

ISSN: 1139-613-X

Núm. 2 - 2013

16

EDUCACIÓN XXI

UNED

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MADRID (ESPAÑA)

Educación XX1

Revista de la Facultad de Educación

16.2
2013

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MADRID (ESPAÑA)**

La Revista *Educación XX1*, publicación arbitrada, se configura como órgano de la Facultad de Educación de la UNED para la difusión de trabajos de investigación, ensayos, experiencias y reseñas bibliográficas relevantes en el área educativa, contribuyendo con ello al desarrollo de la educación en todas sus vertientes.

Esta publicación tiene una periodicidad semestral.

Educación XX1 no se hará responsable de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados. La responsabilidad plena será de los autores de los mismos.

Educación XX1 se gestiona a través del Open Journal System (OJS), gestor de gestión y difusión de revistas en abierto.

Valoración del Comité Científico. Todos los artículos recibidos serán remitidos por la Dirección de la Revista al Comité Científico, una vez comprobado que cumplen con los objetivos de esta publicación y con las normas formales establecidas. El Comité Científico lo evalúa por el sistema de doble ciego y elabora el correspondiente informe, en un plazo máximo de 1 mes, para la aceptación o rechazo del artículo, basado en los criterios de calidad tanto formales como de contenidos propios de esta Revista.

INTERCAMBIOS:

Revista Educación XX1 – Decanato de la Facultad de Educación. UNED.
Calle Juan del Rosal, 14 – 28040 MADRID (España)
Tels. +34 91 398 6911/ 7216
Correo electrónico: educacionxx1@edu.uned.es
<http://www.uned.es/educacionXX1/>

VENTA:

Librería UNED: C/ Bravo Murillo, 38 – 28015 Madrid
Tels. 91.398.75.60/73
Correo electrónico: libreria@adm.uned.es
Precio/ejemplar 12.00 €
<https://serviweb.uned.es/publicaciones/catalogo/revistas.asp?issn=1139-613X>

EDUCACIÓN XX1 ESTÁ INDIZADA, ENTRE OTROS, EN LAS SIGUIENTES: BASES DE DATOS: CATÁLOGOS:

- | | |
|----------------------------------|-------------------------------|
| – DIALNET | – BRITISH LIBRARY |
| – EBSCO | – CCPP |
| – HEDBIB | – CCUC |
| – IRESIE | – CENDOC |
| – ISOC | – CIRBIC |
| – LATINDEX | – CISNE |
| – PSICODOC | – COMPLUDOC |
| – RECYT | – CREDI/OEI |
| – REDALYC | – HUMBOLDT UNI. ZU BERLIN |
| – REDINED | – I. N. RECHERCHE PEDAGOGIQUE |
| – RESH | – LIBRARY OF CONGRESS (USA) |
| – SCOPUS | – REBIUN |
| – SOCIAL SCIENCES CITACION INDEX | – WORLDCAT |
| – ULRICH'S | |

© UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Madrid, 2013

Reservados todos los derechos y prohibida su reproducción total o parcial.

ISSN: 1139-613X

Depósito legal: M. 31468 – 1998

Impreso en España – Printed in Spain

Educación XX1 pertenece a la Red Española de Revistas Científicas de Educación (RERCE) www.rerce.es

DIRECTOR DE LA REVISTA

Jose Luis Garcia Llamas, Decano de la Facultad de Educación. UNED

EQUIPO EDITORIAL

EDITORA

Marta Ruiz Corbella, Facultad de Educación. UNED

EDITORES ASOCIADOS

Belén Ballesteros, Facultad de Educación. UNED

Sonia Santoveña, Facultad de Educación. UNED

José Manuel Suárez Riveiro, Facultad de Educación. UNED

CONSEJO CIENTÍFICO

Ignacio Javier Alfaro Rocher, *Universidad de Valencia*

Víctor Benito Álvarez Rojo, *Universidad de Sevilla*

Rafael Bisquerra Alzina, *Universidad de Barcelona*

Joao Boavida, *Universidad de Coimbra, Portugal*

Leonor Buendía Eisman, *Universidad de Granada*

M^a Cristina Cardona Moltó, *Universidad de Alicante*

José Antonio Caride Gómez, *Universidad de Santiago de Compostela*

Peter S. Cookson, *Delaware State University, USA*

Fátima Cunha Ferreira, *Fundación CESGRANRIO, Brasil*

Saturnino de la Torre, *Universidad de Barcelona*

Iñaki Dendaluze Seguro, *Universidad del País Vasco*

Tatyana Dronzina, *Universidad de Sofía, Bulgaria*

Hermano Duarte de Almeida, *Universidade Aberta, Portugal*

Joaquín Gairín Sallán, *Universidad Autónoma de Barcelona*

Narciso García Nieto, *Universidad Complutense de Madrid*

José Luis Gaviria Soto, *Universidad Complutense de Madrid*

M^a Ángeles Gervilla Castillo, *Universidad de Málaga*

Enrico Gori, *Universidad de Udine, Italia*

Suzy Harris, *University of Roehampton (UK)*

Fuensanta Hernández Pina, *Universidad de Murcia*

José A. Ibáñez-Martín Mellado, *Universidad Complutense de Madrid*

Carmen Jiménez Fernández, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Manuel Lorenzo Delgado, *Universidad de Granada*

Miquel Martínez Martín, *Universidad de Barcelona*

Roberto Óscar Páez, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

Miguel Pérez Ferra, *Universidad de Jaén*

Richard Pring, *Universidad de Oxford*

Claudio Rama, *IESALC/UNESCO, Venezuela*

Marco Antonio Rodrigues Dias, *UNESCO*

Julio Ruiz Berrio, *Universidad Complutense de Madrid*

Jaume Sarramona i López, *Universidad Autónoma de Barcelona*

Bernd Schorb, *Universidad de Leipzig, Alemania*

Luis Sobrado Fernández, *Universidad de Santiago de Compostela*

Dieter Spanhel, *Universidad de Nürenberg, Alemania*

Marc Spoelders, *Universidad de Gent, Bélgica*

Juan Carlos Tedesco, *IPE, Buenos Aires, Argentina*

Javier Tourón Figueroa, *Universidad de Navarra*

Gerhard Tulodziecki, *Universidad de Paderborn, Alemania*

Amando Vega Fuentes, *Universidad del País Vasco*
Conrad Vilanou Torrano, *Universidad de Barcelona*
Miguel Ángel Zabalza Beraza, *Universidad de Santiago de Compostela*

EVALUADORES EXTERNOS 2012

Manuel Abril Villalba, *Universidad de La Laguna*
M^a Jesús Agulló Morera, *Universidad de Lleida*
Laura Alba Juez, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*.
Olga M^a Alegre de la Rosa, *Universidad de La Laguna*.
José Manuel Alfonso Sánchez, *Universidad Pontificia de Salamanca*
Francisco Aliaga Abad, *Universidad de Valencia*
Gayle Allard, *IE Business School*
Pep Alsina Masmitjà, *Universidad de Barcelona*
Beatriz Álvarez González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Juan Manuel Álvarez Méndez, *Universidad Complutense de Madrid*
M^a Antonieta Andión Herrero, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Rosalía Aranda Redruello, *Universidad Autónoma de Madrid*
Javier Argos González, *Universidad de Cantabria*
Carme Armengol Asparó, *Universidad Autónoma de Barcelona*
Inmaculada Asensio Muñoz, *Universidad Complutense de Madrid*
Pilar Aznar Minguet, *Universidad de Valencia*
Javier Ballesta Pagán, *Universidad de Murcia*
Belén Ballesteros Velázquez, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Eliseo Alfonso Barca Lozano, *Universidad de A Coruña*
Julio Barroso Osuna, *Universidad de Sevilla*
Juan Benito Martínez, *Universidad de Murcia*
Antonio Bernal Guerrero, *Universidad de Sevilla*
Aurora Bernal Martínez Soria, *Universidad de Navarra*
Ángeles Blanco Blanco, *Universidad Complutense de Madrid*
Antonio Bolívar Botía, *Universidad de Granada*
Julia Boronat Mundina, *Universidad de Valladolid*
Julio Cabero Almenara, *Universidad de Sevilla*
Francisco Calero Calero, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Margarita Campillo Díaz, *Universidad de Murcia*
M^a Elena Cano García, *Universidad de Barcelona*
Paz Cánovas Leonhardt, *Universidad de Valencia*
Isabel Cantón Mayo, *Universidad de León*
Rafael Carballo Santaolalla, *Universidad Complutense de Madrid*
Alfonso Cid Sabucedo, *Universidad de Vigo*
Ángel de Juanas Oliva, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Esther del Moral Pérez, *Universidad de Oviedo*
M^a del Mar del Pozo Andrés, *Universidad de Alcalá de Henares*
Antonio Díez Mediavilla, *Universidad de Alicante*
M^a Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Complutense de Madrid*
Soledad Esteban Santos, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Araceli Estebanz García, *Universidad de Sevilla*
M^a Pilar Ezquerro Muñoz, *Universidad de Cantabria*
Tiberio Feliz Murias, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Carolina Fernández-Salineró de Miguel, *Universidad Complutense de Madrid*
Javier Fombona Cadavieco, *Universidad de Oviedo*
Vicenç Font Moll, *Universidad de Barcelona*

M^a del Mar Galera Núñez, *Universidad de Sevilla*
Juan Antonio García Fraile, *Universidad Complutense de Madrid*
Jesús García Laborda, *Universidad de Alcalá de Henares*
Rafael García Pérez, *Universidad de Sevilla*
M^a José García Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Ana García Valcárcel, *Universidad de Salamanca*
Bernardo Gargallo López, *Universidad de Valencia*
Fernando Gil Cantero, *Universidad Complutense de Madrid*
Javier Gil Flores, *Universidad de Sevilla*
Rosa M^a Goig Martínez, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
M^a Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Fermín González García, *Universidad de Navarra*
Xosé Antón González Riaño, *Universidad de Oviedo*
Ángel Pío González Soto, *Universidad Rovira i Virgili*
Begoña Gros Salvat, *Universidad de Barcelona*
M^a José Gutiérrez Huerta, *Universidad del País Vasco*
José M^a Hernández Díaz, *Universidad de Salamanca*
José Antonio Jordán Sierra, *Universidad Autónoma de Barcelona*
Javier Laspalas Pérez, *Universidad de Navarra*
Xavier Laudo Castillo, *Universidad de Barcelona*
Olga Lizasoáin Romeu, *Universidad de Navarra*
José Antonio Llamas Martínez, *Centro Asociado de Asturias de la UNED*
Vicente Llorent Bedmar, *Universidad de Sevilla*
Silvana Longueira Matos, *Universidad de Santiago de Compostela*
Eduardo López López, *Universidad Complutense de Madrid*
M^a del Carmen López López, *Universidad de Granada*
José Miguel Lorenzo Arribas, *Universidad Complutense de Madrid*
M^a del Mar Lorenzo Moledo, *Universidad de Santiago de Compostela*
José M^a Madariaga Orbea, *Universidad del País Vasco*
Joseph Mafokozi, *Universidad Complutense de Madrid*
Pere Marquès Graells, *Universidad Autónoma de Barcelona*
Ana Martín Cuadrado, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Carmen Martín Moreno, *Universidad de Granada*
Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid*
Miguel Melendro Estefanía, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
José Vicente Merino Fernández, *Universidad Complutense de Madrid*
Marcelo Merino Rodríguez, *Universidad de Navarra*
Emilio Miraflores Gómez, *Universidad Complutense de Madrid*
Concepción Monge Crespo, *Centro Asociado de Calatayud de la UNED*
Fernando Música Martinena, *Universidad de Navarra*
Pablo César Muñoz Carril, *Universidad de Santiago de Compostela*
Isabel Muñoz San Roque, *Universidad Pontificia de Comillas*
M^a Ángeles Murga Menoyo, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Macarena Navarro Pablo, *Universidad de Sevilla*
Andrés Nortes Checa, *Universidad de Murcia*
Clara Eugenia Núñez Romero-Balmas, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Pedro Ortega Ruiz, *Universidad de Murcia*
M^a Teresa Padilla Carmona, *Universidad de Sevilla*
Isabel Pascual Gómez, *Universidad de Alcalá de Henares*
M^a Ángeles Pascual Sevillano, *Universidad de Oviedo*
Mario Pena Garrido, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

M^a Carmen Penalva Martínez, *Universidad de Alicante*
José Vicente Peña Calvo, *Universidad de Oviedo*
M^a Carmen Pereira Domínguez, *Universidad de Vigo*
Nuria Pérez Escoda, *Universidad de Barcelona*
Ramón Pérez Juste, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Cruz Pérez Pérez, *Universidad de Valencia*
Teresa Pessoa, *Universidad de Coimbra*
Iñaki Pikabea Torrano, *Universidad del País Vasco*
Ángel Serafín Porto Ucha, *Universidad de Santiago de Compostela*
M^a Paz Prendes Espinosa, *Universidad de Murcia*
José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Cristina Rechea Alberola, *Universidad de Castilla La Mancha*
Rosario Repáraz Abaitua, *Universidad de Navarra*
Antonio Rial Sánchez, *Universidad de Santiago de Compostela*
M^a Carmen Ricoy Lorenzo, *Universidad de Vigo*
Jordi Riera i Romaní, *Universidad Ramón Llull*
Manuel Riesco González, *CES "Don Bosco"*
Antonio Rivero Herráiz, *Universidad Politécnica de Madrid*
M^a José Rodríguez Conde, *Universidad de Salamanca*
Rosario Rodríguez Lloréns, *Conservatorio Superior de Danza de Valencia*
Miguel Román Álvarez, *Universidad Autónoma de Madrid*
Rosario Valdivieso Alba, *CES La Salle*
Joan Rué Domingo, *Universidad Autónoma de Barcelona*
Germán Ruipérez García, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Luisa Ruiz Higuera, *Universidad de Jaén*
José M^a Ruiz Ruiz, *Universidad Complutense de Madrid*
Jesús Salinas Ibáñez, *Universidad de las Islas Baleares*
Francesc Josep Sánchez i Peris, *Universidad de Valencia*
Sonia Santoveña Casal, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Diego Sevilla Merino, *Universidad de Granada*
Cristóbal Suárez Guerrero, *Universidad de Salamanca*
Magdalena Suárez Ortega, *Universidad de Sevilla*
José Manuel Suárez Riveiro, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Francisco Javier Tejedor, *Universidad de Salamanca*
Joan Torrent i Sellens, *Universitat Oberta de Catalunya*
Cristòfol A.Trepal i Carbonell, *Universidad de Barcelona*
Gemma Tribó Travería, *Universidad de Barcelona*
Felipe Trillo Alonso, *Universidad de Santiago de Compostela*
M^a Teresa Ulecia García, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Victoria Vázquez Verdadera, *Universidad de Valencia*
Leoncio Vega Gil, *Universidad de Salamanca*
Concepción Yániz Álvarez, *Universidad de Deusto*

ÍNDICE

Editorial	13-16
------------------------	-------

Monográfico: Tesoros escondidos de la Historia de la Educación

**Javier Vergara Ciordia. Coordinador
UNED**

1. PEDAGOGÍA DIVINA Y COOPERACIÓN HUMANA. LA DINÁMICA DE LA *PAIDEIA* CRISTIANA EN LOS *STROMATA* DE CLEMENTE DE ALEJANDRÍA (DIVINE EDUCATION AND HUMAN COOPERATION. THE CHRISTIAN *PAIDEIA* DYNAMICS IN THE *STROMATA* OF CLEMENT OF ALEXANDRIA)
Javier Lasपालas
Universidad de Navarra..... 23-38
2. APRENDER A CONTAR SEGÚN EL *DE COMPUTO* DE RABANO MAURO (LEARNING HOW TO COUNT IN RABANUS MAURUS *DE COMPUTO*)
Ana Belén Sánchez Prieto
Universidad Complutense de Madrid..... 39-62
3. EL «*DE MODO ADDISCENDI*» (C.1263) DE GILBERT DE TOURNAI O.F.M., UN PUENTE ENTRE LA TRADICIÓN Y EL RENACIMIENTO (THE «*DE MODO ADDISCENDI*» (C. 1263) OF GILBERT DE TOURNAI O.F.M., A BRIDGE BETWEEN TRADITION AND THE RENAISSANCE)
Javier Vergara
UNED 63-82
4. LA PEDAGOGÍA VITAL DE SÉNECA: ENSEÑANZA PARA VIVIR MORALMENTE Y COMPORTARSE CÍVICAMENTE (SENECA'S VITAL PEDAGOGY: LESSONS TO LIVE MORALLY AND BEHAVE CIVICALLY)

	<i>Marco Antonio Coronel Ramos</i> <i>Universitat de València</i>	83-96
5.	LA DOCTRINA PUERIL DE LULIO: UNA ENCICLOPEDIA ESCOLAR DEL SIGLO XIII (RAMON LLULL'S DOCTRINA PUERIL: A 13 TH CENTURY SCHOOL ENCYCLOPAEDIA) <i>Conrado Vilanou Torrano</i> <i>Universidad de Barcelona</i>	97-114
6.	MORALIDAD DEL VÍNCULO SOCIAL Y EDUCACIÓN MORAL EN DURKHEIM (MORALITY OF SOCIAL BONDS AND MORAL EDUCATION IN DURKHEIM) <i>Alfredo Rodríguez Sedano y Ana Costa Paris</i> <i>Universidad de Navarra</i>	115-134

Estudios

7.	INCIDENCIA DE LOS HÁBITOS DE OCIO Y CONSUMO DE DROGAS SOBRE LAS MEDIDAS DE PREVENCIÓN DE LA DROGADICCIÓN EN UNIVERSITARIOS (INCIDENCE OF LEISURE HABITS AND CONSUMPTION OF DRUGS ON PREVENTION OF DRUG ABUSE IN UNIVERSITIES) <i>Ramón Tirado-Morueta, J. Ignacio Aguaded-Gómez</i> <i>e Isidro Marín-Gutiérrez</i> <i>Universidad de Huelva</i>	137-160
8.	ESTUDIO SOBRE CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES DE LICENCIATURAS EN MÚSICA EN COLOMBIA (STUDY ABOUT PROFESSIONAL FEATURES OF TEACHERS MUSIC EDUCATION DEGREES IN COLOMBIA) <i>Ruth Nayibe Cárdenas Soler</i> <i>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia</i> <i>Oswaldo Lorenzo Quiles</i> <i>Universidad de Granada</i>	161-182
9.	REFLEXIONES EN TORNO AL APRENDIZAJE Y A LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD EN EL CONTEXTO DE	

UN NUEVO PARADIGMA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
(REFLECTIONS ON THE LEARNING AND ASSESSMENT IN
THE UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF A NEW HIGHER
EDUCATION PARADIGM)

Joan Mateo

Universidad de Barcelona

Dimitrios Vlachopoulos

European University Cyprus..... 183-208

10. PARTICIPACIÓN Y ABSTENCIÓN DE LOS JÓVENES EN LAS
ELECCIONES AL PARLAMENTO EUROPEO DE 2009. UNA
RESPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN CÍVICO-POLÍTICA
(YOUNG PEOPLE'S PARTICIPATION AND ABSTENTION
IN THE ELECTIONS TO THE EUROPEAN PARLIAMENT
IN 2009. A RESPONSE FROM THE AREA OF CIVIC AND
POLITICAL EDUCATION)

Carolina Ugarte, Charo Repáraz y Concepción Naval

Universidad de Navarra..... 209-230

11. UN MODELO SOBRE CÓMO LAS ESTRATEGIAS
MOTIVACIONALES RELACIONADAS CON EL
COMPONENTE DE AFECTIVIDAD INCIDEN SOBRE LAS
ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS
(A MODEL OF HOW MOTIVATIONAL STRATEGIES
RELATED TO THE AFFECTIVE COMPONENT INFLUENCE
COGNITIVE AND METACOGNITIVE STRATEGIES)

José Manuel Suárez Riveiro y Ana Patricia Fernández Suárez

UNED 231-246

12. LA LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO PARA LA
ACCIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL. REFLEXIONES SOBRE
SU IMPOSIBILIDAD BASADAS EN LA SOMBRA DEL
ADULTO

(CHILDREN'S LITERATURE AS A TOOL FOR EDUCATIVE
AND CULTURAL ACTION. REFLECTIONS ON ITS
IMPOSSIBILITY BASED ON THE ADULT'S SHADOW)

Amando López-Valero y Eduardo Encabo-Fernández

Universidad de Murcia

Isabel Jerez-Martínez

Universidad de Castilla-La Mancha 247-264

13. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA REALIZADAS/
OBSERVADAS DE LOS «MEJORES PROFESORES» DE LA

- UNIVERSIDAD DE VIGO
 («BEST TEACHERS» TEACHING PRACTICES CARRIED
 OUT/OBSERVED AT THE UNIVERSITY OF VIGO)
Alfonso Cid Sabucedo y Adolfo Pérez Abellás
Universidad de Vigo
Miguel A. Zabalza Beraza
Universidad de Santiago de Compostela 265-296
14. EL CINE DIGITAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL
 PROFESORADO: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA
 REALIZADA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA
 (DIGITAL CINEMA IN INITIAL TEACHER TRAINING: AN
 INNOVATIVE EXPERIENCE AT THE UNIVERSITY OF
 GRANADA)
José Antonio Ortega Carrillo
Universidad de Granada
Álvaro Pérez García
Universidad de Jaén..... 297-320
15. LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES
 UNIVERSITARIOS SOBRE LA EVALUACIÓN: UN ESTUDIO
 DE CASO
 (THE UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTION OF THE
 EVALUATION: A CASE STUDY)
María Carmen Ricoy Lorenzo y Jennifer Fernández Rodríguez
Universidad de Vigo..... 321-342
16. EL PORTFOLIO DOCENTE COMO HERRAMIENTA PARA
 LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL
 DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO
 (THE TEACHING PORTFOLIO AS A TOOL FOR BUILDING
 THE UNIVERSITY LECTURER'S PROFESSIONAL
 KNOWLEDGE)
Beatriz Jarauta Borrasca y Zoia Bozu
Universidad de Barcelona..... 343-362

Recensiones

Editorial

La consolidación de una revista científica con un buen nivel de calidad en el complejo campo de las publicaciones periódicas, resulta difícil de mantener con un estatus de rigor y de cumplimiento de los requisitos que se nos demandan desde las agencias de evaluación y de los índices de calidad de estas publicaciones y, más aún, en un campo tan competitivo como el relacionado con los temas educativos.

Con el fin de aprovechar y potenciar los recursos que la sociedad del siglo XXI pone a disposición de los usuarios, pretendemos que esas tecnologías de la información y la comunicación, puedan estar al servicio de la difusión de los estudios y trabajos que una revista de estas características debe afrontar con decisión y sin mirar excesivamente hacia atrás, pues los cambios son tan vertiginosos que, sin apenas darnos cuenta, nos encontramos ante situaciones no previstas y que exigen una actualización en el enfoque que se debe dar a esta publicación, para consolidar y mejorar los niveles de calidad de los últimos años.

En aras de esta actualización, desde la dirección y la edición de *Educación XXI*, pretendemos dar un nuevo impulso a la misma, coherente con los nuevos tiempos y con las necesidades y demandas de la sociedad del conocimiento, así como las exigencias que nos plantean las agencias de evaluación. De tal forma que es preciso constituir un Equipo Editorial compacto y que pueda trabajar en equipo para ayudar y asesorar a la edición y la dirección de la Revista. Esperamos y deseamos que en un futuro inmediato estas previsibles mejoras tengan una constatación fehaciente en la edición del próximo volumen del año 2014.

Retomando la tradición de la revista, en el número que ahora presentamos, se divide en dos apartados claramente diferenciados; por una parte el monográfico, cuya anterior presencia se remonta al volumen 14 número 2 del año 2011; y por otra a los estudios y trabajos que abordan diferentes situaciones educativas.

Así el apartado monográfico: *Tesoros escondidos de la Historia de la Educación* coordinado por el profesor Javier Vergara de la Facultad de Educación, se presentan 6 estudios de especial interés en el campo de la Historia de la Educación, que justifican la amplitud de referencias de este interesante campo en una revista multidisciplinar que pretende dar res-

puesta a la variedad de lectores de la misma. Dado que el coordinador hará una presentación completa del monográfico, dejamos en manos del experto la presentación y los comentarios sobre estos trabajos.

La segunda parte del volumen 16.2 nos presenta 10 estudios con una temática muy diversificada que responde a la propia característica de una revista multidisciplinar.

El primero de los estudios procede de la Universidad de Huelva y los autores Ramón Tirado-Morueta, José Ignacio Aguaded-Gómez e Isidro Martí-Gutiérrez analizan la «*Incidencia de los hábitos de ocio y consumo de drogas sobre las medidas de prevención de la drogadicción en universitarios*». Para ello, identifican seis conglomerados de estudiantes tomando como referencia los hábitos en el consumo de drogas y la ocupación del tiempo de ocio. Mediante diferentes análisis estadísticos se ha podido comprobar las relaciones de dependencia entre ambas; además de identificar estrategias favorables y desfavorables según el conglomerado en que se ubica el sujeto de referencia, con el fin de elaborar propuestas de actuación preventiva de un colectivo tan expuesto al consumo sustancias nocivas para su salud.

Ruth Nayibe Cárdenas Soler y Oswaldo Lorenzo Quiles abordan el «*Estudio sobre características profesionales de los docentes de licenciaturas en Música en Colombia*». Partiendo de un análisis teórico del problema se lleva a cabo un estudio empírico centrado en 13 programas de licenciatura en Música en Colombia; así se analizan la experiencia profesional, la formación académica y la participación de los docentes en las diferentes actividades vinculadas a los programas académicos, además de contemplar su sentido profesional y de pertenencia institucional.

Por su parte Joan Mateo y Dimitrios Vlachopoulos nos presentan un trabajo sobre «*Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior*». El punto de partida se sitúa en el nuevo papel del conocimiento en la sociedad actual y sus repercusiones en los contextos universitarios vinculados al aprendizaje y la evaluación, que tienen su reflejo en la nueva concepción del currículo académico, con un ejemplo práctico relacionado con el trabajo final del grado.

Desde la Universidad de Navarra, Carolina Ugarte, Charo Repáraz y Concepción Naval abordan la «*Participación y abstención de los jóvenes en las elecciones al Parlamento Europeo de 2009. Una respuesta desde la educación cívico-política*». Teniendo en cuenta la escasa participación ciudadana en las elecciones al Parlamento Europeo, las autoras presentan un aná-

lisis referido a los jóvenes universitarios, a través de las causas que lleva a este colectivo social a la abstención y sus vinculaciones con la educación.

Los profesores de la UNED José Manuel Suárez Riveiro y Ana Patricia Fernández Suárez nos proponen «*Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas*». El trabajo se dirige hacia los estudiantes de Secundaria, por ser un colectivo de referencia en este campo de las motivaciones. Se resalta la importancia del autorrefuerzo, siendo la estrategia más significativa en relación con la autorregulación metacognitiva.

El estudio presentado por Amando López-Valero, Eduardo Encabo-Fernández e Isabel Jerez-Martínez sobre la «*Literatura infantil como instrumento para la acción educativa y cultural. Reflexiones sobre su imposibilidad basadas en la sombra del adulto*». Los autores nos transmiten su preocupación sobre las posibilidades de esta materia teniendo en cuenta el público al que se dirige. Un conjunto de reflexiones e interrogantes que cuestionan la labor educativa de las propias publicaciones.

Alfonso Cid Sabucedo, Adolfo Pérez Abellás y Miguel Ángel Zabalza Beraza analizan «*Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo*». Se trata de poner de manifiesto las prácticas de enseñanza que desarrollan los «mejores profesores», partiendo de la observación directa de su tarea académica. Sorprende que este grupo de docentes se encuadran, mayoritariamente, en el enfoque tradicional de la enseñanza, centrada fundamentalmente en el profesor, aún a riesgo de no ser realmente innovadoras en el contexto universitario.

El trabajo presentado por José Antonio Ortega Carrillo y Álvaro Pérez García sobre «*El cine digital en la formación inicial del profesorado: una experiencia innovadora realizada en la Universidad de Granada*». Partiendo del propio concepto de «competencia digital» reconocida como una de las competencias básicas de los estudiantes y reconocidas por la LOE, ponen de relieve la escasa relevancia que tiene el desarrollo de estas habilidades en la formación inicial del profesorado. En consecuencia, los investigadores desarrollan un programa básico de alfabetización en el campo tecnológico, que es analizado dentro del contexto universitario.

Desde la Universidad de Vigo María Carmen Ricoy y Jennifer Fernández-Rodríguez nos presentan «*La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso*». Este trabajo de tipo cualitativo se ocupa de profundizar sobre la evaluación en el ámbito universitario y las sensaciones entre el propio alumnado. Para ello, recurren a la

investigación biográfico-narrativa. Destacar las sensaciones contrapuestas de los estudiantes, primando las negativas sobre las positivas. Siendo el examen el instrumento fundamental para calificar y valorar el rendimiento individual, con escasa presencia de otras técnicas alternativas.

Finalmente las profesoras Beatriz Jarauta Borrasca y Zoia Bozu nos aportan un estudio sobre el «*Portfolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona*». Las autoras ponen de manifiesto la importancia del portfolio docente en la evaluación y el aprendizaje. Por ello, se analizan las potencialidades de esta herramienta en la mejora de la práctica docente. De hecho los profesores noveles que participaron en la experiencia han podido constatar sus potencialidades para la docencia universitaria.

La pluralidad de temas tratados en el volumen ponen de relieve que el enfoque multidisciplinar que viene caracterizando a la revista, se ve reflejado en la calidad de las aportaciones de los autores y en su procedencia laboral de diferentes puntos de la geografía española. Asimismo conviene destacar la presencia de trabajos compartidos entre docentes de diferentes universidades, tanto de España como de Iberoamérica. Todo ello contribuye a dar una mayor visibilidad de la revista en el campo de las publicaciones científicas periódicas.

José Luis García Llamas
Director de *Educación XXI*
UNED

Monográfico:
***Tesoros escondidos de la
Historia de la Educación***

Presentación del Monográfico

La Historia de la Educación, como la Historia General, descansa en tres principios básicos que la epistemología historiográfica, con matices al margen, considera irrenunciables. En primer lugar hay un acuerdo general de que el pasado constituye la materia prima sobre la que versa la Historia; en segundo lugar, con todas las salvedades que se quieran, se acepta que todo hecho histórico es pasado pero no todo pasado es hecho histórico; finalmente parece haber un acuerdo tácito de que la sucesibilidad es una de las condiciones que debe presidir la naturaleza de la Historia. A estas condiciones clásicas, de las que, entre otros, se hicieron eco los escritos de Comte, Toynbee, Ortega, Marrou, Seignobos, Cardozo, Zubiri, etc., podrían añadirse otras muchas y más recientes que, vistas en su conjunto, conformarían lo que hoy entendemos por naturaleza o Teoría de la Historia. Pero no se trata de evocar principios de epistemología historiográfica, sino de considerar algunas de sus características para explicar metodológicamente el porqué de este monográfico.

Una de ellas es precisamente la sucesibilidad. Categoría que hay que entender como la perdurabilidad e influencia de los hechos en el devenir de los tiempos y que por su pervivencia activa y duradera conviene recordar y resaltar en su justa medida y dimensión. Otra, el descubrimiento de hechos ignorados. La ignorancia del pasado no evita la causalidad o efecto de los hechos. La realidad es implacable e inexorable. Simplemente se desconoce y se ignora su dimensión historiográfica hasta que el historiador descubre su causalidad, su alcance y su auténtica significación. Finalmente está la propuesta de datos, sucesos o vestigios que el historiador, a modo de hipótesis, plantea al presente para que los historiadores valoren su auténtico sentido y pertinencia histórica.

Desde el marco de esta trilogía se justifica y plantea el sentido de este monográfico. Cronológicamente abre la serie Marco Antonio Coronel Ramos, profesor de Filología Clásica en la Universidad de Valencia. Su tema de estudio es la pedagogía vital de Séneca o cómo comportarse éticamente en la vida individual y social. Un intento por sistematizar las virtudes como eje axial del perfeccionamiento humano que Séneca analizó con brillantez y extensión, y que Coronel Ramos lo ha resumido analizando no sólo sus diálogos sino también sus tragedias. El resultado ha sido una síntesis recurrente de un tema muy estudiado, pero que en el caso de Coronel Ramos presenta la virtualidad de lanzar críticas muy directas a una pedagogía actual que con frecuencia enfoca la formación desde procesos técnicos e instructivos que olvidan la dimensión virtuosa de la educación.

Un tema menos recurrente y, sin embargo, más novedoso es la investigación de Francisco Javier Laspalas Pérez, profesor de Historia de la Educación en la Universidad de Navarra, sobre la auténtica aportación de Clemente de Alejandría al asentamiento de los principios rectores de la tradición pedagógica cristiana. EL sabio alejandrino expuso sus reflexiones en un tratado teológico del siglo II, plagado de implicaciones pedagógicas: los *Stromata*. La obra apenas está presente en los manuales de Historia de la Educación y, sin embargo, es de extraordinaria importancia para entender la pedagogía de los Padres de la Iglesia. En concreto, Clemente acertó a fundamentar y jerarquizar los agentes del proceso educativo, siendo Dios, y más en concreto Cristo Jesús, el principio, el medio y el fin de toda acción pedagógica. Una tesis que marcará la sistematización de la educación cristiana y que tiene en los *Stromata* alejandrinos su primer precedente y pilar.

En la misma línea de pertinencia está la tercera de las aportaciones hecha por Ana Belén Sánchez Prieto, de la Universidad Complutense de Madrid, sobre cómo se enseñaba a escribir y a contar en la época carolingia. Tema, en buena parte desconocido, ya que la enseñanza de la escritura y del cálculo apenas está documentada en las épocas anteriores al Renacimiento. El punto de partida es el análisis del *De computo*, obra escrita en el siglo IX por Rábano Mauro (ca. 780-856). La obra es un manual para calcular la Pascua. Sin embargo, los primeros ocho capítulos ofrecen una buena perspectiva de lo que podría ser la escuela primaria en la época carolingia y cómo los niños aprendían a contar: primero, las diferentes clases de números (con un criterio de aproximación más gramatical que aritmético), seguido de las diferentes formas de escribir los números y el cálculo digital; finalmente el estudiante era introducido en el extraño mundo de las fracciones según fueron conocidas por los romanos. En este artículo se ofrece el texto latino de los ocho primeros capítulos junto con su correspondiente traducción al español.

La cuarta de las novedades se debe a Javier Vergara, profesor de Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con un trabajo inédito sobre el *De modo addiscendi*, obra escrita hacia 1263 por el franciscano Gilbert de Tournai. La obra, no traducida a lengua viva y apenas estudiada por la historiografía pedagógica, tiene por objeto mostrar cómo el maestro y el discípulo debían alcanzar la sabiduría. Un intento loable cuyo estudio y conocimiento ha exigido traducir y comparar diferentes manuscritos latinos, a la vez que analizar los principales estudios realizados sobre el tema. El resultado confirma a Gilbert de Tournai como uno de los pedagogos más importantes del siglo XIII y un puente de unión entre la tradición y la educación renacentista que la historiografía ha ignorado por completo.

A finales del siglo XIII y principios del XIV el devenir pedagógico se enriqueció con las obras de uno de los autores más cualificados de la cultura bajomedieval: el mallorquín Raimundo Lulio. Un autor, de obra extensa y compleja, que supo responder, con novedades significativas, a los retos culturales de su tiempo. Cambios que Lulio representó sobremanera en su obra *Doctrina pueril* (1275) y que son analizados por Conrado Vilanou, profesor de Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. No estamos indudablemente ante una obra desconocida, pero sí ante un enfoque con un matiz novedoso: la importancia de Lulio como creador de una mentalidad secular y activa. Vilanou presenta la *Doctrina pueril* como una enciclopedia escolar que deja de lado la importancia de las artes liberales para hacer hincapié en las artes mecánicas. Un cambio de mentalidad muy notable que abrió posibilidades insospechadas para una pedagogía renacentista más funcional y práctica que tuvo en Lulio uno de sus precedentes más cualificados.

Los temas de este monográfico se cierran con una cuestión de suma actualidad: la fundamentación de la pedagogía moral contemporánea a través de la obra de Emile Durkheim. Tema de extraordinaria trascendencia que analizan los profesores Alfredo Rodríguez Sedano y Ana Costa, de la Universidad de Navarra. Para ambos, Durkheim es considerado uno de los padres de la moderna teoría sociológica y, más en concreto, su obra *L'Éducation Morale*, escrita en el curso universitario 1898-9. En ella Durkheim plantea un tema recurrente: la vida social no es de naturaleza política o utilitaria, es de naturaleza moral. Una naturaleza que reconoce notables patologías que es necesario superar cambiando la virtud —o bien impreso por la naturaleza en el hombre— por leyes sociales que determinan inexorablemente la naturaleza. Un cambio notable con la tradición, que ha marcado la pedagogía contemporánea, y que tiene a Durkheim como uno de sus principales representantes.

El resultado de todo ello es un monográfico interdisciplinar y sistemático, con dosis de recurrencia y novedad, que la revista *Educación XXI* se honra en acoger y proyectar brindando al debate pedagógico temas, ideas y hechos que constituyen pequeños tesoros escondidos para la Historia de la Educación.

Javier Vergara Ciordia
Coordinador del Monográfico
Facultad de Educación
UNED

1

PEDAGOGÍA DIVINA Y COOPERACIÓN HUMANA. LA DINÁMICA DE LA PAIDEIA CRISTIANA EN LOS STROMATA DE CLEMENTE DE ALEJANDRÍA

**(DIVINE EDUCATION AND HUMAN COOPERATION. THE CHRISTIAN
PAIDEIA DYNAMICS IN THE STROMATA OF CLEMENT OF ALEXANDRIA)**

Javier Laspalas
Universidad de Navarra

DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2631

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Laspalas, J. (2013). Pedagogía divina y cooperación humana. La dinámica de la Paideia cristiana en los Stromata de Clemente de Alejandría. *Educación XXI*, 16 (2), 23-38. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2631

Laspalas, J. (2013). Divine education and human cooperation. The Christian Paideia Dynamics in the Stromata of Clement of Alexandria. *Educación XXI*, 16 (2), 23-38. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2631

RESUMEN

Uno de los fundadores de la tradición educativa cristiana fue sin duda Clemente de Alejandría. Entre sus obras ocupan un lugar preferente los *Stromata*, un extenso tratado teológico en el que encontramos numerosas reflexiones pedagógicas. A pesar de su inequívoca importancia, dicha obra tiene escasa presencia en el ámbito de la Historia de la Educación. Por ello, en este artículo intentamos mostrar la profundidad y originalidad de las ideas en ella expuestas, que serían explicitadas por Padres de la Iglesia posteriores, en particular por San Agustín.

Tras exponer en qué consiste la santidad —meta de la formación cristiana—, nos preguntamos qué agentes contribuyen a ella. Ello nos permite constatar que para el Alejandrino la perfección espiritual es ante todo un don sobrenatural, pero sólo lo reciben quienes se esfuerzan por conocer y seguir a Cristo, imagen viva de Dios. Por esta vía, el creyente puede identificarse con el Padre a través del Logos. Ahora bien, es en el marco de la imitación de Cristo —verdadero Dios y verdadero Hombre—, donde cobra todo su sentido la conquista de las virtudes naturales —tanto intelectuales como morales—, concebidas como la ineludible aportación de cada creyente a su propia santificación.

ABSTRACT

Without doubt Clement of Alexandria must certainly be regarded as a founder of the Christian educational tradition. Among his works, the most promi-

nent is an extended theological treatise, entitled *Stromata*, full of educational passages. In spite of its doubtless relevance, this book has a limited presence in the studies on the educational past. Hence, in this paper we intend to show the depth and originality of its content, because many of his ideas were later developed by other Fathers of the Church, especially Saint Augustine.

In our article, we first explain the nature of holiness —the goal of Christian education— and then we proceed to examine the functions of the agents which contribute to it. Thus we can show that in Clements» theory of education, spiritual perfection is primarily a divine gift, but only accessible through an effort to know and follow Christ, true image of God. In this manner it is possible for the believer to identify himself with the Father in the Logos. Nevertheless, it is precisely in the aim of this imitation of Christ —perfect God and perfect Man— that the conquest of natural virtues —both intellectual and moral— acquires all its meaning, intended as an essential contribution of each believer to his personal quest for holiness.

INTRODUCCIÓN

El cristianismo primitivo supo sacar partido de la cultura helenística para interpretar sus propias doctrinas y Clemente de Alejandría fue, sin duda, uno de los primeros en hacer tal cosa. Es más, puede decirse que escribía y argumentaba con total naturalidad como los griegos, sin por ello dejar de ser profundamente cristiano. Superó así la antinomia que décadas más tarde seguía planteando Tertuliano (*Prescripciones contra todas las herejías*, 7, 9), al descartar que pudieran tenderse puentes entre Atenas y Jerusalén.

Ciertamente, a la hora de explicar en qué consiste la «santificación», que constituye la esencia de la formación cristiana, habla como un hombre de fe, pues afirma que el ser humano es incapaz de llegar a ella por sí mismo (*Stromata*, II, 75, 2); por el contrario, la recibe en la medida en que se esfuerza por seguir a Cristo (*Stromata*, II, 136, 5; VI, 114, 4-5). Si lo hace con empeño, se grabará en su alma la imagen de Dios, que puede contemplar e imitar en el Logos, la segunda persona de la Trinidad (*Pedagogo*, 98, 2-3; *Stromata*, II, 102, 6; II, 103, 1; V, 94, 5; VI, 115, 1; VII, 16, 5-6; VII, 101, 4). Ahora bien, al mismo tiempo, el Alejandrino ilustra la vertiente formativa de la encarnación recurriendo a la literatura y la filosofía paganas. Materializa de este modo su afán de ser «griego en razón de los griegos con el fin de ganarlos a todos» (*Stromata*, I, 15, 4), de acuerdo con uno de los principios clave en la predicación de San Pablo (*1 Co* 9, 20s).

Así, no duda en usar un verso del fragmento 169 de Píndaro (*Stromata*, VII, 16, 5) para definir en qué consiste la santidad, y cita o se apoya

con frecuencia (*Stromata*, I, 53, 3; II, 45, 7; II, 97, 1; II, 100, 3; II, 131, 5; II, 132, 1; IV, 147, 1; V, 95, 1) en una conocida tesis platónica (*Teeteto*, 176b), según la cual el hombre ha de elevarse hasta la *homoiosis Theo*, es decir, la semejanza con la divinidad. Y no contento con ello, llega al extremo de concebir la santificación como una *hexomoiosis Theo* en la persona de Cristo (*Protréptico*, 86, 2; 121, 1; 122, 3-4; *Pedagogo*, I, 4, 2; I, 99, 1; III, 1, 1; *Stromata*, II, 100, 4; II, 131, 5; II, 136, 6; IV, 95, 1; IV, 139, 4; IV, 152, 3; IV, 168, 2; VII, 16, 6; VII, 84, 2; VII, 86, 5), dando un nuevo sentido profundamente cristiano a la citada expresión. Es hasta cierto punto inspirándose en esta idea platónica como Clemente interpreta un pasaje clave de la Escritura (*Gn* 1, 26), pues sostiene que la *paideia* cristiana culmina cuando, quien es potencialmente santo, pues fue creado por el Logos «a imagen» de Dios, logra ser y obrar «a semejanza» de Cristo (*Pedagogo*, I, 98, 2-3; *Stromata*, II, 97, 1; II, 131, 6; III, 69, 4; IV, 30, 1; IV, 137, 1; V, 94, 4-6; VI, 105, 2; VI, 114, 6; VI, 115, 1; VI, 150, 3; VII, 52, 2-3; VII, 88, 3-4; Butterworth, 1916; Llamas Hernández, 2001, 51-65).

1. AGENTES Y FACTORES DE LA EDUCACIÓN CRISTIANA

De lo que acabamos de explicar se deduce que el causante de la educación cristiana es el mismo Dios, de manera que, en este punto, también es sobrenatural y radicalmente diferente de la formación humana. En efecto, la expresión en *Christò paideia*, con la que en la Iglesia primitiva se designaba la educación religiosa, implica que ésta, como reconoce nuestro autor, es por encima de todo «pedagogía de Cristo» (*Pedagogo*, I, 99, 2), es decir, un designio que el Padre ha hecho posible mediante la venida de su Hijo al mundo, fuente de los dones del Espíritu Santo.

1.1. La santidad como don: «economía» y cauces de la «pedagogía» divina

Pues bien, aunque el contenido de los dogmas de la encarnación y la Trinidad tuvo desde el primer momento un papel central en la predicación cristiana —no en vano constituían el núcleo del *kerygma*, el primer anuncio de la salvación—, Clemente fue uno de los primeros en captar su profundo significado pedagógico. De hecho, el conjunto de su especulación teológica es «cristocéntrica» y se articula en función de la triple acción formativa del Cristo-Logos, lo que sin duda le llevó a construir una detallada teoría sobre los agentes y los factores de la educación cristiana. En este terreno, se planteaban varias cuestiones cruciales que abordó con singular acierto: ¿Qué cometido asume en ella cada una de las Personas divinas? ¿Es necesaria la implicación

en dicho proceso del propio cristiano y de la comunidad a la que pertenece? ¿En qué medida queda supeditada a la intervención de la gracia?

Nuestro autor define con precisión la contribución de cada uno de sus agentes a la formación cristiana. En primer lugar, deja muy claro que ésta es posible porque Dios Padre toma la iniciativa, estimulando y guiando al hombre con amorosa providencia hacia la santidad (*Stromata*, II, 5, 3-5; VI, 161, 6; VII, 9, 4). Solo bajo su impulso, puede el creyente progresar y alcanzar la sabiduría (*Stromata*, V, 83, 5; *Pedagogo*, I, 37, 1) y lo mismo puede aplicarse a quien trata de auxiliarle catequizándolo (*Stromata*, VI, 161, 2-5), una idea que ya está en San Pablo (*1 Co* 3, 7-9; *Fil* 1, 6 y 2, 13). De hecho, para Clemente, si lo logra es porque es un *theophoros* (*Stromata*, VI, 104, 1; VII, 82, 2) —lleva Dios dentro de sí y se deja guiar por Él—, convirtiéndose así en un instrumento de la bondad divina (*Stromata*, VI, 161, 2; VII, 81, 7). Y lo mismo sucede, aunque en otro orden de cosas, con los que inculcan los saberes y las virtudes naturales (*Stromata*, VI, 157, 4; VI, 158, 2-4; VI, 161, 5). Así pues, según nuestro autor, al igual que para San Agustín o los escolásticos medievales (Vergara Ciordia, 2012), los buenos maestros lo son porque actúan como cooperadores de la Gracia. De este modo, la educación cristiana y humana se integran en un plan salvífico (*Stromata*, I, 52, 3) y solo dentro de él es posible captar su sentido, así como deslindar y perfilar el cometido de quienes la realizan.

De acuerdo con dicho plan, la aportación directa del Padre a la santificación es la misma obra de la creación, en cuanto ha dotado al hombre de una naturaleza semejante a la suya (*Stromata*, IV, 149, 4-5). El Alejandrino entiende que ésta es la primera etapa, no sólo de la economía de la salvación, sino de la misma *paideia* cristiana, por lo que no tiene reparo en citar a Demócrito (*Frag.* 33), según el cual la naturaleza y la educación son afines, para apuntalar su tesis de que hay una clara continuidad entre la creación y la educación (*Stromata*, IV, 150, 4; *Pedagogo*, III, 58, 3). Aplicando una categoría propia de la escolástica, podríamos decir que Dios Padre es causa «material» de la santificación, puesto que engendra personas, seres aptos para ella. Sobre esa base, tiene lugar la obra de recreación por medio del Logos en que consiste la formación cristiana.

En cuanto al Espíritu, su acción formativa tal vez queda un tanto desdibujada, pero aparece caracterizado como una fuerza divina que, no sólo regenera a los hombres por el bautismo (*Pedagogo*, I, 26, 2; I, 28, 1; I, 30, 1-2; I, 31, 1; Ladaria, 1980, 186-203), sino que además los impulsa, guía, alimenta, adoctrina e ilumina a lo largo la vida, y les va otorgando la semejanza al Padre, en proporción a su esfuerzo por imitar a Cristo (*Pedagogo*, I, 21, 2; I, 37, 1; I, 49, 3; I, 98, 2; *Stromata*, I, 45, 1-2; II, 7, 3; II, 15, 3; III, 78, 4-5; III, 84, 3; IV, 73, 4; IV, 116, 2; IV, 163, 2; IV, 172, 2; V, 19, 3; V, 38, 5; V, 80,

9; VI, 120, 2; Ladaria, 1980, 203-234). En este sentido, puede afirmarse que es la causa «eficiente» de la perfección cristiana, en tanto que manifestación efectiva en la vida de cada creyente de la providencia y la gracia del Padre.

Sin embargo, el principal educador es sin duda el Logos, punto focal y catalizador de la *paideia* cristiana, ya que asume y ejecuta la mayoría de las tareas imprescindibles para que ésta llegue a buen puerto. En efecto, con su pasión, muerte y resurrección, redimió al hombre y reabrió el camino hacia el Padre, al hacer posible la entrega del Espíritu (*Pedagogo*, I, 23, 2; I, 97, 3; II, 19, 4; *Stromata*, VI, 70, 2; IV, 130, 5; VII, 14, 5). Además, actúa como mediador ineludible, porque se ha encarnado precisamente para que los hombres puedan conocer e imitar a Dios, hasta donde tal cosa es viable en este mundo (*Stromata*, II, 77, 5; II, 134, 2; IV, 130, 2 y 5; IV, 139, 4; VI, 77, 5; VI, 150, 3; VII, 88, 5-6). Solo a través de Él, que comparte naturaleza con el Padre, es posible comprender a Éste (*Protréptico*, 8, 4; 10, 3; 86, 2; *Stromata*, I, 91, 5; I, 92, 2; I, 178, 2; IV, 156, 1; IV, 162, 5; V, 1, 3-4; V, 16, 5; V, 34, 1; V, 82, 4; VII, 72, 2) y captar hasta qué punto el hombre puede asemejarse a Él (*Protréptico*, 8, 4; *Stromata*, VII, 8, 6).

El Logos es también el modelo a imagen del cual se transforma cada cristiano en el curso de su lucha por alcanzar la santidad, que como hemos visto consiste en asemejarse a Dios, dentro de los límites que impone la carne, a través del Hijo. Por ello, puede decirse que Éste es la causa «final» de la *paideia* cristiana (*Protréptico*, 98, 4; *Pedagogo*, III, 66, 2; *Stromata*, II, 134, 2; III, 69, 4; VII, 52, 1), cuya meta no es otra, como ya había advertido San Pablo (*Ga* 2, 20; *Fil* 2, 5), que identificarse con Cristo. Por otra parte, dado que la santidad supone una verdadera reconfiguración interior del creyente de acuerdo con la imagen divina patente en el Logos, éste es también causa «formal» de la educación, en cuanto modela la «materia» creada por Dios: la naturaleza humana y la identidad propia de cada uno de los fieles.

1.2. La santificación como tarea: el potencial soteriológico de la formación humana

Ahora bien, que la santidad sea ante todo un don divino, no significa que el hombre no pueda y deba contribuir también a ella. En este terreno, al igual que otros Padres de la Iglesia, Clemente no puede dejar de comentar y desentrañar el sentido del llamativo pasaje evangélico según el cual Cristo es el único Maestro (*Mt*, 23, 8-10). Como es lógico, nuestro autor cita o acepta esta tesis en múltiples ocasiones (*Protréptico*, 112, 1; *Pedagogo*, I, 17, 3; I, 25, 2; *Stromata*, II, 9, 4; II, 58, 1-2; V, 64, 4; V, 98, 1; VI, 57, 3-4; VI, 58, 1-2; VI, 59, 1-2; VI, 68, 1; VI, 164, 1-4; VI, 166, 4-5; VII, 6, 1-4; VII, 7, 4). Además, explica que esta primacía del Logos se debe a que comunica a los hombres

lo que por sí mismos no pueden alcanzar a comprender (*Stromata*, I, 98, 4; II, 14, 3; V, 7, 8) ni enseñar con autoridad (*Stromata*, VI, 165, 5; VII, 55, 5-6). No obstante, aclara que «a veces actúa por medio de una boca humana» (*Stromata*, VII, 61, 2), a pesar de lo cual «uno sólo es el maestro, tanto del que habla como del que escucha» (*Stromata*, I, 12, 3), pues ambos han comprendido los misterios de la revelación gracias al Logos y al Espíritu (*Stromata*, VI, 166, 3). Y en esta misma línea, afirma también el Alejandrino que las realidades sobrenaturales se captan por «iluminación», es decir, en virtud del saber que comunica Dios a cada fiel, en proporción a su esfuerzo por imitar a Cristo, una vez ha sido bautizado en el Espíritu, (*Protréptico*, 68, 4; 113, 2-5; 115, 4; *Pedagogo*, I, 27, 3; I, 29, 3-4; *Stromata*, I, 164, 4; III, 44, 2-3; VI, 138, 2). Salta a la vista, pues, que nuestro autor enuncia ya bastantes ideas y vocablos que solemos asociar con San Agustín.

Por otra parte, como apunta Fernández Ardanaz (1990, 158-159), Clemente concibe el sacramento de la iniciación cristiana, al que, como era habitual en su entorno, designa con el término «iluminación» (*photismos*), de modo «dinámico», ya que no sólo abre las puertas de la salvación, sino que se prolonga con la conversión del hombre bajo el impulso y la guía del Espíritu (*Pedagogo*, I, 26, 1). Es justamente el bautismo —en tanto que actualización de la redención y puerta de acceso al Magisterio de Cristo— el que reinstaura en cada fiel la continuidad entre creación y formación espiritual a la que ya nos hemos referido. Por eso, como ha destacado Filoramo (1981, 332-333 y 335-337), la iluminación trasciende más allá del ámbito cognoscitivo, ya que, aun cuando penetra en el creyente a través de la mente, no cabe duda de que la contemplación de los misterios va transformando su ser y su vida a imagen de Cristo (*Stromata*, IV, 40, 1; VI, 91, 2; VI, 138, 1-3; VII, 47, 3; VII, 55, 1; VII, 82, 7). Resulta también patente la afinidad de estas ideas con la pedagogía agustiniana (Mujica Rivas, 2010, 253-283), en la que, por obra de la gracia, se suceden *creatio*, *formatio*, *conversio* y *reformatio*.

Sentada la primacía del Magisterio divino, no podemos olvidar, como nos recuerda Witzes (1955, 149 y 154-155), que Clemente era un «sinergista», es decir, partía del supuesto de que el cristiano ha de cooperar con la gracia para alcanzar la santidad (Wytzes, 1957, 229-237). Por ello, era muy optimista sobre la capacidad humana para cumplir con los preceptos morales, y sostenía que Dios había previsto que la formación de los cristianos de su tiempo tuviese en parte lugar, no sólo a través de los mandamientos y parte de leyes humanas (*Pedagogo*, I, 96, 3; III, 94, 1; *Stromata*, I, 168, 1; I, 174, 3; II, 35, 2; II, 78, 3; II, 86, 4-5; II, 91, 1; II, 105, 1; III, 46, 1-2; VI, 115, 2; VII, 8, 6), sino incluso mediante lo que de bueno había en la filosofía y cultura griegas (*Stromata*, I, 28, 3; I, 71, 3; VI, 42, 1; VI, 44, 1; VI, 110, 3; VI, 159, 8-9; VI, 161, 5; VII, 6, 4-6; VII, 11, 1-2; Méhat 1983, 21-23). El Alejandrino llega a considerarlas una especie de tercer testamento, propio de

los paganos pero útil también para los cristianos, previsto por Dios en la «economía» salvífica (*Stromata*, I, 20, 1; I, 29, 9; VI, 42, 1-2; VI, 67, 1; VII, 94, 2; Moingt, 1950, 553-564; Sanguineti, 2003, 157-172). Es más, aun cuando ni el cumplimiento de las normas ni la filosofía basten para conquistar la perfección propia del cristiano, que como veremos más adelante viene de la fe y el amor, predisponen al hombre para ella (*Stromata*, I, 20, 1-2; I, 28, 1; I, 29, 9; I, 32, 4; I, 37, 1; I, 80, 6; VI, 125, 5; VII, 20, 3-4; VII, 21, 1). Y en el ámbito intelectual, tal cosa sucede porque la sabiduría divina es multiforme (*Stromata*, I, 27, 1), adquiere perfiles diferentes, en función del diverso grado de participación en «la teología del eterno Logos», dentro de cuya unidad cobra todo saber su pleno sentido (*Stromata*, I, 57, 2 y 6; véase también II, 4, 2; VI, 166, 4), otra tesis que recuerda el pensamiento agustiniano.

En este marco, es posible valorar la vertiente soteriológica de la formación humana, que se integra armónicamente en el proyecto de regeneración integral de cada uno de los creyentes en que consiste la *paideia* cristiana. Así, aun cuando la auténtica educación es la que conduce a la santidad, al servicio de la cual ha de ponerse la formación humana, ésta última contribuye en gran medida a ella. De ahí que Clemente (*Stromata*, I, 15, 3; I, 28, 1; I, 29, 9; I, 30, 1; I, 32, 4; I, 37, 1; I, 99, 1; I, 100, 2; VI, 153, 1) la considere una *propaideia* («educación preparatoria»), término que Platón (*República*, 536d) había acuñado para referirse a las matemáticas, que debían servir de introducción al estudio de la filosofía. De modo implícito, dicha expresión alude a dos tesis —sólo en apariencia irreconciliables— sobre la contribución de las facultades naturales al proceso de santificación.

La primera es que el simple talento y esfuerzo personales no convierten a nadie en cristiano, ni en el terreno moral ni en el intelectual (*Stromata*, I, 38, 2 y 4-5; II, 115, 2; III, 57, 2; IV, 71, 5; VI, 70, 2; VII, 19, 4; VI, 165, 2-4; VII, 55, 4; VII, 57, 3) y sólo adquieren su valor en conexión con la fe y la gracia. Por eso, nuestro autor advierte que la cultura, aun pudiendo ser de gran ayuda para ello, en absoluto es imprescindible para ser un buen cristiano (*Stromata*, I, 99, 1). Rechaza así las doctrinas de los gnósticos, que hacían depender la santidad de un conocimiento esotérico que sólo unos pocos fieles podían adquirir. De este modo, no sólo afirma la vocación universal de la *paideia* cristiana, a la que todos pueden acceder en plenitud, con independencia de su talento y preparación, sino que además valora en su justa medida la incidencia del esfuerzo personal en la vida cristiana. Por sí mismo, no tiene valor salvífico, pero sí asociado a la gracia. Y así, apoyándose en una distinción de origen estoico, Clemente afirma que no es la «causa» de la santidad —que viene de Dios—, pero sí «concausa» de ella (*Stromata*, I, 97, 1; I, 98, 3; I, 99, 2; II, 26, 2).

Ahora bien, en virtud de lo anterior, como si se tratase del anverso de una moneda, la formación humana adquiere un importante valor en términos estrictamente religiosos. De hecho, por ser una *propaideia*, nuestro autor no sólo le asigna un destacado papel, sino que incluso la considera imprescindible: «Estamos salvados por gracia» (*Ef* 2, 5), y no en realidad sin las obras buenas, sino que es necesario, habiendo sido engendrados para el bien, tender hacia él con algún esfuerzo» (*Stromata*, V, 7, 2-3). No basta, pues, creer (*Stromata*, VI, 102, 5; VI, 108, 4), sino que además se debe cultivar la viña del Señor para obtener frutos (*Stromata*, I, 43, 1-2) y buscar la perfección, como tuvieron que hacerlo los Apóstoles (*Stromata*, VI, 105, 1-2). Y en otro lugar leemos: Dios «quiere salvarnos contando con nosotros mismos. La naturaleza misma del alma saca de sí misma el anhelo» (*Stromata*, VI, 96, 2). Algo semejante mantiene San Agustín al escribir que Dios crea a cada hombre para que descanse en la vida eterna (*Confesiones*, I, 1, 1), pero no lo salva si no cuenta con su colaboración (*Sermones*, 169, 11, 13). Una tesis esta última que también hallamos en los *Stromata* (IV, 85, 1; VII, 42, 4).

Pero es que, con vistas a la santificación, formarse como ser humano, además de necesario, es muy útil. «Efectivamente —comenta Clemente— el Logos no desea que el que ha creído sea perezoso respecto a la verdad, ni sea tampoco inútil» (*Stromata*, I, 51, 4). Y la razón de ello es que, aun siendo posible vivir como buen cristiano sin apenas cultura, supuesta la fe, quien posee una buena formación humana progresa con mayor rapidez y seguridad hacia la santidad (*Stromata*, I, 35, 4). De esta forma, nuestro autor se convierte en uno de los primeros en formular un principio al que se adherirán luego otros Padres de la Iglesia (San Gregorio Nacianceno, *Discursos*, 43, 11; San Basilio, *Discurso a los jóvenes*, 2, 8; 5, 3-5, 9 y 16; 8, 12; 10, 5-6; San Agustín, *Sobre la doctrina cristiana*, Prólogo, 5).

Ciertamente, puesto que es ante todo un don divino, es posible alcanzar la santidad sin contar con especiales dotes naturales (*Pedagogo*, III, 78, 2). Sin embargo, en la medida en que se poseen, hay que progresar en la vida espiritual apoyándose en ellas y se debe sacar el máximo provecho de las cualidades personales. En este terreno, resulta harto elocuente la exégesis que de la parábola de los talentos (*Mt* 25, 14-26) realiza Clemente: «El Salvador mismo se presenta distribuyendo, conforme a la capacidad de quien recibe y que es menester incrementar con la práctica, a los siervos sus riquezas de lo que le sobra» (*Stromata*, I, 3, 2). Y así, «es tarea de la justicia del Salvador el dirigir siempre hacia lo mejor, según la posibilidad de cada uno» (*Stromata*, VII, 12, 3), pues el Logos «no exige sino lo que cada uno puede» (*Stromata*, II, 26, 3; véase también VII, 48, 7). En la misma línea se sitúa la interpretación que, en conexión con otro pasaje evangélico, realiza el Alejandrino (*Stromata*, IV, 36, 5; VI, 114, 1-4) de otras dos parábolas. De acuerdo con la de los «jornaleros» (*Mt* 20, 1-16), Dios salva a todos los que

le escuchan y le obedecen, aun cuando no trabajen demasiado en su viña. Y según la del «sembrador» (*Mt* 13, 3-9 y 12; *Mc* 4, 3-7 y 13-20; *Lc* 8, 5-8 y 11-15), no todos los que acogen su mensaje dan el mismo fruto. Ahora bien, en la casa del Padre hay muchas moradas (*Jn* 15, 2), de donde deduce nuestro autor que hay diversas recompensas en la vida eterna (*Stromata*, IV, 114, 1; VII, 9, 4; VII, 57, 5; VII, 88, 3), que son adjudicadas en función de los méritos de cada creyente (*Stromata*, IV, 37, 1).

Al margen de su significado escatológico, sin duda esta frase tiene una vertiente pedagógica: se debe procurar imitar con la máxima perfección posible al Logos, en su doble condición de Dios y de hombre, es decir, «tanto en la abundancia humana como en la sabiduría divina» (*Stromata*, I, 90, 3). Precisamente, el «gnóstico», que encarna el ideal de formación cristiano, busca santificarse por todos los medios a su alcance, sean sobrenaturales o naturales. Por eso, Clemente afirma: «Ciertamente para nosotros no es gnóstico alguien sólo por su santidad, sino también respecto a su otra clase de vida social» (*Stromata*, VII, 59, 6), o sea, es perfecto en tanto que creyente y en tanto que hombre.

2. LA HABITUACIÓN MORAL Y LA EJERCITACIÓN INTELECTUAL COMO VÍAS DE SANTIFICACIÓN

La contribución de la formación humana a la perfección gnóstica es doble, como también lo es de hecho el proceso de santificación en Cristo, que supone tanto meditar y comprender sus palabras, como dar testimonio de Él mediante los propios actos. «La salvación llega a nosotros —escribe Clemente— a través del bien hacer y de la gnosis; de ambas cosas es maestro el Señor» (*Stromata*, VI, 122, 4; véase también IV, 39, 1; VI, 77, 5; VII, 13, 2; Wytzes, 1957, 226-228). De ahí que reitere hasta la saciedad que la ascesis moral y la contemplación intelectual están íntimamente ligadas, no sólo en la vida cristiana, sino también en la formación humana y, en consecuencia, no es posible cultivarlas por separado (*Pedagogo*, I, 53, 3; I, 54, 1; I, 98, 3; *Stromata*, I, 4, 3; I, 80, 6; I, 80, 6; I, 166, 3; II, 45, 7; II, 46, 1; II, 47, 4; II, 96, 1; II, 75, 2; II, 121, 1; III, 40, 2-3; III, 44, 1-3; IV, 109, 3; IV, 117, 2; VI, 55, 1; VI, 77, 5; VI, 91, 2-3; VI, 96, 3; VI, 105, 1; VI, 159, 8; VII, 17, 4; VII, 46, 4-5; VII, 47, 2; VI, 122, 3-4; VI, 136, 1; VII, 38, 2; VII, 48, 6; VII, 59, 7; VII, 62, 6-7; VII, 71, 6; VII, 72, 4; VII, 101, 7). Por eso, la gnosis y la ascesis «progresan simultáneamente hasta el amor perfecto» (*Stromata*, VII, 102, 2).

Clemente no vacila en este punto en razón de su doble ascendencia: espiritual y cultural. Si según su religión la fe y las obras se alimentan mutuamente, la tradición filosófica griega postulaba la unidad de la sabiduría y la virtud. Ello era particularmente evidente en el caso de la *antakolouthía*,

una doctrina propia del estoicismo, según la cual todas las virtudes se hallan entrelazadas. El Alejandrino la asume (*Stromata*, II, 45, 1; II, 80, 2-3) como un argumento más para confirmar que «es imposible que la gnosis siga de cerca a un comportamiento defectuoso» (*Stromata*, IV, 130, 5; véase también, II, 77, 5-6). De hecho, implica un arduo proceso de purificación, durante el cual se lucha por abandonar las pasiones (*Stromata*, III, 42, 4-6; III, 43, 1; III, 69, 2; IV, 18, 1-3; IV, 31, 4-5; VII, 56, 7; VII, 57, 2; VII, 67, 3; VII, 70, 1 y 4), dado que, como leemos en un pasaje de evidente raigambre platónica, las pasiones oscurecen la mente y quien no es virtuoso, no puede captar la realidad (*Stromata*, VII, 99, 1; véase también II, 115, 3; II, 116, 1) y mucho menos a Dios (*Stromata*, IV, 152, 3). En consecuencia, aunque la iluminación comienza con el bautismo, que borra el pecado original (*Pedagogo*, I, 28, 1; I, 29, 4-5; *Stromata*, II, 26, 5), está destinada a cobrar intensidad a lo largo de la vida. Por eso, la educación cristiana consiste precisamente en ir progresando en la «gnosis» mediante un prolongado e intenso afán de ascesis moral e investigación intelectual; dicho de otro modo, en volverse digno de recibir un saber que viene de Dios y permite conocer a Dios, ilumina la inteligencia y orienta los actos hacia la virtud (*Stromata*, VII, 121, 3). De hecho, Clemente entiende que en su conjunto la *paideia* cristiana está al servicio de la contemplación de los misterios divinos, que constituye la culminación del proceso formativo (*Stromata*, IV, 136, 2-5; VI, 65, 6; VI, 98, 3; VI, 99, 1 y 3-4; VII, 10, 2-3; VII, 13, 1-3; VII, 68, 4).

Por otra parte, el Alejandrino está también absolutamente persuadido de que la perfección —cristiana o humana, moral o intelectual— no es natural, sino que se adquiere con el ejercicio, una tesis de origen estoico en la que se apoya con mucha frecuencia (*Pedagogo*, I, 99, 2; *Stromata*, I, 34, 1-4; I, 35, 1; I, 43, 1-2; I, 159, 3; II, 26, 4; IV, 124, 1; VI, 69, 2; VI, 78, 2; VI, 91, 2; VI, 95, 5; VI, 96, 3-4; VII, 19, 3-4; VII, 19, 3-4; VII, 46, 9; VII, 48, 6; VII, 64, 6; VII, 71, 1-2; VII, 72, 1). Resulta obvio que esto casa a la perfección con la idea de que el don de la gracia reclama la colaboración del hombre en su santificación. Al igual que la siguiente idea (Sanguineti, 2003, 101-112): «la ignorancia (*agnoia*) y la debilidad (*astheneia*)» son las fuentes del pecado, «pero ambas dependen de nosotros» (*Stromata*, VII, 101, 6); es decir, podemos superarlas con el auxilio divino y el empeño personal, tanto moral como intelectual. Otros Padres de la Iglesia posteriores (Orígenes, *Homilías sobre el Éxodo*, 2, 2; *Homilías sobre el Génesis*, 11, 2; San Gregorio de Nisa, *Sobre la vida de Moisés*, 2, 6-8, 36-37 y 115-116; San Gregorio Nacianceno, *Discursos*, 43, 11; San Basilio, *Discurso a los jóvenes*, 2, 7-10; 3, 3-4; 4, 1-2; 5, 1-5; 6, 4; 7, 1 y 9) seguirán esta vía, que Clemente fue uno de los primeros en abrir.

Por otra parte, hay que tener en cuenta (Moingt, 1950, 226-232) que el Alejandrino afirma con rotundidad que la fe es «el fundamento de la verdad» (*Stromata*, II, 117), pero también la «madre principal de todas las virtudes»

(*Stromata*, II, 23, 5; véase también II, 31, 1 y 3). Destaca así que ésta consiste en una aceptación del poder y la autoridad divina que impulsa hacia la perfección, tanto moral como intelectual. Por una parte, lleva a observar los mandamientos, por otra da la capacidad de escuchar y comprender a Dios (*Stromata*, I, 3, 1; I, 8, 2; II, 27, 1; II, 27, 3-4; II, 28, 2; II, 53, 5; IV, 2, 1). Estamos, pues, ante el manantial del que brota la formación cristiana, pues Clemente asocia «la moral y la inteligencia en su definición de la fe» (Mortley, 1973, 113-112). De ahí que su ausencia o su debilidad —la falta de confianza en Dios— acarree consecuencias tanto morales como intelectuales y genere a un tiempo —como hemos visto— ignorancia y debilidad, consecuencias del pecado que la gracia no elimina sin la colaboración del creyente. «En verdad, por culpa de una no se juzga con rectitud; por la otra no se poseen los juicios para proceder consecuentemente con rectitud» (*Stromata*, VII, 101, 6).

Finalmente, hay una tercera cuestión esencial para captar el sentido de las dos vías de educación religiosa que distingue Clemente: la del Pedagogo —propia del fiel común— y la del Maestro, reservada al gnóstico. La fe, por ser un don de Dios (*Stromata*, I, 38, 5), es en sí misma perfecta (*Pedagogo*, I, 25, 1; I, 26, 2; I, 29, 2-3; *Stromata*, IV, 159, 1), entre otras razones porque contiene en potencia todo lo necesario para santificarse, aunque sólo madura si el creyente busca acrecentarla. A través de ella y en virtud de ella, están llamados a la salvación todos los hombres (*Pedagogo*, I, 30, 2), sean cultos o ignorantes. De ahí que nuestro autor sostenga —lo mostramos en su momento— que es posible ser cristiano sin especiales dotes humanas. Ahora bien, en la búsqueda de la santidad se pueden distinguir tres estadios (*Pedagogo*, I, 1-3; *Stromata*, VII, 57, 1-4; Moingt, 1950, 549-553): en primer lugar, hay que procurar convertirse y abandonar el paganismo, a lo que exhorta el Logos Protréptico; luego, bajo la tutela del Pedagogo, combatir para controlar las pasiones y comenzar a vivir según la voluntad divina; sólo entonces será posible escuchar a Cristo, único Maestro, quien desvela a los más perfectos el sentido oculto de las Escrituras, si no abandonan la lucha ascética y ponen sus talentos al servicio de su inteligencia.

Pues bien, para el Alejandrino no había duda de que en su tiempo la gran mayoría de los fieles no cruzaba el umbral de esta tercera fase de la formación religiosa, sin que por ello dejase de seguir a Cristo y salvarse, ya que cultivaba una fe proporcionada a su circunstancia personal e histórica. Había otros, sin embargo, que podían y debían ir más allá en pos de la excelencia gnóstica, y por ello sostiene que hay «una doble fe, o mejor una sola, susceptible de aumento y perfección» (*Stromata*, IV, 2, 4; véase también II, 48, 2) aunque por vías diversas. Como destaca Mortley (1973, 130-131), en teoría el camino de la gnosis está abierto a todos los creyentes, porque su base es la fe que comparten. Sin embargo, en la práctica sólo unos pocos lle-

gan a alcanzarla, puesto que para ello hay que esforzarse mucho (*Stromata*, VI, 96, 4). De ahí que pueda decirse que la fe es a un tiempo única y doble, una tesis que va dirigida contra el gnosticismo, que defendía su dualidad.

En primera instancia, todos los fieles han de formarse espiritualmente apoyándose, por un lado, en la fe —que «es una gnosis compendiada, por así decirlo, de las verdades perentorias» (*Stromata*, VII, 57, 3), las imprescindibles para santificarse—, y por otro en el ejercicio de las virtudes. A esta forma de vida religiosa, en la que la comprensión del mensaje cristiano tiene un lugar muy secundario, se refiere Clemente cuando afirma que es posible ser creyente sin tener apenas cultura (*Stromata*, I, 35, 2; I, 99, 1; IV, 58, 2). En efecto, hay una fe que «se aprende sin letras; su código, popular y al mismo tiempo divino, se llama caridad» (*Pedagogo*, III, 78, 2), pues consiste en intentar actuar como Cristo por amor a Él, algo para lo que cualquiera está capacitado, en cuanto depende de su propia voluntad. Pero es que, además, esa fe está al alcance de todos porque todos pueden ejercitarse en la virtud moral, que es común al género humano (*Stromata*, IV, 58, 4). Por otro lado, está el hecho de que la primera etapa de la vida cristiana consiste justamente en purificarse cumpliendo la Ley divina, a la espera de conocer a Dios. Por tanto, puede decirse que «la salvación se obtiene por un cambio debido a la obediencia» (*Stromata*, II, 115, 2) y «conocemos la voluntad de Dios poniendo en práctica esa voluntad» (*Stromata*, I, 38, 5), patente en los mandamientos, así como en lo mejor de las leyes civiles y la misma filosofía. En razón de ello, para el Alejandrino el aprendizaje moral humano, no sólo se integra de manera natural en la ascesis cristiana, sino que es un aspecto fundamental del proceso de santificación. En este sentido, muy bien podría haber escrito con San Basilio (*Discurso a los jóvenes*, 5, 1) que las virtudes naturales constituyen una necesaria preparación para las sobrenaturales. Por todo lo dicho, resulta claro que es posible progresar en la vida cristiana casi sin necesidad de reflexionar, si la fe es sincera y las obras, realizadas por amor a Cristo, son coherentes con ella.

Ahora bien, existe una fase superior en la educación de la fe, «que se perfecciona en el creyente y se completa con lo que deriva del estudio y también con el cumplimiento del Logos» (*Stromata*, IV, 2, 6). Aunque lo esencial en ella sigue siendo lo sobrenatural —la fe y las obras— colabora un tercer elemento de índole humana: el aprendizaje. Así, el gnóstico ha de esforzarse por incrementar su fe, puesto que es la base esencial de la gnosis (*Stromata*, II, 16, 2; II, 24, 2; II, 31, 3; V, 1, 3; V, 2, 5; V, 5, 2; VI, 70, 2-3; VI, 121, 3; VI, 122, 1-2; VI, 155, 3; VII, 55, 3 y 5-6; VII, 57, 3). Tampoco puede prescindir del cultivo de las virtudes, en las que debe seguir progresando (*Stromata*, IV, 107, 6; véase también VII, 82, 7). La meta en este ámbito ha de ser recibir el don de la *apatheia* («impasibilidad»), la ausencia de pasiones (*Stromata*, VI, 71-76), un concepto tomado de la filosofía estoica. También el abandono del

temor y la supresión de su causa —el pecado (*Stromata*, IV, 9, 7)— en favor de la caridad, que obedece a Dios y sigue a Cristo, no por miedo al castigo, sino por amor (*Pedagogo*, I, 33, 3; *Stromata*, IV, 13, 2-3; IV, 14, 1-2; IV, 53, 1; IV, 75, 4; Sanguineti, 2003, 197-206).

Sin embargo, lo que distingue al gnóstico del fiel común, aunque no se pueda lograr sin lo anterior, es que sabe dar razón del por qué de su fe. Ello se debe en parte a sus facultades naturales, pues «el espíritu habló desde la fe y no para ser comprendido por quienes no han recibido instrucción alguna» (*Stromata*, I, 45, 3). En efecto, Dios desea que el cristiano perfeccione su fe con el auxilio de las luces naturales con que ha sido creado (*Stromata*, VII, 91, 7-8). Por ello, al gnóstico —prefiguración del cristiano culto— no le basta con creer, sino que además practica la investigación y el razonamiento y persigue la demostración (*Stromata*, I, 20, 2-3; I, 33, 1-2; II, 48, 1-2; II, 49, 2-4; VI, 118, 1-2; VI, 121, 4; VI, 155, 3; VII, 2, 1-5; VII, 57, 3; Moingt, 537-545). De hecho, «comprender la doctrina de la fe no es posible sin aprendizaje» (*Stromata*, I, 35, 2) y el conocimiento espiritual es una «percepción mediante la fe y la inteligencia» (*Stromata*, II, 15, 2), aunque ciertamente «la fe es más importante que la ciencia, y constituye su criterio» (*Stromata*, II, 15, 5). De lo cual se deriva que «la gnosis no es de todos» (*Stromata*, I, 2, 2), sino sólo de los que quieren investigar y no se limitan simplemente a vivir como Cristo. De ahí que nuestro autor sostenga: «Elegir por imitación, pienso yo que es distinto de elegir por gnosis; existe la misma diferencia entre lo iluminado y lo encendido por la luz y por el fuego» (*Stromata*, IV, 30, 3). Es decir, a quien se esfuerza por obedecer y comprender a Dios, Éste le capacita para desentrañar el sentido profundo de la fe. Aplicando estos principios, el Alejandrino forja toda una teoría sobre las relaciones entre el saber espiritual y el conocimiento racional (Moingt, 1951, 87-95) que resultó fundamental para la Iglesia primitiva y anticipa lo que San Agustín (*Sermones*, 43, 7-9) sintetizará cuando aconseja tanto creer para entender, como también entender para creer.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

La riqueza y la originalidad de los *Stromatas* se extiende a otros aspectos de la educación que no podemos abordar ahora. Confiamos, no obstante, haber mostrado hasta qué punto supo nuestro autor iluminar rasgos esenciales de la vida y la formación de los cristianos. Lo logró, sin duda, mediante la fe y el amor, pero también con el auxilio de la cultura de su época, que era la griega. Sentó así las bases de la pedagogía cristiana, que está llamada a enriquecerse y renovarse a lo largo de la historia, sin perder por ello unidad y vigor. Lo hizo en aplicación de esta convicción: «Educación y virtud son indispensables a todo el género humano, si aspira a la felicidad»

(*Stromata*, IV, 63, 1), felicidad que cifraba en conocer a Dios y gozar de Él. Deseaba con ello apartar a sus hermanos en la fe de la incultura e inclinarlos a la búsqueda de la verdad. De ahí que llegase a escribir estas provocadoras líneas: «En verdad, como los niños respecto de los espantajos, la mayoría teme a la filosofía griega, no sea que les engañe. Si así es para ellos la fe (no la llamaré ciertamente gnosis), que desaparece por un razonamiento especioso, ¡qué desaparezca!» (*Stromata*, VI, 80, 5; VI, 81, 1). Su pensamiento y sus palabras conservan plena vigencia para quienes también hoy buscan seguir a Cristo en medio de nuestro mundo y de acuerdo con la vocación a la que han sido llamados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Butterworth, G. W. (1916). The Deification of Man in Clement of Alexandria. *Journal of Theological Studies*, 17, 68-76.
- Clemente de Alejandría (2008). *El Protréptico*. Madrid: Ciudad Nueva. Introducción, traducción y notas de Marcelo Merino Rodríguez.
- Clemente de Alejandría (1994). *El Pedagogo*. Madrid: Ciudad Nueva. Introducción, traducción y notas de Marcelo Merino Rodríguez y Emilio Redondo García.
- Clemente de Alejandría (1996-2005). *Stromata*. Madrid: Ciudad Nueva, 4 vols. Introducción, traducción y notas de Marcelo Merino Rodríguez.
- Fernández Ardanaz, S. (1990). *Génesis y anagénesis: fundamentos de la antropología cristiana según Clemente de Alejandría*. Vitoria: Eset.
- Filoramo, G. (1981). *Pneuma y photismos* in Clemente Alessandrino. *Augustinianum*, 21, 329-337.
- Ladaria, L. F. (1980). *El Espíritu en Clemente Alejandrino*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.
- Llamas Martínez, J. A. (2001). *Hombre y educación en el paleocristianismo: Clemente de Alejandría*. Madrid: UNED.
- Méhat, A. (1983). La philosophie, troisième testament? La pensée grecque et la foi selon Clément d'Alexandrie. *Lumen Vitae*, 161, 15-23.
- Moingt, J. (1950). La gnose de Clément d'Alexandrie dans ses rapports avec la foi et la philosophie. *Recherches de Science Religieuse*, 37, 195-237, 398-421 y 537-564.
- Moingt, J. (1951). La gnose de Clément d'Alexandrie dans ses rapports avec la foi et la philosophie. *Recherches de Science Religieuse*, 38, 82-118.
- Mortley, R. (1973). *Connaissance religieuse et herméneutique chez Clément d'Alexandrie*. Leiden: Brill.
- Mujica Rivas, M. L. (2010). *El concepto de educación de San Agustín*. Pamplona: EUNSA.
- Sanguinetti, J. J. (2003). *La antropología educativa de Clemente Alejandrino: el giro del paganismo al cristianismo*. Pamplona: EUNSA.
- Vergara, J. (2012). Fuentes primarias para el estudio de la naturaleza, imagen y contrapuntos del maestro escolástico. *Revista Española de Pedagogía*, 252, 221-236.
- Wytzes, J. (1955). *Paideia and pronoia in the Works of Clemens Alexandrinus*. *Vigiliae Christianae*, 9, 148-158.
- Wytzes, J. (1957). The Twofold Way I. Platonic Influences in the Work of Clement Alexandria. *Vigiliae Christianae*, 11, 226-245.

PALABRAS CLAVE

Clemente de Alejandría, *Stromata*, educación cristiana, *paideia* griega

KEYWORDS

Clement of Alexandria, *Stromata*, christian education, greek *paideia*

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

Javier Laspalas, Profesor Agregado de Historia de la Educación en la Universidad de Navarra. En sus publicaciones (<http://www.unav.es/educacion/histeduca1/CURRIC/>) ha abordado temas como la evolución de la escuela primaria durante la Edad Moderna o la enseñanza de los códigos sociales de conducta en diversas épocas históricas. También es autor de trabajos en los que se estudian de manera sistemática las doctrinas de importantes pensadores pedagógicos, en particular de la Antigüedad.

Dirección del autor: Javier Laspalas
Departamento de Educación
Edificio de Bibliotecas
Universidad de Navarra
31010 Pamplona
E-mail: jlaspalas@unav.es

Fecha Recepción del Artículo: 10. Noviembre. 2011

Fecha Modificación Artículo: 01. Junio. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 06. Junio. 2012

Fecha Revisión para publicación: 09. Noviembre. 2012

2

APRENDER A CONTAR SEGÚN EL *DE COMPUTO* DE RABANO MAURO

(LEARNING HOW TO COUNT IN RABANUS MAURUS *DE COMPUTO*)

Ana Belén Sánchez Prieto
Universidad Complutense de Madrid

DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2632

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Sánchez Prieto, A. B. (2013). Aprender a contar según el De Computo de Rabano Mauro. *Educación XXI*, 16 (2), 39-62. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2632

Sánchez Prieto, A. B. (2013). Learning how to count in Rabanus Maurus De Computo. *Educación XXI*, 16 (2), 39-62. doi:10.5944 /educxx1.16.2.2632

RESUMEN

La escuela primaria apenas sí está documentada en las épocas anteriores al Renacimiento, y en el caso de las matemáticas el caso es todavía más difícil, puesto que se aprendían sobre el ábaco (sea este de arena o de fichas), que se borraba una vez la operación se había acabado, para volver a ser reutilizado. El *De Computo* de Rabano Mauro (ca. 780-856) es un manual para calcular la Pascua. Sin embargo, los primeros ocho capítulos ofrecen una buena perspectiva de lo que podría ser la escuela primaria en la época carolingia y cómo los niños aprendían a contar: primero, las diferentes clases de números (con un criterio de aproximación más gramatical que aritmético), seguido de las diferentes formas de escribir los números y el cálculo digital; finalmente el estudiante era introducido en el extraño mundo de las fracciones según fueron conocidas por los romanos. En este artículo se ofrece el texto latino de los ocho primeros capítulos junto con su correspondiente traducción al español.

ABSTRACT

Primary school is hardly documented in the ages before the Renaissance, and in the case of Mathematics the case is even more difficult since they were learned on the abacus (either the dust board or the counters abacus) that was deleted after the operation had been completed, to reuse it again. The *De Computo* of Rabanus Maurus (ca. 780-856) is a handbook of Easter reckoning. However the first eight chapters offer a good insight in the primary

school and in the ways by which children would have been taught to count: the different sorts of numbers (in an approximation that is more grammatical than arithmetical), the different forms of writing them and finger counting; finally the student is introduced in the study of the bizarre world of fractions, such as they were known by the Romans. Here we offer the Latin text together with the translation into Spanish of these eight chapters.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Las matemáticas en el currículum medieval

El currículum educativo altomedieval, heredado del mundo romano, era de naturaleza fundamentalmente gramatical. De hecho, esos geniales constructores de puentes, acueductos y templos que fueron los romanos apenas sí mostraron interés por la matemática teórica (Smith, 1951, 120), dando pie a San Agustín a comentar que apenas se podía encontrar algún geómetra (*De Trinitate* XIV, 11, 14)¹. Así que no puede extrañar a nadie que tras la debacle del sistema de enseñanza romano tras las invasiones germánicas el estudio de las matemáticas tocara fondo, para no comenzar a remontar hasta alrededor del año mil.

Y aún así, Aritmética y Geometría sobrevivieron porque la Iglesia las «bautizó», junto con el resto de las Artes Liberales (Murray, 144-145). Casiodoro trató de ellas en sus *Institutiones Saecularium Artium*, Boecio compuso un tratado *De Arithmetica*, y San Agustín las incluyó en su *De Doctrina Christiana* entre las disciplinas que preparan para la interpretación de las Sagradas Escrituras; porque, al fin y al cabo, ¿no había creado Dios todo «ordenado según medida, número y peso» (Sabiduría 11: 21)?

Ahora bien, las Artes Liberales constituían por decirlo de algún modo el currículum de lo que en la actualidad llamaríamos enseñanza media o superior. La escuela primaria, por su propia naturaleza, ha dejado menos testimonios y es mucho más difícil de estudiar. Pero Carlomagno, en su famosa *Admonitio Generalis* de 789, había ordenado:

... ut ministri altaris Dei suum ministerium bonis moribus ornent, seu alii canonice observantiae ordines vel monachi propositi congregationes obsecramus, ut bonam et probabilem habeant conversationem, ut eorum bona conversatione multi protrahantur ad servitium Dei, e non solum servilis conditionis infantes, sed etiam ingenuorum filios adgre-gent sibi que sociant. Et ut scholae legentium puerorum fiant. Psalmos, notas, cantus, computum, grammaticam per singularis monasteria vel episcopia et libros catholicos bene emendate... (Monumenta Germaniae Historica, Capitularia Regum Francorum, I: 50-60)

Es fácil especular sobre para qué querría Carlomagno jóvenes instruidos en el «cómputo»: su imperio necesitaba agrimensores, arquitectos, cogedores de impuestos... Pero he aquí que la *Admonitio Generalis* está ordenada específicamente a la reforma eclesiástica, y que esas «*scolae legentium puerorum*» que ordena instituir son básicamente escuelas rurales para la formación de curas parroquiales. Y estos necesitaban, al menos, una cierta formación en aritmética y astronomía para determinar las fechas, sobre todo la fecha de la Fiesta de las fiestas, la fiesta alrededor de la que gira la celebración cristiana: la Pascua² (McKitterick, 1988, 147-148).

A partir de ahí se desarrolló la disciplina del «Cómputo». Incluía desde luego la manipulación de números, pero también el conocimiento de los signos del Zodiaco y otras nociones básicas de astronomía, que implicaban saber con bastante precisión los movimientos relativos del sol y la luna, y también poseer cierta familiaridad con distintos conceptos de historia y teología. Y con el tiempo los tratados de cómputo fueron además añadiendo otros materiales como planisferios celestes, *mappaemundi* y diagramas varios³ (Stevens, 1979, 167-168).

El cálculo de la fecha de la Pascua implica una larga serie de operaciones bastante complicadas, y se ha sugerido que su aprendizaje solo lo emprendían algunos alumnos aventajados en edad ya adulta (Murray, 1978, 152-153), pero P. Riché (Riché, 1976, 466-467) ofrece algunos ejemplos de niños que aprendían al menos los rudimentos de la aritmética.

1.2. Rabano Mauro y su *De Computo*

Apodado «*Primus praeceptor Germaniae*»⁴, educado junto al gran Alcuino de York probablemente primero en la corte de Carlomagno y después en el monasterio de Tours, Rabano fue una de las personalidades más relevantes del reinado de Luis el Piadoso y Luis el Germánico, llegando a ser abad del monasterio imperial de Fulda y después arzobispo de Maguncia. Figuras culturalmente tan relevantes como Lupo de Ferrières, Godescalco de Orbais o Walafrido Estrabón se cuentan entre sus discípulos.

Rabano compuso su *De Computo* con toda probabilidad entre el año 819 y el 820 (por tanto, solo un año después de su primera gran obra didáctica, el *De institutione clericorum*). Por el prólogo sabemos que un cierto Marcharius o Macharius (al parecer un maestro de cierta reputación, pero que por lo demás nos es desconocido) había escrito a Rabano solicitándole ciertas explicaciones, y en lugar de limitarse a ellas Rabano compuso este tratado (que adopta la forma no infrecuente en su tiempo de diálogo entre un discípulo y su maestro) por el cual el estudiante puede ir progresando

desde las nociones más básicas de aritmética hasta la utilización de las complejas tablas pascuales, pasando por varias lecciones acerca de las constelaciones zodiacales y los movimientos de los cuerpos celestes.

En cuanto a contenido, el *De Computo* de Rabano Mauro se estructura en las siguientes partes:

1. Caps. I-VIII. Nociones básicas de aritmética (véase más abajo el texto de estos capítulos con su traducción).
2. Caps. IX-XXXVI. Concepto de tiempo y sus divisiones, de menor a mayor, con sus equivalencias, ofreciendo la ocasión de practicar la multiplicación.
3. Caps. XXXVI-LIII. Nociones de astronomía: introducción a los fenómenos celestes (sol, luna, planetas, estrellas) y sus movimientos relativos y a lo largo del Zodíaco, descripción de la esfera celeste y de fenómenos astronómicos como eclipses, cometas y, sobre todo, solsticios y equinoccios.
4. LIV-XCII. Cómputo propiamente dicho: uso de las tablas pascuales, cálculo de los años bisiestos y de la era de la Encarnación. Cálculo de la indicción, epactas lunares, concurrentes y año del ciclo solar y lunar...
5. Conclusión. Necesidad de mantenerse dentro de la *norma rectitudinis* y no salirse de la tradición recibida.

Para ello Rabano se ha basado principalmente en las obras de Beda el Venerable *De temporibus*, *De natura rerum* y *De temporum ratione*, pero también toma abundantes materiales del *De natura rerum* de Isidoro de Sevilla y del *Origines sive Etymologiae* del mismo autor. Pero Rabano así mismo tuvo acceso a los *argumenta* y las tablas decemnovenales de Dionisio el Exiguo, y pudo también haber manejado la *Arithmetica* de Boecio, el *Astronomicon* de Higinio y la *Naturalis historia* de Plinio (Stevens, 1979, 177; Rissel, 1976, 1-48⁵).

1.3. Observaciones sobre las nociones básicas de aritmética (capítulos I-VIII)

Para comprender el texto que a continuación se presenta es necesario tener en cuenta algunas puntualizaciones:

Los capítulos I y II explican el origen de los números tomado de diversos autores clásicos, gramáticos latinos y diversos padres de la Iglesia

y hasta la Biblia. El porqué de este planteamiento es fácil de entender teniendo en cuenta que desde san Agustín el objetivo básico de las Artes Liberales es preparar al estudiante para la intelección de la Sagrada Escritura, y de hecho, para los autores medievales los números están infusos de propiedades espirituales (Taeger, 1970). Considérese así mismo que la reina indiscutible del sistema escolar era la gramática y que la mayor parte de las cuestiones se afrontaban desde una perspectiva gramatical y lingüística, exponente de lo cual son las *Etimologías* isidorianas, que fueron uno de los libros más utilizados durante la temprana y alta Edad Media.

En el capítulo II hay tres expresiones que llamarán la atención del lector moderno: «Número es la multitud constituida por unidades», «el uno y no el número es el origen de los números» y «la unidad no es número, pero a partir de él se siguen los números». En efecto, en la Antigüedad y Edad Media, el uno no era considerado una cifra, sino el origen («semen») de todas las demás. Esta noción ya está presente en el poeta romano Lucrecio (Rissel, 1976, 42, n. 5).

El capítulo II enseña también al estudiante a contar en cada una de las distintas categorías de números (cardinales, ordinales, multiplicativos, distributivos...) Téngase en cuenta que la enseñanza se impartía en latín, pero a niños cuya lengua madre en el caso de los alumnos de Rabano era un dialecto germánico; incluso en el occidente del imperio carolingio, que había pertenecido al Imperio Romano, la lengua había mutado ya a formas romances distintas del latín. Los niños necesitaban, por lo tanto, aprender los nombres de los números en latín al tiempo de aprender a contar.

Los capítulos V y VII están dedicados a la representación escrita, según el sistema romano y el griego. La explicación del sistema romano es realmente confusa, y en ninguno de los dos casos se entra a considerar la multitud de variaciones posibles, sobre todo para los números más altos.

El capítulo VI es probablemente el más llamativo para el lector moderno. Sin embargo, el sistema de cálculo digital fue conocido ampliamente en la Antigüedad (Minaud, 2006) (aunque la primera explicación escrita que poseemos de él es de Beda el Venerable, s. VII), y hasta es muy posible que sirviera como una especie de lenguaje numérico universal, como en la actualidad los números indo-árabes. La explicación verbal puede resultar un tanto confusa, pero la mayor parte de los manuscritos la acompañaban de una ilustración (ver figuras 1-2).

El capítulo VIII, finalmente, en donde se explican las fracciones, nos resulta de lo más extraño. Se trata del sistema de onzas o *uncias*, y es de tradición romana. Deriva del sistema de pesos y funciona en base 12 (en

relación con las 12 horas del día, los 12 meses del año...) y no 10 como el actual (Yeldham, 1927). Por increíble que nos parezca, el actual sistema decimal no se usó hasta su desarrollo por el matemático holandés Simón Stevin (Simón de Brujas o Stevinus, 1548-1620). (Véase la Fig. 3 para los signos específicos de las fracciones).

2. TEXTO Y TRADUCCIÓN

El texto latino aquí ofrecido es el de Wesley M. Stevens, publicado en 1979 en el número 44 de la colección *Corpus Christianorum, Continuatio Mediaevalis* 6. No se han incluido las variantes textuales ni la identificación de fuentes, ya que ambas cosas pueden consultarse fácilmente en la citada publicación de W.M. Stevens.

La traducción, que es la primera que se hace a una lengua vernácula occidental, se ha intentado hacer de la forma más literal posible dentro de los límites de la lengua española, aunque sea a costa de resultar un tanto monótona. Cuando existe una palabra española de la misma raíz que la latina que traduce se ha elegido esta. Cuando se ha hecho necesario introducir una o varias palabras que no están en el texto latino, se han utilizado corchetes o paréntesis cuadrados ([]) para indicarlo. Algunos vocablos se han dejado en latín, al no existir traducción española posible; están indicados en *cursiva*. Esperamos que esta aportación sea de alguna utilidad para conocer algunos aspectos de la enseñanza primaria en la Europa temprano-medieval.

I. DE NVMERORVM POTENTIA

MAGISTER: Bene etiam, dilecte frater, rogas quia huius disciplinae cupis habere notitiam, quam constat omnium disciplinarum esse magistratam. Non enim ratio numerorum contempnenda est, quia in multis Sanctarum Scripturarum locis quantum mysterium habet elucet.

Non enim frustra in laudibus Dei dictum est: «Omnia in mensura et in numero et in pondere fecisti».

1. DEL VALOR DE LOS NÚMEROS

MAESTRO: Querido hermano, con razón me ruegas, porque deseas tener información de esta disciplina, que es obvio que es la principal entre todas las [otras] disciplinas. Pues la proporción de los números no debe ser despreciada, ya que en muchos pasajes de las Sagradas Escrituras se manifiesta cuán gran misterio encierra.

Pues no en vano entre las alabanzas de Dios está dicho: «Lo hiciste todo según medida, número y peso» (Sab 11:21).

Per numerum siquidem ne confundamur instruimur. Tolle numerum a rebus omnibus et omnia pereunt. Adime seculo comptum et omnia caeca ignorantia complectuntur. Nec differe possunt a ceteris animalibus, qui calculi nesciunt rationem.

Sed tu quia ad exponendam huius uim et rationem me prouocasti, de his quibus te instruere uelis precede interrogando, et sic te subsequar quantum DOMINVS concesserit respondendo.

Discipulus: Haec ergo ratio numerorum unde primum processit?

Magister: A DEO scilicet, quia omnis sapientia a Domino DEO est, ex quo sunt omnia.

Discipulus: Dic ergo quando primum inuenta est ista ratio.

Magister: Ex illo tempore quo factae sunt creaturae, hoc est ab origine seculi.

Tunc enim primum numerus rebus innotuit.

Sicut in Genesi legitur, «Et factum est uespere et mane dies unus».

Tunc ergo dixit de nocte et de die, quando dixit de uespere et mane.

Numeri autem rationem ostendit, quando dixit dies unus et dies secundus et dies tertius, sicque usque ad septimum.

Item numerum significauit DEVS quando dixit de sole et luna, «Et sint in signa et tempora et dies et annos». Quando dixit dies et tempora et annos, tunc de numero dixit.

Quis enim potest intellegere dies et tempora et annos nisi per numerum?

En efecto, a través del número somos instruidos para que no nos perdamos. Quítale el número a todas las cosas y todas desaparecen. Suprime el cómputo del mundo y todo se expresa con ignorancia ciega. [Que] no se diferencian en absoluto de los otros animales los que desconocen la proporción del cálculo.

Pero como tú me has animado a que te explique su fuerza y contenido, empieza preguntando[me] sobre lo que quieres aprender, y así [yo] te acompañaré respondiendo según el Señor me [lo] permita.

Discípulo: Pues, esta proporción de los números ¿de donde procede en primer lugar?

Maestro: Pues de Dios, porque toda sabiduría procede de Dios, del cual proceden todas las cosas.

Discípulo: Pues dime cuándo fue descubierta por primera vez esa proporción.

Maestro: En aquel tiempo en que fueron hechas las criaturas, esto es, al principio del tiempo. Pues entonces se descubrió por primera vez el número, según se lee en el Génesis: «Y [esto] sucedió en la tarde y mañana: el día primero» (Gen 1:5). Habló por tanto de la noche y del día, cuando habló de la tarde y la mañana. Pero mostró la proporción del número cuando dijo «el día primero» y «el día segundo» (Gen 1:8) y «el día tercero» (Gen 1:13), y así hasta el séptimo. Así mismo se refería Dios al número cuando dijo del sol y la luna: «Y que existan como señales para las estaciones y los días y los años» (Gen 1:14). Cuando dijo «días y estaciones y años» entonces hablaba del número. Pues ¿quién puede comprender los días y las estaciones y los años si no es por el número?

Inde dixit BOETIVS, «Omnia quaecumque a primeua rerum natura constructa sunt, numerorum uidentur ratione formata. Hoc enim fuit principale exemplar in animo conditoris. Hinc enim quattuor elementorum multitudo mutata est. Hinc temporum uices, hinc motus astorum caelique conuersio intellegitur. Proprie ipsa natura numerorum omnis astrorum cursus omnisque astronomica ratio constituta est. Sic enim ortus occasusque colligimus, sic tarditates uelocitatesque errantium siderum custodimus, sic defectus et multiplices lunae uariationes agnoscimus».

Cap. II. VNDE DICTVS SIT NVMERVS

Discipulus: Numeri namque nomen eiusque ethymologiam mihi explana.

Magister: Numeri scilicet nomen apud quamque gentem secundum proprietatem linguae suae constat.

Apud latinus uero numerus ex nummo et riuo uidetur nomen traxisse.

Siue enim ex riuo nummorum, id est ex multitudine census, qui reddebatur regibus uel imperatoribus numerus nomen accepit:

unde HISIDORVS dicit: «Nummus numero nomen dedit et a sui frequentatione uocabulum indidit».

Siue a numeria; hinc AVGVSTINVS ait:

«Numerus a numeria quadam dea nominatur, cuius sacerdotes retrouersis uultibus dona ferebant, et post oblata munera retro pergebant».

Y así dijo Boecio: «Todo aquello que fue creado desde la primigenia naturaleza de las cosas parece creado con proporción numérica. Pues esto fue el modelo principal en la mente del creador. Y de ahí que se transformara la multitud de los cuatro elementos. A partir de aquí se entiende el paso de las estaciones, el movimiento de los astros y la revolución del cielo. Propiamente todo el curso de los astros y la armonía celestial están constituidas por la propia naturaleza de los números. Pues así consideramos el orto y el ocaso, así observamos las deceleraciones y aceleraciones de los cielos cambiantes, así reconocemos la desaparición y las múltiples variaciones de la luna».

Cap. 2. POR QUÉ SE LLAMA NÚMERO

Discípulo: Pues explícame el nombre del número y su etimología.

Maestro: Pues el nombre del número en una nación dada se corresponde con la propiedad de su lengua.

Pero entre los latinos «número» parece haber tomado el nombre de «nummus» (=moneda) y «rius» (=corriente de agua), o en efecto «número» tomó el nombre de «corriente de monedas», esto es, de la muchedumbre del censo que se pagaba a reyes o emperadores.

De donde dice Isidoro: «*Numus* (=moneda) dio el nombre al número y resultó la palabra de la frecuencia de su [uso]».

O [acaso venga] de «Numeria», y de ahí que San Agustín diga: « «Número» se dice así de cierta diosa Numeria, cuyos sacerdotes portaban los presentes con los rostros vueltos hacia atrás y después llevaban a cabo las ofrendas al revés».

Discipulus Numerus quomodo diffinitur?

Magister: HISIDORVS ergo ita diffiniuit dicens: «Numerus est multitudo ex unitatibus constituta.

Nam unum semen numeri esse, non numerum», dicimus.

Item alibi scriptum est: «Vnus non est numerus sed ab eo crescunt numeri».

Tamen DONATVS etiam unum pro numero posuit dicens: «Numerus est singularis, ut hic magister».

Item AVGVSTINVS dicit: «Numerus est singularis corporis ac uocis et significationis collectio».

Cap. III. DE SPECIEBVS NVMERORVM DIVERSIS

Discipulus: Quot species sunt numerorum?

Magister: Plures quidem species numerus habet, sed tamen omnes ab una origine nascuntur; quia aut cardinales sunt numeri, ut unus, duo, tres, quattuor, quinque, sex et ceteri iuxta hunc ordinem; aut ordinales ut primus, secundus, tertius, quartus, quintus et cetera; aut aduerbiales ut semel, bis, ter, quater, quinquies, sexies et reliqua; aut dispersiui ut singuli, bini, terni, quaterni, quini, seni et cetera; aut ponderales ut simplex, duplum, triplum, quadruplum et reliqua; aut denuntiatiui ut solus, alter uel alius.

Insuper uero ad alios numeros reuertere, sunt item numeri multiplicatiui ut simplex, duplex, triplex, quadruplex et cetera. Sunt item aduerbialiter prolati ut simpliciter, dupliciter, tripliciter et reliqua.

Discípulo: ¿Cómo se puede definir el número?

Maestro: Pues Isidoro definió el número diciendo así: «Número es la multitud constituida por unidades. Pues» decimos «que el uno y no el número es el origen de los números». Y también está escrito en alguna otra parte: «La unidad no es el número, pero a partir de él se siguen los números».

Sin embargo Donato colocó el uno por delante del número cuando dijo: «Número es singular, como este maestro».

Y del mismo modo San Agustín dice: «Número es la unión de un cuerpo singular más una voz y un significado».

Cap. 3. DE LOS DISTINTOS TIPOS DE NÚMEROS

Discípulo: ¿Cuántas clases de números hay?

Maestro: En efecto el número puede tener diferentes clases, pero todas nacen de un mismo origen, porque son o bien números cardinales, como uno, dos tres, cuatro, cinco, seis y los de más según este orden; u ordinales, como primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, etcétera; o adverbiales, como una vez, dos veces, tres veces, cuatro veces, cinco veces, seis veces y los que siguen; o distributivos, como de uno en uno, de dos en dos, de tres en tres, de cuatro en cuatro, de cinco en cinco, de seis en seis, etcétera; o ponderales, como simple, doble, triple, cuádruple y los demás; o declarativos como uno sólo y otro.

Pero además de volver a los otros números, están también los números multiplicativos, como simple, doble, triple, cuádruplo, etcétera. Y también son utilizados adverbialmente, como simplemente, doblemente, triplicemente, y los que siguen.

Sunt et aliae species deriuatiuorum numerorum a superioribus deriuatae ut est singularis, dualis, ternarius, quaternarius, atque in hunc modum ceteri.

Item assis, dussis uel dipondius, tressis, quadrasis, quinquis, sexies, septusis, octusis, nonusis, decus uel decusis, uicesis, trecesis, quadragesis, quinquagesis, sexagesis, septuagesis, octagesis, nonagesis, centusis, post quem numerum teste VARRONE non componuntur cum asse numeri.

Item nomina unciarum ut deunx, dextans, dodrans, bessis, septunx, quincunx, triens, quadrans, sextans (sexcunx, sextula); libra et inde deriuata bilibris, trilibris, quadrilibris et similia alia.

Item ab anno deriuata ut anniculus uel annuus, biennis, triennis, quadriennis et his similia; biennium, triennium, quadriennium et his similia.

Item bimus, trimus, quadrimus et similia; bipes, tripes, quadrupes, decempes et decempeda et his similia; biceps, triceps, quadiceps, centiceps et similia; bifariam, trifariam, quadrifariam et similia; biduum, quadriduum et his similia; bicorpor, tricorpor et semilia; bipatens, tripatens et similia; bilinguis, trilinguis et similia; bifidus, trifidus, quadrifidus et similia; bisulcus, trisulcus et similia; geminus, ter geminus, centum geminus et similia; unimanus, centimanus et similia; uniformis, biformis, triformis et reliqua; duumuir, triumuir, quinquuir, septemuir, decemuir, centumuir et similia; bigae, trigae, quadrigae et similia; biuugus (unde VERGILIVS in quinto: «Biiugo certamine campus corripuere», et bigati nummi), triuugus, quadriugus et similia; triangulum, quadrangulum, quinquangulum, sexangulum et similia».

Y hay otras clases derivadas de números derivados de los arriba [citados] como es singular, dual, ternario, cuaternario y los demás de este tipo.

Y también [están las sumas de monedas] *as, dupondio, tressis, quadrassis, quinquis, sexies, septussis, octussis, nonusis, decussis, vicesis, trecassis, quadragesis, quinquagesis, sexagesis, septuagesis, octagesis, nonagesis, centussis*, y después de este número, según atestigua Varrón, los números de las monedas no se forman con «as».

Y también los nombres de las uncias, como *deunx, dextrans, dodrans, besis, septunx, quincunx, triens, quadrans, sextans* (o *sexcunx* o *sextula*); y la libra, y de aquí los derivados *bilibris, trilibris, quadrilibris* y los otros similares.

Y de «año» [hay otros] derivados, como anual, bienio, trienio, cuatrienio, y otros similares, [y también] bienio, trienio, cuatrienio y los similares a éstos.

Y también tenemos *bimus* (=de dos en dos años), *trimus, quadrimus* y los similares; [y] bípedo, trípedo, cuadrúpedo, decempedo y similares; y bicéfalo, tricéfalo, cuadrícéfalo, centicéfalo y similares; *bifariam* (=de dos partes, de dos maneras), *trifariam, quadrifariam* y similares; *biduo, quadriduo* y similares; *bicorpor* (=de dos cuerpos), *tricorpor* y similares; *biiuum* (=de dos vías o caminos), *triuuum* y similares; bífido, trífido, cuadrífido y similares; *bisulcus* (=partido en dos, ahorquillado), *trisulcus* y similares; geminado, trigeminado, centogeminado y similares; *unimanus* (=que tiene una sola mano), centimano y similares; uniforme, biforme, triforme y los que siguen; *duumviro, triumviro, quinquviro, septemviro, decemviro, centumviro* y similares; *biga, triga, quadriga* y similares; *biiugus* (=de dos caballos), de donde Virgilio en [el libro] quinto [de la *Eneida* dice]: «habían domado el campo en la competición de bigas».

Cap. IV. DE NVMERI DEMONSTRATIONE

Discipulus: Demonstratio ergo numerorum quomodo constat?

Magister: Duobus modis.

Discipulus: Quomodo?

Magister: Aut enim litteris numeri notantur aut digitorum inflexionibus exprimuntur.

Cap. V. QVOMODO NVMERI LITTERIS NOTENTVR

Discipulus: Primum de litterarum notatione dic.

Magister: Septem ergo litteris numeri notantur, id est I, V, X, L, C, D, M, quae aut solae positae numeros significant, ut I unum, V quinque, X decem, L quinquaginta, C centum, D quingentos, M mille: aut compositae cum aliis, ut V et I sex significant, X et I undecim, X et L quadraginta, L et X sexaginta; et X antepositur C quando nonaginta significant, D et C sexcentos; aut multiplicatae per se, ueluti I duplicatum duo significat, triplicatum tres, quadruplicatum quattuor; X duplicatum uiginti, triplicatum triginta; C duplicatum ducentos, triplicatum tricentos, quadruplicatum quadringentos. Nulla autem nota apud latinos multiplicatur per se magis quam per quattuor uices.

Aut cum aliis multiplicantur, ut I cum V quando septem significat uel octo uel nouem; et X cum L quando septuaginta uel octoginta significat; item C cum D quando septingenta, octingenta, uel nongenta figurat.

Cap. VI. QVOMODO DIGITIS SIGNIFICENTVR

Discipulus: Quomodo ergo numeri digitorum inflexionibus exprimuntur?

Cap. 4. DE LA DEMOSTRACIÓN DEL NÚMERO

Discípulo: Pues ¿De qué modo se procede a mostrar los números?

Maestro: Hay dos modos.

Discípulo: ¿Cómo?

Maestro: Pues los números se representan o bien mediante letras o mediante las flexiones de los dedos.

Cap. 5. CÓMO LOS NÚMEROS SE REPRESENTAN MEDIANTE LETRAS

Discípulo: Primero háblame de la representación mediante letras.

Maestro: Pues los números son representados por medio de siete letras, esto es I, V, X, L, C, D [y] M, que o bien significan los números ellas solas, como I uno, V cinco, X diez, L cincuenta, C cien, D quinientos, y M mil; o bien en composición con otras, y así V y I hacen seis, X y I once, X y L cuarenta, L y X sesenta; y X se antepone a la C para significar noventa; D y C [hacen] seiscientos; o bien multiplicadas por sí mismas, y así I reduplicado significa dos, triplicado tres, cuadruplicado cuatro; X duplicado [es] veinte, triplicado treinta; C duplicado [es] doscientos, triplicado trescientos, cuadruplicado cuatrocientos. Pero entre los latinos ningún signo se repite más de cuatro veces.

O [finalmente] repetida [y combinada] con otras, como I con V cuando significa siete u ocho o nueve; y X con L cuando significa setenta u ochenta; y del mismo modo C con D cuando figura setecientos u ochocientos o novecientos.

Cap. 6. CÓMO SE INDICAN MEDIANTE LOS DEDOS

Discípulo: Pues ¿cómo se expresan los números mediante flexiones de los dedos?

Magister: Igitur tres digiti in sinistra manu, id est auricularis, medicus, et impudicus, ab uno usque ad nouem continent numerum; et duo digiti in eadem manu, id est index et pollex, a decimo usque XC continent numerum.

Item duo digiti in dextera manu, id est pollex et index, a centum usque nongentos continent numerum. Et res digiti in eadem manu a mille usque ad nouem milia continent numerum, id est auricularis, impudicus, et medicus.

Item sinistra manus per artus diuersos corporis continet numerum a decimo milibus usque ad nonaginta milia. Et a contrario dextera manus continet numerum per iuncturas et dispositiones membrorum a centum milibus usque ad nongentos milia.

Discipulus: Haec ergo omnia precor ut speciatim mihi patefacias.

Magister: Cum ergo dicis unum, minimum in leua digitum inflectens in medium palmae artum infleges.

Cum dicis duo, secundum a minimo flexum ibidem impones.

Cum dicis tria, tertium similiter adflectes.

Cum dicis quattuor, itidem minimum leuabis.

Cum dicis quinque, secundum a minimo similiter eriges.

Cum dicis sex, tertium nihilominus eleuabis medio dumtaxat solo, qui medicus appellatur, in medium palmae fixo.

Cum dicis septem, minimum solum, ceteris interim leuatis super palmae radicem pones.

Iuxta quem cum dicis octo, medicum.

Cum dicis nouem, impudicem e regione compones.

Maestro: Pues así: tres dedos de la mano izquierda, a saber, el meñique, el anular y el corazón contienen los números del uno al nueve, y los otros dos dedos de la misma mano, esto es, el índice y el pulgar, los números del diez al noventa.

Luego, en la mano derecha los dedos pulgar e índice, contienen los números de cien a novecientos. Y los otros tres dedos de la misma mano, meñique, anular y corazón contienen los números del mil al nueve mil.

Y de nuevo la mano izquierda a través de las diferentes articulaciones del cuerpo contiene los números del diez mil al noventa mil. Y al contrario, la mano derecha contiene por medio de las articulaciones y las posturas de los miembros desde el cien mil al novecientos mil.

Discípulo: Pues te ruego que me lo expliques pormenorizadamente.

Maestro: Cuando quieras decir uno flexiona el dedo meñique de la mano izquierda sobre la palma (*lit.*: fija el dedo meñique doblándolo sobre la palma).

Cuando quieras decir (*lit.*: dices) dos, flexionas el segundo dedo [contando] desde el meñique del mismo modo.

Cuando quieras decir tres doblarás igualmente el tercero.

Para cuatro lo mismo [pero] levantas el meñique.

Para decir cinco estiras de forma similar el segundo [contando] desde el meñique.

Para el seis levantas solo el tercero, quedando sólo el de en medio, que se llama anular; fijo en medio de la palma.

Para decir siete pones sólo el meñique sobre la palma, [pero] desde la primera falange (*lit.*: sobre la raíz de la palma), [dejando] levantados los demás.

Para decir ocho, [pones] junto a él el anular.

Para nueve añades el corazón en línea.

Cum dicis decem, unguem indicis in medio figes artu pollicis.

Cum dicis uiginti, summitatem pollicis inter medios indicis et impudicis artus immittes.

Cum dicis triginta, ungues indicis et pollicis blando coniunges amplexu.

Cum dicis quadriginta, interiora pollicis lateri uel dorso indicis superduces, ambobus dumtaxat erectis.

Cum dicis quinquaginta, pollicem exteriore artu instar grecae litterae gammae curuatum ad palmam inclinabis.

Cum dicis sexaginta, pollicem ut supra curuatam, indice circumflexo diligenter a fronte precinges.

Cum dicis septuaginta, indicem ut supra circumflexum pollice immisso superimplebis ungue dumtaxat illius erecto trans medium indicis artum.

Cum dicis octoginta, indicem ut supra circumflexum pollice in longum tenso implebis ungue uidelicet illius in medium indicis artum infixio.

Cum dicis nonaginta, indicis inflexi unguem radici pollicis erecti infiges. Hactenus in leua.

Centum uero in dextera quomodo decem in leua facies; ducenta in dextera quomodo uiginti in leua; trecenta in dextera, quomodo triginta in leua; eodem modo et cetera usque ad DCCCC.

Item mille in dextera, quomodo unum in leua; duo milia in dextera, quomodo duo in leua; tria milia in dextera, quomodo tria in leua; et cetera usque ad nouem milia.

Para decir diez fijas la uña del índice en medio de la articulación del pulgar. Para veinte coloca la yema del pulgar sobre la unión de los dedos índice y corazón.

Para treinta une las uñas del índice y el pulgar en un con amplio abrazo.

Para cuarenta lleva la parte interior del pulgar sobre el lado o el dorso del índice, de modo que ambos queden extendidos.

Para cincuenta, inclina el pulgar con la articulación exterior doblada como en la letra griega *gamma* [mayúscula].

Para sesenta toca el pulgar, doblado como arriba, con el índice diligentemente plegado hacia delante.

Para setenta mantén el índice plegado como arriba con el pulgar por debajo solo que con la uña de aquel saliendo a través de la articulación media del índice.

Para ochenta lleva el índice doblado como arriba sobre el pulgar extendido a lo largo, con la uña de este escondida por la articulación media del índice.

Para noventa lleva la uña del índice flexionado sobre el nacimiento del pulgar; [que permanece] estirado. Y hasta aquí la [mano] izquierda.

Y el cien lo haces en la [mano] derecha del mismo modo que el diez en la izquierda; doscientos en la derecha como veinte en la izquierda; trescientos en la derecha como treinta en la izquierda; y del mismo modo así hasta el 900.

Y también el mil [se hace] en la derecha como el uno en la izquierda; el dos mil en la derecha como el dos en la izquierda; el tres mil en la derecha como el tres en la izquierda, y el resto hasta nueve mil.

Porro decem milia cum dicis, leuam medio pectoris supinam adpones, digitis tantum ad collum erectis; uiginti milia cum dicis, eandem pectori expansam late superpones; triginta milia cum dicis, eadem prona sed erecta pollicem cartillagini medii pectoris immittes; quadraginta milia cum dicis, eandem in umbilico erectam supinabis; quinquaginta milia cum dicis, eiusdem pronae sed erectae pollicem ubilico inpones; sexaginta milia cum dicis, eadem prona femur leuum desuper comprehendis; septuaginta milia cum dicis, eandem supinam femori superpones; octoginta milia cum dicis, eandem pronam femori superpones; nonaginta milia cum dicis, eadem lumbos adprehendes, pollice ad inguinem uerso.

At uero centum milia et ducenta milia usque ad DCCCC milia, eodem quo diximus ordine, in dextera corporis parte complebis. Decies autem centena milia cum dicis, ambas sibi manus insertis inuicem digitis implicabis.

Est et alterius modi computus articulatim decurrens qui, quoniam specialiter ad paschae rationem pertinet cum ad hanc ex ordine uentum fuerit, oportunius explicabitur.

Cap. VII. DE GRECORVM NOTIS AD NVMEROS APTATIS

Discipulus: Quid de Grecorum computo ais, qui ut audiui numeros propriis litteris denotant?

En lo sucesivo, cuando quieras decir diez mil, sobrepón la mano izquierda con la palma hacia arriba en medio del pecho, pero con los dedos extendidos hacia el cuello; cuando quieras expresar veinte mil, sobrepón la misma mano sobre el pecho extendida lateralmente; para treinta mil lleva, con la misma mano hacia abajo, el pulgar contra el cartílago del pecho medio; para cuarenta mil colocarás la misma mano recta sobre el ombligo; para cincuenta mil pon el pulgar de la misma mano, pero con la palma estirada hacia abajo, sobre el ombligo; para sesenta mil toca[te] la parte superior del muslo izquierdo con la misma [mano] hacia abajo; para setenta mil superpon la misma [mano] hacia arriba sobre el muslo; para ochenta mil la misma [mano] hacia abajo sobre el muslo; para nueve mil toca[te] la parte inferior de la espalda, con el pulgar vuelto hacia la ingle.

Pero cien mil y doscientos mil hasta novecientos mil los harás de la misma forma, pero en la parte derecha del cuerpo.

Cuando quieras expresar las decenas y centenas de mil, entrelaza las dos manos recíprocamente entre si con los dedos.

Y es de otro modo el cómputo que transcurre articuladamente, el cual, puesto que especialmente pertenece al cálculo de la Pascua, se explicará más oportunamente cuando hayamos llegado a ésta por el [debido] orden.

Cap. 7. DE LAS LETRAS GRIEGAS USADAS COMO NÚMEROS

Discípulo: ¿Y qué me dices del cómputo de los griegos, que, según he oído, indican los números con sus propias letras?

Magister: Verum ut asseris ita est: cum toto alphabeti sui karactere in numerorum figuras expenso (tres qui plus sunt) numeros notis singulis depingunt, eundem pene numeri figurandi, quem scribendi alphabeti ordinem sequentes, hoc modo:

- (=I)
- (=II)
- (=III)
- (=IIII)
- (=V)
- G (=VI)
- Z (=VII)
- N (=VIII)
- (=VIII)
- I (=X)
- K (=XX)
- (=XXX)
- (=XXXX)
- (=L)
- 3 (=LX)
- O (=LXX)
- (=LXXX)
- Q (=LXXXX)
- (=C)
- C (=CC)
- (=CCC)
- Y (=CCCC)
- (=D)
- X (=DC)
- (=DCC)
- W (=DCCC)
- (=DCCCC)

Qui et ideo mox numeros digitis significare didicerint; nulla interstante mora, litteras quoque pariter hisdem prefigere sciunt.

Maestro: En verdad es así como dices: representan los números con figuras individualizadas con todos y cada uno de los caracteres de su alfabeto (más tres figuras adicionales) adaptados para números, y les atribuyen más o menos el mismo valor para significar los números que para escribir, siguiendo el orden del alfabeto de la siguiente manera:

- (=I)
- (=II)
- (=III)
- (=IIII)
- (=V)
- G (=VI)
- Z (=VII)
- N (=VIII)
- (=VIII)
- I (=X)
- K (=XX)
- (=XXX)
- (=XXXX)
- (=L)
- 3 (=LX)
- O (=LXX)
- (=LXXX)
- Q (=LXXXX)
- (=C)
- C (=CC)
- (=CCC)
- Y (=CCCC)
- (=D)
- X (=DC)
- (=DCC)
- W (=DCCC)
- (=DCCCC)

Y además ellos también enseñaban muy pronto a indicar los números mediante los dedos; y sin mediar ninguna dilación sabían memorizar también las letras al tiempo que estos.

Cap. VIII. DE VNCIARVM FIGVRIS
ET DIVISIONIBVS

Discipulus: De his quae uncias computistae appellant, rogo ut edisseras.

Magister: Vnciarum quoque diuisionem, quae non minus temporibus rebusue aliis quam nummis est apta computandis, non ignobilis intentio est; quibus, quia dispersae passim historiae et ipsa Sacra Scriptura utitur, nomina pariter et figuras earum paucis adfigere curauimus:

Libra uel as siue assis XII unciae
Deunx siue iabus XI unciae
Decunx uel dextans X unciae
Dodrans siue doras VIII unciae
Bes siue bisse VIII unciae
Septunx siue septus VII unciae
Semis VI unciae
Quincunx siue cincus V unciae
Triens siue treas IIII unciae
Quadrans siue quadras III unciae
Sectans siue sextas II unciae
Sescunx siue sescuntia I uncia et semis
Vncia XXIII scripuli
Semiuncia XII scripuli
Duae sextulae siue sesclae VIII id est tertia pars unciae
Sicilicus VI
Sextula siue sesclae IIII
Dimidia sextula siue sesclae II
Scripulus, sex siliquae

Haec inquam ponderum uocabula uel karacteres, non modo ad pecuniam mensurandam; uerum ad quaeuis corpora siue tempora dime-tienda conueniunt.

Cap. 8. DE LAS FIGURAS DE LAS
FRACCIONES (*lit.*: uncia, doceava parte de un todo) Y DE LAS DIVISIONES

Discípulo: Te ruego que me instruyas en lo que los computistas llaman fracciones.

Maestro: No es un mal plan [tratar] también de la división de las fracciones, que para calcular los dineros no es menos apta que para las estaciones y las otras cosas; y de estas cosas procuraremos aprender los signos juntamente con los nombres⁷, porque están dispersas por todas partes y [las] usa la propia Sagrada Escritura.

Libra o *as* o *assis*: 12 uncias (=1, 12/12)
Deunx o *iabus*: 11 uncias (=11/12)
Decunx o *dextans*: 10 uncias (=10/12, 5/6)
Dodrans o *dorans*: 9 uncias (=9/12)
Bes o *bisse*: 8 uncias (=8/12)
Septunx o *septus*: 7 uncias (=7/12)
Semis: 6 uncias (=6/12, 1/2)
Quincunx o *cincus*: 5 uncias (=5/12)
Triens o *treas*: 4 uncias (=4/12, 1/3)
Quadrans o *quadras*: 3 uncias (=3/12, 1/4)
Sextans o *sextas*: 2 uncias (=2/12, 1/6)
Sescunx o *sescuntia*: una uncia y media (=1/8)
Uncia 24 escrúpulos (=1/12)
Semiuncia 12 escrúpulos (=1/24)
Dos séxtulas o sesclas 8, o sea, un tercio de uncia (=1/36)
Sicilicus 6 (=1/48)
Sextula o *sescla* 4 (=1/72)
Media sextula o *sescla* 2 (=1/144)
Escrúpulo, 6 siliquas (=1/288)

Trato [aquí] de estas denominaciones y signos de los pesos, no en el modo [en que se usan] para contabilizar el dinero; en verdad son necesarios para medir cualesquiera cuerpos o tiempos.

Siue igitur horam unam siue diem integrum siue mensem siue annum seu certe aliud aliquod maius minusue temporis spatium in duodecim partiri uis, ipsa duodecima pars uncia est; reliquas undecim deuncem appellant.

Si in sex partiris sexta pars sextans: quinque reliquae dextans uel ut alii distas uocitantur.

Si in quattuor, quarta pars quadrantis nomen; residue tres dodrantis accipiunt.

Porro si per tria quid diuidere cupis; tertiam partem trien, duas residuas bissem nuncupabis.

Si per duo, dimidium semis appellatur; sic et cetera.

Por tanto [si] quieres dividir por doce una hora o un día entero o un mes o un año u otro cierto espacio de tiempo tanto mayor o menor, la duodécima parte es una uncia, y las otras once se llaman *deunx*.

Y si [lo quieres] dividir por seis, la sexta parte es un sextante, y las otras se llaman *distas*.

Y si en cuatro, la cuarta parte se llama cuadrante, y las tres restantes *dodrante*.

Y a continuación si quisieras dividirlo por tres, a la tercera parte la llamas *triente*, y a las dos restantes partes *bisse*.

Y si [divides] por dos a la mitad la llamas *semis*, y lo mismo a la otra.

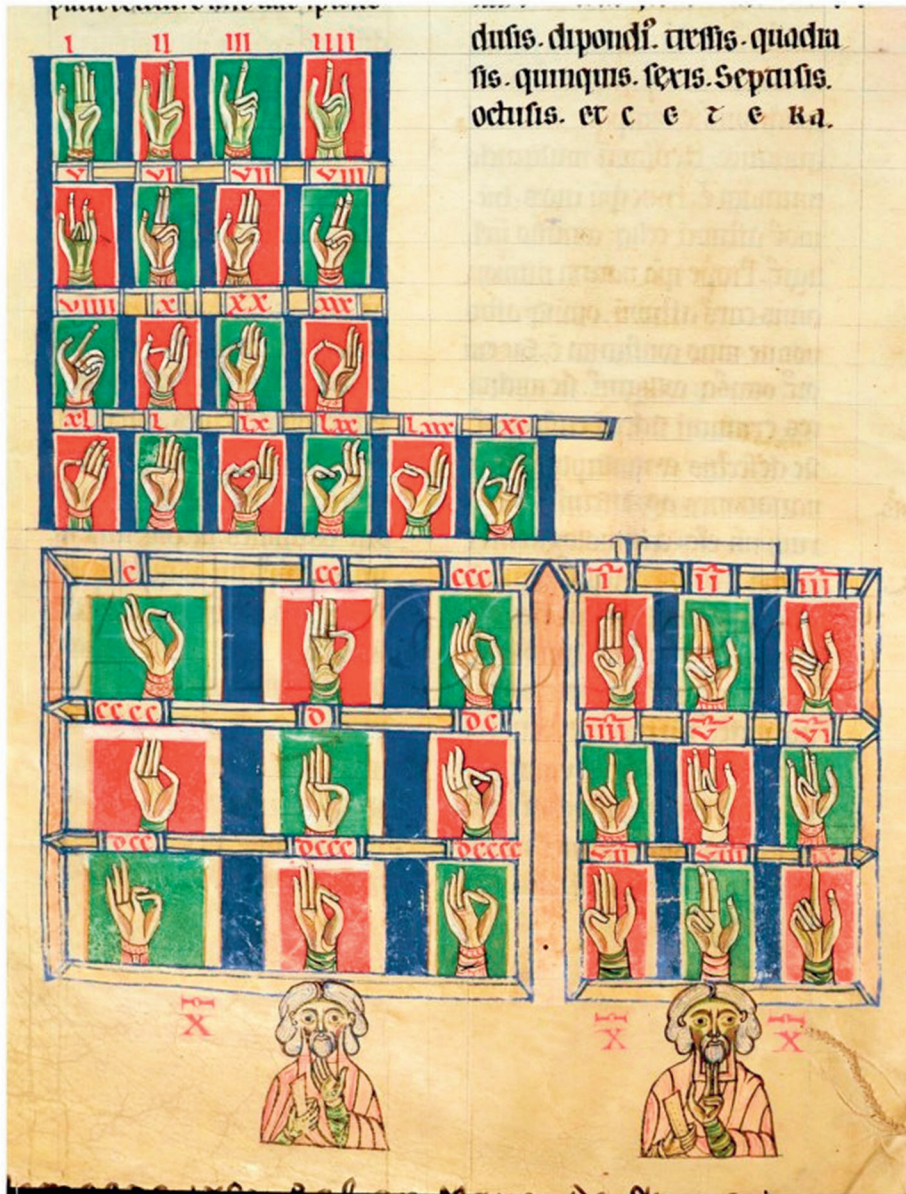


Fig. 1. Lisboa, Biblioteca Nacional de Portugal. De Numeris. Codex Alcobacensis 426. Fol. 251r. Biblioteca Nacional de Portugal (Lisboa)/ The Bridgeman Art Library.



Fig. 2. Lisboa, Biblioteca Nacional de Portugal. De Numeris. Codex Alcobacensis 426. Fol. 252r. Instituto da Biblioteca Nacional de Portugal (Lisboa)/ The Bridgeman Art Library.

1		as, assis	I, †
$\frac{1}{12}$		deunx, iabus	SSS
$\frac{10}{12}$	$\frac{5}{6}$	dextans, dextas, distas	SSS
$\frac{9}{12}$	$\frac{3}{4}$	dodrans, dodras	SS
$\frac{8}{12}$	$\frac{2}{3}$	bisse, bes	SS
$\frac{7}{12}$		septunx	S
$\frac{6}{12}$	$\frac{1}{2}$	semis	S
$\frac{5}{12}$		quincunx	SS
$\frac{4}{12}$	$\frac{1}{3}$	triens, treas	SS
$\frac{3}{12}$	$\frac{1}{4}$	quadrans, quadras	S
$\frac{2}{12}$	$\frac{1}{6}$	sextans, sextas	S
$\frac{1}{8}$		sestuncia	±
$\frac{1}{12}$		uncia	∩
$\frac{1}{24}$		semuncia	∩
$\frac{1}{36}$		duae sextulae o sesclae	UU
$\frac{1}{48}$		sicilicus	∩
$\frac{1}{72}$		sextula, sescla	U
$\frac{1}{96}$		drachma, dragma	*
$\frac{1}{144}$		dimidia sextula o sescla	ψ
$\frac{1}{288}$		scripulus	SS
$\frac{1}{576}$		obolus	÷
$\frac{1}{1152}$		cerates	Z
$\frac{1}{1728}$		siliqua	ρ
$\frac{1}{2304}$		calcus	o

Fig. 3. Las fracciones y sus signos. Tomado de A.M. Peden (Peden, 2003, 140).

NOTAS

- 1 Y, sin embargo, Gregorio de Tours conocía uno: un esclavo de Marsella «muy versado en aritmética» (y también en literatura y derecho). *Historia Francorum*, IV, 32.
- 2 La Pascua es una fiesta movable, que debe caer el domingo siguiente a la primera luna llena de la primavera boreal, esto es, la primera luna llena tras el equinoccio de primavera (21-22 de marzo); por tanto no puede caer ni antes del 22 de marzo ni después del 25 de abril. Su cálculo es tan complicado que estuvo a punto de costar más de un cisma dentro de la Iglesia.
- 3 Y algunos diagramas representan a Mercurio y Venus girando en torno al Sol (!!).
- 4 Una relativamente completa biografía de Rabano Mauro podrá consultarse, en español, en la introducción de su *De institutione clericorum* que aparecerá en breve, también junto a su traducción española realizada por la misma autora de este artículo, en Biblioteca de Autores Cristianos.
- 5 La relación de fuentes de Rissel (Rissel, 1976) no es sin embargo totalmente correcta. Para una correcta identificación de las fuentes del *De Computo* puede consultarse el aparato crítico que Stevens (1979) añade a su edición.
- 6 Una edición no crítica puede encontrarse en la *Patrología Latina* de J.P. Migne, y accesible en facsímil en línea a través de www.documentacatholicaomnia.eu [consulta 2011, 14 de diciembre]. La misma versión en formato más «amigable» se puede encontrar en <http://www.kennydominican.joyeurs.com/LatinPatrology/HrabanusMaurusDeComputo.htm> [consulta 2011, 14 de diciembre].
- 7 Los signos utilizados para las fracciones pueden verse en la figura 2.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- McKitterick, R. (1988). *The Frankish kingdoms under the Carolingians*. London-New York: Longman, 751-987.
- Minaud, G. (2006). Des doigts pour le dire. Le comput digital et ses symboles dans l'iconographie romaine. *Histoire & Mesure* 21 (1), 3-34.
- Murray, A. (1978). *Reason and Society in the Middle Ages*. Oxford: Clarendon Press.
- Peden, A.M. (2003). *Abbo of Fleury and Ramsey: Commentary on the Calculus of Victorius of Aquitaine*. Oxford: The British Academy.
- Riché, P. (1976). *Education and Culture in the Barbarian West: From the Sixth through the Eighth Century*. Columbia: Univ. Of South Carolina Press. (trad. inglesa de John J. Contreni).
- Rissel, M. (1976). *Rezeption antiker und patristischer Wissenschaft bei Hrabanus Maurus. Studien zur karolingischen Geistesgeschichte*. Frankfurt am Main-Bern: Lang.
- Smith, D.E. (1951). *History of Mathematics. Volume I: General Survey of the History of Elementary Mathematics*. New York: Dover Publications, Inc.
- Stevens, W.E. (1979). Rabani Mogontiacensis episcopi de Computo, en McCulloh, J. y Stevens, W. (eds.), *Rabani Mauri Martyrologium, de Computo, Corpus Christianorum, Continuatio Mediaevalis* 44, Turnhout: Brepols, 164-331.
- Taeger, B. (1970). *Zahlensymbolik bei Hraban, bei Hincmar und im «Heliand»? Studien zur Zahlensymbolik im Frühmittelalter*. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Yeldham, F. (1927). Notation of Fraction in the Earlier Middle Ages. *Archeion* 8, 323-219.

PALABRAS CLAVE

Historia de la educación — Historia Medieval — Sistemas de enseñanza — Matemáticas — Europa Occidental

KEY WORDS

History of education — Medieval History — Systems of education — Mathematics — Western Europe

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

Ana Belén Sánchez Prieto, licenciada y doctora en Historia Medieval y profesora de Paleografía, Diplomática, Codicología y Archivística en la Facultad de Ciencias de la Documentación de la UCM. Pertenece a los grupos de investigación Bibliopegia (UCM) y Grupo de Estudios Medievales y Renacentistas, GEMYR (UNED) y colaboradora de Platform of Medieval Literacy (U. Utrecht, Países Bajos). Se dedica al estudio de la alfabetización en la Alta Edad Media y la escuela carolingia.

Dirección de la autora: Facultad de Ciencias de la Documentación
Universidad Complutense de Madrid
C/ Santísima Trinidad 37. 28010 Madrid
E-mail: anabelsa@pdi.ucm.es

Fecha Recepción del Artículo: 27. Enero. 2012

Fecha Revisión del Artículo: 30. Marzo. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 01. Abril. 2012

Fecha de Revisión para publicación: 09. Noviembre. 2012

3

EL «*DE MODO ADDISCENDI*» (C.1263) DE GILBERT DE TOURNAI O.F.M., UN PUENTE ENTRE LA TRADICIÓN Y EL RENACIMIENTO

(THE «*DE MODO ADDISCENDI*» (C. 1263) OF GILBERT DE TOURNAI O.F.M., A BRIDGE BETWEEN TRADITION AND THE RENAISSANCE)

Javier Vergara
UNED

DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2633

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Vergara, J. (2013). El «De modo addiscendi» (c.1263) de Gilbert de Tournai O.F.M., un puente entre la tradición y el Renacimiento. *Educación XX1*, 16 (2), 63-82. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2633

Vergara, J. (2013). The «De modo addiscendi» (c. 1263) of Gilbert de Tournai O.F.M., a bridge between tradition and the Renaissance. *Educación XX1*, 16 (2), 63-82. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2633

RESUMEN

El renacimiento cultural que se produce en los siglos XII y XIII dio origen a una producción literaria abundante que tuvo en la educación uno de sus ejes más significativos. Un ejemplo patente es el *De modo addiscendi*, obra publicada hacia 1263, por el franciscano Gilbert de Tournai, en la que se resume una buena parte de la pedagogía escolástica. La obra, no traducida a lengua viva y apenas estudiada por la historiografía pedagógica, tiene por objeto mostrar cómo el maestro y el discípulo debían alcanzar la sabiduría. Un intento loable cuyo estudio y conocimiento ha exigido traducir y comparar diferentes manuscritos latinos, a la vez que analizar los principales estudios realizados sobre el tema. El resultado confirma a Gilbert de Tournai como uno de los pedagogos más importantes del siglo XIII y un puente de unión entre la tradición y la educación renacentista, que la historiografía pedagógica debe reivindicar y actualizar, siendo este trabajo una mínima aportación a su causa.

ABSTRACT

The cultural revival occurred between the twelfth and thirteenth centuries produced a large and diverse literary production. The abundant literature on education is a significant example. A clear and visible example is the *De modo addiscendi*. This work was published around 1263, by the Franciscan monk Gilbert of Tournai. This book is a summary and a very accomplished

synthesis of scholastic education. The work has not been translated into any modern language, is almost unknown by historians of education. This publication tries to show how the teacher and the student must achieve wisdom. The knowledge of this process has required two important conditions: first, to translate and compare different Latin manuscripts, and second, to analyze the major studies on the subject. The result endorses that Gilbert of Tournai is a very important educator of the thirteenth century and a bridge between tradition and Renaissance education. This is an important conclusion that historiography must accept and update, and in respect to which this article is only a minimal contribution.

1. VIDA Y OBRA

Muy poco es lo que sabemos de la vida de Gilbert de Tournai. Los datos que la historiografía nos ha deparado sobre este filósofo, teólogo y pedagogo son escasos y algunos de ellos inciertos y dudosos. Sí se sabe que nació en los primeros años del siglo XIII en la diócesis de Tournai (actual Bélgica). Algunos historiadores señalan como fecha más probable de su nacimiento 1209 (Bonifacio, 1953, 9). Profesó en la orden franciscana hacia 1235, fue estudiante y más tarde maestro de Teología en la Universidad de París, cargo que seguramente desempeñó en dos etapas: una primera antes de 1245 y una segunda entre 1257 y 1260, sucediendo en la cátedra a Buenaventura de Bagnoriejo (Glorieux, 1933, 311). Una responsabilidad que, como él mismo nos dice, abandonó por un golpe de gracia de Dios para dedicarse al cultivo del hombre interior (*De modo addiscendi*, 1263, Pars I, c. I, 60).

Gilberto fue un predicador fecundo y hombre cercano a la corte de Luis IX de Francia, para quien escribió *Eruditio regum et principum*, con el propósito de que sirviera de crecimiento espiritual al monarca, a sus criados y a sus hijos. Fue también confesor de la princesa Isabel (1225-1270), abadesa de Longchamp y hermana de Luis IX, a ella dedicó en 1270 su *De virginitate*. Algunos eruditos han afirmado que participó con el propio San Luis en la cruzada de 1248-1254, que fue un consejero cercano e incluso lector de la familia real (Glorieux, 1933, n° 311, 56). Extremos que están por probar y a los que él nunca aludió en sus escritos. Nuestro franciscano murió el 4 de octubre de 1284, tras una vida fecunda como maestro y hombre de letras (Troeyer, 1974, 17).

Su producción escrita fue una vasta obra, de varios bloques temáticos, algunos de cuyos títulos son de dudosa autenticidad. Entre sus obras pedagógicas destacan: *Rudimentum doctrinae* (c.1259-1270), *De modo addiscendi* (c.1264/65) y *Eruditio Regum et Principum*. (1259); entre sus escritos hagiográficos sobresalen: *Vita Sancti Eleutherii*. (c.1263) y *Pharetra*. (c.1260); escribió también obras ascéticas: *Tractatus de pace et tranquillitate animi*.

(c.1276), apologéticas: *Collectio de scandalis Ecclesiae* (1273), y homilías varias: *Sermones dominicales et de Sanctis* (c.1255) (Bonifacio, 1953, 14-20).

2. TRATADO DE UNA OBRA MÁS AMPLIA

Cuando el lector avezado en la pedagogía bajomedieval aborda por primera vez la lectura del *De modo addiscendi* puede tener la impresión de estar ante una obra incompleta de la pedagogía escolástica. Su temática, centrada exclusivamente en mostrar cómo el maestro y el discípulo alcanzan la sabiduría, deja de lado cuestiones clave de la estructura noética de la educación: fines, agentes, medios, etc. Esta duda inicial se despeja con prontitud si nos adentrarnos en la totalidad de la obra pedagógica de Gilbert de Tournai. Es entonces cuando se comprueba que el *De modo addiscendi* no es una obra autónoma e independiente de nuestro franciscano, sino la tercera parte de una enciclopedia pedagógica suya, que tituló *Rudimentum doctrinae christianae*, en la que trataba las cuatro causas de la educación: final, eficiente, formal y material, y, que, salvo el *De modo*, permanece todavía inédita.

Una fragmentación que no resultaba inusual en el marco enciclopédico de la cultura escolástica. En esa época, la amplitud de las obras obligaba a los autores a publicar sus trabajos de forma escalonada en opúsculos o tratados separados. Circunstancia que se veía agrandada por las copias posteriores que no necesariamente transcribían la totalidad de la obra sino una parte de la misma. Tal es el caso del *De modo addiscendi*, que nos ha llegado como un tratado independiente cuando en realidad es la causa formal o tercer tratado de una magna enciclopedia pedagógica denominada *Rudimentum doctrinae*, y publicada entre 1259 y 1269 (Gieben, 1963, 147).

Esta obra supone unos de los intentos más ambiciosos de la cultura escolástica por abordar un análisis completo sobre la estructura noética de la educación. Una empresa que Tournai dividió en cuatro tratados o causas pedagógicas. Al primero le asignó la causa final. Un tratado de tres capítulos en los que describía el fin principal por el cual se ha creado el alma racional (*propter sapientiam obtinendam*), y el fin último al cual se ordena la sabiduría misma (la vida eterna). En su primer capítulo analizaba cómo el conocimiento y posesión de la verdad es fin primario y último de la naturaleza, haciendo especial hincapié en los errores que al respecto han manifestado los sabios de la historia. En el segundo, trataba un tema recurrente: las muchas posibilidades que ofrecen los saberes y cómo todos deben conducir a la suprema Teología. Cierra el tratado un tercer capítulo, igualmente recurrente: el hombre como criatura de Dios, caído y redimido, con un fin claro y definido: la vida eterna o reencuentro con el creador. (Gieben, 1963, 153).

El segundo tratado es un análisis sobre la causa eficiente de la educación. A lo largo de siete capítulos, Tournai analiza gradualmente los agentes de la sabiduría. Como buen franciscano, que rezuma un fuerte agustinismo aristotélico, nos dice con vehemencia que el principal agente de la educación es Dios mismo y por participación le siguen: los ángeles, Jesucristo, los hombres elegidos y en quienes Él ha delegado: los apóstoles, los sumos pontífices, los obispos y los predicadores. El resultado será un maestro clericalizado, identificado con la figura de Cristo, y con la misión irreductible de conducir almas a Dios, por la fuerza de la doctrina, la moral y la gracia (Gieben et Bérubé, 1973, 598).

El tercer tratado es el *De modo addiscendi*. Se refiere a la causa formal de la educación. En sus seis partes y 68 capítulos Tournai aborda la adquisición misma de la sabiduría en relación al maestro y al discípulo. De todas sus partes, la más importante y novedosa es sin duda la cuarta, referida a las exigencias del entendimiento. Un tema que supera a la tradición brindando uno de los mejores estudios escolásticos sobre el uso de la memoria y sus posibilidades (Maranesi, 1988, II, 665).

Cierra el *Rudimentum doctrinae* un cuarto tratado dedicado a la causa material de la educación y más en concreto a las ciencias que actualizan la sabiduría. Representa la visión que Tournai tiene del conocimiento y de sus partes. En primer lugar sitúa el *quadrivium* de la elocuencia, conformado por: gramática, poética, lógica y retórica; a continuación le sigue el *quadrivium* intelectual, compuesto por: aritmética, música, geometría y astronomía; en tercer lugar aparece el *quadrivium* activo: física, ética, mágica y metafísica; y, por último, el *quadrivium* afectivo, conformado por: hagiografía, profética, evangélica y apostólica. Desgraciadamente este cuarto tratado, que Tournai consideraba «el más difícil y sutil», está perdido y sólo se conserva de él un resumen en el llamado *códice de Florencia* (Maranesi, 1988, II, 675).

3. ORIGEN, ESTRUCTURA Y CONTENIDO

¿Cómo surge el *De modo addiscendi*? En concreto es una petición expresa de Michele de Lille, antiguo compañero de Gilbert de Tournai en la Universidad de París y en su día rector de la misma, para que nuestro franciscano le escriba un tratado que pueda servirle de ayuda para guiar la educación de su preceptuado, a la sazón Jean Dampierre, preboste de San Donatiano en Brujas —de unos 18 años de edad— e hijo del conde de Flandes. Tournai le responde afirmativamente, pues dispone de tiempo por estar ya liberado de las obligaciones universitarias y consagrado al cultivo del hombre interior (*De modo addiscendi*, 1263, Pars I, c. I, 61-62).

El resultado será uno de los intentos más acabados de la pedagogía escolástica por mostrar cómo el maestro y el discípulo debían alcanzar la sabiduría. Propósito que Tournai estructuró en seis partes y 68 capítulos, que, a tenor de su contenido, conformaban lo que la escolástica aristotélica denominó la causa formal de la educación. Su distribución temática fue la siguiente:

- 1ª: Importancia del aprendizaje y del estudio, 8 capítulos
- 2ª: Sobre el papel del profesor, 13 capítulos
- 3ª: Sobre la instrucción del alumno, 10 capítulos
- 4ª: Cómo es la enseñanza, 27 capítulos
- 5ª: Progreso y perfeccionamiento en el estudio, 4 capítulos
- 6ª: Progreso de los perfectos, 6 capítulos

La primera parte, que tiene un carácter introductorio, supone de manera irreversible la apuesta clara de la escolástica por una cultura pedagógica e intelectual abiertamente clásica, paleocristiana y secular. Tournai verá en el estudio —siguiendo el *Didascalicon* de Hugo de San Víctor—, las cuatro recompensas clave de la dignidad humana: reconocimiento de la verdad, adquisición de la santidad, muestras de consideración y posesión de la felicidad. Recompensas que competían a todo hombre, pero especialmente a los nobles. A ellos se demandaba más que a nadie ser modelos de ejemplaridad y santidad; modelos llamados a arrastrar, a buscar el bien común y sobre todo a colaborar con la Iglesia en la salvación de todos y cada uno de los súbditos. Exigencias que demandaban en el noble tres condiciones inexcusables: primero, ignorar la pasión de la cetrería, por ahuyentar como nadie el espíritu del alma; segundo, comenzar en casa y con el inicio de la adolescencia la educación formal o cultivo de la inteligencia; finalmente, rechazar las malas compañías y pasiones de la amistad, las primeras desviaban de la ciencia, las segundas precipitaban a los vicios (*De modo addiscendi*, 1263, Pars I, 59-79).

La segunda parte se centró en el elemento capital de la pedagogía escolástica: el maestro. Una figura que Tournai inspirará en el *De magistro* agustiniano y en la *Metafísica* aristotélica. Para nuestro franciscano, el maestro debía ser un Cristo redivivo, capaz de llevar al discípulo de los principios a las conclusiones, de la potencia al acto. Una responsabilidad clave que le llevó a enfatizar en extremo tres aspectos de la actividad magisterial: las cualidades del maestro, cómo personalizar la educación y cómo corregir. Sobre las cualidades docentes, dirá que el magisterio debe apoyarse en la excelencia de cuatro pilares: moralidad intachable, ciencia sólida, facilidad de palabra y habilidad pedagógica. A continuación, con la ayuda de Vicente de Beauvais, se detuvo en cómo personalizar la educación, exigencia que demandaba tres requisitos: contemplar la edad del discípulo, un método

adecuado y la adecuación de los contenidos a las realidades personales. Finalmente, con el apoyo de Séneca, teorizó sobre la pertinencia de la corrección, que debía ser exhortatoria, conminatoria, reprochadora y frecuente, incluyendo el uso de varas, palmetas, azotes y látigos, para así iluminar el camino, desarraigar los vicios y cauterizar las heridas (*De modo addiscendi*, 1263, Pars II, 81-104).

La tercera parte del *De modo addiscendi* se centró en la figura del discípulo. Otro de los elementos clave de la pedagogía escolástica que Tournai sistematizó con textos de Séneca, Cicerón, Ovidio, San Agustín y el Pseudo-Boecio. Referentes recurrentes que no impidieron las ideas propias de nuestro franciscano. Para Tournai, el discípulo no es sólo el intelectual estoico que ha doblegado las pasiones, afirmado el espíritu y cultivado la verdad intelectual. Es sobre todo el hombre interior que con un proceso secuencial de humildad y oración llega a la contemplación divina por la fuerza de la santidad. Esta es una de las mayores aportaciones de nuestro franciscano. Un perfil que habría de marcar la pedagogía de su Orden. Un proceso que en buena parte de dirimía en un decálogo de virtudes insoslayables. La primera debía ser la sumisión voluntaria al maestro, condición necesaria e indispensable para erradicar la soberbia; a continuación venía la discreción, que aseguraba la moderación y control de las pasiones, templando el alma para mayores empresas; en tercer lugar estaba la paciencia o tolerancia, considerada la base y antesala de todo triunfo; en cuarto lugar venía la obediencia, consistente en convertir en propia la voluntad del que ordena; en quinto, el recogimiento y concentración, que demandaba desocuparse de las cosas superfluas y centrarse en lo importante; en sexto, escuchar al maestro directamente, sin desagrado o vacilación alguna; en séptimo, aplicar la razón interior, apartándose de los sentidos de la carne, para discernir y abstraer lo oculto de las cosas; en octavo, practicar la docilidad o deseo constante de llegar a la excelencia o dominio en la praxis; en noveno, practicar la humildad; y en décimo, apoyarse en la fuerza de la religión huyendo de todo narcisismo o autosuficiencia. El resultado será el ideal de un alumno típicamente franciscano, que habría de llenar buena parte de los principales idearios pedagógicos hasta bien entrado el Renacimiento (*De modo addiscendi*, 1263, Pars III, 105-130).

La cuarta parte del *De modo addiscendi* es sencillamente otra cosa. Si hasta ahora las obras de pedagogía habían sido fundamentalmente tratados didácticos, esta parte, de 27 capítulos, la más larga de todas, será todo un tratado de psicología cognitiva franciscana sobre cómo pensamos. Un intento llamado a desgranar la naturaleza de los cuatro elementos determinantes del pensamiento: los sentidos, la inteligencia, la memoria y la razón. Análisis que no estará exento de los conocimientos biológicos de la época, gracias sobre

todo al conocimiento de la ciencia árabe, y que convertirá a Tournai en uno de los referentes obligados de la psicología cognitiva medieval.

En sus primeros cinco capítulos, nuestro franciscano nos habla de los sentidos como la primera puerta del pensamiento. Una vía sensitiva que da lugar a cinco grados de conocimiento: la impresión, llamada a percibir las formas de lo corpóreo; la imaginación, que capta las cualidades de esas formas; la razón, que extrae sus esencias; la inteligencia, que extrae lo incorpóreo de las formas no sensibles; y, finalmente, la comprensión que es un diálogo o contemplación de Dios sin mediaciones.

A continuación Tournai se recrea en el entendimiento. En nueve capítulos, de rancio sabor agustiniano —del sexto al decimocuarto—, nos dice con laconismo y vehemencia cómo actualizar la inteligencia. Una facultad infundida por Dios —la que más nos asemeja a él— que tiene por misión buscar la sabiduría; es propia de los hombres, se ayuda con la práctica, se agudiza con el ejercicio moderado y se embota con el trabajo excesivo. Todo un tratado didáctico que huye de la teoría para asentarse en una praxis que debe llevar al hombre al dominio y trascendencia de la realidad.

Le sigue en el análisis la naturaleza de la memoria. En cuatro capítulos muy ciceronianos —del quince a dieciocho— nos dice que es una potencia del alma llamada a actualizar lo que ha existido, pudiendo ser de dos tipos: sensible o inteligible. La primera, que se sitúa en la parte anterior del cerebro, almacena las impresiones corpóreas o meramente sensitivas, siendo propia de los niños, de los animales y de las personas de compleción húmeda, pues su temperamento no le permite ir más allá de lo sensible. La segunda, situada en la parte posterior del cerebro, almacena las ideas o conceptos que trascienden a las formas sensibles, es propia de los ángeles, de los hombres formados y de aquellos que tienen una compleción cálida, también se denomina o recuerdo activo.

Tournai cierra su teoría cognitiva abordando, en los capítulos 19 a 27, la naturaleza de la razón. Una facultad clave a la que compete discernir y juzgar, mediante el ejercicio y la experiencia, lo que la memoria guarda, retiene o recuerda. Una tarea nada fácil que, entre otras cosas, exige un plan pedagógico con cuatro condiciones indispensables: humildad de entendimiento para llevar las sensaciones y conceptos al juicio de las verdades eternas; aplicación rigurosa de una pedagogía vigilante basada en el esfuerzo, en el amor o *studiositas*, en la atención y en la vigilancia; una normalidad emocional que favorezca una vida y actitudes santas; y, finalmente, una pobreza clara y patente que permita desprenderse de los bienes o pasiones del mundo (*De modo addiscendi*, 1263, Pars IV, 131-248).

Estas ideas podrían ser el corolario de las tesis tournacenses y poner fin a una obra justificada sobremanera por esta parte cuarta. Tournai sin embargo prefiere alargarla con dos partes redundantes, de hondo sabor didáctico. Una quinta parte, de cuatro capítulos, dedicada a cómo progresar en la enseñanza, y centrada casi por entero en las *Collationes patrum* de Casiano. Se trata de una obra del siglo IV, sustanciada en cuatro condiciones pedagógicas que según Tournai constituían la clave de la educación perfecta: aplacar las pasiones de la carne y del mundo, dirigir los estudios a temas divinos, graduar el conocimiento con orden y continuidad y considerar la gracia el motor que falta a la voluntad para alcanzar la intimidad Dios (*De modo addiscendi*, 1263, Pars V, 249-263).

El *De modo addiscendi* se cierra con una sexta parte dedicada al progreso de los perfectos. Atributo que Tournai asignó exclusivamente a las personas dedicadas a la vida religiosa. Es una parte corta, de seis capítulos, típicamente franciscana, en la que nuestro autor, con textos del *Beniamin maior* de Ricardo de San Víctor, se definirá como un consumado maestro de la vida interior. Para Tournai la sabiduría no está en la ciencia, no está en el conocimiento, está en la contemplación. Una especie de estado o fase secuencial progresiva que no se da ni puede darse en la acción secular sino en el hombre interior por medio de la meditación, la oración y la santidad (*De modo addiscendi*, 1263, Pars VI, 265-290).

4. ESTILO

Lo primero que llama la atención a la hora de leer el *De modo addiscendi* es su estilo sistemático y claro. Lo que es muy de agradecer en la no siempre nítida retórica pedagógica del siglo XIII. Estamos ante un autor ordenado, de frases cortas, con juicios vehementes y aficionado al auxilio de textos no siempre exactos y literales, que en ocasiones son forzados, cuando no cambiados, para servir al orden, claridad y propósitos del autor. Una apuesta que Gilbert de Tournai cifró en la virtualidad didáctica de tres parámetros metodológicos que marcaron la identidad de su obra: la importancia de las sentencias, el uso reiterado y preciso de la *quaestio* y la recurrencia sistemática a lo que él llamó variables cuaternarias.

Sobre el uso de escribir y argumentar sobre sentencias cabe decir que no estamos ante una práctica exclusiva de Tournai, sino ante un método antiguo y muy arraigado de la cultura medieval. Las gentes del saber del bajo medioevo pensaban que la historia tenía un eminente valor didáctico y que en las *res gestae* o sucesos históricos podían aprenderse registros o pautas que contribuyeran a la mejora del hombre. Sólo había que almacenarlos, guardarlos y mostrarlos como ejemplos de autoridad y sabiduría. Una praxis

que la escolástica medieval desarrolló en extremo, elaborando colecciones o flores de la historia que sirvieron de fuentes documentales para ilustrar la doctrina, para animar los sermones o para ayudar a la enseñanza (Vergara, 2003, 511-526).

Nuestro franciscano fue un consumado experto en usar esos recursos. Técnica que en modo alguno restó mérito y originalidad a su obra. Él fue el responsable de la recopilación, selección, organización e interpretación de los textos de su trabajo. En dinámicas de esta naturaleza es muy importante distinguir entre originalidad literaria y originalidad conceptual. Y en el *De modo addiscendi* no habla Agustín, Jerónimo, Hugo de San Víctor o el Pseudo-Boecio sino Gilbert de Tournai con palabras de Agustín u otros maestros de la historia. El resultado fue un edificio de estilo tournacense, con bastante orden y concierto, que convirtió a nuestro protagonista en uno de los autores más sistemáticos de la pedagogía medieval.

El por qué de ello hay que buscarlo en el uso brillante, preciso y eficaz que hizo de la *quaestio*. Si hasta el siglo XII las gentes del saber aprendieron, reflexionaron y escribieron con el sistema didáctico de la *lectio*, es decir reproduciendo con reiteración las sentencias del pasado, las gentes del siglo XIII darán un paso adelante. Buscarán una nueva sensibilidad caracterizada por someter los textos a crítica, a duda y a la conclusión o juicio del maestro. Una novedad importante que disminuyó el número de sentencias en las obras y elevó al docente a un principio de autoridad desconocido hasta entonces (Vergara, 2007, 519-545). El resultado fue la aparición de escuelas y de obras menos recurrentes, más reflexivas y sobre todo más originales. El *De modo addiscendi* es un claro exponente. No estamos ante una simple amalgama o yuxtaposición de textos. Estamos ante una estructura fija que comienza con el planteamiento de un problema, sigue con su delimitación o acotación por medio de sentencias de probada autoridad, y concluye con una crítica de las mismas o juicio magisterial que aspira a representar un avance del conocimiento.

Una dinámica, en ocasiones lenta pero válida, que nuestro franciscano cifró sobremanera en la virtualidad discursiva del número cuatro. Un intento por acotar en cuatro variables el contenido de los diferentes capítulos del *De modo addiscendi*. El porqué de ello no lo explicó. La escolástica fue muy dada a lo cabalístico y desde Pitágoras la tétrada se consideraba el número perfecto. Cuatro fueron los elementos constitutivos de la naturaleza, cuatro los evangelios, cuatro los puntos cardinales, cuatro los temperamentos psicológicos y cuatro los valores que Tournai eligió para explicar y acotar el contenido de su obra. Frases como: «De la cuádruple elocuencia del maestro», «De la cuádruple habilidad del maestro para enseñar», «Los cuatro aspectos de la instrucción», «Consideración de la inteligencia según

cuatro aspectos»,... fueron sólo algunos títulos de los muchos capítulos que tuvieron al valor cuaternario como base estructural de su obra.

5. FUENTES

Al abordar el análisis de las fuentes del *De modo addiscendi* lo primero que llama la atención es el número tan importante y desigual de sus citas. Indudablemente no todas presentan el mismo valor o tienen igual entidad. Muchas son retóricas, otras están orientadas a embellecer el texto y otras marcan las ideas base de muchos capítulos. Entrando en su número, Gilberto manejó 816 sentencias: 224 pertenecen a la Sagrada Escritura y 592 a 88 autores diferentes. Las citas, extraídas en su mayoría de florilegios, colecciones y obras originales, las hemos agrupado en nueve bloques que arrojan el siguiente cómputo aritmético y porcentual:

Nº de autores.	Tipo de citas	Frecuencias	Porcentaje
25	Veterotestamentarias	167	20,46%
18	Novotestamentarias	57	6,98%
37	Autores antiguos	206	25,24%
17	Padres latinos	207	25,36%
7	Padres griegos	19	2,32%
13	Pedagogía medieval	130	15,93%
9	Miscelánea medieval	9	1,10%
1	Autores cristiano-latinos	8	0,98%
4	Autores árabes	13	1,59%

5.1. Fuentes bíblicas

Como se observa, las fuentes bíblicas, con 224 referencias, constituyen la autoridad más citada. Los escolásticos tenían un sentido jerarquizado de la verdad documental y las Sagradas Escrituras representaban la certeza por antonomasia, un camino sin posibilidad de error o desvío que debía marcar el destino y sentido del hombre.

Con esta firme convicción, Tournai se fijó especialmente en el Antiguo Testamento. Para la pedagogía escolástica este periodo tenía un sentido eminentemente educativo, representaba el arquetipo didáctico de un largo proceso que culminaba con la llegada de Cristo. Un tiempo de preparación en el que Dios había grabado los registros claves de la vida y de la dignidad

humana. El reto era enhebrarlos, encontrar su sentido y asentar en sus referencias los sillares de la formación.

En primer lugar centró su atención en la virtualidad didáctica de los libros sapienciales. Un corpus que no trata tanto de sentimientos de culpa o expiación como enseñar al hombre el bien vivir, a comportarse en todas las circunstancias de la vida y a obtener la felicidad en esta tierra. De ellos extrajo 72 citas repartidas de forma desigual. Destacan 26 sentencias del libro de los *Proverbios*, aprovechadas por Tournai para advertir que la religión es la base de toda moralidad y la fuente de la verdadera felicidad. Le siguen 21 citas del *Eclesiástico* y 20 de los libros de la *Sabiduría* y *Eclesiastés*, a razón de 10 citas cada uno. Con las primeras, pretendió enseñar que los que aman la felicidad deben sujetarse a las leyes de la Verdad; con las 20 segundas, aspiraba a discriminar la verdadera sabiduría en el marco de algunas producciones culturales que ya empezaban a desdibujar la imagen de Dios.

En segundo lugar, nuestro franciscano fijó su atención en el libro de los *Salmos*, a quien citó en 42 ocasiones, en un intento por ensalzar los atributos divinos por los que sentía especial predilección y en los que veía un signo de consuelo para el hombre.

Un tercer y cuarto sillar fueron las 19 citas de los libros históricos y las 19 de los libros proféticos. Con las primeras intentó poner de manifiesto el valor magisterial y didáctico de la Historia; con las segundas, la importancia de la fe como valor insoslayable de la educación.

Cierran la serie 15 citas del Pentateuco llamadas a afianzar las bases de una antropología creada, caída y llamada al reencuentro con el Creador.

El siguiente esquema muestra con más precisión la distribución y frecuencia de todas estas citas:

Pentateuco	Libros históricos	Libros sapienciales	Libros proféticos	Libros varios	
Génesis..... 8	I Reyes 1	Job..... 3	Isaías 6	Salmos 42	
Exodo..... 4	II Reyes 3	Proverbios. 26	Jeremías..... 5		
Números 1	III Reyes..... 3	Eclesiastés 10	Ezequiel 2		
Deuter..... 2	IV Reyes..... 3	Sabiduría .. 10	Daniel..... 3		
	Esdras 1	Ecles ^{tico} 21	Oseas..... 1		
	Tobías..... 2	Can. Cant. ... 2	Baruc 2		
	Nehemías.... 1				
	Jueces..... 5				
TOTAL..... 15	TOTAL..... 19	TOTAL..... 72	TOTAL..... 19		TOTAL..... 42

FUENTES BÍBLICAS VETEROTESTAMENTARIAS (167)

El Nuevo Testamento, con 57 citas, es la culminación de todo este proceso. Destacan sobremanera las epístolas paulinas con 26 sentencias. Con ellas Tournai refuerza la idea de una antropología pedagógica entendida como restauración de la imagen divina en el hombre, actualizada por la fuerza de la educación moral, la doctrina y la gracia. Ideas que confirman y ratifican las 15 citas de los evangelios y del resto de perícopas en un intento por fortalecer el reencuentro con el Creador como fin primario y último del ser humano.

Evangelios	Epístolas paulinas	Otras Epistolas	Libros varios
Mateo 13	Romanos..... 2	Santiago..... 1	Apocalipsis..... 1
Marcos 3	I Corintios..... 5	II Pedro 1	Hechos 5
Lucas..... 7	II Corintios 4		
	Gálatas 1		
	Efesios 3		
	Colosenses 1		
	I Tesalonic..... 3		
	I Timoteo 3		
	II Timoteo 2		
	Tito 1		
	Hebreos..... 1		
TOTAL..... 23	TOTAL..... 26	TOTAL..... 2	TOTAL..... 6

FUENTES BÍBLICAS NOVOTESTAMENTARIAS (57)

5.2. Fuentes patristicas

El segundo criterio de verdad para un escolástico eran los doctores o Padres de la Iglesia y Gilbert de Tournai fue un claro exponente. Sus 226 citas: 207 de padres latinos y 19 de padres griegos, suponen el 27,69 por ciento del total y están presentes en la casi totalidad de la obra, bien como eje nuclear de los capítulos, bien como apoyo de otras ideas marco.

En el caso de los padres latinos destaca la omnipresencia de San Agustín y San Jerónimo. El obispo de Hipona no sólo es el autor más citado con 82 referencias directas de 29 de sus obras, sino que éstas, especialmente *Confesiones*, *De doctrina Christiana*, *De ordine* y *De trinitate*, están auxiliando la totalidad de las seis partes del *De modo addiscendi*. Dependencia que se hace aún más patente cuando buena parte de los capítulos están elaborados con ideas y palabras literales de San Agustín sin citarlo expresamente. El otro autor omnipresente es San Jerónimo. Sus 43 citas, entresacadas de 20 de sus obras, ilustran directamente argumentos morales de las cuatro primeras partes del *De modo addiscendi* e indirectamente las dos restantes.

A estos referentes, que pueden considerarse claves, Tournai añadió otros autores menos influyentes en el conjunto de la obra pero igualmente importantes para una parte de la misma. Tal es el caso, por ejemplo, de las *Collationes patrum* de Casiano, citadas en 28 ocasiones de la parte quinta por ser ejemplo para el dominio de las pasiones concupiscibles. Otras referencias menos importantes, pero igualmente significativas, fueron los testimonios de San Ambrosio e Isidoro de Sevilla. Ambos aparecen citados en 15 y 8 ocasiones respectivamente para refrendar la importancia de la formación moral. La lista se cierra con referencias mínimas —entre una y cinco— a Gregorio Magno, Ennodio, Beda, Pomerio, Dámaso y Simaco.

De los Padres Griegos sólo se citan 19 referencias y de modo breve. Tournai no dominaba el griego y las traducciones greco-latinas eran escasas. La obra más citada es el *De Divinis nominibus* del Pseudo-Dionisio que aparece en cinco ocasiones para refrendar su querencia neoplatónica. Le siguen en la misma línea Gregorio Nacianzeno con 4 citas, y las pseudo-clementinas de Clemente romano con tres. El resto apenas tienen relevancia, se refieren a Orígenes, Basilio y Gregorio Niseno.

Padres Latinos (207)	
Agustín..... 82	Hilario de Poitiers 2
Ambrosio 15	Isidoro de Sevilla..... 8
Beda 2	Jerónimo..... 43
Casiano 28	Lactancio 2
Casiodoro..... 2	Nemesio de Emesa..... 3
Cipriano 1	Pomerio Julián 5
Dámaso (Papa) 4	Próspero de Aquitania 1
Ennodio 1	Símaco 4
Gregorio Magno 4	

Padres Griegos (19)	
Basilio 2	Gregorio Nazianceno 4
Crisóstomo 1	Gregorio Niseno 3
Clemente de Roma (Pseudo) ... 3	Orígenes..... 1
Pseudo Dionisio 5	

Autores Cristiano-Latinos (8)	
Constantino 8	

5.3. Autores antiguos

El tercer bloque de sentencias lo conforman autores antiguos. Su peso es extraordinariamente significativo a la hora de fundamentar la cien-

cia secular y la praxis moral tournacense. En concreto fueron 37 autores que prestaron a nuestro franciscano 206 citas, el 25,24% del total. Están presentes en la práctica totalidad de capítulos, bien combinándose con fuentes bíblicas y patrísticas, bien constituyéndose en argumento principal de autoridad. Especialmente relevantes resultan las 63 referencias de Lucio Anneo Séneca, entresacadas en 52 casos de las *Cartas a Lucilio*, en 10 del *De clementia* y en una del *De beneficiis*. Obras que inspiraron cinco de las seis partes —falta la quinta— del *De modo addiscendi*, poniendo de manifiesto el notable influjo del sabio cordobés en la obra tournacense. Situación parecida ocurre con las 39 citas de Cicerón, repartidas en 12 obras que están presentes en las cuatro primeras partes, donde destacan: la anima *Rethorica ad Herenium*, *De inventione* y *De oratote*. A estas referencias cabe unir las 10 citas de las *Institutiones oratorias* de Quintiliano, las diez de Horacio y las 14 de un Ovidio aparentemente cristianizado, lo que confirma el notable peso de la *humanitas* romana en la fundamentación de la moral escolástica. En lo que respecta a los autores griegos cabe decir que apenas tuvieron significación. Las 12 citas del llamado «Nuevo Aristóteles» como las 2 de Platón fueron escuetas, con un afán complementario y de novedad retórica.

Autores Antiguos: [206]		
Apuleyo 1	Macrobio 3	Salustio Crispo 1
Aristóteles 12	Marcial..... 1	Séneca, L. Anneo..... 63
Balbo Callici 1	Maximiano 1	Séneca, M. Anneo..... 1
Caldicio 1	Ovidio 14	Sidonio Apolinar 1
Catón (Díst) 3	Paladio 1	Sirio Publilio 1
Cicerón..... 39	Platón..... 2	Stacio 1
Claudiano 3	Plauto (Pseudo) 1	Terencio 2
Galeno..... 1	Plauto Maccio..... 1	Valerio Máximo 1
Hermes T ^{rismegisto} 1	Plinio el Joven 1	Varrón (Pseudo) 8
Horacio 12	Plinio el Viejo 3	Vegecio..... 6
Julio César 1	Ptolomeo..... 1	Virgilio 4
Lucano 1	Quintiliano Pseudo ... 1	
Lucrecio Tito 1	Quintiliano 10	

5.4. Autores medievales

Por lo que se respecta a las referencias medievales cabe decir que presentan dos matices importantes: las citas contienen menos errores por tomarse de fuentes directas, y son más compactas al concentrar los argumentos de autoridad en tres obras pedagógicas que marcaron la educación escolástica: el *Didascalicon de studio legendi* de Hugo de San Víctor, el *De disciplina scholarium* del Pseudo-Boecio y el *De eruditione filiorum nobilium* de Vicente de Beauvais. Las dos primeras, con 20 y 19 referencias respectivamente, y la tercera, con la apariencia de sólo dos citas directas, constituyen

referentes clave de la pedagogía de Gilbert de Tournai y de buena parte de la educación escolástica.

El *Didascalicon* vitorino es sin duda el sillar por excelencia de la pedagogía escolástica. Tournai lo utiliza en la segunda y cuarta parte del *De modo addiscendi* para justificar el sentido del estudio, la clasificación de las ciencias y el modo en que hay que estudiar, pensar y meditar. El *De disciplina scholarium* del Pseudo-Boecio está de forma omnipresente en las cuatro primeras partes auxiliando la naturaleza y el modo de actuar del maestro y del discípulo. Mención aparte merece el *De eruditione filiorum nobilium* de Vicente de Beauvais que, aunque es citado en dos ocasiones, está más presente de lo que en principio aparenta. Tournai conocía muy bien la obra de Vicente de Beauvais y, sin citarlo expresamente, copió buena parte de su estructura y las fuentes de los capítulos referidos al estudio, al maestro y al discípulo ideal.

Otros autores completan este trío con participaciones selectivas en determinados capítulos de la obra. Tal es el caso de los *Sermones* de Bernardo de Claraval, el *De spiritu et anima* de Alcherus, la *Scala claustralium* de Guido Carthusiensis y el *Beniamin maior* de Ricardo de San Víctor. Las dos primeras están presentes en la IV parte del *De modo addiscendi* ilustrando la afirmación del espíritu y la necesidad de autocontrol, la tercera prácticamente resume la parte sexta ilustrando la manera correcta de orar, mientras que el *Beniamin maior* vitorino ilustra varios capítulos de la IV parte relativos a los progresos en el perfeccionamiento interior. El resto de autores son muy variados, lo que pone al descubierto que Tournai conocía muy bien la literatura de su tiempo, pero son citas cortas y de escasa significación. Igual podría decirse de las trece referencias que hace a los autores árabes, citas que son un apoyo a otros capítulos sobre el currículum y la división de los saberes.

Autores árabes (13)			
Alfarabi	2	Averroes	6
Algazel.....	1	Avicena.....	4

Literatura pedagógica medieval(130)			
Alcherus de Claraval	9	Cartusiano Guido	17
Anselmo de Canterbury ..	2	Hugo de San Víctor	27
Beauvais Vicente de	2	Ricardo de San Víctor...	29
Bernardo de Claraval	10	Salisbury Juan de.....	3
Boecio Pseudo	19	Tournai Gilbert de.....	2
Comestor Pedro.....	2	Walafrido Estrabón.....	2
Capella	6		

Miscelánea medieval (9)	
Aelredo de Rievaulx 1	Hugo de Folieto..... 1
Cantor Pedro 1	Graciano 1
Cartaginense Fonteo 1	Lombardo Pedro 1
Castellone Guálterio de... 1	Plutarco (Pseudo)..... 1
Hildeberto de Lavardin... 1	

Tras este panorama de fuentes diversas, la pregunta que cabe formularse es si Tournai conoció directamente todas las obras que cita o muchos de los textos los copió de colecciones o florilegios de su tiempo. Quizá la pregunta resulte ociosa, ya que la respuesta parece obvia: muchos textos están sacados de obras directas, especialmente cuando se trata de textos largos y continuos; en cambio los cortos y ocasionales, puramente de apoyo o retóricos, son más propios de colecciones de su tiempo. Aun así debe decirse que Tournai es el autor de su obra, no es un mero recopilador de sentencias, sino el constructor de un edificio bastante original llamado *De modo addiscendi*.

6. SIGNIFICADO Y PROYECCIÓN

¿Qué representa el *De modo addiscendi* en la pedagogía escolástica? ¿Es una coluquintida [flor de segundo orden] —como la llama el propio Tournai— que sigue la estela recurrente y repetitiva de muchas de las obras de esa época? Rotundamente no. Si la unimos al *Rudimentum doctrinae* podemos decir que estamos ante uno de los tratados pedagógicos más importantes de la pedagogía escolástica. Un tratado que definió buena parte de la pedagogía franciscana, concretada sobremanera en el cultivo del hombre interior y en la pedagogía contemplativa.

Es cierto que con anterioridad el *Didascalicon de studio legendi* (c.1130) de Hugo de San Víctor, el *De disciplina scholarium* (c.1190) del Pseudo-Boecio y sobre todo el *De eruditione filiorum nobilium* (1246) de Vicente de Beauvais habían intentado sistematizar y ahondar en la estructura noética de la educación. Pero ninguno alcanzó la hondura, extensión y sistematicidad del *De modo addiscendi*. Se trataba de obras que, con un discurso apoyado en sentencias del pasado, buscaban alcanzar la sabiduría mediante la excelencia de la educación moral, intelectual y religiosa. El *De modo addiscendi* fue otra cosa. Su discurso, apoyado en el uso de la *quaestio* y no en la *lectio*, compartió muchas de las ideas anteriores sobre educación moral, intelectual y religiosa, pero para un franciscano de su tiempo la sabiduría era transitar a la santidad por la virtualidad de la humildad, la meditación y la contemplación.

Esto no significó que los manuscritos del Tournacense fuesen tan abundantes como los de otros pedagogos de su tiempo. Es más, sus manuscritos pedagógicos son más bien escasos. Las razones, aunque variadas, quizá puedan circunscribirse a dos hechos significativos: en primer lugar, Tournai como pedagogo tuvo una preocupación más teórica que didáctica en un momento donde conocer cómo llegar a la verdad interesaba tanto como la verdad misma; en segundo lugar, su cultivo del hombre interior contrastó en buena parte con el devenir de una cultura que demandaba mayores dosis de secularidad. Aun así la historiografía se ha hecho eco de seis manuscritos del *De modo addiscendi* (Troyer, 1974, 19-20).

1. *Florenia*: Biblioteca Laureniana, S. Croce Plut. 36, dext. 6, ff, 238v-309.
2. *París*: Biblioteca Nacional, cod. lat. 15.451, f. 227r-268r.
3. *Edimburgo*: Biblioteca universitaria, cod 111. (D.B. I, 12), f. 144v. 192r.
4. *Cracovia*: Biblioteca Jagiellonska, cod. 690 AA. VIII, 25, ff. 316-423.
5. *Cracovia*: Biblioteca Jagell., cod. 574, AA. VIII, 34, f. 1-137
6. Bibliotheque de Bruges, ms. Cote 441, Stadsbibl. 289 ff. 1-276v

Esta falta de proyección se nota igualmente en los incunables; si los buscamos, no encontramos referencia explícita a nuestra obra. Hubo que esperar a 1953 para que Enrico Bonifacio hiciese una edición crítica latina —a la que le falta una notable acribia filológica y pedagógica— que no ha encontrado traducción o estudios posteriores significativos. Sí hubo trabajos previos que ahondaron en la obra pedagógica de Tournai, pero sin apenas profundizar en su sentido y significación. Uno de los primeros fue el de A. Poorter, quien en 1922 publicó en *Un traité de pédagogie médiévale, le De modo addiscendi de Gilbert of Tournai, Revue néo-scholastique de philosophie*, Louvain, pp. 195-228. El artículo se redujo a pequeñas referencias biográficas, textuales y estructurales de la obra. Lo mismo puede decirse del trabajo de P. Glorieux, quien en 1933 publicó en París *Répertoire des Maîtres en Théologie de Paris au XIII^e siècle*.

La historiografía de la segunda mitad del siglo XX ha venido marcada por la publicación de Enrico Bonifacio, que alentó un mayor interés por la obra pedagógica de nuestro franciscano. Uno de los ejemplos más interesantes es el trabajo de Servus Gieben «Four Chapters on Philosophical Errors from the Rudimentum Doctrine of Gilbert of Tournai», publicado en *Vivarium* 1 (1963), pp. 141-164. El artículo ahonda en el agustinismo de nuestro franciscano y más en concreto en su doctrina de la iluminación. Tema que Gieben amplió, en colaboración con Camile Bérubé, en 1973, en un trabajo titulado: «Guibert de Tournai et Robert Grosseteste. Sources inconnues de la doctrine de l'illumination, suivi de l'édition critique de trois chapitres du Rudimentum Doctrinae de Guilbert de Tournai», en: S. Bonaventura, 1274-1974 (Grottaferrata, 1973), II, 627-654. Estos trabajos, que ahondan

en índices y partes de *Rudimentum*, se han visto confirmados en 1988 por las investigaciones de Pietro Maranesi quien, apoyado por los trabajos de Servus Gieben, comenta sus partes en: «Il «*Rudimentum Doctrinae*» di Gilberto di Tournai con l«edizione del suo «*registrum*» o tavola della materia», en: *Bonaventuriana. Miscellanea in onore di Jacques Guy Bougerol, OFM*, 2 Vols, ed. C. Blanco (Rome, 1988), II, 621-680.

La pedagogía política se ha hecho igualmente eco de nuestro personaje. Uno de los trabajos más importantes es el de A. Poorter, quien en 1914 publicó un trabajo, ya clásico, para el conocimiento de la educación política de nuestro franciscano: *Guibert de Tournai, O. F. M., Le traité «Eruditio regum et principum» (étude et texte inédit)*. Lovaina: Institut Supérieur de Philosophie de l'Université, col. *Les philosophes belges. Textes et études*, tomo IX.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gieben, S. et Bérubé, C. (1973). Gilbert de Tournai et Robert Grosseteste. Sources inconnues de la doctrine de l'illumination, suivi de l'édition critique de trois chapitres du Rudimentum Doctrinae de Guilbert de Tournai, en *S. Bonaventura, 1274-1974*, Grottaferrata, II, 627-654.
- Gieben, S. (1963). Four Chapters on Philosophical Errors from the Rudimentum Doctrinae of Gilbert of Tournai, *Vivarium*, 1, 141-164.
- Glorieux, P. (1933). *Répertoire des Maîtres en Théologie de Paris au XIII^e siècle*. París: J. Vrin, vol. II.
- Maranesi, P. (1988). Il «Rudimentum Doctrinae» di Gilberto di Tournai con l'edizione del suo «registrum» o «tavola della materia», en Blanco, C. (ed.) *Bonaventuriana. Miscellanea in onore di Jacques Guy Bougerol, OFM*, 2 Vols, Rome, II, 621-680.
- Poorter, A. (1922). Un traité de pédagogie médiévale, le *De modo addiscendi* de Gilbert of Tournai, *Revue néo-scholastique de philosophie*, XXIV, Louvain, 195-228.
- Poorter, A. (1953). *Le Traité «Eruditio Regium et Principum» de Guibert de Tournai, O, F. M.*, Lovaina.
- Tournai Gilbert de (1953). *De modo addiscendi*. Introduzione e testo inedito a cura di E. Bonifacio. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Troeyer de B. (O.F.M.) (1974). *Bio-bibliographia franciscana neerlandica ante saeculum XVI. Pars Biographica*. Nieuwkoop: B. de Graaf.
- Vergara, J. (2007). El *De modo dicendi et meditandi* de Hugo de San Víctor. Una *lectio* sobre la pedagogía del siglo XII, *Revista Española de Pedagogía*, 238, 519-545.
- Vergara, J. (2003). La didáctica bajomedieval: una apuesta por la pedagogía activa, *Revista Española de Pedagogía*, 226, 511-526.

PALABRAS CLAVE

Gilbert de Tournai, *De modo addiscendi*, Edad Media, Educación, sabiduría, contemplación.

KEY WORDS

Gilbert of Tournai, *De modo addiscendi*, Middle Ages, Education, Wisdom, Contemplation.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

Javier Vergara Ciordia, Profesor Titular de Historia de la Educación en la Universidad Nacional de educación a Distancia. Es director del Grupo de Estudios Medievales y Renacentistas (GEMYR) y director de la *Collectio Scriptorum Mediaevalium et Renascentium*, colección editada por la editorial B.A.C., dedicada a publicar obras bilingües medievales y renacentistas que han marcado la cultura europea.

Dirección del autor: Facultad de Educación
UNED
C/ Juan del Rosal, 14
28040 Madrid
E-mail: fvergara@edu.uned.es

Fecha Recepción del Artículo: 27. Enero. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 06. Junio. 2012

Fecha Revisión para publicación 09. Noviembre. 2012

4

LA PEDAGOGÍA VITAL DE SÉNECA: ENSEÑANZA PARA VIVIR MORALMENTE Y COMPORTARSE CÍVICAMENTE

(SENECA'S VITAL PEDAGOGY: LESSONS TO LIVE MORALLY AND BEHAVE CIVICALLY)

Marco Antonio Coronel Ramos
Universitat de València-Estudi General

DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2634

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Coronel Ramos, M. A. (2013). La Pedagogía Vital de Séneca: enseñanza para vivir moralmente y comportarse cívicamente. *Educación XXI*, 16 (2), 83-96. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2634

Coronel Ramos, M. A. (2013). Seneca's Vital Pedagogy: lesson to live morally and behave civilly. *Educación XXI*, 16 (2), 83-96. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2634

RESUMEN

La pedagogía elaborada por Séneca tiene por objetivo la formación vital del ser humano. En el presente artículo se analizan principalmente sus cartas —pero también sus diálogos y tragedias— para determinar cuáles son los principios rectores del pensamiento pedagógico del estoico romano. Se trata de sintetizar cuáles son los principios morales exigibles a toda persona que pretenda asumir sus responsabilidades ciudadanas. Esta asunción no es opción, sino obligación vital para todo ser humano que pretenda alcanzar la madurez humana de vivir moralmente. La moral es la condición de la felicidad y, al tiempo, el rasgo distintivo del sabio. Estos tres conceptos son los que vertebran la pedagogía de Séneca: moral, felicidad y sabiduría. Con ellos el autor hispanorromano elabora una pedagogía práctica sostenida por una concepción de la vida como conocimiento y elección. El conocer y el elegir son las dos caras de un mismo proceso que conduce a la virtud, verdadero fin de la vida humana. En resumen, el presente artículo analiza cómo Séneca desarrolla este pensamiento para construir una pedagogía para la vida cotidiana o, lo que es lo mismo, una pedagogía del vivir.

ABSTRACT

The pedagogy developed by Seneca aims at educating the human being for life. This article mainly discusses his letters, but also its dialogues and tragedies, in order to identify the guiding principles of the Roman stoic's pedagogi-

cal thinking. It attempts to synthesize the moral principles which are required from the part of any person who intends to take up his civic responsibilities. This assumption is not an option, but a vital requirement for every human being who seeks to achieve human maturity to live morally. Morality is the condition of happiness and, at the same time, the hallmark of wisdom. These three concepts are the backbone of Seneca's teaching: moral, happiness and wisdom. With them, the Roman author develops a practical pedagogy supported by the conception of life as knowledge and choice. Knowing and choosing are the two sides of the same process which leads to virtue, the true end of human life. In short, this article discusses how Seneca develops this line of thought in order to build a pedagogy for the daily life, that is, a pedagogy for living life.

Séneca representa la mejor síntesis de la pedagogía moral estoica. En sus epístolas —también en sus tragedias y diálogos— va desgranando y fundamentando los principios en los que reposa la responsabilidad humana. La moral es en Séneca una suerte de tratado sobre la responsabilidad, y de ahí que su pensamiento pedagógico tenga dos grandes objetivos: (1) conocer la responsabilidad que cada uno tiene y (2) enseñar a ejercerla. Probablemente esta manera de conjugar la moral y la responsabilidad fue lo que le transformó a lo largo de la historia en un autor indispensable en el ámbito de la pedagogía y de la filosofía. Su obra proporcionará a Occidente un arte para la asunción de la responsabilidad social de cada individuo. Será España uno de los lugares donde sus obras se traduzcan y se propaguen con fuerza (Blüher, 1983; Martínez Romero, 1998; Morrás-López Casas, 2001). A su juicio, la moral es una praxis vital alejada de todo relativismo y de todo escepticismo. Así lo defenderá movido por la intención de ayudar al hombre a regular su acción como respuesta personal y como acción de vida. Lo hará, como cabe esperarse, con materiales griegos (Bormann, 1981; Setaioli, 1988), pero situándolos en lo práctico y en lo histórico para retraerlos así de lo especulativo. Desde esta perspectiva la pedagogía es una propedéutica moral: en Séneca cada hombre debe emprender su propio itinerario existencial dispuesto a irse pertrechando de las armas morales que le permitan arrostrar la vida desde la responsabilidad y la irreprochabilidad.

Estos pensamientos sitúan a Séneca en una posición destacada dentro del pensamiento romano, difundido más en géneros como la historiografía, la dialogística o la sátira que en tratados especulativos. En efecto, en la historiografía se presentan los grandes ejemplos dignos de imitación y de recuerdo que constituyen el bagaje moral colectivo; en la sátira se escenifican acciones que contravienen el imaginario ético ciudadano; en los diálogos se contraponen opiniones filosóficas diversas buscando un consenso ideológico. Séneca cultivará tanto la sátira como el diálogo. Sus cartas no dejan de ser un diálogo con un interlocutor a distancia, Lucilio, al que trata de proporcionar modelos prácticos de actuación y enseñanza para que Lucilio

aprenda a regirse por la virtud, a ubicarse en de la sociedad y a responsabilizarse dentro de la historia colectiva. Cuando hablamos de *responsabilidad* estamos aludiendo específicamente a la posición que cada persona debe tener ante la historia y ante el devenir colectivo. Por ello en Séneca la historia es actualización de la moral y marco en el que la vida cotidiana se acrisola convirtiendo lo particular en universal (Kühnen, 1962; André, 1995), y de ahí que, si la responsabilidad se realiza en lo histórico, lo histórico alimenta lo político (Griffin, 1976). Por ello la pedagogía moral senequista está orientada a lo que Otón Sobrino (2003) denomina *yo puedo*, es decir, en el *yo actúo* porque conozco lo que debo.

Este pensamiento básico de la pedagogía senequista puede seguirse haciendo una lectura de sus cartas a Lucilio. Estas cartas no deben interpretarse únicamente como conjunto de consejos dirigidos al amigo, sino como exposición perfectamente elaborada en la que Séneca esboza el conjunto de conocimientos y destrezas propias de un hombre consciente de sí y, por ello, consciente del lugar que ocupa en la sociedad. En Séneca el famoso principio délfico-socrático —*conócete a ti mismo*— se traduce políticamente, es decir, se traslada a las relaciones interpersonales y sociales. El hombre no se conoce a sí mismo desde la especulación metafísica, sino desde la capacidad que muestre para actuar en la sociedad. *Conocerse* es *convivir*, porque la convivencia sólo es posible desde la correcta incardinación del individuo en el cuerpo social. Por eso *conocerse* implica asumir un conjunto de responsabilidades personales y políticas. Séneca, en sus cartas a Lucilio, procurará *guiar* al amigo hacia el *interior* de sí mismo con la intención de que pueda convivir y actuar *fuera* de sí mismo. Por esta razón la pedagogía en Séneca es una instrucción moral basada en los siguientes principios:

- La vida humana se desarrolla necesariamente en el *tunc et nunc*, por consiguiente toda pedagogía moral debe mostrar la importancia de vivir y convivir en el presente.
- Esta valoración del presente supone juzgar la vida no en función del número de años vividos, sino en relación con la calidad intelectual del tiempo disponible. Por ello uno de los temas más recurrentes de Séneca como pedagogo es mostrar en qué cosas merece la pena ocupar ese tiempo.
- Lo que merece la pena está necesariamente vinculado con el bien moral y con el deber cívico. Estos dos principios transforman la pedagogía de Séneca en un proyecto que enseña a escoger lo bueno y actuar desde lo bueno. Lo bueno, como es esperable, coincide con lo racional para el filósofo estoico; lo malo sería lo irracional.

Barajando estos pensamientos construye Séneca su *pedagogía para la vida* que, como se ha dicho, comienza defendiendo que la responsabilidad humana —como la propia vida humana— se desarrolla en el aquí y ahora. Éste es el primer rasgo destacable de la enseñanza moral del escritor cordobés. El autor hispanorromano entiende que la relación que el hombre debe tener con su pasado es de asunción y de construcción actual con el futuro. Tanto la asunción como la construcción de expectativas se realiza en un presente y un aquí concretos (*Lucil.* I,5,8). Por ello el contenido de la pedagogía senequista es habilitar a la persona para que sepa decidir, actuar y escoger, y éstas acciones, en las que se materializa el *yo-puedo*, se sitúan necesariamente en ese aquí y ahora: «Mientras aplazamos las decisiones, la vida transcurre» (*Lucil.* I,1,2 [Traducciones de Roca, 1994]). En esta performatividad del *yo-puedo* se incluye la asunción de las responsabilidades personales, cuya primera exigencia es precisamente saber manejar el tiempo: «Y, si quieres poner atención, te darás cuenta de que una gran parte de la existencia se nos escapa obrando mal, la mayor parte estando inactivos, toda ella obrando cosas distintas de las que debemos» (*Lucil.* I,1,1).

Queda puesto de relieve cómo aprender a aprovechar el tiempo es la otra cara de la moneda del obrar el bien. En este sentido —igual que expone Séneca en *De brevitae vitae*— la rapidez con que transcurre el tiempo no debe ser ocasión para la angustia, sino oportunidad para centrar la vida en lo importante. La fuga del tiempo es una llamada de atención para evitar la dispersión del *yo-puedo*, ya que el tiempo sólo se pierde si se usa para lo inútil y baladí, que son dos maneras de llamar también a lo inmoral. Véase cómo para Séneca vivir es obrar bien. Si el hombre actúa mal o no actúa la existencia se le escapa y el tiempo, ese necesario compañero de la experiencia humana, se escurre entre los dedos de las manos. Sólo el tiempo dedicado a aquello que *debemos* está preñado de frutos de sabiduría. Éste será el fin de la pedagogía senequista: enseñar a asumir el deber, al que se contraponen el mal y la negligencia. Para lograr ese objetivo o meta lo primero es conocer el deber y luego saber actuar con arreglo a ese mismo deber. Séneca describe al hombre que desconoce el deber como un ser inmaduro o un adulto que actúa patéticamente con comportamientos de niño: «Pues hasta ahora no perdura en nosotros la infancia, sino un defecto mayor, la mentalidad infantil. Y es esto aún peor, por cuando poseemos el ascendiente de los viejos, pero los vicios de los muchachos, y no tanto de los muchachos, cuanto de los niños: aquéllos temen las cosas insignificantes, éstos las imaginarias; nosotros las unas y las otras» (*Lucil.* I,1,2).

Lo *insignificante* y lo *imaginario* conducen directamente en Séneca a lo irracional. Podría concluirse que su objetivo pedagógico es adecuar la actuación humana con la lógica de la vida. La educación contribuye a armonizar ambas coordenadas. Es este proceso el que sólo puede darse en el presente

y en el ahora, y por ello Séneca vincula la maduración con la evitación de la mudanza exterior. Según Séneca, no se aprende de lo mucho, sino de lo escogido, y no se crece en la movilidad, sino en el reposo. Prevendrá entonces del cambiar en demasía del lugar de vivir (*Lucil.* I,2) en el convencimiento de que el bien supremo no está en el exterior, sino que procede del propio hombre (*Lucil.* I,8,15). La vida moralmente adulta exige, en consecuencia, vivir en el presente y desde una estabilidad interior incompatible con viajes excesivos (*Lucil.* VI,55,8). Sólo así podrá evitar el hombre que le desconcierten las desarmonías exteriores (*Lucil.* VI,56,14). Con todo, este estado de inmunidad a la perturbación sólo acontece cuando el hombre ha alcanzado la sabiduría, que es la meta final de la educación moral de Séneca. Por ello la historia, concebida como discurso demostrativo, era para Séneca —siguiendo a Cicerón— la maestra de la vida, porque es en sus páginas donde se pone de manifiesto las aporías que jalonan la vida humana (André, 1995: 29; 1983).

Dichas aporías no son ciertamente un mero obstáculo para la vida racional —feliz, sino que, a juicio del autor cordobés, las aporías vitales tienen sentido en el decurso existencial de cada individuo—. En efecto, los daños morales que padece un ser humano son una ocasión para aprender a superar los efectos de ese daño. La vida no se representará así para Séneca como una huraña enemiga del hombre, sino como la primera maestra que curte a todo aquel que es capaz de afrontar su realidad desde la comprensión de los acontecimientos experimentados y desde la asimilación de las enseñanzas consiguientes. Séneca, como pedagogo, tratará de realzar el *magisterio* de la vida o, si se quiere, procurará educar a Lucilio para que sepa *leer, comprender y asumir* las lecciones de la vida. En ese instante emerge el concepto de *fortuna* (Forschner 1993) entendido precisamente como escuela en la que el hombre se curte (*Lucil.* II,13,1-3). En las cartas a Lucilio el sabio —lo mismo que en *De providentia*— será un atleta que sufre, se entrena y madura en las adversidades.

Pero lo fundamental no son las dificultades externas, sino las que nacen del interior, de la incapacidad de valorar adecuadamente las cosas: «El mayor problema lo tienes contigo, tú eres el que te creas las dificultades» (*Lucil.* II, 21,1). La virtud, el sumo bien y meta de toda la pedagogía senequista, requiere esa contraposición. Lo importante no es ni siquiera valorar lo que se soporta, sino la manera en que el hombre soporta las adversidades. De aquí proviene el concepto estoico de *apátheia* que consiste, frente a los epicúreos, en superar los males experimentándolos y sintiéndolos. Entonces aparece de nuevo la importancia que la historia tiene en Séneca porque, al hacer universal lo particular, proporciona enseñanzas generales que facilitan la elección vital, cotidiana y concreta que realiza cada individuo. La historia es el espejo de la vida y, por ello mismo, per-

mite recuperar la propia vida (Zambrano, 1992). Es esto lo que transforma la pedagogía en filosofía y la filosofía en terapéutica. La propia vida enseña el valor de las cosas y ese conocimiento reporta al hombre la sanación de la sabiduría. La filosofía en este sentido no es castigo o privación, sino frugalidad y medida (*Lucil.* I, 5,5). Así se puede comprender que «no es tuyo lo que hizo tuyo la fortuna» (*Lucil.* I,8,10), porque lo que la fortuna da son cosas externas que puede quitar cuando ella quiera.

Séneca ilustra estas afirmaciones con una contraposición usual en Roma que sitúa al *vulgo* frente al sabio (Coronel Ramos, 2002: 67-81). Horacio lo había expresado con su conocido verso «odi profanum vulgus, et arceo» (*Carm.* III,1,1). Séneca hace lo propio considerando *vulgo* a todo hombre que viva para la ostentación exterior, ya sea de riqueza o de modestia (*Lucil.* I,5). Advierte, sin embargo, que el sabio no es el que hace lo contrario del vulgo, sino el que actúa mejor que el vulgo (*Lucil.* I,5,3). Si el sabio hiciera lo contrario que el vulgo, vulgo y sabio serían dos fases de la misma realidad y nada más opuesto al pensar de Séneca. El sabio se caracteriza por elegir lo mejor, que no es otra cosa que lo racional; vulgo es todo aquel que ignora lo mejor. En esta elección de lo mejor la maestra principal, según Séneca, es la propia naturaleza (*Lucil.* I,5,4). Explica entonces que lo más valioso reside en el interior de la persona. El sabio es el que sabe vivir de ese interior, mientras que el vulgo permanece en lo superficial (*Lucil.* III,23,6). Un interior curtido es el lugar natural y el maestro del sabio: «Recógete en tu interior cuanto te sea posible» (*Lucil.* I,7,8). En el interior está la verdadera libertad de no necesitar poseer nada que no dependa de uno mismo: «Luego, no poseamos nada que pueda sernos arrebatado con gran provecho del que nos tiende asechanzas: que tu vida represente el mínimo botín posible» (*Lucil.* II,14,9). La capacidad de ser libre es el rasgo que define al sabio: «Conviene que te hagas diferente del vulgo con tal que esté en tu mano retirarte en tu interior» (*Lucil.* III,25,7), y esa capacidad reside en el interior, que es donde reside la persona real, porque las palabras y las opiniones pueden ser fingidas (*Lucil.* III,26,6). En esa perfección interior consiste la felicidad (Waterman, 1993): «Ha llegado a la perfección quien sabe de qué gozar, quien no ha dejado su felicidad al arbitrio ajeno» (*Lucil.* III,23,2). Por esta misma razón Petronio, coetáneo y amigo de Séneca, censuraba que los padres cifraran la educación de sus hijos en la ambición, es decir, en lo exterior y sometido a la fortuna (4,1-2).

En consecuencia, el cometido de la pedagogía de Séneca es hacer patente y diáfana la lógica natural de las cosas. La pedagogía será, por tanto, una parte de la filosofía o, si se quiere, una función de la filosofía. La filosofía «ordena la vida, rige las acciones, muestra lo que se debe hacer y lo que se debe omitir, se sienta en el timón y a través de los peligros dirige el rumbo de los que vacilan» (*Lucil.* II,16,3). Por ello no es un entretenimiento ni una

ocasión de hacer ostentación. La ostentación en la sabiduría no es más que insolencia y desdén de los demás (*Lucil.* XVII-XVIII,102,5). Sin ella no hay vida feliz, que es el objeto último de la pedagogía senequista. Esta sabiduría es un concepto puramente práctico: «¿En qué consiste la sabiduría? En querer y no querer siempre las mismas cosas; sin necesidad de añadir la pequeña reserva de que sea honesto lo que desees, ya que a nadie le puede agradar siempre lo mismo, si no es honesto» (*Lucil.* II,20,5). La sabiduría es, por así decir, la capacidad de escoger siempre lo mejor y más conveniente, o, en una palabra, lo honesto. La pedagogía en Séneca es el camino que conduce a hacer esa elección. Y la primera lección es que el hombre que se rige por lo exterior está sometido constantemente a los embates de la fortuna. Por eso Séneca, afirmando que siempre habrá alguien mejor que uno mismo en ascendiente, fama o méritos, añade: «Vale la pena que todos me superen con tal que yo supere a la fortuna» (*Lucil.* VII,68,11).

La expresión más clara de esta aseveración es la dicotomía entre fortuna y honestidad: «En verdad el que considera bienes otras cosas cae en poder de la fortuna, se somete a la voluntad ajena; quien reduce todo bien a lo honesto, halla la felicidad dentro de sí» (*Lucil.* VIII,74,1). Esta contraposición hizo fortuna y, por poner un ejemplo, vertebró una obra como el *Lazarillo de Tormes*. La fortuna es una ruta de vida desde el exterior y sometida a los vaivenes de lo mudable; la honestidad es la vía interior regida por lo racional (*Lucil.* VIII,74,21): «Quien se entrega con exceso a los acontecimientos fortuitos, urde para sí una trama ingente e interminable de inquietudes. Esta es la única vía para el que se dirige a un lugar seguro: menospreciar los bienes externos y contentarse con la honestidad. Pues el que piensa que existe algo mejor que la virtud, o que es posible algún bien prescindiendo de ella, abre los pliegues de su toga a las dádivas que reparte la fortuna, e inquieto aguarda sus presentes» (*Lucil.* VIII,74,6). Séneca explica el sometimiento a la fortuna con el símil de una asamblea de competidores que derraman honores, riquezas y favores. Los más juiciosos huyen del reparto, porque saben que traerán unas servidumbres nefastas (*Lucil.* VIII,74,7). Por eso concluye «Todo el que se proponga ser feliz debe convencerse de que el único bien es la honestidad. Porque, si considera que es otro distinto, antes que nada juzga mal de la Providencia, ya que son innumerables las molestias que acontecen al hombre justo y todos los bienes que nos han concedido son efímeros y reducidos, si los comparamos con la duración del mundo entero» (*Lucil.* VIII,74,10).

Reaparece entonces la contraposición entre el sabio y el vulgo para precisar que la fortuna no acude en pos de la gente, sino que sólo tiene influencia en los que están apegados a ella —el vulgo: «No posee la fortuna, como creemos, manos largas; a nadie atrapa, si no está pegado a ella» (*Lucil.* X,82,5). Esto es lo mismo que decir que la fortuna rige lo trivial y lo ordina-

rio (*Lucil.* XX,122,9). Por eso el sabio es siempre dibujado como inmune a la fortuna y, por este motivo, como poseedor de la libertad interior de guiarse por la razón: «Si quieres someter a ti todas las cosas, sométete tú mismo a la razón. A muchos gobernarás, si la razón te gobernare a ti. Aprenderás de ella qué proyectos debes acometer y de qué manera; no te cogerán de sorpresa los acontecimientos» (*Lucil.* IV,37,4). Es la razón la que debe marcar el ritmo de los acontecimientos. Esa razón es la que aconseja vivir desde el interior y en solidaridad con el prójimo: «No puede vivir felizmente aquel que sólo se contempla a sí mismo, que lo refiere todo a su propio provecho: has de vivir para el prójimo, si quieres vivir para ti» (*Lucil.* V, 48, 2). De ese modo la sociedad se asienta igualmente en la racionalidad.

Si el vulgo está al albur de la fortuna, el sabio «vive con los dioses como un igual» (*Lucil.* VI,59,14). Esta afirmación supone calificar al sabio de imperturbable y feliz, que son dos de las notas definitorias de la divinidad. A ese ideal tiende la pedagogía senequista que presenta, como objetivo concreto, enseñar a actuar ante los daños y ante las alegrías con esta misma ecuanimidad. Las tristezas y las alegrías deben mantenerse siempre dentro de esos límites naturales: «Para saciar el hambre y la sed no es preciso instalarse en moradas opulentas, ni soportar un ceño severo y hasta una insolente cortesía, no es necesario surcar los mares ni seguir a los ejércitos. Fácil de adquirir y apropiado es lo que reclama la naturaleza» (*Lucil.* I,4,10). La regla de oro es, por tanto, la acomodación a lo natural, y de ahí la frugalidad sin desaliño o el cuidado del cuerpo desde el espíritu (*Lucil.* I,8,5) y desde luego el evitar desear las cosas exteriores (*Lucil.* IV,30,4). Dentro de todas estas indicaciones se incluye el dominio de uno mismo (*Lucil.* IV,30,5) que nace de conocer puntualmente la realidad (*Lucil.* IV,30,5). Conocer la realidad es el objetivo último de la enseñanza de Séneca. En este sentido, al eterno debate entre la importancia de los ideales y metas en la formación (Rescher, 1987; De Ruyter, 2003; Heyting, 2004), Séneca aporta un punto de vista propio y claro. Para él la educación es una actividad teleológica, como recientemente ha sostenido (De Ruyter, 2006), que forma parte de la filosofía en tanto en cuanto la filosofía es un arte de vivir. La filosofía y la pedagogía de Séneca son un arte de vivir. El propio Séneca es un maestro en el arte de la vida (Börger, 1980; Werf, 1999; Baier, 2005; Gronedeik-De Ruyter 2009).

Pero no se pierda de vista que vivir significa situarse en el interior y en la razón, por eso su pedagogía vital es, como explicó Hadot en su obra ya clásica (1969), una pedagogía para el espíritu. Por esta razón los conceptos más importantes en la pedagogía senequista son *virtud* y *alma*. La virtud, en concreto, es la capacidad de vivir sin que ninguna perturbación conmueva el interior del hombre (*Lucil.* III,27). Séneca afirmará que, cuando las cosas funcionan mal, «debes cambiar de alma, no de clima» (*Lucil.* III,28,1). El exterior es mudable y no afecta a la esencia personal. El hombre se relaciona

con ese exterior desde el interior. En él radica el alma, y es en el alma donde se encuentra la verdadera nobleza humana: «¿Quién es verdaderamente noble? Aquel a quien la naturaleza dispuso debidamente para la virtud» (*Lucil.* V,44,25). Aseveraciones como ésta convierten la sabiduría en una búsqueda a la que todos están llamados por igual. Séneca sigue la herencia griega que hace de la virtud la conformidad con lo natural y con lo racional (*Lucil.* V,50,8). Su pedagogía es, concretamente, una pedagogía de la virtud, porque sólo desde la virtud posee el hombre claridad para decidir, escoger y actuar: «¿En qué consistirá esta virtud? En un juicio verdadero y estable: de él procederá el impulso de la voluntad, él conferirá claridad a toda idea que motive dicho impulso» (*Lucil.* VIII,71,32).

Es precisamente la virtud la que nos sitúa en nuestro interior, la que hace posible que las pasiones no se adueñen del hombre y que éste sepa escoger lo mejor. Esa virtud está por encima de todo azar y de toda fortuna (*Lucil.* XI-XIII,87,17). En *De beata vita* (7,3) Séneca la explica como lo más elevado, como el bien supremo inmortal y como lo único estable en la vida humana. En este sentido la virtud presenta dos rasgos clarísimos: «La virtud comprende dos aspectos: la contemplación de la verdad y la actualización de la misma: la primera la procura la enseñanza, la segunda la admonición. Es la acción buena la que pone en práctica y muestra la virtud. Ahora bien, si al que se apresta a la acción le aprovecha quien le aconseja, también le aprovechará quien le amonesta.» (*Lucil.* XV,94,45). En consecuencia, la pedagogía vital de Séneca es contemplación de la verdad y actualización de la misma en el *yo-puedo* del aquí y ahora. La presencia de la virtud se determinará en las buenas obras.

Desde esta perspectiva se entiende mejor la contraposición anterior entre el noble y el vulgo: el noble vive en la virtud, mientras que el vulgo está emboscado siempre en el azar (*Lucil.* I,8,3). El azar y la fortuna son la clave vital del que no depende de sí mismo; la virtud es el ancla del sabio. Séneca quiere acompañar con su enseñanza en el tránsito desde un lugar a otro. Todo esto determina que la pedagogía sea una suerte de amistad, en la que el sabio se pone al servicio de otro haciéndolo exclusivamente por deseo de enseñar: «De este modo el sabio se basta a sí mismo, no porque desee estar sin un amigo, sino porque puede estarlo» (*Lucil.* I,8,5). La razón de ser de la amistad no será el interés, sino la práctica de la virtud (*Lucil.* I,8,8-13). A eso enseña la filosofía convertida en pedagogía contra el odio, la envidia o el menosprecio. La amistad verdadera nace de hombres libres que viven en la virtud. Séneca exigirá entonces que se usen los términos de manera correcta y sólo se llamen amigos aquellos que se conocen realmente (*Lucil.* I,3). La amistad también reside en el alma, y de ahí que los amigos siempre estén juntos incluso cuando viven ausentes uno de otro (*Lucil.* VI,55,10s).

Séneca, sin embargo, no se queda en estas consideraciones generales, sino que, en sus lecciones de vida, atiende una variada temática surgida de todas las situaciones posibles en que se desenvuelve la existencia humana. Pondremos los ejemplos de la vejez y la muerte. A su juicio, la vejez o momento final de la vida humana no es la decrepitud de las facultades, sino la culminación de un proceso de acrisolamiento interior que se refleja en el agotamiento de las pasiones. La muerte, por otro lado, no sólo acecha a los viejos, sino que puede afectar también a los jóvenes (*Lucil.* I,12). Además, la muerte debe asumirse como realidad que ayuda a vivir con total desprendimiento de lo externo: «Quien aprendió a morir, se olvidó de ser esclavo; se sitúa por encima o, al menos, fuera de toda sujeción. ¿Qué le importan la cárcel, la guardia, los cerrojos? tiene abierta la puerta. Una sola es la cadena que nos mantiene sujetos: el amor a la vida; este sentimiento, aunque no lo debamos rechazar, hay que reducirlo de tal manera que, si alguna vez las circunstancias lo exigieren, nada nos detenga ni nos impida que estemos preparados a realizar al instante lo que algún día es preciso que realicemos» (*Lucil.* III,26,10). Vivir es un concepto también interior que no se mide en años sino en virtud: «Hemos de aparejarnos para la muerte antes que para la vida. La vida está hartamente provista, pero nosotros estamos siempre con ansias de abastecerla: nos parece y siempre nos parecerá que nos falta algo. Que hayamos vivido lo suficiente no lo consiguen ni los años ni los días, sino el alma. He vivido, Lucilio carísimo, todo el tiempo que era suficiente. Satisfecho aguardo la muerte» (*Lucil.* VI,61,4).

Otro ejemplo señalado para entender la pedagogía vital de Séneca es su concepción de la piedad, que reposa sobre los mismos principios expuestos según los cuales lo sagrado está vinculado al bien y al interior: «No es cuestión de elevar las manos al cielo, ni de suplicar al guardián del santuario para que nos permita acercarnos hasta el oído de la imagen con el pretexto de ser escuchados más favorablemente. Dios está cerca de ti, está contigo, está dentro de ti. Así es, Lucilio: un espíritu sagrado, que vigila y conserva el bien y el mal que hay en nosotros, mora en nuestro interior; el cual, como le hemos tratado, así nos trata a su vez. Hombre bueno nadie lo es ciertamente sin la ayuda de Dios: ¿puede alguien, acaso, elevarse por encima de la fortuna, de no ser ayudado por Él? Es Él quien procura nobles y elevados consejos. En cada uno de los hombres buenos habita un dios (quien sea ese dios es cosa incierta) [En. 8, 352]» (*Lucil.* IV,41,1-2).

No hay manera de explicar mejor lo sagrado que con estas palabras. En este sentido la principal exigencia de lo divino no es otra que la bondad. La divinidad, según Séneca, es para el mundo lo que para el hombre es el alma (*Lucil.* VII,65,24). Con estas analogías se va explicando la relación entre dios y el hombre. Lo divino es en realidad identificado con lo natural y con lo racional, y de ahí que el sabio fuera equiparado a lo divino y que lo

divino sea, en este contexto, el fin de la pedagogía senequista: «Los dioses no son altaneros, no son envidiosos: son acogedores, y a los que se empeñan en subir les alargan la mano. ¿Te sorprende que el hombre se eleve hasta los dioses? Dios desciende a los hombres; mejor aún —y esto es más íntimo—, Dios penetra en el interior del hombre: ninguna alma es virtuosa sin Dios. En el cuerpo humano han sido derramadas semillas divinas; si un buen cultivador las recoge, brotan mostrando semejanza con su origen, y se desarrollan con rasgos iguales a las que le dieron el ser; pero si el cultivador es malo, no de otra suerte que el terreno estéril y pantanoso, las sofoca y luego produce broza en lugar de buen cereal» (*Lucil.* VIII,73, 15s). Esta relación humana con lo divino determina que el culto a los dioses quede también en Séneca despojado de lo exterior, para convertirse en reconocimiento de su excelencia y en la imitación de sus actos superiores: «El primer culto a los dioses consiste en crecer en ellos; luego reconocer su majestad; saber que ellos son los que gobiernan el mundo, los que con su poder ordenan el universo, los que protegen al género humano, preocupándose a veces de cada uno. Ellos ni causan el mal, ni están sometidos a él; por lo demás a algunos los reprenden, los corrigen, les imponen penas y algunas veces los castigan bajo la apariencia de hacer un bien. ¿Quieres tener propicios a los dioses? Sé bueno. Les tributa el culto debido quien los imita» (*Lucil.* XV,95,50). En este sentido, y en una suerte de teodicea *avant la lettre*, Séneca indica que el mal proviene del propio hombre al no situar su actuación en el alma y en la virtud (*Lucil.* XIX,110,10).

En definitiva, Séneca es precursor de una pedagogía para la vida centrada en los conceptos de moral, sabiduría y felicidad. Es una pedagogía práctica, en la que el maestro no hace más que iluminar el tránsito vital del discípulo. En ese tránsito la fortuna va curtiendo al hombre que, como un atleta, aprende a situarse no frente a la fortuna sino al margen de su influjo. Séneca desarrolla este conjunto de ideas a partir de la tradicional dicotomía romana entre vulgo y noble para aconsejar, al que quiera regirse por el alma y vivir en la virtud, asumir la racionalidad que refleja la propia naturaleza para, desde esta lógica cósmica, alcanzar la sabiduría que se aloja en el interior de cada individuo. Ese individuo no es un ser autárquico o insolidario, sino que conoce la altura y la hondura de la verdad, y desde ello asume, en el aquí y el ahora, su responsabilidad. Ese ser pronuncia sin miedo el *yo-puedo* que caracteriza la madurez humana. Desde ese *yo-puedo* moral puede el hombre alcanzar la bonanza emocional en cualquier momento y circunstancia de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- André, J. M. (1983). Sénèque Théologien. L'évolution de sa pensée jusqu'au *De superstitione*. *Helmantica. Revista de filología clásica y hebrea*, 34 (103-105), 55-72.
- André, J. M. (1995). Sénèque et la philosophie de l'histoire. *Faventia* 17 (1), 27-37.
- Baier, T. (2005). Seneca als Erzieher, en Manuwald, G.; Zimmermann, B. & Baier, T. (eds.). *Seneca: philosophus et magister*. München: Rombach Verlag, 49-62.
- Blüher, K. (1983). *Séneca en España*. Madrid: Gredos.
- Börger, H. (1980). *Grundzüge der Bildungstheorie L.A. Senecas*. Frankfurt a. Main-Bern-Cirencester: Peter D. Lang.
- Bormann, K. (1981). Zur stoischen Affektenlehre, en Craemer-Ruegenberg, I. (ed.). *Pathos, Affekt, Gefühl*. Freiburg-München: Karl Alber, 79-102.
- Coronel Ramos, M. A. (2002). *La sátira latina*. Madrid: Síntesis.
- De Ruyter, D. (2003). The Importance of Ideals in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (3), 467-482.
- De Ruyter, D. (2006). On the value of thinking about goods and values in education, in Goor, R. van & Mulder, E. (eds.). *Grey wisdom? Philosophical reflections on conformity and opposition between generations*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 9-23.
- Forschner, M. (1993). *Über das Glück des Menschen. Aristoteles, Epikur, Stoa, Thomas von Aquin, Kant*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Griffin, M.T. (1992). *Seneca, a Philosopher in Politics*. Oxford: Clarendon Press.
- Groenendijk, L.F. & De Ruyter, D. (2009). In de leer bij Seneca. Een stoisch perspectief op levenskunst, onderwijs en opvoeding. *Pedagogiek*, 29 (2), 124-139.
- Hadot, I. (1969). *Seneca und die griechisch-römische Tradition der Seelenleitung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Heyting, F. (2004). Beware of Ideals in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 38 (2), 241-247.
- Horacio (1985). *Opera*. Edición de D.R. Shackleton Bailey. Stuttgart: B.G. Teubner.
- Kühner, F.J. (1962). *Seneca und die römische Geschichte*. München: Schubert.
- Martínez Romero, T. (1998). *Un classic entre classics. Sobre traduccions i recepcions de Séneca a l'època medieval*. Valencia-Barcelona: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana-Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Morrás, M. y López Casas, M.M. (2001). Lectura y difusión de los *Libros de Séneca*. *Revista de Filología Española*, 81 (1-2), 137-163.
- Otón Sobrino, E. (2003). Los otros filósofos en Séneca. *Estudios Latinos*, 23 (2), 351-358.
- Petronio (2003). *Satyricon*. Edición de K. Müller. München: Saur, Bibliotheca scriptorum graecorum et romanorum teubneriana. [Versión española: Petronio (2007). *El satiricón*. Traducción y notas de L. Rubio Fernández. Madrid: Gredos.]
- Rescher, N. (1987). *Ethical idealism. An inquiry into the nature and function of ideals*. Berkeley: University of California Press.

- Séneca (1965). *Epistulae*. Edición de L.D. Reynolds. Oxford: Clarendon Press, Oxford Classical Texts. [Versión española: Séneca (1994). *Epístolas morales a Lucilio*. 2 volúmenes. Traducción y notas de I. Roca Meliá. Madrid: Gredos.]
- Séneca (1977). *Dialogues*. Edición de L.D. Reynolds. Oxford: Clarendon Press, Oxford Classical Texts. [Versión española: Séneca (1996). *Diálogos*. Traducción y notas de J. Mariné Isidro. Madrid: Gredos.]
- Séneca (1986). *Tragoediae*. Edición de O. Zwierlein. Oxford: Clarendon Press, Oxford Classical Texts. [Versión española: Séneca (1996). *Tragedias*. Traducción y notas de J. Luque. Madrid: Gredos.]
- Setaioli, A. (1988). *Seneca e i greci*. Bologna: Patron.
- Waterman, A.S. (1993). Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (4), 678-691.
- Werf, H. van der (1999). *Seneca. Achtergrond en actualiteit van zijn levensfilosofie*. Baarn: Agora/Kapellen-Pelckmans.
- Zambrano, M. (1992). *El pensamiento vivo de Séneca*. Madrid: Cátedra.

PALABRAS CLAVE

pedagogía, instrucción moral, aprendizaje experiencial.

KEY WORDS

pedagogy, moral instruction, experiential learning.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

Marco Antonio Coronel Ramos, especialista en historia de las ideas, especialmente en el siglo XVI, ha trabajado especialmente sobre la problemática en torno a la edición, traducción y comentario de textos bíblicos en dicha centuria. También ha trabajado sobre literatura clásica, en especial sobre el género satírico, y sobre autores neolatinos como J.L. Vives, V. Mariner o F. Furió Ceriol.

Dirección del autor: Marco Antonio Coronel Ramos.
Avda. Economista Gay, 8-13,
46009-Valencia
E-mail: marco.coronel@uv.es

Fecha Recepción del Artículo: 27. Enero. 2012

Fecha Revisión del Artículo: 30. Marzo. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 01. Abril. 2012

Fecha de Revisión para publicación: 09. Noviembre. 2012

5

LA DOCTRINA PUERIL DE LULIO: UNA ENCICLOPEDIA ESCOLAR DEL SIGLO XIII

(RAMON LLULL'S DOCTRINA PUERIL: A 13TH CENTURY SCHOOL ENCYCLOPAEDIA)

Conrado Vilanou Torrano
Universidad de Barcelona

DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2635

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Vilanou Torrano, C. (2013). La Doctrina Pueril de Lulio: una enciclopedia escolar del siglo XIII. *Educación XX1*, 16 (2), 97-114. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2635

Vilanou Torrano, C. (2013). Ramon Llull's Doctrina Pueril: a 13th Century school encyclopedia. *Educación XX1*, 16 (2), 97-114. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2635

RESUMEN

En este artículo se presenta la *Doctrina Pueril* de Raimundo Lulio, que escribió el año 1275 para la formación de su hijo. Se trata de uno de los textos pedagógicos más destacados de la época bajo-medieval, que circuló profusamente durante los siglos XIV y XV como confirman las diversas copias manuscritas existentes. En un momento en que las ciudades habían adquirido un incipiente protagonismo, Lulio elaboró una enciclopedia pensando en la educación de un laico que había de dedicarse al mundo de la vida activa y que, en consecuencia, tenía que aprender un oficio. La obra —que se compone de dos partes bien diferenciadas, una religiosa que es la más extensa y otra profana más reducida— destaca el papel de las artes mecánicas, en detrimento de las artes liberales, sobre todo del cuadrivio que se limita al cultivo de la música. En cualquier caso, el objetivo final de esta enciclopedia escolar —que además fue puesta al servicio de la formación de Blanquerna, el protagonista de una de las novelas didácticas de Lulio más notables— no era otro que amar, servir y honrar a Dios.

ABSTRACT

This paper discusses Ramon Llull's *Doctrina Pueril*, which he wrote in 1275 for the education of his son. It is one of the most outstanding teaching texts of the late Middle Ages and was very popular during the 14th and 15th centuries, as confirmed by the various handwritten copies that still survive.

At a time when cities had acquired an incipient prominence, Lull drew up an encyclopaedia primarily intended for educating a layperson who would enter the world of active life and therefore needed to learn a trade. The work—consisting of two well-differentiated parts, one religious (the larger) and another profane (the smaller)—stresses the role of the mechanical arts, to the detriment of the liberal arts, particularly the quadrivium, which is reduced to the cultivation of music. In any case, the ultimate goal of this school encyclopaedia—which was also used in the education of Blanquerna, the hero of one of Lull's most notable didactic novels—was none other than to love, serve and honour God.

INTRODUCCIÓN

Sabido es que el profesor Juan Tusquets calificó a Raimundo Lulio con el apelativo de pedagogo de la Cristiandad. Con anterioridad, Pedro Font y Puig había destacado la tendencia a la unidad del pensamiento luliano, una unidad que podemos relacionar con la filosofía platónica. La verdad es que todos aquellos que, desde la Universidad de Barcelona, se han interesado por las cuestiones histórico-pedagógicas han manifestado una especial predilección por Lulio (1235-1316). En este sentido, los hermanos Carreras Artau se ocuparon con extensión y profundidad del insigne mallorquín, en su *Historia de la filosofía española: filosofía cristiana de los siglos XIII al XV* (1939-1943). En su análisis, los hermanos Carreras remarcaron que «la pedagogía luliana es una pedagogía de la primera intención, que comienza por las cosas generales para descender a las especiales y, auxiliada por el Arte general, culmina en la imitación de las virtudes divinas» (Carreras Artau, 1939, 614).

De hecho, en el prólogo de la *Doctrina pueril* (1275) queda expresada esta primera intención de la pedagogía luliana, al manifestar Lulio que dedica la obra a su hijo Domingo, para que «pueda entrar en la ciencia y por su medio sepa conocer, amar, servir a su glorioso Dios». De acuerdo con el plan divino de la creación, Dios desea que la primera intención del hombre sea amarle, honrarle y servirle, hasta el punto que sólo por la segunda intención el hombre pueda servirse de los bienes que «derivan de los méritos de la primera intención». Por eso, en los *Proverbios* lulianos se lee: «Procura la concordancia entre la primera y la segunda intención» (Lull, 1978, 174). Cuando la concordancia no se da, surge la contrariedad entre el hombre y Dios, estableciéndose entre ambos tres vías: la inferior que es la del pecado, la mediana representada por la vida activa y la superior que corresponde a la vida contemplativa (*Doctrinal pueril*, 87, 2). Rechazada la vía inferior, Domingo ha de seguir el camino del medio, debiendo aprender un oficio para ganarse honestamente la vida. Más adelante veremos como estas tres vías se reducen a dos, las que simbolizan el bien y el mal.

Por su parte, Joaquín Xirau escribió en el exilio su libro *Vida y obra de Ramón Llull. Filosofía y mística* (1946). Xirau destaca la dimensión amorosa del pensamiento luliano que entronca con la tradición franciscana y que pone en relación con su pedagogía de la conciencia amorosa. A pesar de la diáspora, Xirau tenía bien claro que su filosofía de la educación —sistemática en *Amor y Mundo* (1940)— encontraba un magnífico antecedente en Lulio, ya que junto a su pasión por el razonamiento del Arte general, destaca la primacía del amor. Tan es así que el Árbol de la ciencia, en el que expone su Arte de una manera sencilla, se completa con el Árbol del amor. Sin negar que podamos llegar a Dios —Logos, Verbo y Luz— a través de razones necesarias, Lulio afirma contundentemente que Dios es amor.

Digamos también que para Lulio —en un planteamiento que recuerda la ley evangélica de los dos caminos, ya presente en la *Didakhé*— existen dos vías de modo que —de acuerdo con el modelo de San Buenaventura— el ser humano ha de recorrer un itinerario hacia Dios, que es el Amado. «El Amado educaba al amigo en amar. El amor le enseñaba a tener paciencia; la misericordia, a esperar; la justicia, a temer, y la fe, a creer; y, siendo ya de mayor edad, todas le instruían y enseñaban a amar» (Lulio, 1981, 102). De la misma manera que Félix viaja por el mundo para maravillarse ante la belleza de la creación divina, también el hombre ha de recorrer su propio camino para acercarse al bien. De ahí que la antropología luliana presente al ser humano como un *homo viator* —un peregrino— que debe alejarse del pecado y aproximarse al bien que personifica el Amado. Para alcanzar tal objetivo el hombre tiene que activar sus tres facultades, el entendimiento, la voluntad y la memoria, potencias de raigambre agustiniana. Al fin de cuentas, sólo después de este proceso itinerante —señalemos que Lulio cubrió el camino de Santiago poco después de su conversión (1263)— el hombre podrá encontrar al Amado a través de un recorrido que tiene mucho de vía salvadora. La *Doctrina pueril* deja bien claro que las siete virtudes (capítulos 52 al 58) constituyen las vías de la salvación (cap. 59), mientras que los siete pecados capitales (capítulos 60 al 67) significan otras tantas vías de condenación.

Entre la ciencia y la amancia, Lulio se decide por el amor. Así pues, a través de la caridad —que ajusta el hombre a Dios— se deben amar aquellos principios que nos distancian de la vanagloria, a la vez que iluminan las cosas hasta el punto de que el entendimiento queda supeditado al amor; estableciéndose la siguiente fórmula: «Cuando más ames, más podrás entender, y cuando más entenderás, un mayor amor existirá» (*Doctrina pueril*, 54, 10). Por tanto, el amor —al igual que la fe— se ha hecho para entender y para pensar, y no al revés: la primacía radica en la fe y en el amor que alumbran el universo entero. Quizá por ello, en la *Doctrina pueril* el discurrir del entendimiento queda un tanto relegado respecto la memoria y la voluntad (Santanach Suñol, en Llull, 2005).

No puede extrañar que al tratar de las artes liberales aconseje que su hijo no aprenda geometría ni aritmética, y menos aún astronomía, porque «estas artes requieren todo el pensamiento humano, por lo cual no se puede también amar y contemplar a Dios» (*Doctrina pueril*, 74, 9). Del cuadrivio solamente la música es recomendada por Lulio porque sirve para loar a Dios, rechazando la música de los trovadores que «tocan sus instrumentos ante los príncipes por la vanidad mundana» (*Doctrina pueril*, 74, 6). Pero no hay que suponer que Lulio se cierra a los argumentos racionales ya que en el capítulo dedicado a la manera cómo los infieles pueden ser convertidos a la fe cristiana, reconoce que el tiempo de los milagros ha pasado siendo preciso recurrir al *Libro de las demostraciones* y al *Arte de encontrar la verdad*, porque la «razón demuestra que la verdad es más fuerte que la falsedad» (*Doctrina pueril*, 78, 11).

El planteamiento de la *Doctrina pueril* concuerda con lo que Evasto y Aloma dispusieron para su hijo Blanquerna que «tuvo nodriza sana en su persona para que de sana leche se criara, pues por la leche mala quedan los niños enfermos y desmedrados en su persona». Obviamente, la nodriza era una mujer honesta y de buena vida, recomendando Lulio que en la crianza de los niños deben evitarse las nodrizas que estén en pecado o que tengan vicios. «Cuando Blanquerna tuvo ocho años, su padre Evasto lo puso en la escuela y le hizo dar enseñanza, según se contiene en el *Libro de Doctrina pueril*, donde se advierte que al principio debe el padre enseñar a su hijo en vulgar y le debe dar doctrina y conocimiento de los artículos de la fe, y de los diez mandamientos de la ley, y de los siete sacramentos de la santa madre Iglesia, y de las siete virtudes, y de los siete pecados mortales, y de lo demás que contiene en dicho libro» (*Blanquerna*, I, 2). Más tarde, Blanquerna fue confiado a «un estudiante como guardián y maestro, y éste, temprano por la mañana, lo llevaba todos los días a la Iglesia y le enseñaba a rezar a Dios y a oír misa devotamente y con atención. Y después de la misa lo llevaba a la escuela de música para que aprendiese a servir bien la misa cantada» (*Blanquerna*, I, 2)

Es probable que Lulio diseñase este plan a la vista de su propia experiencia personal y así la educación de Blanquerna pudiese coincidir con el proceso formativo que él siguió, o que le hubiera gustado cursar, antes de entrar como paje en la corte de Jaime I. «Blanquerna personifica a Ramón Llull, y, por consiguiente, la educación del primero es substancialmente, la del segundo» (Tusquets, 1960, 211). De hecho, Blanquerna —al igual que Domingo— profundizó en el estudio del trivio, orillando el cuadrivio, pero familiarizándose con la medicina y la teología sin perder de vista la primera intención de su pedagogía: amar y servir a Dios. «Blanquerna aprendió tanta gramática, que sabía hablar y entender bien el latín. Y luego aprendió lógica, y retórica, y filosofía natural, para que con mayor facilidad pudiera saber la

ciencia de medicina, a fin de conservar su cuerpo en salud, y la ciencia de teología, a fin de conocer, amar y servir a Dios y saber regir su alma para la vida perdurable del paraíso» (*Blanquerna*, I, 2). Y puestos a establecer comparaciones, podemos recordar el paralelismo entre el apartado segundo del libro primero de *Blanquerna*, dedicado al nacimiento y educación del hijo de Evasto y Aloma, con el capítulo 91 de la *Doctrina pueril*, en que se describe la manera según la cual se debe criar a un hijo, y en donde se recalca que hay dos tipos de alimentos, a saber, los que corresponden al cuerpo y los que pertenecen al alma.

1. ASPECTOS DE LA PEDAGOGÍA LULIANA

Entre los diferentes aspectos del pensamiento luliano destaca su dimensión pedagógica que para algunos autores como Llinarès (1968) constituye su verdadera vocación. Por su parte, los editores de la antología pedagógica luliana (Llull, 1992) no titubean en considerarlo un pedagogo sin cátedra. Es evidente que entre el gran número de libros que escribió —más de doscientos cincuenta— su producción pedagógica ocupa un lugar preferente, aunque la *Doctrina pueril* es el único texto eminentemente educativo que hay que contextualizar en un mundo bajo-medieval en que empezaban a adquirir importancia las ciudades, circunstancia que propició la divulgación y democratización del saber. Por ello, y aunque Lulio acepte la superioridad de la vida contemplativa, no proscriba la vida activa. Entre sus proverbios, encontramos el siguiente: «El agricultor y el mercader son, para la vida, más necesarios que los demás hombres» (Llull, 1978, p. 443). Este cúmulo de circunstancias propició la emergencia de una primera corriente humanista, en sintonía con una cosmovisión cristiana. Historiadores de prestigio, como el profesor Albert Soler (1998), han puesto de manifiesto la profunda relación entre la espiritualidad y la cultura durante el último tramo del siglo XIII en la Corona de Aragón que coincidía con una profunda revolución económica y urbana, adquiriendo las órdenes mendicantes un notable papel.

Tal situación favoreció el acceso de los laicos al mundo del saber y, en esta dirección, Lulio y Arnaldo de Vilanova promovieron un «programa de instrucción doctrinal y espiritual para el pueblo de largo alcance», señalando que en el caso «del beato Ramón quizás estemos ante el programa más ambicioso que plantea un laico en la Edad Media» (Soler, 1998). Así pues, se puede considerar al humanismo del Renacimiento como un fruto de este humanismo medieval, de cepa cristiana, que afirma la conveniencia de que el hombre se instruya no sólo religiosa y moralmente, sino también en las artes mecánicas, es decir, las que corresponden a los diferentes oficios.

En el *Árbol de la ciencia*, al referirse a los hábitos, Lulio deja constancia de las siete artes mecánicas: herrería, carpintería, sastrería, agricultura, comercio o mercadería, marinería y caballería, a la cual dedicó el *Libro del orden de caballería*, en que revisa —entre otros puntos— el oficio, virtudes y honor del caballero. A continuación, comenta las siete artes liberales, a las que siguen el derecho, la medicina, la filosofía y la teología, lo cual nos da una imagen completa del original árbol de la ciencia luliana. En último extremo, Domingo debe trabajar, eligiendo un buen oficio porque no hay mayor vileza que la holgazanería que algunos burgueses practican. «Pues el burgués gasta y no gana y tiene hijos y todos están ociosos y quieren ser burgueses y la riqueza no es bastante para todos» (*Doctrina pueril*, 79, 9).

Por lo demás, el mismo Lulio —que nos ha dejado notas autobiográficas en obras como la *Vida coetánea* y el *Desconsuelo*— se ha referido a su vocación pedagógica. En la segunda de estas obras señala que gracias a su *Arte general* —inspirada por el Espíritu Santo— el hombre puede «saber todas las cosas naturales», sirviendo «para aprender el derecho, la medicina y todas las ciencias, y, asimismo, para aprender la teología, ciencia para mí la más estimada» (*Desconsuelo*, VIII). Junto a la ciencia infusa que procede del Espíritu Santo, la ciencia también puede ser adquirida, es decir, aprendida. Con todo, la ciencia infusa es más noble que la impartida en la «escuela del maestro» (*Doctrina pueril*, 34, 3). Por tanto, Domingo —a quien su padre desea guiar en su ausencia— debe confiar más en la ciencia que proviene del Espíritu Santo que en la ciencia que los maestros muestran a sus discípulos en las escuelas. De tal guisa, que la ciencia adquirida no puede despertar a aquellos que pecan, o que andan errados, mientras que la ciencia infusa «da conciencia a los pecadores de sus pecados e ilumina los ojos tenebrosos de los hombres que están en error» (*Doctrina pueril*, 34, 5).

Su gran objetivo no fue otro que consolidar los principios de la Cristiandad, para lo cual se imponía la conversión de los musulmanes y los tártaros, sin olvidar la propia depuración de la conciencia cristiana. Lulio manifiesta —en su *Desconsuelo*— que no es cierto «que se necesite mucho tiempo para aprender la lengua árabe», con lo cual pone el énfasis en la necesidad de aprender lenguas para contribuir eficazmente a la cristianización de los infieles de los que se convierte —al decir de Xirau— en una especie de procurador. En este punto, hay que recordar que Lulio aprendió durante nueve años la lengua árabe, gracias a las enseñanzas de un esclavo musulmán. Todavía en Mallorca, ocupada por Jaime I el año 1229, quedaban importantes reductos de población que seguían a Mahoma.

Ante la falta de una lengua común, no dudó en emplear todas las lenguas a su alcance, y así escribió en lengua vernácula su trilogía pedagógica, formada por la *Doctrina Pueril* (1275), *Blanquerna* (1283) y *Félix o Libro de*

las maravillas (1289). Los estudiosos han recordado la opinión de Menéndez y Pelayo, expuesta en los *Orígenes de la novela*, según la cual estas dos últimas obras pueden ser consideradas como las primeras novelas didácticas en lengua neolatina que «constituyen el primer esbozo, en Europa, de novela filosófico-social» (Carreras Artau, 1939, p. 630). En este sentido, la lengua catalana no era nada más que la puerta para llegar al latín, la lengua de la cultura y del culto religioso, que se reservaba para cuando el joven hubiese alcanzado la adolescencia, momento en que debía estudiar gramática y lógica utilizando la lengua latina. En el prólogo a la *Doctrina pueril*, Lulio advierte que ha compuesto en vulgar esta obra para su hijo, lo cual facilitará que más adelante entienda con mayor rapidez la lengua latina.

En su novela *Blanquerna* llega incluso a imaginar la existencia de una ciudad en cada provincia donde sólo se hablase latín, a fin de que el uso de la lengua latina no retrocediese. Siendo Blanquerna sumo pontífice, un cardenal propuso que como fuera que la diversidad de las lenguas favorece que unas guerreen con las otras, sería útil la existencia de una lengua universal que facilitase el entendimiento y el amor entre los hombres, en orden que sirviesen a Dios. Las personas que acudiesen a estas ciudades aprenderían fácilmente la lengua latina, que más tarde trasladarían a sus tierras, «mostrándola a los niños desde un buen comienzo que así aprenderían a hablarla» (*Blanquerna*, IV, 94). Por este medio, se conseguiría la unidad del mundo, lográndose una auténtica Cristiandad en la que sólo existiría una lengua, una creencia y una fe, la católica, claros reflejos de la tendencia a la unidad del pensamiento luliano que también demanda un único Arte.

Al referirse al trivio en la *Doctrina pueril* (73,2), recomienda que si desea cultivar cualquier ciencia debe aprender, en primer lugar, el arte de la gramática latina. Pero insistimos en que éste no es el itinerario formativo previsto para su hijo, quien debía seguir el camino de la vida activa, propia de quienes ejercitan las artes mecánicas, que Lulio distingue como la «ciencia lucrativa manual para dar sustento a la vida corporal». Ante todo, la *Doctrina pueril* se refiere a las artes mecánicas que son practicadas por los menestrales, los labradores, los herreros, los carpinteros, los zapateros, los sastres, los mercaderes y otros oficios parecidos (79, 1). Por tanto, Lulio aconseja a su hijo que aprenda —como hacen los sarracenos— un buen oficio, para que pueda subsistir por él mismo, lo cual constituía una novedad en aquel entonces, si bien sigue una línea ya iniciada por Hugo de San Víctor en su *Didascalicon de studio legendi*.

Nuestro Beato sabe que los burgueses son los hijos de aquellos que se dedicaron con éxito al desempeño de un oficio o un arte mecánico (79, 9). Pero Lulio exhorta a su hijo a que no envidie la riqueza de los demás, estableciendo la siguiente cadena a través de siete oficios o peldaños. El

soberbio si es zapatero quiere ser sastre, si es sastre desea ser burgués, si es burgués aspira ser caballero, si es caballero anhela ser conde, si es conde suspira por ser rey, y, si es rey, se propone ser emperador, en función de una lógica según la cual cuando más se asciende socialmente, más se quiere subir (*Doctrina pueril*, 64, 7).

Cuando nos acercamos a la literatura pedagógica luliana observamos un estilo didáctico estructurado, que responde a un orden meditado. Sus libros ofrecen una gran simbología, recurriendo al uso de símiles, metáforas y alegorías que sirven para transmitir, con mayor plasticidad, las ideas que desea trasladar a la mentalidad infantil. A su vez, todo el saber se organiza a través de la figura del árbol. Otro de los aspectos a tener en cuenta es la manera cómo Lulio se dirige a su hijo, siempre exhortativamente, anteponiendo por lo general la expresión «Amable hijo». No se trata de un estilo imperativo, sino paternal y afectuoso, que huye de la mayéutica socrática aunque en ocasiones empieza con una pregunta.

El profesor Tusquets calificó el método didáctico luliano como intensificador, sobre la base de que «el entendimiento comprenderá tanto mejor cuanto más le ayuden las otras dos potencias del alma» (Tusquets, 1954, 345). Así Lulio apela a la memoria para que la historia acentúe la fuerza del mensaje que se quiere transmitir, exhortando a la voluntad para que desee justamente aquello que marca el buen camino a seguir, repudiando el pecado. Tampoco extraña que Lulio recurra a fábulas como el *Libro de las bestias* incorporado al *Libro de las maravillas*, incluyendo imágenes y comparaciones para destacar sus puntos de vista, con el horizonte puesto en el fin último que no es otro que honrar y amar a Dios, primera intención —insistimos una vez más— de la pedagogía luliana.

En otro orden de cosas, Lulio —siempre proclive a la combinatoria— establece relaciones numéricas, en función de un misticismo de ascendencia platónica (Pring-Mill, 1961). Sabido es, por ejemplo, que cinco son los libros de *Blanquerna* de acuerdo con las cinco llagas de Cristo. Lógicamente el número tres (que corresponde a la trinidad) y el cuatro (preferido por los pitagóricos) ejercen una notable influencia, gracias además al hecho que permiten combinaciones con la suma (7) y la multiplicación (12). No por azar, siete son las artes liberales, siete las edades del hombre y siete el número de los planetas. Muchos de sus libros están divididos en siete partes. Cada uno de los árboles de los dieciséis tratados que forman el *Árbol de la ciencia* está integrado por siete partes. El *Libro del amigo y del Amado* contiene 365 reflexiones, una para cada día del año. También en el *Libro del arte de la contemplación* introduce una serie de combinaciones numéricas en que muestra las maneras cómo Blanquerna contemplaba las dieciséis virtudes divinas (bondad, grandeza, eternidad, poder, sabiduría, amor, vir-

tud, verdad, gloria, perfección, justicia, largueza, misericordia, humildad, señoría, paciencia). De tres en tres, pero otros días lo hacía de cuatro en cuatro, de cinco en cinco, o de dos en dos, confiriendo un sentido creativo y, si se quiere, incluso lúdico, a sus instancias didácticas. En otros lugares —en el capítulo número cien dedicado al paraíso de la *Doctrina pueril*— recurre al juego del ajedrez para significar que, a través de la multiplicación de los distintos cuadros del tablero, podemos llegar a entender la grandeza de la gloria divina.

La metáfora del cristiano errante que camina por bosques, que encuentra una persona sabia (un anciano, un ermitaño) para su ilustración, menudea en su universo pedagógico que está repleto de historias ejemplares. Además, su pedagogía ofrece tonos realistas que pone al servicio de su proyecto de la reforma de la sociedad para restablecer la Cristiandad. Detrás de su pedagogía se ha detectado la presencia de diversos autores (San Anselmo, San Buenaventura, Tomás de Aquino, Roger Bacon) y de diferentes corrientes de pensamiento, en especial del franciscanismo. No puede pasar por alto que Lulio tomó la decisión de llevar una vida entregada a la acción misional después de escuchar, al poco de su conversión, un sermón sobre la vida de San Francisco. «Y para Lulio, en su percepción franciscana, el espacio y el tiempo en que se amplía el mundo constituyen un objeto de alegría que le permite contemplar amorosamente el ser inmenso del mundo, que lo abarca todo, a través del aire, del agua, de la tierra, de las nubes, de la lluvia y del sol» (Lulio, 2007, 91).

Sin negar esta presencia franciscana en su pedagogía, los especialistas (Tusquets, Llinarès, Colomer) también destacan la influencia del tratado de Vicente de Beauvais, *De eruditione filiorum nobilium* (1246), cosa lógica si pensamos que Lulio fue preceptor del segundo hijo de Jaime I, el futuro Jaime II de Mallorca, que le nombró senescal de su corte. La influencia de Beauvais no sólo se deja sentir en el ámbito didáctico sino también en el enciclopédico. Así el Félix luliano depende del *Speculum naturale* que forma parte del *Speculum maius* (1244-1257) de Beauvais, que los especialistas estiman como la enciclopedia más citada y difundida del mundo medieval (Vicente de Beauvais, 2011, XVI). Mientras el profesor Vergara Ciordia considera que Beauvais es un escolástico de vanguardia, el profesor Tusquets sitúa al filósofo mallorquín por encima del «cachazudo y erudito Vicente de Beauvais» (Tusquets, 1954, p. 182). Sea como fuere, lo cierto es que —faltos de un estudio comparado en profundidad— advertimos más de un punto de contacto. Citamos, por ejemplo, la influencia recibida de San Agustín que se deja notar en los dos autores, así como su apego al estudio de la ciencia y el gusto por los viajes, y la coincidencia de ambos en destacar el estado del matrimonio y la formación de la vida conyugal. Podemos añadir que si Beauvais se dirige especialmente a los nobles, la *Doctrina pueril* está pen-

sada para los burgueses, aunque Lulio se olvidó —probablemente adrede— de la educación de la mujer, aspecto que el *Tratado sobre la formación de los hijos de los nobles* aborda en la cuarta y última de sus partes. Al margen de las diferencias, Beauvais y Lulio coinciden en resaltar, amén del ejemplo de la Virgen María, la importancia de enseñar para alabar a Dios y ganar el paraíso.

2. UNA ENCICLOPEDIA RELIGIOSA Y PROFANA

Desde la perspectiva de la arquitectura pedagógica luliana, la *Doctrina Pueril* constituye un libro de iniciación, que Domingo debe aprender entre los 8 años y 13 años. A partir de los catorce años, le toca el turno a Félix, cuyo oficio no es otro que maravillarse de las cosas que Dios ha hecho en el mundo. Tanto es así que el itinerario formativo que dibuja para su hijo —a través de la *Doctrina Pueril* y del *Libro de las maravillas*— comporta una elección mundana, que corresponde a una vida activa, propia de aquella persona que algún día optará por el orden del matrimonio, descrito en el libro primero de *Blanquerna*. No es fortuito que al finalizar la *Doctrina pueril*, Lulio remita a su hijo al *Blanquerna*, para profundizar en la significación de la gloria del paraíso. Al igual que los padres de Lulio, Evasto y Aloma vivieron mucho tiempo sin tener descendencia que —en ambos casos— se limitó a un único hijo. Mientras Evasto escogió el orden del matrimonio por ser cabeza de su linaje, Aloma recordó que «su propósito al entrar en orden de matrimonio fue de tener hijos que sirvieran a Dios» (*Blanquerna*, I, 1). Precisamente, en la *Doctrina pueril* encontramos un capítulo (el vigésimo octavo) dedicado al matrimonio, en el que Lulio recuerda que de la misma forma que la mujer debe servir al marido, ambos —marido y esposa— deben amar a Dios.

Después de prevenir a su hijo sobre que algunas hembras se vinculan «falsamente al orden del matrimonio», da unos consejos sobre las virtudes que deben adornar a las mujeres que han de ser sencillas y alejadas de ornamentos superfluos. A pesar de los riesgos del orden del matrimonio, Lulio no olvida las dos posibilidades —la vida activa del matrimonio y la vida contemplativa del religioso— dibujando itinerarios educativos en ambas direcciones, situándose la *Doctrina pueril* justamente en la primera de estas orientaciones, en el proceso de un joven que se formará en un arte mecánico, que se maravillará —como hará Félix— por la belleza del mundo, que constituirá una familia, que tendrá hijos y que destinará todas sus energías a honrar y amar a Dios.

Al margen del camino que el hombre elija —ya sea su inserción en el mundo de la vida activa y del orden matrimonial como Lulio propone a su hijo, o bien siguiendo la senda del orden apostólico de la vida contempla-

tiva— todo apunta hacia una misma dirección. El ser humano se ha alejado de Dios, olvidando el sacrificio de Cristo, su Hijo encarnado. En el *Libro de las maravillas*, Lulio nos ha dejado una magnífica metáfora de lo que significa la educación, entendida como cortesía. En un contexto urbano, Lulio —que habla para el hombre que habita las ciudades— constata que el burgués actúa de una manera recatada para no escandalizar a sus conciudadanos. Por el contrario, esta cautela no se observa ante la mirada de Dios, de modo que el hombre que se sonroja frente a una hipotética reprobación de sus vecinos, no experimenta vergüenza alguna delante de Dios. «Educación y cortesía hace a los hombres vestir, comer, beber, ir, estarse, hablar, y así todas las cosas, según conviene; y villanía hace lo contrario de todo esto. Y por eso, hijo, es maravilla que tanto príncipe y alto barón, y tanto hombre, sean tan villanos, tan mal educados en decir y en hacer viles, sucios hechos, por los cuales a Dios y a las gentes son desagradables» (Lulio, 1981, 293).

Puede chocar que Lulio —tan amante de los árboles del saber que constan de raíces, tronco, ramas, ramos, hojas, flores y frutos— opte por una enciclopedia, que entronca con la tradición iniciada por Varrón (siglos II-I a.C.), de reunir todo el saber en una sola obra, idea que perduró durante la Edad Media sobre la base de la clasificación realizada por Marciano Capella en el siglo V. Nótese que si el *Árbol de la ciencia* es una gran obra científica, pero compleja y de escasa eficacia pedagógica, no sucede lo mismo con la *Doctrina pueril* que está elaborada con un gran sentido didáctico (Moll, en Llull, 1971, 17).

Nuestro autor desea que su *Doctrina pueril* sea leída por todos los laicos, más allá de su primer destinatario, de modo que ordena los cien capítulos en dos grandes bloques (uno religioso, del capítulo 1 al 67, y otro profano, del 68 al final) que conglutinan todo el saber que un joven debía conocer. A propósito de esta división, existen investigadores que amplían la parte religiosa hasta el capítulo 72, ya que los comprendidos entre los números 68 y 72 se refieren a las religiones monoteístas, con algunas consideraciones sobre el paganismo, si bien el capítulo 68 está dedicado a la ley natural por la cual el mundo está ordenado de modo que —por esta ley— el hombre «tiene que honrar a su Señor, su mayor y benefactor, y amar a su prójimo» (*Doctrina pueril*, 68, 3).

De conformidad con otros autores (Pring-Mill, 1978) sostenemos el criterio que estos cinco capítulos (del 68 al 72) pueden considerarse como una transición entre ambas partes, ya que presenta un panorama histórico de las tres grandes religiones (mosaica, cristiana, musulmana) cuyo planteamiento recuerda al *Libro del gentil y los tres sabios*. Aquí las indicaciones sobre el judaísmo y el Islam son elementales, sin la profundización que se da en el *Libro del gentil*, en que Lulio demuestra un respeto absoluto por

ambas religiones. Tampoco pierde la perspectiva de los gentiles (mongoles, tártaros, búlgaros, húngaros, nestorianos, rusos, etc.) que adoran ídolos y desconocen a Dios.

Cuando analizamos su contenido se hace evidente el carácter religioso y profano, esto es, catequético e instructivo, de esta obra que los especialistas —aquí reproducimos las palabras de Santanach Suñol en la introducción a su edición de la *Doctrina pueril* (Llull, 2005)— no dudan en reconocer «como uno de los textos más completos y estructurados que surgieron durante la Edad Media con destino a la formación básica de los laicos». Seguidamente enunciamos los grandes epígrafes que componen esta enciclopedia escolar, que concluye con la descripción del paraíso, donde se podrá contemplar a Dios en su unidad y trinidad. El contenido está integrado, pues, por los siguientes apartados: los doce artículos de la santa fe católica, los diez mandamientos de la ley de Dios, los siete sacramentos de la Santa Iglesia, los siete dones del Espíritu Santo, las siete bienaventuranzas, los siete gozos de Nuestra Señora Santa María, las siete virtudes (teologales y cardinales) que constituyen las vías de la salvación, los siete pecados mortales por los cuales el hombre se condena, las tres leyes o religiones (Antiguo Testamento o fe judaica, del Nuevo Testamento o cristianismo, de Mahoma), las siete artes (trivio, cuadrivio, teología, derecho, ciencia natural que se basa en la física de Aristóteles que había llegado a través de los árabes, medicina que se articula a modo de un pequeño tratado higiénico o de sanidad que recuerda el que elaboró a comienzos del siglo XIV Arnaldo de Vilanova para la corte aragonesa, y, por último, las artes mecánicas). A estas siete artes, sigue un apartado sobre diversas materias de contenido antropológico y social, en que describe las siete edades de la historia, finalizando con el paraíso donde además de contemplar a Dios, los ojos corporales verán el cuerpo de Cristo y los ojos espirituales su alma.

Podemos suponer que siguiendo los pasos de la *Doctrina pueril*, cualquier alumno adquiriría una cultura general importante. Partiendo de la catalogación que el profesor Tusquets (1960) hizo de los conocimientos que pudo atesorar Domingo a los trece años, establecemos la siguiente clasificación: 1) abandonará la cultura oral y trovadoresca medieval, que observó su padre, para sumarse a una cultura escrita, urbana y laica; 2) aprenderá su lengua vernácula, leyéndola y escribiéndola, y se habrá iniciado en el latín; 3) tendrá conocimiento de los contenidos fundamentales de la doctrina cristiana, adquiridos a través de un método didáctico intensificador que atenderá más a la comprensión que a una maquinal repetición memorística; 4) poseerá rudimentos de las ciencias naturales, de los elementos, del cuerpo y de la vida corporal, así como visiones de las grandes religiones, 5) no le serán extrañas las artes liberales, ni

tampoco la medicina y la teología necesarias para cuidar su cuerpo y su alma, según una visión integral del ser humano; 6) se habrá formado una idea cabal de los diferentes estados de la vida (matrimonio, apostólico e imperial), en especial del primero ya que Domingo está llamado a casarse y a tener hijos sobre cuyos cuidados ya habrá sido instruido un tanto prematuramente; 7) conocerá la importancia de las artes mecánicas y será consciente de la necesidad de aprender un oficio para que pueda sustentarse por él mismo; 8) habrá asumido las dificultades que implica caminar por la senda del bien, la única posible para honrar, amar y servir a Dios, lo cual ha de conducir al paraíso evitando los tormentos del infierno.

Nos encontramos, pues, ante una enciclopedia en que se aúnan —de manera descompensada— los aspectos religiosos y profanos, dentro de una cosmovisión teocéntrica que concuerda con el espíritu de la época bajo-medieval (Pring-Mill, 1978). De hecho, Lulio utiliza la *Doctrina pueril* como una especie de mecanismo de transmisión de la visión cristiana de la vida, en un intento no sólo de perpetuación, sino también de reforma. Nuestro autor propone un modo de vida que combina la austeridad con la laboriosidad, sin perder de vista la devoción, y que ha de conducir hasta Dios por la vía de la virtud. La obediencia, la templanza, la mortificación, el recuerdo de la muerte, la castidad, serán —entre otros aspectos— buenas costumbres, hasta convertirse en virtudes, que Domingo debe apropiarse para ser amable a los ojos de Dios (*Doctrina pueril*, cap. 93).

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

La *Doctrina pueril* luliana constituye una referencia pedagógica de primer orden para la cultura europea del siglo XIII, una obra cuya actualidad ha resurgido en los últimos tiempos. Desde los años setenta del siglo pasado han aparecido en España diversas ediciones, elaboradas con criterios rigurosos. De hecho, la obra pervivió durante décadas como confirma la versión en castellano realizada por Antonio Villarroel y Torres, a mediados del siglo XVIII, y que ha sido difundida en un CD (2002). Después de la edición preparada en 1970 por Gret Schib, contamos con la reciente versión crítica de Joan Santanach publicada en 2005. Tampoco podemos silenciar la edición facsímil aparecida en 1986, que reproduce la versión de Mateo Obrador, que data de comienzos del siglo XX. Igualmente existe una versión italiana de 2003 y otra francesa de 2006, sin olvidar la versión occitana, publicada en 1997 en Italia. También Jean Houssaye incluyó a Lulio en su volumen sobre los primeros pedagogos, desde la antigüedad hasta el Renacimiento (González-Agàpito, 2002). En 2010 ha aparecido una versión en alemán a cargo del profesor Santanach Suñol.

Pues bien, a la luz de lo que señalamos, podemos considerar la *Doctrina pueril* como un clásico de la tradición pedagógica occidental. Sin caer en exageraciones, Lulio respondió a los signos de su tiempo, al percatarse de la necesidad de educar a los laicos, a fin de consolidar los valores de la Cristiandad, proporcionándoles una educación no sólo religiosa sino también profesional, en un mundo que se abría a las corrientes humanistas, preludiando el conflicto entre la inteligencia cristiana y el paganismo renacentista (Van Steenberguen, 1955).

También podemos destacar alguna limitación de su pedagogía, más atribuible al espíritu de aquella época que a un planteamiento restrictivo de las cosas. Cabe destacar la visión ambivalente de la mujer que por un lado encuentra un magnífico modelo en la Virgen María, aunque su concepción es más bien negativa. No hay por qué insistir que la pedagogía luliana es mariológica, además de teocéntrica y cristocéntrica. Sin embargo, Lulio —siempre preocupado por la lujuria— ve en la mujer una tentación. Es verdad que para su hija Magdalena existen modelos de perfección cristiana en diferentes pasajes de *Blanquerna*, cuando se refiere a Aloma y, sobre todo, a la abadesa Natana que valora la capacidad de las mujeres para poder entender sutiles palabras (*Blanquerna*, II, 39). Mientras Vicente de Beauvais abunda en los pormenores de la educación de la mujer defendiendo la formación literaria de las hijas, Lulio omite las referencias explícitas sobre esta cuestión en la *Doctrina pueril*, advirtiendo a su hijo de los peligros que comporta el trato con las mismas, coincidiendo los dos autores en la necesidad de que las mujeres se abstengan de los excesos en el adorno personal.

No podemos olvidar que el Doctor Iluminado es un pensador de la unificación y, por ende, de la concordancia de modo que no sólo desea unificar el mundo, restaurando la Cristiandad, sino también concordar la fe con la razón, y, por tanto, el amor con la ciencia, e, igualmente, la oración y el trabajo a través del cultivo de las artes mecánicas. Su posición recuerda la regla benedictina, si bien también podemos ver en Lulio un precursor de la escuela popular que la Escuela Pía asumió, en el tránsito de los siglos XVI al XVII, bajo el carisma de San José de Calasanz, que se preocupó no sólo de cultivar la piedad y las letras, sino también de conferir a sus alumnos una orientación profesional.

Lulio es un hombre de ciudad que estudia y discute en las ciudades, donde tiene lugar la vida activa, pero que sabe que el lugar ideal para dedicarse a la contemplación no es otro que la vida eremítica. Por esta senda, el ser humano —el amigo— puede hacerse amable a los ojos de Dios, el Amado. De igual manera, el hombre debe intentar concordar con las virtudes que Dios atesora en su máxima plenitud, contando para ello con los ejemplos de Cristo y de la Virgen María. Por consiguiente, la pedagogía

luliana que apela a la fuerza de los ejemplos (*exempla*) y de los espejos (*specula*) trae a colación, a través de la memoria, el sacrificio de Jesucristo, quien dio la Nueva Ley por gracia de Dios, y el amor y padecimiento de María por su hijo. En definitiva, todo tiende a la salvación del hombre, a la vida eterna que sigue a la muerte corporal, por los caminos del bien y del mal. Si el primero conduce al paraíso, el segundo al infierno. Baste recordar —a manera de colofón— que la pedagogía luliana es una pedagogía teocéntrica que, en función de la primera intención de Lulio, persigue que el hombre sea amable a los ojos de Dios para lo cual hay que enseñarle —y este es el gran mensaje de su filosofía educativa— para que sepa honrarle, servirle y amarle.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badia, L.; Bonner, A. (1993). *Ramón Lull: vida, pensamiento y obra literaria*. Barcelona: Quaderns Crema.
- Beauvais, V. de (2011). *Tratado sobre la formación de los hijos de los nobles*. Edición de Ildefonso Adeva y Javier Vergara. Madrid: BAC-UNED.
- Carreras Artau, T.; Carreras Artau, J. (1939-1943). *Historia de la filosofía española: filosofía cristiana de los siglos XIII al XV*. Madrid: Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (2 vols.).
- Colom, A. J. (2009). Lectura del primer llibre de lectura de la pedagogia. Aproximació a la Doctrina Pueril. *Educació i Història*, 13, 49-70.
- Colomer, E. (1975). *De la Edad Media al Renacimiento. Ramón Lull-Nicolás de Cusa-Juan Pico della Mirándola*. Barcelona: Editorial Herder.
- Font Puig, P. (1931). Ramón Lull. Polarización y Unificación, *Anales de la Universidad de Murcia*, 1, 49-84.
- González-Agàpito, J. (2009). Ramon Lull, en Houssaye, J. (Ed.) *Premiers pédagogues: de l'Antiquité à la Renaissance*. París: ESF éditeur, 189-209.
- Llinarès, A. (1968) *Ramon Lull*. Barcelona: Edicions 62. de Relaciones Culturales (2 vols.).
- Llull, R. (1961) *Antología*. Prólogo y notas preliminares de M. Batllori. Madrid: Dirección General.
- Llull, R. (1971). *Arbre exemplifical*. Edición de F. de B. Moll. Palma de Mallorca: Moll.
- Llull, R. (1972). *Doctrina pueril*. Edición de Gret Schib. Barcelona: Editorial Barcino.
- Llull, R. (1978). *Proverbis de Ramon*. Edición de S. Garcías Palou. Madrid: Editora Nacional.
- Llull, R. (1980). *Llibre de Meravelles*. Barcelona: Edicions 62.
- Llull, R. (1982). *Llibre d'Evast e Blanquerna*. Barcelona: Edicions 62.
- Llull, R. (1992). *Pàgines pedagògiques*. Edición de L. Badia y A. Soler. Vic: Eumo.
- Llull, R. (2005). *Doctrina pueril*. Edició crítica de Joan Santanach i Suñol. Palma de Mallorca: Patronat Ramon Llull.
- Lulio, R. (1981). *El libro del amigo y del Amado*. Buenos Aires: Aguilar.
- Lulio, R. (2007). *Libro del gentil y los tres sabios*. Estudio preliminar por Aurora Gutiérrez y Paloma Pernil. Texto, traducción y notas por Matilde Conde Salazar. Madrid: BAC-UNED.
- Lulle, R. (2005). *Livre de l'enseignement des enfants*. Presentación y traducción de Bernard Jolibert. París: Klincksieck.
- Pring-Mill, R. D. F. (1961). *El Microcosmos lul·lià*. Palma de Mallorca: Moll.
- Pring-Mill, R. D. F. (1978). La Doctrina Pueril: conreu i transmissió d'una cultura, *Lluc*, 682, 171-176 [Reproducido en *Estudis sobre Ramon Llull*. Edición de Lola Badia y Albert Soler. Barcelona: Curial Edicions Catalanes-Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1991, 319-331].
- Soler, A. (1998). Espiritualitat i cultura: els laics i l'accés al saber a final del segle XII a la Corona d'Aragó, *Studia Lulliana*, 38, 3-26.
- Tusquets, J. (1954). *Ramón Lull. Pedagogía de la Cristiandad*. Madrid: CSIC-Instituto San José de Calasanz.

- Tusquets, J. (1960). ¿Ha influido Ramón Llull en la evolución de la escuela elemental?, *Revista Española de Pedagogía*, XVIII, 71, 211-220.
- Tusquets, J. (1970). *Ramon Llull, com a pedagog comparativista cristià*. Barcelona: Acadèmia de Bones Lletres.
- Van Steenberguen, F. (1955). Réflexions sur l'organisation des études au Mogen Age, en *Miscellanea Lulliana a magistris et professoribus edita maioricen. Scholae Lullisticae in Memoriam Rev. Dom. Salvatoris Galmés*. Maioricis, volumen primum.
- Viera, D. (1981-1983). Les idees pedagògiques de Ramon Llull i de Francesc Eiximenis: estudi comparatiu, *Estudios Lulianos*, XXV, 73, 227-242.
- Xirau, J. (1999). Vida y obra de Ramón Llull. Filosofía y mística, en *Obras Completas. II. Escritos sobre educación el humanismo hispánico*. Madrid-Rubí: Fundación Caja Madrid-Anthropos, 215-349.

PALABRAS CLAVE

Edad Media, Lulio, *Doctrina pueril*, historia educación, artes mecánicas

KEY WORDS

Middle Ages, Llull, *Doctrina pueril*, history of education, mechanical arts

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

Conrado Vilanou Torrano, Catedrático del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Es director de la revista *Temps d'Educació* que edita el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Se ha especializado en el estudio del pensamiento pedagógico, prestando especial atención a los discursos y narrativas educativas.

Dirección del autor: Conrado Vilanou Torrano
Facultad de Pedagogía
Dpto. de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Barcelona
Paseo de la Vall de Hebrón, 171
08035 Barcelona

Fecha Recepción del Artículo: 27. Enero. 2012

Fecha Revisión del Artículo: 23. Marzo. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 27. Marzo. 2012

Fecha de Revisión para publicación: 08. Noviembre. 2011

6

MORALIDAD DEL VÍNCULO SOCIAL Y EDUCACIÓN MORAL EN DURKHEIM

(MORALITY OF SOCIAL BONDS AND MORAL EDUCATION IN DURKHEIM)

Alfredo Rodríguez Sedano y Ana Costa Paris
Universidad de Navarra

DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2636

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Rodríguez Sedano, A. y Costa Paris, A. (2013). Moralidad del vínculo social y educación moral en Durkheim. *Educación XX1*, 16 (2), 115-134. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2636

Rodríguez Sedano, A. & Costa Paris, A. (2013). Morality of social bonds and moral education in Durkheim. *Educación XX1*, 16 (2), 115-134. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2636

RESUMEN

Emile Durkheim es considerado como uno de los principales fundadores de la moderna teoría sociológica. Forma parte de la segunda generación de sociólogos. Entre sus obras ocupa un lugar preferente *L'Éducation Morale*, una obra de referencia que busca asentar los elementos que constituye la moralidad social. De acuerdo con Besnard, el texto de *L'Éducation Morale*, tal como lo conocemos hoy, fue redactado durante el curso universitario 1898-99. En este artículo abordaremos la importancia que tiene su obra *L'Éducation Morale*, escrita hace más de un siglo, para la consolidación de la naturaleza moral del vínculo social.

Tras exponer que el vínculo social no es de naturaleza política o utilitaria sino que es de naturaleza moral, eso nos permitirá abordar cuáles son los ejes por donde discurre el pensamiento social de Durkheim. La tarea que se propone es bien clara: si la Sociología arranca de una patología que es moral su propósito es superarla y la meta es la reconstrucción moral de la sociedad. Para conseguirlo Durkheim ha de lograr la interacción entre Sociología y Educación. Finalmente, la fundamentación de la praxis humana en el contexto social en el que se desenvuelve conduce, en el pensamiento durkheimiano, a una teoría de la moralidad social y la educación moral. Esto nos permitirá abordar la vinculación que existe entre la naturaleza moral del vínculo social y la educación moral, de una parte; y de otra, los elementos que componen la moralidad.

ABSTRACT

Emile Durkheim is considered to be one of the main founders of the modern sociological theory. He is a member of the second generation of sociologists. Among his works, *L'Éducation Morale* occupies a prominent place. It is a reference work that seeks to establish the elements that constitute social morality. According to Besnard, the *L'Éducation Morale* text, as we know today, was written during the academic year 1898-99. In this article we will discuss the importance of his work *L'Éducation Morale*, written more than a century ago, for the consolidation of the moral nature of social bond.

We first state that the social bond is not political or utilitarian, but of a moral nature. This allows us to address the axes along which Durkheim's social thought develops. The proposed task is clear: if Sociology derives from a moral disease, its purpose is to overcome it, and the goal is the moral reconstruction of the society. To achieve this, Durkheim ensures the interaction between Sociology and Education. Finally, the foundation of human praxis in the social context in which it operates leads, in durkheimian thought, to a theory of the social morality and moral education. This will allow us to address the link between the moral nature of the social bond and moral education on the one hand, and on the other, the elements of morality.

INTRODUCCIÓN

Ser clásico conlleva trascender las coordenadas espacio-temporales, considerando a su autor o a su obra como un referente para entender el presente (Gözaydın y Gülsoy, 2011). ¿Puede considerarse la obra de Durkheim como la de un clásico? Según Ramos Torre (1999, VII) «si bien es cierto que lo que pensó [Durkheim] nos sigue ayudando a pensar la realidad en la que estamos, no lo es menos que su pensamiento también nos resulta extraño, como de otro mundo, muestra de una época que difiere mucho de la nuestra, hijo de evidencias que dejan de serlo». Y la razón de percibir así algunas ideas del pensamiento de Durkheim se debe, sin duda, a los fuertes cambios sociales producidos en este último siglo. Acontecimientos como dos guerras mundiales, el acelerado desarrollo de la economía, la revolución tecnológica o la sociedad de la información, entre otros pueden ser argumentos para matizar muchas de sus afirmaciones.

Ahora bien, de acuerdo con Debesse (2003, 11), «en medio de todo, es privilegio de los clásicos el conservar un interés siempre actual a través de problemas que han tocado y no han dejado de preocuparnos. Cuando Durkheim escribe: las transformaciones profundas a las que han sido sometidas o a las que se ven actualmente sometidas las sociedades contemporáneas, requieren las transformaciones correspondientes dentro del campo de la educación nacional, ¿cómo podríamos nosotros no sentirnos aludidos?».

La actualidad de Durkheim podemos verla también cuando un educador que observe las diversas problemáticas que a diario se presentan como «normales» —patológicas— en los medios de comunicación y en el ámbito profesional en el que desarrollamos nuestra actividad, la pregunta que se hace, de un modo u otro, puede sintetizarse de la siguiente forma: ¿se puede hacer algo desde la educación? Y podemos encontrarnos con esta respuesta: «he elegido el problema de la educación moral no sólo en razón de la primordial importancia que siempre le reconocieron los pedagogos, sino también porque se plantea actualmente en condiciones de particular urgencia. Probablemente en este terreno la conmoción sea más profunda y más grave, pues todo lo que puede disminuir la eficacia de la educación moral, todo lo que hace más incierta su acción, amenaza a la moralidad pública en su misma raíz. Por lo tanto, no hay problema que se imponga de manera más urgente a la atención del pedagogo» (Durkheim, 1992, 2-3). Cualquiera haría suya la elección de este tema ante las problemáticas que se observan en el ámbito social. Y, curiosamente, esas razones fueron puestas de manifiesto hace casi un siglo por Durkheim en su obra *L'éducation morale*. Esta misma idea la encontramos en *L'évolution pédagogique en France*: «si hoy día me decido a intentar esta empresa, no es solamente porque me siento mejor preparado, sino es también y sobre todo porque las circunstancias me parece que lo imponen; es por lo que responde, yo creo, a una necesidad actual y urgente» (Durkheim, 1938, 5).

Más allá de las problemáticas concretas que abordó y las soluciones puntuales que aportó, para comprender a Durkheim es preciso entender que su pensamiento se sitúa en la pluralidad de actores y acciones —en el sentido que lo expone Hannah Arendt (1993)— con los que interactúa, unas veces de modo desafortunado y en otras ocasiones no. Es una época, la suya, en la que no siempre se da una concordancia de voces en el modo de entender y comprender el contexto social en el que se va a desenvolver su pensamiento. Esto es clave para entender a Durkheim y su obra (Charles-Henry, 2011). Desde la perspectiva que aquí señalo, entonces, Durkheim no sería tanto un teórico de la acción, aún con toda la importancia que ésta tiene en su obra, sino un teórico de la pluralidad, dado que ésta constituye para él el principio normativo fundacional de la política y de la praxis. No es de extrañar, desde este punto de vista, que la escuela sea considerada por Durkheim como un microcosmos social (Dill, 2007).

La obra de Durkheim, como señala Ramos Torre (1999, VIII-IX), «fue siempre compromiso y misión; por lo tanto una tarea para, con y frente a otros. Fue compromiso porque era la obra de un republicano fuertemente identificado con el ideal político, civilizatorio y cultural de la III República (...) Pero fue también concebida como misión, pues la tarea de poner en pie una nueva sociología, libre del descrédito en que había caído y legitimada plenamente en el entramado republicano, fue vivida por Durkheim como si de una misión religiosa se tratara».

No cabe duda de que esta certera observación permite señalar que el legado de Durkheim —un siglo después— sigue siendo clave para entender muchos planteamientos de teóricos de la educación de hoy día (Coenen-Huther, 2010). A este propósito se ha dicho no sin razón que «la cultura es la lectura». Y hay que leer los clásicos. ¿Por qué? Responde Italo Calvino (1995, 15): porque «un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir». Pero ¿sirve para algo? Y contesta condescendiente: «Los clásicos sirven para entender quiénes somos y adónde hemos llegado» (Calvino, 1995, 19-20). ¿Y qué utilidad tiene eso? «La única razón que se puede aducir es que leer los clásicos es mejor que no leer los clásicos» (Calvino, 1995, 19-20). Esta es la razón por la que abordaré en este artículo la importancia que tiene su obra la Educación Moral escrita hace más de un siglo para la consolidación de la naturaleza moral del vínculo social. Un detalle que conviene mencionar antes de acabar esta introducción. De acuerdo con Besnard (1973, 124), el texto de *L'éducation morale*, tal como lo conocemos hoy, fue redactado durante el curso universitario 1898-99.

1. LA NATURALEZA MORAL DEL VÍNCULO SOCIAL

Comencemos por una certera apreciación que hace Durkheim: la naturaleza del vínculo social es ante todo de naturaleza moral. En este sentido, afirma Múgica (2004, 5) que «del mismo modo que, para salvar la especificidad del hecho social como objeto de la sociología, Durkheim construye las condiciones de la objetividad científico-social, cuando se plantea demostrar la naturaleza moral del vínculo social «construye» las condiciones de la solidaridad». Esta es sin duda una de las grandes cuestiones que trata de abordar Durkheim y que nos servirán como punto de partida para resaltar su aportación a la Educación a través de su obra *L'éducation morale*.

Siguiendo el planteamiento de Múgica, para tratar de demostrar que la naturaleza del vínculo social es moral, Durkheim inicialmente ha de desechar otras dos formas de vinculación que están muy presentes en el pensamiento social. De una parte, la política y de otra el interés personal «que caracteriza tanto a la tradición utilitarista como a la contractualista» (Múgica, 2004, 8). Veamos qué razones aporta para desechar la política y el interés como elementos apropiados para la vinculación social.

1.1. La política como forma de vinculación social

Para desechar la política como forma de vinculación social, Durkheim se apoyará en Montesquieu, a través de su obra *El espíritu de las leyes*, para hacer notar que en el origen de la ciencia social se incoa un tránsito de lo

político a lo social, que toma el puesto central en la vida humana y desplaza a lo político. Al mismo tiempo que se produce esa deconstrucción, la sociología se separa progresiva e inexorablemente de la política. Efectivamente, «en este cambio radical Montesquieu es muy útil. Sobre todo si se le lee desde una sola perspectiva: la de un autor que descentra las leyes, y con ellas lo político, de la mira de lo humano. (...) Dicho de otra manera, si se ponen en relación diversos factores —el clima, la religión, las máximas de gobierno— lo político pierde protagonismo y queda reducido a un elemento más a explicar. Lo social toma entonces su puesto» (Béjar, 2000, XV). Esta idea la expresa Durkheim (1970, 225) en «*Les principes de 1789 et la sociologie*» (1890): «a medida que se constituye la sociología, se separa cada vez más nítidamente de lo que se ha llamado, por lo demás de un modo bastante impropio, las ciencias políticas, especulaciones bastardas, a mitad de camino de la teoría y de la práctica, de las ciencias y de las artes, que todavía se confunden a veces erróneamente con la ciencia social».

Durkheim (1953, 50) advierte de modo mucho más nítido que Montesquieu el alcance que encuentra en su perspectiva sociológica. Ciertamente las leyes a las que se refiere Montesquieu «resultan no de la naturaleza del hombre, sino de la naturaleza de las sociedades. Sus causas hay que buscarlas no en el espíritu humano, sino en las condiciones de la vida social». De este modo, todo el sistema de leyes «las hace derivar de la naturaleza del cuerpo social y no de la del hombre» (Durkheim, 1953, 52). Y así el marco ético en el que los seres humanos ejercitan su libertad se hace autónomo de lo político y se vuelve objeto de la sociología.

Lo social se emancipa de lo político y así «para que la ciencia social exista realmente, es preciso que las sociedades posean una cierta naturaleza que resulte de la naturaleza misma de los elementos que las componen así como de su disposición, y que sea la fuente de los hechos sociales: una vez planteados estos elementos, ese personaje del legislador y su leyenda se desvanecen» (Durkheim, 1953, 41). En suma, el vínculo social no es ni puede ser ya un vínculo político.

1.2. El interés como forma de vinculación social

Respecto al interés personal no es la utilidad, ya sea definida en el plano individual o colectivo, la que determina lo social. Este designa siempre un «más allá de la utilidad», y no una versión colectiva o agregada del interés (Laval, 2002, 232). En la medida que los seres humanos forman una sociedad, «necesariamente hay unas reglas que presiden sus relaciones y, en consecuencia, una moral» (Durkheim, 1986, 140). Lo que subyace en este planteamiento es que la esencia de la moral es el desinterés, la abnega-

ción y el espíritu de sacrificio. «(...) La subordinación de la utilidad privada a la utilidad común cualquiera que sea tiene siempre un carácter moral, pues implica necesariamente cierto espíritu de sacrificio y de abnegación» (Durkheim, 1986, XV). Y esas reglas morales enuncian «las condiciones fundamentales de la solidaridad social. El derecho y la moral son el conjunto de vínculos que nos ligan unos a otros y a la sociedad» (Durkheim, 1986, 393).

En el *Prólogo* a la segunda edición de *La división del trabajo social*, y al tratar de los grupos profesionales y sus funciones sociales, se encuentra una breve descripción de la génesis de la vida moral: «pero una vez que el grupo se ha formado, se desprende de él una vida moral que lleva de un modo natural la huella de las condiciones particulares en las que se ha formado. Pues resulta imposible que hombres que viven juntos, estén en contacto de un modo regular sin que lleguen a sentir el todo que forman por su unión, sin que se vinculen en ese todo, se preocupen de sus intereses y lo tengan en cuenta en su conducta. Ahora bien, esa vinculación a algo que excede al individuo, esa subordinación de los intereses particulares al interés general es el origen mismo de toda actividad moral» (Durkheim, 1986, XVI-XVII).

La forma como el utilitarismo afronta el hecho humano y social de la cooperación pone de manifiesto todas sus limitaciones teóricas y sus carencias morales. Los utilitaristas «suponen en el origen individuos aislados e independientes, que, en consecuencia, no pueden entrar en relación más que para cooperar, pues no tienen otra razón para franquear el intervalo vacío que les separa y para asociarse. Pero esta teoría, tan extendida, postula una verdadera creación *ex nihilo*» (Durkheim, 1986, 263).

1.3. La moralidad como forma de vinculación social

En suma, el supuesto fundamental es que toda sociedad es una sociedad moral (Durkheim, 1986, 207) y que es la naturaleza, forma y contenido de la moral los que caracterizan el vínculo social: su tipo e intensidad. De ahí que la tesis nuclear de la sociología durkheimiana es que el vínculo social es ante todo una realidad de naturaleza moral.

Y así puede verse cómo en la sociología de Durkheim la división del trabajo da origen a un nuevo tipo de solidaridad, es decir, a un nuevo tipo de moralidad fundado en la utilidad social que cada uno tiene para todos los demás. «Porque el individuo no se basta, es de la sociedad de donde recibe todo lo que le es necesario, del mismo modo que trabaja para ella. De este modo se forma un sentimiento muy fuerte del estado de dependencia en el que se encuentra: se acostumbra a estimarse en su justo valor, es decir, a no mirarse más que como la parte de un todo, el órgano de un organismo.

Tales sentimientos nos inspiran naturalmente no solamente esos sacrificios diarios que aseguran el desarrollo regular de la vida cotidiana, sino también llegado el caso, actos de renuncia completa y enteramente de abnegación» (Durkheim, 1986, 207). En este texto pueden observarse los rasgos que caracterizan la vida moral: desinterés, renuncia, abnegación y espíritu de sacrificio. Rasgos que son los que caracterizarán, a la postre, la naturaleza moral del vínculo social.

Sociedad y moralidad en Durkheim (1986, 394) van de la mano. Aún más será la sociedad la condición de posibilidad de la moralidad en la medida en que la sociedad es moral. «La sociedad no es, pues, como se ha creído con frecuencia, un acontecimiento extraño a la moral o que tiene sobre ella únicamente repercusiones secundarias; por el contrario, es su condición necesaria. No es una simple yuxtaposición de individuos que, al entrar en ella, aportan una moralidad intrínseca; sino que el hombre es un ser moral únicamente porque vive en sociedad, puesto que la moralidad consiste en ser solidario de un grupo y varía lo mismo que esta solidaridad».

En efecto, la moralidad específica de la modernidad es la moralidad de la cooperación, la cual presenta inequívocamente unos rasgos distintivos; esta moralidad «se desarrolla a medida que la personalidad individual se fortifica. Por reglamentada que esté una función, siempre deja un amplio espacio a la iniciativa de cada uno. Incluso muchas obligaciones que son así sancionadas tienen su origen en una elección de la voluntad» (Durkheim, 1986, 208).

La cooperación social nos enseña de continuo que tenemos deberes respecto de los demás y por eso mismo, sostiene Durkheim, también la cooperación tiene su moralidad intrínseca. «El utilitarismo, tal como es visto por Durkheim, traduce de manera deformada los dos aspectos complementarios de la división del trabajo, la autonomización de los individuos especializados y la coordinación de las funciones al nivel de la sociedad» (Laval, 2002, 254).

2. LA META A ALCANZAR: LA RECONSTRUCCIÓN MORAL DE LA SOCIEDAD

Aclarada la naturaleza moral del vínculo social, es muy ilustrativa una reflexión durkheimiana: «estando convencidos de que el mal que sufren las sociedades europeas es esencialmente moral, estimamos que el estudio de la sociología debe aplicarse sobre todo al problema moral (...) Nuestros trabajos, nuestra práctica docente en sociología, sin circunscribirse dentro de límites estrechamente marcados, se han dirigido con preferencia al estudio de los fenómenos morales» (Durkheim, 1895, 691).

De acuerdo con esta declaración de intenciones, podemos ver, implícita o explícitamente, los ejes que recorren su pensamiento en orden al fin que se propone: la reconstrucción moral de la sociedad.

2.1. Sus motivaciones

Inicialmente, se destaca la conciencia de vivir en una sociedad en crisis que solicita una intervención del saber científico para superarla. En este sentido, señala Ramos Torre (1999, 37), «la sociología —de Durkheim— arranca como discurso sobre la patología contemporánea, sobre el malestar social, en pos de una respuesta terapéutica». Esa crisis social está íntimamente relacionada con la intensificación de la vida social. «A medida que las sociedades crecen y se hacen más densas, se hacen también más complejas, el trabajo se divide, las diferencias individuales se multiplican, y vemos cómo se acerca el momento en el que no quedará nada en común entre los miembros de un mismo grupo humano, a no ser el hecho de que todos son hombres» (Durkheim, 1990, 382).

Como reformador social, Durkheim busca soluciones a la crisis social. En *Le Suicide* Durkheim establece una relación entre crisis y anomia que permite entender la necesidad de abordar una reconstrucción moral de la sociedad. El suicidio es un tipo de anomia muy característico de las sociedades modernas avanzadas. Esta cuestión es abordada en un artículo titulado «Suicide et natalité. Étude de statistique morale» (1888b); posteriormente en *De la division du travail social* (1986, 225-230) y finalmente en la obra *Le Suicide* (1990). Un amplio estudio de esta cuestión puede verse en Besnard (1973). Lo que Durkheim pretende resaltar con la anomia es la falta de regulación, de control moral, que sufren muchos espacios de la vida social como producto de un proceso acelerado de cambios que no ha dejado el tiempo necesario como para que se proceda a la institucionalización (Ramos Torre, 1999, 257-260; Riba, 2008, 335-347).

De modo similar a como las crisis económicas pueden ser de prosperidad o de depresión, la anomia —el estudio de la anomia económica tiene lugar en un célebre pasaje de la obra *Le Suicide* (Durkheim, 1990, 272-288)— puede tener dos formas a las que hay que atender: progresiva y regresiva. «Ya sea progresiva o regresiva, la anomia, al liberar las necesidades de todo freno, abre la puerta a las ilusiones y, por consiguiente, a las decepciones» (Durkheim, 1990, 322). Quizá lo interesante de esta afirmación sea destacar, una vez más, que se trate de una anomia u otra, al final el análisis aboca al complejo dinamismo de las pasiones humanas. En este sentido, afirma Múgica (2005, 84) que «toda situación social de efervescencia implica un acrecentamiento de las pasiones correspondientes. Hay, pues, una relación directa entre intensificación de la vida social e intensificación de la vida pasional».

Arranca, por consiguiente, Durkheim de una patología —la anomia— para proponer una respuesta terapéutica —formas morales de acción—. En un conocido pasaje de *L'éducation morale* lo afirma de modo claro: «las épocas en que la sociedad desintegrada, en razón de su decadencia, atrae con menos intensidad a las voluntades particulares, y en las que, por consiguiente, el egoísmo campa por sus respetos más libremente, son épocas tristes» (Durkheim, 1990, 61). La forma de curar los males de la sociedad moderna radica en buscar formas morales de acción.

En otro texto Durkheim (1990, 363) pone de manifiesto que la patología es una desviación, por defecto o por exceso, de un fenómeno que, en sí mismo, es considerado normal. «No hay ideal moral que no combine, en proporciones variables según las sociedades, el egoísmo, el altruismo y una cierta anomia. La vida social supone a la vez que el individuo tiene una determinada personalidad, que está dispuesto, si la comunidad se lo exige, a renunciar a ella, y en fin, que está abierto, en cierta medida, a las ideas de progreso. Por eso no hay pueblo en el que no coexistan estas tres corrientes de opinión, que inclinan al hombre en tres direcciones divergentes, y en ocasiones contrarias. Allí donde se moderan mutuamente, el agente moral se encuentra en un estado de equilibrio que le pone al abrigo de cualquier idea de suicidio. Pero basta con que una de ellas rebase un determinado grado de intensidad en detrimento de las otras para que, por las razones expuestas, se convierta en suicidógena al individualizarse». Cada forma de suicidio, representa para Durkheim (1990, 263), una forma exagerada o desviada de una virtud.

Ante esta patología, que adquiere diversas formas, es preciso proponer formas morales de acción que impidan que la intensificación de la vida social, dé lugar a este tipo de patologías. Y al hablar de las formas morales de acción pone el acento en la moral profesional, otorgando a los diversos grupos profesionales de una auténtica consistencia que aún no tienen. La esperanza que alberga Durkheim (1996, 54) es que la ética profesional sea capaz de convertirse en un soporte de regulación social, por su valor integrador, terapéutico y moralizante. Esa será la misión de la Ciencia Moral, reconciliar ciencia y moral; moral y sociedad.

En otro texto podemos ver la importancia que otorga Durkheim (1950, 52) a evitar este tipo de patologías. «Es sumamente importante que la vida económica se regule, se moralice (...). Pues es necesario que en este orden de funciones sociales, se constituya una moral profesional más concreta, más cercana a los hechos, más extensa de lo que hoy está. Es preciso que haya reglas que digan a cada uno de los colaboradores sus derechos y sus deberes (...). Todas estas relaciones no pueden quedar en ese estado de equilibrio perpetuamente inestable. Pero una moral no se improvisa. Es

obra del propio grupo al que debe aplicarse (...) En consecuencia, el verdadero remedio al mal es otorgar a los grupos profesionales, en el orden económico, una consistencia que no tienen». Y, como la moral no se improvisa será objeto de atención preferente en el empeño de la reconstrucción moral de la sociedad. En *La division du travail social* (1986, 406) lo señala de modo claro: «Nuestro deber prioritario actual consiste en construirnos una moral».

2.2. Objeto de atención preferente

Si tenemos la conciencia de vivir en una sociedad en crisis, queda patente que en toda su obra el objeto de atención preferente es la moral. Ahora bien, una moral vivida como el problema nuclear de toda la sociedad contemporánea. «La sociedad no es únicamente un objeto que atrae hacia sí, con una intensidad desigual, los sentimientos y la actividad de los individuos. La sociedad es también un poder que los regula» (Durkheim, 1990, 264). La tesis que está presente de fondo en la sociología durkheimiana es poner de manifiesto, nuevamente, que el vínculo social es ante todo una realidad de naturaleza moral.

De acuerdo con ese punto de partida, Ramos Torre (1999, 59) señala en qué va a consistir la teoría general y normativa de la moral que propondrá Durkheim. «Especificando la doble cara de su objeto: toda moral ha de constar de un sistema de deberes que actúe como un ambiente externo y constrictivo sobre el actor; y de un sistema de ideales que actúe como presencia interna y atractiva para él; la moral como deber y como bien».

En un pasaje de *L'Education morale* (1992, 100) lo dice de modo claro: «Es una moral del deber, pues no hemos dejado de insistir en la necesidad de la regla y de la disciplina; pero al mismo tiempo, es una moral del bien, puesto que asigna a la actividad del hombre un fin que es bueno, y tiene en sí lo que se precisa para despertar el deseo y atraer la voluntad». Y ambos elementos —deber y bien— hacen referencia a una misma realidad que es la sociedad que como tal es moral. «Ahora bien, es fácil ver que el deber es la sociedad en tanto que nos impone reglas, asigna límites a nuestra naturaleza; mientras que el bien es la sociedad, pero en tanto que es una realidad más rica que la nuestra» (Durkheim, 1992, 82).

En la *Détermination de fait moral* (1996, 67), Durkheim insiste en la misma idea con mayor rotundidad. «Jamás de lo deseable podrá extraerse la obligación, puesto que el carácter específico de la obligación es, en cierta medida, hacer violencia al deseo. Es tan imposible derivar el deber del bien (o a la inversa) como deducir el altruismo del egoísmo». En estos textos de

L'education morale y la *Détermination du fait moral*, Durkheim deja bien claro que es moral lo que obliga y somete a la sensibilidad; pero también es moral lo que interesa y atrae.

La moral a la que hace referencia Durkheim tiene una clara dimensión ascética vinculada a la acción social: «ésta exige un sentido del altruismo, el sacrificio y la abnegación. Estas son sus propias exigencias estructurales, naturalmente de índole moral» (Múgica, 2004, 126).

Ese sacrificio que la sociedad exige no es puntual. Más bien, «todo hace prever, por el contrario, que la importancia del esfuerzo siempre irá creciendo con la civilización» (Durkheim, 1970, 331). La civilización no sólo no simplifica la vida ética, sino que la hace más compleja. La razón es la intensificación de la vida social. «Cuantos más numerosos son los actores sociales y la acción que ejercen unos sobre otros es más amplia en extensión e intensidad, los efectos de acción-reacción se multiplican por doquier. En consecuencia la vida social se hace considerablemente más intensa, al tiempo que el actor social se dispersa en multitud de tareas cada una de las cuales capta su atención (...). De ahí que el esfuerzo de atención moral tenga que intensificarse en la medida que lo hace la vida social» (Múgica, 2004, 127). Y es precisamente «esta intensificación lo que constituye la civilización» (Durkheim, 1986, 330).

2.3. Meta a alcanzar

Y, por consiguiente, la meta a alcanzar parece clara: si la Sociología arranca de una patología que es moral, por la identificación entre crisis social e intensificación de la vida social, su propósito es superarla y la meta es la reconstrucción moral de la sociedad. Así lo plantea Ramos Torre (1990, 37). «Si la sociología surge como reflexión sobre el desarreglo, y ese desarreglo es fundamentalmente moral, su propósito es superarlo y la meta apetecida a la que conduce es la reconstrucción moral de la sociedad».

¿Cómo lograr esa meta? La tarea que se propone Durkheim es lograr la interacción entre Sociología y Educación. Ahora bien, la Sociología como ciencia social tenía inicialmente un papel subordinado y sobredeterminado por los proyectos políticos del Ministerio. Tenía un fin estricto y no podía ir más allá. Se presentaba la Sociología como «un instrumento poderoso de educación moral» (Durkheim, 1976, 183-184). De ahí que la tarea inicial de Durkheim era mostrar a la Sociología como ciencia autónoma, expansiva e imperialista. Pero eso exigía mostrarse como ciencia republicana y progresista. Desde la óptica republicana, la ciencia era un saber para la acción. La nueva ciencia social lo será también y lo hará claramente explícito. De este

modo, educadora, la sociología, en cuanto que republicana y progresista es reformista. Una reforma que persigue como objetivo republicanizar las instituciones de enseñanza superior mediante la redefinición de sus objetivos temáticos y procedimientos metodológicos. Recuerda Durkheim (1971, 173) al hablar de la moral laica, que «la mayor parte de nuestros muchachos se forma en las escuelas públicas, que tienen que ser las guardianas por excelencia de nuestro tipo nacional». Se está refiriendo al tipo republicano que impera en la sociedad francesa.

Los medios que se utilizan para llevar a cabo esa reforma son peculiares ya que no hay un antecedente consolidado. «Para realizar tal operación se utilizaban medios muy peculiares, ya que se introducían disciplinas que estaban todavía por nacer, que carecían en su mayoría de un cuerpo de especialistas suficientemente maduros como para que la institucionalización académica resultara una simple consagración de lo ya existente» (Ramos Torre, 1999, 11). Los cambios y las reformas tienen una clara orientación vertical. Se imponen desde arriba no como respuesta a las necesidades intelectuales vigentes, sino más bien con ese afán de republicanizar la educación y con ella la sociedad. «Todas estas innovaciones constituyen innovaciones desde arriba: las decisiones emanan de la administración universitaria y no responden a necesidades intelectuales, en el sentido de que inician al mismo tiempo que coronan los movimientos de investigación en el seno de sus especialidades temáticas» (Karady, 1976, 278).

No cabe duda de que esta situación es un tanto especial. La aparición de las ciencias sociales emerge con un claro matiz político de servidumbre. A esto habría que añadir la carencia de un aparato epistemológico que le de consistencia, pues nos encontramos en su nacimiento. Con este marco social, político y académico, «estamos, pues, ante una decisión política cuyo sentido no es difícil de establecer. Lo que se pretendía era renovar profundamente el campo de estudios de la moral y la educación, y esto tanto metodológica como temáticamente. Metodológicamente se pretendía superar el deductivismo tradicional en introducir los procedimientos científicos. En términos temáticos, se pretendía abrir a estudio la actualidad moral y, más en concreto, el problema que se nucleaba alrededor de la reforma educativa y la crucial *question morale*. Con esto la sociología aparecía como discurso republicano y laico» (Karady, 1976, 13). Durkheim (1992, 52) era bien consciente de esta identidad: «el surgimiento de la sociología y el progreso de la moral laica (...) son solidarios entre sí».

Esta identidad era bien importante que el educador la tuviese clara. No en vano de esa identidad va a depender el progreso de la moral laica y la efectiva reconstrucción moral de la sociedad. Efectivamente —afirma Durkheim (1971, 179)—, «cuando el educador era consciente de que hablaba

en nombre de una realidad superior; se sentía levantado sobre sí mismo y con un suplemento de energía. Si no conseguimos que conserve esta conciencia, aun cuando basada en otros motivos —se refiere a los valores republicanos— nos exponemos a tener una educación moral privada de vida y de prestigio». Es por ello por lo que la enseñanza de la sociología estará siempre estrechamente ligada al estudio de la educación y la pedagogía.

3. MORALIDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN MORAL

La fundamentación de la praxis humana en el contexto social en el que se desenvuelve conduce, en el pensamiento durkheimiano, a una teoría de la moralidad social y la educación moral (Rodríguez y Aguilera, 2009). Para ello será preciso atender a los conceptos de «integración», el de «hecho social» y su característica «exterioridad», y el de la «obligatoriedad» como fundación del hecho moral. Estos conceptos son el modo como los hombres se vinculan a la sociedad (función de integración) y el modo como la sociedad regula la conducta de los individuos (función de regulación) (Ramos Torre 1999, 44-45).

La teoría de la moralidad social encuentra que «en el propio mal habita el remedio y ese remedio lo proporciona la conciencia» (Múgica, 2005, 18) y tiene como finalidad poner en armonía las pasiones con las facultades, de modo que el querer nunca exceda el poder. Para ello será necesario encajar el deseo en los límites de lo posible. Un poder que sea a la vez exterior y moral puede desempeñar ese papel regulador, pues la *contrainte* física carece de sentido. «En la medida en que los apetitos no están automáticamente contenidos por mecanismos fisiológicos, no pueden detenerse más que ante un límite que ellos reconozcan justo. Los hombres no consentirían limitar sus deseos si pensasen que pueden superar el límite que les ha sido impuesto» (Durkheim, 1990, 275). Dos textos de *L'éducation morale* ponen de manifiesto la importancia que Durkheim otorga a la «integración», el de «hecho social» y su característica «exterioridad», y el de la «obligatoriedad» como fundación del hecho moral.

De una parte, Durkheim (1992, 93) tiene claro que nuestra naturaleza ha de ser limitada, no sometida a las fuerzas exteriores, de modo que el deseo quede limitado en los límites de lo posible. «En efecto, la obligación es un elemento esencial del precepto moral (...). Toda nuestra naturaleza tiene necesidad de ser limitada, contenida, delimitada (bornée); nuestra razón tanto como nuestra sensibilidad. Pues nuestra razón no es una facultad trascendente: forma parte del mundo y, por consiguiente, sufre la ley del mundo. Todo lo que está en el mundo es limitado, y toda limitación supone fuerzas que limitan. Para poder concebir, incluso en los términos que acabo de decir,

una autonomía pura de la voluntad, Kant estaba obligado a admitir que la voluntad, al menos la voluntad en tanto que puramente racional, no depende de la ley de la naturaleza. Estaba obligado a hacer de ella una realidad aparte dentro del mundo, sobre la que el mundo no actúa, que, replegada sobre sí misma, quedaba sustraída a la acción de las fuerzas exteriores».

De otra parte, la actividad humana está regulada externamente por su vinculación con los demás individuos con los que se relaciona. «De modo que no es cierto que la actividad humana pueda prescindir de todo freno. No hay nadie en el mundo que pueda gozar de semejante privilegio. Porque cualquier ser vivo, al formar parte del universo, tiene que ver con el resto del universo; su naturaleza y la manera en que la manifiesta no depende por tanto únicamente de él mismo, sino de los demás seres vivos que, a consecuencia de ello, le refrenan y le moderan» (Durkheim, 1992, 279).

3.1. Vinculación entre moralidad social y educación moral

Para entender la vinculación existente entre la naturaleza moral del vínculo social y la educación moral, es sugerente atender a la relación que Philippe Besnard (1993) hace entre *Le Suicide* y el curso sobre *L'éducation morale*. Encuentro ahí, precisamente, el modo de entrelazar la moralidad social con la importancia que Durkheim otorga a la educación moral.

Efectivamente, en el curso sobre *L'éducation morale* (escrito después de la publicación de *Le Suicide*), se encuentra la única profilaxis frente a los tipos de suicidio que caracterizan a las sociedades modernas (Jason, 2012). Así el espíritu de disciplina es el antídoto del suicidio anómico, mientras que la vinculación al grupo social lo es frente al suicidio egoísta, y la autonomía de la voluntad actúa contra el suicidio altruista.

La educación moral se presenta en Durkheim como garante de la cohesión social, de la conciencia colectiva, de las representaciones. El universalismo moral —intrasocial, no metasocial a diferencia de Comte, en la medida en que la moral se fundamenta en la sociedad—, tal y como lo entiendo en Durkheim, es un elemento clave para lo que se viene tratando, pues la sociedad actúa como elemento unificador de la regulación e integración. «No es nuestra tarea —afirma Durkheim (1992, 173)— buscar cuál tiene que ser la educación moral para el hombre en general, sino para los hombres de nuestro tiempo y de nuestro país». Por consiguiente, habrá tantas morales como sociedades existan. En un pasaje de *La science positive de la moral en Allemagne* (1888, 42-43) lo afirma con nitidez: «Pero si la moral está en este punto ligada a las sociedades, debe compartir con ellas su destino y cambiar a la vez que ellas».

Regulación e integración son dos caras de una misma realidad que es la sociedad, que, como tal, es moral. A este propósito, Ramos Torre (1999, 59) señala cómo la teoría general y normativa de la moral que Durkheim propone, especifica la doble cara de su objeto: «toda moral ha de constar de un sistema de deberes que actúe como un ambiente externo y constrictivo sobre el actor, y de un sistema de ideales que actúe como presencia interna y atractiva para él; la moral como deber y como bien». Y así puede intuirse como la moral tiene para Durkheim (1888, 44-45) una importante función social. «La moral no es un sistema de reglas arbitrarias que el hombre encuentra escritas en su conciencia o que el moralista deduce desde el fondo de su despacho. Es una función social o más aún un sistema de funciones que se forma y consolida poco a poco bajo la presión de las necesidades colectivas». De ahí que sea preciso no obviar el papel que juega la educación moral acerca de la moralidad social. «Es menester descubrir, afirma Durkheim (1971, 178), los sustitutivos racionales de aquellas nociones religiosas que durante tanto tiempo han servido de vehículo a las ideas morales más esenciales». Se está refiriendo a los elementos de la moralidad que conforman la educación moral.

3.2. Elementos de la moralidad

Bajo esta perspectiva, regularizar la conducta es una función esencial de la moral, por más que la regularidad no sea por sí misma un elemento de la moralidad. En el pensamiento durkheimiano el análisis de la regla conduce a la noción de autoridad moral. «Las reglas morales deben ser investidas de autoridad, sin la cual serían ineficaces» (Durkheim, 1992, 64). De ahí se pasa a la disciplina, cuyo objeto es regularizar la conducta. «Podemos, pues, decir que la moral es un sistema de reglas de acción que predeterminan la conducta» (Durkheim, 1992, 31). Tenemos, por consiguiente, el primer elemento de la moralidad: el espíritu de disciplina. Su finalidad es sustraer a la conducta de la arbitrariedad del deseo y de las necesidades. «Es precisamente a ese dominio de sí al que nos dirige la disciplina moral» (Durkheim, 1992, 40). De este modo, el deber de formar la voluntad es una tarea común y principal de la educación. Su finalidad es formar en el educando la personalidad.

El primer elemento de la moralidad expresa únicamente lo que hay de más formal en la vida moral. Sin embargo, hay actos prescritos por preceptos morales. Dichos actos por ser morales y pertenecer a un mismo género, presentan rasgos comunes. Durkheim se propondrá estudiar esos rasgos comunes que se encuentran en toda acción moral, de acuerdo con el sentido de finalidad distinguiendo entre fines personales y fines impersonales. El planteamiento de Durkheim (1992, 51) será que la acción moral persigue fines impersonales, es decir, supraindividuales.

De ahí surge el segundo elemento de la moralidad que consiste en la vinculación a un grupo social del que el individuo forma parte. El principio que inspira esta tesis, Durkheim (1992, 55) lo formula del siguiente modo: «el ámbito de la vida verdaderamente moral no comienza más que allí donde lo hace la vida colectiva, o, en otros términos, que no somos seres morales más que en la medida en que somos seres sociales». Para Durkheim (1992, 58) esa vinculación al grupo social no conlleva una renuncia a las condiciones naturales que son propias de la individualidad. «No es verdaderamente él mismo, no realiza plenamente su naturaleza más que a condición de vincularse a ella». Si el espíritu de disciplina forma en el educando la personalidad, mediante el dominio de sí; la vinculación social tiene la misma finalidad, en la medida en que el sistema de ideas, sentimientos, hábitos y tendencias, conciencia, que conforman las personas, es más rico en contenidos.

Pero vincularse al grupo social conlleva también una vinculación al ideal que está presente en ese grupo (Durkheim, 1992, 101). De este modo, grupo social e ideal social son las mediaciones morales que se dan en la solidaridad intersubjetiva.

El tercer elemento de la moralidad lo constituye la autonomía de la voluntad. En el curso sobre la educación moral se insiste en reconocer que el ideal de la autonomía de la voluntad es un hecho moderno que forma parte de la moderna moral de la persona. «Esa es tal vez la mayor novedad que presenta la conciencia moral de los pueblos contemporáneos: que la inteligencia se ha convertido y lo hace cada vez más en un elemento de la moralidad. Ésta, que, primitivamente, residía completamente en el propio acto, en la materia de los movimientos que la constituían, asciende cada vez más hacia la conciencia» (Durkheim, 1992, 101).

La autonomía moral se presenta como dos caras de una misma moneda: de una parte, la moral del deber, de otra, la moral del bien. «Es una moral del deber, pues no hemos dejado de insistir en la necesidad de la regla y de la disciplina; pero, al mismo tiempo, es una moral del bien, y tiene en sí lo que se precisa para despertar el deseo y atraer la voluntad» (Durkheim, 1992, 103).

Se advierte en este tercer elemento que la moral es algo más que un conjunto de reglas externas y constrictivas sobre el sujeto moral. «La obligación o el deber no expresa, pues, más que uno de los aspectos, y un aspecto abstracto, de la moral» (Durkheim, 1996, 50). Ese algo más al que hace referencia este tercer elemento de la moralidad, es que, antes que nada, la moral es racional. Efectivamente, «lo que la conciencia moral reclama es una autonomía efectiva, verdadera, no sólo de un ser ideal sino del ser real que somos» (Durkheim, 1992, 129).

4. CONCLUSIÓN

El tema de la vida moral, al que Durkheim otorga un papel crucial, presupone el de la vida: la vida, a secas. *L'éducation morale* es un libro que expone didácticamente para sus alumnos lo que la conferencia de 1906 sobre la *Détermination du fait moral* presenta en términos dialécticos para un público eminentemente filosófico (sesión de la *Société française de Philosophie*) y académico (Durkheim, 1996, 55). Durkheim se ha tomado la moral, como tema humano y social, en serio: «el mal que sufren las sociedades europeas es esencialmente moral». Por esa razón, la moral forma parte de la *vida seria* (*vie sérieusse*) y no de la vida ligera (*vie légère*) (Didier, 2011). A pesar de que esta distinción es el tema que culmina el curso sobre la educación moral, no son muchos los comentaristas que han llamado la atención al respecto (Pickering 1984, 352-361; Watts Miller (2000, 180-181). Por esta razón nos hemos querido centrar en mostrar como para Durkheim la naturaleza del vínculo social es eminentemente moral. De ahí que el supuesto fundamental del que parte es que toda sociedad es una sociedad moral. Es decir, una moral vivida como el problema nuclear de toda la sociedad contemporánea. El análisis que efectúa sobre la anomia aboca al complejo dinamismo de las pasiones humanas. Dicha patología es una desviación, por defecto o por exceso, de un fenómeno que, en sí mismo, es considerado normal. Por consiguiente, es preciso proponer formas morales de acción que impidan que la intensificación de la vida social, dé lugar a este tipo de patologías. Y la atención a las patologías que forman parte de la vida ordinaria es preciso tenerlas muy presente, pues el hecho de vivir en una sociedad en crisis solicita la intervención del saber científico para superarla. Y a esa tarea consagra Durkheim todo su empeño. La educación moral se presenta como garante de la cohesión social, de la conciencia colectiva, de las representaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*, Introducción de Manuel Cruz; trad. De Ramón Gil Novales, Barcelona: Paidós.
- Béjar, H. (2000). Estudio preliminar a *Montesquieu y Rousseau, precursores de la sociología*. Trad. de Miguel Ángel Ruiz de Azúa, Madrid: Tecnos.
- Besnard, Ph. (1973). *L'anomie, ses usages et ses fonctions dans la discipline sociologique depuis Durkheim*, Paris: P.U.F.
- Besnard, Ph. (1993). De la datation des cours pédagogiques de Durkheim à la recherche du thème dominant de son oeuvre, en Cardi, F. y Plantier, J. (éds). *Durkheim, sociologue de l'éducation*, Paris: L'Harmattan, Paris, 120-130.
- Calvino, I. (1995). *¿Por qué leer los clásicos?*, Barcelona: Tusquets.
- Charles-Henry, C. (2011). *Durkheim: modernité d'un classique*, Paris: Hermann.
- Coenen-Huther, J. (2010). *Durkheim*, Paris: A. Colin.
- Debesse, M. (2003). Prefacio, en Emile Durkheim, *Educación y sociología*, Barcelona: Península.
- Didier, F. (2011). A contribution to the critique of moral reason. *Anthropological Theory*, 11 (4), 481-491.
- Dill, J. (2007). Durkheim and Dewey and the challenge of contemporary moral education. *Journal of Moral Education*, 36 (2), 221-237.
- Durkheim, É. (1888). La science positive de la morale en Allemagne. *Revue Philosophique*, 24, 33-58.
- Durkheim, É. (1888b). Suicide et natalité. Étude de statistique morale. *Revue Philosophique*, 26, 446-463.
- Durkheim, É. (1895). Lo stato attuale degli studi sociologici in Francia. *Rivista di Sociologia*, III: 607-22, 691, 707, en Durkheim, E (1975) *Textes*, vol I: *Eléments d'une théorie social*, Paris: Editions de Minuit.
- Durkheim, É. (1901). Rôle des Universités dans l'éducation sociale du pays. Congrès International de l'éducation sociale, Paris: Alcan, en (1976) *Revue Française de Sociologie*, XVII, 1, 183-184.
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*, Paris: Alcan.
- Durkheim, É. (1950). *Leçons de sociologie. Physique des moeurs et de droit*, Paris: P.U.F. en *Journal Sociologique* (1969), Paris: P.U.F.
- Durkheim, É. (1953). *Montesquieu et Rousseau, précurseurs de la Sociologie*, Note introductive de Georges DAVY, Paris: Librairie Marcel Rivière.
- Durkheim, É. (1970). Le dualisme de la nature humaine et ses conditions sociales. *Scientia*, 1914/XV, 206-221; en *La science sociale et l'action*, Paris: P.U.F.
- Durkheim, É. (1970). Les principes de 1789 et la sociologie. *Revue internationale de l'enseignement*, XIX/1890, 450-6; en ID., *La science sociale et l'action*, Paris: P.U.F., Introducción y presentación de Jean-Claude FILLOUX.
- Durkheim, É. (1971). *Educación como socialización*, Salamanca: Sígueme.
- Durkheim, É. (1986). *De la division du travail social*, Paris: P.U.F.
- Durkheim, É. (1990). *Le Suicide*, 5ª ed. Paris: P.U.F.
- Durkheim, É. (1992.) *L'éducation morale*, Avertissement de Paul Fauconnet, Paris: P.U.F.

- Durkheim, É. (1996). Détermination du fait moral. *Sociologie et philosophie*, Paris: P.U.F.
- Gözaydın, Í y Gülsoy, N. (2011). Why to read Durkheim today? *Journal of Sociology*, 23, 123-135.
- Jason, M. (2012). Suicide as Social Control. *Sociological Forum*, 27 (1), 207-227.
- Karady, V. (1976). Durkheim, les sciences sociales et l'Université : Bilan d'un demi-échec. *Revue Française de Sociologie*, XVII (2), 267-311.
- Laval, Ch. (2002). *L'ambition sociologique: Saint-Simon, Comte, Tocqueville, Marx, Durkheim, Weber*. Paris: Ed. La Découverte / M.A.U.S.S.
- Múgica, F. (2004). *Emile Durkheim. Civilización y división del trabajo (II). La naturaleza moral del vínculo social*, Serie de Clásicos de Sociología 12, Pamplona: Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra.
- Múgica, F. (2005). *Emile Durkheim. La constitución moral de la sociedad (II). Egoísmo y anomia: el medio moral de una sociedad triste*, Serie de Clásicos de Sociología 15, Pamplona: Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra.
- Pickering, W. S. F. (1984). *Durkheim's sociology of religion: themes and theories*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Ramos Torre, R. (1999). *La sociología de Emile Durkheim. Patología social, tiempo, religión*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Riba, J. (2008). Moral theory and anomie. *Isegoria*, 39, 335-347.
- Rodríguez, A. y Aguilera, J. C. (2009). De la constitución moral de la sociedad a la educación moral. *Revista española de pedagogía*, 67 (243), 319-335.
- Watts Miller, W. (2000). *Durkheim, Morals and Modernity*, London: Routledge.

PALABRAS CLAVE

Émile Durkheim, *L'Éducation Morale*, vínculo social, moralidad social

KEYWORDS

Emile Durkheim, *L'Éducation Morale*, social bond, social morality

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Alfredo Rodríguez Sedano, Profesor Titular de Sociología en el Departamento de Educación de la Universidad de Navarra. En sus publicaciones ha abordado temas de Sociología de la Educación, Ética y Deontología profesional, Familia. También es autor de trabajos en los que se estudian las aportaciones más significativas de autores modernos que han tenido una impronta en las doctrinas pedagógicas actuales. (<http://www.unav.es/cv/arsedano>)

Ana Costa París, Doctora en Filosofía y Letras, sección Educación, por la Universidad de Navarra, donde en la actualidad ejerce como profesora ayudante en el Departamento de Educación. Su línea de investigación se centra en la educación moral y estética a través del arte y en especial, de la ópera y sus puestas en escena.

Dirección de los autores: Alfredo Rodríguez Sedano
Departamento de Educación
Edificio de Bibliotecas
Universidad de Navarra
31009 Pamplona
Correo electrónico: arsedano@unav.es

Ana Costa Paris
Departamento de Educación
Edificio de Bibliotecas
Universidad de Navarra
31009 Pamplona
Correo electrónico: acosta@unav.es

Fecha Recepción del Artículo: 27. Enero. 2012

Fecha Revisión del Artículo: 02. Mayo. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 23. Mayo. 2012

Fecha de Revisión para publicación: 09. Noviembre. 2012

Estudios

7

INCIDENCIA DE LOS HÁBITOS DE OCIO Y CONSUMO DE DROGAS SOBRE LAS MEDIDAS DE PREVENCIÓN DE LA DROGADICCIÓN EN UNIVERSITARIOS

(INCIDENCE OF LEISURE HABITS AND CONSUMPTION OF DRUGS ON PREVENTION OF DRUG ABUSE IN UNIVERSITIES)

Ramón Tirado-Morueta, J. Ignacio Aguaded-Gómez
e Isidro Marín-Gutiérrez
Universidad de Huelva

DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2637

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Tirado-Morueta, R.; Aguaded-Gómez, J. I. y Marín-Gutiérrez, I. (2013). Incidencia de los hábitos de ocio y consumo de drogas sobre las medidas de prevención de la drogadicción en universitarios. *Educación XXI*, 16 (2), 137-160. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2637

Tirado-Morueta, R.; Aguaded-Gómez, J. I. & Marín-Gutiérrez, I. (2013). Incidence of leisure habits and consumption of drugs on prevention of drug abuse in universities. *Educación XXI*, 16 (2), 137-160. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2637

RESUMEN

A partir de variables relativas a la ocupación del tiempo de ocio y sus hábitos de consumo de drogas, este estudio se propone identificar diferentes subgrupos de estudiantes universitarios que permitan definir estrategias que eviten el inicio del consumo de drogas y su reducción ajustadas a sus preferencias e intereses. Utilizando como método de clasificación de conglomerados K medias se identifican seis conglomerados de estudiantes bien diferenciados entre sí e internamente estables en función de sus hábitos de consumo de drogas y ocupación del tiempo de ocio. A continuación se aplica el test de chi cuadrado de Pearson, encontrándose relaciones significativas entre la variable tipo de conglomerado y las estrategias preventivas preferidas. Finalmente, el análisis de regresión logística binaria permite identificar estrategias preventivas favorables y desfavorables según el conglomerado. En conclusión, se observan relaciones de dependencia entre los hábitos de consumo y ocupación del tiempo de ocio de cada subgrupo. La oferta cultural y deportiva se entiende como una medida atractiva para subgrupos de estudiantes que practican deporte y/o disfrutan con la actividad cultural, mientras que conglomerados más pasivos prefieren la oferta de asignaturas con propósitos preventivos. No obstante, todo ello ha de entenderse en el marco de una estrategia de prevención universal consciente de la pluralidad de la comunidad universitaria y atenta a sus demandas.

ABSTRACT

By using data relating to student leisure activities and drug consumption habits, this study aims to identify different university student subgroups that will enable us to define universal and selective strategies to prevent students from taking up drugs and reducing drug consumption that fit in with their tastes and interests. We used the K-means clustering method to identify six clearly distinctive student clusters which are internally stable for drug consumption habits and leisure activities. When the Pearson chi-square test is applied, significant relations are found between the cluster type variable and the students' preferred preventive strategies. The binary logistic regression analysis is used to identify favourable and unfavourable preventive strategies according to the cluster. In conclusion, dependency relations between consumption habits and leisure activities are observed in each subgroup, along with the students' preferred preventive measures. In this regard, the cultural and sporting activities available are attractive to subgroups that play sports and/or enjoy cultural activities, while those clusters that are more passive in their leisure time prefer subjects that are more directly preventive in nature. Nevertheless, all this must be seen within the framework of a universal prevention strategy that considers the diversity of the student community and is sensitive to its demands.

INTRODUCCIÓN

Las universidades, como instituciones públicas, asumen un papel protagonista en el desarrollo de los países y regiones en la medida en la que cumplen su misión social penetrando en la cultura en que está inmersa, mediante el avance constante del saber en los temas de mayor relevancia y necesidad para cada país. En este sentido, las instituciones de educación superior buscan comprender los fenómenos y aportar soluciones que enriquezcan y orienten el futuro nacional, regional y mundial. En otras palabras, la existencia misma de una universidad implica su participación en la cultura y en los procesos relevantes de la nación a la que pertenece (Muñoz y Cabieses, 2008).

La promoción de la salud a través de la creación de entornos saludables en las universidades («setting approach») tiene es el resultado directo del «Programa de Ciudades Saludables» que se inicia en 1986 con «la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud», continuado con «la Carta de Bangkok para la promoción de la salud en un mundo globalizado» y en 2006 con «La Carta de Edmonton» donde se hace explícita la responsabilidad de las universidades en este sentido.

A través de la Carta de Ottawa se define la promoción de la salud: «la salud es construida y vivida por las personas en su ambiente cotidiano, donde ellas trabajan, aprenden, juegan y aman» (OMS, 1986). En este sen-

tido, si una universidad asume el desafío de ser promotora de la salud, debe entonces conocer, comprender, apoyar y fortalecer los estilos de vida saludables para cada uno de los grupos de esa comunidad.

Una universidad promotora de la salud es aquella que incorpora el fomento de la salud a su proyecto, con el fin de propiciar el desarrollo humano y mejorar la calidad de vida de quienes allí estudian o trabajan, influyendo así en entornos laborales y sociales. De esta manera promueve conocimientos, habilidades y destrezas para el propio cuidado y para la implantación de estilos de vida saludables en la comunidad universitaria (Vio y Lange, 2006; Lange, 2006). Se entiende como Universidad Saludable a toda aquella institución educativa, que de forma continua se encuentre mejorando el ambiente físico y social, y que a su vez, permita que se potencien los recursos comunitarios que proporcionen a su población llevar a cabo todas las funciones de la vida y desarrollarse hasta su máximo potencial (Gallardo-Pino et al., 2010). En consecuencia, las universidades pueden favorecer de manera importante la promoción de la salud y la mejora del bienestar, no solo de la población universitaria en particular, sino también de la sociedad en general (Reig et al., 2003).

En este escenario, la salud no es concebida como ausencia de enfermedad, sino que es reconocida como una vida sana que transcurre en un bienestar integral (Arechinga y Benítez, 2000). «La promoción de la salud se entiende como la nueva salud pública debido, en primer lugar, a que su enfoque no se limita a las enfermedades y, en segundo lugar, a que ofrece herramientas para enfrentar el cambio del perfil socio-demográfico y epidemiológico de un país, a la vez que permitirá promover modos de vida y espacios sociales sanos y prevenir tanto las enfermedades infecciosas como aquellas no transmisibles» (Muñoz y Cabieses, 2008).

Ante la creciente necesidad de los países de promover estilos de vida saludables en los escenarios nacionales y regionales, el entorno universitario ha cobrado cada vez mayor relevancia. Son varias las universidades europeas y canadienses en las que se están desarrollando iniciativas de este tipo. Asimismo, en América Latina llevan un camino recorrido especialmente desde el I Congreso Internacional de Universidades Saludables en Santiago de Chile en 2003 (Lange, 2006).

Asimismo, existen evidencias, a través de la experiencia de la implementación del modelo contextual de promoción de la salud en universidades del Reino Unido, que revelan beneficios recíprocos entre educación y salud, mejorando la salud de los jóvenes como resultado de actividades promotoras de salud, al incrementar los logros educativos (Sirven y Stiddard, 2003).

En España, por otra parte se ha creado recientemente la Red Nacional de Universidades Saludables (RNUS) impulsada por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y el Ministerio de Sanidad y Consumo. Las líneas estratégicas de la Red son: la creación de entornos universitarios que promuevan la salud, la incorporación en los planes de estudio universitarios de formación en promoción de la salud a nivel de grado y postgrado, la investigación en promoción de la salud, la participación y colaboración entre los organismos de salud pública, las instituciones comunitarias y las universidades, y, finalmente la oferta de servicios y actividades en el campus dirigidos a promocionar la salud de la Comunidad Universitaria. Todo ello además, se recoge y valora a través del programa Verifica de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA, cuyo criterio cuarto está dirigido a reconocer estos aspectos.

Un ejemplo precedente a la RNUS, punto de origen de este estudio, centrado en uno de los temas estratégicos en la promoción de la salud como es el consumo de drogas, es el proyecto conjunto entre la Universidad de Huelva, la Universidad del Algarve y el Instituto Politécnico de Beja, a través de sus proyectos «StopDrog@», «Drog@2» y «Drog@3», desde el marco del programa comunitario Interreg III-A (España-Portugal). En este sentido, desde el año 2004 se ha venido poniendo en marcha campañas informativas a través de varios medios, así como planes formativos para la prevención a través de pares (Tirado e Infante, 2005; Pérez y Tirado, 2006; Tirado, Méndez y Aguaded, 2008). La dimensión formativa de este proyecto consiste en la formación de dinamizadores juveniles para el desarrollo de acciones preventivas ante el consumo abusivo de drogas. Como resultado de estos procesos formativos surgió una Asociación de antiguos alumnos del programa, denominada «Asociación Universitaria para la Prevención de Adicciones y Drogas» (AUPAD), cuyo fines son precisamente el desarrollo de acciones que suponga alternativas reales de ocio libres del consumo de drogas, así como la difusión de información y orientación a compañeros bajo demanda. Asimismo, se desarrollaron productos audiovisuales e interactivos como «Aire» que consiste en un tutorial de autodiagnóstico que integra una serie de sesiones de ayuda para dejar de fumar. Otro de los materiales es «Drogalia», dirigido a personas que desean abandonar el consumo de alcohol. También se desarrolló una web de recursos de información y orientación sobre los efectos de las drogas, las opciones de ocupación del ocio, y las vías de ayuda para abandonar el consumo.

Este estudio parte de la premisa siguiente: un tratamiento integral del fenómeno de las drogas en cualquier entorno debe ser socioculturalmente relevante; es decir, es preciso tener en cuenta las prácticas y creencias cultu-

rales de la comunidad, hasta el papel que desempeña el consumo de drogas en la vida o cultura comunitaria (Turrisi y Wiersma, 1999; Turrisi, Wiersma y Hughes, 2000; Beltrán et al, 2011).

Ello pasa por asumir un modelo participativo de intervención a través de los canales de socialización habituales, en el que se contemple incorporar el conjunto de necesidades de la población e identificar con la comunidad los problemas y criterios de actuación (Romaní, 2002; Pulido, 2002; Merlo, 2002; Tsukame, 2002; Calafat, 2002). Mediante esta participación, los individuos y las organizaciones de una comunidad desarrollan su capacidad para ofrecer apoyo social en materia de salud, enfrentar los conflictos dentro de la comunidad, y adquirir una mayor influencia y control sobre los determinantes de la salud comunitaria (OMS, 1986; 2005).

Sin embargo, actualmente se desconocen las características de los estilos de vida de la población estudiantil, así como sus preferencias en cuanto a medidas preventivas adecuadas. En este sentido, este estudio trata de aportar evidencias sobre la diversidad en hábitos de ocio y consumo de sustancias que caracteriza a parte de la comunidad universitaria, estudiantes de la Universidad de Huelva, así como sus preferencias en cuanto a medidas preventivas para el consumo de drogas. Todo ello, con la finalidad de establecer criterios que sean tomados en cuenta en el momento de diseñar o poner en marcha programas de educación para la salud, que persigan promover estilos de vida saludables entre los estudiantes (Beltrán et al., 2011). Si bien, tales evidencias serán tomadas como punto de partida para un tratamiento cualitativo posterior y complementario que abunde, a través de grupos de discusión en función del estilo de vida, en las preferencias de los alumnos sobre medidas promotoras de salud y los haga partícipes de su diseño y desarrollo.

Objetivos de la investigación

- Descubrir distintas categorías de estudiantes universitarios, que nos ayuden en la forma de preparar actividades de prevención, utilizando como elementos de referencia el uso de sustancias psicoactivas y la forma de ocupar su tiempo libre.
- Identificar la influencia de los conglomerados identificados sobre las medidas preventivas preferidas para cada uno de ellos, a efecto de que las medidas preventivas tengan mayor participación y calado entre la población de estudiantes.

1. MÉTODO

1.1. Participantes

El universo objeto de estudio es todo el alumnado de la Universidad de Huelva matriculado en el curso 2007-2008. Se ha realizado un muestreo no probabilístico denominado muestreo por cuotas en el que Piergiorgio Corbetta (2010: 287) nos informa que es un muestreo estratificado en donde la elección de los encuestados se le encarga al encuestador y que el número de la cuota coarta la libertad de elegir. Así, la muestra final reproduce la distribución de los estudiantes universitarios por facultades.

La previsión del tamaño de la muestra era de 966 alumnos y alumnas, donde se avalaba un nivel de confianza del 95% y con un error muestral del $\pm 3\%$. La muestra final estaba conformada por 1.200 alumnos y alumnas, cuya media de edad era de 22,8 años y una desviación típica de 4,38 años. En esta muestra 727 (el 60,6%) son mujeres y 473 (el 39,4%) son varones. El reparto del número de alumnos por facultades se encuentra en la tabla 1.

		Matriculados	Muestra	Porcentaje
Válidos	Escuela Politécnica Superior	2.525	81	6,8
	Escuela Universitaria de Enfermería	419	63	5,3
	Escuela Universitaria de Trabajo Social	430	97	8,1
	Facultad de Ciencias de la Educación	2.956	391	32,6
	Facultad de Ciencias del Trabajo	692	247	20,6
	Facultad de Ciencias Empresariales	1.701	121	10,1
	Facultad de Ciencias Experimentales	543	99	8,3
	Facultad de Derecho	575	39	3,3
	Facultad de Humanidades	368	2	,2
	Total	10.209	1.140	95,0
Perdidos	-9		60	5,0
Total			1.200	100,0

Tabla 1. Composición de la muestra

1.2. Instrumentos y variables de estudio

Hemos utilizado la técnica de investigación social cuantitativa más difundida, la encuesta, en donde a través de un cuestionario bautizado como «Estudio sobre el consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias adictivas en el alumnado de la Universidad de Huelva» en donde las preguntas como las respuestas estaban estandarizadas.

El cuestionario tiene cinco bloques de preguntas. En el primer bloque encontramos las variables sociodemográficas como son el sexo, la edad o facultad de estudio. En el segundo bloque nos encontramos los tipos de sustancias psicoactivas, tanto legales como ilegales, que consumen los encuestados y los lugares donde lo consumen. El tercer bloque analiza los motivos por los cuales los encuestados consumen estas sustancias y si perciben riesgos asociados a estos consumos siguiendo como referencia otros cuestionarios (Moral, Rodríguez y Silvent, 2006; Macià, 1986). En el cuarto bloque estudiamos en qué emplean sus ratos libres. El quinto y último bloque analiza la utilización de diversas actividades y técnicas para prevenir el uso indebido de drogas en la universidad. Hemos utilizado las propuestas de Pulido (2002) que utiliza diversas acciones para el desarrollo de entornos saludables; como son: la gestión de las administraciones, la formación y la información, la utilización de los medios de comunicación, la creación de materiales educativos o la mediación de las amistades para la socialización en hábitos saludables.

En este cuestionario todas las respuestas son cerradas con variables de tipo nominal y ordinal. En los ítems sobre hábitos de consumo se han utilizado escalas tipo Likert con valores ordinales que van de 0 a 5, similares al cuestionario utilizado por Fabiano, McKinney, Rhoads y Stark (2000).

Una vez estructurado y diseñado el cuestionario se realizó la prueba piloto a 20 alumnos de dicha universidad para detectar posibles problemas en la redacción de las preguntas, evaluar su idoneidad o calcular el tiempo que se tarda en responderla. No se localizó ningún fallo y los tiempos de respuestas de los cuestionarios eran los adecuados. Se codificaron los datos y se realizó una prueba de fiabilidad mediante el Alfa de Crombach, dando un valor de 0,74 y siendo considerado aceptable. Posteriormente y con 1197 casos codificados se volvió a realizar la misma prueba, obteniéndose un índice de fiabilidad Alfa de Crombach de 0,77.

Con la finalidad de aumentar el tamaño de la muestra, la recogida de información se llevó a cabo combinando dos modalidades de administración: cuestionario de autocumplimentación en persona y cuestionario on-line. En el primer caso, se pasaron cuestionarios a todos los alumnos participantes en el proyecto «Más vida, menos drogas» y también los alum-

nos de 4º de Psicopedagogía, dentro de su programa de prácticas de la asignatura «Métodos de Investigación en Educación», aplicaron los cuestionarios en diversas facultades de la UHU. En el segundo caso, se diseñó una versión on-line del cuestionario, que quedó alojada en la página Web de la Universidad de Huelva. Se recogieron un total de 1.200 cuestionarios, de los cuales 749 lo fueron de carácter on-line y 451 en formato papel-presencial.

Se aplican todos los cuestionarios en un solo momento temporal. En concreto, la primera encuesta on-line se realizó el 09-05-08 (10:58:40 horas) y la última encuesta el 18-06-08 (19:22:01 h.). Las encuestas en papel fueron aplicadas durante el mes de Mayo de 2008.

Los recursos humanos disponibles fueron el propio equipo investigador, formado por siete profesores del Grupo de Investigación @gora, un becario del Centro de Recursos Multimedia de la Facultad de Ciencias de la Educación y un técnico del Servicio de Informática y Comunicaciones de la UHU.

La formación de los encuestadores que aplicaron el cuestionario fue una de las fases importantes del procedimiento de la encuesta. Los cuestionarios on-line no requirieron de este paso, que quedó suplido mediante la elaboración de la correspondiente versión on-line del mismo. En cuanto a los cuestionarios en papel, los encuestadores fueron los ya citados alumnos de 4º de Psicopedagogía, de la asignatura de Métodos de Investigación, formados y tutorizados por uno de los investigadores del proyecto.

1.3. Análisis de datos

Hemos realizado, para identificar tipologías, técnicas de análisis de interdependencia, con el análisis de conglomerados. Esta técnica tiene como fin la creación de grupos homogéneos que identifiquen y describan esa población. Esta identificación de tipologías busca individuos con características similares y con rasgos comunes, a ser posible en más de un ámbito. El programa estadístico utilizado es el SPSS 17.0 y partimos de categorías y segmentos de nuestra población universitaria y vamos buscando tipos gracias a la agrupación de aquellos estudiantes que posean características semejantes o menos dispares.

Para determinar la asociación o independencia de dos variables cualitativas, como son los cluster y la variable estrategia preventiva se utilizó el test de chi-cuadrado (χ^2) de Pearson. Finalmente, se recurre al análisis de la regresión logística binomial, adecuada para identificar las relaciones de dependencia entre variables cualitativas. El objetivo primordial que resuelve esta técnica es el de modelar cómo influye en la probabilidad de aparición de un suceso, sea en este caso la preferencia por una estrategia de preven-

ción, la presencia o no de diversos factores, en este caso los distintos conglomerados identificados. Para ello, previamente, se recodificaron las variables cuantitativas discretas en variables binarias, presentando las modalidades 1 y 0, de pertenencia o no pertenencia al conglomerado, o bien, de optar o no optar por determinada estrategia preventiva.

2. RESULTADOS

Después de aplicar el método de clasificación de K medias, hemos localizado afinidad en la iteración número 16. En las diferentes iteraciones han ido cambiando los centros de los conglomerados. Así, cada nuevo valor indica la distancia entre el nuevo centro de conglomerado y la etapa anterior. Tomándolo como ejemplo, cuando reasignamos las iteraciones número 1 y 2 en el nuevo conglomerado 1, su distancia entre el centro del nuevo conglomerado en la iteración número 1 y 2 es de 0,881. Se ha producido un cambio importante en los centros de conglomerado. Así que la reasignación tiene significación. Procedimos a la reasignación de nuevos conglomerados como aparece en la Tabla 2.

Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados					
	1	2	3	4	5	6
1	3,891	4,469	3,724	3,893	4,334	3,152
2	,881	1,477	,411	,612	1,598	,587
3	,808	,551	,543	,282	,908	,299
4	,530	,182	,534	,198	,544	,318
5	,277	,088	,449	,127	,435	,332
6	,192	,043	,414	,107	,319	,221
7	,242	,059	,236	,085	,171	,093
8	,178	,032	,299	,182	,200	,096
9	,178	,073	,509	,298	,320	,082
10	,221	,096	,726	,354	,455	,106
11	,082	,077	,366	,259	,282	,152
12	,093	,138	,128	,163	,297	,249
13	,096	,046	,048	,032	,090	,103
14	,088	,024	,031	,000	,081	,096
15	,046	,000	,030	,000	,028	,000
16	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 2. Historial de iteraciones*

* Se ha logrado la convergencia debido a que los centros de los conglomerados no presentan ningún cambio o éste es pequeño. El cambio máximo de coordenadas absolutas para cualquier centro es de ,000. La iteración actual es 16. La distancia mínima entre los centros iniciales es de 8,185.

Se produce en las primeras iteraciones un aumento considerable hasta la iteración 12 en donde se constituye el área general de su establecimiento último. En las iteraciones 13, 14, 15 y 16 se producen los ajustes secundarios. Así, tal y como podemos encontrar en la Tabla 2 en su pie de tabla, se ha conseguido la correlación gracias a que los centros de conglomerados permanecen estables. Así, en la iteración número 16 la distancia menor entre los centros de conglomerados es de 8,185, lo que nos muestra que están bien acotados entre sí.

	Conglomerado					
	1	2	3	4	5	6
Genero	2	1	2	2	1	1
Indica tu nivel de consumo diario de tabaco	5	2	1	2	2	1
Indica tu nivel de alcohol de baja graduación: cerveza, vino...	3	5	1	5	1	1
Indica tu nivel de consumo de alcohol de alta graduación (solos o combinados con refrescos: whisky, ron, ginebra...)	4	3	2	3	2	2
¿Consumes cannabis?	3	2	1	2	1	1
¿Realizas en tu tiempo libre actividades deportivas?	2	2	5	5	3	2
¿Juegas a videojuegos en tu tiempo libre?	3	2	3	3	2	2
¿Participas en asociaciones u ONG en tu tiempo libre?	2	2	1	2	2	1
¿Lees en tu tiempo libre?	2	3	2	3	5	2

Tabla 3. Centros de los conglomerados finales

La tabla anterior refleja los valores últimos de los centros de los conglomerados. Éstos muestran los caracteres del caso modelo o arquetipo en cada conglomerado, quedando precisado de la siguiente forma (Tabla 3):

- Conglomerado número 1: Conformado por estudiantes policonsumidores de dos sustancias legales y una ilegal: tabaco, alcohol y cannabis (141 universitarios). Este grupo está caracterizado por estar conformado por varones con un consumo elevado de tabaco

- y alcohol, con un consumo templado de cannabis. Este grupo desarrolla de forma ocasional deporte, juegan a las consolas y afirman que tienen poco tiempo para la lectura o para el voluntariado en sus ratos libres.
- Conglomerado número 2: Son consumidoras femeninas de alcohol de baja graduación, principalmente cerveza y vino (200 estudiantes). Son chicas que consumen cervezas y vino que a su vez consumen de forma moderada tabaco y alcohol de alta graduación (generalmente combinados). También estas mujeres consumen ocasionalmente cannabis y son lectoras ocasionales en sus ratos libres.
 - Conglomerado número 3: Conformado por deportistas en sus ratos libres y no consumidores (163 estudiantes). Principalmente son varones que practican algún deporte en su tiempo libre y que ocasionalmente consumen alcohol (principalmente combinados). También dedican su tiempo libre a jugar con las videoconsolas.
 - Conglomerado número 4: Este grupo está formado por consumidores de baja graduación, principalmente cervezas y vino y que practican deporte en su tiempo libre (195 universitarios). Son principalmente varones que beben frecuentemente cervezas y vino y que dedican su tiempo libre a leer libros y jugar a las videoconsolas.
 - Conglomerado número 5: Lectoras y consumidoras ocasionales de alcohol y tabaco (232 estudiantes). Este conjunto de mujeres tiene como característica principal la lectura en su tiempo libre, además de consumir ocasionalmente drogas legales como son los combinados y fumar algún cigarro. Por último se dedican, en pocas ocasiones, a la práctica deportiva.
 - Conglomerado número 6: Formado por mujeres no consumidoras y que no realizan ninguna actividad en su tiempo libre (250 estudiantes). En este grupo se encuentran mujeres que no consumen ningún tipo de sustancia aunque han consumido alcohol. No son abstemias. También afirman que no desarrollan ninguna actividad en su tiempo libre. Dentro de este grupo existe un subgrupo de 15 mujeres que afirman que realizan otro tipo de actividades que no aparecen en la encuesta.

¿Qué se podría hacer en la Universidad para prevenir el consumo de sustancias adictivas?							
Conglomerados		Campañas informativas	Oferta de asignaturas	Pares	Medios	Oferta cultural	Oferta deportiva
C 1	Recuento	49	37	17	6	18	11
	% relativo	35,3%	26,6%	12,2%	4,3%	12,9%	7,9%
	% del total	4,2%	3,1%	1,4%	,5%	1,5%	,9%
C 2	Recuento	81	52	20	4	25	17
	% relativo	40,5%	26,0%	10,0%	2,0%	12,5%	8,5%
	% del total	6,9%	4,4%	1,7%	,3%	2,1%	1,4%
C 3	Recuento	56	44	16	7	9	29
	% relativo	34,6%	27,2%	9,9%	4,3%	5,6%	17,9%
	% del total	4,8%	3,7%	1,4%	,6%	,8%	2,5%
C 4	Recuento	82	33	23	2	15	38
	% relativo	42,3%	17,0%	11,9%	1,0%	7,7%	19,6%
	% del total	7,0%	2,8%	2,0%	,2%	1,3%	3,2%
C 5	Recuento	92	53	33	11	17	26
	% relativo	39,7%	22,8%	14,2%	4,7%	7,3%	11,2%
	% del total	7,8%	4,5%	2,8%	,9%	1,4%	2,2%
C 6	Recuento	106	84	30	5	10	14
	% relativo	42,6%	33,7%	12,0%	2,0%	4,0%	5,6%
	% del total	9,0%	7,1%	2,6%	,4%	,9%	1,2%
Total	Recuento	466	303	139	35	94	135
	% del total	39,6%	25,8%	11,8%	3,0%	8,0%	11,5%

Tabla 4. Tabla de contingencia Clusters * ¿Qué se podría hacer en la Universidad para prevenir el consumo de sustancias adictivas?

Conocidos los seis clusters, se procede a averiguar si existe alguna relación significativa respecto a la valoración que hacen de los distintos tipos de medidas preventivas presentadas, para tras ello identificar aquellas que desde el entorno universitario pueden ajustarse a los distintos subgrupos.

El test Chi-cuadrado de Pearson, muestra un valor de 71,891 ($p < 0,001$), lo que indica que existe relación significativa entre la tipología de estudiantes universitarios y la valoración que realizan de las medidas preventivas y de reducción del consumo.

Como conclusión del análisis se encuentran los siguientes resultados (Tabla 4):

1. La medida más valorada por todos los conglomerados son las campañas informativas, si bien es el conglomerado de deportistas y policonsumidores quienes menos las valoran.
2. El grupo 1 de policonsumidores es el que mejor valora como estrategia el incremento de la oferta cultural junto al conglomerado 2 de consumidores de alcohol de baja graduación.
3. El aumento de la oferta deportiva resulta especialmente mejor valorada por los conglomerados 3 y 4, deportistas no consumidores y consumidores, respectivamente.
4. La formación de líderes o a través de pares es especialmente mejor valorado por el conglomerado 5 de lectoras, consumidoras ocasionales.
5. El conglomerado 6, denominado no consumidoras y pasivas, valora notablemente sobre el resto de los grupos las medidas más pasivas como son la información y la oferta de asignaturas de libre configuración u optativas.

Para comprobar el alcance de la influencia de la pertenencia a un determinado conglomerado en la elección de la estrategia de prevención, así como el sentido de la misma se procede a un análisis de regresión logística. A estos efectos, se procedió previamente a reducir a dos las modalidades de respuesta de la variable dependiente. Las variables dependientes (estrategias de prevención) sobre las que se identifica influencia de las variables independientes (conglomerados) fueron dos (Tabla 5): oferta cultural y deportiva, y oferta de asignaturas de libre elección por el estudiante. Asimismo, las variables independientes que pronostican la elección de las estrategias de prevención fueron dos: conglomerado 4 (estudiantes deportistas y que consumen alcohol de baja graduación) y conglomerado 6 (estudiantes no consumidoras y pasivas).

Se presentan a continuación los resultados del análisis en el que aparecen las relaciones señaladas.

El modelo de regresión construido siguiendo un método de introducción por pasos ha incluido finalmente 2 variables con influencia sobre la variable «oferta de asignaturas». La presencia de estas variables es significativa, de acuerdo con el estadístico chi cuadrado de Wald, cuyo valor observado permite rechazar la hipótesis nula de que el correspondiente coeficiente sea igual a cero, con $p < 0.05$.

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 3*	cluster 4	-,506	,209	5,861	1	,015	,603
	cluster 6	,404	,159	6,471	1	,011	1,497
	Constante	-1,079	,085	161,510	1	,000	,340

Tabla 5. Variables en la ecuación

* Variable(s) introducida(s) en el paso 2: cluster 4. Variable dependiente: oferta de asignaturas.

En cuanto a la capacidad clasificatoria del modelo, se ha conseguido la clasificación correcta de un 74,2% de los sujetos, de tal manera que para al menos tres de cada cuatro sujetos es posible pronosticar con acierto la elección de la estrategia «oferta de asignaturas» a partir de las variables predictoras, conglomerado 4 y conglomerado 6.

Puede afirmarse que la pertenencia a los cluster 4 y 6, son factores que influyen en la elección de la estrategia «oferta de asignaturas». Concretamente, la pertenencia al cluster 6 (*odds ratio* de 1,497) pronostica la elección de esta variable como opción estratégica válida para prevenir el consumo de drogas entre los universitarios. En cambio, la pertenencia al cluster 4 (*odds ratio* de 0,603), se revela como un factor que influye negativamente en la elección de esta misma estrategia, es decir, la consideran como una medida «contraria» a sus preferencias.

Tomando como variable independiente «oferta cultural y deportiva» como estrategia de prevención, el modelo de regresión construido ha incluido finalmente 2 variables que ejercen influencia esta opción estratégica, resultando igualmente, la presencia de estas variables significativa, de acuerdo con el estadístico chi cuadrado de Wald, cuyo valor observado permite rechazar la hipótesis nula de que el correspondiente coeficiente sea igual a cero, con $p < 0.05$.

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 3*	cluster 4	,362	,185	3,833	1	,050	1,437
	cluster 6	-,897	,233	14,793	1	,000	,408
	Constante	-1,341	,091	216,615	1	,000	,262

Tabla 6. Variables en la ecuación

* Variable(s) introducida(s) en el paso 2: cluster 4. Variable dependiente: oferta cultural y deportiva

Respecto a la capacidad clasificatoria del modelo, se ha conseguido una clasificación correcta de un 80,5% de los sujetos, de tal manera que para al menos cuatro de cada cinco sujetos es posible pronosticar con acierto la elección de la estrategia «oferta cultural y deportiva» a partir de las variables predictoras, cluster 4 y cluster 6.

La pertenencia a los cluster 4 y 6, son factores que influyen en la elección de la estrategia de prevención «oferta cultural y deportiva» (Tabla 6). Concretamente, la pertenencia al cluster 6 (*odds ratio* de 0,408) pronostica la no elección de esta variable como opción estratégica válida para prevenir el consumo de drogas entre los universitarios. En cambio, la pertenencia al cluster 4 (*odds ratio* de 1,437), se revela como un factor que influye positivamente en la elección de esta misma estrategia (Figura 1).

Para el ajuste de los modelos calculados se consideró la prueba de Hosmer y Lemeshow, siendo los valores de chi-cuadrado para ambos modelos realmente bajos y con niveles de significación estadística elevados ($p > 0.05$). Estos resultados denotan, pues, el buen ajuste conseguido por ambos modelos, ya que no hay diferencias estadísticamente significativas entre lo predicho y lo que realmente sucede en cada uno de ellos.

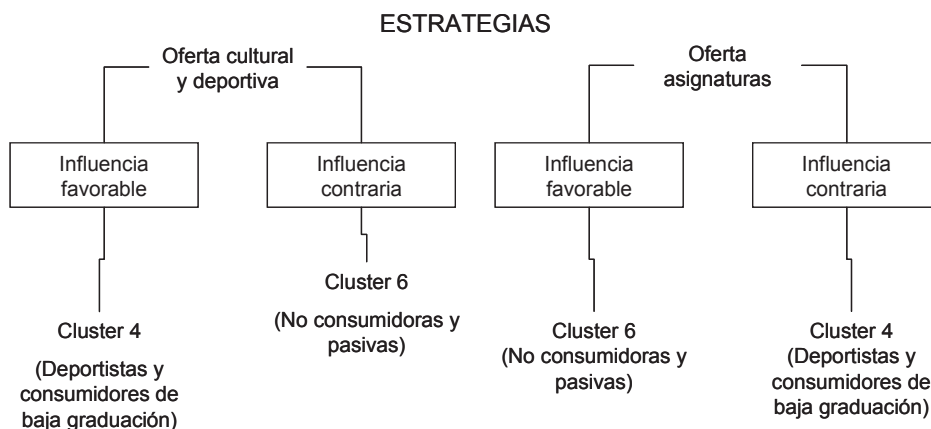


Figura 1. Sentido de la influencia de la pertenencia a un cluster sobre las estrategias preferidas

3. DISCUSIÓN

La educación y promoción de un entorno universitario saludable, materializado en un plan estratégico debe partir del conocimiento de la comunidad, de sus problemas reconocidos, y sus preferencias. En la medida en la que mayor sea el conocimiento de la comunidad universitaria, más eficaz

puede ser el resultado de las medidas adoptadas para promocionar un ocio saludable, y prevenir el consumo de drogas (Romaní, 2002; Pulido, 2002; Merlo, 2002; Tsukame, 2002).

El análisis de conglomerados ha aportado seis perfiles diferenciados: a) Policonsumidores de tabaco, alcohol y cannabis (11,93%); b) Consumidoras de alcohol de baja graduación (16,93%); c) Deportistas no consumidores (13,80%); d) Deportistas consumidores de alcohol de baja graduación (16,51%); e) Lectoras consumidoras ocasionales (19,64%); y f) No consumidoras y pasivas (21,16%).

En este estudio no se confirma el dato general de que las mujeres realizan más conductas saludables que los hombres (Arroyo Izaga *et al.*, 2006; Reig Ferrer *et al.*, 2001; Safarino, 2006). Lo que se puede confirmar es una mayor tendencia al policonsumo en los hombres que en las mujeres. Asimismo, la actividad física es generalmente realizada por hombres, teniendo las mujeres tendencia a actividades más intelectuales como la lectura o pasiva, en términos generales. Asimismo, este estudio confirma la tendencia en la reducción del consumo de tabaco en la población universitaria, si lo comparamos con los datos obtenidos por Rasmussen-Cruz *et al.* (2006).

Entre las medidas planteadas como líneas de acción de un plan, la muestra de estudiantes se inclina mayoritariamente por las campañas informativas, seguida por la oferta de asignaturas de libre configuración con contenidos de intención preventiva.

Detectados los conglomerados se identifica un grupo especialmente prioritario para el desarrollo de acciones adaptadas. Se trata del conglomerado denominado policonsumidores de alcohol, tabaco y cannabis. Este conglomerado se caracteriza también por los bajos niveles de práctica deportiva, lectura, participación social y moderado uso de videojuegos. En el mismo, las campañas informativas se consideran con porcentajes por debajo de la media, siendo las medidas que consideran un aumento de la oferta cultural valorada con porcentajes superiores a la media.

Los resultados del análisis de la regresión logística sugieren que el perfil de los estudiantes condiciona sus preferencias estratégicas, y en la medida en la que estas determinan la participación en programas y acciones de naturaleza preventiva del consumo de drogas, su análisis resulta pertinente. En este sentido, la identificación de los perfiles y la ausencia de algunos de ellos en los modelos de regresión aplicados apuntan la existencia de medidas especialmente afines o contrarias a los mismos, lo que permite definir más adecuadamente los planes estratégicos de las universidades en materia de prevención del consumo de drogas.

Los resultados del estudio ponen de relieve las campañas informativas como una de las estrategias más valoradas por la comunidad de estudiantes. Esta medida no recibe influencia alguna de los conglomerados, por lo que se puede considerar una medida universal válida para todo el colectivo universitario.

Asimismo, reconocido como un factor de éxito en los planes de ocio saludable, la participación de los iguales en el desarrollo de los programas y el uso de técnicas más interactivas, se revela como una medida que podría tomar la consideración de universal al no encontrarse relación con alguno de los conglomerados identificados (Sussman et al, 1995; Hamsen, 1992; Tobler, 1986; Tobler et al, 2000).

Por otra parte, se identifican medidas especialmente afines para algunos conglomerados, como es el enriquecimiento del entorno sociocultural (Gentilello, Rivara, Donovan et al, 1999). Concretamente, existe una preferencia por las actividades culturales y deportivas por parte del conglomerado de estudiantes que practican deporte y consumen alcohol de baja graduación. Asimismo, este conglomerado reacciona de forma contraria a otras acciones como la oferta de asignaturas de libre configuración con fines de prevención. En todo caso, esto no debe entenderse como estrategia no adecuada para este tipo de estudiante, si bien, puede considerarse una opción que no les despierta a priori tanto interés como otras.

Del mismo modo han de entenderse las preferencias que las estudiantes no consumidoras de drogas y pasivas ante actividades culturales y deportivas. Este tipo de alumnas prefieren que en la docencia universitaria se incluyan asignaturas que traten el problema, y a la vez, se muestran contrarias a la oferta cultural y deportiva como estrategia de prevención.

En general, se comprueba como los hábitos de consumo y ocupación del tiempo de ocio van ligados a las preferencias que los estudiantes puedan tener sobre las medidas de prevención del consumo, lo que puede tener consecuencias sobre su implicación en las mismas. Mientras que los estudiantes más pasivos en este sentido prefieren medidas menos activas como campañas informativas y la oferta de asignaturas, los más implicados en actividades físicas optan por medidas afines con el deporte.

Estos resultados podrían fortalecerse si se incorporasen medidas de la participación de los diversos conglomerados en cada una de las acciones, lo cual ayudaría a corroborarlos o refutarlos. También, se sugiere el uso de métodos cualitativos que permitan identificar de forma más enriquecida y participativa sus preferencias (Valencia, 2007). Asimismo, entendemos que es recomendable incorporar evaluaciones que midan los efectos de la parti-

cipación en las acciones (Cecilia, 2003) sobre sus hábitos de consumo y ocio, cerrando así el ciclo de un proceso continuo promotor de la salud.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio se enmarca en el Plan Andaluz sobre Drogas y es consecuencia de un Convenio de colaboración entre la Universidad de Huelva y la Junta de Andalucía, a través de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, B. K. (2001). *The roots of addiction in free market society*. Disponible en: www.policyalternatives.ca [Consulta 2010, 29 de septiembre].
- Aréchiga, H. y Benítez, L. (2000). *Un siglo de Ciencias de la salud en México*. México: Fondo de Cultura Económica. Biblioteca mexicana. Serie Ciencia y Tecnología.
- Béjar, H. (1993). *La cultura del yo*. Madrid: Alianza.
- Beltrán, F.J.; Torres, I.A.; Beltrán, A.A.; Lin, D. y Barrientos, M.C. (2011). Universidades saludables. Una utopía para nuestra época. *Revista electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 2 (1), 1-16.
- Calafat, A. (2002). Estrategias preventivas del abuso de alcohol. *Adicciones*, 14 (1), 317-335.
- Cecilia, B. (2003). *¿Cómo construir un programa en prevención de salud para adolescentes?* Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- De Miguel, A. (2000). *Dos generaciones de jóvenes: 1960-1998*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fabiano, F.M.; Mckinney, G.K.; Rhoads, K. y Stark, Ch. (2000). *WWU Lifestyles pro-yect IV*. Washington: Western Washington University.
- Gallardo-Pino, C.; Martínez-Pérez, A. y Peñacoba-Puente, C. (2010). *Promoción de la salud en la universidad: la Universidad Rey Juan Carlos, una universidad saludable*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos. Disponible en: hdl.handle.net/10115/3126 [Consulta 2011, 12 de noviembre].
- Gentilello L. M.; Rivara, F. P.; Donovan, D. M. et al (1999). Alcohol intervention in a trauma center as a means of reducing the risk of injury recurrence. *Ann Surgery*, 230, 473-483.
- Hansen, W. (1992). School based substance abuse prevention a review of two state of the art in curriculum 1980-1990. *Health education research*, 7, 3.
- Hermida, J. R. y Secades, R. (2002). *Guía de referencia para la evaluación de programas de prevención de ocio alternativo*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Hopenhayn, M. (2002). *Prevenir en drogas. Enfoques integrales y contextos culturales para alimentar buenas prácticas*. Santiago de Chile: Publicaciones de las Naciones Unidas.
- Inglehart, R. (1996). *Modernización y Postmodernización: el cambio cultural y económico*. Madrid: CIS.
- Inglehart, R. (2004, November 9). *Subjective well-being rankings of 82 societies*. Disponible en: www.worldvaluessurvey.org [Consulta 2010, 12 de marzo].
- Laespada, M. T. y Salazar, L. (1999). Las actividades no formalizadas de los jóvenes. En Elzo, J.; Andrés, F. A., González-Anleo, J.; González Blasco, P., Laespada, M. T. y Salazar, L. *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Fundación Santa María.
- Laespada, T. (2000). Alcohol y Tabaco, en Elzo, J.; Comas, D.; Laespada, M.T.; Salazar, L. y Vielva, I. *Las culturas de las drogas en los jóvenes: Ritos y fiestas*. Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- LaFuente, M. I. (Ed.) (2001). *Los valores en la Ciencia y la Cultura*. León: Universidad de León.
- Lange, I. (2006). *Guía para universidades saludables y otras instituciones de Educación Superior*. Universidad Católica de Chile. OMS-OPS.
- Macià, D. (1986). *Cuestionario de Actitudes acerca del alcohol y Cuestionario de Información. Método Conductual de Prevención de Drogodependencias*. Valencia: Promolibro.
- Mardones, J. M. (1998). *Neoliberalismo y religión*. España: EVD.
- Martín, E. y Moncada, S. (2003). Programas de prevención de ocio alternativo. *Adicciones*, 15, 327-346.
- Merlo, R. (2002). Prevención de la situación crítica en las concentraciones de masa, en Hopenhayn, M. *Prevenir en drogas. Enfoques integrales y contextos culturales para alimentar buenas prácticas*. Santiago de Chile: Publicaciones de las Naciones Unidas.
- Moral, M. V.; Rodríguez, F. J. y Sirvent, C. (2006). Factores relacionados con las actitudes juveniles hacia el consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas. *Psicothema*, 18, 52-58.
- Muñoz, M. y Cabieses, B. (2008). Universidades y promoción de la salud: ¿cómo alcanzar el punto de encuentro? *Revista Panamericana de Salud Pública*, 24 (2), 139-146.
- Olivieri, L. A. (2001). *Drogadicción: un desafío a la comunidad internacional en el siglo XXI, una propuesta global*. Madrid: Fundación Cánovas del Castillo.
- OMS (1986). Ottawa Charter for Health Promotion. *Can J Pub Health*, 77 (6), 425-430.
- OMS (2005). *Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud. Preguntas y respuestas*. Disponible en: www.who.int/social_determinants/strategy/QandAs/es/index.html. [consulta 2011, 10 de diciembre].
- Pérez, A. y Tirado, R. (2006). *Stopdrogas. Prevención en la enseñanza superior. Investigación comparativa de universidades españolas y portuguesas*. Huelva: Universidad de Huelva. Departamento de Educación.
- Pulido, M. E. (2002). Los agenciamientos sociales y la prevención integral del uso indebido de drogas, en Hopenhayn, M. (Ed.), *Prevenir en drogas. Enfoques integrales y contextos culturales para alimentar buenas prácticas*. Santiago de Chile: Publicaciones de las Naciones Unidas.
- Reig, A. et al. (2003). *La calidad de vida y el estado de salud de los estudiantes universitarios*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Rodríguez, J.; Agulló, E.; Agulló, M. S. (2003). Jóvenes, fin de semana y uso recreativo de las drogas. *Adicciones*, 15, suplemento 2, 7-34.
- Romaní, O. (2002). Criterios de prevención: un debate necesario, en Hopenhayn, M. (Ed.). *Prevenir en drogas. Enfoques integrales y contextos culturales para alimentar buenas prácticas*. Santiago de Chile: Publicaciones de las Naciones Unidas.
- Saiz, J. (2007). El abuso de la cocaína, ¿problema de oferta o de demanda social? *Adicciones*, 19, 35-44.
- Severiano, F. y Álvaro, J. L. (2003). Sociedad moderna y sociedad mundial, en Álvaro, J. L. (Ed.). *Fundamentos sociales del comportamiento humano*. Barcelona: UOC.
- Sirven, A. y Stiddard, L. (2003). Empowering schools: translating Health promotion principles into practice. *Health Education*, 103, 110-118.

- Sussman S.; Dent, C.; Benton D. et al. (1995). *Developing school-based tobacco use, prevention and cessation programs*. London: Sage Publications.
- Tirado, R. y Infante, A. (Coords.) (2005). *Actas del I congreso ibérico de prevención de drogodependencias en la educación superior*. Libro electrónico.
- Tirado, R.; Méndez, J.M. y Aguaded, J.I. (2008). El proyecto Droga. Comunidades virtuales de aprendizaje. *Comunicar*, 30, 165-169.
- Tobler, N. S. (1986). Meta-analysis of 143 adolescent drug prevention programs: Quantitative outcome results of program participants compared to a control or comparison group. *Journal of drug issues*, 16, 537-567.
- Tobler, N. S.; Roona, M. R.; Ochhorn, P.; Marshall, D. G.; Streke, A. V. y Stackpole, K. M. (2000). School base adolescent drug prevention programs: 1998 Meta-analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20, 275-336.
- Tsukame, A. (2002). El consumo de drogas. En busca del sentido, en Hopenhayn, M. *Prevenir en drogas. Enfoques integrales y contextos culturales para alimentar buenas prácticas*. Santiago de Chile: Publicaciones de las Naciones Unidas.
- Turrisi, R. y Wiersma, K. A. (1999). Examinations of judgements of drunkenness, binge drinking, and drunk driving tendencies in teens with and without a family history of alcohol abuse. *Alcoholism: Clinical and experimental Research*, 23, 1-8.
- Turrisi, R.; Wiersma, K. A. y Hughes, K. K. (2000). Binge-drinking-related consequences in college students: roles of drinking beliefs and mother-teen communications. *Psychology of Addictive Behaviors*, 14 (4), 342-355.
- Valencia, S. (2007). Universidad que promueve la salud. Una propuesta para construir, un reto posible hacia la formación integral de los y las jóvenes universitarias. *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 3 (5), 1-13.
- Vega A. (2003). Los avatares de la política educativa escolar relativa a las drogas, en: Elzo J, et al (Eds.). *Drogas y Escuela IV. Evolución del consumo de drogas en estudiantes donostiarra (1981-2002)*. San Sebastián: EUTS, 385-405
- Vega, A. (2004). *¿Qué puede hacer el universitario para la prevención del abuso de drogas?* Disponible en www.stopdrogas.es [Consulta 2010, 22 de marzo].
- Vega, A. y Aguaded, J.I. (2004). La educación sobre drogas en la universidad: desde la mediación juvenil al compromiso de la comunidad universitaria. *Revista Española sobre Drogodependencias*, 29, 238-261.
- Vio, F. y Lange, I. (2006). *Guía para universidades promotoras de la salud y otras instituciones de educación superior*. Santiago de Chile: Ministerio de Salud.

PALABRAS CLAVE

Consumo de drogas, prevención selectiva, universidad saludable, tiempo de ocio, hábitos de consumo, promoción de la salud.

KEY WORDS

Consumption of drugs, selective prevention, healthy university, leisure activities, consumption habits, health promotion.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez, Catedrático de Universidad del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva. Presidente del Grupo Comunicar, colectivo veterano en España en educomunicación, y Director de la Revista Científica Iberoamericana «Comunicar». Es además Director del Grupo de Investigación «Ágora», responsable de múltiples proyectos de investigación nacionales e internacionales y la dirección de numerosas tesis doctorales. Es Director del Máster Internacional Interuniversitario de Comunicación y Educación Audiovisual.

Dr. Ramón Tirado-Morueta, Profesor Titular de la Universidad de Huelva. Su carrera investigadora se ha organizado en torno a las variables moduladoras de la aplicación de las TIC en contextos educativos. Ha publicado diversos artículos científicos centrados en el análisis de procesos de aprendizaje cooperativo y comunidades de aprendizaje con recursos tecnológicos, así como en el contraste de teorías sobre la influencia de factores externos e internos al docente en la integración de las TIC en centros de educación.

Dr. Isidro Marín-Gutiérrez, Profesor Asociado de la Universidad de Huelva (España), imparte docencia en la asignatura de Sociología del Trabajo. Profesor-Tutor en el Centro Asociado de la UNED de Huelva «Profesor Dr. José Carlos Vilchez Martín» en la materia de Métodos y Técnicas. Su carrera investigadora está centrada principalmente en los consumos de drogas. Recientemente, ha publicado diversos artículos científicos en revistas de impacto internacional centrados en consumos de drogas por parte de estudiantes universitarios.

Dirección de los autores: Universidad de Huelva
Facultad Ciencias de la Educación
Campus El Carmen s/n

21071 Huelva (Spain)
E-mail: aguaded@uhu.es.
rtirado@uhu.es
isidro.marin@dstso.uhu.es

Fecha Recepción del Artículo: 27. Abril. 2011
Fecha Revisión del Artículo: 24. Octubre. 2012
Fecha Aceptación del Artículo: 23. Noviembre 2012
Fecha de Revisión para publicación: 27. Noviembre. 2011

8

ESTUDIO SOBRE CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES DE LICENCIATURAS EN MÚSICA EN COLOMBIA

(STUDY ABOUT PROFESSIONAL FEATURES OF MUSIC EDUCATION PROGRAMS' TEACHERS IN COLOMBIA)

Ruth Nayibe Cárdenas Soler
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Oswaldo Lorenzo Quiles
Universidad de Granada (España)

DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2638

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Cárdenas Soler, R. N. y Lorenzo Quiles, O. (2013). Estudio sobre características profesionales de los docentes de licenciaturas en Música en Colombia. *Educación XXI*, 16 (2), 161-182. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2638

Cárdenas Soler, R. N. & Lorenzo Quiles, O. (2013). Study about professional features of Music Education programs' teachers in Colombia. *Educación XXI*, 16 (2), 161-182. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2638

RESUMEN

Diferentes autores (Akerlind, 2008; Bozeman y Gaughan, 2011; Feixas, 2002; García, Guerra, González y Álvarez, 2010; Grossman y MacDonald, 2008; Paul y Phua, 2011) muestran la importancia que actualmente tienen los estudios sobre cómo los profesionales de la educación superior participan y se implican en la titulación en la que trabajan como docentes. En esta dirección, el presente estudio analiza las características profesionales del profesorado de los 13 programas de Licenciatura en Música existentes en todas las instituciones de educación superior de Colombia que cuentan con esta titulación, encargada de formar educadores musicales para los niveles de educación básica secundaria y media en este país sudamericano. El trabajo realizado se centra en el análisis de dimensiones como la experiencia profesional, la formación académica y la participación de los docentes en diferentes actividades de sus respectivos programas de Licenciatura. 175 profesores cumplieron un cuestionario adaptado del empleado en el proyecto europeo ALFA II-0448-A. Los resultados obtenidos muestran que el hecho de que un amplio número de los participantes cuente con contrato temporal influye especialmente en su grado de participación e implicación en las diferentes actividades educativas relacionadas con el plan de estudios y su sentido profesional de pertenencia institucional.

ABSTRACT

Different authors (Akerlind, 2008; Feixas, 2002; García, Guerra, González, y Álvarez, 2010; Grossman y MacDonald, 2008; Paul y Phua, 2011), emphasize the current importance of studies about higher education professors, as well as the way they join and take part in the academic program where they work. In this framework, teacher professional features of 13 Colombian music education programs are analyzed. These higher education programs train music teachers for secondary school (6° at 11°) within this South American country. This study focuses on analysis of dimensions such as professional experience, academic training and different activities in which those teachers participate. 175 teachers completed a questionnaire that was adapted from the European Project ALFA II-0448-A. Results reveal that teacher participation level in educational management activities within their curriculum and institutional empowerment is influenced by large number of teachers with occasional engagement.

1. INTRODUCCIÓN

La mayoría del profesorado de educación superior se desenvuelve actualmente en un escenario profesional dual, en el que desarrolla una ocupación derivada de la naturaleza propia de su especialidad y, por otra parte, realiza una labor pedagógica ligada a su desempeño como docente universitario. En ese sentido, resulta curioso comprobar que, como exponen Martín, González, M. y González, P. (2002), la formación pedagógica de estos profesores proviene, también en una amplia proporción, de su misma labor docente, por lo que autores como León y Latas (2005) opinan que los profesores universitarios están mal preparados en formación básica relacionada con aspectos característicos de la profesión docente, como los psicológicos y pedagógicos, en comparación con el profesorado de los otros niveles del sistema educativo a los que sí se les supone un bagaje suficiente en materias psicodidácticas.

Otra de las tareas que en los últimos años se ha encomendado a los docentes universitarios es la llamada gestión no profesional, ejercida por el profesorado al tener éste que asumir funciones administrativas dentro de los órganos de gobierno de sus instituciones (Castro y Tomás, 2010). De esta forma, el desarrollo profesional del profesorado universitario se basa en los aprendizajes que ha ido acumulando como resultado de su actividad docente, académica, investigadora y de gestión administrativa (Huberman, Thompson y Weiland, 2000).

Por otro lado, la participación decidida de los docentes en los procesos de diseño y evaluación del plan de estudios de los programas formativos

(Licenciaturas, Grados, etc.) y en otros aspectos curriculares, junto con su motivación hacia el compromiso institucional, son aspectos necesarios para la consecución de la calidad en la educación (Egido, 2010; Imbernón, 2006).

Lo hasta aquí expuesto suscita varios interrogantes relacionados con la profesión docente en la educación superior, como qué significa ser profesor universitario, cuáles deben ser sus competencias o cuál debe ser la formación de este profesorado en las nuevas generaciones (Camargo y Pardo, 2008).

González (2004) y Martín, González, M. y González, P. (2002) exponen que el profesor universitario debe ser un gestor de la información, con una sólida formación pedagógica que haga efectiva la comunicación educativa, y actúe con el estudiante como un modelo de ejercicio ético y profesional, capaz de realizar reflexiones críticas de su propia práctica educativa. Como afirma De la Herrán (2011), la actual sociedad no es la del conocimiento, sino la del acceso a la información, y en este sentido debe pensarse en una reforma educativa para la universalidad que no sólo comprometa a la escuela, sino a todos los sistemas sociales (familia, política, religión, economía, etc.), e implique a los diferentes escenarios del aula contemplando temas como la diversidad cultural y la justicia social (Gere, Buehler, Dallavis y Haviland, 2009; Silverman, 2010).

1.1. El contexto socio-profesional colombiano del profesorado universitario de titulaciones de educación

Se podría decir que, en general, el sistema educativo de América Latina no ha cumplido con sus propósitos de calidad y equidad, existiendo una marcada diferencia entre la educación ofrecida por el sector público y el sector privado; altas tasas de repitencia y deserción; un desprestigio evidente de la profesión docente; una financiación educativa insuficiente por los gobiernos; y, en parte como consecuencia de todo ello, índices preocupantes de pobreza y exclusión social (Vaillant, 2005). Asimismo, Cardelli y Duhalde (2001) ponen de manifiesto que la formación de educadores en Latinoamérica ha mostrado una tendencia general hacia la búsqueda de un perfil profesional del educador como técnico y operador, no como sujeto social capaz de interpretar las problemáticas de su entorno e intervenir apropiadamente.

El desprestigio social que los docentes deben enfrentar en la región latinoamericana (Braslavsky, 1999; Fierro, 1993) motiva que muchos estudiantes deserten de las Facultades de Educación o tomen la formación allí recibida como «comodín», para acceder a programas disciplinares de su interés.

En Colombia, la formación de docentes preuniversitarios en educación primaria y secundaria corresponde a programas de Educación que son denominados Licenciaturas y están regulados por el Ministerio de Educación Nacional. La normativa emanada desde este Ministerio establece que el educador es un profesional con formación pedagógica, que orienta procesos de enseñanza aprendizaje y acompaña y guía el proceso de formación por competencias de sus estudiantes. En este contexto formativo se desenvuelven los docentes universitarios encargados de la formación musical del profesorado, quienes, según Herrera y Lorenzo (2008) y Miñana (1998), debaten su perfil profesional como docentes de educación superior entre la categoría de artista y la de pedagogo.

La anterior ambivalencia profesional tiene sus efectos en el modelo de formación que persigue el profesorado universitario, el cual responde quizá a las calidades artísticas de un sector de los docentes, de las que carecen otros colegas, y se ve también reflejada en la formulación de los planes de estudio de la Licenciatura en música, que aparece en unas universidades con mayor carga artística y en otras con más profundización en contenidos pedagógicos. Es así como se ha planteado una situación dicotómica, en términos de Arenas (2007), la cual se ha vuelto conflictiva a la hora de plantear los proyectos curriculares de los programas de Licenciatura en Música en Colombia, donde en bastantes ocasiones no existe un acuerdo por parte de los docentes en cuál debe ser la estructura del título y el equilibrio entre la formación musical y pedagógica, algo común en muchos programas universitarios de formación de profesorado (Edwards, 1995).

2. OBJETIVO

El objetivo principal de este estudio es realizar un análisis de algunas de las características profesionales que definen a los docentes de los programas de Licenciatura en Música en Colombia, a partir de las siguientes dimensiones:

- Tiempo de experiencia docente en educación superior y tipo de contrato con la institución.
- Formación académica y relación de ésta con el área de desempeño en el programa de Licenciatura.
- Tipo de actividades académicas y artísticas desarrolladas por los docentes en la institución educativa y fuera de ella.

- Grado de participación de los docentes en el diseño y evaluación del plan de estudios del programa.

3. MÉTODO

Esta investigación se enmarca en la denominada metodología empírico-analítica de tipo descriptivo (Castillo, Jaimés y Chaparro, 2001; Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Mediante el análisis de las cuatro dimensiones enumeradas en los objetivos se pretende establecer un perfil profesional del profesorado colombiano objeto de estudio.

3.1. Participantes

Participaron en la investigación 175 docentes (118 hombres y 57 mujeres), pertenecientes a las 13 instituciones educativas que imparten estudios de Licenciatura en Música en Colombia: Conservatorio del Tolima —CT— ($n= 19$, 10.9%); Universidad del Atlántico —UAT— ($n= 8$, 4.6%); Universidad de Caldas —UC— ($n= 19$, 10.9%); Universidad de Córdoba —UCO— ($n= 7$, 4.0%); Universidad de Antioquia —UDEA— ($n= 8$, 4.6%); Universidad de Nariño —UDENAR— ($n= 23$, 13.1%); Universidad Industrial de Santander —UIS— ($n= 8$, 4.6%); Corporación Universitaria Adventista —UNAC— ($n= 5$, 2.9%); Universidad del Cauca —UNICAUCA— ($n= 19$, 10.9%); Universidad Pedagógica Nacional —UPN— ($n= 21$, 12.0%); Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia —UPTC— ($n= 16$, 9.1%); Universidad Tecnológica de Pereira —UTP— ($n= 6$, 3.4%); y Universidad del Valle —UV— ($n= 16$, 9.1%).

Los 175 participantes representan el 70% de la población de docentes de los 13 programas de Licenciatura. En estos, el rango de edad que predomina es el de 31 a 40 años ($f= 64$), en contraste con el rango de mayores de 50 años ($f= 33$). La edad mínima es 22 años, la máxima 77 y la edad media 40.7 años.

3.2. Instrumento

En el presente estudio se utilizó una adaptación del cuestionario empleado en el proyecto ALFA II-0448-A, subvencionado por la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea. Con el fin de realizar la conveniente adaptación cultural del cuestionario (Carretero-Dios y Pérez, 2005), se llevó a cabo un nuevo análisis de validez de contenido de este instrumento, empleando para ello la técnica del juicio de expertos (Chacón,

Pérez-Gil, Holgado y Lara, 2001), concretamente la propuesta por Barbero, Vila y Suárez (2003). Participaron en la validación 12 jueces de ámbito internacional (Colombia, España y Puerto Rico), pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento del ámbito universitario (currículo, educación, educación musical y metodología de investigación).

Las categorías de análisis contenidas en el cuestionario definitivo, aplicado a los 175 participantes, se organizan en dos bloques. El primero es de identificación del docente y el segundo de opinión sobre el plan de estudios y otros aspectos institucionales que incluyen las categorías de análisis contempladas en el estudio: institución donde trabaja; acceso de los estudiantes a la titulación; diseño y evaluación del plan de estudios; características del alumnado; características del profesorado; y recursos generales y específicos con que cuentan estudiantes y profesores para el desarrollo de sus actividades académicas.

3.3. Procedimiento

Una vez localizadas las 13 instituciones universitarias con la titulación objeto de estudio, se solicitó a sus respectivos directivos la autorización para aplicar el cuestionario, acordando el momento para reunir a los docentes con este fin. Finalmente, los cuestionarios fueron aplicados durante el segundo semestre de 2010.

4. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados derivados de los análisis realizados a las respuestas de los docentes, en relación con las cuatro dimensiones del estudio.

4.1. Experiencia docente universitaria y tipo de contratación laboral

En la categoría experiencia docente universitaria, como se puede apreciar en la Figura 1, en general predomina el rango de 0.5 a 5 años ($f=59$, 33.7%), seguido del rango de 6 a 10 años ($f=44$, 25.1%), mientras que el rango con menor incidencia es el de 16 a 20 años ($f=21$, 12.0%). El CT y la UPTC reportan las frecuencias más altas en el rango 0.5 a 5 años, mientras que UNICAUCA y UPN reportan la más alta frecuencia en el rango >20 años ($f=6$ y $f=7$, respectivamente).

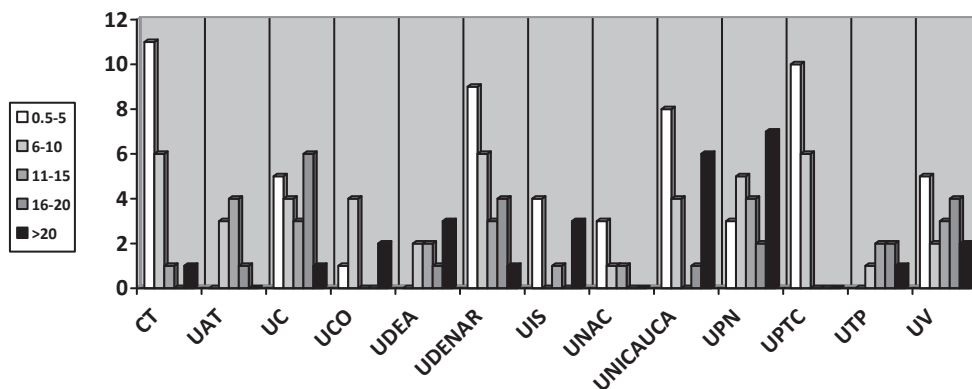


Figura 1. Frecuencia experiencia docente universitaria en años, por institución educativa.

INSTITUCION	EDAD															
	20-30 AÑOS		31-40 AÑOS				41-50 AÑOS				>50 AÑOS					
	EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN AÑOS															
	0,5-5	6-10	0,5-5	6-10	11-15	16-20	0,5-5	6-10	11-15	16-20	>20	0,5-5	6-10	11-15	16-20	>20
FRECUENCIA																
CT	7	1	2	5	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1
UAT	0	0	0	2	2	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0
UC	3	1	1	2	1	0	0	0	1	6	1	1	1	1	0	0
UCO	0	0	1	2	0	0	0	1	0	0	2	0	1	0	0	0
UDEA	0	0	0	1	0	0	0	1	2	1	2	0	0	0	0	1
UDENAR	3	1	6	3	0	1	0	2	3	2	1	0	0	0	1	0
UIS	1	0	3	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
UNAC	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UNICAUCA	6	0	2	1	0	0	0	2	0	0	1	0	1	0	1	5
UPN	0	0	3	4	2	0	0	1	1	0	3	0	0	1	2	4
UPTC	7	1	3	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UTP	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	1	0	1
UV	1	0	4	1	2	0	0	1	0	2	0	0	0	1	2	2

Tabla 1. Frecuencia de las variables edad y experiencia universitaria, por institución educativa.

Asimismo, se observa que tres de los programas (UAT, UDEA y UTP) cuentan con una planta docente que posee experiencia universitaria superior a 6 años y, como se aprecia en la Tabla 1, se da un cambio generacional o ingreso de docentes de menor edad, dada la predominancia del rango 0.5 a 5 años, con mayor frecuencia entre las edades de 20 a 30 años ($f=30$). Es destacable el número de docentes que se encuentra en el rango de edad 41 a 50 años y que cuenta con experiencia docente superior a 20 años ($f=11$).

Se analizó si existían diferencias estadísticamente significativas entre las frecuencias observadas y las esperadas, a través de la prueba Chi-cuadrado, con un nivel de significación <0.05 , encontrando dicho análisis sig-

nificativo el tiempo de experiencia docente de los participantes ($X^2=92.799$; $p\leq 0.004$, donde el 88.5% tiene una frecuencia esperada inferior a 5).

Por otro lado, la Tabla 2 muestra que el porcentaje de docentes de planta —tiempo completo y medio tiempo— (37.1%) es inferior al de ocasionales —tiempo completo, medio tiempo y catedráticos— (62.8%). Además, entre los docentes de tiempo completo, la mayor frecuencia se presenta en ocasionales ($f=62$). De nuevo, la prueba Chi-cuadrado, con un nivel de significación < 0.05 , encontró dicho análisis significativo en relación con el tipo de vinculación laboral de los participantes ($X^2=178.805$; $p\leq 0.000$, donde más del 20% esperaba frecuencias inferiores a 5).

INSTITUCIÓN	TIPO DE VINCULACIÓN LABORAL									
	P-TC		P-MT		O-TC		O-MT		C	
CT	5	26.3%	0	0%	10	52.6%	0	0%	4	21.0%
UAT	0	0%	2	25.0%	3	37.5%	3	37.5%	0	0%
UC	8	42.1%	0	0%	10	52.6%	1	5.3%	0	0%
UCO	3	42.8%	0	0%	1	14.2%	0	0%	3	42.8%
UDEA	1	12.5%	0	0%	1	12.5%	4	50.0%	2	25.0%
UDENAR	6	26.1%	0	0%	3	13.0%	0	0%	14	61.0%
UIS	4	50.0%	0	0%	0	0%	0	0%	4	50.0%
UNAC	3	60.0%	0	0%	2	40.0%	0	0%	0	0%
UNICAUCA	13	68.4%	0	0%	6	31.6%	0	0%	0	0%
UPN	2	9.4%	0	0%	14	66.6%	0	0%	5	24.0%
UPTC	5	31.2%	0	0%	10	62.5%	1	6.3%	0	0%
UTP	6	100.0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
UV	4	25.0%	3	18.8	2	12.5%	0	0%	7	43.7%

P-TC (Planta Tiempo Completo), P-MT (Planta Medio Tiempo), O-TC (Ocasional Tiempo Completo), O-MT (Ocasional Medio Tiempo), C (Catedrático).

Tabla 2. Frecuencia y porcentajes de la variable tipo de vinculación laboral por institución educativa.

Se quiso conocer también la ubicación en el escalafón docente (Decreto 1279, 2002; Ley 30, 1992) de los 65 docentes de planta o de contratación fija (tiempo completo y medio tiempo) presentes entre los participantes, encontrando, como se muestra en la Figura 2, que el 44.6% se ubica en la categoría *Asistente*, segunda en el escalafón (orden ascendente). Resalta el porcentaje de docentes ubicado en la categoría *Asociado* (24.6%) y en la categoría *Ti-*

tular (4.6%), la más alta en esta clasificación. Cabe destacar que el total de docentes de planta de UNICAUCA (P-TC, $f=13$) pertenecen a las tres primeras categorías del escalafón docente (*Titular* $f=2$, *Asociado* $f=3$, *Asistente* $f=8$).

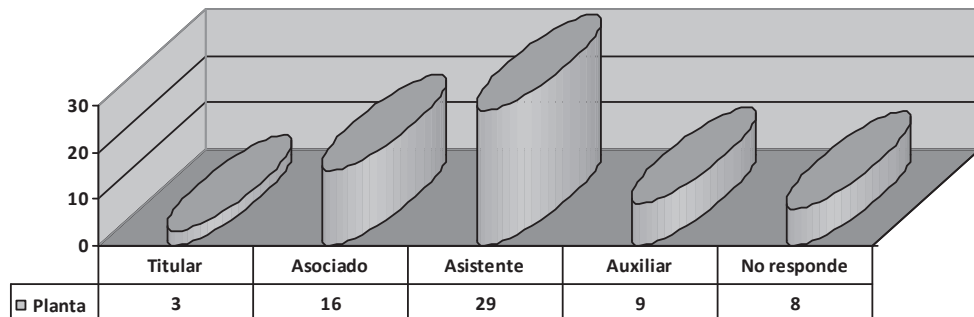


Figura 2. Frecuencia según tipo de vinculación por variable categoría en el escalafón docente.

4.2. Formación académica y área de desempeño

Según la información aportada por los participantes, el 57.1% de los docentes cuenta con titulación de Licenciatura en Música, el 29.7% de Músico Profesional o Instrumentista, y el 9.7% tiene otras titulaciones. Un 3.4% no posee titulación superior y es considerado profesionalmente como *experto*.

Como se observa en la Figura 3, más de la mitad de los participantes cuenta con el título de Licenciado en Música como formación de pregrado; además, cuatro de las trece instituciones analizadas cuenta con docentes expertos —sin titulación académica— (UC, UCO, UDENAR, UIS) y destaca que en el CT y UDEA el mayor número de docentes tiene formación de pregrado como Músico Profesional.

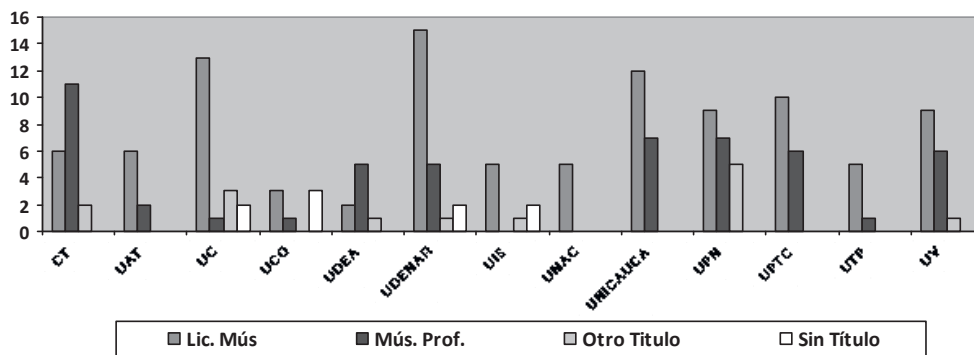


Figura 3. Frecuencia según formación de pregrado, por institución educativa.

Acerca de los posibles estudios de posgrado realizados por estos docentes, en la Tabla 3 se observa que destacan las categorías *especialización* y *maestría*, y tan sólo hay 11 casos en la categoría *doctorado*. Se analizó el tipo de titulación de posgrado en cada una de estas categorías, agrupándolas en artes, educación y otras. En el caso de las *especializaciones*, de los 67 casos reportados, el 65.2% corresponde a programas relacionados con las artes y el 41.7% a programas específicamente de educación. En cuanto a las *maestrías*, de los 50 casos con esta titulación, el 50% corresponde a programas relacionados con las artes, mientras que el 36% está relacionado con programas de educación. Por último, en los *doctorados* cursados, de los 11 casos, el 63.6% corresponde a programas de artes y el 18.1% a programas específicamente de educación.

INSTITUCIÓN	ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA	DOCTORADO
CT	7	2	1
UAT	7	4	2
UC	7	6	2
UCO	2	3	0
UDEA	5	3	1
UDENAR	8	6	0
UIS	3	2	0
UNAC	2	0	0
UNICAUCA	7	4	1
UPN	4	11	1
UPTC	7	2	1
UTP	3	3	1
UV	5	4	1

Tabla 3. Frecuencia de la variable formación académica de posgrado por institución educativa.

En cuanto a la variable *área de desempeño de los docentes*, se encontró que los docentes participan en las diferentes áreas de formación y, además, realizan labores administrativas. Sin embargo, la predominancia en los datos está en el área musical, como se puede observar en la Tabla 4, y quienes cumplen esta asignación son en su mayoría hombres.

INSTITUCIÓN	ÁREA DE DESEMPEÑO							
	M	M-P	M-P-A	M-A	P	P-O	A	
CT	15	79.0%	0	0	0	3	1	0
UAT	6	75.0%	0	0	2	0	0	0
UC	17	89.5%	1	0	0	0	0	1
UCO	4	57.1%	3	0	0	0	0	0
UDEA	6	75.0%	0	0	1	1	0	0
UDENAR	18	78.2%	2	0	0	3	0	0
UIS	7	87.5	0	0	0	1	0	0
NAC	5	100%	0	0	0	0	0	0
UNICAUCA	18	94.7%	0	0	1	0	0	0
UPN	14	66.7%	0	1	1	3	2	0
UPTC	11	68.8%	3	0	0	2	0	0
UTP	4	66.7%	2	0	0	0	0	0
UV	14	87.5%	0	0	0	1	1	0

M= Musical, P= Pedagógica, A= Administrativa, O= Otras.

Tabla 4. Frecuencia por área de desempeño docente e institución educativa.

4.3. Actividades académicas y artísticas desarrolladas por los docentes

Según el tipo de vinculación contractual (planta, ocasional o catedrático), los docentes dedican su tiempo de trabajo a diferentes actividades: académicas, investigadoras, administrativas y de gestión y artísticas. Se preguntó a los participantes por la actividad académica que ejercían en su trabajo encontrando los siguientes resultados (Tabla 5):

INSTITUCIÓN	DOCENCIA		INVESTIGACIÓN		GESTIÓN		TUTORÍAS		EXTENSIÓN		ARTÍSTICA	
CT	19	37.3%	14	27.5%	4	7.8%	5	9.8%	8	15.7%	1	2.0%
UAT	8	33.3%	8	33.3%	3	12.5%	2	8.3%	3	12.5%	0	0%
UC	19	34.5%	13	23.6%	5	9.1%	4	7.3%	13	23.6%	1	1.8%
UCO	7	29.2%	6	25.0%	3	12.5%	3	12.5%	5	20.8%	0	0%
UDEA	8	34.8%	5	21.7%	3	13.0%	5	21.7%	2	8.7%	0	0%
UDENAR	21	32.8%	15	23.4%	7	10.9%	9	14.1%	11	17.2%	1	1.6%
UIS	8	42.1%	4	21.1%	1	5.3%	3	15.8%	3	15.8%	0	0%
UNAC	5	27.8%	5	27.8%	3	16.7%	5	27.85	0	0%	0	0%
UNICAUCA	19	27.9%	13	19.1%	9	13.2%	10	14.7%	16	23.5%	1	1.5%
UPN	21	26.9%	19	24.4%	15	19.2%	16	20.5%	7	9.0%	0	0%
UPTC	16	25.8%	16	25.8%	7	11.3%	9	14.5%	14	22.6%	0	0%
UTP	6	24.0%	5	20.0%	2	8.0%	6	24.0%	5	20.0%	1	4.0%
UV	16	35.6%	10	22.2%	4	8.9%	9	20.0%	4	8.9%	2	4.4%

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de actividades académicas de los docentes por institución educativa.

En la anterior Tabla (5) se observa que el mayor porcentaje de dedicación del trabajo de los participantes corresponde a la docencia (en todas las instituciones), seguido de la actividad investigadora, salvo en la Universidad del Cauca, donde hay mayor dedicación a la extensión, y en la Universidad Tecnológica de Pereira, donde se dedica más tiempo a tutorías que a investigación. En las siguientes categorías la predominancia, en orden de dedicación, corresponde a las actividades de extensión, tutorías y gestión, quedando las actividades artísticas (participación en grupos y agrupaciones musicales institucionales) en el menor grado de dedicación. Se analizaron los datos de esta Tabla (5) con la variable *formación de doctorado*, para saber cuál era la dedicación académica de los docentes Doctores, encontrándose que estos profesores se dedican, en este orden, a docencia, investigación, tutorías y gestión.

También se preguntó a los docentes si ejercían alguna actividad musical fuera de la institución, de tipo profesional o como aficionado. El 65.7% de los docentes afirmó que ejercía alguna clase de actividad musical como intérprete profesional o aficionado, mientras que el resto manifestó que no eran intérpretes, pero desarrollaban otras actividades musicales fuera de la institución (Figura 4).

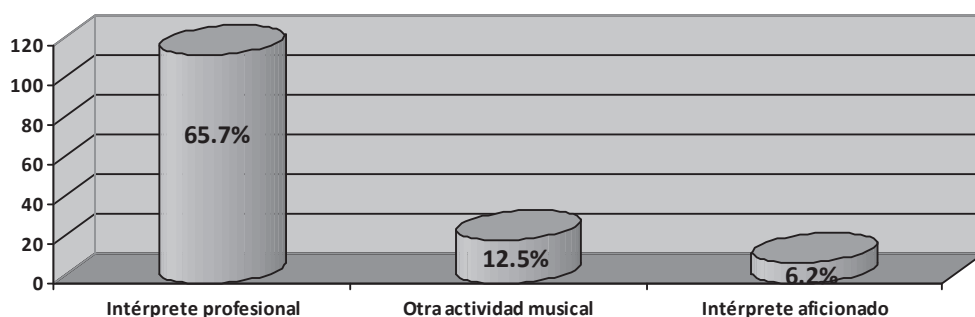


Figura 4. Porcentaje de actividad musical de los docentes, fuera de la institución educativa.

Un 84.4% de los docentes que participaron en el estudio manifiestan que ejercen alguna actividad musical. El 65.7% manifestó que ejercía como intérprete profesional, mientras que el 19.8% desarrolla actividades de interpretación como aficionado, además, el 12.5% corresponde al grupo que desarrolla actividades musicales diferentes a las relacionadas con la interpretación de un instrumento. En los diferentes datos se puede observar que los docentes que son intérpretes, además, en su mayoría realizan actividades de composición o arreglos (16.5%) o son directores musicales (10.2%). De igual forma sucede con los que no son instrumentistas, donde las actividades con mayor frecuencia son compositor y arreglista ($f=8$) y director musical ($f=7$).

4.4. Participación de los docentes en el diseño y evaluación del plan de estudios

Se preguntó a los participantes por la periodicidad de la evaluación del plan de estudios. El 40.5% de las respuestas manifiesta que dicha evaluación tiene una periodicidad de entre 2 a 5 años, mientras que un 29.7% sostiene que se realizan evaluaciones cada año. Además, un 69.7% de los participantes indica que la utilidad dada a estos procesos evaluativos del plan de estudios es media-alta; sólo un 1.1% le asigna un valor de muy alta y un 9.1% le adjudica un valor bajo y muy bajo.

En este sentido, un alto porcentaje de los participantes (85.1%) manifiesta algún interés por modificar el plan de estudios, mientras que tan sólo 15 docentes dicen que no existe ese interés (8.5%) y 11 no responden (6.2%).

Los resultados de la Tabla 6 muestran que los docentes participan en el diseño del plan de estudios. Un 30.8% manifiesta que, para ello, se establece en su Centro una comisión compuesta por profesores y directivos; sin embargo, el 24.5% de los docentes dice que este diseño está a cargo de una comisión integrada por profesores, directivos y estudiantes, y un 19.4% manifiesta que lo diseñan únicamente los docentes. La prueba de Chi-cuadrado resultó significativa, en el nivel 0.05, en relación con los participantes en el diseño del plan de estudios ($X^2=115.757$; $p\leq 0.000^*$, donde más del 20% esperaba frecuencias inferiores a 5).

INSTITUCIÓN	PROFESORES	PROFESORES Y ESTUDIANTES	DIRECTIVOS	COMISIÓN PROFESORES Y DIRECTIVOS	COMISIÓN PROFESORES, DIRECTIVOS Y ESTUDIANTES	NO SABE
CT	1	0	3	9	2	4
UAT	1	1	1	3	2	0
UC	5	0	0	8	6	0
UCO	1	4	0	1	1	0
UDEA	0	0	0	1	5	2
UDENAR	3	7	1	5	6	1
UIS	1	0	1	3	1	2
UNAC	0	0	1	2	1	1
UNICAUCA	10	2	0	5	1	1
UPN	5	0	1	4	10	1
UPTC	0	4	0	6	4	2
UTP	1	0	0	0	3	2
UV	6	0	1	7	1	1
TOTAL	34	18	9	54	43	17

Tabla 6. Frecuencia de variable personas responsables del diseño del plan de estudios por institución educativa.

Se quiso saber qué aspectos del plan de estudios preferían los docentes que se modificaran. Para ello, se realizó una categorización de los datos obtenidos derivada del tipo de pregunta abierta. Se obtuvieron los siguientes resultados:

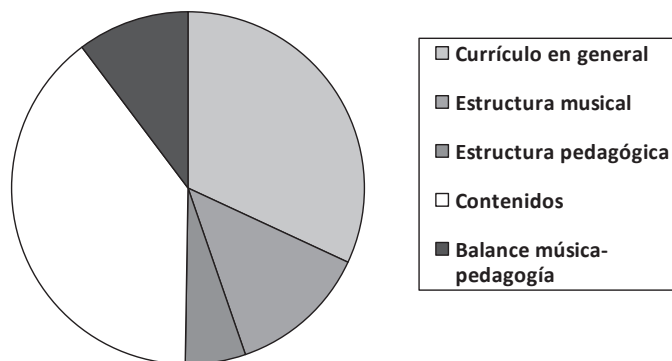


Figura 5. Aspectos que los docentes plantean para ser modificados en el plan de estudios.

Atendiendo a los resultados de la Figura 5, destaca que el 32.0% de los docentes que contestó a este interrogante ($n=125$, 71.5%), manifiesta su interés en modificar el currículo de manera general, y el 39.2% en modificar los aspectos relacionados con los contenidos y las asignaturas. A esta pregunta no respondió un 28.5% de los participantes.

Posiblemente, debido a que el rango de edad 31-40 años es el de mayor frecuencia para los docentes participantes en el estudio, es ahí donde se encuentran los mayores porcentajes de quienes escogieron la categoría *currículo en general*, *contenidos*, *balance música-pedagogía* y *estructura pedagógica*, en este orden de aparición (Figura 6).

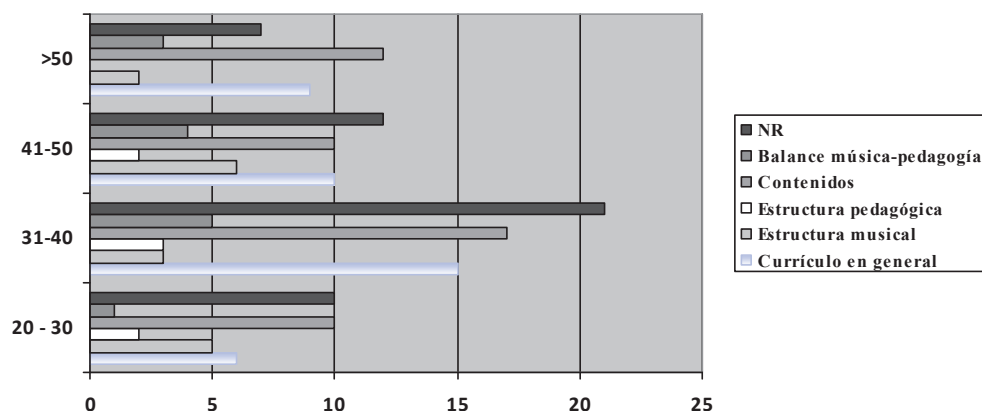


Figura 6. Frecuencia según aspectos que los docentes plantean para ser modificados en el plan de estudios, por variable edad en años.

En el rango de 0.5 a 5 años de experiencia docente universitaria se encuentra ubicado el grupo no respondió (NR) a esta cuestión, de igual forma, se encuentra en este rango el grupo que escogió las categorías *contenidos*, *currículo en general* y *estructura pedagógica*. Coincidieron en no responder (NR) aquellas personas que no tienen experiencia docente universitaria.

Según las respuestas de los docentes que cuentan con más de 11 años de experiencia universitaria, las expectativas ante los aspectos por cambiar en el plan de estudios son variadas. El grupo del rango *11 a 15 años* de experiencia se inclina hacia los cambios en la estructura musical; el grupo del rango *16 a 20 años* por los contenidos; y el grupo del rango *más de 20 años* por el currículo en general. Además, se observa que el siguiente valor más alto de personas que no respondieron (después del correspondiente al rango 0.5 a 5 años) se ubica en el rango *6 a 10 años* (Figura 6).

Al comparar estos datos con el área de desempeño docente (Tabla 7), se observa que en el grupo de profesores que desarrolla actividades académicas en el área musical existen dos subgrupos: uno que escogió la categoría *contenidos* (31.6% del total de docentes que se desempeña en el área musical), y otro que no responde a la pregunta (29.4% del total de docentes que se desempeña en el área musical). En el grupo de docentes que se desempeña solamente en el área pedagógica las respuestas fueron equitativas para las categorías *currículo en general*, *balance música-pedagogía* y *NR* (28.5% del total de docentes que se desempeñan en el área pedagógica). La prueba de Chi-cuadrado resultó significativa en el nivel 0.05, en relación con los aspectos que los docentes desean modificar en el plan de estudios ($X^2=61.620$; $p \leq 0.001$, donde más del 20% esperaba frecuencias inferiores a 5).

ÁREA DE DESEMPEÑO	CURRÍCULO EN GENERAL	ESTRUCTURA MUSICAL	ESTRUCTURA PEDAGÓGICA	CONTENIDOS	BALANCE MÚSICA-PEDAGOGÍA	NR
Musical	31	14	1	44	8	41
Musical-Pedagógica	1	1	3	2	1	3
Musical-Pedagógica-Administrativa	0	0	0	1	0	0
Musical-Administrativa	2	0	1	2	0	0
Pedagógica	4	0	2	0	4	4
Pedagógica-Otras	2	0	0	0	0	2
Administrativa	0	1	0	0	0	0
TOTAL	40	16	7	49	13	50

Tabla 7. Frecuencias de aspectos que los docentes plantean para ser modificados en el plan de estudios, por variable área de desempeño docente.

5. CONCLUSIONES

Siguiendo el orden dispuesto para las dimensiones de estudio abordadas en este trabajo de investigación, los datos sobre experiencia docente de los profesores, elemento de análisis que guarda estrecha relación con la pertinencia y efectividad de la participación del profesorado en la formulación de las políticas educativas propias de sus programas y de su institución educativa (Cardelli y Duhalde, 2001), es destacable que exista un alto porcentaje de participantes que cuenta con una experiencia inferior a 10 años (59%). Esta situación podría resultar positiva teniendo en cuenta que la juventud de estos docentes les pueda animar a ser más participativos con sus Centros de trabajo, pero la falta de experiencia es también un factor que puede impedir una motivación suficientemente fundamentada para realizar aportaciones relevantes en el contexto que las demanda.

En cuanto a la situación laboral del profesorado, los resultados son negativos, pues el número total de docentes ocasionales en los 13 programas es muy superior al de docentes estables. Estos datos sobre alta temporalidad del profesorado participante son coincidentes con los del estudio de Wolfinger, Mason y Goulden (2009) y provocan conflictos laborales para estos docentes. En el mismo sentido, la desigualdad de género es una característica generalizada en la educación superior y es notable en este estudio, donde la presencia masculina entre los participantes es del 67%.

Lo expuesto indica que las Licenciaturas en Música de Colombia no cuentan con una plantilla docente suficientemente asentada, lo que implica un menoscabo en la efectividad del profesorado en sus tareas docentes, investigadoras y de gestión, dado que existe una relación inversa entre la participación institucional y académica del profesorado y su grado de estabilidad laboral. Ya el estudio realizado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2006) anticipaba estos resultados, y, consciente del problema y siguiendo el ejemplo de otros sistemas internacionales de evaluación y acreditación de instituciones y programas educativos, ha establecido como directriz clave para la acreditación de programas, la vinculación suficiente de docentes con contrato estable en las instituciones de educación superior.

La segunda dimensión de análisis en este trabajo indica que existe un alto porcentaje de docentes con título de Licenciado en Música trabajando en estos programas (57.1%) y que la mayoría se desempeña en la docencia de materias musicales. Además, un alto porcentaje son egresados de las mismas instituciones donde trabajan, lo que parece positivo, pues debería suponer un mayor conocimiento de la institución educativa y de sus necesidades reales por parte del profesorado.

Por otra parte, se observa una debilidad en la oferta de formación de las instituciones analizadas, ya que estas no cuentan con estudios de posgrado relacionados directamente con la enseñanza de la música. Esto es consecuencia de que el número de docentes de las Licenciaturas en Música con titulaciones de maestría o doctorado es bajo, y de que todavía en Colombia el ámbito de la investigación y la producción científica en educación musical es incipiente (Miñana, 1998).

Lo anterior permite entender por qué la dedicación académica del profesorado participante en este estudio se dirige principalmente hacia la docencia y bastante menos hacia la investigación y la extensión universitaria. De nuevo, también el carácter ocasional de la mayoría del profesorado contribuye a explicar este hecho, ya que un alto número de docentes, por su situación contractual, se dedica solamente a tareas de enseñanza, aquellas por las que percibe su salario en la institución.

En cuanto a la última dimensión de análisis de este estudio, la participación activa de los docentes en la evaluación de los planes de estudio, es notable que un 70% de los participantes manifieste que estos procesos evaluativos cuentan con una utilidad media-alta para ellos y que se realicen en un rango temporal de entre 1 a 5 años. Estos datos dan satisfacción al diagnóstico realizado por el CNA colombiano, que recomienda que estas actividades de evaluación de los programas formativos comprometan a toda la comunidad académica (CNA, 2006), especialmente al profesorado.

Asimismo, es destacable un alto interés de los docentes de las Licenciaturas en Música por participar en los procesos de diseño y modificación del plan de estudios, concentrándose esta inquietud en temáticas cercanas al currículo en general y los contenidos musicales, seguramente con la mirada puesta en solucionar los problemas de disfuncionalidad entre la formación pedagógica y la formación musical que se presentan tanto en los programas formativos de Licenciatura en Música como en el de Músico Profesional.

Por otro lado, el hecho de que los profesores no participen suficientemente en procesos de gestión se puede deber a que los docentes se sientan excluidos por parte de los órganos directivos para el desempeño de esta tarea, que tiene un carácter político en muchas ocasiones. Esto coincide con el estudio de Macfarlane (2011) y a ello habría que sumar también el poco apoyo institucional, en términos de dedicación de tiempo y recursos económicos, que las autoridades de las instituciones suelen dar al profesorado que ocupa cargos de gestión.

Finalmente, todos los resultados obtenidos en este trabajo de investigación deben ser contextualizados en aspectos que juegan un papel im-

portante en el rol profesional del profesorado aquí objeto de estudio. Las políticas nacionales, el contexto macroinstitucional y los mercados de trabajo y contextos locales participan en la configuración de las titulaciones universitarias y, por supuesto, en el profesorado que las articula e imparte, incidiendo en sus modificaciones periódicas y en las que requiere para el futuro próximo (Grossman y McDonald, 2008). Así, el Estado colombiano ha realizado durante los últimos años un esfuerzo importante de implementación de procesos de acreditación de la calidad de los programas formativos e instituciones universitarias, en el que el profesorado es un actor protagonista (Calvo, 2004; Díaz, 1997). Ahora bien, le corresponde a los gobernantes procurar que los docentes cuenten con unas condiciones de trabajo que les permitan satisfacer las necesidades de la sociedad en educación superior, asumiendo una responsabilidad en la que no sólo el profesorado deba responder por los bajos resultados académicos de los estudiantes y tener el peso exclusivo de la mejora de la calidad educativa.

NOTA

- 1 Este trabajo ha sido financiado por el Contrato-Programa de Investigación firmado entre la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y el Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada (proyecto Desarrollo interdisciplinar e interdepartamental de líneas de investigación en educación y cognición musical vinculadas al postgrado oficial Educación musical: una perspectiva multidisciplinar).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akerlind, G. (2008). Growing and developing as a university researcher. *Higher Education*, 55 (2), 241-254. doi: 10.1007/s10734-007-9052-x.
- Arenas Monsalve, E. (2007). *Reflexiones sobre pedagogía musical*. [en línea]. Disponible en: http://eloidoqueseremos.blogspot.com/2007/12/un-texto-basado-en-una-entrevista_15.html [consulta 2011, 12 de mayo].
- Barbero, M. I., Vila, E. y Suárez, J. C. (2003). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bozeman, B. y Gaughan, M. (2011). Job Satisfaction among University Faculty: Individual, Work, and Institutional Determinants. *The Journal of Higher Education*, 82 (2), 154-186. doi: 10.1353/jhe.2011.0011.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 13-50.
- Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, UNESCO/IESALC [en línea]. Disponible en: <http://proyecto.unlam.edu.ar/espec/htdocs1/%5Cprogramas%5Cformacion%20docente%5Cresumenes%5CInforme%20-%20UP%20-%20Colombia%20-%20S%C3%ADntesis.pdf> [consulta 2011, 20 de abril].
- Camargo Escobar, I. M. y Pardo Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7 (2), 441-457.
- Cardelli, J. y Duhalde, M. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva política-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 308. Disponible en: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf [consulta 2011, 20 de abril].
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinic and Health Psychology*, 5 (3), 521-551.
- Castillo, N., Jaimes, G. y Chaparro, R. (2001). *Una aproximación a la investigación cualitativa*. Tunja: UPTC.
- Castro, D. y Tomás, M. (2010). El desempeño de la dirección en la universidad: el caso de decanos y directores de departamento. *Educación XX1*, 13 (2), 217-239.
- Chacón, S., Pérez-Gil, J. A., Holgado, F. P. y Lara, A. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, 13 (2), 294-301.
- CNA —Consejo Nacional de Acreditación— (2006). *Lineamientos para la Acreditación de programas* [en línea]. Disponible en: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_lineamientos_2.pdf [consulta 2011, 10 de mayo].
- Decreto 1279 (2002). *Régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales*. Diario oficial N° 44840. Colombia.
- De la Herrán, A. (2011). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XX1*, 14 (1), 245-264.
- Díaz, O. C. (1997). Políticas educativas y formación de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 10, 43-50.

- Edwards, V. (1995). El currículum y la práctica pedagógica: análisis de dos contextos en la formación de docentes en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 31, 23-42.
- Egido Gálvez, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13 (2), 47-67.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. (Disertación Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona). Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/07200400025.pdf> [consulta 2011, 5 de mayo].
- Fierro, A. (1993). El ciclo del malestar docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 1-9.
- García Ruíz, R., Guerra Liaño, S., González Fernández, N. y Álvarez Arregui, E. (2010). Estudio exploratorio de las percepciones del profesorado universitario respecto a la gestión de la docencia. *Educación XXI*, 13 (2), 163-184.
- Gere, A., Buehler, J., Dallavis, C. y Hallivand, V. (2009). Preservice teachers take up culturally responsive pedagogy. *American Educational Research Journal*, 46 (3), 816-852. Doi: 10.3102/0002831209333182.
- González Maura, V. (2004). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/741Gonzaez258.PDF> [consulta 2011, 23 de abril].
- Grossman, P. y MacDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 184-205. doi: 10.3102/0002831207312906.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, L. y Lorenzo, O. (2008). Estudio exploratorio del plan de formación inicial del maestro de educación musical. Análisis comparativo en diferentes países, en Ortiz, M^a A. (coord.) *Música. Arte. Diálogo. Civilización*. Coimbra: Center for Intercultural Music Arts, 435-472.
- Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor, en Goodson, I.; Good, T. y Biddle, B. *La enseñanza y los profesores I*. La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- León del Barco, B. y Latas Pérez, C. (2005). Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), 45-48.
- Ley 30 (1992). *Organización del Servicio Público de la Educación Superior*. Diario oficial N° 40700. Colombia.
- Macfarlane, B. (2011). Professors as intellectual leaders: formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36 (1), 57-73. doi: 10.1080/03075070903443734.
- Martín, E.; González, M. y González Maura, V. (2002). Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de

- la educación superior. *Revista Tarbiya*, 30, 63-77.
- Miñana Blasco, C. (1998). Formación Artística, elementos para un debate, en *Memorias del Primer Seminario de Formación Artística y Cultural 2000*, 100-121.
- Paul, E. y Phua, S. (2011). Lecturers» job satisfaction in a public tertiary institution in Singapore: ambivalent and non-ambivalent relationships between job satisfaction and demographic variables. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33 (2), 141-151. doi: 10.1080/1360080X.2011.550087.
- Silverman, S. (2010). What Is Diversity? An inquiry into preservice teacher beliefs. *American Educational Research Journal*, 47 (2), 292-329. doi: 10.3102/0002831210365096.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. España: Octaedro.
- Wolfinger, N. H., Mason, M. A. y Goulden, M. (2009). Stay in the game: gender, family formation and alternative trajectories in the academic life course. *Social Force*, 87 (3), 1591-1621. doi: 10.1353/sof.0.0182.

PALABRAS CLAVE

Formadores de profesores, educación musical, características de los profesores, actitudes de los profesores, opiniones de los profesores, rol del profesor.

KEY WORDS

Teacher trainers, music education, teacher characteristics, teacher attitudes, teacher opinions, teacher role.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Ruth Nayibe Cárdenas Soler, actualmente realiza su Tesis Doctoral en la Universidad de Granada. Su tesis de doctorado se centra en la evaluación de los programas de Licenciatura en Música en Colombia a través de la opinión del profesorado implicado. Es profesora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y par académico evaluador del Ministerio de Educación Nacional. Sus principales líneas de investigación abordan el currículo y educación musical y pedagogía de la música.

Oswaldo Lorenzo Quiles, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Premio Extraordinario). Tercer Premio Nacional de Investigación Educativa. Profesor Contratado Doctor en la Universidad de Granada, Vicedecano de Investigación, Posgrado y Programas Internacionales y coordinador del Máster Oficial «Educación Musical: una Perspectiva Multidisciplinar». Sus principales líneas de investigación se centran en la evaluación de la producción científica en educación musical y la capacidad de transferencia de la educación musical.

Dirección de los Autores: Ruth Nayibe Cárdenas Soler
Carrera 9 No 13-41 Tunja
Boyacá, Colombia
E-mail: ruthnayibecardenas@gmail.com

Oswaldo Lorenzo Quiles
Facultad de Educación y Humanidades de
Melilla
Universidad de Granada
Calle Santander nº 1
52071 Melilla (España)
E-mail: oswaldo@ugr.es

Fecha Recepción del Artículo: 25.05.2011
Fecha Aceptación del Artículo: 16.06.2011
Fecha de Revisión para publicación: 30.11.2012

9

REFLEXIONES EN TORNO AL APRENDIZAJE Y A LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD EN EL CONTEXTO DE UN NUEVO PARADIGMA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

(REFLECTIONS ON THE LEARNING AND ASSESSMENT IN THE UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF A NEW HIGHER EDUCATION PARADIGM)

Joan Mateo
Universidad de Barcelona

Dimitrios Vlachopoulos
European University of Cyprus

DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2639

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Mateo J. y Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI*, 16 (2), 183-208. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2639

Mateo J. & Vlachopoulos, D. (2013). Reflections on the learning and assessment in the university in the context of a new higher education paradigm. *Educación XXI*, 16 (2), 183-208. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2639

«Estamos preparando estudiantes para trabajos que todavía no existen... para usar tecnologías que todavía no se han inventado... para resolver problemas que aún desconocemos» —Richard Riley, Secretario de Educación bajo Clinton—.

RESUMEN

En el transcurso del siglo XX, la naturaleza del conocimiento se ha transformado de manera substancial y ha conducido a modificaciones importantes en el sector educativo. El nuevo papel del conocimiento en la sociedad actual ha provocado un cambio profundo en nuestras concepciones sobre la formación y la docencia, pero también en los planteamientos y modelos de evaluación. En este contexto, la mayoría de universidades europeas han ido incorporando, en los últimos años, el desarrollo competencial en sus planteamientos curriculares. Las competencias contenidas en el currículo se constituyen en elementos nucleares de éste y se les otorga el «rol» de referente curricular para la evaluación y se asume, con esta decisión normativa, la necesidad de modificar los planteamientos metodológicos y evaluativos. El presente artículo describe esta nueva concepción del currículo y el nuevo marco conceptual para el binomio aprendizaje-evaluación, que

apuesta abiertamente por el tránsito desde los modelos educativos basados en la transmisión del conocimiento a los centrados en el desarrollo competencial. El artículo concluye con un ejemplo de dicho cambio, relacionado con la elaboración y evaluación del trabajo final de grado, que ayuda a ilustrar y entender los elementos conceptuales mencionados anteriormente.

ABSTRACT

In the course of the twentieth century, the nature of knowledge has evolved substantially and has provoked important changes within the educational sector. More analytically, the new role of knowledge in the society has changed our conceptions about training and teaching, but also the approaches and models about evaluation. In this context, the majority of the European universities have incorporated, during the last years, the development of the competences in their curricula. These competences constitute their core elements and they are given the «role» of reference for evaluating the curriculum and they assume, with this policy decision, the need to change the methodological and assessment approaches. This paper aims to present this new concept about the curriculum and the new conceptual framework for the binomial learning-evaluation, which supports openly the transition from the educational models based on the transmission of knowledge to those focused on the development of competences. The paper concludes with an example of this change, related to the development and evaluation of the Final Year Project in undergraduate studies, in order to facilitate the understanding of the conceptual elements mentioned before.

INTRODUCCIÓN

En 1991 y por primera vez en Estados Unidos, el gasto total en bienes industriales fue superado por el aplicado a las tecnologías de la información y la comunicación (Trilling y Fadel, 2009). Con ello se escenifica un cambio similar al que se produjo a mediados del siglo pasado cuando se pasó de la sociedad agrícola a la industrial; ahora, la deriva se produce desde la sociedad industrial a la del conocimiento.

El término «sociedad del conocimiento» fue acuñado por Drucker (1969) que desarrollaba a su vez el término «sociedad de la información» propuesto con anterioridad por Machlup (1962). En sus inicios, el sentido asignado al término era muy restringido, estaba fundamentalmente orientado al contexto especializado de la teoría económica donde se establecía por primera vez en la historia la relevancia del saber como factor económico de primer orden, es decir y en palabras de Brey (2011, 54), «se introdujo el conocimiento en la ecuación económica y se mercantilizó».

Hoy, medio siglo más tarde, el término ha trascendido el ámbito específico de los economistas y se ha convertido en un lugar común para el conjunto de la sociedad. Su conceptualización actual, la del siglo XXI, mantiene básicamente su esencia clásica, sin embargo emerge con fuerza su valor nuclear basado en algunas características nuevas que le otorgan una naturaleza distinta a la de épocas anteriores.

En primer lugar, enfatiza su carácter estratégico. Así, si la primera revolución industrial se propició simplemente por la traslación de la gente del campo a la ciudad, en la segunda fue preciso que el personal adquiriera unos conocimientos básicos (las denominadas cuatro reglas), pero la revolución tecnológica, en la que estamos inmersos, precisa necesariamente para su desarrollo niveles altos de conocimiento de calidad; además, éstos han de ser compartidos por parte de grandes sectores de la sociedad y hay que añadir también la capacidad de gestionarlo competentemente en su interacción con realidades cada vez más complejas.

La construcción del saber postmoderno se fundamenta en el análisis crítico de una ingente acumulación de datos e información que circula por la red y que genera cambios sustanciales y vertiginosos del propio conocimiento. La magnitud de la tarea obliga a los investigadores a especializarse y a fragmentar los campos del saber para poder así atender una rápida obsolescencia y una continua y acelerada innovación, y a los formadores les exige diseñar nuevos planteamientos metodológicos para presentar ese conocimiento de manera integrada, facilitar su comprensión holística y orientarlo a la interpretación e intervención en contextos muy sofisticados.

En consecuencia, si la naturaleza del conocimiento se modifica, sustituyendo un conocimiento sólido, consolidado y con un papel marginal-elitista en el conjunto de la sociedad por otro de esencia fluida, que crece de forma exponencial y que cambia vertiginosamente con un marcado carácter estratégico y dinamizador, también debe hacerlo nuestra relación con él. Así, a una relación de dominio, imposible de sustentar dadas sus nuevas características, propia de la educación del siglo pasado, le sucede una de gestión competente que marca los enfoques pedagógicos en el modelo actual.

La educación como vínculo entre el hombre y el universo a través del establecimiento de enlaces entre el conocimiento y la interpretación de la realidad para comprenderla e intervenir en ella, precisa de nuevas conceptualizaciones (Morín, 2001). Dice Borghesi (La Vanguardia, 16 de Diciembre de 2005 —la contra— y en su libro *El sujeto ausente* (2005), «educar es convertir el conocimiento en experiencia y la información en vida».

Hemos de ser conscientes, por tanto, del cambio de paradigma que se ha producido en la educación y hemos de adaptar el conjunto del sistema universitario a la nueva realidad. Posiblemente es sobre el campo específico del aprendizaje donde pivota con mayor fuerza la naturaleza profunda del cambio educativo y no podemos seguir manteniendo planteamientos curriculares y tradiciones didácticas ancladas en modelos de enseñanza-aprendizaje totalmente obsoletos para gestionar las nuevas necesidades de la sociedad. No se puede ignorar el impacto que dicho cambio ha provocado en nuestras concepciones sobre formación, instrucción y docencia y de forma muy especial en los planteamientos evaluadores.

LA NUEVA CONCEPCIÓN DEL CURRÍCULO

La mayoría de universidades europeas han ido incorporando en los últimos años el desarrollo competencial en sus planteamientos curriculares. En España los libros blancos y posteriormente, y de manera más clara, los modelos de verificación y acreditación de las titulaciones se han orientado claramente al establecimiento de los perfiles profesionales, a la identificación de las competencias asociadas a ese perfil, al establecimiento del nexo existente entre las competencias a desarrollar y el conjunto de disciplinas a impartir y finalmente al planteamiento de diseños evaluativos que permitan comprobar los logros competenciales de los estudiantes.

Las competencias contenidas en el currículo se constituyen en elementos fundamentales y se les otorga el «rol» de referente curricular para la evaluación- y se asume con esta decisión normativa la necesidad de modificar los planteamientos metodológicos y evaluativos.

Sin embargo, basta revisar la mayoría de las propuestas curriculares surgidas a partir de la incorporación de las competencias para detectar que no se ha resuelto su integración en el conjunto del diseño curricular. Se trata más bien de una simple yuxtaposición en las que las competencias aparecen listadas sin ningún planteamiento estructural de cómo encajarlas en el sistema.

Posiblemente la dificultad se centra en la conceptualización que se hace de las competencias considerándolas más como objetivos a asumir que como consecuencias de un planteamiento estratégico-metodológico de los nuevos procesos de aprendizaje y evaluación. Esta conceptualización del término nos retrotrae a los planteamientos conductistas de mediados del siglo XX e ignora los actuales principios de la deconstrucción crítica y reconstrucción reflexiva del conocimiento (Barron, 2000).

En el paradigma conductista los objetivos constituían los elementos clave en el modelo de transmisión-recepción y eran enunciados y prescritos de manera invariable, mientras que en una educación basada en competencias éstas deben ser establecidas y consideradas de acuerdo con las circunstancias del entorno y los elementos profesionales y culturales en los cuales se encuentra inmerso el sujeto que aprende (González, 2002).

Es justamente ese carácter contextual de las competencias el que les confiere su propia esencia y nos obliga a modificar todas nuestras concepciones pedagógicas. No podemos desarrollar un currículo y unos modelos de evaluación orientados exclusivamente a la consecución de unos objetivos de carácter invariante sino a desarrollar nuestra capacidad para leer, analizar e interpretar realidades distintas y variables y, desde su comprensión, saber gestionar eficientemente nuestros conocimientos para intervenir eficazmente en ellas (Calderón y Escalera, 2008).

Con ello no negamos en absoluto la importancia del conocimiento y su aprendizaje para desarrollar nuestras competencias: sin conocimiento no hay ninguna posibilidad de desarrollo competencial. El conocimiento constituye una condición necesaria pero no es suficiente. Veamos, pues, cuál es el papel asignado a cada uno de los elementos básicos que intervienen en el desarrollo de las competencias.

El conocimiento ilumina la realidad y nos ayuda a profundizar en su comprensión, las habilidades constituyen el «interface» entre conocimiento y realidad, las actitudes son las que dinamizan la interacción y los valores orientan nuestra acción para que cobre significado (personal, social, ético, etc.).

La clave de todo ello está en cómo se deben incorporar las competencias establecidas en el diseño de la titulación en el currículo y de qué manera influirán en su diseño. A nuestro juicio una inclusión integrada de las competencias en el currículo exige algunos cambios de enfoque.

En primer lugar, se deben integrar los diferentes saberes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los no formales. En segundo lugar, hay que generar contextos de oportunidad que permitan a los estudiantes, desde una asunción holística del conocimiento, poder ponerlo en relación con ámbitos de la realidad diversos; y en tercer lugar, es necesario plantear la evaluación, en todos sus niveles, desde un nuevo prisma que la sitúe como una parte fundamental del propio proceso de aprendizaje orientado al desarrollo competencial.

Procederemos brevemente a reflexionar respecto de las dos primeras exigencias dentro de este apartado para analizar, en mayor profundidad, el nuevo papel de la evaluación en el siguiente.

Para trasladar al currículo la necesidad de integración de los saberes, no podemos seguir pensándolos en términos de marco estático donde se listan contenidos clasificados por materias. Por el contrario, deberemos concebirlas de una manera mucho más dinámica de la que aparece en la mayoría de diseños actuales. La estructura curricular no es ajena al desarrollo competencial, las materias deben ir agrupadas en módulos que constituyan verdaderas unidades desde las que comprenderlas de forma reticular.

Se debe abrir un diálogo de carácter intra e interdisciplinar y analizar las relaciones más importantes existentes entre los contenidos dentro de una propia disciplina y entre las distintas disciplinas. El currículo debería explicitar esas relaciones estableciendo verdaderos mapas conceptuales entre las diferentes materias.

Esta es una tarea previa que facilitaría enormemente la labor del profesor en el aula cuando trata de organizar el aprendizaje de los distintos elementos y sobre todo serviría para incrementar su capacidad de generar actividades que impliquen el uso integrado de ellos.

Por otro lado es necesario substituir las soluciones —quizás de puro compromiso— que planteaban grandes listados de competencias atomizadas muy propias del principio de la creación del EEES, por otras basadas en la identificación de grandes dominios competenciales que consideramos más acertada aunque reduce, sin embargo, el grado de operatividad para proceder a su desarrollo. Para solventar este escollo alabamos soluciones en las que asocian a cada uno de los grandes dominios las habilidades que se consideran más directamente relacionadas con la competencia a desarrollar y se establecen distintos niveles de profundización.

La segunda condición que debería contemplar el currículo sería prever momentos docentes privilegiados para el desarrollo de competencias complejas, que exigen trabajo interdisciplinar y contextos de realidad donde aplicarlas de carácter auténtico y que permitan poner en juego los dominios competenciales a niveles de ejecución realmente intensos.

Es evidente que el desarrollo competencial nos va a exigir cambios sustanciales en la programación. Posiblemente no podremos mantener los modelos centrados absolutamente en el marco disciplinar, segregado en materias basadas en el temario en las que el tema constituye su unidad fundamental. Presumiblemente este planteamiento será substituido por mo-

delos basados en la programación por actividades de complejidad creciente (Mateo y Martínez, 2008).

Una actividad no es sino un contexto de oportunidad de aprendizaje. Es una simulación de realidad con un cierto nivel de complejidad donde podemos intervenir desde la aplicación integrada de diversos conocimientos. Su realización exige activar las actitudes de la persona y permite trabajar colectivamente y desarrollar así un conjunto de habilidades que no encuentran fácil acomodo en otro tipo de contextos.

Al margen de las actividades diseñadas en el contexto del desarrollo de las diferentes materias y tal como señalábamos es conveniente tener presente espacios privilegiados concebidos para poder trabajar de forma cooperativa y sobre realidades realmente complejas.

Finalmente señalamos que el trabajo en las áreas del currículo para contribuir al desarrollo competencial debe complementarse, al margen de lo expuesto, con otras medidas de carácter cultural, organizativo y funcional.

Así, la organización de los centros y las aulas deberán acomodarse al nuevo paradigma flexibilizando sus normas incorporando medidas funcionales que permitan el trabajo individual y en grupo.

Se deberán incorporar nuevas metodologías y recursos didácticos, replantearse el papel de las TIC para contribuir a las competencias asociadas a la comunicación, el uso de los servicios, etc. Establecer modelos de acción tutorial que puedan contribuir a la regulación de los aprendizajes y al desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Los centros universitarios deberían potenciar su trabajo en red con otros centros a fin de intercambiar experiencias y compartir recursos de todo tipo. Deberían también interaccionar con el entorno para integrar todas sus potencialidades didácticas y convertirse, en definitiva, en verdaderos ecosistemas de aprendizaje.

Evidentemente estas medidas que superan la voluntad o campo de acción del profesorado son imprescindibles para que una docencia diferente pueda darse. Así pues, requieren en definitiva cambios en las políticas y estructuras de las instituciones (Cano, 2008).

A nivel docente, en tanto que la atención se focaliza en el aprendizaje más que en la enseñanza y en el rol activo por parte del estudiante para construir/reconstruir su propio conocimiento, nos obliga a un cambio cultural que pasa por la revisión del modo en que entendemos la función

docente y la transmisión de contenidos, y la mejor manera de hacerlo es replantear el «qué» tienen que aprender los estudiantes y acompañarlo del «cómo» lograrlo. Por supuesto, esta situación no es nueva. La mayoría de los docentes venían trabajando en esta línea, de modo que se debería rescatar todo aquello que ya hacían y que sigue siendo útil y pertinente, dándole, no obstante, una nueva dimensión colectiva.

UN NUEVO MARCO CONCEPTUAL PARA EL BINOMIO APRENDIZAJE-EVALUACIÓN

Una vez analizado el nuevo planteamiento curricular, y una vez aceptado que aprendizaje y evaluación forman parte del mismo continuo conceptual, debemos apuntar algunos cambios en los procesos de aprendizaje-evaluación para que realmente se orienten al desarrollo competencial de los estudiantes. Los elementos clave de ese nuevo proceso metodológico son los siguientes:

a) Identificación de las competencias y fijación del nivel de desarrollo competencial y establecimiento de los niveles de logro

Identificar y definir las competencias y fijar en su «continuum» el nivel de desarrollo deseable es importante con el fin de comunicar a los estudiantes qué se pretende alcanzar con el proceso de enseñanza-aprendizaje y en qué medida sus experiencias de aprendizaje y sus esfuerzos están dirigidos a la consecución de un cierto nivel de logro.

En la descripción de la competencia se tienen que señalar tanto los contenidos implicados como el nivel de complejidad del contexto en el que se tendrá que aplicar la competencia. Por eso, consideramos que la formulación de la competencia requiere un *verbo de forma personal*, que identifique una acción que genere el resultado visualizable. De esta manera, hay que evitar el uso de los verbos como *conocer*, *entender* o *comprender* y utilizar otras formas verbales como *describe*, *identifica*, *reconoce*, *clasifica*, *compara*, *evalúa* o *valora*, *formula*, *argumenta*, *calcula*, *planifica*, *diseña*, etc. Además se requiere la descripción del objeto de la acción y el campo disciplinar en el que se fundamenta y el nivel de desarrollo que se desea alcanzar (Lasnier, 2000).

La fijación de los niveles de logro implica operativizar los de desarrollo de la competencia y con ello nos obligamos a establecer el nivel de contenido a aprender en relación con un contexto de realidad concreto. Con ello hemos de ser conscientes de que estamos substituyendo el término

contenido por el de logro (enfaticando así la conversión de contenidos en aprendizajes). Este cambio conceptual pone en crisis los procedimientos tradicionales de evaluación, incapaces por sí solos de capturar este nuevo tipo de información evaluativa.

b) Descripción de las actividades donde se manifestará la competencia

La descripción de las actividades consiste en dibujar con precisión el tipo de actividad en la que se manifestará la competencia y los objetivos que se persiguen llevándola a cabo. Por consiguiente, se tienen que explicitar las competencias asociadas a cada actividad, es decir, qué conocimientos o habilidades lleva implícitos y en qué contextos se aplicarán, así como también el nivel de profundidad o complejidad en el que se tendrían que concretar. Una vez definidas las actividades, hay que describir qué competencias están implicadas en ellas, en qué nivel y contexto se trabajarán y de qué medios se dispondrá; también se pueden concretar los resultados de aprendizaje esperados en cada actividad, es decir, sus resultados observables. De este modo será posible establecer qué tipo de evidencias se producen y cómo se pueden recoger con el fin de analizar el nivel de consecución de las competencias descritas. Este nivel de descripción es necesario en las actividades que son objeto de evaluación; por lo tanto no hay que hacerlo de una manera tan detallada para el resto de actividades de aprendizaje, donde se pueden introducir competencias que no sean objeto de evaluación.

c) Instrumentos o medios para evaluar la competencia

La determinación del tipo de instrumento que hay que aplicar para la recogida de evidencias depende fundamentalmente de la naturaleza del resultado de aprendizaje que se tiene que capturar. Si bien la competencia sólo se puede evaluar en la acción, para poder adquirirla hace falta haber alcanzado previamente una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que habremos descrito de acuerdo con los resultados de aprendizaje o en términos de objetivos, según si nuestra perspectiva es lo que pretende el profesor o bien lo que tendrá que demostrar el estudiante. La pirámide de Miller (1990) puede ser una manera útil de ayudar a escoger estrategias de evaluación coherentes con resultados de aprendizaje descritos por el profesor. Así, se puede evaluar sólo el hecho de saber (por ejemplo, por medio de una prueba tipo test) o el hecho de saber explicar, que ya requiere una gestión del conocimiento adquirido; o bien se puede plantear una simulación en la que el estudiante actúe en situaciones controladas; y, finalmente, hay que demostrar con actuaciones la adquisición de una competencia.

En general se entiende que la acción evaluativa supone desde la perspectiva moderna el uso integrado y estratégico de diferentes técnicas de recogida de información (Stake, 2008), aunque evidentemente la comprobación final de la asunción de un nivel concreto de desarrollo de una competencia exige necesariamente el uso de pruebas basadas en ejecuciones.

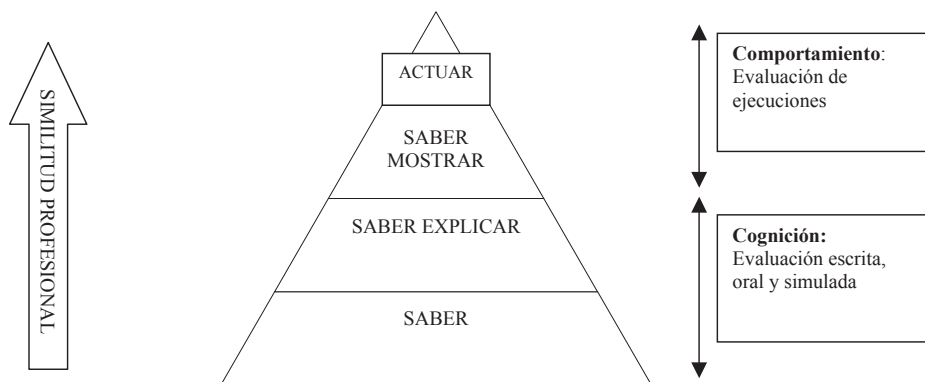


Figura 1. La pirámide de Miller (1990).

La pirámide distingue dos grandes tipos de pruebas que podríamos clasificar en *evaluación tradicional* (o pruebas de papel y lápiz) y *evaluación de ejecuciones*.

La evaluación tradicional engloba lo que podríamos denominar las típicas pruebas, en las que se hace más hincapié en los objetivos de conocimientos y de saber. Dentro de la evaluación tradicional hay que distinguir entre unas pruebas que enfatizan habilidades de bajo orden (recuerdo, comprensión), mientras que hay otras que enfatizan el pensamiento de alto orden (aplicación, síntesis, evaluación).

Mediante la aplicación de las estrategias y los instrumentos del enfoque tradicional, no sabemos a ciencia cierta cómo están aprendiendo nuestros estudiantes ni cómo les afecta la aplicación del currículum. Por ello surgen movimientos que enfatizan el uso de métodos que faciliten la observación directa del trabajo de los estudiantes y de las habilidades y actitudes que ponen en juego. Este nuevo enfoque se conoce como el de la evaluación basada en ejecuciones.

La evaluación de ejecuciones es muy variada y permite abarcar un rango mucho más amplio de competencias, sea de habilidades disciplinares o de competencias transversales. Exige en definitiva que los estudiantes, en un momento determinado, demuestren, construyan, o desarrollen

un producto o solución a partir de unas condiciones definidas previamente (Rodríguez, 2000).

Podríamos resumir con Wolf y Reardon (1996), o como también señalan Khattri y Sweet (1996) que adoptar la evaluación basada en ejecuciones implica fundamentalmente efectuar las siguientes acciones por parte de los estudiantes:

- Estructurar las tareas objeto de evaluación.
- Aplicar una información previa.
- Construir respuestas.
- Explicar el proceso que les ha llevado a una determinada respuesta.

Es evidente que las tareas reales incluyen todas las condiciones contenidas en el listado anterior, la realidad aporta autenticidad a las pruebas, pero es del todo ingenuo pensar que seremos capaces de generar tantos escenarios de realidad como necesidades evaluativas tengamos.

Por todo ello cabe indicar a los educadores que tiendan a la ideación de aproximaciones con el mayor carácter de autenticidad posible. Frazee y Rudnitske (1995) nos señalan como aproximaciones a la autenticidad: la resolución de problemas, el diseño y la ejecución de experimentos sobre problemas reales, trabajo de laboratorio, la creación de videos, trabajos de campo, desarrollo de demostraciones, la construcción de modelos, la promoción de debates, simulaciones por ordenador, desarrollo de proyectos orientados a la acción en contexto reales, prácticas profesionales, etc., entendiéndose por supuesto que no se trata de una lista exhaustiva.

Sin embargo, la clave está en pensar que dado que no es posible (ni, seguramente, deseable) mantener de forma absoluta la autenticidad de todas las actividades académicas que propongamos, lo que sí es importante es que la evaluación se produzca bajo situaciones estratégicas, que conecten a los estudiantes con las situaciones y las condiciones de la vida real, o expresado en otros términos, que el reto cognitivo y el nivel de activación de las habilidades y actitudes que suponga la realización de la actividad sea del mismo nivel y dificultad que el que se encontrarían en una situación real.

d) Criterios por los que se juzga si alguien es o no competente

Finalmente, tenemos que establecer los criterios valorativos que nos permiten emitir los juicios de valor respecto de los resultados alcanzados.

Si aplicamos los criterios de evaluación sobre los resultados de aprendizaje, podemos expresar estos resultados en términos de estándares de ejecución. Aquí no tan solo expresamos lo que tiene que hacer, sino que también establecemos los niveles de ejecución que permiten establecer juicios con respecto al nivel de logro del aprendizaje.

Además, si queremos mejorar, de manera significativa, la precisión de nuestros juicios valorativos y, consiguientemente, la constancia de las valoraciones emitidas con respecto a una misma ejecución (especialmente cuando se hacen por parte de diversos evaluadores), antes hay que aclarar los aspectos o las dimensiones que se quieren evaluar, como también los indicadores o las evidencias que identifican los niveles de valoración que proponemos. Para conseguir esta aclaración es conveniente utilizar ejemplos de lo que pretendemos y, para su buen funcionamiento, tendrían que estar insertados en el marco de un esquema general de evaluación.

Y para acabar, se tiene que proceder al análisis de toda la información de evaluación con respecto a cada uno de los resultados evaluadores en el nivel de exigencia esperado y determinar si se han alcanzado y con qué grado de suficiencia todas y cada una de las competencias que llevaba implícita la realización de la actividad.

EL CAMBIO CULTURAL IMPLÍCITO EN EL DESARROLLO COMPETENCIAL COMO EL GRAN RETO DEL SIGLO XXI

Tal como hemos visto, los procesos de aprendizaje orientados al desarrollo competencial implican un cambio cultural en profundidad por parte de todos los agentes que operan en el sistema. Incorporar las nuevas formas de relacionarnos con el conocimiento y trasladar al sistema educativo universitario sus consecuencias, constituye el gran reto del siglo XXI.

Todo ello nos sitúa en una nueva lógica del sistema en la que para gestionarlo y hacerlo viable es preciso ampliar el campo de acción de la educación, incorporando nuevos agentes, estableciendo como necesidad la relación con el entorno, promoviendo el trabajo en red de los centros y las universidades, etc. Aunque posiblemente los dos extremos más prioritarios son modificar las propuestas curriculares integrando las competencias y dinamizando su formato y estableciendo y regulando la necesaria y estrecha vinculación entre aprendizaje y evaluación.

En relación a este último aspecto, la *Commission on Higher Education* señala como pasos a seguir los siguientes (European Commission, 1997).

- Identificar los conocimientos y las habilidades que los estudiantes deberían aprender y las competencias que deberían desarrollar para estar capacitados para su inserción activa en la vida laboral y en la sociedad como personas y ciudadanos.
- Identificar los atributos personales que los estudiantes deberían adquirir y/o desarrollar en una institución educativa.
- Diseñar propuestas curriculares de carácter integral y dinámico que estructure formal y lógicamente todos estos elementos y establezca los nexos funcionales básicos para favorecer su operatividad y plasmación en los programas formativos.
- Considerar y decidir respecto del conjunto de procedimientos e instrumentos evaluativos que habrá que aplicar de forma estratégicamente combinada para realmente capturar información relevante respecto del rendimiento académico y del desarrollo personal.
- Recoger y analizar la información evaluativa requerida para juzgar la efectividad de la institución en lo que hace referencia a la enseñanza y al aprendizaje.
- Desarrollar un sistema eficiente para comunicar la información de forma que facilite la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

No se trata simplemente de una nueva reestructuración de los posicionamientos clásicos, sino que lo que perseguimos es un cambio en la naturaleza, en la lógica de actuación y en el «rol» de los agentes y elementos que intervienen.

Así, cuando hablamos de conocimientos, habilidades y competencias, es fundamental entender que hacemos referencia a aquellos que son también laboral y socialmente relevantes y no basta con que lo sean sólo desde el punto de vista académico.

Cuando mencionamos el desarrollo de los atributos personales, queremos señalar la necesidad de dinamizarlos intencionadamente y no dejar su activación al azar. Hay que preverlo desde el inicio de la acción formativa y proceder también a su evaluación.

La incorporación del desarrollo competencial como objetivo básico del aprendizaje nos obliga a ampliar la tipología de los procedimientos evaluativos empleados y a pensar en ellos como un todo estratégicamente combinado e integrado, de modo que deberemos necesariamente incorporar, al menos para los momentos más nucleares en la adquisición de los aprendizajes, el uso de las pruebas basadas en ejecuciones.

Será preciso incorporar nuevas formas organizativas en las instituciones universitarias y desarrollar el sentido colaborativo entre los profesores.

Convendrá modificar los sistemas de gestión de las Facultades y para ello se precisarán estructuras y sistemas de funcionamiento más ágiles y eficientes tanto para la recogida de la información, como para su almacenamiento y especialmente para su explotación y uso. Todo ello debería conllevar precisión y objetividad en la comunicación de la información, rapidez en sus aplicaciones y flexibilidad y eficacia en la activación de los procesos de cambio.

Fundamentalmente el colectivo más afectado por los cambios que afectan a los procesos de aprendizaje y de evaluación es sin duda el del profesorado. Esta realidad obligará a las Universidades y a sus Centros a incrementar los procesos de sensibilización y formación respecto al manejo de las competencias en el contexto del diseño curricular; a cómo trasladar su desarrollo al programa, a la incorporación de nuevas metodologías y a cómo enfocar los procesos de evaluación.

Todo ello nos va a obligar en palabras de Haergreaves (1999) a reconstruir nuestro pensamiento en el que hace referencia al significado del aprendizaje y de la evaluación y a incorporarnos a la cultura fijada por el nuevo paradigma.

UNA EXPERIENCIA PARA EL ANÁLISIS

Para finalizar y a modo ilustración presentamos parte de una investigación realizada por el equipo de investigación coordinado por el autor «senior» de este escrito. Concretamente se trata del diseño y validación de una guía para la evaluación de las competencias desarrolladas en los trabajos de final de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas. Esta guía puede obtenerse en su totalidad y libremente, descargándola del apartado de publicaciones de la página Web de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (Mateo et al., 2009).

Entendemos que el trabajo de final de grado constituye uno de los espacios privilegiados de aprendizaje a los que hacíamos referencia en apartados anteriores, donde desarrollar un conjunto de competencias de carácter complejo difíciles de encajar en otros ámbitos curriculares. De este estudio hemos seleccionado algunos aspectos con la intención de mostrar el proceso metodológico que se aplica en la evaluación de competencias.

METODOLOGÍA PARA EL DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LA GUÍA

En nuestro estudio nos vimos obligados en primer lugar a conceptualizar y definir lo que entendíamos por trabajo final de grado (TFG), y a establecer sus fases más relevantes. Para ello analizamos las Web de diversas universidades extranjeras donde se mostraban experiencias similares, concretamente centramos nuestra atención en la de Magdeburg-Stendal Universität (Alemania), la Technische Universität de Dresden (Alemania), la Rheinisch-Westfälische Hochschule Aachen (Alemania), la Freie Universität Berlin (Alemania), La University of Limerick (Irlanda), La Universidad de Palermo (Argentina), La Kirchliche Pädagogische Hochschule in Wien (Austria) y la Scholl of Engineering (Reino Unido). Del análisis de sus propuestas definimos el TFG como «proyecto orientado al desarrollo de una investigación, una intervención o una innovación en el campo profesional» y determinamos su estructura a partir de cuatro fases y también pudimos avanzar las competencias más importantes asociadas a cada una de estas fases.

Cada fase supone un tipo de actividad de aprendizaje y las competencias que lleva asociadas nos marcan el sentido que ha de adoptar la gestión del conocimiento al aplicarla sobre contextos de realidad concretos. Sin embargo, una competencia en estado puro no es evaluable. Hay que concretarla en observables que nos permitan analizar si el estudiante la ha aprendido o no y a partir de esa constatación establecer su nivel de logro. Los observables son lo que en términos técnicos se denominan «resultados de aprendizaje».

Todo ello nos condujo a la necesaria operativización de la guía mediante dos acciones fundamentales:

- Validación de las fases y las competencias asociadas a cada una de ellas.
- Identificación y validación de los resultados de aprendizaje que mejor caracterizan cada una de las competencias.

Utilizamos una adaptación del método Delfi por el que analizamos doblemente la propuesta inicial de la guía. En primera instancia escogimos para la validación una población diana formada por los jefes de estudios de las titulaciones del área de Ciencias Sociales y Jurídicas de las universidades catalanas, a quienes pedimos que emitieran su juicio de valor respecto de la estructura global de la guía. En función de los datos obtenidos en las web de todas las universidades de Cataluña, identificamos 71 sujetos a los que enviamos un cuestionario semiestructurado en formato electrónico de carácter valorativo.

Las preguntas cerradas del cuestionario se analizaron cuantitativamente mediante las funciones estadísticas que ofrece el programa OpenOffice-Calc. Las abiertas fueron analizadas cualitativamente con el programa Weff-qda.

Los resultados obtenidos del análisis anterior nos permitieron modificar y completar la propuesta inicial. La guía resultante fue nuevamente sometida a juicio de valor pero en esta ocasión escogimos 10 jueces que lo fueron en función de que estuvieran vinculados a algún cargo de gestión en el ámbito de la calidad de diferentes universidades.

Con el segundo análisis decidimos cerrar la guía que adoptó definitivamente un formato compuesto por 5 fases, 16 competencias y 55 resultados de aprendizaje y que exponemos en su totalidad a continuación.

FASES	COMPETENCIAS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
1. ELECCIÓN DEL TEMA	Identificar un tema	Se ha provisto de una lista inicial de temas con diversas alternativas. Ha establecido unos criterios para la selección del tema. Ha aplicado estos criterios a la selección del tema. Ha definido el tema de modo operativo.
	Llevar a cabo la búsqueda documental inicial sobre el tema elegido	Ha identificado los descriptores clave del tema. Ha buscado en las bases de datos más importantes. Ha seleccionado referencias documentales adecuadas para la construcción del marco teórico del tema.
	Establecer preguntas y/o objetivos que orienten operativamente el trabajo	Ha redactado un conjunto integrado de preguntas u objetivos. Ha evidenciado y justificado el sistema relacional entre las diferentes preguntas u objetivos. Ha redactado las preguntas u objetivos de manera que orienten el desarrollo del trabajo.

FASES	COMPETENCIAS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
2. PLANIFICACIÓN	Identificar los elementos fundamentales del trabajo	Ha relacionado el tema con el contexto de aplicación. Ha delimitado el contexto de aplicación. Ha identificado los elementos estructurales del trabajo.
	Organizar los elementos fundamentales del trabajo	Ha generado y justificado la estructura general del trabajo. Ha diseñado el procedimiento de resolución del trabajo. Ha concretado los recursos que hay que utilizar en función de los objetivos.
	Temporalizar las diferentes fases de realización del trabajo	Ha ordenado las diferentes fases del trabajo. Ha desarrollado el cronograma con concreción de los momentos clave de desarrollo del trabajo. Ha negociado el calendario con el tutor, teniendo en cuenta las exigencias oficiales de la institución.
	Presentar y defender públicamente el informe de progreso ante el tutor o tutora y los compañeros y compañeras de tutoría	Ha justificado la importancia o la relevancia del tema. Ha presentado los elementos constitutivos fundamentales del trabajo. Ha mostrado la racionalidad interna del proceso de desarrollo del trabajo. Ha establecido la relación entre las fases y el cronograma. Ha previsto la metodología y los recursos que utilizará.
3. DESARROLLO	Seleccionar las fuentes fundamentales para la construcción del marco teorico-referencial del TFG	Ha identificado la literatura específica sobre el tema. Ha seleccionado la información relevante de la literatura revisada. Ha establecido las relaciones adecuadas entre las informaciones seleccionadas y los objetivos del TFG.
	Integrar el conocimiento para construir el marco teórico	Ha integrado la información más relevante recogida. Ha redactado el marco teórico partiendo de la información previamente recogida. Ha situado el trabajo en el contexto del marco teórico.
	Recoger, analizar e interpretar los datos obtenidos	Ha ejecutado el trabajo de campo. Ha analizado los resultados. Ha extraído conclusiones a partir de los resultados analizados. Ha determinado una perspectiva de continuidad de estudios a partir de los resultados obtenidos.
	Expresarse correctamente de forma oral y escrita con dominio del lenguaje del campo científico en catalán, castellano o una tercera lengua	Ha finalizado la redacción completa de la primera versión del TFG siguiendo las pautas formales de la escritura académica. Ha presentado oralmente y de manera estructurada el trabajo ante iguales. Ha defendido y debatido ante iguales el trabajo presentado.

FASES	COMPETENCIAS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
4. ENTREGA Y PRESENTACIÓN PÚBLICA	Comunicar verbalmente de manera correcta la información	Ha presentado de manera clara, estructurada y comprensible el TFG. Ha expresado y justificado las motivaciones personales que lo han conducido a la selección del tema. Ha evidenciado y fundamentado las aportaciones principales señalando su interés e importancia. Ha utilizado los recursos más adecuados con el fin de hacer más amena la presentación. Ha controlado el tiempo con eficacia.
	Identificar y responder solventemente las cuestiones más significativas planteadas por las personas expertas	Ha seleccionado y priorizado las preguntas de acuerdo con su importancia. Ha dedicado más atención a las cuestiones más significativas. Se ha expresado con convicción y propiedad. Ha defendido correctamente sus planteamientos ante la mayoría de las objeciones planteadas.
5. EVALUACIÓN MEJORA Y PROSPECTIVA	Tomar conciencia del conocimiento adquirido y del proceso seguido	Ha registrado sistemáticamente todos los informes de progreso y todas las matrices de evaluación producidas durante el proceso de desarrollo y presentación del TFG. Ha incorporado sus propias reflexiones críticas sobre el proceso seguido y los comentarios de valoración recibidos. Ha elaborado un autoinforme sobre los puntos fuertes y débiles detectados en el proceso seguido en la realización del TFG.
	Generar nuevos conocimientos e integrar los ya adquiridos	Ha analizado todas las propuestas surgidas de los procesos de evaluación externos y del autoinforme. Ha modificado el trabajo, en cada una de las fases, a partir de las propuestas, surgidas de las valoraciones externas y de los autoinformes. Ha establecido las bases para una posible continuación del trabajo.
	Autoevaluar y realizar prospectivas	Ha presentado un informe razonado sobre los objetivos alcanzados por el trabajo y de los que quedan pendientes. Ha establecido los ejes básicos que habría que desarrollar en un trabajo de continuidad. Ha elaborado un informe de autoevaluación final de carácter global, proponiendo y justificando una calificación.

Tabla 1.

Para la construcción final del instrumento de evaluación sólo restaba establecer los criterios de evaluación que nos sirvieran para analizar los niveles de logro y asociar a cada resultado de aprendizaje una escala adecuada y de esta manera quedaba completado el instrumento. En nuestro caso y a pesar de la complejidad del trabajo (la guía se ofrece como instrumento para numerosas titulaciones, cada una de ellas con características y sensibilidades muy distintas) nos permitimos establecer unos criterios de

carácter genérico que siempre podrían ser matizados posteriormente por el profesorado específico del área y asociamos de forma indicativa una escala numérica que permitiera derivar la calificación.

De acuerdo con dichos criterios, un estudiante podría ser valorado en cada uno de los ítems de la guía, de la siguiente forma:

- A. Es el valor que indica que la característica se da con más intensidad. Señala que el estudiante ha presentado evidencias suficientes y un nivel tan alto de calidad para entender que el resultado de aprendizaje se ha alcanzado de manera excelente.
- B. Es el segundo valor en cuanto a reconocimiento. Implica que la mayoría de evidencias presentadas muestran un nivel más que aceptable de calidad y que se puede derivar el juicio que el resultado de aprendizaje se ha alcanzado de forma notable.
- C. Establece el nivel mínimo de calidad de las evidencias presentadas, tanto por su número como por su suficiencia cualitativa. Entendemos que representa el nivel más básico de suficiencia.
- D. Indica que tanto por la insuficiencia de las evidencias como por su calidad, no supera el nivel crítico mínimo necesario que exige la competencia. Implica la obligatoriedad de introducir cambios y modificaciones en los trabajos o actividades asociados a las evidencias que aportan estos resultados de aprendizaje.

Como propuesta para calificar, entendimos que se podía asociar una puntuación de 1 a 4 para cada categoría, correspondiendo a la D el 1 y a la A, el valor máximo, el 4.

De la suma de todos los valores y de aplicar la correspondiente ponderación (las fases 1 y 2 pesan un 10% cada una, las fases 3 y 4 un 30% también cada una de ellas y la 5 un 20%) se puede establecer una escala final que permite derivar la calificación, en los términos siguientes:

- De 1 a 1.9 Suspenso
- De 2 a 2.4 Aprobado
- De 2.5 a 3.4 Notable
- De 3.5 a 4.0 Sobresaliente

Finalmente el modelo de medida de la guía incorpora unas restricciones a tener en cuenta en las valoraciones. A toda la guía, la investiga-

ción que condujo a su estudio y desarrollo se puede acceder libremente en <http://www.aqu.cat/publicacions/index.html>.

EPÍLOGO

Nuestra intención en este trabajo era en primer lugar, justificar la necesidad de establecer una nueva relación con el conocimiento basado en el cambio profundo de naturaleza que éste ha sufrido (crecimiento exponencial, fragmentación continuada, rápida obsolescencia, retroalimentación continua) que hace cada día más inviable su dominio en los términos clásicos e introduce en el discurso pedagógico un carácter estratégico (papel absolutamente nuclear en la dinamización de la sociedad y en la garantía de su continuidad) que sitúan en el epicentro de las expectativas sociales la necesidad de aprender no sólo conocimientos sino también su gestión competente.

Como consecuencia se están produciendo cambios sustanciales en la educación superior (algunos anuncian un cambio de paradigma) muy especialmente en el ámbito de la instrucción. Un modelo instruccional centrado exclusivamente en la adquisición de conocimientos es reemplazado por otro que añade y sitúa su énfasis principal en el desarrollo competencial de los sujetos (Weinert, 2001). Todo ello nos conduce a nuevas concepciones en el diseño del currículo. A un currículo estático que actúa simplemente de marco estructural de los contenidos a impartir lo sustituye otro de carácter dinámico que interactúa activa y sustancialmente con los procesos de aprendizaje.

En esta nueva concepción el aprendizaje y la evaluación precisan también de un nuevo relato. Forman parte del mismo continuo (evaluación continuada), se mantienen ciertas diferencias pero son puramente académico-conceptuales, ya que funcionalmente no son sino las dos caras de la misma moneda: todo aprendizaje debe ser evaluado, toda evaluación debe producir aprendizaje. La evaluación dota de sentido al aprendizaje reforzando su orientación al desarrollo competencial y genera metacognición y capacidad de autorregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Es imposible concebir un aprendizaje de calidad sin una clara vinculación del mismo con los procesos evaluativos.

La evaluación para cumplir este nuevo e importante papel precisa abandonar su carácter puntual y básicamente sumativo y entrar en una nueva lógica procesual que actúa de forma continuada y coordinada con el aprendizaje. La pirámide de Miller nos muestra los diferentes niveles de actuación de la evaluación. Sin embargo, para evaluar competencias en su fase más terminal es preciso recurrir a la evaluación basada en ejecuciones.

Todo proceso evaluativo de competencias en su forma de expresión más compleja precisa identificar las competencias a evaluar y determinar el contexto de aplicación de las mismas, caracterizar y operativizar la competencia mediante la determinación de los resultados de aprendizaje asociados y establecer los niveles de logro.

La guía que presentamos al final del artículo trata de ilustrar nuestro discurso. La consideramos un ejemplo claro de lo que entendemos por conjunción entre aprendizaje y evaluación. Para nosotros hablar de evaluación continuada no quiere decir estar evaluando continuamente sino situar ambas realidades en el mismo continuo funcional. En la guía se describe cada uno de los pasos a seguir en los procesos de desarrollo competencial y confiamos que servirá al lector como ejemplificación de lo hasta aquí mostrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrón, C. (2000). La evaluación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización, en Valle, M. (coord.) *Formación de competencias y certificación profesional*. Méjico: Centro de Estudios de la Universidad, UNAM.
- Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Fondo Editorial.
- Brey, A. (2011). La sociedad de la ignorancia. Una reflexión sobre la relación del individuo con el conocimiento en el mundo hiperconectado, en Mayos, G. y Brey, A. (eds.) *La sociedad de la Ignorancia*. Barcelona: Península.
- Calderon, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11, 237-256.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Drucker, P.F. (1969). *The age of discontinuity: Guidelines to our changing society*. Barcelona: Harper & Row.
- European Commission (1997). *European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education*. Brussels: DG XXII, European Report.
- Frazeo, B. & Rudnitski, R.A. (1995). *Integrated Teaching Methods*. Albany (NY): Delmar Publishers.
- González, O. (2002). Evaluación Basada en Competencias. *Revista de Investigación*, 53, 11-31.
- Hargreaves, A. (1999). *Four Perspectives on Classroom Assessment Reform*. Barcelona: APAC.
- Khatti, N. & Sweet, D. (1996). Assessment Reform: Promises and Challenges, en Kane, M. B. & Mitchell, R. (eds.) *Implementing Performance Assessment*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Lasnier, F. (2000). *Reussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Machlup, F. (1962). *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton: Princeton University Press.
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez, F. y Ventura, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Miller, G. (1990). The assessment of skills/competencies/performance. *Academic Medicine (Supplement)*, 65, 63-67.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Seix Barral.
- Rodríguez, S. (2000). La evaluación del aprendizaje de los alumnos. *I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona.
- Stake, R.E. (2008). La ventaja de los criterios, la esencialidad del Juicio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 18-28.

- Trilling, B. y Fadel, Ch. (2009). *21st. century skills. Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence. A conceptual clarification, en Rychen, D. y Salganik, L. (eds.) *Defining and selecting keycompetencies*. Kirkland: Huber-Hogrefe Publishers.
- Wolf, D.P. & Reardon, S. F. (1996). Acces to Excellence through New Forms of Student Assessment, en Baron, J. B. & Wolf, D. P. (eds.) *Performance Based Student Assessment: Challenges and Possibilities*. Ninety-fifth Yearbook of the National society of education. Chicago (IL.): University of Chicago Press.

PALABRAS CLAVE

currículum, aprendizaje, evaluación, universidad, educación superior.

KEY WORDS

curriculum, learning, evaluation, university, higher education.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Joan Mateo, Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Ha sido Decano de la Facultad de Pedagogía, Director del Instituto de Ciencias de la Educación y del Gabinete de Evaluación e Innovación de la misma Universidad. Ex-miembro del Consejo Escolar de Cataluña y del Consejo Superior de Evaluación de la misma Comunidad. Es colaborador de la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad de España, de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya y de la Agencia Andaluza de Evaluación. Actualmente es el Presidente del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de la Generalitat de Catalunya.

Ha publicado más de 100 artículos y unos 15 libros, la mayoría orientados a la metodología de investigación y a la medición y evaluación educativa.

Dimitrios Vlachopoulos, Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona, profesor contratado y director de la Unidad de Educación a Distancia de la European University of Cyprus (Laureate International Universities). Ha trabajado como personal docente e investigador en la Universitat de Barcelona, en la Universidad de California-Berkeley, en la Universitat Autònoma de Barcelona y en la Universitat Oberta de Catalunya, dando clases a nivel de grado y de máster.

Sus principales líneas de investigación son la evaluación educativa, la educación a distancia y la formación del profesorado sobre el uso de las TIC en actividades de aprendizaje.

Desde 2003 ha participado en más de diez proyectos europeos financiados sobre evaluación y la aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación en educación (acciones E-learning, Minerva, VI FP, etc.) y tiene más de 40 publicaciones, resultantes de congresos, libros y artículos en revistas especializadas.

Dirección de los Autores: Joan Mateo

Universidad de Barcelona
Facultad de Pedagogía
Campus Mundet
Paseo de la Vall d'Hebrón, 171
08035 Barcelona
E-mail: jmateo@ub.edu

Dimitrios Vlachopoulos
European University of Cyprus
Faculty of Arts and Education Sciences
6 Diogenous Street
1516 Engomi, Nicosia, Chipre
E-mail: D.Vlachopoulos@euc.ac.cy

Fecha Recepción del Artículo: 15. Diciembre. 2011

Fecha modificación Artículo: 04. Mayo. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 24. Mayo. 2012

Fecha de Revisión para publicación: 21. Noviembre. 2012

10

PARTICIPACIÓN Y ABSTENCIÓN DE LOS JÓVENES EN LAS ELECCIONES AL PARLAMENTO EUROPEO DE 2009. UNA RESPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN CÍVICO-POLÍTICA

(YOUNG PEOPLE'S PARTICIPATION AND ABSTENTION IN THE ELECTIONS TO THE EUROPEAN PARLIAMENT IN 2009. A RESPONSE FROM THE AREA OF CIVIC AND POLITICAL EDUCATION)

Carolina Ugarte y Charo Repáraz
Universidad de Navarra

Concepción Naval
Universidad de Navarra. University of Oxford

DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2640

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Ugarte, C.; Reparaz, C. y Naval, C. (2013). Participación y abstención de los jóvenes en las elecciones al Parlamento Europeo de 2009. Una respuesta desde la Educación Cívico-Política. *Educación XXI*, 16 (2), 209-230. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2640

Ugarte, C.; Reparaz, C. & Naval, C. (2013). Young people's participation and abstention in the elections to the European Parliament in 2009. A response from the area of Civic and Political Education. *Educación XXI*, 16 (2), 209-230. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2640

RESUMEN

La participación electoral en general y en las elecciones al Parlamento Europeo (PE) en particular es escasa. Esta situación responde a un fenómeno más general de desencanto respecto a la democracia y sus instituciones que afecta de modo sustancial a los jóvenes. Ante esta situación, en septiembre de 2008 nos planteamos indagar sobre la participación de los universitarios en las elecciones al PE que se iban a celebrar en junio de 2009. El estudio se diseñó en tres fases en las que se aplicaron distintos cuestionarios. En este artículo se presentan los resultados obtenidos tras el tercero. A partir de estos datos, el objetivo de este artículo es, por un lado, indagar sobre las posibles causas que motivaron la participación y la abstención de los jóvenes en las elecciones al PE. Por otro, se quiere hacer constar que la baja participación es un problema social que posee un trasfondo educativo.

ABSTRACT

The turnout is low in elections in general and in the European Parliament elections in particular. This situation reflects the more widespread phenomenon of disenchantment with democracy and its institutions, which is particularly

prevalent among young people. In view of this situation, in September 2008 we decided to research into university students' participation in the elections to the European Parliament to be held in June 2009. The study was designed in three phases, in which different questionnaires were administered. This article presents the results obtained after the third questionnaire. On the basis of these data, the aim of this article is, on the one hand, to research into the possible reasons why young people decided to vote or abstain in the European Parliament elections. On the other hand, it also shows how low levels of participation are a social problem which ought to be seen against an educational background.

INTRODUCCIÓN

Es un hecho conocido y preocupante para la salud de las democracias la escasa participación electoral que presenciamos. Esta tendencia es manifiesta quizá de modo más palmario aún en las elecciones al Parlamento Europeo (PE). El caso concreto de las que tuvieron lugar en 2009 confirma esta tendencia, ya que la abstención fue del 57%¹.

Esta situación responde a un fenómeno más general de desencanto respecto a la democracia y sus instituciones que afecta de modo sustancial a los jóvenes (Saha et al., 2007). Son muchas las entidades que en estos últimos años han dedicado un considerable esfuerzo en promover el voto juvenil en distintos países del mundo aunque sin el resultado deseado aún. Así podríamos apuntar al Instituto Federal Electoral (México), International Institute for Democracy and Electoral Assistance (IDEA), The Electoral Commission (UK), Australian Electoral Commission (AEC), Elections Canada International Foundation for Election Systems (IFES), entre otros.

A nadie se le oculta la trascendencia de la problemática de esta abstención dadas las implicaciones que tiene para la viabilidad misma de las democracias. De ahí que en estas últimas tres décadas hayamos presenciado una creciente investigación en torno a la cuestión (Naval et al., 2010; Print, Milner, 2009; Duke, 2008; Galston, 2004), así como propuestas diversas desde la educación tanto en la escuela, como en la educación superior, también aunque más tímidamente desde otros ámbitos educativos (no formales e informales), con vistas a lograr un cambio en esta tendencia que parece establecida.

Teniendo en cuenta esta situación, en septiembre de 2008 nos planteamos analizar la participación de los universitarios en las elecciones al PE que se iban a celebrar en junio de 2009. El estudio —en línea con la campaña acometida por la Dirección General de Comunicación de la Comisión Europea²— se diseñó en tres fases, en las que se aplicaron distintos instrumentos:

- Al comienzo del curso académico (septiembre-octubre de 2008) se les aplicó el primer cuestionario: en este momento los estudiantes

poseían escasa información sobre las elecciones al PE, así como sobre los candidatos y sus propuestas. Se les preguntó, entre otras cosas, si conocían la fecha de las elecciones, si pensaban participar o si conocían las principales funciones del PE.

- En plena campaña electoral (marzo de 2009) se les aplicó el segundo cuestionario: cuando los estudiantes tenían una elevada información sobre las elecciones al PE, los candidatos y sus propuestas, debido a que los medios ofrecían gran cantidad de información al estar en una fase cercana a la campaña. En este momento se volvió a preguntar si conocían la fecha de las elecciones o si pensaban participar, entre otras cuestiones.
- Tras las elecciones realizaron el último cuestionario (final de junio de 2009): en este momento se preguntó a los estudiantes si finalmente votaron.

En este artículo se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación del tercer cuestionario³. A partir de estos datos, el objetivo del artículo es doble. Por un lado, se trata de indagar sobre las posibles causas que motivan la participación y la abstención de los jóvenes en las elecciones al PE. Para ello, en la primera parte, se realiza un análisis y valoración de los resultados de nuestro estudio de campo contrastándolo con los datos que ofrecen el Eurobarómetro (71.3) y el Estudio (2.867) del *Centro de Investigaciones Sociológicas* (CIS). Por otra parte, se quiere hacer constar que la baja participación en las elecciones es un problema social que posee un trasfondo educativo. Por ello, en el artículo se presentan unas reflexiones pedagógicas al respecto ya que la educación cívico-política no se ha de reducir a los concretos períodos electorales, sino que es un tema permanente en el que se requiere de la colaboración de distintas instancias sociales. Se concluye con unas reflexiones finales.

1. JUVENTUD, DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA

Esta situación de preocupación internacional por lo que podríamos llamar el descenso del índice cívico de los jóvenes, especialmente manifiesto en el ejercicio del voto con la consiguiente demanda de educación ciudadana, no es un tema nuevo. De hecho, desde 1989, con la caída del Muro de Berlín es un tema presente en Europa (International IDEA, 1999; 2002; The Electoral Commission, 2002), Estados Unidos (CIRCLE, 2002; Galston, 2001; Zukin et al, 2006), Australia (AEC, 1983, 2002; Vromen, 2003); y también en España (Naval, Jover, 2006).

Sin embargo son muchos los autores que apuntan que al mismo tiempo que se descende en las formas tradicionales de participación política (el voto

entre ellas), se incrementan otras formas habitualmente llamadas alternativas (*informal politics*) (Henn et al, 1999; White et al, 2000; Norris, 2002; O'Toole et al, 2003). Más que su desinterés por la política, parece que lo característico de la juventud actual es el desplazamiento cultural que se ha producido en su experiencia política (Trilla et al., 2010). Como propone Loader: «este punto de vista alternativo, sugiere que los jóvenes no están necesariamente menos interesados en la política que las generaciones anteriores, sino más bien que la actividad política tradicional ya no parece apropiada para satisfacer las preocupaciones asociadas con la cultura juvenil contemporánea. En consecuencia, las prácticas democráticas restrictivas del voto y la afiliación a los partidos políticos de clase, que han constituido los medios básicos de la movilización colectiva, están siendo desplazadas por mecanismos y modos de expresión democrática que privilegian las preocupaciones políticas cotidianas y la construcción de la identidad dentro de la economía global de la información» (Loader, 2007, 1-2). De este modo, a diferencia de la participación política tradicional, este desplazamiento cultural supone «formas desinstitucionalizadas de compromiso político que son construidas dentro de redes y espacios caracterizados por vínculos sociales débiles y estructuras sociales informales. Son formas de interacción dentro de relaciones sociales no jerárquicas, flexibles y personalizadas, que ofrecen el horizonte de nuevos repertorios para la socialización política fuera de las instituciones sociales tradicionales» (Loader, 2007, 3). Como Trilla et al. señalan (2010) —basándose en un estudio de Fraile, Ferrer y Martín realizado para el CIS (2007, 39)— más que la acción política, lo que los jóvenes rechazan es la percepción de constricción de la libertad que supone la participación política institucionalizada, abogando por formas más espontáneas y directas de implicación, tales como las protestas y manifestaciones, la firma de peticiones, los boicots a productos, las actividades de voluntariado, etc. No obstante, tras las elecciones al PE se muestra que esta tendencia se ha invertido, ya que la participación de los jóvenes en estas elecciones fue del 29% (PE, 2009c, 2), frente al 27% que en 2007 afirmaba pertenecer a una asociación (Fraile, Ferrer y Martín, 2007). En la actualidad, el 81% no pertenece a ningún tipo de asociación u organización, ya sea juvenil, cultural, deportiva o de voluntariado (González-Anleo y González Blasco, 2010, 10).

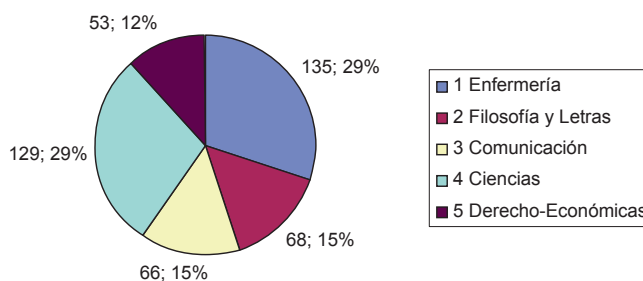
No obstante, y aun teniendo en cuenta estos datos, la realidad es que en cualquier caso los niveles de voto entre los jóvenes han descendido en las últimas décadas. Además esta tendencia continúa con escasas variaciones debidas a circunstancias concretas de un Estado u otro. Por otra parte, aunque los jóvenes participen de modo más activo en otras actividades informales, eso no significa que no sigan resistiéndose a votar. Y sin embargo el voto es hoy por hoy el medio más eficaz, legítimo, para llevar a cabo un cambio político. Por tanto parece adecuada una indagación por nuestra parte en las causas que motivaron en un caso concreto la participación y la abstención de un grupo de jóvenes universitarios en las elecciones al PE de 2009 y hacer desde allí una reflexión educativa.

Pasamos ya al análisis y valoración de los resultados, y por tanto al primer objetivo del artículo.

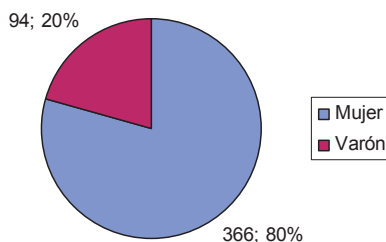
2. CAUSAS QUE MOTIVARON LA PARTICIPACIÓN O LA ABSTENCIÓN DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS EN LAS ELECCIONES AL PARLAMENTO EUROPEO DE 2009. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE RESULTADOS

Tal y como se ha comentado, para dar respuesta a este primer objetivo del artículo, se muestran los resultados obtenidos tras la aplicación del tercer cuestionario de nuestro estudio sobre la participación de los universitarios navarros en las elecciones al PE de 2009. El cuestionario al que nos referimos se aplicó a 460 alumnos de la Universidad de Navarra con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años. Cabe destacar que el 90% de los alumnos encuestados tenían entre 18 y 22 años. Por otra parte, como se verá en una de las gráficas que siguen, el 80% de la muestra fue femenino, lo cual podría afectar a la representatividad de los resultados. Sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas entre ambos sexos en ninguna de las cuestiones planteadas. La muestra tenía las siguientes características:

Composición de la muestra por estudios



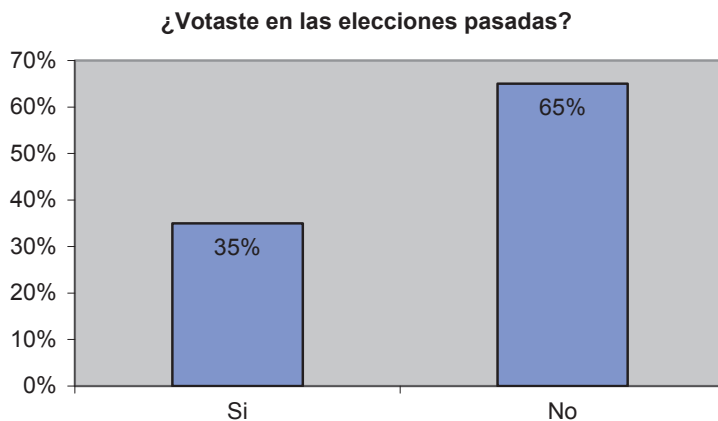
Composición de la muestra por sexo



Es preciso apuntar que a la muestra llegamos a partir de un proceso de invitación a participar en el estudio a profesores de distintas asignaturas de la Universidad de Navarra. La intención era conseguir la participación de los alumnos del área de ciencias experimentales —Enfermería y Ciencias— y Humanidades y Ciencias Sociales —Filosofía y Letras, Comunicación y Derecho-Económicas—. El objetivo era analizar en la existencia de alguna diferencia en cuanto a la intención de voto debida a la información recibida sobre las elecciones al PE en función del tipo de estudios cursados. La hipótesis inicial era que los estudiantes del área de Humanidades y de Ciencias Sociales tendrían una mayor participación en las elecciones.

Una vez analizados los resultados se comprobó que, aún siendo los alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras quienes más ejercieron su derecho a voto en las últimas elecciones al PE, no se daban resultados significativamente diferentes entre las distintas Facultades.

Como se ha dicho y es sabido, las últimas elecciones se celebraron en junio de 2009. En ellas, la participación general de los ciudadanos fue baja y, en el caso de los jóvenes todavía lo fue en mayor medida. Los datos obtenidos al aplicar nuestra encuesta también lo ponen de manifiesto, ya que sólo el 35% de los alumnos encuestados acudió a las urnas. En la juventud europea en general el dato que proporciona el Eurobarómetro es más negativo, ya que solo votó el 29% (PE, 2009c, 2).



Por este motivo, la participación de los jóvenes en las elecciones europeas se ha estudiado por diferentes autores (Forbrig et al, 2005; Franklin, 2004; Macedo, 2005; Mateos, 2008; Saha, Print and Edwards, 2007) e instituciones. En este último grupo, destacan las aportaciones de la Comisión Europea y del Parlamento Europeo con sus Eurobarómetros post-electorales (European Commission 2004 y PE 2009 a y c).

Con este marco de referencia, se plantea el primer objetivo de este artículo: saber las causas que motivaron la participación o la abstención de los universitarios en las elecciones al PE de 2009. Los datos se cotejan con el Eurobarómetro 71.3 (PE, 2009 a y c), con los resultados obtenidos en la población española —fruto de un estudio elaborado por el CIS⁴— y con los de nuestro estudio.

Se comentan a continuación las razones esgrimidas por los jóvenes y los ciudadanos para acudir o no a las urnas el pasado junio de 2009.

2.1. Causas que motivaron la participación en las elecciones al Parlamento Europeo de 2009

Como es sabido, los miembros del PE son elegidos directamente por los ciudadanos de la Unión Europea para representar sus intereses. De esta manera, el Parlamento expresa la voluntad democrática de los más de 490 millones de ciudadanos de la Unión y representa sus intereses en los debates con las demás instituciones de la UE⁵. Por este motivo, la participación de los ciudadanos europeos en la elección de sus representantes resulta de especial trascendencia. En este sentido, analizar las causas existentes para participar o abstenerse en el proceso electoral puede ayudar a vislumbrar las acciones educativas necesarias para incentivar y acentuar la conciencia y la acción cívica.

En este contexto, entre los motivos aducidos por la población europea en general para acudir a las urnas, destacan los siguientes (PE, 2009a, P4d, 10)⁶:

- El 47% declara haber votado por ser su deber como ciudadano. Los datos generales de la UE contrastan, en cierto modo, con los obtenidos en España, ya que el 61,9% de los españoles considera que votar es un derecho, frente al 31,5% que opina que es un deber (CIS, 2009, P 27, p. 14).
- El 40% afirma haberlo hecho porque siempre vota.
- El 24% ejerce su derecho a voto con la intención de apoyar al partido político con el que simpatiza.
- El 19% vota en las elecciones europeas porque piensa que es un medio para hacer cambiar las cosas.
- El 16% vota porque está a favor de la UE.
- El 13% porque se siente ciudadano europeo.

- Destaca que sólo el 5% vota porque la información que recibió durante la campaña le convenció. Los datos muestran que el sentido de pertenencia a Europa es un factor que incide en el recuerdo de la campaña electoral. El 73% de los encuestados con pertenencia a Europa recuerdan la campaña, frente al 57% de quienes carecen de dicho sentimiento (PE, 2009a, P8, 6). Este aspecto es mayor entre los estudiantes; en concreto, entre quienes terminan sus estudios en torno a los 20 años de edad o después y a medida que se asciende en la escala social. Sólo el 56% de los desempleados están de acuerdo con esta afirmación. Ocurre de forma similar con la cuestión de sentirse ciudadano de la UE (PE, 2009a, P7, 20).

Entre los jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años, los motivos aducidos para acudir a las urnas fueron (PE, 2009c, Q4d pp. 17-20 y 3):

- El 46% vota para cumplir con su obligación como ciudadano.
- El 22% piensa que su voto puede cambiar las cosas en Europa.
- El 18% vota porque se siente ciudadano europeo.
- Resulta interesante mencionar que el 32% de los estudiantes acudió a votar porque considera muy importante el papel de la UE en la escena internacional. Sólo el 14% de quienes finalizaron sus estudios a los 15 años o antes mencionan este motivo (PE, 2009c, 14).

Los datos muestran que, tanto los jóvenes como los ciudadanos europeos en general, destacan como el primer motivo que les impulsó a votar el pensar que es su deber como ciudadano. Los datos de nuestro estudio también lo confirman. El 77.4% de los alumnos encuestados consideran que parte de su responsabilidad cívica se concreta en la participación política.

Una vez señaladas las razones que manifiestan los ciudadanos europeos para participar en las elecciones al PE, se comentan también los motivos destacados para no hacerlo.

2.2. Causas que motivaron la abstención en las elecciones al Parlamento Europeo de 2009

En cuanto a los motivos esgrimidos para no votar los ciudadanos destacan los siguientes (PE, 2009a, P4b, 16-17):

1. La *falta de sentido de pertenencia al propio país* es un importante indicador de abstención. Un 39% de las personas que no sienten apego por su país nunca vota, frente a tan sólo un 20% de las que sí lo sienten. La misma tendencia se reproduce en relación con la falta de apego a la UE (un 27% frente a un 18%) (PE, 2009a, P3b, 15).

2. Por otra parte, el 28% destaca la *falta de confianza/descontento respecto de la política en general*. Sin embargo, no se trata de una razón válida para los encuestados más jóvenes, ya que sólo el 19% la menciona como motivo de abstención, pero sí lo es para los grupos de más edad (32% entre los de edades comprendidas entre los 40 y los 54 años y 31% entre los de 55 años o más).

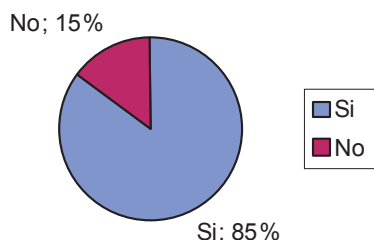
3. En tercer lugar, el 17% de los ciudadanos afirma no haber votado porque *la política no le interesa*. Un porcentaje muy elevado de desempleados (25%) esgrime esta razón, al igual que los que dejaron de estudiar a los 15 años o antes (21%). Sin embargo, en el estudio, cuando preguntamos a los alumnos si tenían interés por el contenido de las políticas desarrolladas en el entorno europeo, sólo el 18.8% reconoce no interesarle nada o casi nada este aspecto⁷.

4. La cuarta causa mencionada por los europeos es considerar que *votar no tiene ningún impacto, que votar no cambia nada*. El 17% comparte esta afirmación, frente al 12% de los jóvenes.

En España, este motivo lo menciona el 21,6% de la población encuestada. En este sentido, resulta paradójico comprobar que el 73% de los españoles opina que las decisiones que se toman en el seno de la UE afectan mucho o bastante a la vida de los españoles (CIS, 2009, P5 y P6, 2). Sin embargo, cuando se pregunta si las políticas de la UE en materia económica, sanidad, inmigración o cambio climático han tenido una influencia positiva, negativa o no han tenido influencia, la mayoría de los encuestados opina que la influencia de la UE en estos asuntos ha sido más bien negativa o no ha tenido ninguna influencia. Tan solo el 11-15% de los encuestados considera la influencia de la UE positiva (CIS, 2009, P20, 9). Por ello, se podría decir que los ciudadanos perciben que las decisiones que se toman en la UE les afectan como ciudadanos, pero elegir a los representantes políticos no se percibe como medio eficaz para incidir en el curso de la sociedad. En el caso concreto de nuestro proyecto, los alumnos de la Universidad de Navarra opinan de forma contraria, ya que creen que la participación política es un medio para influir en la mejora social.

Existen diferencias significativas ($p=.000$)

¿La participación política es un medio para influir en la mejora social?



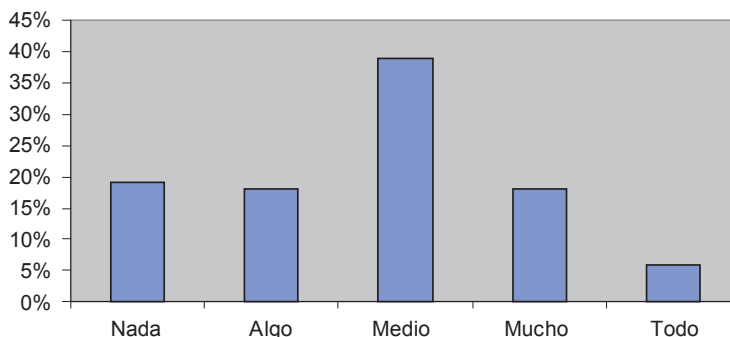
5. En quinto lugar el 10% menciona como motivo para no votar el *estar de vacaciones, estar demasiado ocupado y que nunca o casi nunca vota*. El mismo porcentaje no vota por considerar que *no sabe demasiado de la UE, del PE o de las elecciones al PE*. El 16% de los jóvenes no vota por estos mismos motivos. En relación a este último aspecto, resultan especialmente interesantes los datos que se obtuvieron al aplicar la encuesta de nuestro estudio. Aunque el 50.8% de los encuestados saben cuáles son los principales partidos políticos que se presentan a las elecciones, el 75.8% no saben quiénes son los candidatos, el 53.7% no conoce su orientación ideológica y el 87.9% ignora su programa electoral⁸.

6. Sólo el 2% de los encuestados *no sabían que había elecciones*. En el caso de los jóvenes, el 9% menciona este aspecto como motivo para no votar.

7. El 6% afirma no haber votado por la *ausencia de debate público y la falta de campaña electoral* (PE, 2009a, P7, 18). En el caso concreto de España, las noticias relacionadas con la UE son de poco interés para el 57,7% de los ciudadanos, frente al 41,2% que sí les interesan (CIS, 2009, P4, 2). La campaña se ha seguido con poco o ningún interés (70%) y apenas se ha empleado como medio para informarse sobre los programas y propuestas en política europea de cada partido o coalición; para conocer a los candidatos al PE; para decidir el voto; ni para conocer mejor el PE. Entre el 32-38% utiliza poco la campaña para estos aspectos y entre el 42-64% no la utiliza nada (CIS, 2009, P 24, 12). Por otra parte, los encuestados por el CIS se consideran menos informados sobre política que la mayoría de la gente. Casi el 71% considera que otras personas están más informadas. En este contexto, se podría decir que la información obtenida de la campaña no es un medio que facilite y condicione el voto. No obstante, cuando en nuestra tercera encuesta preguntamos a los jóvenes de la Universidad de Navarra si por la información recibida a lo largo de estos meses con ocasión de las

elecciones, creen que ha aumentado su interés y preocupación por los asuntos cívicos, los resultados muestran que la información obtenida incide positivamente sobre este aspecto.

Por la información recibida, ¿ha aumentado tu interés y preocupación por los asuntos cívicos?



A modo de conclusión de este apartado, se podría decir que la falta de sentido de pertenencia al propio país; la falta de confianza, el descontento y desinterés hacia la política y los políticos; la percepción de que el voto no cambia nada y el hecho de no saber demasiado de la Unión Europea, el PE o las elecciones al PE son las principales razones expresadas por los ciudadanos en general y por los jóvenes en particular para no votar. Además, en relación con cada uno de estos aspectos, los datos del Eurobarómetro muestran que la educación es un factor condicionante del voto, ya que quienes tienen menor nivel de estudios están menos inclinados a participar en las elecciones europeas (PE, 2009b). A este respecto, la educación se presenta como medio esencial para estimular la participación electoral y disminuir el porcentaje de abstención. La discusión de esta afirmación sigue en las siguientes páginas y corresponde al segundo objetivo del presente artículo.

3. PARTICIPACIÓN, ABSTENCIÓN Y EDUCACIÓN CÍVICO-POLÍTICA

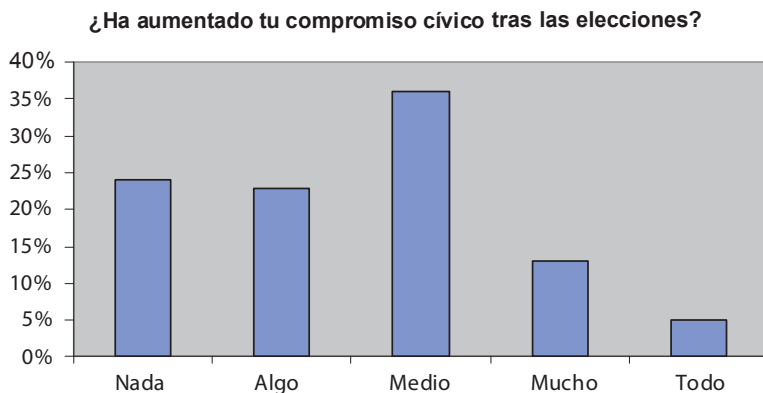
3.1. Discusión o reflexiones pedagógicas

El desencanto y la falta de interés hacia la política fueron los principales motivos aducidos para no acudir a las urnas en junio de 2009. Sin embargo, cabe destacar que no sólo la participación política es baja. La participación social de los ciudadanos, también lo es. Los datos así lo ponen de manifiesto (cfr. CIS, 2009, P57 y P59, 35-36):

— El 53% nunca asiste a manifestaciones.

- El 68% nunca deja de comprar ciertos productos por razones políticas, éticas o medioambientales.
- El 66% nunca participa en una huelga.
- El 94% no pertenece a una asociación de vecinos.
- El 97% no participa en asociaciones juveniles.
- El 97% no pertenece a un partido político.
- El 88% no está afiliado a un sindicato.
- El 96% no pertenece a un colegio profesional.
- El 98% no participa en una asociación o grupo ecologista.
- El 92% no es miembro de una asociación de padres y madres.
- El 98% no es miembro de una asociación de consumidores.
- El 92% no colabora con ninguna ONG o asociación de solidaridad.

Tal y como se ha comentado, un estudio promovido por la Fundación SM en 2010, confirma estos datos, ya que el 81% de los jóvenes españoles con edades comprendidas entre los 14 y los 24 años no participa en ninguna asociación (González-Anleo y González Blasco, 2010, 10). Al comienzo de nuestro estudio los datos apuntaban en esta línea, ya que el 77% afirmaba no pertenecer a ninguna asociación⁹.



No obstante, al aplicar la tercera encuesta de nuestro estudio y preguntar a los alumnos universitarios por su compromiso cívico y su interés por los asuntos sociales tras las elecciones, los resultados generales fueron positivos.

Si analizamos los datos por Facultades, existen diferencias significativas entre ellas¹⁰. Concretamente entre los alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras y los de Enfermería. Los primeros obtienen mejor puntuación en esta cuestión.

Ante esta situación podríamos decir que los ciudadanos poseen cierta conciencia cívica, pero adolecen de la competencia cívica necesaria para pasar de los valores e ideales a la acción social responsable y comprometida. Esto en parte pudiera ser así porque, en general, se carece de los conocimientos¹¹, las actitudes y las habilidades que propician la participación y el compromiso cívico.

Si fuera así, estamos ante un problema social con un claro trasfondo educativo. Es necesaria una educación cívico-política de las nuevas generaciones que no se reduzca a los momentos previos a las elecciones. Esta formación cívico-política habría de sustentarse en tres pilares: la familia, la escuela y los medios de comunicación. En la educación cívico-política, familia y escuela ejercen una labor formativa, mientras que los medios de comunicación desempeñan un papel meramente informativo. En este sentido, familia y escuela han de preparar a las nuevas generaciones para que posean una actitud crítica y reflexiva ante la información política subjetiva y condicionada que brindan los medios.

La formación cívico-política se imparte en la familia en primera instancia, pero la escuela desempeña un papel central. Conscientes de esta realidad, en los últimos años estamos asistiendo a un resurgir del interés por incardinar la educación cívica en los planes de estudios. España, desde 2006, aborda estas cuestiones en una asignatura obligatoria y evaluable, no exenta de polémica, ya que desde diferentes sectores se acusa al gobierno impulsor de la ley de educación de 2006 de introducir contenidos ajenos a esta materia: la educación vial, la educación para la salud o la educación sexual, entre otros. Por este motivo, estos colectivos han llegado a exigir la supresión de esta asignatura de los planes de estudios. Sin embargo, dada la escasa participación cívico-política que se da en nuestra sociedad, es necesario implantar esta asignatura incluyendo los contenidos que le son propios. A esta línea apunta el PE: «nos preguntamos si la pobre movilización de los jóvenes en las elecciones europeas y lo incierto de su elección no dependen de su falta de conocimiento de la UE en comparación con sus mayores. Tal vez sea preciso reflexionar en este aspecto, sobre todo en el lugar que ocupa la UE en los planes de estudio de la escuela secundaria de los 27

Estados miembros. Podría considerarse que cuanto más familiarizada esté la juventud con la UE en la escuela secundaria, mejor será su comprensión de la misma. En consecuencia contaría con el conocimiento necesario para formarse una opinión política y tomar una decisión electoral propia» (PE, 2009c, 3). Por este motivo, una asignatura de educación cívico-política es conveniente, siempre que aborde los conocimientos, actitudes y habilidades adecuados.

En este sentido, proponemos que entre los conocimientos a adquirir destaquen las características del sistema electoral de los diferentes países; la división de poderes; los cauces existentes para la elección de los representantes políticos; las funciones y competencias de las instituciones europeas; las características del sistema electoral europeo; algunas nociones de participación, democracia, justicia y solidaridad; nociones sobre los derechos humanos, sus valores subyacentes y el sistema internacional existente para su protección y garantía. Este último aspecto se señala en el contexto del actual *Programa Mundial para la educación en derechos humanos de Naciones Unidas*. Concretamente se destaca la importancia de «fomentar los conocimientos sobre instrumentos y mecanismos de nivel mundial, local, nacional y regional y la capacidad de aplicarlos con el objetivo de proteger los derechos humanos» (Asamblea General, 2010a, 6).

También habría que posibilitar a los alumnos en el trabajo escolar diario el practicar ciertas habilidades intelectuales y participativas como la toma de decisiones, las habilidades de comunicación y el trabajo en equipo, entre otras. Estas habilidades favorecen o facilitan la participación ciudadana.

Finalmente, para desarrollar el componente actitudinal, habría que ayudar a los alumnos a comprender que la responsabilidad cívica se concreta en el compromiso social. La conciencia cívica no es suficiente, es necesario dar el paso hacia la competencia cívica que se materializa en el compromiso cívico. Para ello, la participación en situaciones reales resulta especialmente indicada. La aplicación en el entorno escolar de programas de educación cívica basados en la acción —así como el empleo de metodologías de enseñanza-aprendizaje activas y participativas— puede ayudar a este fin.

Con todas estas acciones formativas, los estudiantes adquieren los conocimientos, las habilidades y las actitudes cívicas y participativas que, llegado el momento, posibilitarán su ejercicio del derecho a voto de un modo consciente, responsable y menos manipulable por la información subjetiva que ofrecen los partidos, los candidatos y los medios de comunicación. Además, con estas acciones formativas se descubre que votar es un modo de

influir en la mejora social y que es parte de su responsabilidad cívica. Con la educación cívico-política se ayuda a descubrir que la participación política no se agota en los periodos electorales, sino que ha de darse en todo momento a través de los diversos cauces concebidos en democracia.

4. REFLEXIONES FINALES

1. El impacto de la campaña informativa sobre las elecciones, la percepción que los ciudadanos tienen de la política y algunos factores socio-demográficos como la edad, la educación o el salario, condicionaron el voto, según afirma el Eurobarómetro 71.3 del PE.

2. Entre los motivos señalados por los votantes para no acudir a los comicios en las pasadas elecciones al PE, destacan los siguientes:

- El 28% de la población europea encuestada alega la falta de confianza en la política.
- El 17% menciona la falta de interés por los asuntos cívicos.
- La percepción de que votar no cambiará nada, es destacado por el 12% de los europeos.
- Sólo el 10% expone como causa la falta de información sobre la UE, el PE o las elecciones. El mismo porcentaje se dio entre los que manifestaron estar de vacaciones o demasiado ocupados.
- Tan sólo un 8% dijo sentirse insatisfecho con el PE como institución.

En el caso concreto de los jóvenes de 18 a 24 años, el 68% no se siente afín a ningún partido político (PE, 2009a, P10, 5). También están menos interesados en la política que los mayores: 39% frente al 48% (PE 2009c, 4 y Q4d, 26-31).

3. El Eurobarómetro revela que la educación es un factor condicionante del voto ya que aquellos que dejaron la escuela a edad temprana están menos inclinados a participar en las elecciones europeas. Otro factor destacable es el salario. El Eurobarómetro resalta que los ciudadanos que se consideran mejor pagados tienden a participar en las elecciones mientras que los que se consideran peor pagados, se abstienen. Un dato curioso: la abstención fue especialmente alta (66,1%) entre aquellos que tienen dificultades para llegar a fin de mes (PE, 2009b).

4. Desde el punto de vista educativo, el conocimiento reflexivo y crítico de la realidad socio-política europea propiciaría la participación política y, concretamente, el ejercicio del derecho a voto de un modo responsable. La escasa participación política es un problema social de origen educativo. En este sentido, familia y escuela proporcionan los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para participar en sociedad.

5. Desde el PE se menciona la necesidad de plantearse el contenido y virtualidad de las asignaturas específicas de educación cívica de los planes de estudios de educación secundaria. Es necesario proporcionar una auténtica educación cívica, en la que sus contenidos se ajusten a la finalidad de esta educación: formar personas críticas y comprometidas con la mejora social. Por ello, se deberían transmitir unos conocimientos sobre cuestiones políticas, unas habilidades intelectuales y participativas y unas actitudes que generasen un auténtico compromiso cívico que se manifestase en iniciativas concretas de acción social, como puede ser el involucrarse en asociaciones, constituir otras nuevas, comprometerse en acciones de voluntariado, dar la opinión en la prensa o participar en manifestaciones, entre otras.

Se podría concluir diciendo que la conciencia cívica ha de derivar en competencia cívica. En esta línea se pronuncia Naciones Unidas en su *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Se aboga por promover la inclusión de la educación en derechos humanos, base de la educación cívico-política, en los diferentes niveles educativos, inclusive en la educación superior (cfr. Asamblea General, 2010a, pp. 6 y 8). Esta educación se concibe «como un proceso integral que abarca muchas esferas de acción, entre ellas las políticas educativas, las medidas de ejecución de políticas, el entorno de aprendizaje, los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje, y la educación y el desarrollo profesional de los maestros y otros funcionarios dedicados a la enseñanza» (Asamblea General, 2010b, 24).

NOTAS

- 1 En el caso concreto de España la participación fue del 44,9%, muy por debajo de Luxemburgo (90,8%), Malta (78,8%) o Italia (65%), pero superior a Francia (40,6%), al Reino Unido (34,7%) y a la media europea de la Europa de los 27 (PE, 2009a, P1, 2).
- 2 La DG de Comunicación de la UE articulaba la estrategia de información y comunicación para las elecciones europeas de 2009 en cuatro fases. La primera fase se desarrollaría a lo largo de 2008, la segunda entre enero y mayo de 2009, la tercera en mayo y junio de 2009 y la cuarta la noche de las elecciones. En nuestro estudio fusionamos la segunda y la tercera fase. La cuarta fase la prolongamos a la semana posterior a las elecciones. Más información sobre la estrategia de comunicación de la Comisión Europea en European Commission. DG Communication. http://ec.europa.eu/dgs/communication/index_en.htm (fecha de acceso: septiembre 2008) y en Ugarte, C. y Naval, C. (2008) Jóvenes, democracia y participación política. *Juventud Solidaria. Cooperación Internacional ONG*, Año 12, nº 14, 31-36.

- 3 Los resultados obtenidos tras la aplicación de la primera y la segunda encuesta se pueden consultar en Naval, C., Repáraz, C. y Ugarte, C. (en prensa). *En torno a la participación política de los jóvenes universitarios. El caso concreto de las elecciones europeas del 7 de junio de 2009*. Madrid: TECNOS y en Repáraz, C., Ugarte, C. y Naval, C. (2010). *Democratic participation among university students in Europe. The case of the University of Navarra*. Pamplona: COAN, 95-113.
- 4 Centro de Investigaciones Sociológicas (2009). *Post-electoral elecciones al Parlamento Europeo 2009. Estudio 2807*. Junio-Julio 2009 http://217.140.16.67/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2800_2819/2807/es2807.pdf (Accedido: agosto 2010).
- 5 Cfr. http://europa.eu/institutions/inst/parliament/index_es.htm (fecha de acceso: Noviembre 2010).
- 6 Entre los temas que incitaron a votar, el crecimiento económico (41%) o el desempleo (37%) fueron los más destacados (EB71.3, PK5, 12).
- 7 Más información sobre los resultados obtenidos tras la aplicación de la primera y la segunda encuesta se puede encontrar en Naval, C., Repáraz, C. y Ugarte, C. (en prensa). *o.c.* y en Repáraz, C., Ugarte, C. y Naval, C. (2010). *o.c.*
- 8 *Idem.*
- 9 *Idem.*
- 10 La diferencia de medias es significativa al nivel .05.
- 11 Los ciudadanos afirman tener poca información y pocos conocimientos sobre la UE, el PE y las elecciones al PE. Por ejemplo, sólo el 21% de los españoles conoce el nombre del presidente de la Comisión Europea (CIS, 2009, P64, 38).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea General (2010a). *Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Principios rectores de las actividades de educación en derechos Humanos*. Naciones Unidas (A/HRC/15/28). Disponible en: http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/15session/A.HRC.15.28_sp.pdf [consulta 2011, 3 de junio].
- Asamblea General (2010b). *Evaluación final de la aplicación de la primera etapa del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Informe del Comité Coordinador interinstitucional de las Naciones Unidas sobre la educación en derechos humanos en el sistema escolar presentado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Naciones Unidas (A/65/322) Disponible en: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N10/493/14/PDF/N1049314.pdf?OpenElement> [consulta 2011, 3 de junio].
- Australian Electoral Commission (1983). *A qualitative análisis of attitudes towards enrolment and voting*. Canberra: AEC.
- Australian Electoral Commission (2002). *Monthly Age Statistics*. Canberra: AEC.
- Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE) (2002). *Youth Civic Engagement*. Maryland: CIRCLE.
- Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE) (2005). *Census data shows youth voter turnout surged*. Maryland: CIRCLE.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2009). *Post-electoral elecciones al Parlamento Europeo 2009. Estudio 2807. Junio-Julio 2009* Disponible en: http://217.140.16.67/cis/opencms/Archivos/Marginales/2800_2819/2807/es2807.pdf [consulta 2010, 20 agosto].
- Duke, C. (2008). University Engagement: Avoidable Confusion and Inescapable Contradiction. *Higher Education Management and Policy*, 20 (2), 1-11.
- European Commission. DG Communication. Disponible en : http://ec.europa.eu/dgs/communication/index_en.htm [consulta 2010, 15 de septiembre].
- European Commission. DG Communication (2004). *Flash Eurobarometer 162. Post European Elections 2004 Survey*. Disponible: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/FL162en.pdf [consulta 2011, 3 de junio].
- Forbrig, J. (Ed.) (2005). *Revisiting Youth Political Participation: Challenges for Research and Democracy Practice in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Frailé, M.; Ferrer, M y Martín, I. (2007). *Jóvenes, conocimiento político y participación*. Madrid: CIS.
- Franklin, M. (2004). *Voter Turnout and the Dynamics of Elector Competition in Established Democracies since 1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galston, W. (2001). Political knowledge, political engagement and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217-234.
- Galston, W. (2004). Civic education and political participation. *PS: Political Science and Politics*, April, 263-266.
- González-Anleo, J. y González Blasco, P. (coords.) (2010). *Jóvenes españoles 2010*. Madrid: Fundación SM.

- Henn, M.; Weinstein, M. & Wring, D. (1999). *Young People and Citizenship. A Study of Opinion in Nottinghamshire*. Nottingham: Nottinghamshire County Council.
- International IDEA (1999). *Youth Voter Participation*. Stockholm: International Institute for Democracy and Electoral Assistance.
- International IDEA (2002). *Voter Turnout Since 1945*. Stockholm: International Institute for Democracy and Electoral Assistance.
- Loader, B.D. (2007). Young citizens in the digital age: disaffected or displaced?, in Loader, B.D (ed) *Young Citizens in the Digital Age: Political Engagement, Young People and New Media*. New York: Routledge, 1-17.
- Macedo, S. et al. (2005). *Democracy at Risk*. Washington D.C: Brookings Institute.
- Mateos, A. (2008). La participación electoral de la juventud europea. El caso de las elecciones al Parlamento Europeo de 2004, *Revista de Juventud*, 81, pp. 179-195. Número monográfico *Jóvenes y participación política: investigaciones europeas*. Benedicto, J. y López Blasco, A. (Coords.). disponible en: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1984987619> [consulta 2011, 3 de junio].
- Naval, C.; Repáraz, C. y Ugarte, C. (en prensa). En torno a la participación política de los jóvenes universitarios. El caso concreto de las elecciones europeas del 7 de junio de 2009. *De Ética y política*. Madrid: TECNOS.
- Naval, C.; García, R.; Puig, J. y Santos, M. A. (2010). La formación ético-cívica de los estudiantes universitarios y su compromiso social, en Jover, G.; Belando, M.; González, R. (eds). *Formación y participación de los estudiantes en la Universidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 207-234.
- Naval, C. y Jover, G. (2006). The Research on Moral and Civic Education in the Spanish Educational Theory: evolution and current trends, *Journal of Social Science Education*, Vol. 5, No. 2, pp. 93-104. Disponible en: <http://www.jsse.org/2006-2/pdf/naval-jover-spain.pdf> [consulta 2011, 3 de junio].
- Norris, P. (2002). *Democratic Phoenix*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- O'Toole, T. et al. (2003). Turning out or Leith out? Participation and non-participation among young people. *Contemporary Politics*, 9, 45-61.
- Parlamento Europeo. (2009a). *EB71.3 Elecciones europeas 2009. Encuesta postelectoral. Primeros resultados: media europea y principales tendencias nacionales*. Dirección General de Comunicación. Disponible en: http://www.europarl.es/ressource/static/files/encuesta_postelectoral.pdf [consulta 2011, 3 de junio].
- Parlamento Europeo. (2009b). *Elecciones europeas / Elecciones 2009* Disponible en: http://www.europarl.es/elecciones_2009.php?opcion=4 [consulta 2010, 10 de agosto].
- Parlamento Europeo. (2009c). *EB71.3 Elecciones europeas de 2009. Encuesta postelectoral. Primeros resultados: el voto según el grupo de edad*. Dirección General de Comunicación. Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/post_electoral/EB71.3-FocusonAge-ES.pdf [consulta 2011, 3 de junio].
- Print, M. and Milner, H. (eds.) (2009). *Civic Education and Youth Political Participation*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Repáraz, C.; Ugarte, C. y Naval, C. (2010). *Democratic participation among university students in Europe. The case of the University of Navarra*. Pamplona: COAN, 95-113.
- Saha, L. J.; Print, M. & Edwards, K. (eds.) (2007). *Youth and Political Participation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Trilla, J.; Jover, G.; Martínez, M. y Romañá, T. (2010). La participación de los estudiantes en el gobierno y vida universitaria, en Jover, G.; Belando, M.; González, R. (eds). *Formación y participación de los estudiantes en la Universidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ugarte, C. y Naval, C. (2010). La formación política de los alumnos de educación secundaria. Descripción y valoración de programas de *Service-Learning* en los Estados Unidos y la Unión Europea. *Edetania*, 37, 109-124.
- Ugarte, C. y Naval, C. (2008) Jóvenes, democracia y participación política. *Juventud Solidaria. Cooperación Internacional ONG*, 14, 31-36.
- Vromen, A. (2003). «People try to put us down ...»: Participatory citizenship of «Generation X». *Australian Journal of Political Science*, 38, 79-99.
- White, C.; Bruce, S., and Ritchie, J. (2000). *Young People's Political Interest and Engagement amongst 14-24 Year Olds*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Zukin, C.; Keeter, S.; Andolina, M.; Jenkins, K. & Delli Carpini, M. (2006). *A New Engagement? Political Participation, Civic Life and the Changing American Citizen*. New York: Oxford University Press.

PALABRAS CLAVE

Participación, abstención, elecciones Parlamento Europeo 2009, jóvenes, educación cívico-política.

KEYWORDS

Participation, non-participation, European Parliament elections 2009, young people, civic and political education.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR/ES

Carolina Ugarte, Profesora Contratada Doctora en la Universidad de Navarra. Su investigación se centra en la educación en derechos humanos y en el desarrollo de competencias cívicas y participativas en los alumnos universitarios. Desde 2007 hasta 2010 ha participado en un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia *Una educación para la comunicación y la cooperación social. Los conocimientos, las actitudes y las habilidades cívicas*.

Charo Repáraz, Profesora Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Ha sido vocal de Consejo Escolar de Navarra durante 9 años. En la actualidad dirige el Departamento de Educación de la Universidad de Navarra. Miembro de diferentes sociedades científicas, ha dirigido y participado en diferentes proyectos de investigación en el ámbito nacional e internacional relacionados con la educación y las tecnologías de la información y la comunicación.

Concepción Naval, Profesora Titular de Teoría de la Educación y Vicerrectora en la Universidad de Navarra. Dirige la Revista Estudios sobre Educación y es miembro del Editorial Board del Journal of Social Science Education, y del Journal Citizenship, Teaching and Learning, entre otras. Su investigación se centra en la educación ciudadana y la participación social, el impacto social en los jóvenes de las tecnologías de la comunicación y la innovación educativa en la educación superior.

Dirección del autor/es: Universidad de Navarra
Departamento de Educación
Edificio de Bibliotecas
31080 Pamplona (Navarra).
E-mail: cugarte@unav.es
creparaz@unav.es
cnaval@unav.es

Fecha Recepción del Artículo: 20. Enero. 2011

Fecha modificación Artículo: 04. Mayo. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 18. Agosto. 2011

Fecha de Revisión para publicación: 07. Diciembre. 2012

11

UN MODELO SOBRE CÓMO LAS ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES RELACIONADAS CON EL COMPONENTE DE AFECTIVIDAD INCIDEN SOBRE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS

(A MODEL OF HOW MOTIVATIONAL STRATEGIES RELATED TO THE AFFECTIVE COMPONENT INFLUENCE COGNITIVE AND METACOGNITIVE STRATEGIES)

José Manuel Suárez Riveiro, Ana Patricia Fernández Suárez
UNED

DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2641

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Suárez Riveiro, J. M. y Fernández Suárez, A. P. (2013). Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Educación XXI*, 16 (2), 231-246. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2641

Suárez Riveiro, J. M. & Fernández Suárez, A. P. (2013). A model of how motivational strategies related to the affective component influence cognitive and metacognitive strategies. *Educación XXI*, 16 (2), 231-246. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2641

RESUMEN

El principal propósito de este trabajo fue el de proponer un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas al componente de afectividad inciden sobre la utilización de las estrategias cognitivas y metacognitivas. La muestra utilizada fue de 500 estudiantes de Secundaria. Se asumió que el efecto de las estrategias motivacionales sobre las estrategias cognitivas estaría mediado por el uso de las estrategias metacognitivas. Para estudiar estas estrategias y su relación se realizaron análisis descriptivos y se elaboró un diagrama de senderos. Los resultados mostraron que la estrategia motivacional más utilizada es la de *autorrefuerzo* y que se establecen relaciones significativas desde algunas estrategias motivacionales, pero no desde todas, con las estrategias cognitivas aunque únicamente la estrategia de autorrefuerzo establece relaciones significativas con la autorregulación metacognitiva.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to propose a model of how motivational strategies related to the affective component influence the use of cognitive and metacognitive strategies. The sample was composed by 500 spanish secondary students. It was assumed that the effect of motivational strategies on cognitive strategies would be mediated by metacognitive strategies use.

Descriptive statistics were calculated and a path diagram was created. Results showed that the most used motivational strategy was *self-reinforcement* and that significant paths from some motivational strategies, but not all, to cognitive strategies were obtained, although only the self-reinforcement strategy showed significant effects on metacognitive self-regulation.

INTRODUCCIÓN

Uno de los cambios más relevantes promovido en las últimas reformas educativas consiste en poner mayor énfasis en la autonomía del aprendizaje de los estudiantes y en la responsabilidad que estos deben asumir en el proceso de construcción de su conocimiento (por ejemplo, Hernández, Rosario y Cuesta Sáez de Tejada, 2010). Este planteamiento está ampliamente relacionado con la línea de trabajo sobre el *aprendizaje autorregulado* (por ejemplo, Roeser y Peck, 2009; Winne, 2010; Zimmerman y Martinez-Pons, 1990), la cual ha facilitado importante información sobre el aprendizaje de los estudiantes, proponiendo relaciones entre los diferentes componentes del aprendizaje y sugiriendo una estructura integradora. Su valor práctico realza la importancia de los esfuerzos personales y de la responsabilidad del estudiante.

El aprendizaje autorregulado ha destacado la importancia de varios tipos de estrategias, diferenciándose entre las estrategias cognitivas, las metacognitivas, las de control de los recursos y las motivacionales. Como resultado de todo ello, los estudiantes pueden lograr el éxito en sus tareas mediante la utilización de distintos tipos de estrategias que se ajusten a las demandas de la tarea. Las *estrategias cognitivas* permiten al estudiante aprender, recordar y comprender el material, y dentro de este grupo se incluyen a las estrategias de repetición, organización y elaboración. La utilización de la estrategia de repetición ayuda al estudiante a recordar la información importante y mantenerla activa en la memoria de trabajo; se asocia por tanto a un tipo de aprendizaje más superficial. La estrategia de organización se destina a la estructuración de la información, para lo cual se analiza dicha información, se seleccionan las ideas más importantes o adecuadas para un determinado objetivo, se construyen conexiones y jerarquías entre sus partes y se integran posteriormente en un todo coherente y significativo. La estrategia de elaboración permite la integración de la nueva información con aquélla que el estudiante poseía previamente. Para ello se conectan los materiales de aprendizaje con los conocimientos previos, situándolos en estructuras de significados más amplias. Es esta la forma de llevar a cabo un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), no mecánico y llegar a alcanzar una comprensión profunda del material objeto de estudio.

Por su parte, las *estrategias metacognitivas*, que están ampliamente relacionadas con el aprendizaje autorregulado (por ejemplo, Lajoie, 2008) incluyen las estrategias referidas a la planificación, supervisión y regulación de la cognición, de cara a implementar las estrategias cognitivas anteriormente referidas y están todas ellas ampliamente relacionadas entre sí. La metacognición proporciona informaciones personales sobre el propio pensamiento e incentiva el aprendizaje independiente. Si bien la planificación suele producirse al comienzo de la tarea, la supervisión durante su transcurso y la regulación al final del mismo, esto no implica que no exista interacción entre ellas o que se apliquen en momentos distintos de la tarea. (Boerkaerts, 1996; Garcia y Pintrich, 1994; Vermunt y Verloop, 1999; Zimmerman y Martínez-Pons, 1988).

La investigación que se ha desarrollado en relación con ambos tipos de estrategias evidencia la importancia tanto de las estrategias cognitivas como de las estrategias metacognitivas para el aprendizaje académico (por ejemplo, Boerkaerts, 1996; Schwinger, Steinmayr y Spinath, 2009; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).

El estudio de las *estrategias motivacionales* se ha incorporado de forma más novedosa en la línea de trabajo sobre el aprendizaje autorregulado. Se plantea que las estrategias motivacionales pueden ser utilizadas por los estudiantes para elicitación de cogniciones y emociones con respecto a las actividades de aprendizaje (por ejemplo, Garcia y Pintrich, 1994; Fernández, Anaya y Suárez, 2012), lo cual tiene efectos sobre el esfuerzo y la persistencia; y, consecuentemente con lo anterior, actúan sobre la ejecución de las tareas y el rendimiento (Bartels, Magun-Jackson y Kemp, 2009; Schwinger, Steinmayr y Spinath, 2009; Wolters, 2003). Además, los estudiantes pueden, de forma activa, adaptar o cambiar sus estrategias en función de factores tanto personales como contextuales y siempre pueden aprender nuevas destrezas. Sin embargo, las estrategias motivacionales han recibido mucha menor atención en los estudios empíricos. En estudios previos, Suárez y Fernández (2005, 2011a) elaboraron varias escalas para evaluar diferentes tipos de estrategias motivacionales. Para ello, las estrategias motivacionales se relacionaron a los componentes de expectativas, valor y afectividad, siguiendo por tanto el modelo socio-cognitivo de la motivación (Pintrich, 1988a, 1988b).

En este trabajo, pretendemos desarrollar un estudio sobre las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad, el cual incluye varias estrategias (Suárez y Fernández, 2005, 2011a). Así, mediante la utilización de la *estrategia de valoración social* el estudiante busca obtener elogios y con ello satisfacción y orgullo sobre su capacidad, su esfuerzo o su trabajo; o bien, simplemente, el evitar valoraciones negativas que pueda

recibir y, con ello, evitar la frustración, la tristeza o la culpabilidad. Este tipo de estrategia es propia de estudiantes que buscan determinados entornos o comentarios sobre su actividad académica o sobre su rendimiento, intuendo que así recibirán algún tipo de halago.

Por otro lado, también puede suceder que sea el propio estudiante, especialmente cuando no se produce la presencia de otras figuras, el que realice halagos sobre su propia capacidad, su esfuerzo o su trabajo. Y que incluso se prometa a sí mismo determinadas recompensas como puede ser el descanso, la comida..., utilizando en dichos casos la denominada como *estrategia de autorrefuerzo*.

Con respecto a estas dos primeras estrategias, cabe comentar, en primer lugar, que en el caso de la primera (*estrategia de valoración social*) la fuente de obtención de valoraciones externas sobre su capacidad, su esfuerzo o su rendimiento puede ser establecida de forma intencional, basándose dicha selección, principalmente, en las experiencias previas en que dicho refuerzo tuvo lugar. Y en segundo lugar, que la valoración recibida será interpretada de forma distinta en función de la fuente de origen, de lo novedoso del acontecimiento y de la significatividad de la figura emisora. Las fuentes más habituales de dicha valoración suelen ser los profesores, los padres, los compañeros o, como ya indicamos, el propio alumno.

Por su parte, la *estrategia de comparación* es propia de estudiantes en los que prima la meta de rendimiento sobre la meta de aprendizaje, y en los que además el referente para determinar dicho rendimiento no está constituido únicamente por los resultados alcanzados por el propio estudiante, sino también, e incluso de forma prioritaria, por la comparación con el rendimiento de los estudiantes o compañeros de su entorno próximo. Es por ello que el estudiante utiliza la comparación con los demás cuando su rendimiento, además de adecuado, es superior al de los estudiantes con los que se compara, para así obtener mayores sentimientos de satisfacción, de valía y de orgullo. Por otro lado, el estudiante procurará evitar dicha comparación cuando su rendimiento sea inferior al de los estudiantes de su entorno, para así evitar los sentimientos de vergüenza, de culpabilidad, de enfado o de frustración.

Al igual que sucedía con la estrategia de comparación, la *estrategia de engaño* también es característica de estudiantes en los que predomina la meta de rendimiento y que tienen como importante referente, no sólo su propio rendimiento, sino también la comparación con el rendimiento de los estudiantes o compañeros de su entorno más próximo. Es por ello que el estudiante genera la esperanza de no verse superado por los demás a través de diversas formas de engaño a sus compañeros, como puede ser la mentira

sobre la preparación de los exámenes, temas y trabajos o la expresión de atribuciones falsas sobre sus resultados, cuando estos son buenos, a factores externos.

Finalmente, con respecto a la *estrategia de control de la ansiedad* cabe comentar, previamente, la existencia de dos tipos distintos de planteamientos sobre la ansiedad: la ansiedad como estado (reacción transitoria producida como respuesta a determinados estímulos) y la ansiedad como rasgo (característica relativamente estable de producir este tipo de respuesta). La utilización de la *estrategia de control de la ansiedad* se asocia al primer tipo y, por tanto, es empleada por el estudiante para enfrentarse a situaciones de importancia, como por ejemplo los exámenes, o tareas que presentan cierta dificultad y así evitar ponerse nervioso. Para ello el estudiante recurre a técnicas muy variadas que pueden enfatizar la vertiente más conductual, como el control de la respiración, la relajación o el hablarse a sí mismo, o la vertiente más cognitiva, como la generación de pensamientos positivos o relajantes y la evitación de los negativos.

Si los estudiantes pueden regular tanto su cognición como su motivación es importante examinar la interface entre estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales. Así, la regulación de la motivación puede moderar la implementación de las estrategias cognitivas y metacognitivas, más habitualmente abordadas en la discusión sobre el aprendizaje. La cuestión clave es comprender cómo la regulación de la motivación influye o puede influir en la cognición y en la metacognición. En línea con dicha cuestión, el principal propósito de este estudio fue el de proponer un modelo de cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad afectan a las estrategias metacognitivas y cognitivas. Para ello presentaremos un modelo adaptado de aquellos planteamientos que han abordado la relación entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje (por ejemplo, Suárez y Anaya, 2005; Suárez, González, Abalde y Valle, 2001; Suárez y Fernández, 2011b). En dicho sentido, se asumirá que el efecto de las estrategias motivacionales sobre las estrategias cognitivas podría estar mediado por las estrategias metacognitivas.

1. MÉTODO

1.1. Participantes y procedimiento

En el estudio participaron un total de 500 estudiantes de la etapa educativa de secundaria y de toda la geografía de España. La muestra estaba compuesta por 224 hombres (44,8%) y 276 mujeres (55,2%), de edades que variaban de los 14 a los 19 años.

El primer paso fue seleccionar a los encuestadores distribuidos por todo el ámbito nacional, a los que se solicitó la aplicación de los instrumentos siguiendo unas normas comunes para todos ellos. Los encuestadores fueron voluntarios, estudiantes universitarios y sin ningún tipo de retribución.

Posteriormente, todos los estudiantes de secundaria de la muestra cumplieron dos cuestionarios en su horario habitual de clase. La participación fue voluntaria y se les aseguró que sus respuestas serían confidenciales y que únicamente los investigadores tendrían acceso a los datos. También se les indicó que no era un examen y cumplieron los cuestionarios de forma anónima. Finalmente, también se les informó de que no había respuestas correctas o erróneas, sino que solamente se trataba de enunciados que podían reflejar en mayor o menor medida sus pensamientos y conductas durante el aprendizaje y estudio.

1.2. Variables e Instrumentos

Las estrategias cognitivas (repetición, organización y elaboración) y metacognitivas fueron evaluadas mediante la versión española del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ. Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie 1993). Todos los ítems fueron contestados en una escala de cinco puntos, desde 1 (rara vez) a 5 (muy a menudo). Los factores/estrategias estudiados explican el 46,88% de la varianza total y el coeficiente alfa de Cronbach es de .86.

Las estrategias motivacionales fueron evaluadas utilizando la versión para la etapa educativa de secundaria de la Escala de afectividad del EEMA (Escala de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje; ver Suárez y Fernández, 2011a). Dicha escala se facilita en el Apéndice A. Los ítems del instrumento fueron contestados en una escala de cinco puntos, desde 1 (en total desacuerdo) a 5 (en total acuerdo). Los cinco factores obtenidos explican el 52.5% de la varianza total y el coeficiente alfa de Cronbach para todo el instrumento es de .75.

2. RESULTADOS

2.1. Estadísticos descriptivos y diferencias de género

En la Tabla 1 se ofrecen los índices de fiabilidad de las escalas, las medias, las desviaciones típicas y las intercorrelaciones. Se observa que cuando se producen correlaciones significativas entre las estrategias moti-

vacionales estudiadas, éstas son siempre de signo positivo. De esta forma, la *estrategia de valoración social* correlaciona con las estrategias de *engaño*, *autorrefuerzo* y *comparación*; la *estrategia de engaño* correlaciona con la de *comparación*; y la *estrategia de autorrefuerzo* lo hace con la de *control de la ansiedad*.

Con respecto a la relación entre las estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales, observamos que la *autorregulación metacognitiva* correlaciona de forma positiva y significativa con las estrategias motivacionales de *autorrefuerzo*, *valoración social* y *control de la ansiedad*. La estrategia cognitiva de *repetición* correlacionó de forma significativa y positiva con las estrategias de *autorrefuerzo* y *control de la ansiedad*; mientras que lo hizo de forma significativa y negativa con las de *engaño* y *comparación*. La estrategia de *organización* correlacionó de forma significativa y positiva únicamente con la estrategia de *autorrefuerzo*; mientras que, al igual que la estrategia de *repetición*, lo hizo de forma negativa con las de *engaño* y *comparación*. La estrategia de *elaboración*, al igual que sucedió con la de *autorregulación metacognitiva*, correlacionó de forma significativa y positiva con las estrategias de *autorrefuerzo*, *valoración social* y *control de la ansiedad*.

Finalmente, entre las estrategias cognitivas y metacognitivas se observa que los cuatro tipos de estrategias (*repetición*, *organización*, *elaboración* y *autorregulación metacognitiva*) correlacionan de forma significativa y positiva entre sí.

	α	M	SD	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Estrategia de engaño (1)	.71	1,93	,86	1								
Estrategia de autorrefuerzo (2)	.81	3,28	,90	-,03	1							
Estrategia de valoración social (3)	.81	2,53	1,01	,44**	,23**	1						
Estrategia de comparación (4)	.70	2,31	,99	,50**	-,06	,49**	1					
Estrategia de control de la ansiedad (5)	.57	3,01	,83	,02	,23**	,06	,02	1				
Autorregulación metacognitiva (6)	.66	3,21	,85	,00	,47**	,16**	-,02	,14**	1			
Repetición (7)	.68	3,68	,90	-,25**	,38**	,02	-,12*	,11*	,46**	1		
Organización (8)	.80	3,29	,94	-,15**	,40**	,02	-,12**	,02	,50**	,48**	1	
Elaboración (9)	.82	2,98	,74	,03	,46**	,15**	-,04	,18**	,60**	,37**	,54**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas, índices de fiabilidad e intercorrelaciones

Con respecto a la utilización informada por los estudiantes de las cinco estrategias de autorregulación motivacional, la *estrategia de autorrefuerzo* ($M=3,28$) es la informada como más utilizada, seguida de la *estrategia de control de la ansiedad* ($M=3,01$); y la menos utilizada la *estrategia de engaño* ($M=1,93$), seguida de la *estrategia de comparación* ($M=2,31$).

Por otro lado, también se estudiaron las diferencias de género con respecto a las estrategias de autorregulación motivacional, para lo cual se utilizaron varias pruebas t y así comparar las puntuaciones de chicos y chicas en cada una de las cinco estrategias motivacionales. Únicamente se encontraron diferencias significativas con respecto al género en la *estrategia de engaño*. Así, los chicos ($M=2,04$) informaron utilizar dicha estrategia en mayor medida que las chicas ($M=1,83$), $t(500)=2,64$, $p<.01$.

2.2. Un modelo sobre el efecto de las estrategias motivacionales sobre las estrategias metacognitivas y cognitivas

Para comprobar la relación entre los distintos tipos de estrategias se especificó en AMOS 17 un diagrama de senderos. En este modelo, las estrategias motivacionales y metacognitivas predecían las estrategias cognitivas. Los resultados sugieren que el modelo de la Figura 1 se ajusta a los datos de forma aceptable ($\chi^2(13)=13,36$, $p=0.42$). Los estadísticos de ajuste proporcionan evidencia corroborativa (CFI=0.99, GFI=0.99, AGFI=0.98, RMSEA=.01).

Los resultados muestran una única influencia entre las estrategias motivacionales y la autorregulación metacognitiva, que es significativa y positiva y va desde la *estrategia de autorrefuerzo* hacia la *autorregulación metacognitiva*. Además, tal y como se esperaba, los resultados mostraron influencias significativas y positivas desde la *autorregulación metacognitiva* hacia todas las estrategias cognitivas (*repetición*, *organización* y *elaboración*).

A los anteriores resultados hay que añadir las influencias directas desde las estrategias motivacionales hacia las estrategias cognitivas. Así, encontramos influencias positivas y significativas desde la *estrategia de autorrefuerzo* hacia las estrategias de *repetición*, *organización* y *elaboración*; influencias negativas y significativas desde la *estrategia de engaño* hacia las estrategias de *repetición* y *organización*; y la influencia positiva y significativa desde la *estrategia de control de la ansiedad* hacia la *estrategia de elaboración*.

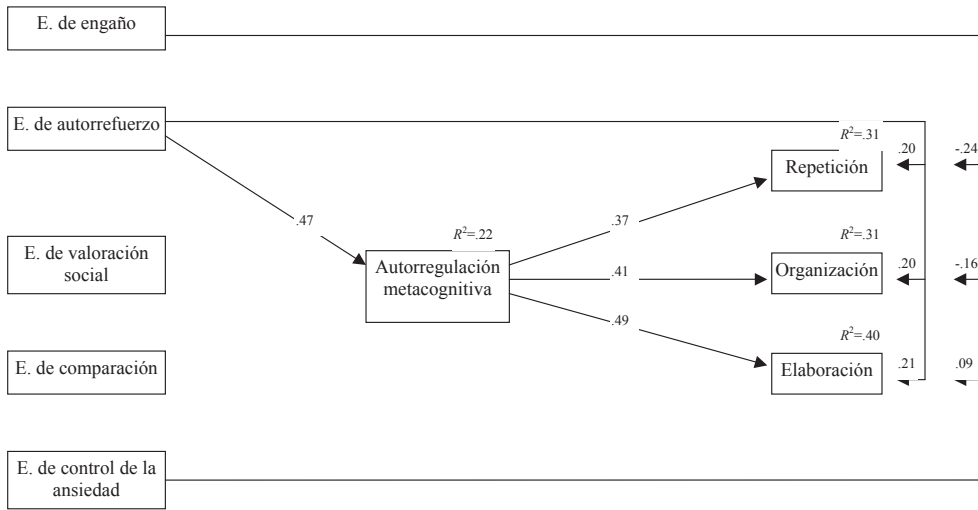


Figura1. Modelo de senderos sobre las relaciones entre estrategias motivacionales, metacognitivas y cognitivas. Sólo se muestran en el modelo los coeficientes de regresión estandarizados significativos ($p < .01$). Las correlaciones se omiten para simplicidad de la representación.

Así pues, las estrategias motivacionales mostraron influencias principalmente directas sobre las estrategias cognitivas y en muy menor medida indirectas, por medio de su influencia sobre la autorregulación metacognitiva.

Además, se observa que la correlación múltiple cuadrada de la *autorregulación metacognitiva*, la cual representa la proporción de varianza que es explicada por sus predictores, puede considerarse baja. Sin embargo, es bastante elevada si tenemos en cuenta que la variable endógena es predicha de forma significativa únicamente por la *estrategia de autorrefuerzo*. En el caso de las tres estrategias cognitivas dicha proporción de varianza explicada aumenta, al entrar en juego un mayor número de variables estratégicas.

3. DISCUSIÓN

El estudio persiguió tres propósitos. En primer lugar, describimos la utilización informada de varias estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad, entre las que destaca como la más utilizada la estrategia de *autorrefuerzo*, y la existencia de diferencias de género respecto únicamente a la utilización de la estrategia de *engaño*.

En segundo lugar, proporcionamos apoyo empírico respecto a la relación entre las estrategias motivacionales relacionadas al componente de afectividad y las estrategias metacognitivas y cognitivas. De dicha relación

parece desprenderse la diferenciación de dos grupos de estrategias. Por un lado, estarían las estrategias motivacionales adaptativas, que incluiría a las estrategias de *autorrefuerzo*, *valoración social* y *control de la ansiedad*; y por otro, las estrategias motivacionales desadaptativas, que incluiría las estrategias de *engaño* y *comparación*.

La tercera y última meta fue el proponer un modelo sobre estas relaciones. En dicho modelo las estrategias metacognitivas se plantean como un posible moderador para el efecto de las estrategias motivacionales sobre las estrategias cognitivas (repetición, organización y elaboración). Sin embargo, este efecto moderador fue hallado únicamente para una estrategia motivacional, la estrategia de autorrefuerzo.

Otras características destacables de este modelo incluyen:

- la alta influencia positiva de la *estrategia de autorrefuerzo* sobre la estrategia de *autorregulación metacognitiva*;
- la influencia positiva de la *autorregulación metacognitiva* sobre todas las estrategias cognitivas;
- la influencia directa (que se suma a la influencia indirecta en el caso de la estrategia de autorrefuerzo por medio de la autorregulación metacognitiva) de las estrategias motivacionales de *autorrefuerzo*, *engaño* y *control de la ansiedad* sobre las estrategias cognitivas. Dicha relación es negativa en el caso de la estrategia de engaño y positiva en el caso de la estrategia de autorrefuerzo.

Así pues, se observa que, en línea con los planteamientos de autores como García y Pintrich (1994) o Boekaerts (1996), los estudiantes pueden regular su aprendizaje no sólo mediante la utilización de las estrategias cognitivas y metacognitivas, sino también mediante la utilización de las estrategias motivacionales. De este modo, los estudiantes deberían de adoptar no sólo estrategias cognitivas y metacognitivas durante el desarrollo de su aprendizaje y estudio, sino también otros tipos de estrategias que les permitan gestionar su motivación e incrementar y optimizar la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas. Así, como en los resultados obtenidos por Schwinger, Steinmayr y Spinath (2009), hemos obtenido que la *estrategia de autorrefuerzo* puede favorecer la autorregulación metacognitiva en el estudiante, lo cual a su vez incide en el tipo de aprendizaje que desarrollará en relación con los contenidos. Pero también cabe destacar, que la utilización de una estrategia motivacional también puede resultar desadaptativa, que deriva en un tipo de motivación disfuncional (por ejemplo, Klasen y Kuzucu, 2009); como ocurre en el caso de la estrategia de engaño, perjudi-

cando la calidad del aprendizaje. Estos aspectos caracterizan el aprendizaje autorregulado, el cual es definido no solo por la regulación cognitiva, metacognitiva y conductual sino también por la regulación motivacional.

Aunque las variables endógenas son predichas de forma adecuada, teniendo en cuenta el ámbito educativo en el que nos movemos, dichos valores seguramente se vean incrementados si incorporáramos al modelo otras estrategias motivacionales no contempladas en este estudio (por ejemplo, Klasen y Kuzucu, 2009; Suárez y Fernández, 2005, 2011a); las variables motivacionales (Boekaerts, 1996; García y Pintrich, 1994; Suárez y Anaya, 2005; Suárez, González y Valle, 2001), como por ejemplo pueden ser las metas académicas, el autoconcepto académico o las atribuciones causales académicas; y las variables contextuales (Bong, 2008; Fulton y Turner, 2008).

El interés educativo de este estudio se vincula al importante papel que juega la autorregulación del aprendizaje y, especialmente, las estrategias de autorregulación motivacional sobre el proceso de aprendizaje. Sin embargo, también es importante hacer notar que el tipo de instrucción escolar desarrollado tradicionalmente está típicamente caracterizada por el fuerte control externo, mediante el cual el profesor regula los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Bajo tales circunstancias la investigación en relación con la autorregulación puede ver limitada su aplicabilidad. En cualquier caso, consideramos que esta línea de trabajo puede constituir una prometedora fuente de conocimiento.

Finalmente, señalar que los modelos de ecuaciones estructurales nunca pueden ser aceptados, únicamente pueden no ser rechazados. Por tanto, es necesario seguir explorando en profundidad la forma en la que las estrategias motivacionales influyen sobre los procesos del aprendizaje autorregulado y del aprendizaje en general. Además, se precisa de estudios longitudinales que confirmen y permitan comprender aspectos de causalidad, así como programas de entrenamiento sobre estos procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bartels, J.M.; Magun-Jackson, S. & Kemp, A.D. (2009). Volitional regulation and self-regulated learning: An examination of individual differences in approach-avoidance achievement motivation. *Education & Psychology*, 2, 605-626.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 2, 100-112.
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76 (2), 191-217.
- Fernández, A.P.; Anaya, D. y Suárez, J.M. (2012). Motivation Features and Motivational Self-Regulatory Strategies in the Middle School Students. *Revista Psicodidáctica*, 17 (1), 95-111.
- Fulton, E. y Turner, L.A. (2008). Students' academic motivation: relations with parental warmth, autonomy granting, and supervision. *Educational Psychology*, 28 (5), 521-534.
- García, T. & Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies, en Schunk, D.H & Zimmerman, B. J. (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 127-153
- Hernández, F.; Rosario, P. y Cuesta Sáez de Tejada, J.D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, 571-588.
- Klasen, R.M. & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29 (1), 69-81.
- Lajoie, S. (2008). Metacognition, self regulation, and self-regulated learning: A rose by any other name? *Educational Psychology Review*, 20 (4), 469-475.
- Pintrich, P.R. (1988a). A process-oriented view of student motivation and cognition, en Stark, J. & Mets, L. (Eds.), *Improving teaching and learning through research: New directions for institutional research*. San Francisco: Jossey-Bass, 57, 65-79.
- Pintrich, P.R. (1988b). Student learning and college teaching, en R.E. Young & K.E. Eble (Eds.), *College teaching and learning: Preparing for new commitments. New directions for teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 33, 71-86.
- Pintrich, P.R., Smith, D., Garcia, T. y McKeachie, W. (1993). Predictive validity and reliability of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Roeser, R.W. y Peck, S.C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44 (2), 119-136.
- Schwinger, M.; Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences*, 19, 621-627.

- Suárez, J. M. y Anaya, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*, 338, 295-306.
- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 21 (1), 116-128.
- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2011a). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de Psicología*, 27 (2), 369-380.
- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2011b). A model of how motivational strategies related to the expectative component affect cognitive and meta-cognitive strategies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (2), 641-658.
- Suárez, J. M.; González, R.; Abalde, E. y Valle, A. (2001). Un modelo explicativo de las influencias de las orientaciones de meta sobre la autorregulación del aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 249-262.
- Suárez, J.M.; González, R. y Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572.
- Vermunt, J. D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Winne, P. H. (2010). Improving measurement of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 45 (4), 267-276.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.

Anexo. Escala de afectividad del EEMA-VS (Escala de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje-Versión Secundaria)¹.

1. Cuando me encuentro con dificultades en una tarea académica o de estudio me digo a mí mismo que no es necesario preocuparse, que seguramente más tarde veré las cosas más claras (*Estrategia de control de la ansiedad*).

2. Suelo motivarme en el transcurso de las actividades académicas diciéndome a mí mismo que lo estoy haciendo bien y alabando mi trabajo (*Estrategia de autorrefuerzo*).

3. En ocasiones miento sobre mi preparación de los exámenes o de las asignaturas, y que así mis compañeros no vean la necesidad de tener que esforzarse (*Estrategia de engaño*).

4. En ocasiones miento a mis compañeros sobre mi tiempo de estudio para que así ellos no consideren necesario dedicar tanto tiempo (*Estrategia de engaño*).

5. Para motivarme en mis estudios suelo buscar que mis amigos o compañeros realicen valoraciones positivas sobre mi actividad académica (*Estrategia de valoración social*).

6. Cuando me encuentro con dificultades trato de no preocuparme por si cometo errores (*Estrategia de control de la ansiedad*).

7. Evito compararme con los demás si obtienen buenos resultados, pues me hacen sentir mal (*Estrategia de comparación*).

8. Para sentirme más satisfecho con mi aprendizaje busco que otros reconozcan mis esfuerzos (*Estrategia de valoración social*).

9. Cuando me encuentro con dificultades durante el aprendizaje trato de no preocuparme por el resultado y de tener pensamientos positivos (*Estrategia de control de la ansiedad*).

10. Para sentirme más satisfecho con mi aprendizaje busco ser elogiado por mis padres y/o profesores (*Estrategia de valoración social*).

11. Ante una tarea compleja suelo motivarme a mí mismo diciéndome que soy capaz de esforzarme lo suficiente como para hacerla bien (*Estrategia de autorrefuerzo*).

12. Pese a que me esfuerzo en mis estudios trato de hacer ver a los demás que mis buenos resultados se deben a la suerte o a lo fácil que era el examen o tarea (*Estrategia de engaño*).

13. Los malos resultados de los demás me hacen sentirme bien en relación con mis estudios (*Estrategia de comparación*).

14. Intento que otros reconozcan mi capacidad para así sentirme más satisfecho (*Estrategia de valoración social*).

15. Aunque me considero un estudiante competente trato de hacer ver a los demás que no lo soy tanto (*Estrategia de engaño*).

16. Ante una tarea complicada me motivo a mí mismo diciéndome que tengo la capacidad suficiente para hacerla (*Estrategia de autorrefuerzo*).

17. Los buenos resultados de los demás en los estudios me hacen sentirme mal (*Estrategia de comparación*).

18. Ante una tarea difícil me motivo diciéndome que obtendré resultados positivos (*Estrategia de autorrefuerzo*).

19. Me suelo motivar a mí mismo dándome ánimos (*Estrategia de autorrefuerzo*.)

NOTAS

1 Entre paréntesis se indica la estrategia motivacional correspondiente.

PALABRAS CLAVE

Estrategias motivacionales, motivación, estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas, aprendizaje autorregulado.

KEY WORDS

Motivational strategies, motivation, metacognitive strategies, cognitive strategies, self-regulated learning.

PERFILES ACADÉMICOS Y PROFESIONALES DE LOS AUTORES

José Manuel Suárez Riveiro es Doctor en Psicopedagogía y Profesor Titular de Universidad. Su principal línea de investigación se centra en torno al aprendizaje autorregulado, las estrategias y la motivación en los procesos de aprendizaje y estudio.

Ana Patricia Fernández Suárez es Doctora en Psicopedagogía y Profesora Contratada Doctora. Su principal línea de investigación se centra en torno a la motivación académica.

Área de Conocimiento: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Dirección de los autores: UNED
Edificio de Humanidades
Facultad de Educación
C/ Senda del Rey, 7
28040 Madrid. España
E-mail: jmsuarez@edu.uned.es

Fecha Recepción del Artículo: 22. Febrero. 2011

Fecha modificación Artículo: 18. Mayo. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 18. Agosto. 2011

Fecha de Revisión para publicación: 13. Noviembre. 2012

LA LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL. REFLEXIONES SOBRE SU IMPOSIBILIDAD BASADAS EN LA SOMBRA DEL ADULTO

(CHILDREN'S LITERATURE AS A TOOL FOR EDUCATIVE AND CULTURAL ACTION. REFLECTIONS ON ITS IMPOSSIBILITY BASED ON THE ADULT'S SHADOW)

Amando López-Valero y Eduardo Encabo-Fernández
Universidad de Murcia

Isabel Jerez-Martínez
Universidad de Castilla-La Mancha

DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2642

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

López-Valero, A.; Encabo-Fernández, E. y Jerez-Martínez, I. (2013). La literatura infantil como instrumento para la acción educativa y cultural. Reflexiones sobre su imposibilidad basadas en la sombra del adulto. *Educación XXI*, 16 (2), 247-264. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2642

López-Valero, A.; Encabo-Fernández, E. & Jerez-Martínez, I. (2013). Children's literature as a tool for educative and cultural action. Reflections on its impossibility based on the adult's shadow. *Educación XXI*, 16 (2), 247-264. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2642

RESUMEN

El propósito de este artículo es investigar acerca de la disciplina Literatura Infantil. La proliferación de publicaciones y estudios relativos a la misma motiva que sea nuestro deseo el indagar sobre su legitimidad. Queremos expresar nuestras dudas acerca de la posibilidad de la materia ya que asienta sus fundamentos en la inocencia y pureza del mundo infantil. Dicha concepción tiene sus orígenes en las ideas aportadas por Locke y Rousseau. Ahora bien, ¿qué sucede si el mito se derrumba? ¿Y si la Literatura Infantil no es posible? ¿Qué intervención tienen el adulto y la sociedad en esta supuesta modalidad Literaria? ¿Y si el término dogma estuviese implicado en la Literatura Infantil? ¿Sería entonces tan libre el niño para poder construir su pensamiento?

Ya en 1984 el clásico ensayo de Jacqueline Rose cuestionaba la posibilidad de la Literatura. Por ello, retomando dicha aportación, a lo largo de estas líneas trataremos de proporcionar nuestras respuestas apoyando las mismas en argumentos y ejemplos de situaciones que pueden invalidar la legitimidad de la Literatura Infantil.

ABSTRACT

The aim of this article concerns the reflection on Children's Literature. The emergent number of publications and studies related to this field create a motivation to research on its legitimacy. It is our desire to mention our doubts about the impossibility of Children's Literature because its roots are based on the innocence of Children's world. This assumption has its origins on Locke and Rousseau's ideas. But, what happens if the myth disappears? And, what happens if Children's Literature is not possible? What is the role of the adult and society? And what happens if the *dogma* appears in Children's Literature? Would it be for children a possibility to build their free thought?

In 1984, Jacqueline Rose's classic essay mentioned the impossibility of Children's Literature. Because of this, we will base our text on that idea. We will try to give some answers to the proposed questions, as well as giving examples to invalid the legitimacy of Children's Literature.

INTRODUCCIÓN

La proliferación de la Literatura Infantil como disciplina en los tiempos actuales motiva el planteamiento de este artículo ya que no parece casual que la producción de este tipo de textos haya sido incrementada. El término infantil confiere cierto halo de inocencia a la disciplina pero, ¿cuál es la relación de la misma con el mundo educativo? Y yendo más allá, ¿cuál es su relación con la idea de Estado y de ciudadanía? La juventud de la materia (Pearson y Wright, 2009) nos hace buscar en sus inicios los motivos por los cuales se ha legitimado su presencia en el mundo cultural. Y de ese modo, encontramos a pensadores como Rousseau quien en su intento por hacer emerger la presencia del niño/a tal vez dio pie a la creación de un posible instrumento de control para la formación de personas llamado Literatura Infantil.

El análisis del lugar de este tipo de Literatura en el entramado social nos conduce al planteamiento clásico referido a si constituye o no un género dadas sus características específicas. Al respecto, tendremos que retomar definiciones de la misma y sobre todo discutir si supone una variante de la Literatura general o simplemente es Literatura y sobra la denominación Infantil. A través de estas líneas reflexionaremos acerca de la imposibilidad de la Literatura Infantil concebida como algo autónomo e inocente enfocado a la formación y disfrute de niños y niñas.

1. LITERATURA INFANTIL

Hablar de este tipo de Literatura supone considerar en gran medida su juventud. Realmente, la proliferación acerca de su consideración y estudio

se remonta a poco más de dos siglos por lo que el problema historiográfico se convierte en un obstáculo a la hora de reivindicar su importancia dentro de los entramados educativo y social, pese a que existen aportaciones que tratan de reflexionar sobre el estado de la cuestión (Cerrillo y García Padrino, 2000) sigue siendo complicado contemplar una historia sólida de esta modalidad literaria. El conflicto emerge cuando nos planteamos si podemos segregarla de la Literatura general y convertirla en algo específico. González Gil (1979: 278) menciona:

Literatura General y Literatura Infantil tienen unas características comunes; pero, a veces, no es suficiente añadir unas notas diferenciadoras para clarificar nuestra cuestión. La realidad es compleja y observamos hechos como el siguiente: se encuentran niños y adultos que se identifican y satisfacen con obras literarias idénticas, o una obra literaria gusta a un adulto y a varios niños... ¡Difícil delimitación la que tiene que contar con el gusto y la libertad del arte!

Actualmente, en el ámbito social existe un lugar para la Literatura Infantil. Ediciones SM (2011) nos aporta datos relativos al consumo en el sector. Así, el consumo en literatura infantil y juvenil creció en volumen (11,9%) y en valor (11,4%) casi el triple que el total del sector del libro. La facturación en literatura infantil y juvenil ascendió a 327 millones de euros, creciendo en los últimos cinco años aproximadamente un 20%, algo menos del doble del crecimiento del conjunto del sector. La Literatura Infantil y Juvenil representa actualmente un 10% del total del mercado del libro. Sin embargo, 2010 se ha mostrado como el año en el que la literatura infantil y juvenil no ha podido escapar de la crisis económica. Así, ha visto mermados los números positivos que ha mostrado en la última década. Se puede señalar que la Literatura Infantil y Juvenil ha atravesado un momento de gran expansión, incluso ha mostrado una fortaleza superior al resto de sectores del libro. Muchos factores intervienen en la configuración de estos datos favorables, pero uno de los principales tiene que ver con la aparición del *fenómeno vampiros*, el cual ha creado una categoría literaria propia y específica que aborda temas fantásticos junto con un guiño a la novela romántica (muy apreciada por el público femenino).

A la luz de estos datos es preciso reflexionar sobre la naturaleza de estos textos. Es necesario aludir a la presencia de libros pedagógicos entremezclados en las cifras mencionadas. En muchas ocasiones los mismos carecen de ficción o de argumento por lo que difícilmente podrían ser calificados como Literatura. Al respecto, se retoma el debate clásico acerca de la Literatura Infantil como un arte o como un medio, es decir, optar por la perspectiva estética o por la funcional. Apostar por la primera opción supone alejarse del uso de esta Literatura con fines didácticos, únicamente

tratando de deleitar al lector con el contenido de las lecturas pero sin ir más allá de las mismas. Mendoza (2005) nos revela su impresión relativa a que la Literatura Infantil no debe ser enseñada sino disfrutada, alejándose en gran medida de la utilización de este tipo de Literatura dentro de las aulas. Por el contrario en diferentes publicaciones también se ha defendido la importancia de la Literatura Infantil, su carácter transversal y por ende su inclusión como recurso fundamental en los diseños educativos.

Lejos de discutir acerca de una decantación u otra pensamos que es más trascendente la reflexión sobre la naturaleza de la disciplina. Citando a Cervera (1991), él nos indica que la Literatura Infantil trata de poner ante los ojos de los niños algunos retazos de vida, del mundo, de la sociedad, del ambiente inmediato o lejano, de la realidad asequible o inalcanzable, mediante un sistema de representaciones, casi siempre con una llamada a la fantasía. Este planteamiento no supone una auténtica separación de la Literatura general. Sin embargo, la modernidad y la postmodernidad han generado un espacio propio para la Literatura Infantil y prueba de ello son los estudios y recopilaciones que con respecto de la misma se han llevado a cabo.

Las recopilaciones que se han realizado en España sobre este tipo de Literatura son numerosas. Así, como ejemplos podemos hallar los trabajos de Amalia Bermejo (1993 y 1999), los de Carmen Bravo-Villasante (1970 y 1985), volúmenes de Luis Daniel González (1997), la *Historia Portátil de la Literatura Infantil* de Ana Garralón (2001) o las claves proporcionadas por Teresa Colomer (2002). De igual modo, son numerosos los estudios teóricos en torno a la misma, por ejemplo las aportaciones de Sánchez-Corral (2005), Cerrillo (2007), Díaz-Plaja (2009) o la reedición revisada del texto de Colomer (2010); sin embargo, los autores y estudiosos no terminan de ponerse de acuerdo en lo que respecta a la existencia de un determinado canon que se pueda tomar como referente a la hora de plantear la Literatura Infantil como objeto de estudio (García Padrino, 2005). Y es que, este aspecto se constituye en otra de las importantes trabas para que la consideración social sea mayor. Paradójicamente, autores como Cervera (1991), García Rivera (1995) o Colomer (1999) han teorizado con gran acierto acerca de las funciones de este tipo de Literatura y todos coinciden en el hecho referido a que los niños y las niñas consiguen una más óptima socialización a través del uso de estos textos, ya reciban los mismos de manera oral o escrita. Pero, la llamada socialización que estas autoras y autores mencionan, puede que esconda una determinada intención dogmática, un discurso implícito. De esta manera, la denominación infantil serviría para ocultar patrones de comportamiento determinado que en el caso que en este artículo abordaremos —la cultura occidental— conforma mentalidades colectivas, es decir, desde edades tempranas niños y niñas reciben por parte de la sociedad una determinada formación que se encuentra encapsulada en los textos de la denominada Literatura Infantil.

Buscando las raíces de esta posible modalidad literaria hallamos la ineludible referencia a Rousseau. Domínguez (1997: 42-43) relata:

Quizás por sentimiento personal de rebeldía, por su simpatía a las masas y su indiferencia a las clases elevadas, supo rebelarse violentamente y remover las creencias y principios de aquella sociedad con un complejo e innovador pensamiento pedagógico-político

La consideración que del niño realiza este autor motiva que surja la necesidad de detectar ámbitos para esas personas de menor edad y una reivindicación de su educación —incluyendo la literaria—. Por esa razón en el siguiente apartado buscaremos relaciones entre este autor, la infancia y la Literatura Infantil. Se añaden otros pensadores como Locke y Hobbes que también incluimos en la génesis de la construcción de la Literatura Infantil.

2. ROUSSEAU, LOCKE Y HOBBS: INFERENCIAS RELATIVAS A LA INFANCIA

Sin duda que Rousseau es uno de los autores que ha contribuido con más fuerza a configurar nuestra identidad moderna. Con relación a esta premisa Todorov (1986) se planteó una lectura de los textos de Rousseau determinando tres sendas que la persona compleja puede recorrer: la de la naturaleza, la de la civilización y un camino intermedio de reconciliación entre ambos extremos, que supone la verdadera senda moral. Más allá del planteamiento de la educación del joven para que éste mantenga las ventajas de la civilización sin que ésta le corrompa, para nuestra reflexión es interesante la idea de Estado ya que el mismo va a ser el objeto de una creación cultural determinada, es decir, el entramado cultural soportará la idea de Estado reflejando sus ideas, historia y anhelos. En *El contrato social*, su obra de 1762, Rousseau afirma que una vez concebido el contrato, el Estado se funda sin la religión, aunque también asintió que la política no puede prescindir de la misma. La consecuencia fue la elaboración del concepto de religión civil, el cual fue rechazado por sus contemporáneos.

Es trascendente citar que él observa dos tipos de Religión, la del individuo y la de la sociedad. La primera es desorganizada centrada en la moralidad y las cuestiones referidas a un Dios. En relación con la segunda el autor es claro, ningún estado puede ser fundado sin que exista una Religión en su base. Los principios de Rousseau no son teocráticos, podría considerarse que el sistema ideado por este autor es una versión secular de lo cristiano pero en realidad él ofrece una integración de ambos. Para este autor, el discurso religioso sí consiste en un aspecto esencial de su teoría política. Desde el punto de vista de Rousseau, se ha creado un Estado que necesita

leyes. Pero el único con la autoridad para dictarlas (el pueblo) carece de la prudencia para formularlas. Si éste las formulara, dicho Estado estaría condenado a perecer. Así, Rousseau propone poner la religión al servicio del Estado. La primera será útil para el segundo. Si bien el Estado se cimenta sobre fundamentos laicos, sí precisa del discurso religioso para sus primeros pasos cuando el pueblo no está preparado para legislar. Finalmente, el discurso religioso será clave para que la ciudadanía sea libre (Riley, 2000).

Propugnar esta línea argumental supone admitir que en dicha religión civil se encuentra asumida la idea del dogmatismo. Pese a que se prescinda de la idea teocéntrica sí se siguen admitiendo unos parámetros de imposición. Unida a esta idea podemos citar a Hobbes cuyo texto clave, *El Leviatán* trata de huir del sentido teológico que está próximo al Paraíso, procurando hallar una explicación más terrenal, más racional de la organización social que realizan los seres humanos. De este modo, centra sus esfuerzos en la explicación de las relaciones humanas y de la organización que las personas establecen con respecto de las mismas. La creación del Estado para Hobbes surge tras una situación en la que la guerra de todos contra todos se ha planteado. Uno de sus pilares tiene que ver con la percepción referida a que «de la igualdad procede la desconfianza». Para Hobbes (2002), la tendencia natural de los humanos es la que tiene que ver con un continuo afán de poder que únicamente cesa con la llegada del *Tanatos*. Digamos que el no sentirse distinto o superior supone tener que buscar esta situación. Únicamente la llegada de la muerte permitiría poner freno a esta ambición derivada de la llegada a la realidad con unas condiciones similares a las de sus semejantes. Una vez definido el concepto, Hobbes decide denominar *Leviatán* a un dios mortal que tendrá como misión infundir temor a la ciudadanía para preservar la paz. Tomando como referencia esa soberanía se proporciona cobertura a la no aparición de la desconfianza y el temor mutuo. El término *Leviatán* se relaciona con un tipo de poder referido a una república civil. Se inspira en el poder del monstruo bíblico, de ese modo Hobbes legitima los gobiernos. Obviamente, no todos los gobiernos pueden ser iguales sino que existen diferencias entre los mismos. La principal estriba en el representante. Si éste es individual, hablamos de monarquía, si es colectivo hablaremos de democracia o gobierno popular. En cualquier caso, el soberano velará por la preservación de la seguridad de sus súbditos, por la búsqueda de la felicidad de los mismos y por el diseño de leyes orientadas a la mantención de la paz.

Pese a los deseos de igualdad de oportunidades que sin duda repercutirían en la posibilidad personal de elección, apreciamos que el dogmatismo sigue presente en las ideas sugeridas. Por esa razón, si pensamos en el mundo infantil, en la Literatura Infantil, no es lejano pensar que dichos textos están bañados por un compendio de ideas determinadas, las cuales

tienen su inspiración en la formación de una ciudadanía acorde con el Estado en el cual van a ser insertadas. Tanto Rousseau como Locke construyeron un mito relacionado con lo natural del lenguaje y lo natural del ser humano antes de ser corrompido por la sociedad. De igual manera, la Literatura Infantil se ha amparado en tal mito para afirmar que el niño accede a textos que no están contaminados por el mundo adulto. Dicha situación no es compatible con las ideas formuladas por Locke (1690/2007) quien indica que en la sociedad se dictan unas normas que serán la continuidad de las leyes naturales y que consistirán en el reconocimiento de los fines de la naturaleza de hombres libres e iguales, a asegurar los derechos de la libertad, la igualdad, la vida y la propiedad. En su texto, *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Locke da el paso decisivo que caracteriza a la modernidad que consiste en romper con la metafísica que hasta entonces había dominado la idea del hombre y del mundo. En lo referido a lo educativo confiere a la misma una finalidad mundana y formula como aspiración la felicidad. Ahora bien, en sus postulados menciona que sólo cabe someterse a la razón propia —fin del proceso educativo— si antes nos hemos visto sometidos a la razón de otro, es decir, a la del educador.

Estas ideas van calando en la elaboración de ese instrumento de acceso a la cultura que supone la Literatura Infantil. Las ideas de Locke y Rousseau confrontadas a las de Hobbes no están sin embargo tan lejanas de éste. Dicha situación se debe a que desde nuestro punto de vista la Literatura Infantil se convierte en instrumento de control y desde la misma se infunden una serie de ideas que confeccionan un universo cultural que finalmente redunda en lo político y en el comportamiento de la ciudadanía. La aludida transmisión de patrones de comportamiento se apodera de los citados textos, idea ésta esbozada por Sánchez Corral (1992). Por ello, como clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil se consideran obras concretas que incluyen una serie de valores y comportamientos que no son asépticos sino que están destinados a que de una manera consciente o inconsciente germinen en los niños, moldeando su forma de ser, haciendo que su socialización sea dirigida.

3. TRADICIÓN OCCIDENTAL: EDUCACIÓN, LIBROS INFANTILES Y ¿DOGMATISMO?

Como hemos mencionado la cuestión de un canon de Literatura Infantil es una idea controvertida. En primer lugar tendríamos que aunar posturas con respecto de la tradición oriental y la occidental. Teniendo en cuenta que este hecho es una tarea harto complicada, si nos centramos únicamente en la visión occidental, observamos que los intentos por delimitar el mencionado canon son diversos y no alcanzan el consenso. Como muestra de la falta de acuerdo, citemos una de las últimas publicaciones de Lerer (2009)

en la cual plantea una historia de la Literatura Infantil que abarcaría desde las fábulas de Esopo hasta los tiempos actuales. Pero, ¿las fábulas de Esopo pueden ser consideradas textos infantiles? Su carácter didáctico puede derivar en adaptaciones pero en realidad son preocupaciones adultas las que se muestran en dichos textos. De igual manera, podemos aludir en España a la selección de cien textos de Literatura Infantil (Tejerina, 2004), en la cual se aportan textos que también podrían tener detractores con respecto de su elección para el mundo infantil.

En todo caso, contemporáneamente, sí que existe cierto acuerdo en considerar determinados textos de Literatura Infantil como clásicos. Ahora bien, ¿qué esconden esos clásicos? ¿Son obras óptimas para niños y niñas o puede que sean otras las razones por las cuales ha trascendido su presencia cultural? Observemos a continuación claros ejemplos que sustentan esta suposición.

En primer lugar podemos mencionar aquellas historias que son clave para la labor en Educación Infantil o primeros cursos de Educación Primaria, los cuentos. Como referente clásico se usan los textos de Perrault, Grimm o Andersen. Si analizamos cada uno de los casos, cualquiera de los cuentos que se incluyen en las colecciones o recopilaciones de estos autores conllevan una serie subrepticia de valores y comportamientos los cuales consolidan la formación de un pensamiento concreto el cual deriva en actuaciones particulares. En ellos reside parte del patrimonio cultural que se va trasvasando de generación en generación. No estamos criticando la función de los cuentos de hadas, al respecto estamos de acuerdo con Zipes (1983: 1), cuando indica:

«The fairy tale may be the most important cultural and social event in most children's lives. Fairy tales for children as universal, ageless therapeutic, miraculous, and beautiful, is the way they have come down to us in history.»

El cuento de hadas puede que sea el acontecimiento social y cultural más importante en la vida de los niños. A lo largo de la historia el cuento por su carácter universal, terapéutico, milagroso y hermoso, siempre ha llegado a los niños. (Traducción de los autores).

Pero ese bagaje cultural tiene su fundamento en creencias determinadas. De este modo, los cuentos de Charles Perrault transmiten una sociedad patriarcal y jerarquizada en la que las estructuras corresponden a estamentos de poder. Se establecen dicotomías entre villanos y héroes y los desenlaces en muchas ocasiones enlazan con recompensas económicas o progresión en el escalafón social. Es lógico que si se utilizan las ideas o adaptaciones de esos cuentos durante tres siglos, las estructuras sociales, si bien se han transfor-

mado, mantienen en su base ese tipo de pensamientos. A esto hay que añadir, las cuestiones relativas al género, ya que parte de la discriminación en razón del mismo se puede atribuir al uso de estas historias. En la misma línea argumentativa que Perrault hallamos los cuentos de los hermanos Grimm quienes atribuyen un carácter más violento a sus historias pero las mismas comparten valores con las cuestiones que Perrault recopiló. Caso aparte es el que corresponde a Andersen, la belleza de sus textos hace que se hayan convertido en clásicos. Pero el análisis de los mismos muestran en muchos casos cuestiones autobiográficas que tienen que ver con los problemas de aceptación social del autor. Este hecho redonda en las diferencias sociales que se establecen entre las personas y nos conducen a pensar en una posible reactivación del conflicto ya que se pone de manifiesto que hay sujetos que no poseen las mismas características que el resto. Por otra parte, el autor danés infunde a sus textos un carácter religioso, por lo que está trasvasando esas ideas mediante los mismos. De una forma oculta, el dogmatismo se transmite en dichas historias (recordemos *La niña de los Fósforos* o *El firme soldado de plomo* donde sus finales tienen una unívoca interpretación cristiana). Otro autor del que determinados cuentos se han adaptado al mundo infantil es Óscar Wilde, sus textos más conocidos en esta modalidad son eminentemente religiosos aunque se hallan envueltos en un intento de alegoría.

En este sentido Pérez-Díaz (2007: 23) nos indica:

«El origen de la llamada LIJ se funda, pues, en una innegable paradoja: porque aquellas obras que hoy se consideran clásicos del, por algunos llamado, «género» y por otros tachados como modalidad o definido como «series», en el desarrollo literario de cada país en cuestión, no fueron ni remotamente pensadas para los pequeños. Tal vez sus autores hubieran palidecido de pena y dolor al ver cuál fue el público que, en definitiva, se hizo un consuetudinario consumidor de sus libros.»

Retomando la idea dogmática, otro texto clásico como *Las aventuras de Pinocho* (Carlo Collodi), basa toda su trama en el aspecto moral y en una visión teológica del mundo. Las inclemencias sufridas por Pinocho se deben a su mal comportamiento y en función del mismo recibe sus castigos, aunque finalmente se redime y puede vivir feliz. Más cuestiones que se pueden asociar al tema las podemos encontrar en otro clásico como *Alicia en el país de las Maravillas*, el texto de Lewis Carroll además de pertenecer a la corriente del *non sense*, incluye alusiones bíblicas como la bebida y comida de la niña para hacerse más grande o más pequeña. Otros textos juveniles como *El León, la bruja y el armario*, de C. S. Lewis libro integrante de la saga *Las crónicas de Narnia*, supone una clara alegoría bíblica. No parece casual que estos aspectos estén incluidos en los textos infantiles y juveniles. Suponen una clara delimitación del conocimiento al cual acceden las personas de menor edad.

Otro ejemplo paradigmático que tiene que ver con los clásicos lo hallamos en el texto de James Barrie, *Peter Pan*, en él encontramos una clara disposición para definir los papeles del varón y de la mujer. Camuflado en la historia del niño que no quería crecer se muestran unos comportamientos determinados que los lectores u oyentes pueden recibir. Los ejemplos son múltiples y podríamos ir describiendo cada uno de ellos, pero consideramos pertinente no olvidarnos de la intervención de Disney en el moldeamiento y adaptación de estos clásicos. Sin duda. Núñez y Loscertales (2008: p. 762) nos indican:

Tras escenarios encantados, números musicales coloristas o fascinantes personajes que atolondran con su bondad o su maldad, se esconden componentes ideológicos que deforman la realidad, potenciando una interacción social basada en el sexismo.

Contemporáneamente Disney ha sido el medio transmisor de los textos clásicos ya que ha adaptado los mismos a ese escenario atractivo para el espectador. Sin duda que el factor consumista e industrial anula las cuestiones de formación del pensamiento autónomo y crítico (Giroux, 2000). Así, contemplamos inermes cómo el entramado social interviene de manera significativa en la confección, selección e imposición de textos infantiles por lo que el mito relacionado con la asepsia e inocencia contenida en los mismos se derrumba dando paso al término dogma. Poco a poco, vamos desmontando la posibilidad de la Literatura Infantil.

4. SOBRE EL ADULTO ESCONDIDO EN TODO LIBRO DE LITERATURA INFANTIL

Apoyándonos en los apartados precedentes, comprobamos cómo el desiderátum relacionado con la Literatura Infantil es claro pero la sombra del adulto es evidente y la instrumentalización de la misma es algo posible de ser intuido. El principal problema es discutir acerca de si el adulto escondido en los textos infantiles tiene o no su efecto en el entendimiento de los niños. Nodelman, (2008: 8) menciona:

«I have to wonder, of course, if a child reader would be equally aware of this shadow text. The obvious answer to that question seems to be «No». The reason for the simplicity is the author's assumption about the limited abilities of the implied audience. Wouldn't that mean that child readers see no more than the simple words actually say? (Nodelman, 2008: 8).»

Por supuesto tengo que cuestionarme si un lector infantil será consciente de lo que se oculta tras los textos. La respuesta obvia parece ser «No».

La razón es la asunción del autor acerca de las limitaciones del público infantil. ¿Significa esto que el lector infantil no ve más allá de la simpleza del texto? (Traducción de los autores).

La respuesta a esa situación sería posible realizando estudios longitudinales que indagasen en el subconsciente de los niños. Nuestra evidencia serían las estructuras sociales, las cuales no difieren en demasía de épocas precedentes. ¿La revolución ideológica generada por la revolución francesa o por las aportaciones educativas de Locke y Rousseau se mantiene en la actualidad? Y si es así, ¿qué grado de implicación en dicha consolidación tienen los textos denominados infantiles? Si estos últimos son textos que han sido leídos por los niños y estos han hecho que pasen al mundo infantil, ¿son conscientes los niños de sus connotaciones? Pérez-Díaz (2007: p. 52) indica:

Michael Ende, quien en repetidas ocasiones vivió los rigores de este encasillamiento o censura, expresó que en realidad no escribía para niños, sino que esa clase de historias, revestidas del ropaje usual del canon infantil más fantástico, le permitía adentrarse en temas y atmósferas que una literatura más realista o adulta no le hubiera posibilitado (Pérez-Díaz, 2007: p. 52).

El autor alemán es uno de los más afamados escritores en el mundo infantil y juvenil del siglo XX y sin embargo su intención no era implicarse exactamente con el ámbito de los niños. Podemos afirmar que gran parte del texto está impregnado por la huella del adulto, en este caso el escritor o la escritora. Las creencias, preocupaciones o anhelos del mismo se proyectan en los textos que posteriormente serán leídos por los niños y las niñas. Así, la Literatura Infantil pierde su carácter inocente y pasa a ser un texto literario que infunde al lector una serie de expectativas igual que lo haría un texto de la Literatura. Desde este punto de vista, no sería lógica la denominación *Infantil* sino que textos como *Pinocho*, *Peter Pan* o *La historia interminable* serían obras literarias sin necesidad de ser ubicadas en una supuesta modalidad o género. De esta manera, incluimos nuevamente términos de Nodelman (2008: 38-139):

«While there can be no question that children's literature exists —that there is a body of literary texts labeled as intended for an audience of children— a surprising number of adults question the existence of children's literature as a genre with definable characteristics (Nodelman, 2008: p. 138-139).»

Mientras que no hay discusión acerca de la existencia de la Literatura Infantil —dado que hay numerosos textos etiquetados para el público infantil— un número importante de adultos cuestionan la existencia de la Literatura Infantil como género con características identificables (Traducción de los autores).

Observamos una paradoja ya que se habría creado un espacio para un género literario que no sería tal aunque la etiqueta social ya está generada. A partir de la misma se construye un importante mercado, el cual debe ser analizado ya que se apoya en un utilitarismo y consumismo que probablemente se aleje de los ideales del ámbito literario. ¿Adquiere pues la Literatura Infantil la característica *imposible*?

5. RETOMANDO LAS CONSIDERACIONES DE JACQUELINE ROSE: LA IMPOSIBILIDAD DE LA LITERATURA INFANTIL

Las cuestiones previas tienen que ser completadas con las reflexiones hechas por Jacqueline Rose (1984). La imposibilidad de la Literatura Infantil posee uno de sus fundamentos en quién narra las historias. ¿Dónde se encuentra el narrador de estos textos? Así, el escritor o escritora de Literatura Infantil, pese a presentar una unidad lingüística coherente y cohesionada no pierde su carácter autoritario con respecto del texto que ha creado e infunde en el mismo una serie de creencias que son recibidas por el público infantil. Rebeca Lukens afirma (2003: 9):

«Children are not little adults. They are different from adults in experience, but not in species, or to put it differently, in degree but not in kind. We can say then of literature for young readers that it differs from literature for adults in degree but not in kind.»

Los niños no son pequeños adultos. Son diferentes de los adultos en experiencias pero no en esencia, o por decirlo de otro modo, en grado pero no en formas. Podemos decir que la literatura para los jóvenes lectores difiere de los adultos en grado pero no en formas. (Traducción de los autores).

Teniendo en cuenta esta consideración no podríamos tener en cuenta la denominación infantil atendiendo a las características de los textos, sino que deberíamos valorar el público que hace uso de los textos. Toda la Literatura, la que denominamos para adultos y la etiquetada para niños, responde esencialmente a problemas relacionados con el ser humano, cuestiones de sexualidad, lenguaje e historia. Supuestamente la cuestión represiva sí podría ser una característica de los textos infantiles, aunque desde un punto de vista psicoanalítico, Bettelheim (1978) indica que las connotaciones sexuales están presentes en las historias infantiles, y dependiendo de la lectura que hagamos del texto, las identificaremos o no.

Uno de los principales puntos sólidos en los cuales basar la imposibilidad de la Literatura Infantil tiene que ver con el argumento referido a la imposible relación entre niños y adultos. Esta situación no es cierta ya que

presupone una distinción absoluta entre el mundo infantil y el adulto. Éste ha sido uno de los ejes de debate en muchos textos literarios y no está justificado, ya que dicho maniqueísmo no es real. Cuando el adulto asume la responsabilidad de crear un texto que supuestamente se dirige a niños es objeto de una paradoja ya que no puede abstraerse de su condición y experiencias y ellas serán proyectadas en el texto para niños. No podemos pensar en textos asépticos ya que la infancia de las personas no es un periodo temporal que se desvanece sino que aspectos de la misma perviven en la memoria de las personas. Así, los textos creados se convierten en híbridos de experiencias infantiles de los autores aunadas con experiencias recientes, preocupaciones o creencias que puede poseer.

Jacqueline Rose (1984) nos sugiere que la categoría que denominamos Literatura Infantil en sí misma es una fantasía —una fantasía de lo imaginario, asexuada, en la cual el niño o niña se asemeja a las figuras parentales—. Por ello, la ficción infantil se circunscribe a una moralidad que va más allá de una transparente pedagogía. Ese entramado infantil que se ha creado intenta recrear un espacio imaginario que aparentemente es lúdico pero que en realidad es formativo, haciendo que el niño o la niña queden inmersos en el espacio social y cultural del cual es ciudadano/a. Lo que denominamos Literatura Infantil no puede ser entendida como una reflexión sobre los valores cambiantes y las concepciones que sobre el niño se tiene. Probablemente sea mejor referirse a ella como una referencia para nuestras relaciones con lo lingüístico y las imágenes del mundo que percibimos.

No queda claro pues la situación concreta de la Literatura Infantil y es que un cuarto de siglo más tarde de las aportaciones de Rose, la producción se ha incrementado pero todo lo editado no puede considerarse Literatura. Muchos son materiales para niños o incluso pseudotextos (adaptaciones en formato libro de películas Disney o Pixar) y no se podrían etiquetar como Literatura. Por esa razón adquiere mucho peso la percepción relativa a que debemos hablar de Literatura en general y no tratar de generar un espacio que tiende más hacia lo comercial que hacia lo artístico.

Hay que reseñar que los textos más leídos en el ámbito nacional que tienen que ver con la literatura infantil se corresponden con obras extranjeras como *Kika Superbruja* o *Gerónimo Stilton*. Ambos textos en ocasiones recogen textos de la Literatura como por ejemplo, *Don Quijote de la Mancha* o *La Isla del tesoro* y fusionan personajes. Este híbrido difícilmente es comprendido por los niños. Así, nos hallamos a medio camino entre una y otra variedad de textos. Como mencionábamos previamente, además de esta circunstancia, el hecho de que los estantes de Literatura Infantil se vean cubiertos por material derivado de películas o materiales manipulables, hace que el término Literatura quede en entredicho.

6. CONCLUSIÓN: ¿LA DENOMINACIÓN LITERATURA INFANTIL CORRESPONDE A UNA ILUSIÓN O A UN INTERÉS PARTICULAR?

Una vez hemos transitado por los distintos apartados creemos que una idea clara subyace a esta aportación: la imposibilidad de la Literatura Infantil. En primer lugar, el uso del término Literatura implica una dimensión artística y una consideración universal, dicho arte supone un continuum en la vida de las personas, por lo que no podemos plantear una lectura de textos que se circunscriba a una etapa vital, es decir, un texto es literario y no debe ser encasillado en una franja de edad con el fin de excluir a personas que no se encuentran en la misma. También, lejos de poseer un carácter aséptico la Literatura Infantil está impregnada de las creencias y pensamientos de la sociedad en la cual se inserta. Por ello, no es posible pensar en un mundo infantil idílico con textos que únicamente suponen una distracción para niños y niñas. De algún modo, se crea un entramado determinado para que la persona de menor edad transite por un proceso de andamiaje y se inserte en la sociedad de la que forma parte. De ahí que hayamos mencionado en el desarrollo de esta aportación el término dogma. Está claro que los textos conllevan unas creencias y formas de comportamiento. Solamente tenemos que aludir a la factoría Disney que aunque no sea Literatura sí que se ha apoderado del espacio cognoscitivo para moldear las mentes de las personas de una manera determinada; de igual manera, hemos mencionado los cuentos clásicos que incluyen anclajes sociales que se van trasvasando entre las generaciones que pertenecen a una sociedad y a su cultura.

Ya no es posible negar la Literatura Infantil ya que posee un lugar en el ámbito social pero sí considerar la paradoja que supone su reconocimiento ya que supone una exclusión de las personas mayores y supone negar el periodo infantil que las personas han vivido ya que se crea un espacio temporal cerrado que sólo corresponde a una etapa vital. Actualmente, el interés por la Literatura Infantil es más comercial que artístico. De ese modo, como hemos visto en nuestra aportación los índices de ventas son superiores a los relacionados con el mercado del libro convencional. Las consideraciones educativas de Rousseau y Locke no resistieron la religión civil que subyace a las manifestaciones culturales y las demostraciones dogmáticas recorren el ámbito de la Literatura Infantil, generando textos, en el caso de los clásicos, que si son analizados con exhaustividad, se alojan en la dimensión referida a lo controvertido.

Como conclusión queremos incidir en lo importante que es el modo de selección de textos por parte del profesorado, educadores y profesionales del ámbito (por ejemplo, bibliotecarios), ya que es decisivo saber qué es Literatura y qué es un material educativo que puede ayudar a mejorar destrezas o incidir en un momento de ocio que pueda tener el alumnado. La paradoja

referida a la imposibilidad parece que no tiene una clara solución. Desde nuestro punto de vista, aceptamos la existencia y presencia de esta variedad literaria, pero advertimos de la trascendencia de la posible intencionalidad de los textos y sobre todo del manejo de los mismos por determinados sectores de alumnado inducidos por la selección que el adulto ha realizado. En su modelo de análisis Olaziregui (2009) ya incluye el estudio de la ideología asociada a la Literatura Infantil como un aspecto trascendente para la investigación. De ese modo, coincide con nuestras premisas previas relacionadas con la transmisión de patrones de comportamiento intencionados por parte de la sociedad. Consciente o inconscientemente los autores de Literatura Infantil imprimen a sus textos unas ideas y creencias y esto redundará en la imposibilidad de la materia concebida como algo puro perteneciente al mundo infantil —no corrompido por los adultos—.

Como factor añadido a estas cuestiones de selección de textos y consideración de la Literatura Infantil se contempla el concepto de literacidad. Cassany (2006) nos indica que conviene preguntarnos qué leemos en este siglo XXI y cuáles son las circunstancias que atañen a dicho acto lector. Obviamente entre los mismos se hallan los formatos y aunque en el ámbito de la literatura infantil todavía no se ha expandido notablemente la intervención tecnológica, tenemos que tener previsto que en el futuro los textos multimodales tendrán presencia en este sector. En ese caso, la definición de Literatura Infantil se convertirá en algo más complicado a la par que ya comienza a ser difícil el hecho de conferir una definición al acto lector con la utilización de la tecnología.

Mediante estas líneas nuestra intención ha sido crear un espacio de reflexión que ayude a interpretar y discutir mejor asunciones tácitas aportadas socialmente que confieren un espacio social, cultural y científico a la Literatura Infantil. Como línea futura de investigación interesante nos planteamos la comparación de las tradiciones occidental y oriental con el fin de comprobar si la imposibilidad apuntada en esta aportación es compartida por ambas tradiciones culturales, además de profundizar en las cuestiones referidas a la literacidad y a los nuevos formatos de lectura que sin duda atañen a la Literatura Infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermejo, A. (1993). *Para saber más de literatura infantil y juvenil: una bibliografía*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil-Juvenil.
- Bermejo, A. (1999). *La Literatura Infantil en España*. Madrid: Asociación Española del Libro Infantil y Juvenil.
- Bettelheim, B. (1978). *The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales*. Londres: Peregrine.
- Bravo-Villasante, C. (1970). *Historia de la Literatura Infantil Española*. (2 vols.). Madrid: Doncel.
- Bravo-Villasante, C. (1985). *Diccionario de autores de la literatura infantil mundial*. Madrid: Escuela Española.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. y García-Padrino, J. (Coords.) (2000). *Presente y futuro de la Literatura infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Universidad de Deusto: Mensajero.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: FGSR.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Díaz-Plaja, A. (2009). Los estudios sobre Literatura Infantil y Juvenil en los últimos años. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 17-28.
- Domínguez, E. (1997). Las primeras teorías de la modernidad pedagógica, en Colom, A. (coord.). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel, 41-59.
- García-Padrino, J. (2005). El canon en la Literatura Infantil o el debate interminable, en Utanda, M. C.; Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.). *Literatura Infantil y educación literaria*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 63-83.
- García-Rivera, G. (1995). *Didáctica de la Literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Garralón, A. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: Anaya.
- Giroux, H. (2000). ¿Son las películas Disney buenas para sus hijos?, en Steinberg, S. y Kincheloe, J. L. (Comp). *Cultura Infantil y multinacionales*. Madrid: Morata, 65-78.
- González, L. M. (1997). *Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Ediciones Palabra.
- González-Gil, D. (1979). Literatura Infantil. Necesidad de una caracterización y de una crítica literaria. *Cauce*, 2, 275-300.
- Grupo SM (2011). *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2011*. Madrid: SM.
- Hobbes, T. (2002) (1651). *Leviatán o la materia, forma y poder de un estado eclesiástico y civil*. Madrid: Alianza.
- Lerer, S. (2008). *Children's Literature. A reader's history from Aesop to Harry Potter*. Chicago: Chicago University Press.
- Locke, J. (2007) (1693). *Ensayo Sobre el entendimiento humano*. Madrid: Porrúa.

- Lukens, R. (2003). *A critical handbook of Children's Literature*. Boston: Pearson Education.
- Mendoza, A. (2005). La Educación Literaria desde la Literatura Infantil y Juvenil, en Utanda, M. C.; Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.). *Literatura Infantil y educación literaria*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 33-61.
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult. Defining Children's Literature*. Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Núñez, T. y Loscertales, F. (2008). El cine de animación visto en casa: dibujos animados y TV. *Comunicar*, 31, 757-763.
- Olaziregui, M. J. (2009). Literatura infantil e ideología: propuesta de análisis. *Capiletra: Revista Internacional de Filología*, 46, 207-217.
- Pearson, L. & Wright, K. (2009). Key Debates in Children's Literature: the child, the book and the discipline. *Write4Children: the International Journal for the Practice and Theories of Writing for Children and Children's Literature*, 1 (1), 67-72.
- Pérez-Díaz, E. (2007). *El escritor frente al mito de un niño lector*. Madrid: Anaya.
- Riley, P. (2000). *The Cambridge companion to Rousseau*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, J. (1984). *The case of Peter Pan or the impossibility of Children's Literature*. Londres: Macmillan.
- Rousseau, J. J. (1986) (1762). *Del contrato social*. Madrid: Alianza.
- Sánchez Corral, L. (1992). (Im)posibilidad de la Literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso, *Cauce*, 14-15, 525-560.
- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura Infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Tejerina, I. (2004). Los cien libros del siglo XX: el canon literario y la literatura infantil y juvenil. *Lazarillo: Revista de la asociación de amigos del libro infantil y juvenil*, 12, 17-25.
- Todorov, S. (1986). *Frágil felicidad. Un nuevo ensayo sobre Rousseau*. Madrid: Gedisa.
- Zipes, J. (1983). *Fairy tales and the art of subversion. The classical genre for children and the process of civilization*. New York: Routledge.

PALABRAS CLAVE

Literatura Infantil; Educación; Cultura; Sociedad; Rousseau; Locke

KEY WORDS

Children's Literature; Education; Culture; Society; Rousseau; Locke

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Dr. Amando López Valero, Catedrático de Universidad en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ejerce su labor docente e investigadora en dicha área en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Dr. Eduardo Encabo Fernández, Profesor Titular de Universidad en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ejerce su labor docente e investigadora en dicha área en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Dra. Isabel Jerez Martínez, Profesora Ayudante Doctor en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ejerce su labor docente e investigadora en dicha área en la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha (Campus de Albacete).

Dirección postal de los autores: Amando López Valero
Eduardo Encabo Fernández
Universidad de Murcia
Facultad de Educación Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Campus Universitario Espinardo s/n
30100 Espinardo Murcia
E.mail: amandolo@um.es
E.mail: edencabo@um.es

Isabel Jerez Martínez
Universidad de Castilla-La Mancha
Facultad de Educación. Campus de Albacete
Plaza de la Universidad nº 3
02071 Albacete
E.mail: Isabel.jerezmartinez@uclm.es

Fecha Recepción del Artículo: 22. Diciembre. 2010

Fecha modificación Artículo: 16. Septiembre. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 29. Septiembre. 2011

Fecha de Revisión para publicación: 30. Noviembre. 2012

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA REALIZADAS/ OBSERVADAS DE LOS «MEJORES PROFESORES» DE LA UNIVERSIDAD DE VIGO¹

**(«BEST TEACHERS» TEACHING PRACTICES CARRIED OUT/OBSERVED
AT THE UNIVERSITY OF VIGO¹)**

Alfonso Cid Sabucedo y Adolfo Pérez Abellás
Universidad de Vigo

Miguel A. Zabalza Beraza
Universidad de Santiago de Compostela

DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2643

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Cid Sabucedo, A.; Pérez Abellás, A. y Zabalza Beraza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 16 (2), 265-296. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2643

Cid Sabucedo, A.; Pérez Abellás, A. & Zabalza Beraza, M. A. (2013). «Best teachers» teaching practices carried out/observed at the University of Vigo. *Educación XXI*, 16 (2), 265-296. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2643

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo consiste en identificar, hacer visibles, describir y analizar las prácticas de enseñanza que realizan los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. Para ello, planteamos un diseño cualitativo a través de la técnica de la observación. Antes de mencionar las principales conclusiones, hacemos constar que nos interesaba buscar referencias de «buenas prácticas», no hacer una evaluación de las prácticas docentes, buenas o malas, del profesorado de la Universidad de Vigo. La principal conclusión es que, incluso entre los «mejores profesores» predominan unas prácticas docentes, que podrían encuadrarse, mayoritariamente, en el enfoque «tradicional de la enseñanza», centrada en el profesor o en los contenidos de la materia. No debería sorprender el hecho, ni tampoco llevarnos a relativizar el interés de estudiar y hacer visibles las prácticas de docentes bien valorados, aunque tales prácticas no sean realmente innovadoras.

ABSTRACT

The aim of this essay consists of identifying, making visible, describing and analysing the teaching practices carried out by the «best teachers» of the University of Vigo. In order to achieve it, we set out a qualitative design through the observation technique. Before mentioning the main conclusions, we must

state that we were interested on searching for references of the «good practices», not on evaluating the teaching practices, good or bad, of the teachers of the University of Vigo. The main conclusion is that even among the «best rated teachers», some teaching practices dominate and these practices could be mainly included in the traditional perspective of education, one model focused on the teacher and the contents of the disciplines. These results are not surprising. In any case, they should not lead us to disregard the interest of studying and making visible the practices of highly rated teachers, although such practices are not truly innovative.

INTRODUCCIÓN

Que la Universidad está cambiando, es una realidad evidente. La profunda modificación de las coordenadas políticas, sociales, científicas y técnicas, en las que se mueven las universidades, y la necesidad de acomodarse a las nuevas demandas de formación que se le plantean, suponen un importante reto institucional, en cuya resolución están implicadas todas sus estructuras institucionales. En ese contexto de cambio (supuestamente hacia una mayor eficacia en el cumplimiento de su función formativa), la calidad de la docencia universitaria constituye una prioridad estratégica de las instituciones de Educación Superior en todo el mundo. En el ámbito europeo, las sucesivas declaraciones y comunicados de Bolonia 1999, Praga 2001, Graz y Berlín 2003, Bergen 2005 y Londres 2007, han recogido este compromiso como uno de los referentes básicos del proceso de convergencia hacia un *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES).

La mejora de la calidad de la docencia es un proceso complejo, en el que intervienen muchos factores. De todos ellos, el que ejerce una influencia determinante en la calidad de la docencia es el profesorado y las prácticas formativas que éste desarrolla (Valcarcel, 2003). Los trabajos relativos a las prácticas de enseñanza han sido una constante en la investigación educativa (Brophy y Good, 1996; Jackson, 1991). Un poco más escasos en la universidad, por considerarse el profesorado poco dispuesto a que se puedan estudiar sus prácticas docentes. La cultura académica tiende a considerar la enseñanza, más de facto que en los discursos, como una «actividad solitaria» (lonely task) y «discrecional» (privately owned). Por otra parte, la Pedagogía y los pedagogos no son muy valorados en la Universidad (Lahire, 1997) y este hecho impide que se pongan en marcha estudios sistemáticos sobre la forma en que el profesorado afronta las tareas docentes. Como se valora más la investigación, de la que dependen la progresión en la carrera y el prestigio profesional (Reid y Johnston, 1999), parece lógico esperar que concentren sus prioridades en ella.

La preocupación por la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la Educación Superior se inicia a partir de los años 70 (S.XX), pero no será

hasta los 90 cuando se consolide debido al aumento considerable de investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje. Será tomada en serio en todo el mundo a partir del año 2000 (Álvarez, García y Gil, 1999a, 1999b; De Miguel, 2003; Rodríguez Espinar, 2003; Gros y Romaña, 2004; Biggs, 2005; Knight, Tait y Yorke, 2006; Canton, Valle y Arias, 2008).

Esto no significa que no contemos con estudios anteriores. En nuestro ámbito, han sido habituales, desde los años 80, los estudios basados en los cuestionarios utilizados en los procesos de evaluación docente por parte de los estudiantes. Aunque indirectamente, eran procesos orientados a identificar las dimensiones que estarían presentes en el perfil de un «buen» profesor/a universitario (programación, explicaciones, trato a los estudiantes, evaluación, manejo de recursos didácticos, etc.). Podemos citar, entre otros, los trabajos de Mateo, 1987; Benedito, 1989; González y otros, 1989; Tejedor y Montero, 1990; De Miguel, 1991, Rodríguez Espinar, 1991; Cajide, 1994; García Ramos, 1997.

Por otra parte, en los años 90 se produce un importante cambio en el enfoque desde el que se afronta el estudio de la enseñanza y las prácticas docentes. Se trata de un cambio debido a un doble cansancio: hartazgo de la complejidad sin contrapartidas prácticas de la investigación cuantitativa y hartazgo de la regulación (y su corolario de burocraticismo) de los enfoques deductivos.

Por un lado, las investigaciones clásicas, de corte cuantitativo y con un fuerte aparato estadístico, no supusieron una gran aportación a la mejora de las prácticas docentes. El rigor de los procedimientos de análisis acabó difuminando, en ocasiones, el vigor de los estudios y su capacidad para configurar procesos de transformación de la enseñanza. La consecuencia ha sido que no se corresponde el número de investigaciones realizadas con la mejora en la modernización y efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro, se vuelven inapropiados los discursos desiderativos de la pedagogía tradicional, derivados de principios axiomáticos que buscaban el «deber ser» y estaban nutridos de consejos, normas e, incluso, recetas sobre cómo lograr una docencia efectiva. Tanto la mentalidad del profesorado como las condiciones del trabajo docente habían cambiado mucho. Los discursos deductivos y generales, con una fuerte tendencia a la regulación de las prácticas, fueron perdiendo protagonismo. La cultura posmoderna buscaba con insistencia la diversidad y ponía en valor la originalidad y la adaptación al contexto. Las situaciones de enseñanza en la universidad resultan excesivamente heterogéneas tanto en sus contenidos como en cuanto a los sujetos a los que van dirigidas como para que se puedan establecer normas

comunes. Por otro lado, la discrecionalidad de los docentes y su corolario de «libertad de cátedra» hacía impracticable cualquier propuesta que intentara forzar el estilo particular de cada uno. Por estos motivos, de los *input* normativos se pasó a valoración de los *output*. Y así aparecieron los sistemas y los estándares de logro y las políticas de aseguramiento de la calidad. Este nuevo enfoque tampoco está dando buenos resultados. Provoca estrés y no poca resistencia de los docentes, que ven disminuida su capacidad creativa y desconsiderada su experiencia previa. La presión por la calidad nos está llevando, contradictoriamente, a una progresiva burocratización de la docencia y a un seguimiento artificioso de los modelos propuestos por los sistemas de evaluación.

Aunque este tipo de justificaciones resultan, sin duda, discutibles, lo cierto es que en la primera década de este nuevo siglo se ha generado un clima muy propicio para buscar otros enfoques tanto en la investigación como en los procesos de mejora de la enseñanza. Uno de tales enfoques es el que se ha centrado en la identificación y análisis de las *buenas prácticas* (Bain, 2006). Al renunciar a regular cómo han de ser hechas las cosas, se trata de aprovechar el conocimiento y la experiencia generados por aquellas instituciones y/o profesores/as que han ido construyendo sistemas docentes eficaces y originales. Pese a que el constructo «buena práctica» nos sitúa en el contexto de lógicas borrosas, algo que suele rechazar la investigación convencional, abre un espacio de alto interés para la mejora, partiendo de los modernos enfoques del *knowledge capturing* (Egbu, Hari y Kumar, 2005; Cooke, 1994) y *knowledge elicitation* (Diaper, 1989; Belkin y Brooks, 1988). El objetivo es recuperar con rigor y solvencia científica el conocimiento y la experiencia que los buenos docentes van acumulando a lo largo de su vida profesional. No para copiarlos mecánicamente, sino para tomarlos como referentes que nos permitan consolidar prácticas docentes cuya eficacia, comprobada por otros, resulta, cuando menos, plausible. De esta manera el profesorado es coherente con el principio de *complejidad* (no hay una referencia única de «buena práctica»), característica básica de los contextos docentes actuales y con los nuevos criterios de evaluación, que establecen la «idoneidad», la «adaptación» y la «viabilidad», como dimensiones básicas de las propuestas docentes de calidad.

Consecuentemente, el propósito del presente trabajo consiste en identificar, hacer visibles, describir y explicar las prácticas de enseñanza que realizan los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. Hemos accedido a sus prácticas docentes, las hemos analizado y visibilizado, con el propósito de que se haga posible el debate didáctico y pueda servir, además, como referente (*benchmarking*) para que otros docentes puedan analizar su propia práctica y, de ser preciso, reajustarla. Con este proceso se podrá contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza en la Universidad. Ese es el objetivo.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. Prácticas de enseñanza

Como ya había señalado De Landsheere (1969) y aún antes, en los 50, los sociólogos del grupo de Harvard (Allport, Parsons, Tolman, Sears, etc.) proponentes de las *teorías de la acción*, la «práctica» es un constructo elaborado a través de componentes de diversa naturaleza, unos objetivos y medibles y otros sólo inferibles. Pese a esa complejidad inherente al constructo, el estudio de las prácticas docentes ha recabado mucho interés en la investigación educativa. Resultan de especial interés las revisiones realizadas por Jackson, Harper y Jackson (2001), Bru y Maurice (2001), Fang (1996), Cotton (1995).

En nuestro estudio, partimos de la definición de «práctica» como la manera singular, en la que un profesor/maestro hace las cosas. Como realidad bidimensional que es, la práctica consiste no solo en las acciones que resultan observables sino también en las motivaciones, en las que dichas acciones se fundamentan. Contiene, por tanto, aspectos visibles (la conducta) y componentes no visibles como las «ideas de partida», la elección de situaciones específicas, la toma de decisiones (Altet, 2002). Esta doble naturaleza de la práctica condiciona fuertemente el acceso a sus contenidos y características. Ha sido frecuente el uso de dispositivos de investigación de orden representacional que nos ofrecen una visión indirecta y mediada de las prácticas, las «prácticas declaradas». Las encuestas y cuestionarios, las entrevistas, etc. nos describen lo que los sujetos *dicen que hacen*. Por otro lado, la observación directa o a través de grabaciones nos permite acceder a las «prácticas reales» (contando siempre con el principio de indeterminación de Heisenberg que nos advierte de que los propios dispositivos de observación alteran la práctica que queremos observar). También hemos de tener presente que cuando hablamos de «prácticas de enseñanza» no podemos limitarnos a lo que sucede en clase (enseñanza interactiva), sino que dicha práctica incluye, además, la fase previa (enseñanza preactiva) y la fase posterior a la clase (enseñanza postactiva) (Jackson, 1991). Como somos conscientes de esa complejidad de la práctica, vamos a centrar nuestro estudio, en esta ocasión, en lo que sucede en las clases. Ya hemos analizado, en un trabajo anterior, las «prácticas declaradas» de algunos buenos docentes de la Universidad de Vigo (Cid, Pérez y Zabalza, 2009). En el presente trabajo nos centraremos en las «prácticas de enseñanza observadas», lo que hacen los profesores en la fase interactiva del proceso de enseñanza.

1.2. Modelos de aproximación a la práctica docente

A la práctica docente podemos acceder por tres vías: el discurso, la respuesta a un reactivo y el comportamiento (Larose y otros, 2011).

El acceso a través del *discurso* lo realizamos, cuando se llevan a cabo entrevistas, focus group, debates, etc., en los que los sujetos narran y analizan su práctica. El discurso nos permite acceder a las «prácticas declaradas», aunque el particular juego de los componentes conscientes e inconscientes del relato hace que tal declaración no siempre coincida con lo que el sujeto «quiere decir» o «quiere ocultar». Es decir, las prácticas declaradas no necesariamente son prácticas modificadas en interés del sujeto que las narra.

El acceso a través de *respuestas a reactivos* se lleva a cabo mediante el empleo de encuestas o cuestionarios en los que se van presentando diversas situaciones para que quien responde se sitúe frente a ellas y señale en qué medida se corresponden con sus ideas o con sus prácticas. Se trata, por tanto, de respuestas también mediadas y, en ese sentido, pertenecen a la misma categoría de las «prácticas declaradas». El acceso a la «práctica» se convierte así en un análisis de las huellas de la práctica (Larose y Jaillet, 2009), almacenadas en un soporte que las fija.

Un tercer tipo de acceso es el que se realiza a través de la observación de comportamientos. Esta observación puede hacerse de manera directa, *in situ*, mediante protocolos que permitan la recogida de información factual, o bien, de forma indirecta, a través de grabaciones en soportes y con formatos y contenidos que pueden ser variables. Ésta es la opción que se ha empleado en este trabajo. La observación directa, a veces desarrollada por colegas, tiene una fuerte tradición en los sistemas universitarios anglosajones desde los años 60 (Fullerton, 1999). En España se incorporó más tarde, en torno a los años 80 (Álvarez, 1999, 2000; Bolívar y Caballero, 2008; Cid, 2009; Cubero y otros, 2005; Prados y Cubero, 2007).

La mayor parte de las investigaciones sobre las prácticas de enseñanza se han focalizado en el «pensamiento de los docentes», las «representaciones» y las «creencias», es decir, sobre el discurso relativo a sus prácticas, utilizando cuestionarios o entrevistas. Estas investigaciones solo permiten obtener las representaciones que los docentes se hacen de su práctica y el sentido de las decisiones que desde ellas adoptan. La hipótesis de partida es que si las representaciones son estables, también lo serán las conductas que desde ellas se generan. Pero los datos empíricos establecen una débil relación entre representaciones y prácticas. Las «prácticas declaradas» (*lo dicho sobre lo hecho*) no permiten conocer «práctica real» (Bru, 2002). Por eso resulta preciso recurrir a la observación directa como vía para poder complementar la información. Los recientes avances de la tecnología han proporcionado variadas herramientas para la investigación de las «prácticas reales», mediante la grabación, especialmente en vídeo (Brophy, 2004).

1.3. La enseñanza universitaria como «práctica docente»

Ya se ha señalado que la práctica docente, en tanto que acción racional y voluntaria, constituye una realidad bidimensional con una parte visible (la conducta) y otra que no lo es (el pensamiento, la motivación, el sentido de las cosas). Los análisis de la enseñanza desde los modelos comunicacionales han insistido en este aspecto (Schröder, 1979; Zabalza, 2004). La literatura sobre docencia universitaria constata que los profesores tenemos nuestras teorías y creencias de lo que es la enseñanza y de cómo se produce el aprendizaje (Hativa y Goodyear, 2001). Esas teorías e ideas personales surgen de nuestra propia experiencia (la personal y la compartida, esto es, son representaciones personales pero también sociales) y se ponen en contraste con los modelos que la ciencia y la cultura pedagógica van generando en cada momento. Esa parte interna de la práctica (representaciones cognitivas y disposiciones actitudinales) tienen, entre otras funciones, la de orientar nuestras conductas. Función que no siempre consiguen. De hecho, la medida de la distancia entre el «discurso sobre la práctica» y la propia práctica ha sido uno de los objetivos frecuentes de la investigación educativa (Carlgren, Handal, y Vaage, 1994). Por otra parte, como ha resaltado Marentic-Pozarnik (1998) sólo a través del cambio de esas representaciones personales acaba lográndose un cambio estable de las prácticas docentes: *«No general shift from a teaching to a learning paradigm in higher education is possible without a parallel change in the conceptions that college and university teachers have about teaching and learning»*(p. 331).

Esta bidimensionalidad entre pensamiento y conducta, entre lo visible y lo no visible de la práctica docente, la han modelizado Oser y Baeriswyl (2001) a través de una metáfora extraída del mundo del arte y de la danza: las «coreografías didácticas». Desde su perspectiva, el análisis de una «práctica de enseñanza» exigiría la distinción entre:

1. La estructura visible, la parte externa de la coreografía. El montaje que el profesorado hace del contexto de aprendizaje: objetos, espacios, tiempos, consignas, demandas, tareas, modos de organización, etc.
2. La estructura interna de la coreografía: los procesos mentales que provoca la coreografía externa. Distintas coreografías dan lugar a distintas actividades mentales y, por ende, a diferentes procesos de aprendizaje. Una coreografía simple como la lección magistral tiene efectos sobre el aprendizaje diferentes a coreografías más complejas y enriquecidas (trabajo en grupo, debates, realización de proyectos, etc.). De esta manera los autores diferencian entre 11 coreografías internas diferentes, a las que denominan «modelos base» del aprendizaje.

En este trabajo, vamos a centrarnos en la «estructura visible» de la coreografía. De las muchas dimensiones y factores que condicionan y determinan la práctica docente (contextual, organizativa, personal, curricular y didáctica), solamente nos vamos a referir a la dimensión didáctica, es decir, a las actividades de enseñanza. Dimensión que, según Baeriswyl (2008), en su trabajo titulado «*Nuevas coreografías: El sistema de enseñanza*», consta de tres componentes: métodos de enseñanza, medios de comunicación y formas de interacción social. Sobre esos tres aspectos insistiremos.

1.4. «Buenas prácticas» vs. «Buenos profesores»

Aunque el enfoque de investigación en el que se ubica nuestro trabajo reciba el nombre de «buenas prácticas», somos conscientes de que no es una denominación correcta. No lo es, al menos en el planteamiento que nosotros hemos hecho. Plantea un problema de extemporaneidad en la atribución. Otorgar a la práctica la cualidad de «buena» es una consideración que sólo puede hacerse a posteriori, puesto que está funcionando como una variable dependiente. En realidad, nosotros no deberíamos hablar de buenas prácticas sino de prácticas de «buenos profesores». Lo que nos consta es que los profesores son buenos (o más exactamente, bien evaluados). Así lo planteaba, también, Aton (2010): «*The best practices of highly-rated college teachers*».

Las supuestas buenas y/o malas prácticas docentes del profesorado universitario han formado, desde siempre, parte del particular arcano de representaciones y mensajes que sobre la docencia universitaria se tiene en cada sociedad. Inicialmente, las universidades, sobre todo las públicas, no se preocupaban en exceso por la imagen o comentarios que pudieran suscitar sus prácticas docentes. Tampoco lo hacíamos los y las docentes universitarios. La enseñanza universitaria venía caracterizada por una condición combinada de *opacidad* y *discrecionalidad* que permitía a cada quien hacer las cosas como mejor le pareciera. Las cosas han cambiado sustancialmente en la actualidad y tanto las instituciones como los docentes, ambos bajo la presión de las nuevas políticas de garantía de la calidad y de meritocracia, hacen enormes esfuerzos por desarrollar y hacer visibles prácticas docentes que puedan ser reconocidas como «buenas prácticas». Es en ese marco que han ido surgiendo importantes corrientes de innovación docente, vinculadas en ocasiones a Asociaciones nacionales o internacionales, a consorcios entre universidades o a instituciones individuales comprometidas con la incentivación de prácticas docentes innovadoras y de calidad.

Más allá de las grandes Asociaciones Internacionales como AIPU (*Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria*), también han ido surgiendo en España Asociaciones y consorcios orientados a identificar y visibilizar, a

través de sus Congresos y Publicaciones, buenas prácticas docentes. Es el caso de REDU (*Red Española de Docencia Universitaria*) que publica una revista con su mismo nombre (<http://redaberta.usc.es/redu>); AIDU (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*) que mantiene Congresos bianuales CIDU (*Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*, actualmente en su 7ª convocatoria) en Europa y América Latina sobre docencia universitaria; el Consorcio de Universidades Catalanas que desarrolla un Congreso bianual CIDUI (*Congreso Internacional en Docencia Universitaria e Innovación*). Acciones más locales pero con el mismo propósito aparecen regularmente en universidades individuales que celebran sus Jornadas de Innovación Docente en las que abren espacio para que su propio profesorado exponga y haga visible las iniciativas de innovación docente que han llevado a cabo.

En este nuevo contexto de revalorización de la docencia, van apareciendo en España interesantes aportaciones a las «buenas prácticas docentes». Buenas prácticas docentes que van desde los nuevos formatos de organización curricular y estructuración de los Planes de Estudio (Mateos y Montanero, 2008; Paricio, 2010), de integración de diversas disciplinas en módulos (Escanero, 2007) de trabajo en grupo por parte de los docentes (Rué y Lodeiro, 2010), de incorporación de nuevas metodologías (Araujo y Santre, 2008; Branda et alii, 2009; Valero y Navarro, 2008; Esteban Guitat, M, 2011, Rue, Font y Cebrian, 2011), de trabajo innovador con las TIC (Cebrián, 2007; Bautista, Borges y Forés, 2008), de nuevos formatos de evaluación (Barberá, 2004; Fernández March, 2004; López Pastor, 2009), etc.

Lo que pretendemos en este trabajo es estudiar las prácticas docentes de los profesores que han sido bien evaluados tanto por sus estudiantes como en función de otros criterios de calidad. Docentes que, como podremos ver en los resultados de la investigación, llevan a cabo prácticas docentes de diverso grado de calidad. Como explicaremos en el apartado siguiente, nuestro proyecto no era identificar a priori buenas prácticas para, después, poder analizarlas en profundidad y hacerlas visibles. Hemos identificado buenos profesores y profesoras para, con su beneplácito, analizar sus prácticas docentes.

Con todo, tanto si se parte de la identificación de «buenos profesores», como ha sido nuestro caso, como si se hubiera hecho desde la opción de las «buenas prácticas», sigue subsistiendo el dilema conceptual y semántico de definir y operativizar qué significa «ser bueno». Los enfoques han ido variando mucho en función del eje particular desde el que se realice la atribución de calidad: la eficacia (Bolívar y Domingo, 2007, Tupin, 2003), la excelencia (Herr, 1988), la satisfacción de los estudiantes, el rendimiento académico, la valoración de los colegas, etc. Todos ellos plantean importantes dificultades a la hora de determinar sus características y jerarquizar su relevancia para construir un modelo (Bru, 2002).

Quizás por estos hechos, la práctica docente real es bastante desconocida. Su abordaje plantea notables exigencias en cuanto a los dispositivos metodológicos requeridos (Brophy y Good, 1986). Tampoco resulta fácil respecto a los procesos relacionales que lleva implícito el entrar en las aulas, aunque esta dificultad se ha aminorado cuando tal observación se considera como una condición o mérito para la acreditación pedagógico-didáctica (Baum y Baum, 1998). En cualquier caso, y a falta de una improbable teoría de las «buenas prácticas», parece necesario que cualquier proceso tendente a identificar y analizar prácticas docentes deba incluir, cuando menos, dos líneas de investigación (Larose y otros, 2011: 88):

- La identificación de los componentes estables (comunalidades o patrones) del discurso de los docentes sobre su práctica.
- La observación y análisis de sus prácticas reales.

Ése es el camino que hemos seguido en esta investigación. En un trabajo anterior, reseñamos los resultados obtenidos en el análisis de los discursos sobre la práctica (Cid, Abellás, Zabalza, 2009). En esta ocasión nos referiremos a la segunda de las líneas mencionadas: el acceso a la práctica a través de la observación holística (Cid, 2009).

2. METODOLOGÍA

2.1. El contexto de la investigación

Partimos del supuesto de que la Universidad de Vigo constituye un escenario de formación con características propias y bien definidas. Tanto sus condiciones geográficas y culturales, como sus características institucionales y académicas, hacen de nuestra universidad un espacio de actuación docente peculiar que precisa de estudios propios. Las investigaciones sobre «prácticas de enseñanza», hechas en otros contextos, son útiles para entender el problema y servir de marco de referencia, pero resultan claramente insuficientes, para comprender en profundidad la situación real de nuestra universidad y las posibles mejoras que podrían abordarse en ellas.

2.2. Diseño de la investigación

Consecuentes con el tipo de investigación, descriptiva transversal, propósito, objetivo y cuestiones de investigación, elegimos, una vez situados en el paradigma holístico inductivo puro de Patton (1990), por ser el diseño más adecuado el diseño cualitativo de Marshall y Rossman (1989,

en Creswell, 1994), a través de la técnica de la observación estructurada no participante (Cohen, Manion y Morrinson, 2001), al objeto de estudiar las «prácticas realizadas», en la «fase interactiva», a través de la «observación estructurada».

2.3. Objetivo y cuestiones de investigación

Explicitado el objeto de investigación, procedemos a la fijación de su objetivo general: nos planteamos identificar, describir, analizar y valorar las prácticas de enseñanza «ejecutadas/realizadas» por los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo.

A partir del planteamiento anterior nos planteamos las siguientes cuestiones, preguntas de investigación, referidas a la *fase interactiva* de la «comunicación didáctica»:

- a) ¿Qué métodos de enseñanza utilizan los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo?
- b) ¿Qué medios de comunicación utilizan los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo?
- c) ¿Qué tipo de interacción social utilizan los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo?

2.4. Población y muestra

La población a la que se refiere este estudio, y de la que partimos, es el profesorado de la Universidad de Vigo. Para su estudio, hemos partido de una muestra inicial de 15 profesores, que desempeñan «buenas prácticas», seleccionados a través de un muestreo deliberado o intencional, con un tamaño en consonancia con el problema de investigación, que consideramos, siguiendo a Glaser y Straus (1967:61), de «saturación teórica», y que en terminología de Patton (1990:169) se puede denominar «provechosa». Su selección se realizó de forma proporcional al peso de cada uno de los ámbitos en el conjunto de la Universidad. Estos profesores pertenecen a seis centros (Facultades y Escuelas) y a tres ámbitos de conocimiento. La muestra fue seleccionada de acuerdo con los criterios siguientes:

1. Se solicitó al Vicerrectorado de Organización Académica y Profesorado la relación de los 20 profesores mejor evaluados por los estudiantes en los tres últimos cursos académicos (2001-2002,

2002-2003 y 2003-2004), en orden descendente por cada una de las 21 titulaciones en que se estructura la Universidad.

2. Se mantuvo una entrevista con cada uno de los 21 equipos directivos y decanales y con cada una de las asociaciones de estudiantes de los tres ámbitos, en que se estructura la Universidad, al objeto de preguntarles a quien/es consideraban como «mejores docentes».
3. Se solicitó, por escrito, a los decanos y directores de cada uno de los 21 centros, en que se estructura la Universidad:
 - a) Que nos indicasen los profesores implicados, durante al menos dos años, en procesos de innovación educativa.
 - b) Que nos indicasen los profesores implicados en experiencias de aplicación de los nuevos enfoques derivados de la declaración de Bolonia y de los diversos decretos, que regulan su aplicación en España.

En aplicación de estos criterios identificamos a los profesores, que figuraban en todas o algunas de esas listas en su correspondiente Facultad o Escuela Técnica. Estos constituían la muestra inicial. A continuación, nos hemos entrevistado con cada uno de ellos, para explicarle el proyecto y en qué consistía la colaboración solicitada: acceder a una entrevista y a la grabación en vídeo de una clase teórica. Tres profesores no han accedido a la grabación de sus clases en vídeo. Consecuentemente, la muestra ha quedado reducida a 12 profesores (tabla nº 1).

ÁMBITO	Nº Profesores/as	%	\bar{x} edad (años)	\bar{x} experiencia docente (años)
Tecnología	6	50%	41	16
C. Experimentales	4	33%	51,7	21,7
C. Jurídico-Sociales	2	17%	53	18,5
Total	12	100	46,5	18,3

Tabla 1. Composición de la muestra por ámbitos de conocimiento, edad y experiencia docente

Como es sabido, en los estudios cualitativos, un problema teórico de la investigación es encontrar un punto de equilibrio aceptable entre el requisito de un gran rango de variación y el requisito de una fundamentación empírica manejable (Holme y Solvang, 1991). En el trabajo de la investigación presente, la selección de docentes se hizo con el objetivo de lograr un equilibrio entre estas dos demandas.

2.5. Instrumento: el vídeo

La observación de las clases se realizó mediante la grabación directa por medio de vídeo. La imagen y el sonido fueron captados por dos cámaras controladas por miembros del equipo de investigación (GIE). Una de las cámaras enfocaba permanentemente a los estudiantes y la otra al profesor.

El hecho de utilizar la grabación en vídeo se debe a que la consideramos como una poderosa herramienta para el estudio de las prácticas de enseñanza realizadas. Como otras técnicas de obtención de datos, está afectada por los problemas de fiabilidad y validez:

1. En cuanto a la fiabilidad, somos conscientes de que ésta aumenta cuando las observaciones son sistemáticas (Cohen, Manion y Morrinson, 2001). Sin embargo, en términos pragmáticos, también hay que considerar la intromisión y ruptura del ritmo habitual de trabajo que supone el propio proceso de grabación.
2. Por lo que respecta a la validez en este tipo de estudios hemos tomado en consideración la exigencia que plantea Carspecken (1996:57) de que los datos recogidos se asemejen a los verdaderamente ocurridos, que se adapten adecuadamente a las exigencias de su tratamiento y a las necesidades de las técnicas analíticas que se vayan a utilizar.
3. Además, a través de la grabación pretendemos conseguir la confiabilidad, es decir, la posibilidad de reproducción de los datos. Esto se hace posible a través de la coherencia entre el diseño de investigación, el tipo de datos recogidos y la modalidad de análisis aplicados que deben garantizar la fiabilidad y validez del proceso (Lincoln y Guba, 1985).

2.6. Obtención y análisis de los datos

Las observaciones de las prácticas de enseñanza se hacen por observación directa en clase por medio del vídeo. La imagen y sonido se captaron por dos cámaras, en el último trimestre de 2007 y a lo largo del año 2008. Estas, en todos los casos, una vez que nos las autorizaron los profesores observados y nos facilitaron el horario de clases, se realizaron de forma aleatoria. Es decir, el profesorado seleccionado sabía que iba a ser observado (grabado), durante su periodo de clases, pero no sabía cuándo.

Las grabaciones en vídeo fueron analizadas a continuación, de forma sistemática, a partir de la «*guía para la observación de los procesos de aula*» (Cid, 2009) por dos miembros del equipo de investigación. En este proceso, nos hemos ayudado de la herramienta informática aquad.6 (Günter y Gürtler, 2004), que nos permitió analizar los vídeos sin necesidad de transcribirlos.

2.7. Resultados obtenidos e interpretación

El trabajo que hemos desarrollado hasta este momento, dentro de la línea de investigación que estamos describiendo, nos ha permitido obtener los siguientes resultados referidos a la dimensión de la interacción didáctica o comunicación didáctica:

2.7.1. Los métodos de enseñanza

Partimos de la consideración de método de enseñanza como la forma que tienen los profesores, para desarrollar su actividad docente (De Miguel, 2005). Desde esta perspectiva encontramos que en los 12 casos la metodología utilizada es la «lección magistral» (De Miguel, 2005; Imbernón, 2009), de tipo «puramente transmisora». Las «lecciones magistrales», en cualquiera de sus formas, como pone de manifiesto la literatura (Imbernón, 2009), se estructuran en tres fases: *inicio*, *desarrollo* y *cierre*. Esta estructura la registramos en doce casos. Ponemos de manifiesto que en dos casos (T-4 y CD-2) las clases se desarrollan totalmente en inglés, por ello, las referencias aparecen en ese idioma.

I. Fase de inicio de la lección

Esta fase se caracterizaría, fundamentalmente, por la realización de las actividades referidas por una parte, a la contextualización y a la presentación global del contenido de la lección (Hartley y Davies, 1976), es decir, a la exposición de los objetivos, al establecimiento de los nexos con los contenidos/conocimientos anteriores, a la justificación del interés, a la presentación de los nuevos contenidos y de los medios o materiales a utilizar. Por otra, a la motivación y creación de actitudes positivas en los estudiantes sobre el contenido, que va a ser presentado o sobre el que se va a trabajar.

Esta fase suele ser corta. Varía desde los 30 segundos (C3) la más corta, a los 8 minutos (C2) la de más duración. La duración de esta fase no está relacionada con el módulo horario de la lección. Los dos casos anteriores,

el de menos y más duración, pertenecen al mismo ámbito: ciencias experimentales y con idéntico módulo horario de clase: una hora.

1.1. *Tareas del profesor*

El primer criterio de esta subdimensión hace referencia a las «tareas del profesor». Por lo que respecta a este criterio, en la fase de inicio se limitan exclusivamente a la función didáctica de «información-transmisión», en la que la intención dominante es la de «presentación de información» (Altet, 1994:63-54).

En esta fase de inicio el profesor hace referencia a:

- Saludo y presentación del tema:
 - «*Good morning children. The topic today is the sociolinguistics competences*» (ED-2).
- El enunciado del tema:
 - «*vamos a empezar, vamos hoy a explicar el proceso industrial de fabricación de amoníaco*» (C-3).
- A los contenidos anteriores y enunciado de los nuevos:
 - «*Creo que el último día nos quedamos en la explicación y finalidad de los semáforos y hoy toca empezar el tema 4: programación concurrente...*» (T-2).
- A la presentación de los contenidos del tema:
 - «*Vamos a continuar con el temario siguiendo el programa vamos a ver el tema 4: dispositivos semiconductores de potencia... dentro de él vamos a ver (se citan los distintos epígrafes del tema)*» (T-3).
- A la presentación del tema y de los objetivos:
 - «*The Digital Firm: Electronic Business And Electronics Commerce*
 - *Analyze how internet technology has changed values propositions and business models.*
 - *Defined electronic commerce and describe how it has changed consumer retailing and business-to-business transactions...*» (T-4).

1.2. *Tareas del alumno*

El segundo criterio de la subdimensión «métodos de enseñanza» hace referencia a las «tareas del alumno», que según la psicología cognitiva, pueden ser de dos formas: adquisición de conocimientos por la enseñanza y comunicación y adquisición de conocimientos por descubrimiento a partir de la acción. Por lo que respecta a las tareas de los alumnos, en esta fase de la lección, se corresponden con los de «adquisición de conocimientos por la enseñanza y comunicación, y más concretamente, con la función de «recepción»: escuchar, observar y tomar notas (Altet, 1994; Biggs, 2005).

II. *Fase de desarrollo*

Esta es la parte central de la exposición. Esta fase se caracterizaría por la realización de las actividades de presentación o creación de información. Es decir, por la organización, orientación y uso de indicadores, guías, focalizaciones, utilización de ejemplos, enfatización de los puntos importantes, evaluación del aprendizaje de los estudiantes, etc. (Gage y Berliner, 1988).

2.1. *Tareas del profesor*

Las tareas del profesor en esta fase, nuevamente, se corresponden con el criterio que hace referencia a la función didáctica de «información-transmisión», en la que la intención dominante es la «presentación de información» (Altet, 1994a: 63-54).

En esta fase, como aspectos más destacados, tendríamos que los profesores:

- *Exponen los contenidos organizados:*

En siete casos los profesores, una vez presentados los contenidos en la fase de inicio en una transparencia general, los van desarrollando ordenadamente, y utilizan los distintos epígrafes como indicadores o guías de la presentación.

- *Utilización de preguntas:*

Durante la presentación de la información, cinco profesores formulan alguna pregunta. El número de preguntas realizadas varía desde una, en un caso, hasta siete, en otro. Estas, según la clasificación de Skidmore, Pérez-Parent y Arnfielf, (2003), son de dos tipos:

- Unas, las más abundantes, son de tipo abierto, se formulan a todo el grupo clase:

¿Hay alguna duda sobre esta cuestión? (T-3).

¿Cuál es la diferencia entre una tabla y una relación? (T-5).

¿De acuerdo? ¿Está esto comprendido? ¿Ninguna duda? ¿Ningún problema? (C-1).

«When we think about» (ED-2).

- Otras, las más escasas, son de tipo cerrado dirigidas a un/a alumno/a concreto:

«P: Vamos a ver al fondo. ¿Un ejemplo de contaminación acústica o sónica?

A: Una discoteca

P: Bien. Pensemos en una discoteca de 500.000 megavatios. Justifícame los cinco apartados de la contaminación

A: ...

P: ¿Hay o no hay?

A: Supongo que sí, pero no sé como

...» (T-6).

- *Utilización de ejemplos:*

En un solo caso, durante la exposición, la profesora, para explicar los «procesos de sincronización de los semáforos», utiliza el ejemplo de los «misioneros y caníbales», que deben cruzar un río (T-2).

2.2. Tareas de los alumnos

En esta fase de la lección se corresponden en 11 casos, como en la fase de inicio, con las de «adquisición de conocimientos por la enseñanza y comunicación, y más concretamente, hacen referencia a la función de de «recepción»: escuchar, observar y tomar notas. Sólo en un caso, el alumno «da una respuesta» (Altet, 1994a: 65-66; Biggs, 2005:80).

III. Fase de cierre

Esta fase se caracteriza por la realización de actividades de resumen, síntesis, recapitulación del trabajo desarrollado, realización de preguntas finales, motivación de continuidad o despedida (Imbernón, 2009). Las actividades de cierre solo son realizadas por el profesor y hacen referencia a:

- Anuncio del fin de sesión y despedida

«Lo dejamos aquí y el próximo día continuamos» (T-5).

«Bueno, pues aquí el próximo día continuamos» (C-4).

«Lo dejamos aquí, ¿alguna pregunta?» (T-3).

«Mañana veremos...» (ED-1)

«All right» (ED-2)

- Resumen:

«Resumiendo. Transistor, tres estadios:

Región de corte...

Región de saturación...

Región activa...

Conclusión: yo para poder utilizar un transistor tengo que aplicarle una tensión de fuerza... La próxima semana vamos a realizar algún problema implicando estos aspectos: transistor y tensión» (T-1).

- Recapitulación:

«Para acabar, únicamente un comentario de tipo medio-ambiental. Cabría preguntarse si el Proceso Haber-Bosch, es un proceso contaminante. Bueno, no es un proceso contaminante realmente... Bueno, pues eso es todo, acerca de la síntesis industrial de este proceso importante de Haber-Bosch de la fabricación del amoníaco. No sé si tenéis alguna duda u os ha quedado por ahí algo poco claro, lo podéis preguntar en la hora de tutoría y si no, lo podéis preguntar en cualquier momento» (C-3).

2.7.2. Los medios de comunicación

Son los elementos que rigen en el proceso comunicativo la propia conducta de intercambio de señales entre el profesor y los alumnos. Están constituidos por los recursos empleados en la producción, transmisión y recepción de información entre los actores de la comunicación. Estos pueden ser recursos biológicos (voz, mímica, etc.) o tecnológicos (audiovisuales, films, ordenadores, representaciones gráficas, etc.) empleados en la comunicación. Nosotros seguimos la clasificación realizada por Parcerisa (2005), podemos decir:

- Que dos profesores utilizan exclusivamente recursos visuales. Pizarra (T-2 y C-4).
- Que tres profesores utilizan, combinan, recursos visuales: pizarra y transparencias (T-1, T-2 y C-3).

- Un profesor utiliza, combina, recursos visuales e informáticos: pizarra y PowerPoint (T-5).
- Tres profesores utilizan exclusivamente recursos informáticos: PowerPoint (T-3, T-4, C-1).
- Un profesor utiliza exclusivamente recursos visuales: transparencias (T-6).
- Un profesor combina recursos visuales y material en soporte papel: pizarra y fotocopias (ED-2).
- Un profesor utiliza, combina, recursos informáticos y material en soporte papel: PowerPoint y fotocopias (ED-1).
- Un profesor utiliza exclusivamente material en soporte papel: fotocopias (C-2).

2.7.3. *Las interacciones didácticas*

Entendemos por interacción el conjunto de acciones dotadas de sentido, acotada por dos acciones relacionadas entre sí. Es decir, reacción recíproca, verbal o no verbal, temporal o constante, según una cierta frecuencia, por la que el comportamiento de uno de los participantes influye en el comportamiento del otro. La interacción en el aula es fundamentalmente verbal. Aquí diferenciamos dos criterios: las estructuras de participación y el nivel de participación.

a) Tipos de estructuras de participación

Con la expresión de estructuras de participación queremos hacer referencia al sistema de normas y patrones culturales explícitos o tácitos, que rigen los intercambios y las relaciones sociales en el grupo de aula.

Desde esta perspectiva, podemos distinguir dos tipos de estructuras básicas de participación: monologal/unidireccional y dialogal/bidireccional (Biggs, 2005).

Las estructuras de participación, que hemos encontrado en los profesores observados, son en su mayoría, 11 casos, de tipo monologal/unidireccional y, en un caso, son de tipo dialogal/bidireccional.

Podemos decir que, en su mayoría (once casos), estamos ante un discurso autoritario (Skidmore, 2000), en el que alguien que conoce y posee la verdad enseña a alguien ignorante en ella.

b) Nivel de participación

Finalmente, es necesario determinar *quién* es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades desarrolladas durante la interacción. Para ello, se utiliza una escala de cinco puntos: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A) (Sánchez y otros, 2008).

En consonancia con lo anterior, en la mayoría de los casos observados (once), es el profesor (P) el encargado de las actividades desarrolladas durante la interacción y, en un caso, lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa).

3. CONCLUSIONES

En función de la revisión de la literatura y del análisis precedente, recogemos, a modo de síntesis, las conclusiones en la misma línea que los hallados en los estudios citados, como «trazos» más significativos, que:

1. Respecto a la primera cuestión: *métodos de enseñanza*

En los 12 casos observados nos encontramos con que la metodología utilizada es la «lección magistral», de tipo «puramente transmisora», estructurada en las tres fases: de inicio, desarrollo y cierre.

1.1. Fase de inicio

Esta fase suele ser corta y consta, en la mayoría de los casos, de un solo episodio.

En ella, las tareas del profesor hacen referencia a la función didáctica de «información-transmisión», en la que la intención dominante es la de «presentación de información». En esta fase el profesor presenta el «enunciado del tema», hace «referencia a los contenidos anteriores», a la «presentación de los contenidos del tema» y, en algún caso, a la presentación de los objetivos».

Por lo que respecta a la tarea del alumno, en todos los casos, se limita a «adquirir conocimientos por la enseñanza y comunicación»; concretamente, realizan la función de «recepción»: escucha, observa y toma notas.

1.2. Fase de desarrollo

Esta es la parte central de la lección, por ello, se le dedica la mayor parte del tiempo real de clase.

En esta fase, las tareas del profesor, como en la fase de inicio, hacen referencia a la función didáctica de «información-transmisión», en la que la intención dominante es la de «presentación de información». En ella se hace referencia a la «exposición de los contenidos organizados»; a la «utilización de preguntas», fundamentalmente abiertas; y, en algún caso, a la «utilización de ejemplos».

Por lo que respecta a las tareas del alumno, en once casos, se limita a la «adquisición de conocimientos por la enseñanza y comunicación». Concretamente, realizan la función de «recepción»: escucha, observa y toma notas. Solo en un caso, el alumno realiza la función de «dar una respuesta».

1.3. Fase de cierre

Esta es la fase más corta de la lección en referencia al tiempo real de la misma.

En ella el profesor hace referencia a las actividades de «anuncio de fin de sesión y despedida», la más frecuente con 10 casos; «resumen» y «recapitulación».

Por lo que respecta a los alumnos no hay tareas que referenciar.

2. Respecto a la segunda cuestión: *medios de comunicación*

La totalidad del profesorado observado, es decir, en los 12 casos, utilizan algún medio de comunicación, bien de forma exclusiva o combinan varios medios. Utilizan recursos visuales: pizarra y transparencias, informáticos (PowerPoint) y recursos en soporte papel (fotocopias). El más utilizado es el recurso informático o audiovisual (PowerPoint), ya que tres profesores lo usan de forma exclusiva y otro combinado con material en soporte papel: fotocopias.

3. Respecto a la tercera cuestión: *interacciones didácticas*

3.1. Tipos de estructuras de participación

La mayoría del profesorado observado (once casos) utiliza la estructura de participación monologal/unidireccional. En un solo caso, la estructura es dialogal/bidireccional.

3.2. Nivel de participación

Por lo que respecta a quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las tareas desarrolladas, nos encontramos con que en la mayoría de los casos observados, once, es el profesor (P) y sólo en un caso lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa).

4. Triangulación

Respecto a las tres subdimensiones de la comunicación didáctica: métodos de enseñanza, medios de comunicación e interacción didáctica, los datos anteriores pertenecientes a las «prácticas realizadas», obtenidos a través de la observación, son totalmente coincidentes con los datos pertenecientes a las «prácticas declaradas», obtenidos a través de la entrevista (Cid, Pérez y Zabalza, 2009).

Esta coincidencia, que hemos encontrado entre «práctica declarada» y «práctica realizada», es discrepante con lo puesto de manifiesto por Bru (2002) que afirma justamente lo contrario.

4. DISCUSIÓN GENERAL

Habida cuenta de que el propósito de este trabajo era el identificar, hacer visibles y describir las «buenas prácticas», que realizan los profesores, «buenos profesores», de la Universidad de Vigo, hemos seleccionado los que mejor respondían a los criterios de calidad docente. Nos interesaba buscar referencias de «buenas prácticas», no hacer una evaluación de las prácticas docentes, buenas o malas, de nuestro profesorado. El objetivo fundamental del estudio era servir de punto de referencia para la mejora de la calidad de la enseñanza. Y a este principio nos hemos atendido.

Es importante señalar este punto, como punto de partida, para reconocer que incluso entre los «buenos profesores», predominan unas prácticas docentes (en *metodologías*), que podrían encuadrarse, mayoritariamente, en el enfoque «tradicional de la enseñanza». Si de ellas inferimos sus creencias implícitas (Kember, 1997), nos encontramos con una enseñanza «centrada en el profesor/contenido».

No debería sorprender este hecho, ni tampoco llevarnos a relativizar el interés de la visibilización de «buenas prácticas docentes», aunque éstas sean poco innovadoras. En cualquier caso, esos profesores hacen las cosas, sin duda, de la mejor manera que saben. Y tanto sus estudiantes como sus colegas los valoran muy positivamente. Tal vez, esta situación sea debida a

una condición que ya mencionamos al inicio de este artículo: la aproximación que se hace a la enseñanza pertenece más al ámbito de lo experiencial, que al de la formación como profesional de la docencia. Lo que ellos hacen, las prácticas de enseñanza que realizan, se debe a las experiencias anteriores, adquiridas durante años en las aulas como estudiantes, influenciadas por lo que interpretan que han aprendido y es como acaban enseñando (Borko y Putnam, 1996). Al profesorado universitario español no se le exige ninguna formación, ni acreditación pedagógico-didáctica, para poder impartir clases, a pesar de reconocerse su importancia de cara a mejorar la calidad de la enseñanza. Este hecho contrasta con las exigencias de otros países: Reino Unido, Noruega, Países Bajos, Suecia, Finlandia, Australia, etc., en los que este requisito es necesario. (Baum y Baum, 1998).

En todo caso, como nos pone de manifiesto la literatura, pese a esa permanencia en formatos metodológicos tradicionales, lo que marca la diferencia en los «buenos profesores/as» es su interés y satisfacción rendimiento/aprendizaje de sus estudiantes. Esta característica también la encontramos en los profesores mejor evaluados de la Universidad de Vigo (Cid, Pérez y Zabalza, 2009). Como es sabido, resulta el gran motor del cambio en la didáctica universitaria. Y resulta coherente con uno de los principios, en los que se basa el proceso de convergencia hacia el EEES: pasar de una docencia basada en la enseñanza a otra centrada en el aprendizaje. No obstante, ese horizonte didáctico no es fácil de alcanzar. La universidad, como institución, plantea fuertes resistencias al cambio (Lueddeke, 2003). Y el profesorado como colectivo está más acostumbrado a centrar su identidad en las disciplinas que dominan, que en las condiciones que exige su enseñanza a los estudiantes (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004).

Para finalizar, cabe señalar que, al ser el objetivo final de esta investigación el visibilizar ejemplos de buenas prácticas docentes, que puedan servir de punto de referencia para iniciativas de mejora de la docencia, tenemos que plantearnos de qué manera las buenas prácticas (que no las mejores, puesto que aún queda mucho camino por recorrer) identificadas, colaboran a ese propósito; y uno de los aspectos básicos en los que habrá que seguir investigando, es en la particular relación entre pensamiento y acción de los profesores. En qué medida ciertas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje llevan a buenas prácticas docentes y, a la inversa, cómo actúan las buenas prácticas docentes en la transformación de lo que el profesorado sabe, siente y expresa sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. La planificación estratégica de los planes de formación del profesorado universitario ha de centrarse necesariamente en esa relación. Hoy en día parece asumido que, a falta de planes específicos y generalizados de formación, el punto de partida es la práctica. Pero resulta difícil alterar las prácticas, salir de los modelos tradicionales de docencia, si no se alteran las concepciones

y creencias sobre la enseñanza (Oosterheert y Vermunt, 2003), para ello el vídeo es una buena herramienta (Wang y Hartley, 2003), pero resulta igualmente evidente que este ideal solo se podrá conseguir reflexionando sobre las prácticas (Schön, 1998). Esta es la finalidad que pretendemos propiciar con esta investigación: identificar y reconstruir buenas prácticas (a veces, incluso, no tan buenas), junto con las ideas que subyacen a ellas. Y ofrecerlas, tanto como marcos de referencia y modelos (en lo que tienen de buenas prácticas) como puntos para el debate (en lo que tienen de convencional o discutible).

NOTAS

- 1 Parte de los datos de este trabajo pertenecen al Proyecto de Investigación «Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas, de buenas prácticas docentes: ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia», financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología. Referencia SEJ2004-01808 y 01808 y realizada por el grupo GIE, encuadrado en la RED RINEF-CISOC del catálogo de grupos de investigación de Galicia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. París: PUF.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E. y Gil Flores, J. (1999a). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319, 273 - 290.
- Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E. y Gil Flores, J. (1999b). *Profundizando la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- Álvarez, V (Dir.) (1999). *Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Álvarez, V. (Dir.) (2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Araujo, U. F. y Santre, G. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Aton, P. (2010). The best practices of highly-rated college teachers. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 1, 24-47.
- Baeriswyl, F. (2008). New Choreographies of Teaching in Higher Education, en Farqueta, F.; Fernández, A. y Maiques, J. M. (Edits.), *Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. [CD-ROM].
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 9 (31), 497-503.
- Barr, R. y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: a new paradigm for undergraduate education. *Change*. November-December, 13-25.
- Baum, C. y Baum, D. (1996). A national scheme to develop and accredit university teachers. *The International Journal for Academic Development*, 1, 51-58.
- Bautista, G.; Borges, F. y Forés, A. (2008). *Didáctica Universitaria en entornos virtuales*. Madrid: Narcea
- Beijaard, D.; Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Belkin, N. J.; Brooks, H. M. (1988). Knowledge elicitation using discourse analysis, in B. Gaines & J. Boose (Eds.) *Knowledge based systems*, Academic Press Limited, 1, 107-124.
- Benedito, V. (1989). La evaluación del profesor universitario. *Revista de Educación*, 290, 279-291.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Branda, L.; Fonts, A.; Martín, V.; Acarín, L.; González, B.; Castellano, B.; Martí, E.; Tort, G.; Aradilla, A.; Consul, M. y Torrens, M. (2009). *L'aprenentatge basat en problemes*. Cerdanyola del Vallès: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Bolívar, A. y Caballero, K. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 8. Disponible en: <http://www.rieoei.org/presentar.php> [Recuperado 2009, 25 de mayo].
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2007) *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC.
- Borko, H. y Putnam, R. (1996). Learning to teach, en D. Berliner y R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 673-708.
- Brophy, J. (2004). Discussion. In *Using video in teacher education*. Oxford, UK: Elsevier Ltd.
- Brophy, J. y Good, T. (1996). Teacher behavior and student achievement, en Wittrock, M.C. (ed.) *Handbook of research on teaching (3ª ed.)*. Nueva York: Macmillan, 328-375.
- Bru, M. y Maurice, J. J. (2001) Les pratiques enseignantes. Contributions plurielles. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5.
- Bru, M. (2002), Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Cajide, J. (1994). Análisis factorial confirmatorio de las características de calidad docente universitaria. *Bordón*, 46 (4), 389-405.
- Cantón, I.; Valle, R. y Arias, A. R. (2008). Calidad de la docencia universitaria. *Educatio Siglo XXI*, 26, 121-160.
- Carlgren, I.; Handal, G. y Vaage, S. (1994): *Teachers» Minds and Actions. Research on Teachers Thinking and Practice*. London: Falmer Press.
- Carspecken, P. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York: Routledge.
- Cebrián. M. (2007). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Cid, A. (2009). Observación y análisis de los procesos de aula en la Universidad: revisión del modelo, en Cid, A. (Ed.), *Coreografías didácticas en la Universidad: experiencias e innovaciones*. Santiago de Compostela: Andavira, 7-24.
- Cid, A.; Pérez, A. y Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15(2), 1-29. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm [consulta 2010, 25 de noviembre].
- Cohen, L.; Manion, L. y Morrinson, K. (2001). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.
- Cooke, N.J. (1994): Varieties of Knowledge Elicitation Techniques. *International Journal of Human-Computer Studies*, 41, 801-849.
- Cotton, K. (1995). *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Creswell, J. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks. Sage.
- Cubero, R.; Santamaría, A.; De la Mata, M.; Prados, M. y Bascón, M. (2005). La construcción del conocimiento psicológico: un estudio de la interacción y el discurso en las aulas universitarias. La creación y el mantenimiento de intersubjetividad, en Franzé, A. y otros (Comps), *Etnografía y Educación*. Valencia: Germania 1-15.
- De Landsheere, G. (1969). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses universitaires de France.

- De Miguel, M. (1991). *Indicadores de calidad. Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*. ICE de la Universidad de Cádiz, XXV-LI.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.
- Diaper, D. (Ed.). (1989). *Knowledge elicitation: Principles, techniques and applications*. Chicester, England: Ellis Horwood Ltd.
- Egbu, C.; Hari, S. and Kumar, B. (2005). A grounded theory approach for studying knowledge capture in small and medium enterprises, in CIB W102. *International Conference on Information and Knowledge Management in a Global Economy: Challenges and Opportunities for Construction Organizations*, Lisbon, Portugal.
- Escanero, J. (2007). Integración curricular. *Educación Médica*, 10 (4), 217-224.
- Esteban Guitat, M. (2011). Del «aprendizaje basado en problemas» (ABP) al «aprendizaje basado en la acción» (ABA). Claves para su complementariedad e implementación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 91-107
- Fang, Z. (1996) A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices. *Educational Research*, 38 (1), 47-65.
- Fernández March, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*, 33,127-142
- Fullerton, H. (1999). Observation of teaching, en Fry, H.; Ketteridge, S. y Marshall, S. (Eds), *A handbook for teaching and learning in higher education*, London: Kogan Page, 226-237.
- Gage, N. y Berliner, D. (1988). *Educational Psychology (4ª ed)*. Boston: Houghton Mifflin.
- García Ramos, J. M. (1997). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Bordón*, 49 (4), 361-391.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- González, J.; Jornet, J. y Suárez, M. (1989). Estudio de validación de un cuestionario de valoración de la docencia universitaria para estudiantes en un conjunto homogéneo de centros de la Universidad de Valencia. *Revista de Investigación Educativa*, 13, 57-92.
- Gros, B. y Romaña, T. (2004). *Ser Profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE.
- Günter, H. y Gürtler, L. (2004). *Aquad seis*. Tübingen: Huber Verlag.
- Hartley, J. y Davies, I. (1976), Preinstructional strategies: the role of pretests, behavioral objectives, overviews, and advanced organizers. *Review of Educational Research*, 46, 239-265.
- Hativa, N. y Goodyear, P. (2001): *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Herr, K. (1988). Exploring excellence in teaching: it can be done! *The Journal of Staff, Program and Organization Development*, 6 (1), 17-20.
- Holme, I. M. y Solvang, B. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

- Imbernón, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jackson, R.; Harper, K y Jackson, J. (2001). *Effective teaching practices and the barriers limiting their use in accessing the curriculum: a review of recent literature*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.
- Knight, P.; Tait, J. y Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 319-339.
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris: La Documentation Française.
- Larose, F. y Jaillet, A. (2009) *Usages et mésusages de la trace en formation et en recherche en éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Larose, F.; Grenon, V.; Bourque, J. y Bédard, J. (2011) Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 81-100.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- López Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea
- Lueddeke, G. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and «teaching-scholarship». *Studies in Higher Education*, 28, 213-228.
- Mateo, J. (1987). *La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión*. I Jornadas Nacionales sobre Evaluación y Mejora de la docencia. Universidad de Valencia.
- Mateos, V. L. y Montanero, M. (Coords.) (2008). *Diseño e implantación de Títulos de Grado*. Madrid. Narcea.
- Marentic-Pozarnik, B. (1998). From Green to Red Tomatoes or Is there a Shortcut by wich to Change te Conceptions of Teaching and Learning of College Teachers? *Higher Education in Europe*, XXIII (3), 331-338.
- Oosterheert, I. y Vermunt, J. (2003). Knowledge construction in learning to teach: the role of dynamic sources. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 157-173.
- Oser, F. y Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington: AERA, 1031-1065.
- Parcerisa, A. (Coord.) (2005). *Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Paricio, J. (2010). El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente, en Rué, J. y Lodeiro, L. (Coord.). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea, 21-40.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Prados, M. y Cubero, R. (2007). Un acercamiento a la construcción del conocimiento en las aulas universitarias a partir del análisis de discurso de profesores y alumnos. *Investigación en la Escuela*, 62, 47-60.

- Reid, D. y Johnston, M. (1999). Improving teaching in higher education: student and teacher perspectives. *Educational studies*, 25, 269-281.
- Robles Martínez, S. (Coord.) (2010). Recursos tecnológicos para la coordinación, en Rué, J. y Lodeiro, L. (Coord.). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea, 147-170.
- Rodríguez Espinar, S. (1991). Dimensiones de la calidad universitaria, en *I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*. Cádiz: ICE de la Universidad de Cádiz, 53 -83.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáinz, M.C. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico*. Madrid: Narcea.
- Rosenshine, B. (1987). Direct instruction, en Dunkin, M. (Ed.). *The international encyclopedia of teaching and teacher education*, Nueva York: Pergamon, 715-720.
- Rué, J.; Font, A. y Cebrian, G. (2011). El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones a un análisis de la formación en Derecho. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 25-44.
- Rué, J. y Lodeiro, L. (Coords.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Sánchez, E.; García, J.; Sixte, R. de; Castellano, N. y Rosales, J. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y aprendizaje*, 31(2), 233-258.
- Sato, K. (1992). La calidad en la buena administración. Montevideo: Ministerio de Industria, Energía y Minería.
- Schöder, H. (1979). *Comunicazione, informazione, istruzione*. Roma: Armando.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Skidmore, D. (2000). From pedagogical dialogue to dialogical pedagogy. *Language and Education*, 14 (4), 283-296.
- Skidmore, D.; Pérez-Parent, M. y Arnfielf, S. (2003). Teacher-pupil dialogue in the guided reading session. *Reading: Literacy and Language*, 37 (2), 47-53.
- Tejedor, F. J. y Montero, L. (1990). Indicadores de calidad docente para la evaluación del profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 260-279.
- Tupin, F. (2003) De l'efficacité des pratiques enseignantes? *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10.
- Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Estudios y Análisis. Proyecto de investigación: PROYECTO EA2003-0040. http://82.223.210.121/mec/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf [consulta 2010, 10 de junio].
- Valero, M. y Navarro, J. (2008). La planificación del trabajo del estudiante y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje basado en proyectos, en Sevilla, J. (Coord.). *La metodología del aprendizaje basado en problemas*. Murcia: Universidad de Murcia, 167-192.
- Wang, J. & Hartley, K. (2003). Video Technology as a Support for Teacher Education Reform. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11 (1), 105-138.
- Zabalza, M.A. (2004, 9ª edic.). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza universitaria, buenas prácticas, coreografías didácticas, observación de la enseñanza universitaria, investigación cualitativa.

KEYWORDS

University teaching, good practices, didactic choreographies, observation of university teaching, qualitative investigation.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Alfonso Cid Sabucedo, Doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, es Catedrático de Escuela Universitaria de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo, Miembro del G.I.E., sus principales líneas de investigación son: Desarrollo del currículo escolar, Educación infantil, Formación de Profesores, Formación y desarrollo profesional del profesorado y equipos directivos, Necesidades educativas especiales, Enseñanza universitaria y Métodos pedagógicos.

Adolfo Pérez Abellás, Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Vigo, es Profesor Contratado Doctor de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo, Miembro del G.I.E., sus principales líneas de investigación son: Desarrollo del currículo escolar, Educación infantil, Formación de Profesores, Formación y desarrollo profesional del profesorado y equipos directivos, Necesidades educativas especiales, Enseñanza universitaria y Métodos pedagógicos.

Miguel A. Zabalza Beraza, Doctor en Psicología y Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, Doctor Honoris Causa por el Instituto Multidisciplinario de Especialización (IME) de Oaxaca (México), es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, Investigador Principal de Grupo Interuniversitario de Investigación (G.I.E.), sus principales líneas de investigación son: Desarrollo del currículo escolar, Educación infantil, Formación de Profesores, Necesidades educativas especiales, Enseñanza universitaria y Métodos pedagógicos.

Dirección de los autores: Alfonso Cid Sabucedo
Adolfo Pérez Abellás
Departamento de Didáctica, Organización
Escolar y Métodos de Investigación
Facultad de Ciencias de la Educación
Avda. Alfonso Rodríguez Castelao s/n
32004 Ourense
E-mail: apabellas@uvigo.es

Miguel A. Zabalza Beraza
Departamento de Didáctica y Organización
Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus universitario sur
15782 Santiago de Compostela
E-mail: miguel.zabalza@usc.es

Fecha Recepción del Artículo: 25. Febrero. 2011
Fecha modificación Artículo: 15. Junio. 2011
Fecha Aceptación del Artículo: 30. Septiembre. 2011
Fecha de Revisión para publicación: 21. Noviembre. 2011

EL CINE DIGITAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA REALIZADA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

(DIGITAL CINEMA IN INITIAL TEACHER TRAINING: AN INNOVATIVE EXPERIENCE IN THE UNIVERSITY OF GRANADA)

José Antonio Ortega Carrillo
Universidad de Granada

Álvaro Pérez García
Universidad de Jaén

DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2644

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Ortega Carrillo, J. A. y Pérez García, A. (2013). El cine digital en la formación inicial del profesorado: una experiencia innovadora realizada en la Universidad de Granada. *Educación XXI*, 16 (2), 297-320. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2644

Ortega Carrillo, J. A. & Pérez García, A. (2013). Digital cinema in initial teacher training: an innovative experience in the University of Granada. *Educación XXI*, 16 (2), 297-320. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2644

RESUMEN

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) contempla por primera vez en la legislación educativa española el concepto de «competencia digital» entre las ocho competencias básicas que deben desarrollarse en sintonía con las recomendaciones de la UNESCO. Su consecución supone el manejo eficiente y creativo de habilidades relacionadas con el acceso a la información y su gestión como conocimiento y a través de los distintos canales y soportes digitales.

Los actuales programas universitarios de formación inicial del profesorado inciden escasamente en la consecución de tales habilidades. Conscientes de ello, implementamos un programa complementario de alfabetización audiovisual digital básico, como premisa indispensable para la lectura y análisis de los elementos que conforman los mensajes audiovisuales. Estuvo conformado por cinco acciones formativas relacionadas con los diversos ámbitos experienciales detectados en un cuestionario implementado sobre una muestra de alumnado compuesta por 189 sujetos. En este trabajo presentamos una síntesis de resultados de esta tesis doctoral inédita.

ABSTRACT

After the promulgation of Spanish Act on Education (LOE, 2006) the digital competence is inserted, for the first time, in Spanish educational legislation

among the eight fundamental competences that must be developed according to the recommendations of UNESCO. In order to achieve this competence is necessary an efficient and creative management of skills to gain access and to administer the information in the different channels and digital media to obtain knowledge.

Current university programmes for the initial teacher training, barely consider the acquisition of such competences. Aware of this, we have implemented a complementary programme on basic audiovisual digital literacy teaching as an essential premise for the reading and analysis of the elements that form the audiovisual messages. It was formed by five formative actions related to the various experience fields detected by a questionnaire carried out among a sample of 189 students. In this piece of work we present a summary of the results of this unpublished doctoral thesis.

INTRODUCCIÓN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto el surgimiento de un escenario educativo común que permite la movilidad de estudiantes y la compatibilidad de los títulos universitarios. En este prometedor espacio académico Blanco (2009: 13) expone la necesidad de modificar las metodologías docentes, centrando la atención en el estudiante y en su proceso de aprendizaje, en la adaptación de los títulos, en la inclusión de los créditos europeos y en el desarrollo de competencias, con objeto de asegurar una educación de alta calidad, la formación integral y la coherencia entre los perfiles académicos de los graduados y los perfiles profesionales requeridos.

Entendidas en su globalidad, las competencias se conciben como capacidades con potencial movilizador de conocimientos y técnicas, permitiendo así su desarrollo desde la reflexión sobre la acción como medio para perfeccionar su nivel de dominio (Ortega Carrillo, 2009). El ámbito de la competencia va más allá, ya que hace referencia a la construcción de esquemas orientadores de las acciones cotidianas, enmarcadas en modelos de conducta que permiten un eficaz diagnóstico y/o resolución de problemas.

En España, y como exordio a la Educación Universitaria, el Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, expone en su artículo dos, que la finalidad de esta etapa educativa es «conseguir que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a

estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos».

Tal Decreto alude, por primera vez, la *competencia digital* entre las ocho competencias básicas a conseguir, al final de la enseñanza obligatoria, como vía para «poder lograr una adecuada realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida».

El correcto ejercicio de esta competencia exige el dominio de estrategias de «búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información», así como el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia» (BOE, 2007).

Valorando como decisivo el contenido de estos párrafos legales, por el impulso que debieran producir en la formación de la futura ciudadanía digital, la otra cara de la moneda muestra que en los primeros cinco años de implementación de los Reales Decretos que desarrollan la LOE (2006), se ha avanzado muy poco en la transformación didáctico-digital de los centros educativos.

Así lo pone de manifiesto la investigación dirigida por María Luisa Sevillano (2009), «Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes», subrayando la aún escasa utilización de las tecnologías de la comunicación digital por los distintos estamentos y estratos sociales. Un análisis interpretativo de los datos revelados en este trabajo permite, además, afirmar la escasísima utilización de las herramientas de comunicación digital de naturaleza didáctica en los centros educativos del Estado Español.

1. CINE, COMPETENCIA DIGITAL Y FORMACIÓN TECNOLÓGICO-DIDÁCTICA DEL PROFESORADO

Tradicionalmente, el ejercicio de la lectura de textos visuales y audiovisuales es una actividad que, con frecuencia, se viene considerando como nuclear en los contextos formativos relacionados con la educación para el uso crítico de los medios de comunicación. En las sociedades avanzadas más de la tercera parte de la información que llega a la ciudadanía es de naturaleza visual, lo cual subraya la importancia de acometer campañas generales de alfabetización visual que favorezcan el descubrimiento de los contenidos presentes y latentes de las obras visuales propias de la pintura, la fotografía, la escultura, la publicidad, la prensa y el cómic. Tales acciones

desarrollan mecanismos de defensa ante la persuasión y la manipulación y permiten a la ciudadanía participante gozar estéticamente de las obras visuales y audiovisuales y enjuiciarlas éticamente respecto a su propia escala de valores (Ortega Carrillo, 2007).

De todos los medios audiovisuales, el cine y la televisión son los que mayor tradición de uso didáctico poseen desde su generalización a mediados del siglo pasado. Por ello, Martínez-Salanova (2002:11) afirma que «el cine compendia los elementos de la comunicación convirtiéndose en elemento insustituible, tanto como recurso didáctico y fundamento educativo para llegar a la investigación, como clave metodológica de los nuevos diseños curriculares y actividad fundamental en todos los niveles educativos, incluido el universitario. Por ello es necesario que los procesos de socialización y de educación cuenten con él como imprescindible elemento cultural».

Desde el punto de vista didáctico el cine es una buena herramienta para la educación en valores, siempre que al espectador se le capacite para el análisis y la crítica de aquellas situaciones argumentales, símbolos o mensajes que orienten sobre los riesgos a evitar o que apoyen el desarrollo de la madurez personal y social y de afianzamiento de valores.

Por otro lado, la consecución de un cierto dominio de las técnicas básicas para la realización de guiones y composición de textos visuales y audiovisuales resulta especialmente placentera para colectivos acostumbrados a registrar los grandes acontecimientos personales y familiares mediante fotografía y video, ante la popularización del uso de las cámaras (antes analógicas y ahora digitales) de captura fotográfica y grabación audiovisual.

De forma análoga, el ejercicio adecuado de la creatividad visual y audiovisual permite integrarse activamente en las formas de comunicación propias de la sociedad del conocimiento en la era digital, al poder crear textos visuales y audiovisuales para comunicar ideas y/o emociones, mediante:

- La confección de presentaciones digitales proyectables o visualizables mediante programas de navegación a través de la Word Wide Web.
- La confección de páginas web de naturaleza hipertexto (combinando texto, gráficos dinámicos, imágenes estáticas y dinámicas (animaciones), sonidos (locución y música) o video-grabaciones visualizables en directo (en línea) o en diferido, mediante programas de «*video streaming*».

- La posibilidad de retocar, mejorar y/o manipular fotografías o dibujos usando programas informáticos de creación gráfica y retoque.
- La posibilidad de montar secuencias de video digital, de introducir rótulos y gráficos y, a fin de cuentas, de practicar la creatividad cinematográfica digital artesanal.

El dominio de la lectura de textos visuales estáticos permite dar un paso, facilitando el ejercicio del análisis fílmico, es decir, la lectura crítica de documentos audiovisuales de corta duración (anuncios de televisión y videoclips, por ejemplo), de media duración (publirreportajes, reportajes informativos, trailer de videojuegos o pequeños programas de televisión) y de larga duración (películas y grandes programas de televisión) (Ortega Carrillo, 2007).

Las posibilidades didácticas del cine digital son sensiblemente mayores que las que hasta ahora ha permitido el cine analógico. La fácil utilización de diferentes programas de captura de imagen, secuencias y bandas sonoras, permiten al docente realizar con mayor eficiencia y calidad didáctica, prácticas de análisis fílmicos de películas, videoclips y anuncios publicitarios.

Es la década de 1990 la que marca el punto de partida de extensión del cine digital. La tecnología digital, que en principio se utilizó únicamente para mejorar los efectos especiales en algunas producciones, pronto pasó a ser la preferente y, posteriormente, excluyente en las tareas de producción fílmica. Pronto, las viejas mesas de edición se cambiaron por modernos ordenadores y casi todos los cines se equiparon con sistemas de sonido digital en cinco canales.

Compartimos con Martínez-Salanova (2002: 23-25) que «los sistemas de reproducción digitales han perfeccionado la visión; el sonido es tan bueno o mejor que en el cine; podemos tener ya en nuestras casas pantallas de tamaño considerable» (...) «No hace falta esperar mucho para que la tecnología cinematográfica sea exclusivamente digital y las viejas cámaras de proyección pasarán a la historia, siendo usadas de adorno en cines y museos o para capricho de coleccionistas».

Las investigaciones de Morales Castro, Lorenzo Delgado y Ortega Carrillo (2004) ponen de manifiesto que la aparición del DVD ha facilitado la utilización del cine en el aula. Ahora no es complicado, y cada vez menos costoso, convertir el aula en una auténtica sala de cine.

2. DESARROLLANDO COMPETENCIAS DOCENTES DESDE EL USO DIDÁCTICO DE CINE DIGITAL

En la sociedad digital «el video conforma un ecosistema audiovisual con pilares en el espacio mediático y en el ciberespacio. Este ecosistema incluye el cine, la televisión, el cibercine, la cibertelevisión y el cibervideo» (Díaz, 2009: 66). En esta sociedad reticular los centros educativos comienzan a conformarse como laboratorios en los que el profesorado inicia tímidamente la experimentación de las posibilidades educativas de estos cibermedios.

La UNESCO, consciente de esta novedosa situación, presentó en 2008 las denominadas «Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes», elaboradas en cooperación con las firmas Cisco, Intel y Microsoft, la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE) y el Instituto Politécnico y la Universidad del Estado de Virginia (Virginia Tech) (UNESCO, 2008).

Las citadas normas se presentan en tres documentos: en el primero, denominado *marco de políticas*, se exponen los motivos del proyecto, así como su estructura y enfoque; en el segundo, titulado *módulos de normas de competencias*, se combinan los componentes de la reforma de la educación con varios enfoques en materia de políticas, a fin de crear un marco de conjuntos de competencias para los docentes; y en el último, *directrices para la aplicación*, se proporciona un programa detallado de las competencias que deben adquirir los docentes dentro de cada conjunto de competencias o módulo, que incluimos a continuación (Ortega Carrillo, 2009).

Apoyándonos en el espíritu y la letra de este valioso documento, reiteramos nuestro convencimiento de la necesidad de formar a los futuros docentes para que en su desarrollo profesional puedan utilizar las posibilidades educativas de los medios de comunicación digitales. Por ello, subrayando la oportunidad de repensar y relanzar el uso educativo del cine digital, se concibió una investigación cuyo objetivo central fue «diseñar, construir, implementar, analizar y evaluar un Programa de Alfabetización para el uso Didáctico del Cine Digital (PRADICI-DIG)».

Este programa se aplicó en la Universidad de Granada al alumnado de la asignatura *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación* de la Diplomatura de Magisterio.

El citado programa surgió de las demandas formativas planteadas tras la implementación de un cuestionario de elaboración propia sobre conocimientos de cine, teniendo como objetivos:

- a) Descubrir, aprender y utilizar creativamente los elementos del alfabeto visual en su dimensión comunicacional, dentro de las obras cinematográficas.
- b) Descubrir, aprender y utilizar creativamente los elementos básicos del lenguaje sonoro y musical que aparecen en las obras fílmicas.
- c) Mejorar el conocimiento de la semántica de la imagen y el sonido cinematográfico.
- d) Aprender a leer críticamente textos visuales y audiovisuales de naturaleza fílmica.
- e) Favorecer la educación perceptivo-visual y ético-estética.

Este trabajo presenta una parte de los resultados de esta investigación que pretende favorecer aprendizajes relacionados con el tratamiento de la información audiovisual y el desarrollo de competencias creativas de comunicación digital desde la integración curricular del cine en el aula. Y ello desde una doble perspectiva, formando al futuro profesorado en estrategias de análisis crítico y propiciando, a la vez, el desarrollo de competencias creativas que le permitan guionizar, crear y valorar sus propias películas artesanales elaboradas en formato digital.

2.1. Objetivos

Los objetivos de la investigación fueron:

- a) Verificar si, tras la realización del programa, se han conseguido los objetivos propuestos en el mismo.
- b) Ofrecer una herramienta novedosa para trabajar la competencia digital en el aula.
- c) Estudiar la relación existente entre el desarrollo de la creatividad en el aula y el aprendizaje del alumnado.
- d) Promover la integración curricular del cine en el aula.

- e) Mostrar las ventajas de la utilización de los videojuegos como herramienta didáctica.

2.2. Diseño y desarrollo de la investigación

2.2.1. Metodología

La naturaleza de la investigación la enmarcan dentro de la modalidad de evaluación de programas, en cuyo desarrollo se han utilizado como instrumentos de recogida de datos el cuestionario, el análisis de documentos y el grupo de discusión para poder triangular las informaciones recogidas en el desarrollo del programa, si bien en este trabajo solo aludiremos a resultados parciales relevantes obtenidos con la aplicación del cuestionario.

2.2.2. Población y muestra

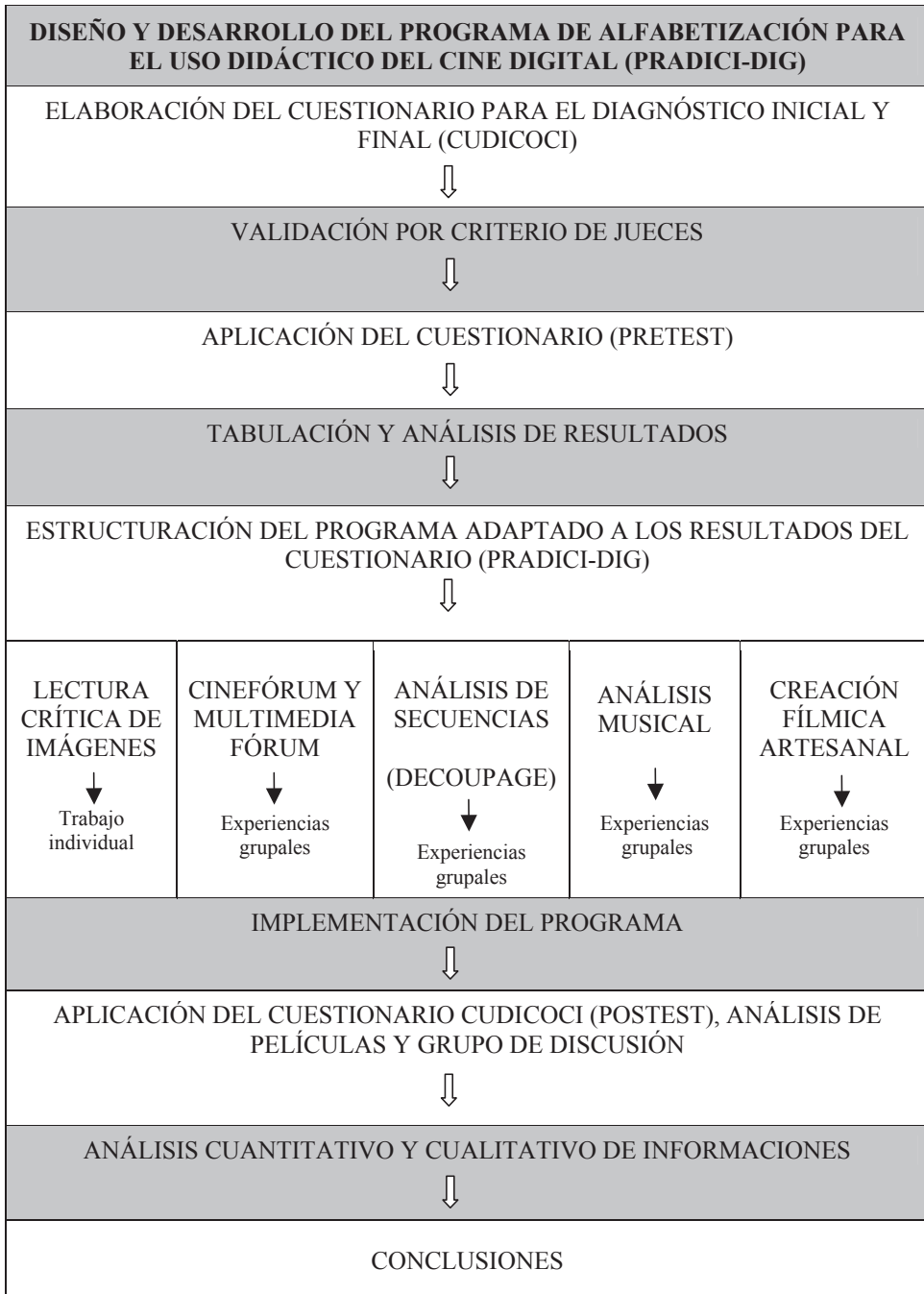
La población elegida estuvo compuesta por el alumnado de los grupos A y C de la asignatura *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*, que se impartía en el 3º Curso de la Diplomatura de Magisterio en la Especialidad de Primaria y el alumnado del grupo C de la misma asignatura impartida la Especialidad de Lengua Extranjera (Francés). Esta muestra fue elegida por formar parte del alumnado atendido por los investigadores.

El número total de matriculados en estos tres grupos fue de 227, siendo 189 los sujetos que, por asistir a clase con normalidad, realizaron con regularidad el programa formativo.

2.2.3. Etapas de la investigación

La investigación aplicada comenzó con la elaboración de un cuestionario original, cuyo objetivo primigenio fue conseguir la información previa necesaria para conocer el catálogo y nivel de competencias declaradas y desde el mismo, desarrollar un programa de alfabetización fílmico-digital, acorde con los intereses y necesidades de los destinatarios finales. Tras finalizar el desarrollo del programa, el citado cuestionario se utilizó como postest para determinar las fortalezas y debilidades del mismo.

En el siguiente esquema se muestran las etapas articuladas de esta innovadora investigación.



2.2.4. Descripción y validación del instrumento de recogida de datos

El cuestionario CUDICOCI (Cuestionario para el Diagnóstico de Conocimientos sobre Cine) estuvo compuesto por 79 ítems, distribuidos en cinco dimensiones:

- La primera está conformada por 19 ítems que exploran las inquietudes del alumnado sobre aspectos generales del cine y sus ilusiones formativas en esta temática.
- La segunda dimensión indaga sobre los conocimientos morfosintácticos y semánticos básicos relacionados con el lenguaje cinematográfico y consta de 15 ítems.
- Los 23 ítems de la tercera dimensión analizan sobre el conocimiento de la técnica cinematográfica.
- Los 7 ítems del cuarto bloque pretenden descubrir el nivel de competencias relacionadas con el análisis cinematográfico.
- La quinta dimensión está conformada por 10 cuestiones que indagan sobre el conocimiento sobre los diversos oficios cinematográficos.

2.3. La evaluación inicial y sus consecuencias en el diseño del programa de alfabetización para el uso didáctico del cine digital (PRADICI-DIG)

Por su relación directa con la consecución de competencias digitales referidas en la primera parte de este trabajo, seleccionamos las dimensiones dos, tres y cuatro del cuestionario como objeto de análisis y extracción de conclusiones.

Los 15 ítems que hacen referencia al manejo competencial del código expresivo visual y sonoro (segunda dimensión), arrojan valores en el pretest muy bajos (entre 1,5 y 2 sobre 4). Tal hallazgo aconsejó que el programa formativo a diseñar incidiera especialmente en este ámbito de conocimiento, para conseguir reforzar y ampliar los aprendizajes realizando experiencias de lectura de carteles cinematográficos y de secuencias sonoras.

Similares resultados arrojaron los 23 ítems de la tercera dimensión que detectan la opinión de los participantes sobre las técnicas expresivas

cinematográficas y sus consecuencias narrativas y emocionales, cuyos resultados se situaron igualmente entre 1,5 y 2), lo que indicaba la existencia de sensibles carencias de conocimiento de esta temática, cuyo aprendizaje, igualmente, pretendió reforzarse con el diseño y desarrollo del programa mediante la realización del cine forum.

Puntuaciones muy similares alcanzaron los 7 ítems relacionados con el ejercicio de competencias necesarias para analizar producciones cinematográficas (cuarta dimensión), cuyas medias se situaron mayoritariamente entre 2 y 2,5, lo que determinó la necesidad de que el programa incidiera de manera especial en la promoción de aprendizajes relativos a la lectura analítica del film ejercitando el análisis de secuencias clave.

Los resultados detallados del pretest se insertan posteriormente en las tablas comparativas que aparecen en los apartados 3.4.1, 3.4.2 y 3.4.3.

2.4. Descripción del Programa de Alfabetización para el uso Didáctico del Cine Digital (PRADICI-DIG)

2.4.1. Práctica 1. Lectura de imagen fija

Esta práctica se realizó siguiendo la «pauta para la lectura crítica de textos visuales» (Ortega Carrillo, 1997; 1999) que está compuesta por siete cuestiones basadas en los distintos niveles de lectura de textos visuales, propuestos por este autor, que facilitan al alumnado la descomposición, lectura y crítica de la imagen elegida. Para nuestra investigación se trabajó con la versión norteamericana del cartel publicitario de la película *Réquiem por un sueño* (Darren Aronofsky, 2000).

2.4.2. Práctica 2. Multimedia fórum

Para la realización de esta práctica se adaptó el modelo de valoración ético-estético de Guidetti, recogido por Lamet, Rodenas y Gallego (1968), como base para realizar una pauta de análisis de filmes, que quedó dividida en dos grandes bloques.

El primer bloque, dedicado al análisis estético, requiere la valoración de una serie de elementos de la forma y el contenido de la película mediante una escala de rangos, y analiza si la estética de esta película puede influir en el estilo de vida de los adolescentes que la vean.

El segundo bloque está dedicado al análisis de la ética del film, desglosando la película en las escenas más importantes, para señalar los valores y contravalores que aparecen en las mismas. Además, se solicita un resumen de valores y contravalores general de la película y cuestiona el grado de coincidencia de los valores y contravalores transmitidos y aquellos que sustentan la posmodernidad.

2.4.3. *Práctica 3. Análisis de secuencias clave (Decoupage)*

Para la realización de esta práctica se utilizó una pauta de creación propia para el «análisis de escenas clave de películas» que se divide en dos apartados:

El primero contiene información relativa a: *Identificación de la escena, Localización temporal, Importancia argumental e Importancia emocional.*

La segunda parte de la pauta analiza los diferentes aspectos de cada plano que componen la escena: *escenografía* (contenido, personajes, movimientos, gestos y una descripción de los textos que aparecen), *texto visual* (cámara, plano/escala, angulación, movimiento, iluminación-tonalidad, color, textura, líneas de fuerza visual), *texto sonoro* (análisis de la voz (in/off) y de la música y ruidos que aparecen en dicho plano), *semántica* (análisis de los significados de los textos visual y sonoro y de los símbolos) y *crítica personal* sobre el plano.

La escena que se analizó pertenecía al film *Réquiem por un sueño* (Darren Aronofsky, 2000) y fue elegida por votación por el alumnado.

2.4.4. *Práctica 4. Análisis de fragmentos sonoros*

Se diseñó una pauta para el análisis sonoro de videoclip, anuncios y fragmentos de películas, con la ayuda de una licenciada en Musicología y Diplomada en Magisterio Musical. Esta fue utilizada como instrumento para analizar la banda sonora de esta misma película.

El primer apartado cuestiona varios aspectos musicales (timbre, dinámica, textura, armonía, ritmo, forma y melodía) que el alumnado tendrá que relacionar con los fragmentos musicales elegidos.

El segundo apartado de la pauta demanda representar figurativamente, mediante una línea en evolución, los distintos fragmentos melódicos seleccionados, para comprender mejor su morfosintaxis e impacto emocional.

El siguiente apartado consiste en realizar un estudio intuitivo de la interacción música/imagen: función, justificación óptica, coherencia, interacción semántica, plano auditivo y estructura.

Por último, la pauta invita a profundizar en la semántica del texto musical en relación a la semántica del texto visual, exponiendo en primer lugar sólo música y, posteriormente, música e imagen. Para completar el apartado, se aporta un listado de sentimientos que pueden ser evocados por el fragmento musical.

2.4.5. *Práctica 5. Creación de películas digitales con The Movies*

Esta última actividad pretendía incentivar la capacidad creativa del alumnado realizando un cortometraje digital artesanal con el videojuego *The Movies* (Lionhead Studios, 2005). Para favorecer la creatividad y evitar barreras emocionales se sugirió a los alumnos que las temáticas de las películas fueran divertidas, desinhibidoras y atractivas al margen de su utilidad didáctica. Tal decisión se justifica por entender que una experiencia de creación de cine digital (de gran dificultad técnica y amplio esfuerzo personal) debía convertirse en una actividad lúdico-creativa.

Para realizar la valoración de esta práctica se creó una pauta que recogía los aspectos esenciales relativos a los componentes narrativos, escenográficos, estéticos y educativos, vertebrados en los siguientes factores: estructura de la película realizada, aspectos técnicos, aspectos estéticos y comunicacionales y aspectos educativos.

2.5. Análisis de la evolución competencial promovida por el programa

Una vez finalizado el desarrollo del programa PRADICI-DIG y tras la aplicación del cuestionario CUDICOCI, previamente validado por criterio de jueces (teniendo en cuenta la adecuación general del instrumento con lo que pretende medir, si la escala de rangos propuesta para contestar el cuestionario es adecuada, si la redacción de los ítems es correcta y si el número de ítems es suficiente, si sobra alguna cuestión o falta alguna pregunta en cada apartado o dimensión), se calculó la fiabilidad global del mismo, arrojando un coeficiente Alfa de 0,966 (que en función del número de ítems del cuestionario se considera muy alta). También, se realizó el cálculo de la fiabilidad de cada una de las cinco dimensiones de las que consta el cuestionario, obteniendo un Alfa de 0,860 en el primer bloque; 0,922 en la segunda dimensión; 0,960 para la tercera; y finalmente, 0,890 y 0,925 en la cuarta y quinta dimensiones, respectivamente. Estos coeficientes son igualmente altos, lo que subraya la buena fiabilidad del instrumento elaborado.

Para realizar los cálculos se utilizó el programa estadístico SPSS, lo que permitió hallar la asimetría, la curtosis y la curva normal de la distribución. Los datos arrojados por el análisis estadístico muestran que aproximadamente el 90% de los valores del cuestionario tienen un coeficiente de asimetría de $\pm 0,5$. Asimismo ocurre con el coeficiente de curtosis, lo que indica que los datos se distribuyen normalmente, siendo claramente «normal» la curva de la gráfica de distribución.

También se realizaron las correspondientes comparaciones de los resultados de las puntuaciones medias pretest-postest que reflejan las tablas que se presentan de manera sucesiva.

2.5.1. ¿Qué sé tras la aplicación del programa de los lenguajes que se utilizan en el cine?

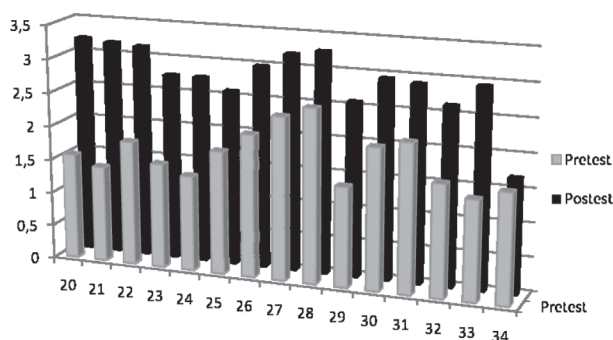
Una visión analítica de la diferencia de puntuaciones medias obtenidas en esta segunda dimensión muestra una sensible mejora del grado de conocimiento de los lenguajes propios del cine, fruto de las experiencias formativas ofrecidas por el programa, ya que en su totalidad alcanzan significatividad estadística (t de Student) con un nivel de confianza del 95 %.

Para la clara interpretación de estos datos conviene aclarar que las siglas de la columna frecuencia corresponden a las siguientes categorías de respuesta del cuestionario: muy bajo (MB), bajo (B), alto (A) y muy alto (MA).

ITEM	FRECUENCIA N= 189		MEDIA		DESV. TÍP.		T DE STUDENT
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	
20. ¿Conoces los elementos que componen el lenguaje de la imagen?	M B:100 B: 74 A: 14 M A: 1	M B: 1 B: 14 A: 114 M A: 58	1,56	3,22	0,655	0,598	0,000
21. ¿Conoces las funciones que desempeñan estos elementos?	M B: 22 B: 57 A: 9 M A: 1	M B: 1 B: 18 A: 115 M A: 53	1,41	3,18	0,609	0,610	0,000
22. ¿Sabes interpretar los significados de la imagen?	M B: 78 B: 71 A: 35 M A: 5	M B: 2 B: 18 A: 117 M A: 50	1,83	3,15	0,823	0,621	0,000
23. ¿Conoces las principales técnicas que se usan para crear efectos visuales especiales?	M B:100 B: 77 A: 10 M A: 2	M B: 6 B: 55 A: 103 M A: 23	1,54	2,76	0,648	0,702	0,000

ITEM	FRECUENCIA N= 189		MEDIA		DESV. TÍP.		T DE STUDENT
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	
24. ¿Conoces las técnicas de manipulación de la imagen?	M B:122 B: 60 A: 6 M A: 1	M B: 5 B: 59 A: 99 M A: 24	1,40	2,76	0,580	0,704	0,000
25. Tu nivel de conocimiento de lenguaje musical es...	M B: 76 B: 79 A: 28 M A: 6	M B: 7 B: 78 A: 86 M A: 16	1,81	2,59	0,803	0,700	0,000
26. ¿Sabes distinguir los distintos efectos sonoros que acompañan a ciertas escenas de una película?	M B: 54 B: 71 A: 56 M A: 8	M B: 4 B: 28 A: 120 M A: 35	2,10	2,99	0,864	0,652	0,000
27. ¿Conoces la utilidad que tiene un sonido en distintos momentos de una película?	M B: 30 B: 73 A: 66 M A: 20	M B: 2 B: 12 A: 119 M A: 54	2,40	3,20	0,880	0,597	0,000
28. ¿Sabes interpretar las emociones que produce un sonido o melodía?	M B: 21 B: 69 A: 71 M A: 28	M B: 2 B: 13 A: 104 M A: 68	2,56	3,27	0,877	0,635	0,000
29. ¿Conoces las técnicas de manipulación del sonido?	M B:121 B: 50 A: 15 M A: 3	M B: 9 B: 79 A: 80 M A: 19	1,47	2,58	0,711	0,739	0,000
30. ¿Sabes distinguir los tipos de gestos?	M B: 57 B: 72 A: 47 M A: 13	M B: 2 B: 39 A: 112 M A: 34	2,08	2,95	0,907	0,658	0,000
31. ¿Sabes interpretar el significado de los gestos?	M B: 41 B: 88 A: 43 M A: 17	M B: 4 B: 43 A: 106 M A: 34	2,19	2,91	0,879	0,701	0,000
32. ¿Conoces las técnicas de manipulación del lenguaje corporal?	M B: 95 B: 69 A: 22 M A: 3	M B: 11 B: 64 A: 93 M A: 19	1,65	2,64	0,748	0,744	0,000
33. ¿Conoces los estilos de locución y expresión de voz en off?	M B:127 B: 41 A: 15 M A: 6	M B: 7 B: 44 A: 87 M A: 49	1,47	2,95	0,776	0,805	0,000
34. ¿Distingues los significados correspondientes a las diversas cualidades de la voz?	M B:103 B: 61 A: 17 M A: 7	M B: 6 B: 48 A: 104 M A: 29	1,62	2,83	0,802	0,718	0,000

En efecto, el grado de conocimiento del lenguaje visual declarado se ha multiplicado por 2 en la mayor parte de las variables tras la aplicación del programa. Es reseñable que, en lo referido al lenguaje musical cinematográfico, el PRADICI-DIG ha producido un incremento de conocimiento declarado próximo a un punto y, relacionado con el lenguaje gestual, se ha incrementado entre el 20 y el 40% tras su aplicación. La gráfica adjunta muestra de manera intuitiva las diferencias aludidas, cuyos valores demuestran el acierto de las experiencias formativas del programa implementadas para desarrollar este tipo de habilidades competenciales.



No obstante, pensamos que la mejora de las puntuaciones obtenida en este segundo bloque aconseja, en futuras ediciones del PRADICI-DIG, intensificar el entrenamiento competencial relacionado con el dominio del análisis de los lenguajes gestual y musical.

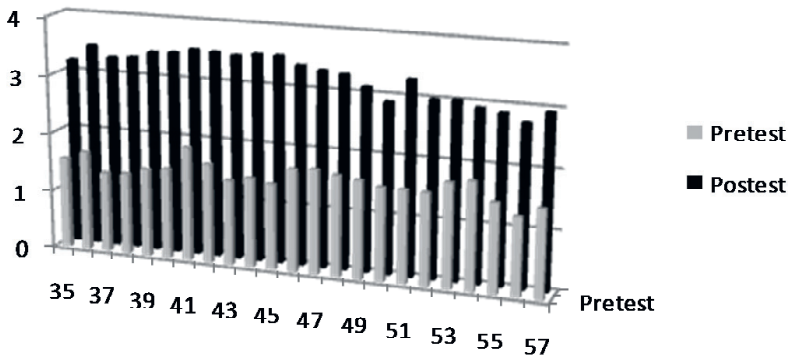
2.5.2. Conozco los efectos de las técnicas cinematográficas

Los datos obtenidos muestran un claro ascenso del nivel de aprendizaje conseguido en los contenidos y competencias reflejadas en todos y cada uno de los ítems de esta dimensión tras el desarrollo del programa, que en su totalidad alcanzan significatividad estadística, lo que confirma la bondad del mismo.

ITEM	FRECUENCIA N= 189		MEDIA		DES. TÍP.		T DE STUDENT
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	
35. Sé para qué se utiliza el encuadre	M B: 119 B: 38 A: 30 M A: 2	M B: 6 B: 16 A: 99 M A: 66	1,55	3,20	0,795	0,727	0,000

ITEM	FRECUENCIA N= 189		MEDIA		DESV. TÍP.		T DE STUDENT
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	
36. Conozco los efectos del plano general	M B: 103 B: 50 A: 28 M A: 8	M B: 1 B: 10 A: 76 M A: 100	1,69	3,47	0,877	0,625	0,000
37. Conozco los efectos del plano americano	M B: 141 B: 33 A: 10 M A: 5	M B: 7 B: 22 A: 67 M A: 91	1,36	3,29	0,705	0,819	0,000
38. Conozco los efectos del plano conjunto	M B: 139 B: 33 A: 13 M A: 4	M B: 4 B: 16 A: 84 M A: 83	1,38	3,32	0,708	0,720	0,000
39. Conozco los efectos del plano entero	M B: 128 B: 35 A: 20 M A: 6	M B: 3 B: 11 A: 76 M A: 97	1,49	3,43	0,810	0,679	0,000
40. Conozco los efectos del plano medio	M B: 122 B: 41 A: 19 M A: 7	M B: 1 B: 12 A: 76 M A: 98	1,53	3,45	0,822	0,640	0,000
41. Conozco los efectos del primer plano	M B: 83 B: 50 A: 40 M A: 16	M B: 1 B: 8 A: 72 M A: 107	1,94	3,53	0,996	0,580	0,000
42. Conozco los efectos del primerísimo plano o plano detalle	M B: 108 B: 44 A: 27 M A: 10	M B: 1 B: 5 A: 79 M A: 102	1,68	3,51	0,909	0,581	0,000
43. Conozco los efectos del punto de vista o angulación normal	M B: 129 B: 41 A: 13 M A: 6	M B: 2 B: 8 A: 75 M A: 102	1,45	3,48	0,761	0,634	0,000
44. Conozco los efectos del punto de vista o angulación en picado	M B: 121 B: 44 A: 18 M A: 6	M B: 0 B: 7 A: 74 M A: 106	1,52	3,53	0,796	0,571	0,000
45. Conozco los efectos del punto de vista o angulación en contrapicado	M B: 132 B: 35 A: 15 M A: 7	M B: 0 B: 6 A: 76 M A: 105	1,46	3,53	0,795	0,561	0,000
46. Conozco los efectos del punto de vista o angulación «a vista de pájaro»	M B: 93 B: 63 A: 22 MA: 11	M B: 2 B: 17 A: 74 M A: 94	1,74	3,39	0,882	0,698	0,000

ITEM	FRECUENCIA N= 189		MEDIA		DESV. TÍP.		T DE STUDENT
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	
47. Conozco los efectos de las distintas gamas de colores	M B: 85 B: 69 A: 29 M A: 6	M B: 0 B: 14 A: 95 M A: 78	1,77	3,34	0,824	0,614	0,000
48. Conozco los efectos de las distintas formas de iluminar escenas	M B: 89 B: 72 A: 22 M A: 6	B: 2 B: 17 A: 91 M A: 77	1,71	3,30	0,796	0,677	0,000
49. Conozco los efectos de las distintas texturas de materiales y vestidos	M B: 96 B: 67 A: 19 M A: 7	M B: 2 B: 26 A: 106 M A: 53	1,67	3,12	0,806	0,673	0,000
50. Conozco los efectos de los ritmos narrativos	M B: 107 B: 56 A: 23 M A: 3	M B: 4 B: 40 A: 114 M A: 29	1,59	2,90	0,764	0,668	0,000
51. Conozco las utilidades y efectos de los movimientos de cámara	M B: 106 B: 57 A: 24 M A: 2	M B: 1 B: 15 A: 98 M A: 73	1,59	3,30	0,750	0,636	0,000
52. Conozco las utilidades y efectos de la ambientación	M B: 107 B: 56 A: 25 M A: 1	M B: 1 B: 29 A: 126 M A: 31	1,58	3,00	0,737	0,587	0,000
53. Conozco las utilidades de los efectos acústicos	M B: 85 B: 65 A: 34 M A: 5	M B: 3 B: 28 A: 119 M A: 37	1,78	3,02	0,832	0,643	0,000
54. Distingo los efectos de los efectos especiales	M B: 85 B: 59 A: 36 M A: 9	M B: 2 B: 40 A: 115 M A: 30	1,84	2,93	0,899	0,643	0,000
55. Sé para qué se utiliza la música incidental en las películas	M B: 117 B: 48 A: 21 M A: 3	M B: 6 B: 46 A: 100 M A: 35	1,52	2,88	0,755	0,741	0,000
56. Sé para qué se usa el fundido de imágenes	M B: 141 B: 35 A: 12 M A: 1	M B: 12 B: 58 A: 82 M A: 35	1,33	2,75	0,617	0,833	0,000
57. Sé para qué se usa la superposición de imágenes	M B: 120 B: 49 A: 14 M A: 6	M B: 6 B: 34 A: 109 M A: 38	1,50	2,96	0,769	0,717	0,000



Como puede comprobarse, tres de cada cuatro ítems que componen esta dimensión han duplicado con creces el nivel declarado en el pretest, lo que indica que el programa ha mejorado la competencia filmico-analítica de los participantes, que declaran mayoritariamente niveles de conocimiento entre el 3 y el 3,8 sobre 4 (altos y muy altos, sobre los efectos de las técnicas cinematográficas), lo que se observa con gran claridad en la gráfica adjunta.

2.5.3. Sé analizar películas cinematográficas

La diferencia de puntuaciones medias obtenida en esta dimensión muestra, al igual que las dos anteriores, que la implementación del programa ha producido un notable incremento de habilidades competenciales declaradas que, por alcanzar significatividad estadística, confirma la oportunidad y pertinencia del programa formativo para los fines para los que fue creado.

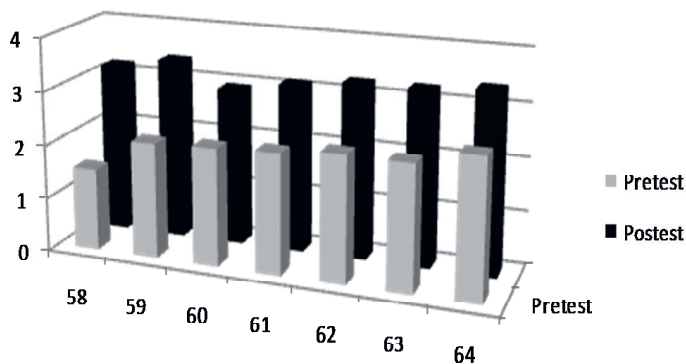
ITEM	FRECUENCIA N= 189		MEDIA		DES. TÍP.		T DE STUDENT
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	
58. Sé hacer una lectura analítica de secuencias clave	M B: 114 B: 48 A: 26 M A: 1	M B: 1 B: 17 A: 116 M A: 53	1,54	3,18	0,747	0,604	0,000
59. Sé valorar estéticamente una película	M B: 32 B: 103 A: 47 M A: 7	M B: 0 B: 9 A: 99 M A: 79	2,15	3,37	0,739	0,576	0,000
60. Sé valorar históricamente	M B: 35 B: 92 A: 53 M A: 9	M B: 6 B: 47 A: 89 M A: 45	2,19	2,93	0,789	0,786	0,000

ITEM	FRECUENCIA N= 189		MEDIA		DES. TÍP.		T DE STUDENT
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	
61. Sé valorar psicoemocionalmente una película	M B: 34 B: 87 A: 57 M A: 11	M B : 5 B: 26 A: 97 M A: 59	2,24	3,12	0,813	0,741	0,000
62. Sé valorar socialmente una película	M B: 23 B: 89 A: 65 M A: 12	M B: 1 B: 14 A: 110 M A: 62	2,35	3,25	0,775	0,608	0,000
63. Sé valorar éticamente una película	M B: 29 B: 84 A: 60 M A: 16	M B: 1 B: 18 A: 102 M A: 66	2,33	3,25	0,838	0,642	0,000
64. Sé valorar el potencial educativo de una película	M B: 13 B: 68 A: 91 M A: 17	M B: 0 B: 8 A: 104 M A: 75	2,59	3,36	0,750	0,563	0,000

La práctica totalidad de los conocimientos y habilidades declarados en el postest superan el 3 sobre 4, destacando la sensible mejora en la capacidad para leer analíticamente secuencias clave (3,18), en la valoración estética (3,37), social (3,25), ética (3,25) y educativa (3,36).

Cabe destacar el incremento producido en las puntuaciones del ítem 58 («sé hacer una lectura analítica de secuencias clave»), en el que 7 de cada 10 sujetos afirman en el postest tener conocimientos altos o muy altos, a diferencia del pretest, en el que esa afirmación solo la hacían 2 de cada 10.

En la gráfica adjunta se puede comprobar visualmente la mejora competencial conseguida por los participantes en el programa.



3. CONCLUSIONES

El ejercicio de la lectura de textos visuales relacionados con las películas de cine favorece la creación de esquemas anticipatorios que dirigen la observación del visualizador hacia aquellos aspectos y detalles que ayudan a develar los contenidos presentes y subliminales de dichos textos, a la vez que motivan al visionado crítico de las películas que anuncian dichos carteles.

La práctica educativa de análisis integral de películas de cine, siguiendo técnicas y estrategias denominadas genéricamente fórum (multimediafórum), no solamente se alinea con las prescripciones curriculares, sino que ha demostrado a lo largo de los tiempos, y sigue demostrando en la actualidad, ser de gran utilidad para favorecer el pensamiento divergente, la capacidad de análisis y síntesis y el enjuiciamiento ético y estético, entre otras competencias deseables para el ejercicio responsable de la ciudadanía digital.

Igualmente, la práctica curricular de análisis de secuencias clave de películas ayuda a la comprensión integral de los contenidos simbólicos, explícitos y subliminales de las creaciones fílmicas. Las competencias y conocimientos que el profesorado ha de adquirir para desarrollar con eficacia tales prácticas y estrategias, han de formar parte obligatoria de los programas de formación inicial del profesorado enmarcados en los estándares UNESCO de competencias TIC para docentes.

La integración curricular del análisis semántico de bandas sonoras es una práctica escasamente utilizada, y los estudios de semántica sonora apenas han conseguido traducirse en prácticas didácticas aplicables a los niveles educativos obligatorios. La experiencia de decodificación semántica de fragmentos sonoros realizada en el PRADICI-DIG ha puesto de manifiesto la necesidad y oportunidad de favorecer tales aprendizajes en los profesores en formación, a la vez que sugiere la necesidad de intensificar la investigación multidisciplinar de naturaleza didáctica sobre este ámbito de conocimiento.

La creación de cortometrajes digitales con la ayuda de software lúdico es una herramienta de gran valor para superar la tecnofobia y favorecer la creatividad del profesorado en formación y del alumnado de los distintos niveles del sistema educativo.

El programa PRADICI-DIG ha demostrado ser una herramienta eficaz para la alfabetización multimedia del profesorado en formación. Y el cuestionario CUDICOCI se ha configurado como instrumento válido y fiable para evaluar las competencias fundamentales relacionadas con el uso crítico y creativo del cine digital en las instituciones de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- B.O.E. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *B.O.E.* nº 106, 4-5-2006.
- B.O.E. (2007). REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *B.O.E.* nº 5, 5-1-2007.
- Díaz, R (2009). El video en el ciberespacio: usos y lenguajes. *Comunicar*, 33, 63-72.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Lamet, P.M.; Rodenas, J.M. y Gallego, D. (1968). *Lecciones de cine, II: Historia, Estética y Sociología*. Bilbao: Mensajero.
- Martínez-Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película: una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Morales Castro, O.; Lorenzo Delgado, M. y Ortega Carrillo, J. A. (2004). La educación ante el reto del cine y la televisión digitales. *Red digital: revista de tecnologías de la información y comunicación educativa*. 4. Disponible en http://reddigital.cnice.mecd.es/4/firmas_nuevas/informes/infor_2_ind.html [Consulta: 2010, 29 de diciembre].
- Ortega Carrillo, J. A. (1997). *Comunicación visual y tecnología educativa, implicaciones curriculares y organizativas de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario (2ª Ed. en 1999).
- Ortega Carrillo, J. A. (1999). *Comunicación visual y Tecnología Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ortega Carrillo, J. A. (2007). La alfabetización visual y su tecnología, en Ortega Carrillo, J. A. y Chacón Medina, A. (coords.) *Nuevas Tecnologías para la Educación en la era digital*. Madrid: Pirámide, 55-87.
- Ortega Carrillo, J. A. (2009). La formación para el ejercicio de la función docente en la sociedad del conocimiento: El papel impulsor de UNESCO, en Medina, A; Sevillano, M. L. y de la Torre, S. (coords.) *Una Universidad para el siglo XXI*. Madrid: Universitas, 173-186.
- Pérez García, A. (2010). *La integración curricular del cine digital en la formación inicial de los maestros: perspectivas didácticas y creativas*. Tesis Doctoral inédita. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
- Sevillano, M. L. (Dir.) (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, el trabajo y la formación permanentes*. Madrid: Pearson.
- Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 57.
- UNESCO (2008). *Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes*. París: UNESCO.

PALABRAS CLAVE

Tecnología de la Información, educación por el cine, formación de profesores

KEY WORDS

Information technology, film education, teacher education

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

José Antonio Ortega Carrillo, Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada y Director del Grupo Internacional de Investigación «Tecnología Educativa e Investigación Social» (TEIS).

Álvaro Pérez García, Doctor en Ciencias de la Educación y Catedrático de Escuela Universitaria en el Departamento de Psicopedagogía de la Escuela Universitaria de Magisterio SAFA-Úbeda, adscrita a la Universidad de Jaén y miembro del Grupo internacional de Investigación «Tecnología Educativa e Investigación Social» (TEIS).

Dirección de los autores: José Antonio Ortega Carrillo
Departamento de Didáctica y Organización
Educativa
Facultad de Ciencias de la Educación.
Campus Universitario de Cartuja.
C.P. 18071. Granada (España)
E-Mail: jaorte@ugr.es

Álvaro Pérez García
Dpto. de Psicopedagogía
E.U. Sagrada Familia.
Avda. Cristo Rey, 25
23400 Úbeda (Jaén)
E-Mail: alvaroperez@fundacionsafa.es

Fecha Recepción del Artículo: 11. Enero. 2011

Fecha modificación Artículo: 13. Mayo. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 26. Mayo. 2012

Fecha de Revisión para publicación: 14. Noviembre. 2012

LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE LA EVALUACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO

(THE UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTION OF THE EVALUATION: A CASE STUDY)

María Carmen Ricoy y Jennifer Fernández-Rodríguez
Universidad de Vigo

DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2645

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Ricoy, M. C. y Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. *Educación XX1*, 16 (2), 321-342. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2645

Ricoy, M. C. & Fernández-Rodríguez, J. (2013). The University students' perception of the evaluation: a case study. *Educación XX1*, 16 (2), 321-342. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2645

RESUMEN

El acercamiento y análisis a las impresiones que tienen los implicados sobre la evaluación, en este caso los estudiantes universitarios, puede constituir un valioso medio para reconducir el proceso con la finalidad de mejorarlo. Con el objeto de adentrarnos en la percepción que manifiesta sobre la evaluación un colectivo de estudiantes, del *Máster de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* de la Universidad de Vigo (Campus de Ourense), se planteó un estudio de caso, de tipo cualitativo. Con el trabajo realizado se pretende indagar sobre las problemáticas que se derivan de la evaluación, las sensaciones que producen en el alumnado universitario, así como los instrumentos o técnicas utilizados. El estudio se encuadra en la investigación biográfico-narrativa y se ha desarrollado a partir del análisis de contenido de 32 relatos.

Los resultados y conclusiones obtenidas ponen de manifiesto que ante la evaluación el alumnado universitario experimenta sensaciones contrapuestas, primando las negativas (principalmente de nerviosismo) sobre las positivas. Se revela que el tipo de agrupamiento adoptado para el estudio, por el colectivo analizado, ante las pruebas de evaluación es el individual y que su preparación se desarrolla, con intensidad, en los días previos a la realización de las mismas. Los exámenes se evidencian como instrumentos, en exclusividad, para calificar al alumnado en el contexto universitario, echándose en falta la existencia de técnicas alternativas o/y complementarias.

ABSTRACT

The approach and the analysis of the impressions of the people involved in evaluation, in this case the university students, can be a valuable mean to redirect the quality of the process in order to improve it. With the aimed of getting into the perception of a students group that attended to the master of secondary education, training and teaching of languages, at the University of Vigo (Campus Ourense), it was raised a qualitative case study. The realized work intends to investigate the problems arising from the evaluation, the sensations that occur in university students, as well as the used tools or techniques. The study is part of the biographical-narrative research and was developed from the content analysis of 32 stories.

The results and obtained conclusions show that university students present a conflicting feelings experience, overlapping the negative ones (nervousness) upon the positives. It is shown that before the exams people used an individual approach to study, in the case of the studied students, and training develops intensely in the days before. The exams are exclusive instruments used to qualify students in the university context, and alternative or complementary techniques are scarce.

INTRODUCCIÓN

La evaluación del alumnado integra una gran complejidad y, a su vez, es un componente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el punto de vista teórico, el proceso de evaluación es una actividad inherente a la propia educación, que tiene como objetivo central el aprendizaje y su seguimiento (Sánchez, 2010). A ello se suma que la evaluación está sujeta a juicios de valor, en donde la garantía de su imparcialidad dependerá de la precisión con la que se describa la faceta o aspecto educativo que se pretende calificar (De la Orden, 2009).

La tarea de evaluar es evidentemente una actividad ardua y, como decimos, compleja para el profesorado, que requiere de la valoración del desarrollo global del proceso y de sus participantes, lo que exige la utilización de distintas estrategias y procedimientos (Margalef, 2009). En todo caso, la evaluación ha de ser un medio para ayudar al profesorado a transformar la enseñanza o, al menos, para introducir cambios que contribuyan a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante las exigencias que nos invaden con la adaptación de la docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es imprescindible ir más allá de la transmisión de conceptos y la repetición de informaciones, contemplando la obtención de diferentes competencias, habilidades

y destrezas (Aguaded y López, 2009). En consecuencia, hemos de habilitar procedimientos de evaluación coherentes, sobrepasando las prácticas tradicionales que vinieron caracterizándola. Máxime, como señalan López, Cannella y Ciancimino (2010), cuando es necesario conocer las distintas capacidades del alumnado, que difícilmente resultan reconocibles y valorables a través de modalidades clásicas de calificación.

Sin duda la evolución e innovación requerida en la práctica universitaria implica por parte de los docentes, de forma bastante generalizada, transformaciones reales en la concepción metodológica y en la tipología de evaluación utilizada. De hecho, Jorret *et al.* (2011) defienden que el proceso de planificación y el diseño de la evaluación de competencias deben basarse en trabajos colegiados para alcanzar un consenso intersubjetivo entre los autores. De este modo, la calidad del aprendizaje y su nivel de logro en el alumnado atenderá a un propósito más global y a la propia complejidad del constructo competencial.

En la línea de lo referido, hemos de recordar que en el propio concepto de competencia se destaca su carácter multidimensional, desde una noción que integra diversas dimensiones: cognitiva, técnica, relacional, etc. (Lasnier, 2000). Para Ricoy, Feliz y Sevillano (2010) el término de competencia se asocia con el desarrollo de capacidades, actitudes, valores, habilidades, destrezas y conocimientos interrelacionados.

También el carácter multidimensional de la práctica docente conlleva reconsideraciones metodológicas periódicas, desde la implementación de la acción, para mejorar constantemente la calidad educativa. Al tiempo que la evaluación pedagógica es el componente principal del acto formativo (Tardif, 2006; Gullickson, 2007), más allá del subconjunto que representa la calificación.

En la educación formal, y particularmente en la universitaria, la evaluación se tradujo en la calificación de los estudiantes, a la que no puede negársele la repercusión que tiene para su promoción. Este hecho supeditó, en buena medida, la forma de entender y llevar a la práctica la actividad de la evaluación (Gil Flores y Padilla, 2009). Asimismo, condicionó de forma directa al profesorado y al alumnado a la realización de juicios de valor, que en la actualidad no resultan suficientes ante las nuevas exigencias del EEES.

Conceptualizar la evaluación no resulta fácil, precisamente porque está asociada a la emisión de juicios de valor (Alegre, 2006). Tampoco podemos obviar que en el proceso evaluativo confluyen multitud de sensaciones y valoraciones de los actores sobre las que no siempre se ha puesto la suficiente atención. Por ello, entendemos que el acercamiento a la realidad de

los participantes, permitirá tomar contacto con sus pensamientos y percepciones, y puede resultar de utilidad para tener, en mayor medida, conciencia de la problemática en la que se encuentra inmersa la evaluación u otras en las que deriva.

El interés por la evaluación de los estudiantes universitarios no es algo nuevo, con todo no son muchas las investigaciones que tratan esta temática. En concreto los estudios sobre la percepción y opinión en torno a la evaluación de este colectivo, en particular en el contexto español, son escasos a pesar de que el tema preocupa (Fernández Pérez, 1989; Tejedor, 1998; Porto, 2006). De hecho, existen pocos trabajos para conocer cómo se está desarrollando la evaluación de los estudiantes universitarios (Trillo y Porto, 2002).

Enfrentarse a situaciones concretas y reflexionar sobre la evaluación puede producir en los sujetos implicados efectos de diferente naturaleza, tanto a corto como a medio plazo. Como apunta Cardona (2008), las situaciones de la práctica real requieren del cultivo de la reflexión para encontrar soluciones adecuadas a los problemas emergentes. Asimismo, para Tejedor (2009), los comportamientos docentes relevantes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje incluyen, entre otros, factores sobre los cuales el profesorado puede reflexionar sobre la práctica.

Partiendo del convencimiento de que los docentes aprenden a través de la observación, la deliberación, el análisis de su práctica y la de otros colegas con la construcción del conocimiento que le puede generar mediante mecanismos de indagación (Cochran-Smith y Lytle, 2002), tratamos de afrontar este trabajo. Somos conscientes, como Margalef y Pareja (2008) que alcanzar un nivel de reflexión profundo, a través del análisis de la acción, requiere un grado de sistematización importante que intentamos satisfacer. Teniendo en cuenta la temática planteada se definieron como objetivos principales, del estudio de caso desarrollado, los siguientes:

- Reflexionar e identificar las problemáticas fundamentales que se derivan de la evaluación.
- Descubrir las sensaciones que anteceden, simultanean y suceden a las experiencias de evaluación del alumnado.
- Revelar la planificación que realizan los estudiantes de su trabajo ante la evaluación.
- Identificar los principales instrumentos o técnicas de evaluación utilizados.

1. MÉTODO

En este trabajo abordamos una investigación de tipo exploratorio desarrollada a partir de un estudio de caso, de carácter cualitativo, que se enmarca en la perspectiva biográfico-narrativa a través del análisis de las unidades microcontextuales seleccionadas. Según Duarte (2008) el estudio de caso constituye una interesante modalidad de investigación, cuando cuenta con la fundamentación teórica pertinente y la técnica apropiada para la recogida de información. Este tipo de estudio puede resultar ilustrativo y, a la vez, ser un medio para emprender posteriormente otro más ambicioso.

Dado que para Stake (2007) el estudio de caso puede ser sobre una persona o un grupo, el presentado en este artículo se sitúa en los de tipo instrumental-holístico, al analizar la percepción que tiene cada alumno y alumna de un aula (subcasos) sobre los hechos, vivencias y experiencias. Es de señalar que este tipo de estudios pueden originar tópicos sustantivos y extrapolables o de generalización analítica, bajo una mirada crítica, a otros contextos (Brown y Yule, 1998). Con todo, el interés fundamental de este trabajo, y en general de los estudios de casos, radica en la descripción y comprensión del caso concreto (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

1.1. Contexto y participantes

El estudio abordado se desarrolló en la Universidad de Vigo en el marco de un posgrado profesionalizante, en concreto con el *Máster de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* del Campus de Ourense. Esta titulación, como está siendo habitual en las enseñanzas de posgrado en la universidad española, cuenta con una carga lectiva de 60 créditos anuales, y fue puesta en marcha en el curso académico 2009-10.

La formación de este máster está orientada a capacitar a los licenciados, arquitectos, ingenieros y a los graduados en áreas específicas (geografía e histórica, matemáticas, tecnología e informática, etc.) para ser profesores de secundaria. Teniendo en cuenta las materias y ámbitos docentes en educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, enseñanzas artísticas, de idiomas y deportivas se estructuró su plan de estudios. El contenido curricular de este posgrado está agrupado en torno a tres módulos diferenciados (VV.AA., 2009).

- *Módulo genérico*, con 16 créditos ECTS distribuidos en cuatro materias (son comunes y obligatorios para todas las especialidades):
 - Desarrollo psicológico y del aprendizaje en la enseñanza secundaria (4,5 créditos).
 - Diseño curricular y organización de centros educativos (4,5 créditos).
 - Sistema educativo y educación en valores (3,5 créditos).
 - Orientación y función tutorial (3,5 créditos).

- *Módulo específico*, cuenta con 26 créditos ECTS en las respectivas especialidades (son de tipo obligatorio para cada especialidad e itinerario):
 - Ciencias Experimentales
 - Itinerario 1. Biología, geología, física y química
 - Itinerario 2. Matemáticas, tecnología e informática
 - Itinerario 3. Educación Física

 - Ciencias Sociales
 - Itinerario 1. Geografía e historia
 - Itinerario 2. Humanidades

 - Formación Profesional
 - Itinerario 1. Sector servicios
 - Itinerario 2. Sector primario y secundario
 - Itinerario 3. Formación y orientación laboral

 - Lenguas y Literaturas
 - Itinerario 1. Lenguas extranjeras
 - Itinerario 2. Lenguas y literaturas oficiales

 - Arte
 - Itinerario 1. Música
 - Itinerario 2. Dibujo

 - Orientación

- *Prácticum*, con 18 créditos ECTS asignados a las dos materias que lo conforman (se encuentran vinculadas a la especialidad correspondiente y son de tipo obligatorio):
 - Prácticas externas (12 créditos).
 - Trabajo fin de máster (6 créditos).

El conjunto de esta oferta formativa, en la Universidad de Vigo, queda supeditada a la demanda del alumnado matriculado. De modo que cuando no existe un mínimo de solicitudes, en un itinerario o especialidad, ésta no se desarrolla durante el curso académico, llevándose a cabo en los/as restantes.

Los criterios utilizados para la selección de los participantes de este estudio están asociados, fundamentalmente, al nivel de accesibilidad que se tiene a los mismos y a los documentos analizados (McMillan y Shumacher, 2005). Con los implicados se acuerda la doble finalidad que se realizará de la información de los relatos: didáctica e investigadora. Garantizándose, en esta última, el anonimato para resguardar su privacidad.

El estudio se ha abordado desde la materia de *Diseño Curricular y Organización de Centros Educativos* que, como adelantamos, forma parte del módulo común y consta de 4,5 créditos ECTS. Ha sido desarrollado en el primer cuatrimestre del curso académico 2010-2011, con un total de 32 estudiantes que se acogieron al sistema de evaluación continua, de tipo formativo. De ellos, casualmente, 16 eran mujeres y otros tantos varones, y su edad estaba comprendida entre los 24 y 45 años. Este alumnado acudió habitualmente a las clases de la referida materia, realizando 31 de ellos el trabajo que le permitió alcanzar las competencias previstas en la guía docente, así como la obtención de la calificación positiva.

Es de señalar que el grupo objeto de estudio contaba con un perfil académico heterogéneo, accediendo a los estudios de dicho máster a partir de la licenciatura en diferentes ramas, diversas ingenierías y arquitectura. Se trata de estudiantes con una larga experiencia sobre la evaluación en la universidad pues, al menos, todos han terminado una primera titulación.

1.2. Procedimiento y técnica de recogida de información

Al inicio del curso académico 2010-2011, a través de la guía docente y la presentación por las profesoras en el aula de la materia de *Diseño Curricular y Organización de Centros Educativos*, se informó al alumnado de los instrumentos que se iban a utilizar en la evaluación continua de carácter

formativo. Además, se le ha indicado el procedimiento de *feed-back* previsto para el seguimiento del proceso de aprendizaje, los criterios de calificación y la ponderación aplicada en los diferentes extremos (que no pasamos a detallar para no excedernos de la temática central que aquí nos ocupa).

Entre las técnicas empleadas para la evaluación continua se incluye el *e-portfolio* de aprendizaje albergándolo en la plataforma de *Claroline-Faitic*, que pone a disposición del alumnado y del profesorado la Universidad de Vigo. En él cada alumno/a, de forma individual, fue almacenando el trabajo realizado en torno a los bloques de contenido propios de la materia, a fin de recoger indicios y evidencias sobre el desarrollo de sus competencias y tomar conciencia del aprendizaje generado. Simultáneamente, se llevó a cabo la retroalimentación por las docentes con cada estudiante. De hecho, este tipo de estrategia formativa propicia la reflexión personal, la interiorización del aprendizaje y la generación de nuevo conocimiento.

La elección del *e-portfolio*, como instrumento de evaluación, se consideró por tratarse de un recurso digital útil que permite recopilar información y evidencias sobre las diferentes competencias académicas y profesionales obtenidas por el alumnado, y posibilita la valoración del aprendizaje (Barragás, 2005). Asimismo, es una excelente herramienta para la recogida de datos cualitativos en la evaluación continua de carácter formativo, que ayuda a los estudiantes y al profesorado a reflexionar sobre la acción y la comprensión mutua del proceso.

Entre las actividades planteadas, para trabajar los contenidos de la referida materia, el alumnado ha tenido que incluir dentro del *e-portfolio* un relato libre sobre la percepción y sentimientos que le produce la evaluación, en su etapa universitaria, así como los recuerdos más relevantes que mantienen. La realización de este ensayo se les propuso que lo plasmasen de forma individual.

Esta narrativa se les ha planteado a los participantes como una actividad didáctica para conocer sus ideas previas en torno a la evaluación, así como para desarrollar un análisis en profundidad, a nivel individual y colectivo (con el grupo aula), y el abordaje posterior de este estudio de casos. De este modo, tratamos de formar al alumnado y de investigar de forma metódica e intencional a través de un proceso de indagación (Flick, 2004). Paralelamente promovemos en los estudiantes una visión deliberativa y crítica sobre la evaluación, sustentada a través de una metodología dialógica (Flecha, 1997; Arandia, Alonso-Olea y Martínez-Domínguez, 2010). Todo ello, con el objeto de contribuir a la desmitificación del uso parcial y nada pedagógico que, de modo bastante generalizado, se asocia con la evaluación e impulsar en lo posible prácticas innovadoras sobre su uso en los futuros

docentes de secundaria. Además, este trabajo permite conocer la percepción sobre la evaluación que tiene el colectivo analizado, así como interpretar los sentimientos que le produce (Coller, 2005).

1.3. Proceso de análisis de la información

Para profundizar en la información de los 32 relatos generados por el alumnado se les ha aplicado un análisis de contenido. Con él, se han identificado las distintas categorías (principales y secundarias) a través de un proceso inductivo a partir de los datos brutos producidos por los participantes (Goetz y LeCompte, 1981).

Para el análisis de la información se ha tenido que utilizar diferente tipo de *software* informático. Inicialmente, a partir de los procesadores de textos empleados por los estudiantes para presentar sus relatos en el *e-portfolio*, se convierten estos escritos en formato txt, se identifica cada archivo con el género y un número correlativo asociado a cada uno de los sujetos, del 1 al 32 (considerando el total de participantes). Todo esto es necesario para efectuar el análisis de contenido con el programa AQUAD, versión 6 (para texto). Por otro lado, posteriormente a través del Excel-2003 se realizó el recuento de frecuencias (f) a partir de la codificación que emerge de las respectivas subcategorías procedentes de las narraciones. Lo que permite conocer su preponderancia y singularidad. Además, se aportan algunas representaciones gráficas sobre los datos.

La pregunta desarrollada a través del relato libre por los estudiantes contribuye a la unificación de la información, y permitió recoger datos contextualizados de forma sistemática para avalar la validez de los resultados (De Ketele y Roegiers, 1994). Asimismo, para garantizar la consistencia interna de los datos el análisis se ha planteado con pares de investigadoras. Su realización se fue determinando bilateralmente a través del consenso oportuno para unificar la codificación atribuida a las principales unidades de análisis (categorías principales), así como a las que emanaban (subcategorías) durante el proceso de desarrollo.

En el apartado de resultados se incorporan algunos fragmentos ilustrativos para ofrecer evidencias a la comunidad científica sobre los datos obtenidos, indicando al final de cada uno de estos extractos de textos: el género del participante, y el número del relato con el que se corresponde (ejemplo: mujer, relato nº 3).

Sobre la fiabilidad de los resultados obtenidos es de señalar que está vinculada con la rigurosidad y sistematización seguida en el desarrollo global del estudio abordado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Como

se ha precisado para mejorar su solidez, siguiendo a Flores (2003): se contemplan los componentes primordiales del diseño metodológico, se definen coherente y rigurosamente los procedimientos para realizar el análisis de contenido, y se aportan evidencias consistentes sobre los resultados, con la estructuración y exactitud pertinentes.

2. RESULTADOS

Primeramente se presentan los datos generales del estudio a partir de la tabla 1. A través de los análisis se obtuvieron resultados globales y parciales, de cada uno de los participantes y de la totalidad, que permiten conocer en profundidad la percepción que tiene sobre la evaluación el colectivo estudiado.

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA
Sensación que produce la evaluación	Negativa: nerviosismo; agobio; angustia; ansiedad; miedo; incertidumbre.
	Positiva: alivio; placer.
Tiempo dedicado al estudio	Estudio de última hora.
	Estudio planificado y dosificado.
Forma de estudio	Individual.
	Colectivo.
Instrumento o técnica de evaluación	Prueba/s escrita/s.
	Trabajo/s.
	Ejercicios.
Sistema de evaluación	Continua.
	Final.

Tabla 1. Categorías identificadas en los relatos

Por medio de los subapartados que se recogen a continuación se profundiza en los resultados, de forma pormenorizada, a través de las diferentes categorías y subcategorías, aglutinando estas últimas, en algunos casos, en función de su afinidad, similitud o proximidad.

2.1. Sensaciones que produce la evaluación

En torno a la evaluación el alumnado universitario se plasman multitud de emociones vinculándolas, casi todas ellas, con sensaciones negativas.

Es de resaltar que, esporádicamente reconocen alguna emoción positiva asociándola con la fase final (gráfico 1).

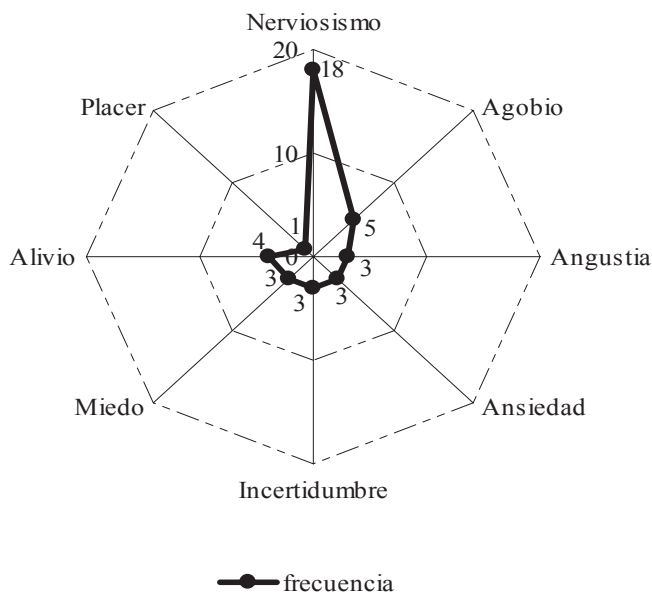


Gráfico 1. Sensaciones generadas por los estudiantes con la evaluación

Casi todos los participantes, a excepción de 8, manifiestan algún tipo de sensación/es negativa/s ante la evaluación refiriéndose con una mayor preponderancia a la de nerviosismo ($f=18$). Algunos estudiantes agregan agobio ($f=5$), angustia, ansiedad, incertidumbre y/o miedo ($f=3$). Estas impresiones negativas se entremezclan en el alumnado en 11 casos (por ejemplo: nerviosismo y miedo; nerviosismo y agobio; nerviosismo y ansiedad; etc.), frente a 13 que experimentan únicamente una de estas sensaciones desagradables.

En general consideran que forjan las sensaciones negativas a partir de sus creencias o ideas previas y experiencias que han ido conformando, a lo largo de los años, en torno a la evaluación. Asimismo piensan que se lo están jugando todo cuando afrontan estas pruebas y también enfatizan, en algún caso, el gran esfuerzo que les supone prescindir del desarrollo de las actividades de ocio o romper con este tipo de rutinas de esparcimiento.

«Al hablar de evaluación lo primero que me pasa por la cabeza es otra palabra asociada a ella: examen (o prueba como suelen llamarlo otros). Esto me produce una sensación de agobio. Quiero decir que, como estudiante que soy, asocio la palabra evaluación con experiencias, la mayor parte de las veces, negativas.» Varón, relato n° 24.

Es de señalar que en la vertiente de las sensaciones positivas emerge, excepcionalmente, en 5 sujetos cierto sosiego que les produce alivio o placer al término de la realización de los exámenes. Principalmente la percepción de alivio ($f=4$) se origina en el alumnado desde el momento en que concluyen la/s prueba/s, aunque el tiempo de espera ante los resultados continúa propiciándoles cierta tensión.

«Siempre asocio la evaluación a momentos de tensión, e incluso de pánico en el último momento antes de entrar a hacer una prueba. También la relaciono con una sensación de alivio o descarga de tensión, una vez finalizado el examen.» Mujer, relato n° 21.

Tan solo uno de los participantes sostiene que le agradan aquellas situaciones en las que el docente se implica con el alumnado a través de un *feed-back* constante en el proceso de evaluación continua, frente a otras formas que le ocasionaban ansiedad y angustia por basarse exclusivamente en una prueba final.

«La forma que yo consideraba (y que considero) que es la correcta para evaluar, (...) es aquella en la que existe una retroalimentación entre el alumno y el profesor o profesora, en donde se me permite ser consciente de mis errores y que gracias a eso todos podemos aprender y mejorar obteniendo así una sensación placentera, claramente opuesta a la de desasosiego y, a veces, de ansiedad y angustia que me causan otros planteamientos más tradicionales del enfoque de la evaluación.» Varón, relato n° 20.

2.2. Tiempo dedicado y forma de estudio

En las narraciones algunos participantes hacen alusión al tiempo que dedican al estudio, en concreto refiriéndose al que invierten en la preparación de los exámenes, y en su planificación para abordarlos. El colectivo analizado reconoce que dedica poco tiempo a su estudio y programación, dejando para última hora su preparación. Con todo, se plantean como finalidad esencial la superación de las pruebas.

Como tónica habitual el alumnado pone de manifiesto que activa estrategias cognitivas fundamentalmente para memorizar la información objeto de los exámenes, ajustándose al tipo de prueba que espera realizar. Además asume que este proceder le genera sensaciones negativas y que repercute de forma perjudicial sobre su calidad de vida.

«Hablar de evaluación a mí me recuerda los días de exámenes. Para mí la evaluación es sinónimo de tener que realizar una prueba y de estu-

diar, y no exactamente lo que es importante sino lo que probablemente tiene más posibilidades de caer en el examen.» Varón, relato n° 6.

«La evaluación para mí implica miedo. Me recuerda épocas de exámenes diarios en las que debía estudiar todas las tardes y hasta altas horas de la noche porque al día siguiente tenía un examen, y al otro uno diferente. En general, con el método de evaluación por exámenes simplemente estudias el día antes (por lo menos en mi caso) y luego lo revisado queda en el olvido rápidamente, y no te sirve de nada.» Mujer, relato n° 18.

De forma contrapuesta a lo referido anteriormente, se localiza un pequeño grupo de participantes (f=4) que reconoce planificar su proceso de aprendizaje para afrontar las pruebas escritas de forma coherente, y organiza oportunamente el tiempo del que dispone.

«Cuando hablo de evaluación la primera cosa que me viene a la cabeza es mi primera época como estudiante universitaria cuando tenía alguna prueba teórica, así como todo el estrés que me producía al tener que estudiar hasta la hora de celebrarse el examen.» Mujer, relato n° 11.

En las narraciones desarrolladas por el alumnado emergieron, en algunos participantes, los distintos tipos de agrupamiento que acostumbran a seguir para la preparación de las pruebas de evaluación. Distinguiéndose principalmente los de carácter individual. En los relatos el colectivo analizado manifiesta, con una destacada intensidad (f=31), que la práctica más utilizada para afrontar el estudio de los exámenes teóricos es la de prepararlos solos.

Excepcionalmente una alumna sostiene que estudiaba en equipo, aunque no siempre detalla la cantidad exacta de personas que se agrupaban. Esta estudiante argumenta que se reunía con sus iguales para preparar la elaboración de diferentes ejercicios, trabajos y pruebas escritas principalmente. De modo que, en este caso, se revela el uso de estrategias metacognitivas y de apoyo.

«La evaluación me recuerda (...) las prisas de los días previos a los exámenes, quedar con alguien para estudiar (sobre todo asignaturas más prácticas que teóricas: matemáticas, física, química,...), repasar problemas, revisar actividades y ejercicios, entre otras cosas.» Mujer, relato n° 3.

2.3. Instrumentos y tipos de evaluación

Entre los diferentes instrumentos utilizados en la evaluación, dentro del ámbito universitario, los participantes plasman en los relatos aportados

que son las pruebas escritas o exámenes teóricos los que priman, y que el desarrollo de ejercicios y trabajos se utiliza de forma minoritaria (gráfico 2).

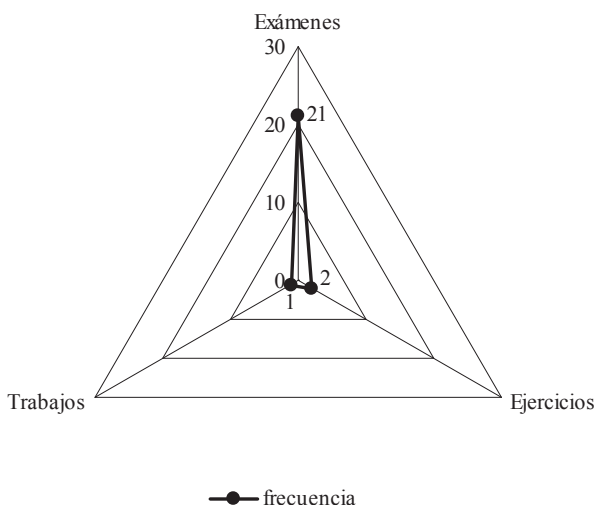


Gráfico 2. Instrumentos o técnicas utilizadas en la evaluación

Cabe distinguir que los exámenes sobre contenidos teóricos son el instrumento utilizado por antonomasia ($f=21$) para calificar al alumnado, quedando en un segundo plano la inclusión de ejercicios ($f=2$) y todavía es más excepcional el empleo de trabajos ($f=1$).

«Al final la evaluación se reducía a un par de ecuaciones del tipo: *evaluación = nota del examen*, o *evaluación = nota del examen + trabajos*.» Mujer, relato n° 14.

Únicamente un sujeto se refiere a que los docentes combinaban diferentes instrumentos o técnicas para evaluar, coincidiendo normalmente con un proceso de evaluación continua, aunque incide en que ponderaban la puntuación del examen por encima de los demás extremos considerados en la calificación.

«Evaluación te lleva a pensar en una relación directa examen = nota, en donde te van a valorar todo lo que sabes, todo va a depender de un test o unas preguntas que debes responder en un momento y en un tiempo determinado. En esta ecuación a veces aparecen agregados trabajos y ejercicios para subir nota, que normalmente no son útiles si no apruebas el examen. En resumen, al final siempre dependíamos de aprobar un examen para obtener una evaluación positiva.» Mujer, relato n° 14.

Entre las diferentes narraciones aportadas por los participantes, tan solo, un pequeño grupo hizo referencia en los relatos a los distintos tipos de evaluación, distinguiendo la continua y final. Dentro de la evaluación continua una minoría (f=2) manifiesta que se ha encontrado con procesos evaluativos de este tipo, considerándola mucho más enriquecedora por su relevancia formativa y sobre todo por la implicación que el/la profesor/a mantenía en el seguimiento de su aprendizaje.

«Recuerdo también ciertas ocasiones en las que el profesor utilizaba varios métodos de evaluación, desarrollando un proceso de forma continua y valorando además las actitudes, la creatividad, las ilusiones y las ganas que le poníamos al trabajo los alumnos.» Varón, relato n° 20.

Otro pequeño número de estudiantes (f=3) plasma que, en su trayectoria universitaria, se encontraron siempre con sistemas de evaluación de carácter final, utilizándose como único instrumento las pruebas escritas. Asimismo inciden en que no contaban con la posibilidad de demostrar todo el esfuerzo invertido, ni lo aprendido en la materia a través de la realización de otras actividades y/o trabajos.

«La evaluación en forma de examen final creo que en general al alumnado no nos gusta, ya que las posibilidades de demostrar los conocimientos no son las mismas que si se realiza una evaluación continua.» Mujer, relato n° 8.

«En la mayor parte de los casos, las evaluaciones se limitaban a un examen final de la asignatura de turno, en donde nos jugábamos todo a una carta y donde los profesores se dedicaban a dar el aprobado o suspenso, sin más interacción con el alumnado. En fin..., se limitaban a decirnos las notas.» Varón, relato n° 32.

3. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los estudiantes atribuyen al momento de ser evaluados una serie de sensaciones contrapuestas, aunque priman las emociones negativas (principalmente de nerviosismo) sobre las positivas, antes y durante el desarrollo de los exámenes. Piemontesi y Heredia (2009) ponen de manifiesto que antes de la elaboración de las pruebas de evaluación se producen en los estudiantes universitarios conductas de ansiedad. También González *et al.* (2010) identifican como máximo estresor académico percibido por el alumnado universitario, los exámenes y las intervenciones en público. Otras investigaciones señalan que la elevada ansiedad frente a las pruebas de evaluación está asociada con la baja habilidad, por parte de los estudiantes, para poner en mar-

cha estrategias de aprendizaje efectivas (Furlan *et al.*, 2009). Asimismo dar cuenta del rendimiento académico al alumnado le genera un incremento de ansiedad, cuando para la realización de una prueba las instrucciones que ofrecen los docentes son amenazantes y si existe presión con el tiempo disponible o si la tarea es compleja (Bausela, 2005).

Excepcionalmente los participantes destacan que tras la ejecución de las pruebas de evaluación reaparecen en ellos impresiones positivas, como consecuencia de la descarga emocional que les supone. Con todo, no enfatizan la repercusión apacible que les producen estas últimas, sino el sufrimiento que le originan las sensaciones negativas que experimentan.

En la preparación de los diferentes exámenes, los participantes optan por una estrategia de estudio basada en la utilización productiva del tiempo que destinan. En general reconocen que no autorregulan adecuadamente el tiempo de preparación y le dedican menos del necesario. Lo que propicia en los estudiantes el desarrollo de aprendizajes puntuales, superficiales y selectivos del contenido de las materias. De hecho, en otras investigaciones se puso también de manifiesto que en función de los procedimientos de evaluación y del nivel de exigencia que plantea cada materia los estudiantes dosifican sus esfuerzos, orientan el estudio e intensifican el trabajo días antes (Navaridas, 2002; Gil Flores y Padilla, 2009).

El colectivo analizado reconoce primordialmente la utilización de estrategias cognitivas y percibe una disminución, una vez realizados los exámenes, en la memorización de la información que ha manejado. Lo que resulta perjudicial para su formación académica, así como de cara al futuro para el ejercicio de su posible actividad profesional. Por otra parte este tipo de pruebas a las que se somete el alumnado, desencadena previsiblemente la forma de agrupación individual a la que supeditan la preparación de las mismas.

Como ha quedado en evidencia, entre las técnicas de evaluación destaca el uso abusivo de las pruebas escritas de tipo teórico para calificar al alumnado, ensombreciendo otras alternativas como: el desarrollo de actividades, de diseños, propuestas e implementaciones diversas, trabajos monográficos, análisis de casos o de experiencias, pequeñas investigaciones, portafolios de aprendizaje, etc. Ello provoca que los estudiantes tengan una visión restringida y acotada de la evaluación, vinculándola fundamentalmente con el momento de la realización de las pruebas. Hecho que minimiza sus posibilidades intelectuales y las reduce a medir resultados de aprendizaje (Carrizo, 2009).

Parece indudable que hay que variar las prácticas de la evaluación para traspasar las restricciones que generan las pruebas convencionales (Villa y Poblete, 2011). De forma que, para mejorar la calidad del proceso

de enseñanza-aprendizaje, es esencial incorporar cambios sólidos en la metodología y evaluación que contribuyan a transformar verdaderamente la práctica educativa, como ya lo están haciendo algunos docentes (Margalef y Álvarez, 2005). Asimismo, es de señalar que diversas investigaciones (Biggs, 2005; Wilson y Fowler, 2005) se han hecho eco de la relación existente entre el método de evaluación utilizado por el profesorado y la forma que tiene el alumnado de abordar el aprendizaje. Con todo, la finalidad fundamental de la evaluación presenta repercusiones relevantes más allá de la mera calificación del alumnado, aunque este aspecto resulte sustancial para su promoción académica y laboral.

Es de resaltar la preponderancia de la evaluación final sobre la continua o de tipo mixto (continua y sumativa), encontrándose la primera superada, de forma generalizada, a la utilización de un único instrumento denominado entre los estudiantes como examen. También en otro estudio de caso (Porto, 2005) sobre la percepción que tiene el alumnado de la evaluación, en la Universidad de Santiago de Compostela, se detectó un uso generalizado del examen, afirmando que la acreditación de los estudiantes se decide a partir de la calificación a través de pruebas escritas. La analogía que establecen los estudiantes universitarios entre la evaluación y la realización de exámenes queda patente. Cuestión que en la actualidad ha de revisarse, pues la evaluación por competencias requiere del desarrollo de procedimientos complejos y técnicas o instrumentos diversos, con la ponderación y el uso de criterios pertinentes para identificarlas. Cano (2008) señala que no todas las materias prevén un sistema de evaluación por competencias, relegándolo todavía en muchos casos a un segundo plano y desligándolo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que, junto a los resultados de este trabajo, evidencia la necesidad de revisar el sistema de evaluación por competencias, con el objeto de avanzar en un cambio a corto plazo, real y efectivo.

Según apunta Pérez Juste (2005), el sistema de evaluación debe presentar plena coherencia entre los fines o los objetivos perseguidos desde sus múltiples dimensiones, sin olvidar que es un elemento clave en todos los procesos vinculados con la calidad educativa. Por ello, es necesario trabajar desde la máxima consideración su concepción, su diseño, su ejercicio y el uso que se hace de la información recogida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. I. y López, E. (2009). La evaluación de la calidad didáctica de los cursos universitarios en red: diseño e implementación de un instrumento. *Enseñanza & Teaching*, 27 (1), 95-114.
- Alegre, O. (2006). Evaluación del programa de posgrado «Educar en la Diversidad» por parte de los profesores participantes. *Revista de Educación*, 340, 299-340.
- Arandia, M.; Alonso-Olea, M. J. y Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329.
- Barragás, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: una experiencia en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 121-140.
- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 31, 553-557.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Brown, G.; Yule, G. (1998). *Discourse analysis*. Cambridge: University Press.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-16. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf> [consulta 2011, 24 de junio].
- Cardona, J. (2008). La práctica reflexiva, clave en la profesionalización docente, en Cardona, J. (coord.) *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores*. Madrid: Sanz y Torres, 183-222.
- Carrizo, W. (2009). La responsabilidad del docente frente a la evaluación. *Pecunia*, 9, 63-83.
- Cochran-Smith, M.; Lytle, S. (2002). *Dentro y fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios Sobre Educación*, 16, 17-36.
- De Ketele, J. M.; Roegiers, X. (1994). *Metodología para la recogida de la información*. Madrid: La Muralla.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em Educação. Investigaçao em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalizaçao. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Fernández Pérez, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Salamanca: Hupagraphis.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, M. A. (2003). Investigar (com) os professores: reflexoes sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspectiva*, 21 (2), 391-412.

- Furlan, L. A.; Sánchez, J.; Heredia, D.; Piemontesi, S. e Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico*, 5 (12), 117-124.
- Gil Flores, J. y Padilla, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1981). Ethnographic research and the problem of data reduction. *Anthropology and Education Quarterly*, 12, 51-70.
- González, R.; Fernández, R.; González, L. y Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32 (4), 151-158.
- Gullickson, A. R. (2007). *Estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Bilbao: Mensajero.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jornet, J. M.; González, J.; Suárez, J. M. y Perales, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63 (1), 125-145.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- López, M.; Cannella, S. y Ciancimino, E. (2010). Proyecto de evaluación mixta ALTA: la experiencia en un entorno mexicano de enseñanza a distancia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (2), 1-16. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol12no2/contenido-lopezcannella.pdf> [consulta 2011, 27 de mayo].
- Margalef, L. (2009). *A avaliación formativa: un desafío para o ensino universitario*. Vigo: Universidad de Vigo.
- Margalef, L. y Álvarez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Margalef, L. y Pareja, N. (2008). Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, 47-62.
- Mcmillanm, J. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante. *Contextos Educativos*, 5, 141-156.
- Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-33.
- Piemontesi, S. E. y Heredia, D. E. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de Psicología*, 25 (1), 102-11.
- Porto, M. (2005). Evaluación de estudiantes y calidad docente en los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela: Propuesta de mejora. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26, 7-17.
- Porto, M. (2006). La evaluación de los estudiantes universitarios vista por sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 24, 167-188.
- Ricoy, M. C.; Feliz, T. y Sevillano, M. L. (2010). Competencias para la utilización de las herramientas digitales en la sociedad de la información. *Educación XXI*, 13 (1), 199-219.
- Sánchez, M. P. (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tejedor, J. (dir.) (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Informe de Investigación*. Salamanca: CIDE.
- Tejedor, J. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios Sobre Educación*, 16, 79-102.
- Trillo, F. y Porto, M. (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-301.
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63 (1), 147-170.
- VV.AA. (2009). *Memoria para la solicitud de verificación del título: Master universitario para el profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas por la universidad de Vigo*. Disponible en: http://webs.uvigo.es/victce/images/documentos/MEMORIAS_DEF_POSGRAO/Master_profesorado.pdf [consulta 2011, 27 de abril].
- Wilson, K. & Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students» approaches to learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (1), 85-99.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, instrumentos de evaluación, exámenes, calificación, máster de secundaria, docencia universitaria.

KEY WORDS

Evaluation, evaluation tools, exams, qualification, master of secondary education, University teaching.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

María Carmen Ricoy, profesora Titular de Universidad y responsable de diferentes materias de Didáctica y TIC Aplicadas a la Educación, en la Facultad de CC. de la Educación (Universidad de Vigo). Tiene publicados numerosos artículos en revistas científicas y capítulos de libros. Ha participado en múltiples proyectos de investigación, así como de ponente y comunicante en eventos científicos. Líneas de investigación: evaluación y calidad, TIC aplicadas a la educación, estrategias de enseñanza y aprendizaje innovadoras.

Jennifer Fernández-Rodríguez, cuenta con la Licenciatura en Psicopedagogía y es doctoranda de la Universidad de Vigo. Es profesora de la materia de *Diseño Curricular y Organización de Centros Educativos* y la de *Sistema Educativo y Educación en Valores* en el Máster de Secundaria de la Universidad de Vigo. Ha publicado algunos trabajos en revistas científicas y libros. Líneas de investigación: evaluación y calidad, innovación didáctica, TIC aplicadas a la educación y al ocio.

Dirección de las autoras: Facultad de CC. de la Educación
Universidad de Vigo
Av./ Castelao, s/n
32004 Ourense (España)
E-mail: cricoy@uvigo.es
jennifer@uvigo.es

Fecha Recepción del Artículo: 02. Noviembre. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 07. Diciembre. 2011

Fecha de Revisión antes de la publicación: 11. Noviembre. 2012

PORTAFOLIO DOCENTE Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA INICIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. UN ESTUDIO CUALITATIVO EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

(TEACHING PORTFOLIO AND THE INITIAL EDUCATION OF THE UNIVERSITY TEACHERS. A QUALITATIVE STUDY IN THE UNIVERSITY OF BARCELONA)

Beatriz Jarauta Borrasca y Zoia Bozu
Universidad de Barcelona

DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2646

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Jarauta Borrasca, B. y Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XXI*, 16 (2), 343-362. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2646

Jarauta Borrasca, B. & Bozu, Z. (2013). Teaching portfolio as a tool for building the university lecturer's professional knowledge. *Educación XXI*, 16 (2), 343-362. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2646

RESUMEN

Este artículo pretende contribuir a enriquecer la literatura pedagógica sobre el uso del portafolio docente como estrategia de evaluación y aprendizaje en la formación pedagógica inicial del profesorado universitario. El propósito principal de este estudio es analizar las potencialidades del portafolio como estrategia de reflexión, análisis y mejora de la práctica docente. Para ello hemos recurrido a un enfoque cualitativo de investigación y concretamente a un estudio de casos múltiple. La muestra de la investigación ha estado constituida por diez profesores noveles de la Universidad de Barcelona y los datos proceden de la realización de entrevistas en profundidad y del análisis documental. Entre los hallazgos más importantes, cabe destacar el valor o el potencial del portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional del profesorado; su utilización como herramienta valiosa para la consecución de un nuevo profesionalismo orientado a una práctica reflexiva y finalmente, la constatación de que la participación en una experiencia de portafolio contribuye a la adquisición y desarrollo del conocimiento profesional para la docencia universitaria.

ABSTRACT

In this paper we aim to help to enrich the existing pedagogical literature on the use of the portfolio as a strategy to aid the learning and assessment in the initial education of the university teachers. The main aim of this study is to analyse the potential of the portfolio as a strategy to reflect on, analyse and

improve university teaching practice. For this reason we have used a qualitative research approach: concretely, a multiple case study. The research sample consisted of ten junior lecturers of the University of Barcelona and the data was obtained from in-depth interviews and document analysis. We would highlight from among our key findings the value or potential of the teaching portfolio as a strategy for lecturers» training and professional development; its use as a valuable tool to bring about a new standard of professional lecturing aimed at reflexive practice; and lastly, the verification that creating a lecturing portfolio contributes to the acquisition and development of the university teacher»s professional knowledge.

INTRODUCCIÓN

Una de las ideas actualmente aceptadas en el ámbito de la pedagogía universitaria es que el modelo docente o paradigma educativo que rige los procesos formativos, asume ahora una nueva y renovada visión sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación educativa. Desde hace unos años, asistimos a un cambio paradigmático que hace énfasis en la individualización de la enseñanza, en el desarrollo de un conjunto de actitudes críticas y reflexivas en el alumnado y en la promoción de la autonomía de los estudiantes (Calderón y Escalera, 2008). Los métodos magistrales y expositivos de transmisión de conocimiento dejan de tener el protagonismo absoluto de antaño y se incorporan nuevas metodologías docentes dirigidas a potenciar la iniciativa y la participación activa y responsable de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje (García Ruiz y otros, 2010; Gil Flores y Padilla, 2009).

No cabe duda alguna que para atender a tales retos y exigencias, es necesario un conjunto de competencias específicas e inherentes a la función docente universitaria. Dicho de otra manera, los profesores deben conocer la materia pero deben también poseer unas habilidades específicas que les permitan tanto adaptar su conocimiento especializado a la práctica docente, como utilizar todos sus saberes para identificar y solventar cualquier imprevisto o problema emergente de la enseñanza. Cobran entonces importancia aquellas propuestas de formación que ayuden al profesorado a analizar y confrontar las problemáticas, inquietudes y concepciones que posee en torno a la práctica docente.

En las siguientes páginas, trataremos de mostrar los resultados obtenidos en una investigación centrada en el uso del portafolio como estrategia de aprendizaje, integrada en este caso en una propuesta de formación inicial del profesorado universitario. Como se observará en adelante, el reconocimiento de algunas teorías docentes implícitas, el análisis de esquemas y patrones de actuación pedagógica y la formalización de ciertos subsistemas del conocimiento docente, son algunas de las aportaciones del portafolio al desarrollo profesional del profesorado participante en el estudio.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Existe un acuerdo generalizado en atribuir a la etapa de iniciación a la enseñanza un papel decisivo en el proceso de desarrollo profesional del docente, ya que en la misma se concentran una serie de situaciones problemáticas de cuya forma de resolución dependerá la evolución posterior del profesor (Feixas, 2002a, 2002b). El período de iniciación profesional representa un gran desafío para los docentes principiantes, quienes deben afrontar situaciones nuevas en contextos desconocidos. Esta etapa, la inicial, debe entenderse como un momento de inmersión en los roles y funciones del profesorado universitario. La iniciación, junto a la socialización, lo es en todos los ámbitos. Se trata de una experiencia de adaptación, un proceso que prepara al profesorado para las verdaderas tareas que desarrollará en un futuro relativamente próximo. Y la entrada a un departamento universitario implica reconocer e integrarse en un sistema complejo de símbolos y representaciones compartidas, no siempre explícitas, referidas a la docencia pero también a una determinada cultura de gestión e investigación, con sus ritos, costumbres y modos de proceder.

En la actualidad prácticamente todos los departamentos y universidades españolas, con mayor o menor grado de formalización, desarrollan acciones y programas de acompañamiento y formación pedagógica inicial. Las formas de organización, las modalidades de formación y los objetivos son diversos. Muchas de estas propuestas formativas incluyen el portafolio docente como estrategia de aprendizaje y evaluación. En un principio, esta herramienta permite al profesorado considerar la naturaleza compleja y multidimensional de la enseñanza, ofreciéndole la oportunidad de nombrar y revelar aspectos recónditos de la propia práctica, a veces poco reconocidos, y ayudándole además a identificar aquellas áreas que deben ser intensificadas o bien, por defecto, eliminadas o transformadas (Shulman, 1999).

En la literatura actual encontramos múltiples definiciones del portafolio y diversas posibilidades en torno a su elaboración y uso (Corominas, 2000; Klenowski, 2005; Seldin, Miller y Seldin, 2010; Shulman, 1999; Zubizarreta, 2009). Por ejemplo, existe un elevado consenso en considerar el portafolio como una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje realizado por un sujeto a lo largo de un proceso de formación y como un mecanismo que además permite reflexionar sobre el mismo y evaluarlo. Las evidencias que se incluyen (reflexiones personales, creaciones audiovisuales, trabajos de asignaturas, reseñas) permiten al alumnado mostrar qué está aprendiendo y al profesor/a realizar un seguimiento del progreso de este aprendizaje (Barberá et al., 2006). En el ámbito de la formación del profesorado, el portafolio docente se ha venido también entendiendo como producto, es decir, como

colección de trabajos y como historia documental, pero progresivamente se ha ido incorporando a esta imagen una dimensión más reflexiva que concibe la elaboración del portafolio como una experiencia de aprendizaje en sí misma, cuyo valor reside precisamente en su dimensión más procesual y en todas las oportunidades que ofrece para el aprendizaje autónomo y personal del profesorado (Bird, 1997). De este modo, potenciar la habilidad de autoevaluación, la conversación, así como el pensamiento reflexivo con la práctica serían, según esta perspectiva, algunas de las aportaciones clave del portafolio a la evaluación y al aprendizaje del profesor (Alfageme, 2007).

El portafolio docente, así como lo hemos anticipado, no es una simple y exhaustiva recopilación de documentos y materiales referidos a la intervención docente sino una información seleccionada sobre las actividades de enseñanza del profesor o profesora y una muestra de sólidas evidencias de su efectividad (Fernández March, 2004). Al referirse al portafolio docente, Cano (2005) considera que las características más importantes de este instrumento son las siguientes: (i) *es un documento de orientación personal*, (ii) *acumula documentación* relacionada con el ejercicio de la función docente, (iii) *se basa en datos y opiniones sistemáticas*, (iv) *potencia la organización del conocimiento pedagógico*, (v) *documenta un proceso*, aportando mayor autenticidad y perspectiva temporal al proceso de aprendizaje, (vi) *fomenta la reflexión* sobre la docencia y (vii) *permite mostrar los propios méritos* y explicitar el desarrollo profesional del docente durante un breve periodo de tiempo.

Cabe señalar que pese al carácter altamente personalizado del portafolio, éste asume su mayor potencialidad cuando alterna espacios y momentos de aprendizaje y reflexión individual junto a otros de trabajo compartido con compañeros de profesión. En este sentido, el portafolio debe fomentar el desarrollo de acciones de aprendizaje autónomo, de reflexión sobre la propia práctica, de lectura individual y de reconocimiento de los conflictos, problemas y contradicciones que surgen en la realidad concreta de cada profesor. Y a la par, debe potenciar momentos de intercambio y aprendizaje cooperativo como por ejemplo la puesta en marcha de procesos de observación y valoración de la práctica docente de otros/as colegas, el desarrollo de reflexiones en torno a proyectos de innovación o en torno a la elaboración colaborativa de materiales y recursos para la docencia.

En este contexto de inquietudes, presentamos los resultados de una investigación dirigida a conocer y analizar cómo el portafolio contribuye al aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado novel. En concreto, nos detendremos ante los procesos de reflexión, análisis y mejora suscitados por el uso del portafolio docente y en cómo esta herramienta contribuye a la adquisición y perfeccionamiento del conocimiento profesional para la enseñanza universitaria.

2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio responde a un enfoque cualitativo de investigación. Dentro de este enfoque hemos optado por un estudio de casos múltiple.

2.1. Participantes: obtención de muestra y perfil

La población objeto de estudio la constituyen profesores noveles que, en el momento de desarrollar la investigación, habían realizado el Postgrado de Iniciación en la Docencia Universitaria, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona (UB). Se trataba de un postgrado dirigido al profesorado novel de la UB perteneciente a diferentes áreas de conocimiento. El curso, de carácter semipresencial, incluía la mentorización del novel por parte de profesorado experimentado. Y uno de los ejes fundamentales del curso era la elaboración de un portafolio, en este caso supervisado y compartido con el profesor mentor.

Dentro de este contexto, procedimos a la selección de la muestra del estudio. Para ello, partimos de una muestra inicial de 30 profesores que habían cursado el postgrado en la edición 2006/2007. Además contamos con la opinión de la coordinadora del curso sobre otros posibles participantes pertenecientes a ediciones anteriores. Para la selección de los sujetos participantes se tomaron en consideración los siguientes criterios: el área disciplinar, la facultad de pertenencia y el género. Finalmente la muestra estuvo constituida por diez profesores/as noveles. En la siguiente tabla, se pueden observar la muestra y el perfil de los informantes claves:

PROFESOR/A	FACULTAD O ESCUELA UNIVERSITARIA	GÉNERO	CATEGORÍA PROFESIONAL
Prof. 1	Facultad de Biología	H	Colaborador
Prof. 2	Facultad de Pedagogía	H	Ayudante
Prof. 3	Facultad de Pedagogía	M	Ayudante
Prof. 4	Facultad de Pedagogía	M	Asociada
Prof. 5	Facultad de Pedagogía	M	Asociada
Prof. 6	Facultad de Biblioteconomía y Documentación	H	Asociado
Prof. 7	Facultad de Psicología	H	Ayudante
Prof. 8	Escuela Universitaria de Estudios Empresariales	H	Asociado
Prof. 9	Escuela Universitaria de Enfermería	M	Lectora
Prof. 10	Facultad de Derecho	M	Ayudante

Tabla 1. Sujetos participantes en el estudio

2.2. Estrategias de recogida y análisis de datos

Las principales estrategias de recogida de información fueron las entrevistas en profundidad y el análisis documental (portafolio docente). En concreto, realizamos diez entrevistas en profundidad, una con cada uno de los profesores participantes. El análisis de los portafolios docentes se realizó atendiendo a dos dimensiones generales que, posteriormente, se desglosaron en diversas categorías inductivas de análisis:

Uso del portafolio docente: modo de conocer, comprender y abordar la tarea de elaboración del portafolio docente (reflexión sobre la práctica docente, reflexión sobre los contenidos de la formación, instrumento acreditativo, herramienta de trabajo compartido entre mentor/a y docente novel, documento demostrativo de la mejora de la docencia, estrategia para la innovación, etc.)

Contenido del portafolio docente: dimensiones de la docencia y áreas del desarrollo profesional del docente recogidos en el portafolio. Contribución al desarrollo del conocimiento profesional del profesorado, en todos sus niveles y dimensiones.

Respecto al proceso de análisis de los datos hemos seguido un enfoque deductivo-inductivo, es decir partimos de un mapa previo de categorías que orientaron el diseño de los instrumentos de recogida de datos y nos permitieron acceder al campo con un conjunto de teorías procedentes de la revisión de la literatura. En el proceso de codificación y categorización de los significados de las acciones, pensamientos y percepciones de los informantes clave surgieron, de manera inductiva, nuevos datos que se interrelacionaron y complementaron con las categorías deductivas previamente elaboradas.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El sistema de notación que hemos utilizado para identificar los fragmentos de las transcripciones queda reflejado en los siguientes ejemplos: «EP2» y «P2PD», donde «P» significa profesor/a, «E» entrevista en profundidad, «2» número de orden asignado para garantizar el anonimato y «PD», ilustra las transcripciones del texto de algunos de los portafolios docentes que se sometieron al proceso de categorización.

3.1. El portafolio docente, un pretexto para la reflexión sobre la acción

El portafolio docente es, según los resultados obtenidos, un espacio de reflexión y escritura; una experiencia de narración que permite analizar

y reconstruir lo hecho, lo pensado, lo imaginado. Es un modo concreto de dejar testimonio de lo que uno ha interpretado a raíz de un episodio docente problemático, de una inquietud formativa o del propio interés del profesor por indagar y profundizar en ciertas parcelas de la enseñanza. En nuestro estudio hemos podido observar que una de las contribuciones más claras del portafolio al desarrollo profesional del profesorado, tiene que ver justamente con provocar procesos de aprendizaje sobre la práctica y ofrecer momentos en los que poder teorizar sobre la enseñanza:

P3PD: «El escribir, el intentar recuperar aquello que has pensado y sentido en un acto concreto de enseñanza, el plasmarlo en un papel, intentando justificar tus acciones, contribuye no sólo a tomar conciencia de ciertos elementos de la práctica sino también a ejercitar tu propia habilidad de reflexionar en la acción y sobre la acción».

En este sentido, prácticamente la totalidad de los profesores entrevistados opinan que el portafolio, como estrategia de formación, es un espacio en el que depositar, interrogar o valorar evidencias e interpretaciones relacionadas con la enseñanza. En el caso de los portafolios docentes analizados, encontramos diferentes registros narrativos que, en general, responden a cinco niveles de reflexión y aprendizaje docentes:

Registro descriptivo: El profesor selecciona y describe, de manera detallada, aspectos significativos de su actividad docente. Ofrece un retrato de su práctica, utilizando conceptos, términos y significados trabajados en el curso de formación.

Registro analítico: El docente interpreta e intenta comprender sus propias acciones y comportamientos docentes, otorgándoles un nuevo sentido y transformándolos a la luz de los nuevos aprendizajes adquiridos en el curso.

Registro crítico: El docente utiliza el portafolio para evaluar su práctica docente, identificando puntos fuertes y puntos débiles.

Registro expresivo: El relato que el docente realiza sobre su propia práctica es una oportunidad de clarificación o manifestación de sus sentimientos, así como de los pensamientos, expectativas o proyectos en relación a su trayectoria personal y profesional.

Registro práctico: como consecuencia del análisis y la reflexión crítica que el docente realiza sobre qué enseña y cómo enseña, propone o diseña futuras acciones que promuevan el cambio y la mejora de la calidad de la propia docencia.

En el análisis documental realizado, observamos que gran parte de los portafolios docentes integraban diversos registros que, en definitiva, conducían a los profesores y profesoras a activar procesos de reflexión de diferente índole. Cabe decir no obstante, que la mayoría de los portafolios integraban los registros *descriptivo*, *analítico* y *crítico*. Pero además, como requisito del curso de postgrado, todos los portafolios recogían un apartado de proyección (*registro práctico*) en el que los profesores debían explicitar propuestas de cambio o innovaciones que implicaran una mejora para sus asignaturas.

A la hora de valorar en su justa medida la contribución del portafolio al aprendizaje del profesor/a, es necesario dar cuenta de que esta experiencia de reflexión se produjo en un «contexto artificial» provocado y mediado por una acción formativa que culminaba con el reclamo de un documento escrito, en este caso un «portafolio». Para facilitar esta tarea, al inicio de curso se entregó al profesorado una guía o pauta con un conjunto de indicadores de reflexión y análisis. Cabe decir que en la mayoría de los casos analizados, el hilo conductor de los portafolios coincidió casi en su totalidad con el guión ofrecido al profesorado a principio de curso. La pauta, que aludía a dimensiones importantes de la docencia universitaria, pretendía ayudar al profesorado a vincular los temas abordados en el postgrado con su práctica docente. Y a pesar de que, en este caso, el portafolio podría considerarse como una retórica de evidencias e incluso como un trabajo técnico y poco creativo, la opinión de los noveles apunta hacia otra dirección. Justamente la participación en una propuesta institucionalizada de formación, el acceso a bibliografía especializada sobre la temática y la existencia de unos núcleos abiertos de indagación, fueron el punto de partida, en ocasiones el anclaje perfecto, para motivar a los noveles hacia una reflexión que, por falta de tiempo o por la lejanía de algunas culturas institucionales respecto a la innovación y mejora de la enseñanza, no habían tenido ocasión de emprender:

EP2: «Suponía sentarme, revisar el guión, las reflexiones tomadas en clase, las lecturas y llevar todo eso al portafolio intentando resituar la reflexión en mi propia realidad docente. Pero para reflexionar necesitaba saber algo. Ésta era una reflexión que quizás antes había realizado de manera informal. Y para mí, escribir desde la nada o sin saber acerca de lo que tengo que escribir es complicado. La existencia de un guión y los contenidos propios del curso me han ayudado».

Como puede observarse, los docentes noveles que se enfrentan por primera vez al estudio de la didáctica universitaria o que pertenecen a contextos en los que la reflexión sobre la enseñanza es poco frecuente o de escaso reconocimiento ante otras actividades profesionales, necesitan orientaciones y pautas para elaborar el portafolio. En este sentido, acompañar al docente en el desarrollo del portafolio y ofrecerle herramientas concep-

tuales y procedimentales que sustenten la reflexión, le ayudan a focalizar su atención y a tomar conciencia de parcelas importantes de su acción, quizás desconocidas, pero ahora desveladas por disponer del material suficiente y por contar con el contexto idóneo para iniciar un análisis riguroso acerca de su propia docencia.

3.2. El portafolio docente como oportunidad para nombrar la enseñanza

Uno de los aspectos más comentados por los profesores es que el portafolio les había ayudado a clarificar conceptualmente su trabajo docente, o sea a «poner palabras» a lo que antes era una percepción intuitiva o inespecífica:

EP3: «Vas pensando sobre aquello que haces en el aula. Y es inevitable no pensar en el «por qué». Quizás no gusta la respuesta pero te das cuenta de muchas cosas que están ahí y que no habías pensado detenidamente. Y al pensarlo, es cuando lo empiezas a comprender. Y ya después si quieres lo puedes cambiar».

Las afirmaciones de esta profesora nos hacen pensar en la existencia de un conocimiento docente tácito, que además pudimos intuir por las dificultades que, en general, los profesores noveles mostraban para verbalizar y fundamentar las decisiones que tomaban en el aula y para identificar y reconocer, con claridad, las manifestaciones de su conocimiento en la práctica. Por las consideraciones realizadas en las entrevistas, podemos decir que los profesores habían iniciado su carrera docente con un conjunto de *teorías implícitas* (Pozo, 2006), es decir con un sistema de concepciones, creencias y perspectivas conceptuales, no conscientes, que habían sido adquiridas por su participación en contextos culturales, formativos y académicos en los que se reiteraban ciertos patrones, normas y valores. Estas creencias individuales, en su origen poco elaboradas, desempeñaban un papel esencial en la planificación de la enseñanza y en los métodos educativos que los docentes utilizaban en sus asignaturas:

EP3: «Ahora sé que hay diferentes maneras de entender la enseñanza. Hablo de la enseñanza en general: estrategias, evaluación, modos de aprendizaje. Tampoco me había planteado cómo entendía yo la enseñanza. Pero algo de ella conocía ¿no? Al menos de cuando era estudiante o de estos primeros años como profesora en el aula. Y eso se dejaba ver en mi manera de actuar en el aula».

Pero además, pudimos comprobar que la práctica de los docentes noveles también se configuraba a través de *esquemas tácitos de acción*. Pese a su corta experiencia en las aulas, los profesores habían construido diversos modos de actuar que utilizaban de forma indistinta ante sucesos aparentemente similares. Estos modos de actuar les ayudaban a simplificar los procesos de toma de decisiones y formaban parte del repertorio de estrategias que los docentes habían interiorizado por su experiencia en las aulas. Y precisamente en palabras de los profesores participantes, la elaboración del portafolio junto a otras acciones de acompañamiento y formación, les habían ayudado a desvelar, identificar y reconocer acciones, comportamientos y modos de hacer y pensar que procedían de ese saber tácito y a priori tan poco reconocido. Surge entonces una conclusión importante que tiene que ver con el potencial del portafolio como estrategia de formación. El proceso de reflexión, de escritura o narración, implícito en la elaboración de un portafolio, conduce al profesorado a diseccionar la propia práctica y a enfrentarse a aquello que cree que conoce y piensa de ella. En definitiva, implica un proceso complejo de «hacer explícito aquello implícito», un reconocer y reconocerse como parte activa de las situaciones y experiencias docentes.

P10PD (*al reflexionar sobre el desarrollo de sus clases*): «Inicio las clases explicando los objetivos de la sesión, qué vamos a hacer, cómo. Esto prepara y activa a los estudiantes. En estos meses, he tomado conciencia de que ésta es una manera de iniciar un tema, no la única. Lanzar una pregunta inquietante, mostrar una imagen provocadora o utilizar una noticia de actualidad son alternativas que puedo empezar a explorar».

Por los resultados obtenidos, es oportuno señalar que parte de las concepciones y creencias de los profesores y profesoras se sustentaban en experiencias que habían vivido como estudiantes universitarios. Este proceso, denominado por Pozo (2006) «proyección del aprendizaje propio en el de los demás», consiste en atender de manera selectiva a las propias experiencias que se han tenido como estudiante para comprender después, como docente, las posibles dificultades de aprendizaje del alumnado y los mecanismos que necesitan movilizar para aprender la materia. Esta información contribuía a que los docentes lograran una cierta comprensión de las características esenciales del aprendizaje del alumnado, ayudándoles también a reducir la tensión que podía producirles el no saber cómo atender o responder a un imprevisto en el aula:

EP4: «Intento ver qué es lo que me ayudó a mí a aprender la materia que ahora imparto. Cuando pienso en cómo trabajarla en el aula, con una clase de una hora y a través de una exposición no van a entender nada.

Y busco ideas. O te encuentras ahí en medio y tienes que solventar una duda y entonces te acuerdas de un ejemplo que a ti te ayudó a entender esa parte tan compleja de la asignatura. Acudes donde puedes (...)».

Es importante remarcar aquí que hacer un uso estricto de esta fuente puede conducir a ciertos errores. Para imaginar el aprendizaje de los estudiantes no basta con que los profesores apelen al recuerdo de su propio aprendizaje. Podrían cometer el error de no atender o no comprender representaciones alejadas de las propias. De este modo, la información que procede del recuerdo que el profesor posee de su proceso de aprendizaje, sólo puede ser relevante para la práctica docente si es analizada y contrastada con la realidad del aula y del alumnado y con otro tipo de información indispensable como los objetivos y competencias concretos y actuales de la asignatura y de la titulación en la que el profesor ejerce su función.

3.3. La articulación de diferentes saberes en torno a la elaboración del portafolio

La información obtenida a lo largo del trabajo de campo muestra que el portafolio puede convertirse en una herramienta que facilita la adquisición de diferentes tipos de conocimientos y habilidades relacionadas con la enseñanza. Los procesos de reflexión que suscita la elaboración del portafolio permiten reconstruir, de una manera integrada, diferentes parcelas del saber docente. Así por ejemplo, pudimos observar que un análisis minucioso en torno a los procesos de planificación formal, ayudaba a algunos profesores a perfeccionar y consolidar, de manera simultánea, aspectos que tenían que ver con el dominio de sus disciplinas de enseñanza, la comprensión del aprendizaje del alumnado, el conocimiento del currículo, etc. En este sentido, el conocimiento docente debe entenderse como una cualidad que se manifiesta y construye como algo integrado y no dividido en partes independientes e indisociables entre sí:

EP4: «No puedo decirte con esto he aprendido esto. Porque todo está relacionado. Si pienso en lo que hago en el aula, he de pensar en contenidos, en mis alumnos, en las asignaturas que están relacionadas con la que yo imparto. Lo mismo sucedió en el apartado referido a la planificación. Me detuve ante aspectos a los que no había otorgado importancia pero ahí están. Empecé a buscar información. Ahora tengo una comprensión más profunda de lo que sucede en el aula».

Según manifestaron los profesores noveles, la participación en una experiencia de portafolio les había ayudado a adquirir un conocimiento pedagógico general, a adquirir un mayor dominio de las materias de ense-

ñanza, a repensar nuevas maneras de enseñar sus disciplinas y a lograr una comprensión más ajustada de las necesidades y características reales del aprendizaje del alumnado universitario. La siguiente matriz recoge información emitida por el profesorado respecto a esta cuestión:

SUBSISTEMA DE CONOCIMIENTO DOCENTE	INFORMACIÓN PROCEDENTE DEL ANÁLISIS DE DATOS
Conocimiento Pedagógico General Principios generales de enseñanza, teorías del aprendizaje y la instrucción, teorías del desarrollo humano, historia y filosofía de la educación, conocimiento de estrategias y técnicas didácticas, etc.	P8PD: «El portafolio docente contribuye a fundamentar teóricamente la docencia, a formalizarla y reconocerla a través de una serie de principios teóricos procedentes de la pedagogía y didáctica universitaria»
Conocimiento de la materia Conocimiento de los contenidos de un área disciplinar y las posibles formas de organizar ese contenido.	P5PD: «Este ejercicio de pensar en mi asignatura me ha conducido a posicionarme ante mi materia, tomar conciencia de dónde me sitúo respecto a la misma y de porqué muestro a mis alumnos una determinada mirada»
Conocimiento de los alumnos Comprensión de los principios de aprendizaje de los alumnos, de sus actitudes, intereses y motivaciones.	EP6: «De las cosas que para mí fueron más de novedad y que el ejercicio de hacer la carpeta me hizo profundizar, sería lo que respecta a la participación de los estudiantes, técnicas de motivación y de participación...bueno, otro sería el de la evaluación de los contenidos, de los aprendizajes. En la carpeta sí que he intentado reflejar cómo hacer el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes»

Tabla 2. Contribución del portafolio a la elaboración del conocimiento docente

Es oportuno señalar que, en el contexto de la experiencia descrita, los profesores no únicamente adquirieron un conocimiento formal, relevante a un nivel sustantivo e ideológico, sino que en algunos casos se produjeron interesantes procesos de reflexión y análisis, cuyos resultados posteriores contribuyeron a mejorar y adecuar el conocimiento práctico de los docentes. La reflexión, realizada de manera individual o con ayuda del mentor en torno a situaciones de aula, la experimentación de nuevas ideas pedagógicas y la puesta en marcha de innovaciones docentes fueron algunas de las acciones que condujeron a los participantes a examinar y poner a prueba su conocimiento docente. Según los participantes, la elaboración del portafolio provocó también interesantes procesos de «acción, observación y reflexión» en los que ellos se convirtieron en «espectadores» de sus propias acciones didácticas. De estos procesos de experimentación, indagación y adaptación

surgieron nuevos modos de entender la enseñanza, y una comprensión más ajustada de los mejores modos de generar un aprendizaje significativo en el alumnado.

EP1: *«Ha sido como un proceso de ensayo-error. Llegaba al aula con nuevas ideas, las experimentaba, las evaluaba. A veces lo comentaba con el mentor, y luego volvía de nuevo. He de decir que algunas cosas han funcionado, en otras tendré que mejorar».*

Sabemos que el conocimiento práctico difícilmente puede ser enseñado. No obstante sí aprendido. Se aprende en la práctica y mediante la puesta en marcha de procesos de reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1983). Podría dar la sensación, como argumenta este profesor, que estos procesos responden a prácticas lineales de «ensayo y error» pero esta linealidad queda en entredicho cuando, en realidad, la experimentación se acompaña de ejercicios de análisis y comprensión. Y entre los momentos de ensayo y comprobación, el profesor emprende una reflexión, a veces tácita, que le ayuda a reafirmar su intervención en el aula o bien a encauzarla hacia otra dirección.

El portafolio es también un lugar en el que depositar o, como señaló un docente, «filtrar» el trabajo compartido con el profesor mentor. Las experiencias de mentoría fueron diversas a lo largo del curso. Hubo mentores que básicamente centraron su actuación en ofrecer a los noveles una serie de técnicas pedagógicas que, según su experiencia, daban buenos resultados en el aula; otros los acompañaron en la elaboración del portafolio. Hubo algunos que siguieron de cerca algún aspecto concreto de la docencia del novel: creación de material didáctico, prácticas de evaluación, etc. Y una minoría, compartieron intensos momentos de planificación y valoración de la enseñanza, reflexión, debate y confrontación de ideas acerca de la educación superior en general o sobre algún episodio didáctico en particular. En todos los casos, había un profesor novel que intentaba aproximarse al saber y a la práctica de otro docente más experimentado con el fin de aprehender nuevas formas de enseñanza. No obstante, cabe decir que esta aproximación se producía desde el dominio que los profesores noveles poseían de sus disciplinas y desde el conjunto de teorías pedagógicas que habían construido, de manera informal, por su implicación en la enseñanza. Como muestra la siguiente cita, este proceso de aprendizaje partía del análisis del conocimiento de «otro», en este caso del mentor, pero experimentaba una reconversión al ser contrastado con la comprensión personal que el profesor novel poseía de su materia y de su propia práctica docente.

EP3: *«Las sesiones con la mentora han sido interesantes. Ella me ofrece su manera de pensar y hacer las cosas, pero me la ofrece. Yo des-*

pués filtro todo esto. Vale, pero mi realidad docente es ésta o yo soy quien soy. Yo trabajo sobre esa base, pero la adapto a lo que sé y a lo que, de manera cotidiana, tengo frente a mí».

Estos procesos de aprendizaje conducían al docente a una nueva reconceptualización de su conocimiento en todas sus dimensiones, empezando por lograr un mayor aprendizaje de la materia y siguiendo por adquirir un mayor conocimiento de aquellos modos que mejor le iban a permitir enseñarla y hacerla próxima a los estudiantes:

EP4: «Y entonces lo ves claro. Aquel tema que hacías tan teórico resulta que puedes trabajarlo a través de una dinámica de grupos o descubres unas lecturas que te van bien. Es la experiencia del mentor. Y también encuentras ideas en las clases del postgrado. Y piensas voy a utilizar esta técnica, o quizás esta forma de agrupar a los alumnos funcione»

Por último, es necesario señalar la ineludible influencia que los factores sociales y culturales, propios de cada realidad docente, ejercen en el aprendizaje del profesor y en la práctica de la enseñanza. En los diez casos del estudio, y aun tratándose de profesores noveles, los docentes tenían diferentes modos de conocer, pensar y afrontar la enseñanza en función de las características de su historia y del contexto académico-profesional en el que participaban y en el que habían iniciado su carrera docente:

P3PD: «Mi docencia se sitúa en un departamento concreto, en una facultad. Podría incluso decir que toma como referencia un grupo de investigación concreto. Lo que sé, lo que entiendo, lo que aprendo se sustenta en lo que observo alrededor mío, en aquello que me ofrecen. Y esto es a todos los niveles. Determina, en ocasiones, mi modo de entender los contenidos que tengo que trabajar en el aula, cómo transmitirlos».

Las palabras de esta profesora corroboran las aportaciones de autores como Hayes et al. (2008), Kwakman (2003) y Putnam y Borko (2000) quienes consideran que el conocimiento docente no es propiedad individual de cada profesor, sino que nace y se transforma en un contexto cultural concreto y a través de procesos colaborativos en los que las tradiciones y formas compartidas de construir y entender el saber, determinan la interpretación y comprensión personal que cada docente hace de su conocimiento y de su contexto práctico. Algo que justamente, y en palabras de esta profesora, posee aspectos positivos pero también conduce en ocasiones a una actividad profesional ingenua, a un modo de interpretar y conocer la enseñanza impregnado por los poderosos influjos de las prácticas de socialización que ejercen los grupos y departamentos universitarios.

EP3: «Entonces el portafolio, obviamente el curso también, me ha ayudado a pensar ¿Esto que hago en el aula de dónde viene? ¿Por qué lo hago? Yo sé esto de una determinada manera y lo hago así después, pero lo hago por algo. Lo hago porque estoy siguiendo lo que he visto. ¿Hay otros modos de proceder? ¿Y otras maneras de entender la docencia? Y si es así, ¿puedo romper con parte de lo que estoy haciendo y que hago porque simplemente lo he visto en mi contexto? ¿Me dejarán dejar de hacerlo?».

El portafolio docente, en este caso integrado en una propuesta formativa compartida con colegas procedentes de otras facultades y áreas de conocimiento, puede convertirse en una buena estrategia para comprender las características propias y particulares de la práctica docente y del contexto científico e institucional en el que se desarrolla. Pero además de ello, el análisis de la docencia junto a otros profesores debe valorarse como un mecanismo inmejorable para superar la tendencia autoconfirmadora de la reflexión individual (Harvey y Knight, 1996). En este sentido, la reflexión centrada en uno mismo y en la propia docencia puede conducir a consolidar prácticas disfuncionales que simplemente se reafirman por la ausencia de aportaciones de otros docentes y por la búsqueda infundada de indicios que confirmen las prácticas habituales que realiza el profesor. De este modo, la práctica reflexiva tiene sentido cuando utiliza la propia experiencia para el intercambio de ideas y no tanto cuando añade información a las ideas ya interiorizadas.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo constituye una aproximación al uso del portafolio docente en un programa de formación dirigido a un grupo de profesores y profesoras noveles de la Universidad de Barcelona. A lo largo de este artículo, hemos intentado evidenciar que, aunque el portafolio docente se emplea con fines de acreditación dentro de un programa formativo, su verdadero valor reside en su utilización como estrategia procesual de aprendizaje y de desarrollo profesional del profesorado.

Los resultados obtenidos en el trabajo de campo y a través de la aplicación de diversas técnicas de recogida de información, muestran que efectivamente el portafolio es una herramienta de gran valor para el inicio de un profesionalismo docente orientado hacia una práctica reflexiva. Así el portafolio invita a la reflexión, conduce al profesorado a examinar su práctica y a reconstruir sus concepciones y teorías pedagógicas a través de la confrontación de los saberes adquiridos en el curso de formación con la originalidad e idiosincrasia de la propia docencia. En palabras del profesoro-

rado participante, la reflexión sobre la práctica que suscita la elaboración del portafolio se presenta como una actividad intelectual que le permite encontrar una justificación a sus propias acciones docentes. Y es también un pretexto para buscar una respuesta personal al *qué, cómo y por qué hago lo que hago*. En conclusión, el portafolio docente contribuye al desarrollo de un pensamiento crítico en torno a la enseñanza y puede ser el inicio de la adquisición de una postura reflexiva que acompañe al docente a lo largo de su carrera profesional.

Por otra parte, el portafolio docente ofrece una interesante y potente experiencia didáctica para la mayoría de los docentes noveles que lo elaboran. Escuchando la voz de los profesores entrevistados y analizando sus portafolios docentes, hemos podido constatar que, para los profesores procedentes de otros ámbitos disciplinares diferentes al de la pedagogía, la elaboración del portafolio ha significado una oportunidad para trabajar cuestiones pedagógicas y didáctico-metodológicas que desconocían. El portafolio, acompañado de la intervención del mentor e integrado en una propuesta de formación pedagógica, ha actuado como nexo entre el conocimiento disciplinar que los profesores poseían y aquellos principios pedagógicos y metodológicos necesarios para su correcto abordaje en el aula. Además de ello, e independientemente del ámbito de procedencia de los noveles, la participación en una acción formativa compartida con colegas de otros contextos institucionales les ha supuesto una experiencia de aprendizaje y una oportunidad inestimable para intercambiar vivencias relacionadas con la labor docente.

Finalmente, destacamos la articulación de diferentes saberes profesionales en torno a la elaboración del portafolio. En definitiva, el portafolio facilita al docente novel la posibilidad de construir la base de su conocimiento profesional en el contexto de su propia experiencia docente y en función de las exigencias cambiantes que emergen de la realidad de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfageme, M.B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 25, 209-226.
- Barberà, E.; Bautista, G.; Espasa, A.; Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (2), 55-66.
- Bird, T. (1997). El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades, en Millman, J. y Hammond, D. (eds) *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla, 332-351.
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XXI*, 11, 237-256.
- Cano García, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Corominas, E. (2000). ¿Entramos en la era portafolios? *Bordón*, 52 (4), 509-521.
- Estepa, J. (2005). *La investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores para enseñar ciencias sociales*. Huelva: X Simposium Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Disponible en: <http://www.unizar.es/cuadernos/n04/n04a08.pdf> [consulta 2010, 28 de febrero].
- Feixas, M. (2002a). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Feixas, M. (2002b). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín RED-U*, 2 (1), 33-44.
- Fernández March, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*, 33, 127-142.
- García Ruiz, R.; Guerra, S.; González, N. y Álvarez, E. (2010). Estudio exploratorio de las percepciones del profesorado universitario respecto a la gestión de la docencia. *Educación XXI*, 13 (2), 163-184.
- Gil Flores, J. y Padilla, M.T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65.
- Harvey, L. y Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Hayes, S.; Capel, S.; Katene, W. y Cook, P. (2008). An examination of knowledge prioritisation in secondary physical education teacher education courses. *Teaching and teacher education*, 24, 330-342.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teacher's participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Pozo, J. I. y otros (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición, en Biddle, B.; Good, T. y Goodson, I. (eds) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, 219-309.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioners: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seldin, P.; Miller, E. y Seldin, C. (2010). *The teaching Portfolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica, en Lyons, N. (ed) *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, 45-62.
- Zubizarreta. J. (2009). *The Learning Portfolio. Reflective Practice for Improving Student Learning*. San Francisco: Jossey Bass.

PALABRAS CLAVE

Profesorado novel, educación superior, evaluación por portafolio, formación del profesorado.

KEYWORDS

Beginner teachers, higher education, portfolio assessment, teacher education.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Beatriz Jarauta Borrascas, doctora en pedagogía, es profesora lectora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Ha participado en diversas acciones formativas y proyectos de investigación, nacionales e internacionales, sobre la formación del profesorado de todos los niveles educativos. Ha realizado diversas publicaciones sobre innovación educativa en el ámbito de la educación superior y sobre la construcción del conocimiento profesional del profesorado universitario.

Zoia Bozu, doctora en pedagogía, es profesora contratada postdoctoral del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Desarrolla sus trabajos de investigación en el ámbito de la formación del profesorado de cualquier etapa educativa. Es autora de diversos artículos y publicaciones de divulgación científica acerca de la temática de la docencia universitaria y la formación de formadores.

Dirección de las autoras: Departamento de Didáctica y Organización Educativa Universidad de Barcelona
Passeig de la Vall d' Hebron, 171, Edificio
Llevant, 2ª planta, 08035 Barcelona-España
E-mail: bjarauta@ub.edu, zoiaboza@ub.edu

Fecha Recepción del Artículo: 02. Junio. 2011
Fecha modificación Artículo: 02. Noviembre. 2011
Fecha Aceptación del Artículo: 02. Febrero. 2012
Fecha Revisión antes publicación: 14. Noviembre. 2012

Recensiones

RIZZI, F. (Coord.) (2011).

L'implication parentale au sein de l'école: Nne approche inovante pour une education de qualité.

Paris: L'Harmattan, 176 pp.

«Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.»

Assim consta do nº3 do artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Sob o enquadramento das Nações Unidas/UNESCO, outras declarações se sucederam, tais como a de Jomtien, em 1990, conhecida como a Declaração da Educação para Todos. Reafirma-se o princípio fundamental do direito de todos à educação e enuncia-se explicitamente, no artigo 3º, que para essa finalidade, os serviços de educação básica de qualidade devem ser expandidos e medidas consistentes devem ser tomadas para reduzir as disparidades. A propósito dos direitos consagrados nestas declarações e em outras que se lhes seguiram (e.g. Salamanca em 1994, Dakar em 2000), importa reflectir sobre o papel do Estado e dos poderes públicos como garante desses direitos.

Ora, a importância da participação dos pais parece ser incontroversa pois são, desde logo, eles os primeiros educadores. A natureza desse envolvimento tem repercussões ao nível do desempenho académico, social, emocional e comportamental. Assim, parece natural admitir que a participação e envolvimento dos pais na educação se concretize com o direito dos pais na escolha da escola. Cumulativamente, argumentos de natureza ideológica e/ou operacional têm sido usados para fortalecer tal ideia. Esses argumentos trazem à discussão temas relacionados, tais como o do financiamento da educação, da oferta de projectos educativos alternativos, das experiências já realizadas, da avaliação de resultados

e dos critérios usados, bem como o da informação pertinente para que, de facto, seja garantido a todos o direito à educação de qualidade.

O livro que recensionamos aborda o tema da participação dos pais na educação e é o resultado do projecto *Indicateurs de Participation des Parents dans l'Enseignement Obligatoire* (IPPE), financiado pela Comissão Europeia e desenvolvido pela OIDEL, uma organização não governamental com estatuto consultivo junto das Nações Unidas, da UNESCO e do Conselho da Europa (<http://oidel.org/default.htm>). Os autores do livro são Felice Rizzi, Michele Brunelli, Alfred Fernandez, Valeria Arregui Trujillo, Claire de Lavernette, Ana Maria Vega Gutiérrez.

O objectivo primordial do IPPE é a construção de indicadores que permitam quantificar o nível de participação dos pais na educação. Segundo os autores, para evitar a controvérsia sobre o conceito de «participação», foi adoptada uma abordagem de educação baseada nos direitos.

O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico fundamentado e desenvolvido a partir de documentos de organizações internacionais, regionais e locais, tais como: o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais; o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos; a Convenção dos Direitos da Criança; a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulheres; a Convenção sobre a Protecção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias; a Convenção relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino; a Convenção para a protecção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais; o Protocolo Adicional à Convenção de Protecção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais; a Convenção Quadro para

a Protecção das Minorias Nacionais, bem como a Constituição e normas fundamentais de cada país.

Foram envolvidos os seguintes países: Bélgica, Espanha, Itália, Portugal, Roménia, Reino Unido (Inglaterra e País de Gales) e Suíça (Berna, Genebra, Tessino, Vaud, Zurique). O estudo foi alargado, através de indicadores simplificados, à Alemanha, Áustria, Chipre, França, Liechtenstein, Luxemburgo, Malta, Suécia.

Os indicadores têm o propósito de quantificar o direito de informação, o direito de escolha, o direito de recurso e o direito de participação nos órgãos formais das escolas em cada país. De acordo com a designação proposta por S.S.Stevens (1946) no seu artigo intitulado «On the Theory of Scales of Measurement», as escalas usadas são ordinais e os procedimentos para a atribuição da pontuação são apresentados no capítulo terceiro. O capítulo quarto contempla uma sucinta mas excelente descrição da estrutura dos sistemas educativos e da participação dos pais em cada um dos países que participam no estudo, bem como os resultados da quantificação segundo os indicadores propostos.

Todavia, a excelência no tratamento do tema e na descrição da diversidade da realidade encontrada nos países participantes contrasta com a parca perícia técnico-metodológica apresentada no capítulo sexto, principalmente no que concerne à pretensão dos autores em estabelecer uma relação causal entre a evidência captada pelos indicadores IPPE e o desempenho aferido pelo PISA 2009. Por exemplo, os autores afirmam o seguinte: «Il existe aussi une corrélation entre les résultats de PISA et ceux de notre indicateur global. Nous déduisons de cette corrélation que la participation des parents a un impact sur les ré-

sultats scolaires dans l'enseignement obligatoire.»

Ora, o primeiro comentário é de que a existência de correlação entre duas variáveis não constitui prova para a relação causal entre os objectos por elas representados. Mesmo assim, seguimos o raciocínio dos autores e fomos em busca da quantificação da pretensa correlação expressiva que justificasse, pelo menos, uma forte associação entre as variáveis. Admitimos os indicadores adequados aos seus propósitos. Considerando a sua natureza e o número de observações em análise, usámos o coeficiente de correlação de Spearman para determinar o grau de associação entre as variáveis. Considerámos o desempenho dos países em literacia científica, matemática e em leitura, e contemplámos igualmente a correlação destas variáveis de desempenho com o indicador Direito de Escolha da escola. Os resultados obtidos encontram-se na tabela 1.

Indicador OIDEL \ PISA2009	Ciência	Matemática	Leitura
Direito de Escolha	0.02	0.06	0.23
Indicador Global	0.40	0.39	0.51

Tabela 1. Correlação de Spearman

Pode verificar-se que os valores obtidos estão longe de suportar aquela afirmação, já que a correlação varia entre 0 (inexistência de associação) e 1 (associação perfeita).

Contudo, considerando o longo caminho ainda a percorrer para a obtenção de indicadores válidos e fiáveis sobre o nível de participação dos pais na educação, o conteúdo do livro é uma contribuição relevante face ao objectivo nele traçado.

M^a Eugénia Ferrao
Universidade da Beira Interior (Portugal)

**LORENZO DELGADO, M.
(Coord.) (2011).**

Didáctica para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
Madrid: Universitas, 502 pp.

Tras numerosas publicaciones que responden a una larga tradición y que han precedido y ayudado a dibujar el contorno de esta obra, nos encontramos con un valioso trabajo coordinado por el Dr. Lorenzo, Catedrático de Organización Escolar de la Universidad de Granada, en el que han participado autores expertos en el tema de gran parte de la geografía española. En esta ocasión apuesta por un manual clarificador y explicativo de la Didáctica de la Educación como área de estudio y de la implementación y evaluación del currículum en las aulas de los centros educativos.

A través de la lectura del libro nos adentramos en el llamado anteriormente por el Dr. Lorenzo, gran conocedor de la realidad educativa en los centros escolares, en el *ecosistema del centro escolar* (Lorenzo Delgado, 1995), entendiendo los papeles de los elementos que lo componen dentro del currículum como el objeto organizado de la enseñanza. La Didáctica, como se señala en el primer capítulo de la obra, se encarga de estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las diferentes instituciones y contextos sociales y este manual, se convierte de este modo en una parte de dicho estudio.

La obra, de necesaria presencia en las bibliotecas de todos los docentes, es un trabajo útil y práctico que servirá como recurso de consulta a los futuros profesionales de la educación. Ésta se divide en tres unidades principales integradas por diferentes capítulos, constituyendo así un compendio de temas de máxima actualidad que responden a las necesidades de los nuevos cambios que

están ocurriendo en los centros educativos y, por consiguiente, en sus aulas.

En primer lugar se realiza una construcción epistemológica que sirve para poner los cimientos y sumergirnos en la temática con sólidas bases teóricas. Los tres capítulos que se engloban bajo el mencionado título clarifican los dos elementos clave sobre los que se sustentarán el resto de capítulos: la Didáctica y el Currículum.

En segundo lugar se habla del diseño y desarrollo de la enseñanza y del currículum. Podemos destacar el carácter práctico de esta parte que transmite los aspectos concretos y la forma de llevar a cabo esta implementación del currículum en las aulas. Las programaciones de aula basadas en competencias, las técnicas colectivas, individualizadas, globalizadas, de autoaprendizaje, de trabajo intelectual, las Nuevas Tecnologías, etc., son algunas de las temáticas reflejadas en los capítulos que componen la unidad más extensa del libro.

En tercer y último lugar nos encontramos con la unidad referida a la evaluación y mejora del currículum. Ésta reúne tres capítulos enfocados tanto a la evaluación de los aprendizajes y de las competencias curriculares como a los procesos de innovación y mejora curricular. Aquí se presentan nuevas opciones evaluadoras para aplicar al contexto educativo que ayudarán a los destinatarios del libro en su análisis de la realidad escolar.

Debemos resaltar como grandes novedades en el contenido la referencia a temáticas no muy frecuentemente tratadas en manuales de este tipo como pueden ser el juego como recurso, el aprendizaje servicio, el e-portfolio o los rincones en Educación Infantil. Precisamente esa variedad y originalidad de los capítulos hacen que esta obra se convierta en un material actual y con personalidad.

Por otro lado, resaltar la diversidad de personas a las que va dirigido como son los estudiantes de grado de (Infantil, Primaria y Pedagogía) y estudiantes del máster de secundaria, así como todos los lectores interesados en el ámbito de la educación o que se mueven dentro del mismo y la adaptación de la materia a los nuevos planes de estudios del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por último, mencionar que esta obra tiene un gran valor docente ya que se trata de un documento que reúne información para que los alumnos puedan acudir a él como fuente y la enseñanza de los futuros pedagogos, psicopedagogos y profesores no se quede reducida a la mera transmisión de conocimiento. Podemos decir que es un recurso «vivo» y totalmente actualizado que servirá de guía y respuesta a diferentes situaciones del aula en los contextos escolares.

*Marina García Carmona
Universidad de Granada*

**GARCÍA AGUILERA, F.J. Y
AGUILAR CUENCA, D. (2011).**

Competencias profesionales del pedagogo: Ámbitos laborales y nuevos yacimientos de empleo.
Málaga: Ediciones Aljibe, 175 pp.

En este libro, los autores realizan un recorrido por los diferentes entornos laborales donde la figura del profesional de la pedagogía desempeña sus funciones y responsabilidades, más allá del contexto escolar donde casi siempre se ha desarrollado esta disciplina.

La obra plantea nuevos yacimientos de empleo para el Titulado/a en el Grado de Pedagogía, abordando escenarios como el asesoramiento en la empresa, la orientación e inserción laboral y el empleo, la formación de formadores, las nuevas tecnologías o la web 2.0. Todo ello, con el ánimo de convertirse en un manual de apoyo a docentes y profesionales de la enseñanza que necesitan mostrar con una perspectiva pragmática las nuevas funciones de la pedagogía, tal y como se presentan en las nuevas titulaciones de Grado según el Plan Bolonia.

Cada uno de siete capítulos que conforman el libro, presenta realidades profesionales desde las propias experiencias y el bagaje de los autores, ofreciendo un soporte académico documentado en profundidad y, al mismo tiempo, desde una perspectiva práctica, aportando un carácter actual y muy cercano a las nuevas realidades educativas del pedagogo/a y sus posibles escenarios profesionales de presente y futuro.

De esta forma, los autores presentan estos nuevos yacimientos emergentes de la pedagogía dividiendo la obra en tres grandes bloques de contenido:

En el primer bloque, denominado *Gestión pedagógica de las organizaciones empresariales y educativas*, los autores abordan al profesional de la pedagogía integrado en equipos multidisciplinares dentro de la empresa y organizaciones educativas, interviniendo en materia de formación y recursos humanos. Descubrimos la labor del pedagogo/a como asesor en el ámbito de la pedagogía laboral y su contribución al desarrollo del capital humano como motor de innovación en la empresa moderna; así como promotor y orientador laboral, ayudando a mejorar la empleabilidad a la hora de la búsqueda y/o mejora de un empleo.

El segundo bloque centra su atención en los *Recursos didácticos y tec-*

nológicos en educación; presentando la labor del pedagogo/a como experto en herramientas educativas y metodologías didácticas, tales como los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje que emergen gracias a la incorporación de las TIC a la educación, unido al uso y posibilidades de internet, originando numerosos cambios en el proceso educativo y exigiendo nuevas competencias en todos sus agentes implicados: docentes, profesores, estudiantes, etc. Así mismo, recursos como los que nos ofrece la web 2.0 y sus múltiples herramientas, que proporcionan nuevas formas y mecanismos de participación entre los usuarios de internet y que con una aplicación al ámbito de la educación, los autores nos presentan recomendaciones para convertirnos en un «docente 2.0» y, más aún, qué implica desarrollar una «actitud 2.0» y cuáles son los conocimientos y habilidades docentes necesarias para ello.

Un tercer bloque denominado *Formación y desarrollo profesional*; nos presenta las competencias principales del pedagogo como técnico-coordinador de formación. Los autores realizan todo un recorrido por las principales áreas que ayudan a los profesionales a optimizar su labor docente, enmarcadas dentro de la disciplina «formación de formadores». Completan este tercer bloque las funciones de este profesional a lo largo de las tres fases de un proceso de formación: diseño, impartición y evaluación.

Encontramos pues, una obra que se caracteriza por una lectura amena, acompañada de esquemas, guías, plantillas, etc. que pretenden ilustrar su contenido para así convertirse en una herramienta útil y práctica para los profesionales de la pedagogía en particular y de la educación en general.

En definitiva, tal y como recoge en el prólogo el Catedrático de investigación e innovación educativa de la Universidad de Málaga, *no se trata de*

un manual de modelos o prescripciones teóricas, sino de una herramienta de trabajo. Es una guía de orientación para el desarrollo de competencias, dirigida a docentes, investigadores y profesionales de la educación que quieran apostar por ámbitos laborales y nuevos yacimientos de empleo.

VELÁZQUEZ VÁZQUEZ, D.; DE LA HERRÁN GASCÓN, A. (2011).

El estrés y la satisfacción laboral y salarial del personal académico en organizaciones universitarias de México, España y Chile.

Madrid: Editorial Universitas, S.A., 247 pp.

Entre las estructuras más importantes de los países se encuentran las Organizaciones de Educación Superior (OES). El compromiso de los académicos se ve cristalizado en la generación y transmisión de conocimiento que a su vez impacta en la producción, la economía y el desarrollo social, político y cultural de sus respectivas naciones. No obstante, desde hace ya más de una década, Abdolreza Rashnavady (1997) advertía sobre el desafío que suponen los profundos cambios sociales, políticos y económicos. Muchos de los impactos provocados por los cambios han generado beneficios para el quehacer del hombre, sin embargo, existen evidencias que reconocen los aspectos negativos de la globalización en los que están incluidos los referentes a los recursos humanos de las OES.

Don Houston, Luana Meyer y Shelley Paewai (2006) señalan que el personal académico realiza un complejo

trabajo en un ambiente cada vez más exigente, dadas las crecientes expectativas de resultados medibles, atención al gran número de alumnos y el cumplimiento de todas sus responsabilidades. El balance inadecuado entre los niveles de estrés y los apoyos laborales-organizacionales que reciben de las OES ha sido preocupación de los administradores porque deteriora la identidad y vocación de los profesores, incluso, llega a afirmar Luis Porter (2003), puede desarrollar en ellos esquizofrenia, manías, autocomplacencias y depresiones. En consecuencia, las disfunciones individuales impactan en el trabajo armónico de las organizaciones con todas las consecuencias negativas que eso conlleva a nivel productivo de las mismas.

Por tanto, es necesario realizar investigaciones en todas las organizaciones académicas para conocer el nivel de estrés de sus recursos humanos y así poder generar cambios apropiados que permitan mejorar la calidad de vida y la productividad de todos los involucrados. En esta línea, los autores desarrollan una investigación que analiza los niveles de estrés que se dan en las OES. Tanto el proceso como los resultados vienen recogidos en este documento de difusión.

El documento comienza con un acercamiento comprensivo a las OES, concretando en las de México, España y Chile. A continuación profundizan en la conceptualización del estrés y sus costos. Por último detallan la metodología aplicada en su investigación así como los resultados y las conclusiones a las que han llegado.

En el primer capítulo, se presenta un análisis de las OES en sus tendencias actuales. Muestran su evolución desde una relativa autonomía cultural de las comunidades académicas, a una restricción de autonomía marcada por la desnacionalización y adaptación, subordinada a la globalización mercantil

y financiera; desde una construcción de estatutos de verdad dentro de los campos del saber, hacia una capacitación instrumental para la aplicación práctica inmediata; desde una financiación estatal hacia un proceso cada vez mayor de privatización.

En el segundo capítulo, los autores nos ofrecen una visión detallada de la evolución que han experimentado las OES concretamente en México, en España y en Chile, destacando los principales logros, entre los que se encuentra el aumento de las tasas de matriculación, especialmente en el caso de las mujeres. Así mismo desvelan los retos a los que se enfrentan dichas universidades como es la búsqueda de la calidad educativa a través de procesos de evaluación, solventar las carencias en la formación pedagógica y potenciar la función docente del profesorado sin descuidar el papel investigador, o conectar la universidad con la sociedad y el sector económico, entre otras aspiraciones.

El capítulo tercero se conceptualiza el estrés y lo relacionan con variables laborales. El estrés docente es considerado una enfermedad profesional por ser uno de los problemas que afectan cada vez más a los educadores en su medio laboral (Buendía y Ramos, 2001). Gutiérrez, Contreras e Ito (2003) diseñaron un instrumento denominado SWS-Survey de salud mental, estrés y trabajo. Éste se circunscribe al modelo de Ostermann que valora la tolerancia al estrés teniendo en cuenta elementos negativos (estresores en las áreas laboral, social y personal) y neutralizadores o elementos positivos (apoyos en las tres áreas). Este instrumento es el que los autores emplearon para llevar a cabo su investigación.

En el capítulo cuarto, se presenta la metodología aplicada. Con dicha investigación se ha pretendido determinar la correlación entre la satisfacción laboral y la satisfacción salarial,

calcular los niveles de estrés y apoyos del personal de las OES, así como la correlación entre ambos en las tres áreas referidas (personal, laboral y social). Del mismo modo se analiza si el estrés y los apoyos se relacionan con multitud de variables analizadas como el sexo, la edad, estado civil, número de dependientes económicos, turno, horas trabajadas, realización de actividades adicionales para complementar el salario, área académica, estabilidad laboral, antigüedad, etc. La muestra con la que cuenta la investigación consta de personal académico de tres de las organizaciones más importantes de educación superior: la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile. Las hipótesis planteadas por los autores son contrastadas y reciben respuesta en el último capítulo del libro en base al análisis de los datos obtenidos para cada una de las tres universidades.

En resumen, esta obra constituye un avance en la investigación de la satisfacción laboral de los docentes. Nos permite conocer de cerca la percepción que tienen de su nivel de estrés y las variables relacionadas con la misma. Muchas son las preguntas a las que el trabajo da respuesta: ¿los académicos presentan altos niveles de estrés?, ¿cuál es su percepción de ello?, ¿reciben los apoyos necesarios?, ¿manifiestan menores niveles de estrés si cuentan con mayores apoyos en las áreas personal, social y laboral?... Además plantea nuevas preguntas que suponen un reto para la investigación: ¿por qué los académicos consideran que tienen altos niveles de estrés cuando no es así realmente?, ¿cuál sería el nivel óptimo de estrés en la labor académica para potenciar las capacidades personales sin perjudicar su salud? Éstas y muchas otras preguntas han de responderse si queremos dar un paso más en la búsqueda del bienestar docente.

CANO, E. (Coord.) (2011).

Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco Casos de Educación Superior.

Barcelona: Laertes, 158 pp.

Durante los diez últimos años, en el ámbito universitario español, se ha abordado de manera continua, incluso recurrente, el tema del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La reforma que se ha llevado a cabo en todas las universidades en el marco del EEES ha tenido una especial incidencia en la modificación de todas las titulaciones para conseguir una estructura académica basada en grados y en postgrados (masters). Aunque la mayoría de los documentos que se han generado alrededor de este proceso de adaptación han incidido en la necesidad de un cambio de estructura y en la duración de los estudios también se ha realizado una gran labor, en la planificación de la docencia situando al estudiante en el centro de todo el proceso de formación.

Un perfil de las titulaciones bien definido, una planificación académica adecuada y un proceso de evaluación coherente con el perfil y las metodologías docentes han constituido, y constituyen, el principal reto para lograr un verdadero avance orientado a la calidad y a la mejora continua de los procesos académicos.

Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior es una obra colectiva coordinada por la profesora Elena Cano en el marco de un proyecto Interuniversitario de I+D financiado por el Ministerio de Educación [SEJ2007-65786EDUC] que llevaba por título «Evaluación de competencias de los estudiantes universitarios ante el reto del EEES. Descripción del Escenario actual, análisis de buenas prácticas y propuestas de transferencia

a *diferentes entornos*» del que ella misma también ha sido la coordinadora.

El libro se estructura en ocho capítulos. Los dos primeros están destinados a remarcar la importancia de los diseños por competencias y la evolución por competencias en la Educación Superior. A continuación se presentan cinco estudios de caso de diferentes universidades y áreas de conocimiento distintas. Finaliza el texto con un último capítulo muy interesante sobre propuestas de mejora para la evaluación de competencias en la universidad a partir de las lecciones aprendidas en el estudio de los cinco casos.

Aunque durante los últimos años se han publicado muchos textos relacionados con el proceso de adaptación de las universidades al EEES no suele ser habitual encontrar textos centrados en el proceso de evaluación de competencias a través de estudios de caso en profundidad. Este libro pretende no sólo acercarnos, desde la práctica, a este proceso, sino que consigue también transferir todo aquello que se ha aprendido. Esta transferencia de buenas prácticas incide no sólo en los aspectos positivos y logros de cada uno de los análisis realizados sino, y no menos importante, en todos aquellos aspectos que no han funcionado o que no han conseguido un resultado positivo. Es fundamental conocer, también, en que ámbitos no se han conseguido los resultados previstos para evitar cometer los mismos errores si se reproduce esta experiencia en otro contexto y/o universidad diferente.

Los casos que se presentan, además, nos facilitan un amplio espectro de situaciones formativas en cuanto a: tipología de universidad, áreas curriculares, metodologías docentes, ... al tiempo que todas ellas han sido diseñadas y desarrolladas por profesores y profesoras de reconocido prestigio dentro y fuera de las instituciones a las que pertenecen. La trayectoria de

todos ellos/as también constituye una garantía a la hora de tomarlos como referente.

La selección de los casos creo que es lo más interesante del libro porque entre todos ellos podemos tener un amplio espectro de todo aquello que se ha de tener en cuenta a la hora de planificar, implementar y documentar un proceso de evaluación de competencias en el ámbito universitario. Los elementos clave de este proceso son: la planificación, la metodología, la estrategia de implementación de la metodología seleccionada (Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje basado en la resolución de casos) y las herramientas para el registro y documentación del proceso de evaluación (en este caso basadas en el uso de un portafolio). Tomando como referencia todas las conclusiones de los casos podemos tener la certeza de no errar cuando planifiquemos e implementemos nuestro propio proceso de evaluación de competencias.

Para terminar esta reseña quiero mencionar la valentía de los profesores/as tomados como referentes al reconocer, de manera explícita, la poca generalización que aún existe en las universidades a la hora de tomar consciencia de la importancia del proceso de evaluación de las competencias. Éste, que era uno de los principales pilares de la reforma de las titulaciones, continúa siendo el reto a asumir por parte de todos los equipos docentes.

Libros como éste nos ayudan a evidenciar que es posible diseñar, desarrollar e implementar el proceso de evaluación de un modo distinto a como se ha abordado hasta ahora. También, es necesario tener en cuenta que cuando hablamos de evaluación de competencias no sólo hablamos del *saber* sino también del *saber hacer* y del *saber ser* y que si no lo abordamos desde esta triple óptica difícilmente podremos ga-

rantizar un buen proceso de evaluación de éstas. El uso de este texto nos puede ayudar, sin duda, a avanzar en esta dirección.

Mercè Gisbert Cervera
Universidad Rovira i Virgili de Tarragona

VALVERDE BERROCOSO, J. (Coord.) (2011).

Docentes e Competentes: Buenas Prácticas Educativas con TIC.
Barcelona: Octaedro, 128 pp.

Docentes e-Competentes, Buenas Prácticas Educativas con TIC; es una breve obra escrita por diversos autores que hace uso de un lenguaje sencillo y directo. Es un libro fácil y ameno de leer, aunque algo más complejo de entender si no se está familiarizado con ciertos conceptos informáticos básicos como pueden ser hardware, software, blog...

Parte de una investigación educativa titulada «Análisis de las políticas educativas para la integración de las TIC en el sistema educativo de Extremadura y sus efectos en la innovación» en la cual, para llevarla a cabo se seleccionaron nueve centros considerados como centros con buenas prácticas educativas con TIC bajo una serie de criterios tales como, experiencia previa en proyectos de innovación didáctica con TIC, obtención de distinciones y premios relacionados con la tecnología educativa y valoración de la innovación con TIC realizada por expertos.

A partir de la investigación el libro expone dieciocho buenas prácticas educativas seleccionadas de algunos resultados de dicha investigación y organizada en torno a tres categorías:

actividades docentes, gestión y organización y recursos educativos, donde en cada una de ellas se describen seis casos prácticos explicados a lo largo de los cinco capítulos del libro.

Ya desde el primer capítulo Jesús Valverde Berrocoso, el coordinador del libro, nos señala que la obra no se debe confundir con un recetario acerca de lo que ha de hacerse en las prácticas educativas con TIC. Como él mismo indica, las prácticas descritas no permiten una aplicación automática a nuestra propia docencia. Su utilidad más bien se deriva de su gran carácter innovador y su potencial para invitar a la reflexión sobre nuevos caminos en este ámbito. Así pues, lo que se pretende con esta obra es mostrar y describir buenas prácticas educativas que fomenten el uso de las TIC en el aula por parte de todo el profesorado, en general.

En el segundo capítulo María del Carmen Garrido Arroyo y María Rosa Fernández Sánchez recogen diversas prácticas que se realizan en el aula con el apoyo de las tecnologías digitales, caracterizadas en su mayoría por el protagonismo que adquiere el alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Cabe destacar el uso de las tecnologías en el ámbito de la Educación Física, por ser una experiencia poco frecuente en lo referente a la aplicación de las tecnologías en educación innovadora, que ha propiciado muy buenos resultados en los alumnos: desarrollo de la creatividad, autonomía, satisfacción por el trabajo...; una forma de aplicar las TIC en ésta asignatura es por ejemplo a la hora del calentamiento, donde se utiliza un programa de equalización de sonidos y se trabaja al ritmo de los mismos. Con el uso de ese software se reproducen diferentes bases rítmicas del movimiento y el docente establece distintos ejercicios mediante los cuales el alumnado experimenta los diferentes ritmos propuestos.

El capítulo «Buenas Prácticas Educativas con TIC sobre Gestión y Orga-

nización» escrito por María José Sosa Díaz y Jesús Montero Melchor, muestra la necesidad de que el Proyecto Educativo de Centro se comprometa explícitamente con la integración de las tecnologías digitales en la práctica docente. En este capítulo resulta muy interesante la figura del coordinador TIC, cuya función principal es el impulso y la dinamización del uso de las TIC entre el profesorado, para facilitar a estos la aplicación de las tecnologías en sus aulas tal y como se debe establecer en el proyecto educativo de centro.

En el cuarto capítulo, «Buenas Prácticas Educativas con TIC: recursos didácticos», Eloy López Meneses y Dionisio Díaz Muriel, nos describen seis buenas prácticas educativas con TIC, cuyo hilo conductor es la elaboración de recursos didácticos, centrados fundamentalmente en las posibilidades que ofrece la Web Social o la Web 2.0, es decir, aquellas aplicaciones de Internet que utilizan la inteligencia colectiva para proporcionar servicios interactivos en red dando al usuario el control de sus datos; aplicaciones que generan colaboración ya que permite a los usuarios compartir información a través de herramientas como blog, wiki, redes sociales...

Por último, Jesús Valverde Berroco, ofrece al profesional de la educación la posibilidad de autoevaluar su práctica educativa con TIC, mediante una rúbrica que evalúa cinco dimensiones de la actividad docente con tecnologías; cada dimensión (cognitiva, organizativa, comunicativa, didáctica y tecnológica) posee una serie de categorías que se describen con claridad y a las que se acompaña de criterios o indicadores de logro según grados o niveles específicos de ejecución. La aplicación de este instrumento, explicado con todo detalle en este quinto capítulo, permite al profesorado, de manera individual o colectiva, conocer la calidad de su actividad docente con TIC y de esta manera potenciar las fortalezas y definir las debilidades.

La denominación de Sociedad del Conocimiento, exige a nuestro sistema educativo una serie de cambios mediante los cuales se debe considerar a las TIC como medios para la transformación organizativa y pedagógica. Sin embargo, es frecuente observar cómo los centros no saben cómo hacer uso de las posibilidades que ofrecen estas tecnologías para adaptarse a la nueva Sociedad. Así pues, esta obra, *Docentes e-competentes*, puede ser un buen punto de partida para potenciar el uso y la aplicación de las tecnologías en el aula, ya que en ella se describe un gran número de prácticas aplicables a todos los niveles educativos (educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato) y a diversas asignaturas: educación física, economía, ciencias sociales, plásticas...; donde siempre el rol del alumno y el del docente es activo y participativo, lo que implica que los resultados conseguidos sean satisfactorios.

Delia Arroyo Resino
Universidad Complutense

**MEGÍAS QUIRÓS, I. Y
BALLESTEROS GUERRA, J. C.
(2011).**

Abuelos y abuelas... para todo: percepciones en torno a la educación y el cuidado de los nietos.

Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, Caja Madrid Obra Social, 98 pp.

Abuelos y abuelas... para todo: percepciones en torno a la educación y el cuidado de los nietos, es una investigación impulsada desde la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, con fi-

nanciación de Obra Social Caja Madrid y elaborada por un equipo de sociólogos con experiencia multidisciplinar. El libro analiza el rol que desempeñan los abuelos y las abuelas en el cuidado de sus nietos, una cuestión social fundamental que afecta y repercute en su educación, en los modelos familiares y en las posibilidades de conciliación de la vida familiar y laboral de los padres y madres. A partir de la percepción que de dicho rol tienen los propios protagonistas, trata de responder a una serie de cuestiones: ¿Ha cambiado el rol social y familiar de los abuelos y abuelas? ¿Cuál es su papel como educadores? ¿Cómo es la relación con sus nietos? ¿Y con sus hijos? ¿En qué ha afectado a sus vidas ser abuelos y abuelas?

La metodología empleada es de tipo cualitativo, lo que permite al lector conocer de primera mano los discursos de los grupos analizados a través de una serie de citas textuales, obtenidas en el campo y reproducidas al hilo del análisis en los diferentes capítulos. En concreto, la información se extrae de seis grupos de discusión- tomando como variables principales el grado de ocupación de los padres y la edad de los nietos (en cualquier caso, menores de 10 años)- y en dos grupos T o terapéuticos, para confrontar el discurso de grupos de padres y madres con el de los abuelos y abuelas.

El estudio hace aportaciones interesantes en torno a los diferentes argumentos discutidos en los grupos, pero también arroja luz sobre una correcta aproximación metodológica al tema tratado. En este sentido, los autores señalan y matizan algunas formulaciones de la investigación: cómo la variable que resultó más significativa, y que debió identificarse como principal en el diseño, es la referida a la distinción entre los abuelos que están a cargo habitual de los nietos y los que no; y cómo la distinción entre nietos de mayor o menor edad es explicativa

en cuanto a la diferente edad que ello implica en los abuelos y abuelas a su cargo, un elemento clave tras el análisis de la información.

En sus diferentes capítulos, el libro recorre varios temas: cómo perciben su papel los abuelos y abuelas en la actualidad, cuál es su rol respecto a la crianza y educación de los nietos, cómo asumen la responsabilidad que se les asigna en el día a día de la familia, qué discursos diferenciales existen en función del tiempo y la frecuencia con que atienden a sus nietos -y que remite a variables socioeconómicas como condicionantes básicos- y cómo todas estas cuestiones influyen así mismo en las relaciones de los abuelos y abuelas con sus propios hijos.

Entre sus conclusiones, los autores señalan el peso social que se otorga a los abuelos como transmisores de valores *buenos* a los nietos -como el respeto, la abnegación o el esfuerzo- valores que, sin embargo, se interpretan como escasamente operativos o funcionales para la vida actual. Y cómo ellos se perciben como una generación que está en el *lugar inadecuado*, en el momento menos oportuno, cuando la sociedad se enfrenta a la contradicción de exigir más del rol de los abuelos y abuelas al tiempo que destrona su figura de un pasado como icono intocable de la familia. Así mismo, el análisis de su papel en el seno de las familias pone de manifiesto otras cuestiones relevantes como las diferencias de género, pues la identificación social de la madre como piedra angular de la educación y la familia, tiene traslación a la manera de entender los roles de abuelos y abuelas; el valor que se otorga a la autoridad, como elemento clave del proceso de aprendizaje y el reparto de tareas y responsabilidades entre padres, madres y abuelos, no exento de tensiones, negociaciones y acuerdos, y que se mueven entre las dimensiones de la responsabilidad, el disfrute y la obligación.

A modo de cierre, el estudio deja abiertas algunas preguntas claves para futuras investigaciones, como las formas de afrontar los problemas que se puedan derivar del retraso en la edad de tener hijos y la consecuente población de abuelos y abuelas más envejecida, o el papel cada vez más relevante de éstos en el mantenimiento del equilibrio y sostenimiento económico familiar, que en el actual contexto de crisis se ha puesto claramente de relieve.

*Anna Sanmartín Ortí
Coordinadora del Centro Reina Sofía
de Análisis sobre Adolescentes y Jóvenes
de la FAD.*

**SOBRADO FERNÁNDEZ,
L.M.; FERNÁNDEZ REY, E. Y
RODICIO GARCÍA. M.L. (Coord.)
(2012).**

*Orientación Educativa. Nuevas
perspectivas*

Madrid: Editorial Biblioteca Nueva,
396 pp.

El libro que se nos ofrece de la Editorial Biblioteca Nueva en su colección Manuales Universidad, con doce capítulos y 396 páginas, nace –según los propios autores y editorial– para apoyar en las labores de información, formación y actualización que hayan de realizar los agentes de la Orientación Educativa, incluyéndose aquí los profesores especialmente, o quienes aspiren a serlo.

Seguramente por ello, a los tópicos más convencionales en este ámbito del conocimiento (perspectivas teóricas, funciones principales, modelos organizativos, servicios externos e internos de

orientación...) se le añaden otras temáticas de futuro. A la vez, a unos y otros contenidos se les da un tratamiento y enfoque renovados (orientación a lo largo de la vida, políticas europeas, desarrollo profesional, e-orientación, orientación profesional en la educación...).

Cada capítulo nos presenta la información, completa e innovadora, obviando términos, contenidos o cuestiones derivadas de la consideración de normativas legales, características de un determinado país o sistema educativo que puedan dificultar la comprensión de lo tratado. Veamos a continuación una breve referencia a cada uno de los capítulos.

El capítulo I, elaborado por Rebeca García Murias, sitúa a la Orientación Educativa en el nuevo escenario de la educación como proceso a lo largo de la vida, con un análisis del avance que significa este nuevo planteamiento en cuanto a necesidades, formación y competencias de los orientadores y nuevas posibilidades a partir de políticas europeas e instituciones.

En el II, Elena Fernández Rey aborda las diferentes teorías y modelos explicativos de la Orientación Educativa, aportando una visión actualizada que posibilita articular los contenidos desarrollados en los siguientes capítulos. Tras exponer las perspectivas teóricas, plantea tres modelos de intervención que le permiten trasladarse ya, en otro apartado, a los organizativos, incluyendo en estos los institucionales más candentes en la actualidad.

María Luisa Rodicio García, en el capítulo III, a partir de un análisis de las implicaciones que los cambios sociales están generando en los profesionales de la Orientación Educativa, nos aproxima a las funciones y competencias orientadoras y tutoriales que se le requieren en el nuevo escenario educativo. Las competencias en educación

constituyen un concepto central en el análisis que le permite plantear un modelo de orientación basado en aquéllas y presentar alguno de los más conocidos en el actual espacio internacional.

El IV capítulo, redactado por María Josefa Iglesias Cortizas, se ocupa de las aportaciones del Diagnóstico Psicopedagógico a la Orientación Educativa, deteniéndose en aspectos como el proceso, el informe, los instrumentos y las estrategias no estandarizadas más utilizadas en el ámbito de la educación actual.

La atención a la diversidad, la incorporación de las TIC en el quehacer cotidiano y la Orientación Profesional son temáticas centrales en la sociedad de nuestros días que deben ser tratados en cualquier manual de Orientación que se precie. Por ello el primero de estos temas se desarrolla en el capítulo V por la profesora Elena Fernández Rey, quien nos ofrece una perspectiva tan amplia como acertada del concepto de diversidad en Orientación Educativa. Las TIC son el leitmotiv del capítulo VI, a cargo de Miguel Ángel Nogueira Pérez, que las estudia desde la perspectiva de lo que supone de reto y de tendencia innovadora en el campo de la orientación, donde ya se puede considerar propiamente el modelo tecnológico de intervención y describir sus componentes. El capítulo VII, a cargo de Cristina Ceinos Sanz, trata de la Orientación Profesional en la Educación. Tras presentar el concepto y referirse a la organización de la orientación profesional en el sistema educativo particularmente en el español, expone los principales aspectos relativos a modelos, funciones, ámbitos y áreas de aquélla.

Se le dedican, lo cual ha de valorarse como un completo acierto, dos capítulos (VIII y IX) a la dimensión organizativa de la Orientación Educativa. Los profesores LuíS Sobrado Fernández y Alberto Barreira Arias, tomando

como elemento central el concepto de servicios orientadores, tanto internos como externos, profundizan en su organización y funciones en el sistema de enseñanza no universitaria y en la universidad, estudiando lo que ocurre al respecto en algunos países europeos. En el siguiente capítulo (IX) se afronta la tutoría educativa, tema hasta aquí apenas referenciado de modo puntual en los anteriores. El autor del mismo, Camilo Ocampo Gómez, de la Universidad de Vigo, la estudia, tras algunas consideraciones previas, en las diferentes modalidades de enseñanza, en cada una de las etapas de un sistema educativo, en la formación profesional y en la universidad. Aborda asimismo todo lo relativo a los planes de acción tutorial y su evaluación, temas de gran actualidad que nos preocupan a todos.

El capítulo X, abordado por LuíS Sobrado Fernández, entra en un contenido fundamental de la Orientación Educativa, ya que en la práctica es absolutamente necesario que los correspondientes órganos de decisión sepan acertar en las medidas que toman sobre esta cuestión para desarrollar una orientación de calidad. Se trata de la formación y desarrollo profesional de los orientadores educativos. Estudia el autor su evolución histórica, las últimas tendencias, los modelos de formación, el perfil del orientador, su formación, desarrollo profesional y la del profesor tutor, sin olvidar las perspectivas internacionales existentes.

Finalmente, se presentan dos capítulos (XI y XII) cuyo contenido se refiere a aspectos concretos del trabajo de los agentes orientadores. Así, el XI, elaborado por María Luisa Rodicio García, versa sobre diseño y evaluación de programas de Orientación Educativa, dos tareas propias de los orientadores que, sin duda, se han visto revalorizados profesionalmente al emerger este modelo de intervención como uno de los más adecuados en la actualidad. Se dedica además un apartado completo a

dar cuenta de los programas de orientación educativa que actualmente existen en cada uno de los diferentes ámbitos: vocacional, escolar, desarrollo personal-social y atención a la diversidad.

A continuación, el capítulo XII y final, con José Antonio Sarmiento Campos como autor, trata de las estrategias y acciones de asesoramiento social y familiar en el marco de la Orientación Educativa, labor esencial para desarrollar un trabajo contextualizado y verdaderamente cooperativo. En el mismo se abordan conceptos entre los que destacan los siguientes: funciones orientadoras en ámbitos sociales, medio abierto como contexto en orientación, las coreografías de intervención social, el asesoramiento, trabajo en red y redes sociales como estrategias y técnicas de intervención, así como el rol de los profesionales de ayuda familiar y social en relación con la orientación educativa.

Ha de reseñarse que el libro, además de contar con una bibliografía amplia, dispone, a mayores del índice con epígrafes por páginas, de otros tres más (onomástico, de términos y de cuadros, tablas y figuras), lo cual contribuye a un manejo activo de la obra por parte del lector que lo convierte en un recurso didáctico de gran interés.

En este mismo sentido debemos destacar como características que coadyuvan a un aprendizaje activo y significativo las precisas introducciones de cada capítulo, las síntesis que obran al final de los mismos, los elementos de debate y el glosario que, al término de la obra, ofrece con claridad y sintéticamente el sentido que, dentro del ámbito de conocimiento de la Orientación Educativa, corresponde a cada uno de los principales términos (unos 55) situados en el espacio semántico en el que se inscribe el contenido del libro.

Nos hallamos, por tanto, ante una obra que, además de servir como magnífico manual para estudiantes y perso-

nas que quieran iniciarse en el mundo de la Orientación Educativa, constituye un excelente recurso para los diferentes profesionales de la orientación a quienes llevará a profundizar en múltiples aspectos de su quehacer diario mostrándoles una nueva perspectiva, tanto en el plano teórico como en el práctico, a partir de la reflexión suscitada en ellos por las propuestas de los autores, profesores universitarios de Orientación y varios de ellos con amplia experiencia como profesionales de ésta. Propuestas que, sin duda, van servir también para mejorar la calidad de su actuación a partir de la innovación pedagógica, aspecto necesario para el desarrollo adecuado de la Orientación Educativa en el Siglo XXI.

Alfonso Cid Sabucedo
Universidad de Vigo

BERNAL, A.; RIVAS, S. Y URPI, C. (2012).

Educación familiar: infancia y adolescencia.

Madrid: Pirámide, 352 pp.

El libro *Educación familiar, infancia y adolescencia* de las profesoras Bernal, Rivas y Urpí da respuesta de forma muy acertada a un tema que está en plena actualidad, y del que socialmente se está haciendo eco: la necesidad de potenciar la educación en la familia tanto en la infancia como en la adolescencia. Desde un enfoque pedagógico, este libro puede dar razones a padres y a profesionales diversos de la educación sobre cómo intervenir en la familia con un fin preventivo y de desarrollo. Por tanto, cabe encontrar en él modos de enfocar aspectos tales como la pérdida de la autoridad familiar, la

falta de madurez de sus miembros o las herramientas para socializar las personas en todas las etapas de su vida. El mérito de esta obra es mayor si se tiene en cuenta que, en un volumen, se sintetizan muchas ideas de las que se carecía de publicaciones recientes del ámbito pedagógico, donde se halla una fundamentación científica a la educación familiar junto con la aplicabilidad práctica de dichas bases para las etapas de la infancia y de la adolescencia.

La potenciación de la educación en familia con un fin preventivo y de desarrollo es el hilo conductor de esta obra, que está dividida en tres bloques.

En el primer bloque, Aurora Bernal establece las bases de los conceptos clave que fundamentan la educación familiar. En él se abordan aspectos tales como la interrelación entre las disciplinas que ahondan en el estudio de la educación familiar, dentro del apartado de los fundamentos del estudio y práctica de la educación familiar, o de la diferenciación de los elementos propios de dicha disciplina dentro del epígrafe la dimensión educativa de la vida familiar, entre otros aspectos a destacar. El tratamiento pedagógico del tema de la autoridad y la disciplina cierra con maestría este primer bloque.

Este primer capítulo pone las bases para que en los dos siguientes, que siguen una estructura idéntica aunque con distinto contenido y objetivos, concreten estas ideas en la realidad educativa familiar del período de la infancia y de la adolescencia.

En el segundo bloque, Sonia Rivas describe las necesidades y posibilidades educativas básicas que son propias de la infancia y que conviene atender, insistiendo especialmente en algunas según el período infantil al que se haga referencia, como las fisiológicas, emocionales, sociales o cognitivas. La autora continúa el abordaje de la temática de la infancia aludiendo a los

medios y recursos con los que cuentan los padres para atender las necesidades de educación y de crianza durante el período de la infancia, intercalando en su discurso ejemplos concretos que ayudan a comprender mejor el contenido. Un primer apartado lo dedica a las necesidades médico-sanitarias; un segundo apartado, a las escuelas de padres, y finalmente, un tercer apartado, a los recursos que los centros educativos brindan a los padres para colaborar en la educación y formación de sus hijos.

En el tercer bloque, Carmen Urpí aborda con gran destreza y conocimiento del período de la adolescencia, las subetapas de la pubertad, la adolescencia media y la juventud o adolescencia tardía. Precisamente, esta diferenciación dentro de un mismo bloque ayuda al lector a encontrar en sus páginas un tratamiento mucho más pertinente y adecuado a lo propio de cada momento evolutivo, evitando así caer en obviedades o en generalidades. En consonancia con el desarrollo del adolescente, en cada etapa se enumeran una serie de objetivos y contenidos que son prioritarios tratar. A continuación, la autora señala la concreción de los medios y recursos disponibles para adquirir dichos contenidos y alcanzar los objetivos planteados en cada subetapa. De este modo se alude al ocio y al tiempo libre, a la amistad y a las relaciones sociales, y finalmente a las actividades de voluntariado.

En definitiva, las tres autoras de este libro, que compatibilizan sus tareas de docencia e investigación, han logrado ilustrar en poco más de 300 páginas y cerca de 25 tablas, cuáles son los fundamentos de la vida de familia y cómo llevarlos a cabo durante la infancia y la adolescencia, con un mismo hilo conductor, desde un planteamiento que logra intercalar la teoría y la práctica de la vida familiar con gran habilidad, amenidad y practicidad, y con una visión positiva de la vida familiar. El tra-

tamiento de estos dos períodos supone un acierto, porque en ellos se establecen las bases para el desarrollo posterior de las personas. En cualquier caso, sería deseable que, además del período de la infancia y de la adolescencia, las autoras abordaran quizás más adelante, otras partes de la vida familiar con este mismo enfoque.

Sara Ibarrola-García
Universidad de Navarra

**VALDEMOROS, M.A Y
GOICOECHEA, M.A
(Coord.) (2012).**

Educación para la convivencia
Madrid: Biblioteca Nueva, 206 pp.

Dentro del ámbito socioeducativo se aboga por una educación destinada al desarrollo integral de la persona, es decir, que atienda a todas las facetas del ser humano. Tradicionalmente, desde las instituciones escolares se han trabajado en mayor medida los contenidos de tipo intelectual y prácticos, dejando para las familias aquellos de índole actitudinal. Sin embargo, los cambios que se están produciendo en la sociedad con la incorporación de la mujer al trabajo, el aumento de familias desestructuradas, la carencia de tiempo por parte de ambos progenitores y la tendencia al individualismo, entre otros factores, hacen necesario un aprendizaje en valores dentro de la educación formal. Dicha educación debe incidir en aspectos como la responsabilidad social de cada individuo, la participación democrática, fomentar competencias en relaciones sociales y trabajar actitudes como la tolerancia, el respeto, la colaboración, etc.

La LOGSE (1990) ya incluyó algunos de estos contenidos en los ejes transversales, y posteriormente la LOE (2006) cumplimenta esos contenidos a través de la competencia social y ciudadana. No obstante, a pesar de dichas normativas, cambiar el pensamiento y la forma de proceder de la institución escolar constituye una tarea ardua y costosa. La transformación de la educación formal debe pasar, ineludiblemente, por la formación inicial y continua del profesorado, con el fin de capacitarlos para que introduzcan en su actividad profesional una educación para la convivencia. Además de proporcionarle conocimientos teórico-prácticos, se hace preciso orientarles en la adquisición de actitudes, así como vivenciar estrategias, que deberán desarrollar en su labor educativa, de tal manera que se favorezca el trabajo de estos aspectos en la escuela. Junto a la educación formal, es conveniente que este aprendizaje se extienda a la educación no formal con el objetivo de que la totalidad de los agentes educativos eduquen en sintonía en los valores señalados anteriormente.

La finalidad del libro *Educación para la convivencia* es dotar a los agentes educativos de conocimientos y estrategias que contribuyan a lograr una convivencia pacífica, saludable y armónica. El texto está gestado por un grupo de reputados expertos del ámbito de la educación y, su lectura en clave pedagógica resulta muy interesante además de recomendable, especialmente para los agentes educativos que desarrollen su labor profesional con niños y jóvenes. La obra se divide en dos partes: una de carácter teórico, que incluye seis capítulos, y una segunda de carácter práctico con un único pero amplio capítulo.

El capítulo primero presenta los conceptos fundamentales de la sociedad actual española, en general, y de la educación para la convivencia, en particular. Se analiza la legislación que

ha dado pie a que la institución escolar dedique parte de su tiempo a los aprendizajes de derechos y deberes ciudadanos y al desarrollo de las competencias sociales necesarios para ser un ciudadano responsable en la participación democrática.

En el segundo capítulo se abordan los valores, las actitudes y las normas, como aspectos fundamentales para la integración y socialización del individuo, pues de la interiorización de los mismos va a depender el modo en que la persona se va a relacionar con los demás y con el entorno.

El tercero de los capítulos se centra en la educación emocional y afectiva, de la que depende el desarrollo y crecimiento personal, y que a su vez, incide en la comunicación e interacción interpersonal.

El capítulo cuarto se inicia con el tema de la disciplina, que guarda estrecha relación con las normas, enmarcando a la institución escolar como el contexto idóneo para desarrollar dicha competencia. En este mismo bloque, también se abordan cuestiones relacionadas con la violencia y los conflictos que se pueden producir en los distintos grupos humanos, por lo que aprender a resolverlos de un modo eficaz es fundamental para una convivencia pacífica y armónica.

El quinto de los capítulos está dedicado a la convivencia en escenarios escolares, en el que se presenta la norma-

tiva de los centros sobre la elaboración de un Plan de Convivencia que regule la vida de todos los miembros de la comunidad educativa. Este apartado complementa así lo establecido por la LOE, en aras de una buena socialización.

El último de los capítulos de la parte teórica presenta, a modo de ejemplo, una muestra de algunas de las peculiaridades importantes de la sociedad actual y sobre las que se hace preciso intervenir con el fin de evitar problemas de convivencia. El respeto a las distintas culturas en una sociedad plural, la coeducación o la educación afectivo-sexual, son algunas de las propuestas de esta sección.

La segunda parte del libro posibilita trabajar de un modo práctico los contenidos teóricos desarrollados en los capítulos precedentes, permitiendo afianzar los diferentes conceptos a través de la experimentación personal, hacerlos significativos y vivenciarlos para tomar conciencia de los propios valores.

En definitiva, este libro constituye un manual de enorme utilidad, tanto para los estudiantes del ámbito de la educación, como para todos aquellos profesores, pedagogos, psicopedagogos y educadores sociales, sensibilizados con la promoción de valores que contribuyan a la consolidación de sociedades democráticas.

Iratxe Suberviola Ovejas
Universidad de la Rioja

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA *EDUCACIÓN XXI*

1. La Revista *Educación XXI* se configura como órgano de la Facultad de Educación de la UNED para la difusión de ensayos, trabajos de carácter científico y experiencias innovadoras relacionados con la educación en cualquiera de sus campos de acción. Así como bibliografía y recursos documentales significativos y actuales en este área. Las colaboraciones deberán reunir los siguientes requisitos: a) hacer referencia al campo de especialización propio de la Revista *Educación XXI*; b) constituir una colaboración original no publicada previamente; c) estar científicamente fundada y gozar de unidad interna; d) suponer una ayuda para la profundización en las diversas dimensiones y ámbitos de la educación.

La Revista *Educación XXI* tiene una periodicidad semestral.

2. Los trabajos serán inéditos, no admitiéndose aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente, ni los que están en proceso de publicación o hayan sido presentados a otra revista para su valoración. Los artículos (original y una copia) deberán enviarse por correo electrónico en formato word. En la copia deberán eliminarse todos los datos que puedan identificar al autor/es.

3. Los trabajos deberán atenerse a las normas de carácter formal que se recogen a continuación, y que se encuentran de forma completa en <http://www.uned.es/educacionXXI/>. Las colaboraciones enviadas a la Revista *Educación XXI* que no se ajusten a ellas serán desestimadas en cualquiera de las fases del proceso editorial. Antes de su publicación serán valorados por dos miembros del Comité Científico (doble ciego) que podrán realizar sugerencias para la revisión y mejora, si procede, en vistas a la elaboración de una nueva versión. Para la publicación definitiva se requerirá valoración positiva de ambos.

4. Al enviar el artículo definitivo a la Secretaría de Redacción de la Revista será necesario mencionar la conformidad expresa para la valoración y difusión por vía impresa y telemática de su artículo.

5. Todos los artículos tendrán una extensión entre 5.000 y 7.000 palabras (incluidos resúmenes, notas y bibliografía). Recensiones, entre 500 y 1.000 palabras. Serán remitidos en formato Word, fuente 12, interlineado 1,5 y con 3 cms. de márgenes (superior, inferior, izquierdo y derecho).

6. Estructura de los artículos. Cada artículo se atenderá a la siguiente estructura:

Título del artículo en español - (Entre paréntesis título en inglés)

Autor/es y lugar de trabajo

Resumen y Abstract (extensión máxima 300 palabras)

TEXTO DEL ARTÍCULO

Notas (si existen)

Referencias bibliográficas, según modelo

Palabras clave y Keywords (máximo 6 descriptores)

Perfil académico y profesional del autor/es (entre 50 y 75 palabras). **Dirección completa** del/os autor/es

7. *Citas dentro del texto.* Las referencias a artículos o libros figurarán en el texto entre paréntesis, indicando el apellido del autor y el año, separados por una coma. En el caso de que en una misma referencia se incluyan varios libros o artículos, se citarán uno a continuación del otro por orden alfabético y separados por un punto y coma. Si en la referencia se incluyen varios trabajos de un mismo autor bastará poner el apellido y los años de los diferentes trabajos separados por comas, diferenciando con letras (a, b, etc.) aquellos trabajos que haya publicado el mismo año. Si el nombre del autor forma parte del texto sólo irá entre paréntesis el año de publicación.

8. *Citas textuales.* Las citas textuales irán entrecomilladas y, a continuación y entre paréntesis, se indicará el apellido del autor del texto, el año y la página o páginas de la que se ha extraído dicho texto.

9. *Referencias bibliográficas.* Deberán ajustarse al siguiente formato:

a) Libro: Apellidos del autor/es, Iniciales. (Año). *Título del libro*. Lugar de publicación: Editorial.

b) Revistas: Apellidos del autor/es, Iniciales. (Año). Título del artículo. *Nombre de la Revista*, número o volumen y (número), páginas que comprende el artículo dentro de la revista.

c) Capítulo o artículo en libro: Apellidos del autor, Iniciales. (Año). Título del artículo o capítulo, en Apellidos del autor, editor o coordinador del libro *Título del libro*. Ciudad: Editorial, páginas que comprende el artículo o capítulo dentro del libro.

10. *Referencias de formatos electrónicos*

a) Documentos electrónicos: autor/es (fecha publicación). Título [tipo de medio]. Lugar de publicación: editor. Disponible en: especifique URL [fecha de acceso].

b) Artículos en publicaciones periódicas electrónicas: Autor (fecha mostrada en la publicación). Título del artículo. Nombre de la publicación [tipo de soporte], volumen, números de páginas o localización del artículo. Disponible en: especifique URL [fecha de acceso].

11. *Gráficos.* Las tablas, gráficos y cuadros deberán ser entregados en formato JPG y se enviarán acompañadas de su correspondiente título y leyenda, numeradas correlativamente, indicando en el texto el lugar y número de la figura que deberá insertarse en cada caso.

12. *Recensiones.* Deberán atenerse al siguiente formato: Apellidos del autor, Iniciales. (Año de publicación). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial, número de páginas del libro. El texto de la recensión irá procesado a doble espacio, con la extensión y forma indicada (entre 500 y 1.000 palabras). Siempre serán publicaciones del año de la edición del volumen o el inmediatamente anterior.

13. *Corrección de pruebas.* La corrección de pruebas de imprenta o del formato electrónico, si fuera el caso, la hará la Revista *Educación XXI* cotejando con el original.

14. Envíos de las colaboraciones. Toda la correspondencia deberá enviarse a: educacionXXI@edu.uned.es

Correo postal: Revista Educación XXI - Decanato de la Facultad de Educación. UNED. C/Juan del Rosal, 14 - 28040 - MADRID (España) Teléfono: +34 91.398.69.11/87.69/72.16

La Revista *Educación XXI* no mantiene correspondencia sobre los originales no solicitados por la misma.

La Revista *Educación XXI* no se hará responsable de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados. La responsabilidad plena será de los autores de los mismos.

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS TO THE JOURNAL *EDUCACIÓN XXI*

1. The Journal *Educación XXI* stands as an official publication of the Faculty of Education of the UNED. It aims to the diffusion of essays, scientific works and innovative experiences related with education in all professional dimensions. It also deals with the exchange of relevant bibliography and significant documental resources in this academic discipline. Articles submitted to the Editorial Board must comply with the following conditions: a) To refer expressly to the field of education or educational science. b) To be an original paper not published previously. c) To have a scientific foundation and internal cohesion. d) To be significant to the field of education.
This Journal appears twice per year.
2. Articles will be unpublished, not admitting those who have been published in whole or in part, or those who are in press or have been submitted to another journal for evaluation. Articles (original and one copy) should be sent by email in Word format. The copy should be eliminated all data that could identify the author is.
3. Manuscripts must hold to the formal instructions to contributors below, that are also fully available online at: <http://www.uned.es/educacionXXI/> Contributions not complying with the specified norms will be rejected. Prior to publication, articles will be assessed by two members of the Editorial Board (peer review) which can request any revisions to the presented version. Positive assessment of both members is required for the definitive publication of the contribution.
4. At the time of sending the article to the Journal, authors must express their conformity with the fact that papers accepted become the copyright of the Journal, for its written and telematic diffusion.
5. All contributions will have an extension between 5.000 and 7.000 words (abstract, notes and bibliography included). Book Reviews will have between 500 and 1.000 words. They will be send in word format, font 12, 1, 5 interlineal and with 3 cm. margins (right, left, upwards and downwards).
6. Structure of articles. Articles will hold to the following structure:
 - Title of article in Spanish - (Between brackets title in English)
 - Author/s and working institution
 - TEXT OF THE ARTICLE
 - Notes (if any)
 - Bibliographical references, following standard form
 - Keywords (maximum of 6 descriptors)
 - Short note of academic and professional biographical details (between 50 and 75 words)
 - Author/s address
7. Citations within the text. Articles or books citations within the text will appear between brackets, indicating the surname of the author and the year, separated by comma. In the case that a reference includes several books or articles, it will do so one by one following an alphabetical order and separated by semicolon. In the case that the reference includes several works of a same author, the surname will appear followed by the years of the different works separated by commas, distinguishing by letters (a, b, etc), those works published in the same year. If the name of the author relates to the text, brackets will contain only the year of publication.
8. Literal citations. Literal citations should appear in inverted commas, followed by the surname of the author of the text, the year and the page/s of the original work in brackets.
9. Bibliographical references. They must be adapted to the following standard form:
 - a) Book: Surname of author/s, Initials. (Year). *Title of book*. Place of publication: Editorial.
 - b) Journals: Surname of author/s, Initials. (Year). Title of article. *Name of Journal*, number or volumen (and number), pages of article within journal.
 - c) Chapter or article in book: Surname of author/s, Initials. (Year). Title of chapter or article, in Surnames of author, editor or coordinator of book *Title of book*. Place of publication: Editorial, pages of chapter or article within book.
10. References for online documents
 - a) Electronic documents: author/e (date of publication). Title. Place of publication: editor. Available in: URL specification [date of consultation].
 - b) Articles in electronic periodic publications: Author (date of publication). Title of article. *Name of publication* [type of medium], volume, number of pages or location of article. Available in: URL specification [date of consultation].
11. Figures. Figures, captations and tables should be sent in JPG format and will be sent together with their correspondent title and leyend, correlatively numbered, indicating in the text the place and number of the figure that must be inserted in each case.
12. Book reviews. They must be adapted to the following standard form: Surname of author, Initials. (Year of publication). Title of book. Place of publication. Editorial, number of pages of the book. The text of the book review should be processed in double space, with the form and extension indicated (between 500 and 1.000 words)
13. Proofreading. Galley proof or from the electronic version will be done by the Journal *Educación XXI* ckecking with the original.
14. Submission of colaborations. All contributions and queries must be sent to: E-mail: educacionxx1@edu.uned.es
Mail: Revista Educación XXI - Decanato de la Facultad de Educación - UNED.- C/ Juan del Rosal, 14 - 28040 - MADRID (Spain)
Telephone: +34 91.398.69.11/87.69.72.16.
The Journal *Educación XXI* will not maintain correspondence related to originals not requested by itself
Any views expressed in this publication are the views of the authors and are not the views of the Journal *Educación XXI*

EDITORIAL.....	13
MONOGRÁFICO: TESOROS ESCONDIDOS DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	
<i>Pedagogía divina y cooperación humana. La dinámica de la paideia cristiana en los Stromata de Clemente de Alejandría.....</i>	23
<i>Aprender a contar según el De Computo de Rabano Mauro.....</i>	39
<i>El «De modo addiscendi» (c.1263) de Gilbert de Tournai O.F.M., un puente entre la tradición y el Renacimiento..</i>	63
<i>La pedagogía vital de Séneca: enseñanza para vivir moralmente y comportarse cívicamente.....</i>	83
<i>La Doctrina Pueril de Lulio: una enciclopedia escolar del siglo XIII.....</i>	97
<i>Moralidad del vínculo social y educación moral en Durkheim.....</i>	115
ESTUDIOS	
<i>Incidencia de los hábitos de ocio y consumo de drogas sobre las medidas de prevención de la drogadicción en universitarios.....</i>	137
<i>Estudio sobre características profesionales de los docentes de licenciaturas en música en Colombia.....</i>	161
<i>Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior.....</i>	183
<i>Participación y abstención de los jóvenes en las elecciones al Parlamento Europeo de 2009. Una respuesta desde la educación cívico-política.....</i>	209
<i>Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas.....</i>	231
<i>La literatura infantil como instrumento para la acción educativa y cultural. Reflexiones sobre su imposibilidad basadas en la sombra del adulto.....</i>	247
<i>Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo.....</i>	265
<i>El cine digital en la formación inicial del profesorado: una experiencia innovadora realizada en la Universidad de Granada.....</i>	297
<i>La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso.....</i>	321
<i>El portafolio docente como herramienta para la construcción del conocimiento profesional del profesorado universitario.....</i>	343
RECENSIONES	