CORDERO FERRERA, FRANCISCO PEDRAJA CHAPARRO Y ROSA SIMANCAS RODRÍGUEZ.
Factores del éxito escolar en condiciones socioeconómicas desfavorables. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 370, 2015, PP.172-198. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2015/370/370_7.html] [ISSN: 0034-8082]

JUAN D. GODINO, MIGUEL R. WILHELMI, TERESA NETO, TERESA F. BLANCO, ÁNGEL CONTRERAS, CARMEN DÍAZ-BATANERO, ANTONIO ESTEPA Y AITZOL LASA.
Evaluación de conocimientos didáctico - matemáticos sobre razonamiento algebraico elemental de futuros maestros. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 370, 2015, PP.199-228.
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2015/370/370_8.html] [ISSN: 0034-8082]

BERNARDO GARGALLO LÓPEZ, PEDRO RAMÓN GARFELLA ESTEBAN, PIEDAD M. SAHUQUILLO MATEO, IRENE VERDE PELEATO Y MIGUEL ÁNGEL JIMÉNEZ RODRÍGUEZ.
Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 370, 2015, PP.229-254.
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2015/370/370_9.html] [ISSN: 0034-8082]

Índice de autores

ANTONIO MOLINA MARFIL, JOSÉ
BAKIEVA, MARGARITA
BALLANO MACÍAS, SONIA
BERMEJO, MARIA
BRETONES NIETO, BLANCA
BRODY, LINDA E.
C. WORRELL, FRANK
CARRILLO YÁÑEZ, JOSÉ
CASASEMPERE SATORRES, ANTONI
CASTRO NÚÑEZ, ROSA BELÉN
CLIMENT RODRÍGUEZ, NURIA
CONTRERAS GONZÁLEZ, LUIS CARLOS
CONTRERAS, ÁNGEL
CORDERO FERRERA, JOSÉ MANUEL
DE LA CABA-COLLADO, MARÍA-ANGELES
DE LA TORRE-CRUZ, MANUEL
DÍAZ-BATANERO, CARMEN
ESCAPA SOLANAS, SANDRA
ESPINOZA, RICARDO
ESTEPA, ANTONIO
FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, PASCUAL
FERNÁNDEZ-CANO, ANTONIO
FERNÁNDEZ-SANTOS, YOLANDA
FERRÁNDIZ, CARMEN
FERRANDO, MERCEDES
FORMICHELLA, MARÍA ROSA MARTA
FREEMAN, JOAN
GAESSER, AMY H.
GAGNÉ, FRANÇOYS
GARCÍA LABORDA, JESÚS
GARGALLO LÓPEZ, BERNARDO
GIMÉNEZ TOLEDO, ELEA
GODINO, JUAN D.
GÓMEZ, PEDRO
GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, NATALIA
GONZÁLEZ LÓPEZ, MARÍA JOSÉ

GONZÁLEZ-BETANCOR, SARA M.
GOZÁLVEZ PÉREZ, VICENT
GUTIÉRREZ-BRAOJOS, CALIXTO
HENRY FELDMAN, DAVID
JULIÀ CANO, ALBERT
KRÜGER, NATALIA
KUUSISTO, ELINA
LASA, AITZOL
LEKUONA, AGURTZANE
LIÑÁN GARCÍA, M^a MAR
LÓPEZ-ATXURRA, RAFAEL
LÓPEZ-GARCÍA, MARÍA DOLORES
LÓPEZ-PUIG, ALEXIS J.
LUQUE AGULLÓ, GLORIA
MAÑANA RODRÍGUEZ, JORGE
MARCENARO GUTIÉRREZ, ÓSCAR DAVID
MARÍ-KLOSE, MARGA
MARTÍN BARROSO, VÍCTOR
MARTÍN, ANA
MARTINEZ LÓPEZ, EMILIO J.
MARTÍNEZ-ABAD, FERNANDO
MARTÍNEZ-CAMPILLO, ALMUDENA
MARTÍN-ROMERA, ANA
MEDINA CAMBRÓN, ALFONS
MONTES NAVARRO, MIGUEL ÁNGEL
MUÑOZ CATALÁN, MARÍA CINTA
MUÑOZ, ANA ISABEL
NETO, TERESA
OLMOS-MIGUELÁÑEZ, SUSANA
OLSZEWSKI-KUBILIUS, PAULA
PEDRAJA CHAPARRO, FRANCISCO
PFEIFFER, STEVEN I.
POZO MUÑOZ, CARMEN
PRIETO, DOLORES
RAMÍREZ GARCÍA, ANTONIA
RAMÓN GARFELLA ESTEBAN, PEDRO
RENZULLI, JOSEPH S.
RESTREPO, ÁNGELA MARÍA

RODRÍGUEZ-CONDE, MARÍA JOSÉ
RUIZ-ARIZA, ALBERTO
SAHUQUILLO MATEO, PIEDAD M.
SANTIAGO, RAÚL
SIMANCAS RODRÍGUEZ, ROSA
SUBOTNIK, RENA F.
TIRRI, KIRSI
TORRES-CORONAS, TERESA
TOURÓN, JAVIER
URZÚA, SERGIO
VANTASSEL-BASKA, JOYCE
VIDAL-BLASCO, MARÍA-ARÁNTZAZU
WILHELMI, MIGUEL R.

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



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

NIPO línea: 030-15-016-X
NIPO ibd: 030-15-017-5
ISSN línea: 1988-592X 0034-8082
ISSN papel: 0034-8082

www.mecd.gob.es/revista-de-educacion