

ISSN 0213-8646

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria
de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 86 (30.2)

Zaragoza (España), agosto, 2016

***La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»,
es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.
Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza,
de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.***

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com>
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Composición de textos e impresión

Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * hello@josepalomero.com * <http://www.josepalomero.com/>

ISSN: 0213-8646

DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Solo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/las autores/as. La Revista ha recibido en 2015 una subvención del Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidente

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Editor y Secretario del Consejo de Redacción

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administración y distribución

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Relaciones internacionales

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad Loloja Andalucía. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Educación).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia).

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad Estatal de Bolívar. Ecuador).

RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università Degli Studi di Torino. Italia).

JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República de Montevideo, Uruguay. Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina).

ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department).

Soporte informático

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

CARLOS SALAVERA BORDAS (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias de la Salud).

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).
MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de L'educació).
JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).
JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).
ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).
TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar).
ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Historia).
MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía).
MARIO MARTÍN BRIS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
RAQUEL PÉREZ RUBIO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANA MARÍA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
REBECA SOLER COSTA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires, Argentina).
CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).
JOHN ELLIOTT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).
NITA FREIRÉ (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).
HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).
GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).
DANIEL LÓPEZ STEFONÌ (Universidad de Los Lagos, Chile).
PETER L. MCLAREN (Chapman University. Orange, California, Estados Unidos).
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).
STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).
ROBERT STAKÉ (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).
VICENTA ALTABA RUBIÓ (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JOAN BISCARRI GASSIÓ (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Badajoz).
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO DÍEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO LECANDA (Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Facultade de Formación do Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓ (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHÔ (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

JAVIER CERMEÑO APARICÒ (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Pedagogía (Universidad de Valladolid).
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga).
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Murcia).
Facultad de Educación (Universidad de Valladolid).
Universidad de Castilla-La Mancha (Biblioteca. Cuenca).
Maestría de Educación SUE Caribe (Colombia).
Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)

Disponible en <<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>>.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinadoras del número
M.^a ÁNGELES VALDEMOROS SAN EMETERIO
EVA SANZ ARAZURI
ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO

Número 86 (30.2)
ISSN 0213-8646

ÍNDICE

Editorial: Ocio: Escenario educativo y social <i>Consejo de Redacción</i>	11
---	----

Monografía

Ocio: Escenario educativo y social

M.^a Ángeles Valdemoros San Emeterio,
Eva Sanz Arazuri y Ana Ponce de León Elizondo

Percepción del profesorado de Enseñanza Secundaria Postobligatoria sobre el papel de la escuela y sus tiempos en el ocio del alumnado <i>Raúl Fraguela Vale, Lara Varela Garrote y María Belén Caballo Villar</i>	17
Preocupación del profesorado por el ocio nocivo de su alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria. Factores vinculados <i>Rosa Ana Alonso-Ruiz, María Ángeles Valdemoros San Emeterio y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca</i>	33
Preocupaciones del profesorado y de las familias sobre los tiempos escolares y de ocio del alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria <i>Rita Gradaïlle Pernas, Laura Varela Crespo y Ángela de Valenzuela Bandín</i>	49

El aprendizaje-servicio como proyecto de trabajo fin de grado en el marco de la educación del ocio <i>Magdalena Sáenz de Jubera Ocón, Ana Ponce de León Elizondo y Eva Sanz Arazuri</i>	63
Reflexión sobre el mentoring como experiencia de ocio educativo y social en personas mayores de 65 años <i>Macarena Cuenca-Amigo, María García-Feijoo y Almudena Eizaguirre</i> ...	77
El profesorado como facilitador del binomio aprendizaje y disfrute <i>Yolanda Lázaro y Joseba Doistua</i>	89
El rol del docente en la era digital <i>Ana Viñals Blanco y Jaime Cuenca Amigo</i>	103
Jornada lectiva, aprendizajes y vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria <i>Laura Cruz López y M. Carmen Morán de Castro</i>	115
La figura del profesor como agente de cambio en la configuración de la competencia emprendedora <i>Tamara de la Torre Cruz, Isabel Luis Rico, Camino Escolar Llamazares, Carmen Palmero Cámara y Alfredo Jiménez Eguizábal</i>	131

Realidad, pensamiento y formación del profesorado

Convertirse en grupo de trabajo: Un modelo de didáctica universitaria <i>Giuseppina Messetti, Paola Dusi y Monia Rodorigo</i>	147
--	-----

Resúmenes de Tesis Doctorales

Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género <i>Inmaculada Gómez-Jarabo</i>	163
---	-----

Autores	167
----------------------	-----

Normas de funcionamiento	175
---------------------------------------	-----

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinated by
M.^a ÁNGELES VALDEMOROS SAN EMETERIO
EVA SANZ ARAZURI
ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO

Número 85 (30.1)
ISSN 0213-8646

INDEX

Editorial: Leisure: Educational and Social Situation <i>Consejo de Redacción</i>	11
--	----

Monography

Leisure: Educational and Social Situation

M.^a Ángeles Valdemoros San Emeterio,
Eva Sanz Arazuri and Ana Ponce de León Elizondo

Post-Compulsory Secondary Education Teachers' Perceptions Regarding the Role of School and School Time in Students' Leisure <i>Raúl Fraguela Vale, Lara Varela Garrote y María Belén Caballo Villar</i>	17
Teachers' Concern Regarding Post-Compulsory Secondary Education Students' Harmful Leisure. Related Factors <i>Rosa Ana Alonso-Ruiz, María Ángeles Valdemoros San Emeterio y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca</i>	33
Concerns of Teachers and Families Regarding School and Leisure Time for Students in Post-Compulsory Secondary Education <i>Rita Gradaílle Pernas, Laura Varela Crespo y Ángela de Valenzuela Bandín</i>	49

Service-learning as a Final Year Dissertation in the Context of Leisure Education <i>Magdalena Sáenz de Jubera Ocón, Ana Ponce de León Elizondo y Eva Sanz Arazuri</i>	63
A Reflection on Mentoring as an Educational and Social Leisure Experience in People <i>Macarena Cuenca-Amigo, María García-Feijoo y Almudena Eizaguirre</i> ...	77
Teachers as Facilitators of the Learning and Enjoyment Pairing <i>Yolanda Lázaro y Joseba Doistua</i>	89
The Role of Teachers in the Digital Age <i>Ana Viñals Blanco y Jaime Cuenca Amigo</i>	103
The School Day, Learning and the Daily Life of Students in Post-Compulsory Secondary Education <i>Laura Cruz López y M. Carmen Morán de Castro</i>	115
The Teacher as an Agent of Change in the Development of Entrepreneurial Competence <i>Tamara de la Torre Cruz, Isabel Luis Rico, Camino Escolar Llamazares, Carmen Palmero Cámara y Alfredo Jiménez Eguizábal</i>	131
 <i>Reality, Thought and Teacher Training</i>	
Turning a Group into a Working Group: A Model for University Teaching <i>Giuseppina Messetti, Paola Dusi y Monia Roderigo</i>	147
 <i>Resúmenes de Tesis Doctorales</i>	
Teacher training for the educational treatment of conflicts related to cultural and gender diversity <i>Inmaculada Gómez-Jarabo</i>	163
<i>Authors</i>	167
<i>Notes for Contributors</i>	175

EDITORIAL

Ocio: Escenario educativo y social

Leisure: Educational and Social Situation

En la sociedad que inicia el siglo XXI, el tiempo de ocio se establece en un derecho con enorme trascendencia para el desarrollo humano, dado que impregna los ámbitos individual, colectivo, cognitivo y emocional, lo que conlleva más oportunidades para la realización de experiencias de ocio necesitadas de un serio compromiso pedagógico que reclama a la formación docente.

La *World Leisure and Recreation Association*, fundadora de la Carta Internacional para la Educación del Ocio (1993), considera fundamental el fomento y el desarrollo de valores, actitudes, conocimientos y habilidades que atiendan tanto al ámbito personal como a los modos de socialización de los individuos.

Desde este compromiso educativo y social surge el monográfico que se presenta, constituyéndose los artículos que lo configuran en un muestrario de las principales aportaciones de acreditados autores y grupos de investigación que crecen en continua reflexión en torno a la formación del profesorado en el fenómeno del ocio.

Se inicia el volumen con el artículo de Fraguela, Varela y Caballo que lleva por título *Percepción del profesorado de Enseñanza Secundaria Postobligatoria sobre el papel de la escuela y sus tiempos en el ocio del alumnado*, y que examina la percepción de este colectivo sobre la función de la escuela en la educación del ocio, su apertura fuera del horario lectivo y la influencia de la jornada escolar en los tiempos del alumnado.

La segunda aportación corresponde a Alonso, Valdemoros y Ruiz-Omeñaca, quienes analizan la preocupación del docente por el ocio nocivo de su alumnado, destacando como mayor inquietud el consumo de alcohol y subrayando que son las profesoras y los docentes de la zona de Levante y la del Sur quienes manifiestan más desasosiego por la inseguridad y la violencia en las calles, sugiriendo futuras líneas de investigación que optimicen la formación del profesorado.

Continúan las profesoras Gradaílle, Varela y de Valenzuela con una contribución que también indaga en las preocupaciones del profesorado sobre los tiempos escolares y de ocio del alumnado, así como en las inquietudes de las familias al

respecto, concluyendo la existencia de factores que entorpecen un desarrollo más integral de nuestros jóvenes, como la falta de obligaciones y responsabilidades, los usos nocivos del tiempo libre o las dificultades existentes para emanciparse y construir un proyecto de vida futuro.

Ofrece, igualmente, enorme interés la aportación de Sáenz de Jubera, Ponce de León y Sanz en la que se describe una valiosa experiencia llevada a cabo con estudiantes de los Grados de Educación, futuros docentes de la Sociedad Red, en la asignatura de Trabajo Fin de Grado, que pretende vincular el ocio saludable a una metodología de aprendizaje-servicio a través de un modelo formativo que le otorga un valor añadido.

La quinta propuesta, autoría de Cuenca, García y Eizaguirre, nos ofrece una interesante reflexión sobre dos ámbitos tradicionalmente opuestos, el ocio y el mundo empresarial, desde la óptica de las personas mayores y de cómo un proceso de *mentoring*, entendido como experiencia de ocio educativo y social, puede reportar beneficios tanto para el mentor como para el mentorizado y la organización para la que trabaja.

Lázaro y Doistua reclaman la figura del docente como facilitador del binomio aprendizaje y disfrute, enfatizando la necesidad de impulsar la formación a lo largo de la vida, con el objeto de conseguir una ciudadanía más activa, ofreciendo oportunidades de inclusión, evolución y crecimiento personal, así como de desarrollo social y cultural.

El desarrollo de las tecnologías digitales e *Internet*, que genera un escenario fundamentado en conexiones, ha cambiado los modos de aprender y, por ende, la forma de enseñar. Así lo justifican en su manuscrito Viñals y Cuenca, reivindicando al profesorado como agente fundamental que ha de acompañar al alumnado en su proceso de aprendizaje, dado que la tecnología por sí sola no es suficiente como guía.

Cruz y Morán analizan las valoraciones de profesorado y alumnado sobre la organización e incidencia de la jornada lectiva en el rendimiento y las competencias académicas, las necesidades psicobiológicas y la realización de actividades relacionales, evidenciando una visión optimista, a la vez que desvelando inconsistencias y cuestionamientos imprescindibles para la reflexión.

Cierra el monográfico el artículo cuya autoría corresponde a De la Torre, Luis, Escolar, Palmero y Jiménez-Eguizabal, quienes ponen en valor la formación del profesorado como componente humano fundamental en el ecosistema empresarial, y revalorizan el papel de la educación en la formación de competencias emprendedoras, concluyendo que el éxito de los futuros emprendedores está ligado a la capacidad y los conocimientos que sus docentes posean e impartan.

Presentamos sugerentes aportaciones desde una perspectiva que recoge lo más valioso de la tradición en el campo objeto de estudio, pero con una mirada renovada que esboza nuevos retos al fenómeno del ocio como escenario educativo y social, enfatizando la figura del docente, que se instituye en pieza clave para la educación del ocio en sus múltiples contextos, con el fin último de que el ocio siga cimentando el crecimiento personal y social de las personas.

El Consejo de Redacción

MONOGRAFÍA

OCIO: ESCENARIO EDUCATIVO Y SOCIAL

LEISURE: EDUCATIONAL AND SOCIAL SITUATION

COORDINADORAS:

***M.^a Ángeles Valdemoros San Emeterio,
Eva Sanz Arazuri y
Ana Ponce de León Elizondo***

Percepción del profesorado de Enseñanza Secundaria Postobligatoria sobre el papel de la escuela y sus tiempos en el ocio del alumnado

Raúl FRAGUELA VALE
Lara VARELA GARROTE
María Belén CABALLO VILLAR

Datos de contacto:

Raúl Fraguela Vale.
Dpto. de Didácticas Específicas.
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de A Coruña
Campus de Elviña, s/n.
15.071 A Coruña.
Teléfono: 881014619
E-mail: raul.fraguela@udc.es.

Lara Varela Garrote.
Dpto. de Didácticas Específicas.
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de A Coruña
Campus de Elviña, s/n.
1.5071 A Coruña.
Teléfono: 881014671.
E-mail: lara@udc.es.

María Belén Caballo Villar.
Dpto. de Teoría de la Educación,
Historia de la Educación y
Pedagogía Social
Facultad de Ciencias de la Educación
(Campus Vida)
15.782 Santiago de Compostela.
Teléfono: 881813746.
E-mail: belen.caballo@usc.es.

Recibido: 17/1/2016
Aceptado: 24/5/2016

RESUMEN

Este estudio examina la percepción del profesorado de Enseñanza Secundaria Postobligatoria sobre el papel de la escuela en la educación del ocio, su apertura fuera del horario lectivo y la influencia de la jornada escolar en los tiempos del alumnado. Se aplicó un cuestionario a 516 docentes de toda España. Los resultados indican que menos de la mitad del profesorado tiene una actitud positiva hacia la educación de ocio desde la escuela y la apertura de las instalaciones fuera del horario lectivo. Consideran que la jornada escolar tiene escaso efecto sobre el tiempo social del alumnado. Se estudia si las características del profesorado (sexo, edad, años de experiencia) y la titularidad del centro tienen efecto sobre los resultados.

PALABRAS CLAVE: Opiniones del profesorado, Educación para el ocio, Enseñanza Secundaria.

Post-Compulsory Secondary Education Teachers' Perceptions Regarding the Role of School and School Time in Students' Leisure

ABSTRACT

This study examines post-compulsory secondary education teachers' perceptions regarding the role of school and school time in students' leisure, the use of school facilities during out-of-school hours and the influence of the school day on students' free time. A questionnaire was

applied to 516 Spanish teachers. Findings revealed that less than half of the teachers had a positive attitude towards leisure education from school and the use of school facilities during out-of-school hours. They consider that school time has little influence on students' free time. The effects of gender, age, experience and school administration (public vs private) were studied.

KEYWORDS: Teacher opinions, Leisure education, Secondary education.

Introducción

La importancia de la escuela como agente clave en la educación del ocio de la ciudadanía ha sido reivindicada en la literatura específica, especialmente durante las últimas tres décadas (Puig y Trilla, 1996; Cuenca Cabeza, 1999). Sin embargo, la forma de concretar esta educación desde el sistema educativo resulta controvertida, situando al profesorado en el centro del debate, con una postura contradictoria respecto a esta temática. A pesar del avance en el reconocimiento del ocio como experiencia vital y objeto de consumo en nuestra sociedad, y de su relación con problemáticas que afectan tanto a la infancia como a la juventud, no existe una posición clara del profesorado sobre el papel que debe desempeñar la escuela ante el fenómeno del ocio.

Son muchas las variables a tener en cuenta, ya que no se trata de abordar una cuestión únicamente académica, sino que afecta al desarrollo de actividades no lectivas y al funcionamiento general de los centros educativos. Los horarios escolares y de realización de las tareas académicas interactúan y condicionan la organización y vivencia del resto de los tiempos del alumnado (Caride, Lorenzo y Rodríguez, 2012).

En función de la etapa educativa a la que se haga referencia, se reconoce al centro educativo un papel distinto en relación al ocio de su alumnado. Durante el segundo ciclo de la Educación Infantil y en toda la Educación Primaria, se solicita de la escuela ayuda a las familias en el cuidado-custodia de los estudiantes, de ahí que los servicios o programas escolares sean el segundo recurso al que acuden cuando no pueden cuidar a sus hijos fuera del horario lectivo, solo por detrás de la ayuda de sus familiares (Fraguela, Lorenzo y Varela, 2011; Caballo, Gradaïlle y Merelas, 2012). A medida que aumenta la edad del alumnado y disminuye la demanda social de soporte a las familias, el papel de la escuela en relación al ocio se va difuminando. Esto ha provocado que el interés de la investigación en el binomio escuela-ocio se haya centrado principalmente en la escolaridad obligatoria (infancia y adolescencia temprana) y en la dimensión no lectiva de esta relación (servicios escolares de apoyo a las familias). La información disponible sobre el

papel que juegan los centros en la educación del ocio del alumnado en etapas educativas posteriores, en las que la función de custodia no es tan relevante, es relativamente limitada. Por este motivo el presente estudio pretende conocer la percepción que tiene el profesorado de la Educación Secundaria Postobligatoria (estudios de Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio y Programas de Capacitación Profesional Inicial -PCPI-) sobre tres aspectos centrales en la interacción escuela-ocio: el papel que debe jugar la institución escolar en la educación del ocio de su alumnado (perspectiva académica), la apertura de los recursos escolares en períodos no lectivos (perspectiva no lectiva o extracurricular) y la interacción entre los tiempos escolares y el resto de tiempos sociales del alumnado (perspectiva social).

Respecto a la *perspectiva académica*, se ha defendido la necesidad de aplicar los principios de la educación del ocio que se recogen en los currículos escolares e incorporarlos en los casos en que no se haga referencia a esta educación (Chang y Hung, 2011). Los estudios que exploran los elementos clave para desarrollar una educación del ocio efectiva en cualquier contexto destacan como tales a la educación escolar, la formación del profesorado y la incorporación al currículo escolar (Min y Wonhyungjoong, 2011). Con respecto a la opinión del profesorado, por un lado se reconoce la importancia de esta educación para el alumnado, tanto a nivel general como desde perspectivas específicas, como la Educación Física (Park, 2010) o la Educación Especial (Park, 2012). Por otro lado, se reconoce cierta inconsistencia entre la teoría y la práctica. Destacan como limitaciones la escasa formación específica de los docentes, la rigidez de los tiempos escolares y la inadecuación y reducida disponibilidad de los espacios de los centros educativos (Kim, 2008; Hee, 2010). La inclusión de una educación del ocio en la formación inicial del profesorado se viene reivindicando desde hace décadas (Sement, 1988), sin que las reformas recientes de los planes de estudio hayan supuesto cambios positivos en esta dirección. La creciente burocratización de la estructura de los centros educativos no facilita la flexibilización de espacios y tiempos escolares, y solo en aquellos casos en los que se aúna el liderazgo de los equipos directivos, la disposición favorable del profesorado y la voluntad de la administración es posible desarrollar proyectos educativos distintos, donde la educación del ocio durante el horario lectivo se hace más viable.

Con respecto a la *perspectiva extracurricular*, este trabajo se centra en la opinión del profesorado sobre la apertura de las instalaciones educativas después del horario lectivo, con las implicaciones que este hecho tiene en la oferta de servicios de ocio para el propio alumnado y la comunidad en general. En el actual contexto de crisis económica, los acuerdos de uso compartido (*joint use agreements*) entre escuela y comunidad han demostrado ser una opción efectiva para aumentar la participación en los programas sin un incremento importante del coste económico (Lafleur *et al.*, 2013; Kanters *et al.*, 2014). Sin

embargo, este uso compartido no se ha generalizado y su aplicación es desigual, dependiendo de ciertas características de los centros (Jones y Wendel, 2015). La infrautilización de muchas instalaciones escolares tiene su explicación en la existencia de barreras que dificultan su apertura a la comunidad. Spengler, Connaughton y Ko (2011) diseñaron una escala para detectar las barreras que dificultan el uso comunitario de las instalaciones escolares, destacando tres factores principales: la seguridad, la existencia de recursos y el apoyo social. Este trabajo estudia el último de los factores. Es fundamental el apoyo de toda la comunidad educativa, especialmente de los equipos directivos y del profesorado, para conseguir un uso compartido de los recursos escolares. La opinión de los docentes sobre esta apertura es un buen indicador del apoyo social que recibirían las iniciativas de uso compartido.

En tercer lugar, y ocupándonos de la *perspectiva social* de la educación del ocio en la escuela, hay que destacar la abundante información existente sobre la interacción entre las distintas modalidades de jornada escolar, principalmente la continua y la partida, y su repercusión en el resto de tiempos sociales del alumnado, derivada del debate sobre la jornada escolar en distintos territorios de nuestro país en las últimas décadas (Fernández Enguita, 2001; Caride, 2005; Sánchez Pérez, 2007; Vázquez Recio, 2007; Lázaro Herrero, 2012; etc.). Las aportaciones de la investigación informan de una clara y relevante influencia de los calendarios y horarios escolares en la organización de los tiempos de los alumnos, especialmente los de ocio. El profesorado ha sido y es parte interesada en el debate sobre la jornada escolar, ya que esta cuestión repercute en sus horarios de trabajo y, por lo tanto, en sus condiciones laborales. Cuando opinan sobre la influencia de los tiempos escolares en los tiempos personales del alumnado, hay que recordar que se trata de una cuestión que afecta a sus propios tiempos personales y familiares. En este sentido, es interesante comprobar en qué medida las percepciones del profesorado sobre esta cuestión se aproximan a la realidad descrita por la investigación.

Tomando en consideración las cuestiones planteadas anteriormente, los objetivos que nos planteamos para este estudio son los siguientes:

- Conocer la percepción que tiene el profesorado de Enseñanza Secundaria Postobligatoria (ESPO) sobre el papel de los centros educativos en la educación del ocio de su alumnado.
- Estudiar el grado de acuerdo de los docentes con la apertura de las instalaciones del centro educativo al entorno (fuera del horario lectivo).
- Analizar las valoraciones del profesorado sobre la influencia de la jornada escolar en los tiempos sociales de su alumnado.

Método

Este estudio forma parte de una investigación sobre los tiempos educativos y sociales de los jóvenes españoles que cursan estudios en Educación Secundaria Postobligatoria. Se enmarca en un proyecto coordinado en red realizado por siete grupos de investigación de otras tantas universidades españolas (proyecto de investigación *De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales -RESORTES-*), cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, 2007-2013) y los Ministerios de Educación y Ciencia y de Economía y Competitividad (código EDU2012-39080-C07-00 a 07), en el marco del Plan Nacional de I+D+i; del que es investigador principal el profesor Dr. José Antonio Caride Gómez, de la Universidad de Santiago de Compostela.

Participantes

Para la selección de la muestra se realizó un muestreo aleatorio simple a la población de profesorado de ESPO de régimen general de centros públicos y privados del territorio español (Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio y Programas de Capacitación Profesional Inicial -PCPI-). Posteriormente, se hicieron afijaciones proporcionales por estratos considerando la región (Comunidad Autónoma), el tipo de estudios, la titularidad de centro, el sexo y curso. En total, participaron 516 docentes (52,4% mujeres y 47,6% hombres), con una edad media de 47,37 años (DT: 8,67) y una experiencia docente de 18,45 años (DT: 9,51), de centros públicos (84,4%) y privados (15,6%). La participación fue elevada, quedando garantizada la representatividad de la muestra con un error del 4,3% y un nivel de confianza del 95%.

Instrumento

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* sobre la gestión de los tiempos escolares en los centros educativos y sobre el tiempo de ocio del alumnado. Esta herramienta se configuró en los siguientes bloques: *datos de identificación del centro educativo; datos del profesorado; planificación y gestión del tiempo escolar; los tiempos escolares y el ocio de la juventud; estudios de mercado laboral en el futuro, formación del alumnado y valoración general*. En este artículo se muestran los resultados correspondientes a los bloques de identificación del centro educativo, del profesorado, del tiempo escolar y del ocio de la juventud, concretamente lo referido a las siguientes variables:

- *Titularidad del centro*: pública o privada.
- *Datos del profesorado*: sexo, edad y años de experiencia docente.

- *Tipo de estudios*: Bachillerato, Ciclo Formativo de Grado Medio, PCPI y otros estudios.
- *Modalidad de jornada escolar preferida*: se indica la modalidad de jornada escolar que el profesorado cree que es mejor para sí mismo y también para el alumnado. Tuvieron que elegir entre «tener las clases solo por las mañanas», «repartir las clases entre todas las mañanas y una tarde», «repartir las clases entre todas las mañanas y varias tardes», «repartir las clases entre todas las mañanas y todas las tardes», «tener las clases solo por las tardes», «otra, ¿cuál?» y «me resulta indiferente».
- *Participación de la escuela en la educación del ocio de la juventud*: el profesorado expresó su grado de acuerdo sobre si la escuela debe educar el ocio de su alumnado, si realmente esto se está haciendo y si es necesario contar con otros profesionales para desarrollar esta labor. Expresaron su nivel de acuerdo a través de una escala tipo Likert de 5 puntos (1=nada, 2=poco, 3=algo, 4=bastante, 5=mucho).
- *Apertura del centro al entorno*: el profesorado informó de su opinión respecto a la apertura de las instalaciones del centro durante la semana y los fines de semana (escala tipo Likert de 5 puntos: 1=nada, 2=poco, 3=algo, 4=bastante, 5=mucho).
- *Influencia de la jornada escolar en los tiempos sociales de los alumnos*: los docentes valoraron si los tiempos escolares limitan el disfrute del tiempo libre de sus alumnos, si estos están agobiados los días de clase o tienen una jornada agotadora (escala tipo Likert de 5 puntos: 1=nada, 2=poco, 3=algo, 4=bastante, 5=mucho).

Para garantizar la validez de contenido del cuestionario se sometió al juicio de catorce expertos externos. Se realizó una aplicación piloto a 140 sujetos de ocho comunidades autónomas para realizar el ajuste final del instrumento.

Procedimiento

Se informó a los participantes de los propósitos de la investigación y su participación fue voluntaria. La aplicación del cuestionario se llevó cabo en los centros educativos durante el horario lectivo. El trabajo de campo se realizó entre los meses de octubre de 2014 y febrero de 2015.

Análisis de datos

Se realizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Dada la categoría nominal y ordinal de la mayoría de las variables analizadas, se utilizaron pruebas no paramétricas para la comparación entre dos muestras independientes (U de Mann-Whitney), entre dos muestras relacionadas (prueba de rangos de Wilcoxon) y correlaciones bivariadas de Spearman. Se utilizó el software informático SPSS 20.0.

Análisis y discusión de resultados

Responsabilidad de la escuela en la educación del ocio de la juventud

La opinión de que la escuela tiene responsabilidad en la educación del ocio del alumnado está bastante extendida, aunque no es mayoritaria (40% del profesorado se muestra bastante o muy de acuerdo). El grado de acuerdo desciende mucho cuando se trata de valorar si realmente esta educación se está realizando (19,5%). A través de la prueba de rangos de Wilcoxon se compara si ambas opiniones difieren significativamente. Los resultados de la prueba indican que existen diferencias altamente significativas ($Z=-10,79$, $p<0,001$). Una parte importante del profesorado cree que la escuela debe realizar esta función, pero muchos menos consideran que se esté realizando esta labor en los centros educativos. Sobre la necesidad de incorporar a otros profesionales a los centros educativos para educar el ocio juvenil, el profesorado se muestra mayoritariamente de acuerdo (bastante o muy de acuerdo: 57,6%).

Las dos primeras cuestiones se encuentran relacionadas con la edad y experiencia del profesorado (tabla 1). Cuanta más edad y experiencia tienen los docentes, menor es su creencia de que la escuela deba y esté realizando labores de educación del ocio. No se mantiene la misma tendencia con la tercera cuestión, ya que las respuestas de los docentes son similares en distintas edades y años de experiencia.

	<i>Edad</i>	<i>Experiencia</i>
Responsabilidad en educación del ocio de la juventud	-0,143**	-0,133**
Escuela educa al alumnado para su tiempo de ocio	-0,167**	-0,162**
Necesidad de incorporar otros/as profesionales	0,000	-0,010

TABLA 1. *Evolución del número de alumnos de los Centros Rurales Agrupados (CRAs) por comunidad autónoma.*

** $p<0,01$

El tipo de centro educativo también es determinante a la hora de estudiar esta cuestión (tabla 2). Los centros privados expresan mayor concienciación e implicación en la educación del ocio de su alumnado que los públicos. Los docentes de la escuela pública se muestran más de acuerdo que los de la escuela privada en la necesidad de incorporar a otros profesionales para educar el ocio de sus alumnos.

		<i>De acuerdo</i> ¹	N	Z
Responsabilidad en educación del ocio de la juventud	Pública	37,6%	483	-2,112*
	Privada	48,7%		
Escuela educa al alumnado para su tiempo de ocio	Pública	17,9%	483	-2,615**
	Privada	25%		
Necesidad de incorporar otros/as profesionales	Pública	58,9%	480	-2,148*
	Privada	46,1%		

TABLA 2. *Papel de la escuela en la educación del ocio. Comparativa entre centros públicos y privados. U de Mann-Whitney.*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

¹ Porcentaje de profesorado que se muestra bastante o muy de acuerdo.

Nos encontramos ante una situación bastante común en la valoración de la relación escuela-educación del ocio. Coincidiendo con estudios como los de Park (2009), realizados con profesorado de Educación Física, existe una predisposición positiva hacia el desarrollo de una educación del ocio en la escuela desde una perspectiva conceptual; pero cuando se trata de valorar la puesta en práctica de esa educación, se reportan problemas y limitaciones que justifican que no se esté desarrollando en los centros educativos. Puede afirmarse que en esta etapa educativa el desarrollo de una educación del ocio desde el ámbito escolar es reducido y que, aunque una parte importante del profesorado considera que debería realizarse, no es una cuestión prioritaria para la mayoría. Este es un factor de gran relevancia, ya que la actitud de los docentes respecto al ocio influye sobre los comportamientos de sus alumnos. Por ejemplo, Ramos, Valdemoros, Sanz y Ponce de León (2007) encontraron que el profesorado, los progenitores y el propio alumnado otorgaban a los docentes un gran poder de influencia sobre la actividad físico-deportiva de la juventud durante su tiempo de ocio.

La lectura de la influencia de la edad y los años de experiencia docente puede realizarse desde una doble perspectiva: por un lado, el profesorado más joven puede estar dispuesto a incorporar a su docencia aspectos relativos a la educación del ocio e incluso poseer recursos didácticos novedosos que le ayuden a ello. Por otro lado, su menor experiencia puede provocar que no esté tan familiarizado con las barreras y limitaciones que se va a encontrar para desarrollar esta educación dentro de la estructura escolar, sobre todo en centros educativos sin un apoyo decidido por parte de la comunidad educativa.

Otro elemento relevante de los resultados es la significativa diferencia existente entre los centros públicos y privados respecto a la educación del ocio desde la escuela. La propia dinámica de los centros privados obliga a una mayor diversificación de las actividades que ofertan a sus alumnos, también fuera del horario lectivo. Su profesorado suele estar implicado tanto en las tareas lectivas como en las actividades de ocio que oferta el centro, lo que repercute sobre sus condiciones laborales. Esta situación explicaría en parte la mayor concienciación y desarrollo de labor formativa respecto al ocio en los centros privados y también una menor percepción de necesidad de nuevos profesionales que se incorporen para dinamizar la educación del ocio.

Apertura de las instalaciones escolares al entorno

Casi la mitad del profesorado se muestra de acuerdo con que los centros abran sus instalaciones fuera del horario lectivo los días de clase (47,7% bastante o muy de acuerdo), pero no durante los fines de semana o en períodos vacacionales (29%).

	De acuerdo ¹	N	Z
Días lectivos	47,7%	503	-11,953***
Fines de semana y vacaciones	29%		

TABLA 3. *Apertura de las instalaciones escolares al entorno. Comparativa entre los días de semana y los fines de semana-vacaciones. Prueba de rangos de Wilcoxon.*

*** $p < 0,001$

¹ Porcentaje de profesorado que se muestra bastante o muy de acuerdo.

El profesorado parece concebir la apertura del centro educativo como un recurso para su propio alumnado, muy vinculado a las actividades extraescolares y al complemento de las actividades lectivas. No aprueba mayoritariamente (52% poco o nada de acuerdo frente a un 29% bastante o muy de acuerdo) una extensión de las instalaciones educativas como equipamiento comunitario en jornadas no lectivas, que seguramente implicaría la participación de colectivos distintos al de estudiantes.

El género es un factor relevante en esta cuestión, ya que existen divergencias significativas entre la opinión de profesores y profesoras, tanto en la apertura los días de clase (U de Mann-Whitney: $Z = -4,033$, $p < 0,001$) como durante los fines

de semana y vacaciones ($Z = -3,766$, $p < 0,001$). Las profesoras tienen una postura menos favorable a la apertura de los centros educativos fuera del horario lectivo que los profesores, tanto los días lectivos (bastante o muy de acuerdo; profesoras: 40,1% vs profesores: 56,1%), como los no lectivos (22% vs 36,5%).

Ninguna de las dos cuestiones se encuentra relacionada con la edad (r de Spearman. Días lectivos: $\rho = 0,047$, $p > 0,05$ y fines de semana-vacaciones: $\rho = 0,011$, $p > 0,05$), ni con los años de experiencia docente (r de Spearman. Días lectivos: $\rho = 0,073$, $p > 0,05$ y fines de semana-vacaciones: $\rho = 0,024$, $p > 0,05$).

Tal y como se refleja en la tabla 4, la opinión del profesorado de los centros públicos y privados sobre la apertura de las instalaciones al entorno es similar.

		<i>De acuerdo</i> ¹	<i>N</i>	<i>Z</i>
Días lectivos	Pública	46,5%	478	-0,405
	Privada	48,7%		
Fines de semana y vacaciones	Pública	28,6%	475	-0,481
	Privada	30,3%		

TABLA 4. Apertura de las instalaciones escolares al entorno. Comparativa entre centros públicos y privados. *U* de Mann-Whitney.

¹ Porcentaje de profesorado que se muestra bastante o muy de acuerdo.

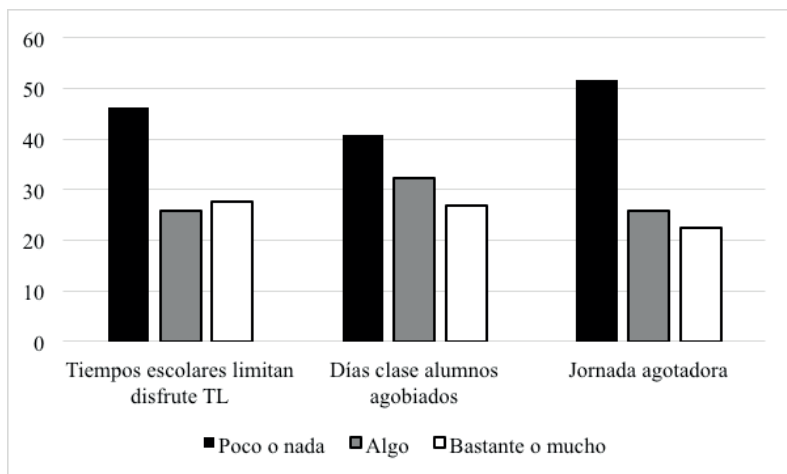
El profesorado puede interpretar que una apertura del centro más allá del horario lectivo le obligaría a implicarse en la organización o supervisión de las actividades no académicas, lo que supondría un replanteamiento de sus horarios de trabajo. Si a esta reticencia a la apertura de los centros más allá de las jornadas lectivas unimos la convicción expresada anteriormente de que la educación del ocio debe ser abordada por otros profesionales, se percibe una baja disposición del profesorado a asumir directamente esta labor. Esto explicaría también por qué las mujeres son más reticentes que los hombres a esta apertura de las instalaciones, ya que disponen de menos tiempo libre (Setién, 2000; INE, 2010, 2011) y presentan mayores dificultades para conciliar su vida laboral y familiar que los hombres (Tobío, 2002; Rivero, 2005; Maganto, Etxeberria y Porcel, 2010), por lo que un incremento o diversificación de su horario laboral sería especialmente problemático para ellas.

Si anteriormente se comentaba que los servicios escolares eran la segunda opción de las familias para conciliar sus tiempos laborales y familiares cuando no podían cuidar a sus hijos en la etapa de Educación Primaria, en la ESO las actividades extraescolares caen al tercer puesto y la apertura del centro educativo en vacaciones o durante los fines de semana ocupan los últimos lugares del listado (Fraguela-Vale, Lorenzo-Castiñeiras, Merelas-Iglesias y Varela-Garrote, 2013). A medida que el alumnado tiene más edad, la extensión de la jornada escolar deja de ser una necesidad para la mayoría de familias y en el caso de la ESPO se identifica como un servicio para los propios discentes (y no de apoyo a sus progenitores) que la mitad del profesorado percibe como prescindible o no prioritario, mucho más cuando se trata de los fines de semana.

Jornada escolar y tiempo libre del alumnado

Los docentes consideran mayoritariamente que la mejor modalidad de jornada lectiva para el profesorado es tener clases solo por las mañanas (91,3%) y que esta también es la mejor opción para el alumnado (86,7%). Estos datos coinciden con la tendencia señalada para el profesorado en los estudios sobre jornada escolar, en los que esta modalidad de jornada es, con mucha diferencia, la preferida por el colectivo docente (Caride, 2005; Sánchez Pérez, 2007).

El profesorado considera que la jornada lectiva no tiene un gran impacto sobre los tiempos de su alumnado. Perciben mayoritariamente (gráfica 1) que los tiempos escolares no limitan el disfrute del tiempo libre de su alumnado, que no está agobiado los días de clase y que su jornada no es agotadora.



GRÁFICA 1. *Percepción de la jornada escolar del alumnado.*

La consistencia de estas respuestas entre los distintos colectivos del profesorado es muy alta (tabla 5). No se encuentran diferencias significativas en las opiniones de hombres y mujeres, ni entre docentes de centros públicos y privados. Tampoco se encuentra correlación de las variables estudiadas con la edad o los años de experiencia.

	<i>U Mann-Whitney (Z)</i>		<i>Spearman (ρ)</i>	
	<i>Sexo</i>	<i>Titularidad</i>	<i>Edad</i>	<i>Experiencia</i>
Tiempos escolares limitan disfrute TL	-0,019	-0,367	-0,005	0,000
Días clase alumnos agobiados	-0,172	-0,059	-0,058	-0,049
Jornada agotadora	-0,818	-1,151	0,034	0,049

TABLA 5. *Percepción de la jornada escolar del alumnado. Comparativa por sexo y titularidad del centro. Correlación con edad y años de experiencia.*

Independientemente de las características del profesorado que contesta, existe una opinión mayoritaria de que la jornada escolar no agobia al alumnado, ni tampoco interfiere en el disfrute de su tiempo libre. Esta opinión contrasta con los resultados de la investigación sobre tiempos escolares y sociales, que sitúa la jornada escolar como un referente para la organización y disfrute de los demás tiempos sociales, tanto del alumnado de las distintas etapas educativas como de sus propias familias (Morán y Caride, 2005; Gimeno, 2008; Caride y Gradaïlle, 2009; Green, Smith y Thurston, 2009; Morán, 2009, etc.). Tobío (2009) llega a calificar los horarios escolares como un punto negro en la conciliación de las familias. Estos estudios suelen tomar como referencia las opiniones del propio estudiantado y de sus progenitores, por lo que se puede hablar de cierta divergencia entre la perspectiva del alumnado y sus familias y la del profesorado. En esta línea, Green *et al.* (2009) informan de que el profesorado de secundaria tiene un conocimiento parcial de lo que hace el alumnado en su tiempo libre, a caballo entre la realidad y los estereotipos.

Conclusiones

Para la redacción de las conclusiones de este trabajo se han tomado como referencia los objetivos del mismo:

- Un porcentaje importante del profesorado (40%) considera que la escuela tiene responsabilidad en la educación del ocio de su alumnado, pero esta cifra des-

ciende cuando se pregunta sobre si realmente se está realizando esta labor (19,5%). Los docentes de más edad y experiencia se muestran menos de acuerdo con estos aspectos que sus compañeros más jóvenes. Consideran que otros profesionales deberían incorporarse a los centros educativos para desarrollar la educación del ocio del alumnado. Los centros privados tienen una actitud más positiva y proactiva hacia la educación del ocio que los públicos.

- Casi la mitad del profesorado está bastante o muy de acuerdo con que los centros abran sus instalaciones fuera del horario lectivo de lunes a viernes, y un tercio de ellos opina favorablemente de que también se haga los fines de semana. Solo la variable género determina diferencias en esta cuestión. Las mujeres se muestran menos de acuerdo en esta apertura, tanto los días de clase como los fines de semana.
- El profesorado considera que la jornada lectiva no tiene un gran impacto sobre los tiempos de su alumnado y que no limita el disfrute de su tiempo libre. Se detecta cierto alejamiento del profesorado de la realidad de su alumnado, ya que la investigación sobre los presupuestos del tiempo informa de que los horarios escolares son un condicionante fundamental en la organización y disfrute del tiempo libre en estas edades.

Para finalizar, se propone como futura línea de trabajo estudiar en qué medida la doble implicación del profesorado en la jornada lectiva y no lectiva del alumnado (como ocurre en algunos centros privados), sin duda beneficiosa para los discentes en términos de educación del ocio y coherencia de la oferta del centro educativo, repercute en la satisfacción del profesorado. Satisfacción referida a sus condiciones laborales, el disfrute de su ocio y la conciliación de su vida laboral y familiar.

Referencias bibliográficas

- Caballo, M.B., Gradaílle, R. y Merelas, T. (2012). Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: situación de la infancia en la Galicia urbana. *Pedagogía social: revista interuniversitaria* (20), 179-202.
- Caride, J.A. (2005). *A xornada escolar de sesión única en Galicia: avaliación da súa implantación e desenvolvemento nos centros de educación infantil, primaria e integrados de Galicia*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.
- Caride, J.A. y Gradaílle, R. (2009). Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: aproximación a su análisis en la vida cotidiana del alumnado de Educación Primaria en España. *Revista de Investigaciones en Educación*, 8 (2), 39-59.
- Caride, J.A., Lorenzo, J.J. y Rodríguez, M.A. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía social: revista interuniversitaria* (20), 19-60.

- Cuenca Cabeza, M. (1999). *Ocio y formación*. Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio.
- Chang, H.-M., y Hung, J.-M. (2011). The Planning of Leisure Education Program in Colleges Physical Education Curriculum. En M. Zhou (ed.), *2nd Second International Conference on Education and Sports Education*, Guangzhou, China: S China Normal Univ., 87-90.
- Fernández Enguita, M. (2001). *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.
- Fraguela-Vale, R., Lorenzo-Castiñeiras, J., Merelas-Iglesias, T. y Varela-Garrote, L. (2013). Tiempos escolares y conciliación: análisis de familias con hijos en Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 431-446.
- Fraguela, R., Lorenzo, J. y Varela, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 429-446.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Green, K., Smith, A. y Thurston, M. (2009). Busy doing nothing? Physical education teachers' perceptions of young people's participation in leisure-sport. *Sport Education and Society*, 14 (4), 401-420. doi: 10.1080/13573320903217109.
- Hee, K.S. (2010). Status of Leisure Education of Physical Education Teachers. *Korean Journal of leisure & recreation*, 34 (3), 245-256.
- INE (2010). *Encuesta de empleo del tiempo 2009-2010. Avance de resultados*. En Notas de prensa. Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/prensa.htm>.
- INE (2011). *Hombres y mujeres en España. Boletín informativo*. Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de <http://www.ine.es/igualdad/igualdad.htm>.
- Jones, S.E. y Wendel, A.M. (2015). Characteristics of joint use agreements in school districts in the United States: findings from the School Health Policies and Practices Study, 2012. *Preventing chronic disease*, 12, E50-E50. doi: 10.5888/pcd12.140560.
- Kanters, M.A., Bocarro, J.N., Filardo, M., Edwards, M.B., McKenzie, T.L. y Floyd, M.F. (2014). Shared Use of School Facilities With Community Organizations and After-school Physical Activity Program Participation: A Cost-Benefit Assessment. *Journal of School Health*, 84 (5), 302-309. doi: 10.1111/josh.12148.
- Kim, M.E. (2008). A Study on the Perception of Elementary Teachers about the Five School Days a Week System and the Realities of Leisure Education in Elementary Physical Education. *Korean Journal of Elementary Physical Education*, 13 (2), 1-14.
- Lafleur, M., Gonzalez, E., Schwarte, L., Banthia, R., Kuo, T., Verderber, J. y Simon, P. (2013). Increasing Physical Activity in Under-Resourced Communities Through School-Based, Joint-Use Agreements, Los Angeles County, 2010-2012. *Preventing Chronic Disease*, 10, E89-E89. doi: 10.5888/pcd10.120270.
- Lázaro Herrero, L. (2012). La perspectiva social de la jornada escolar en la unión europea. Estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España. *Revista Española de Educación Comparada* (19), 193-218.

- Maganto, J.A., Etxeberría, J. y Porcel, A. (2010). La corresponsabilidad entre los miembros de la familia, como factor de conciliación. *Educación Siglo XXI*, 28 (1), 69-84.
- Min, L.S. y Wonhyungjoong, S. (2011). Exploring the Leisure Education Elements for Effective Implementation. *Korean Journal of Physical Education*, 50 (4), 263-275.
- Morán, C. (2009). Infancia y familias a ritmo del tiempo escolar. En M. Cuenca y E. Aguilar (eds.), *El tiempo de Ocio: transformaciones y riesgos de la sociedad apresurada* (Vol. 36). Bilbao: Universidad de Deusto, 177-193.
- Morán, M.C. y Caride, J.A. (2005). La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia. *Cuadernos de Pedagogía* (349), 64-69.
- Park, J.K. (2012). The Status of Management and Perception of Teachers on Leisure Studies Curricula in Special Education School. *Korean Journal of Physical, Multiple & Health Disabilities*, 55 (1), 45-68.
- Park, S. (2009). Leisure Education Awareness of the Physical Education Teachers. *Korean Journal of leisure & recreation*, 33 (4), 233-243.
- Park, S. (2010). An Analysis of a Leisure Education Awareness and Needs of the Pre-physical Education Teacher. *Journal of Sport and Leisure Studies*, 39, 865-874.
- Puig, J. y Trilla, J. (1996). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- Ramos, R., Valdemoros, M.A., Sanz, E. y Ponce de León, A. (2007). La influencia de los profesores sobre el ocio físico deportivo de los jóvenes: percepción de los agentes educativos más cercanos a ellos. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11 (2), 1-18.
- Rivero, A. (2005). *Conciliación de la vida familiar y la vida laboral: Situación actual, necesidades y demandas (Informe de resultados)*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad.
- Sánchez Pérez, J.I. (2007). Jornada escolar: panorama en las comunidades autónomas. *Aula de Innovación Educativa* (163-64), 48-56.
- Senent, J.M. (1988). La educación del tiempo libre en las Escuelas Universitarias de Magisterio. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (2), 309-312.
- Setién, M.L. (2000). *El ocio de la sociedad apresurada: el caso vasco*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Spengler, J.O., Connaughton, D.P. y Ko, Y.J. (2011). A Scale of Barriers to Community Use of School Facilities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82 (1), A21-A21.
- Tobío, C. (2002). Conciliación o contradicción: cómo hacen las madres trabajadoras. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (97), 155-186.
- Tobío, C. (2009). Os horarios escolares: o punto negro da conciliación. *Revista Galega do Ensino* (55), 21-25.
- Vázquez Recio, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (6), 1-11.

Preocupación del profesorado por el ocio nocivo de su alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria. Factores vinculados

Rosa Ana ALONSO-RUIZ
 María Ángeles VALDEMOROS SAN EMETERIO
 Jesús Vicente RUIZ OMEÑACA

Datos de contacto:

Rosa Ana Alonso-Ruiz
 Universidad de La Rioja
 Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar
 C/ Luis de Ulloa, s/n.
 26.004 Logroño (La Rioja)
 Tfno.: +34 941 299 791
 Email: rosa-ana.alonso@unirioja.es

M.º Ángeles Valdemoros San Emeterio
 Universidad de La Rioja
 Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Teoría e Historia de la Educación
 C/ Luis de Ulloa, s/n.
 26.004 Logroño (La Rioja)
 Tfno.: +34 941 299 330.
 Email: maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca.
 CEIP Las Gaunas. Avda. de la República Argentina, 62
 26.007 Logroño (La Rioja)
 Tfno.: 941 25 39 90
 Email: jesusvicenteruiz@yahoo.es

Recibido: 1/2/2016
 Aceptado: 24/5/2016

RESUMEN

El artículo tuvo como objetivo identificar la preocupación del profesorado español de Educación Secundaria Postobligatoria sobre las distintas experiencias de ocio nocivo de su alumnado y su vinculación con ciertas características personales del docente, así como con algunas características profesionales. Se utilizaron pruebas paramétricas T de Student y varianza de un factor (ANOVA) con una muestra de 516 profesores. Lo que más preocupa a los docentes españoles es el consumo de drogas de sus estudiantes, más en concreto de alcohol. Las mujeres, así como los docentes del área de Levante y del área Sur, muestran más desasosiego por la inseguridad y la violencia en las calles. Los docentes con una experiencia de entre 13 y 24 años están más inquietos ante el consumo de alcohol. Se considera prioritario que investigaciones futuras analicen conductas nocivas practicadas por el alumnado de esta etapa para formar al docente adecuada y eficazmente.

PALABRAS CLAVE: Palabras clave: Ocio nocivo, Adolescentes, Jóvenes, Profesorado.

Teachers' Concern Regarding Post-Compulsory Secondary Education Students' Harmful Leisure. Related Factors

ABSTRACT

The purpose of this study was to identify the concern of Spanish post-compulsory secondary education teachers regarding harmful leisure experiences of students and their relationship with

some personal and professional characteristics of teachers. T-Student parametric tests and one-factor ANOVA were conducted on a sample of 516 teachers. The main concern of Spanish teachers is students' drug consumption and, more specifically, alcohol consumption. Women and teachers in the east and the south of Spain are more concerned about insecurity and violence in the streets. Teachers with an experience between 13 and 24 years are more worried about alcohol consumption. It is a priority for future research to analyze harmful behaviors of students at this educational level in order to train teachers adequately and effectively.

KEYWORDS: Harmful leisure, Adolescents, Youth, Teacher.

Introducción

En la sociedad del siglo XXI las instituciones educativas deberían educar en, para, con y desde el ocio, a través de una perspectiva crítica que capacite a las personas para entender el mundo en el que se tendrán que desenvolver y, de este modo, puedan vivir su vida más plenamente (Caballo, Caride y Gradaílle, 2012; Caride, 2012; Cuenca, 2004; Ferreiro, Pose y De Valenzuela, 2015).

El ocio es un derecho fundamental asociado al crecimiento personal y social (Álvarez, Fernández-Villarán y Mendoza, 2014; Caride, 2012; Carrera, 2009; Clerton de Oliveira, Francileudo e Ibiapina, 2014; Cuenca, 2009, 2013, 2014; Otero, 2009; World Leisure and Recreation Association, 1994) que se asocia a valores como la satisfacción, la libertad y la voluntariedad (Cuenca y Goytia, 2012), por lo que es trascendente para el desarrollo humano en lo individual, lo colectivo, lo cognitivo y lo emocional (Caride, 1998; Cuenca, 2009; Quintana, 1991; Stebbins, 2012).

Cuando las experiencias de ocio resultan perjudiciales para sus practicantes, así como para el entorno físico y social en el que viven, se revelan como un «ocio nocivo» (Cuenca, 2006) que constituye una de las principales preocupaciones de las sociedades del desarrollo; la búsqueda de soluciones a algunos de los problemas que en ellas se plantean, caso del *botellón*, el consumo de sustancias nocivas, las ludopatías o las conductas delictivas, pasa por el ejercicio de un *otium cum dignitate* -ocio con dignidad- acomodado a los nuevos tiempos (Cuenca, 2002). Un ocio que pone en peligro valores juveniles como la autorrealización, la responsabilidad o la autogestión obliga a profundizar en la realidad de los jóvenes y a ofrecer recursos que hagan frente a estas problemáticas (Valdemoros, Ponce de León, Sanz y Caride, 2014) e implica, a su vez, la necesidad de adquirir un serio compromiso pedagógico (Valdemoros, Sanz y Ponce de León, 2014) que ha de ser coordinado y participado conjunta y responsablemente por todos los agentes socializadores involucrados en la educación de la persona (familia, escuela,

grupos de iguales, comunidad educativa, políticos, centros de salud, etc.) aunando esfuerzos y adaptándose a las demandas sociales, políticas y culturales del momento (Niederer *et al.*, 2009); en este contexto, el profesorado se establece en agente educativo fundamental por el influjo que sus valores, actitudes, hábitos o comportamientos ejercen en los educandos.

El presente estudio se centra en el profesorado, especialmente en aquellos que ejercen docencia en la etapa postobligatoria, dado que este colectivo actúa como agente socializador en un entorno privilegiado en el que trabaja con personas que, por su edad, están en el momento evolutivo y receptivo idóneo para consolidar hábitos adecuados, para fomentar espacios que dispongan a la reflexión y al debate, así como para promover procesos intervinientes en la toma adecuada de decisiones; de modo que se consiga establecer y afianzar, durante la etapa de la adolescencia intermedia o tardía, la base de su identidad aunque, al tratarse de un dilatado periodo de tiempo, puede conllevar reformulaciones posteriores a lo largo de la adultez (Schwartz, 2007). Además, las instituciones educativas se convierten en uno de los escenarios efectivos por excelencia (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009), con claras competencias para tratar de asumir los riesgos que afectan a la salud en la juventud actual, como el consumo de sustancias nocivas, la violencia o las conductas delictivas que conllevan consecuencias negativas tanto a nivel social como individual.

Los docentes comparten a diario un tiempo con los jóvenes, lo que les confiere la oportunidad de observarles en distintos contextos que acontecen en el aula, los periodos de descanso o las situaciones sociales (Sansanwal, Derevensky, Lupu y Lupu, 2015), por lo que representan una figura fundamental en la búsqueda de signos en las conductas de riesgo o en la identificación de alumnos que ocupan su tiempo libre de forma nociva (Derevensky, St-Pierre, Temcheff y Gupta, 2014), así como en la aplicación de medidas preventivas; si bien esto depende, en parte, de la conciencia y percepción de los docentes ante conductas que supongan un comportamiento de riesgo para la juventud (Sansanwal, Derevensky, Lupu y Lupu, 2015). Así, el profesorado es una pieza clave para la promoción de la salud de su alumnado (Dewhirst *et al.*, 2014); la relación interpersonal entre profesores y estudiantes, en un ambiente que permita a los jóvenes experimentar un sentido de respeto, cuidado y pertenencia, puede actuar como factor de protección para los alumnos, reduciendo la frecuencia de actividades de riesgo como el consumo excesivo de alcohol y otras drogas (Grossman, Chan, Schwartz y Rhodes, 2012; Dickson, Derevensky y Gupta, 2008); incluso puede presentar un impacto positivo en la asistencia escolar, la motivación, la autoestima, el éxito académico o el ajuste del comportamiento (Allen, Pianta, Gregory, Mikami y Lun, 2011; Eccles y Roeser, 2011; Derevensky, 2014; Morales, 2002), así como en las relaciones y en las expectativas positivas de su alumnado (Cotnoir, Paton, Pretorius y Smale, 2014).

La literatura científica internacional evidencia preocupación por parte del profesorado hacia el ocio nocivo de su alumnado; asimismo, los docentes consideran necesario implementar programas de prevención de consumo de sustancias nocivas, como el alcohol, tabaco y otras drogas (Ladouceur, Ferland, Côté y Vitaro, 2004), por estimar este hábito de alto riesgo (Derevensky, St-Pierre, Temcheff y Gupta, 2013). Otros comportamientos apreciados como graves guardan relación con las conductas violentas, las relaciones sexuales inseguras o los trastornos en la alimentación.

Sin embargo, en el estado español, estudios como el de Caballo, Caride y Gradaïlle (2012) constatan una alta proporción de docentes de secundaria despreocupados por la educación del ocio de su alumnado, a pesar de que consideran que los adolescentes no saben cómo gestionar ni aprovechar sus tiempos libres.

Si bien la investigación previa certifica que la preocupación del profesorado por el ocio nocivo de su alumnado puede aumentar las posibilidades de identificar dichas experiencias y prevenirlas, son escasos los estudios nacionales al respecto, lo que sugiere la necesidad de explorar el tema más a fondo. Se plantea como objetivo de la presente investigación examinar la preocupación que los docentes españoles de la etapa de Educación Secundaria Postobligatoria manifiestan hacia las experiencias de ocio nocivo de su alumnado, vinculándola con ciertas características personales del docente (género y edad) y con algunas variables profesionales (años de experiencia docente, titularidad del centro y área geográfica en la que trabaja). Este diagnóstico facilitará el establecimiento de líneas para la reflexión y la acción en la educación del ocio, dirigiéndolas hacia fines preventivos, de afianzamiento de conductas saludables o con propósito rehabilitador.

Metodología

Participantes

La población estuvo constituida por los 254.828 profesores de Educación Secundaria Postobligatoria del estado español censados durante el curso 2013-2014. El tamaño muestral previsto, para un error muestral de ± 4 y un nivel de confianza del 95%, debía ascender a 595 sujetos. Tras la aplicación de los instrumentos y la validación de la muestra, el tamaño muestral definitivo ascendió a 516 con una mortalidad del 13.27%.

De los 595 docentes, el 52.4% eran mujeres ($n=271$) y el 47.6% hombres ($n=245$). Un 72.5% contaba con más de 40 años de edad ($n=374$) y un 27.5 era menor de 40 años ($n=142$); la gran mayoría (84.4%; $n=435$) ejercían en centros de titularidad pública y el 15.6% en centros privados ($n=81$).

Se realizó un muestreo aleatorio simple de la población, tratando de mantener una afijación proporcional en cada una de las 6 áreas en las que se dividió al territorio español, más Ceuta y Melilla. Las 6 áreas fueron las siguientes:

<i>Denominación/ Localización</i>	<i>Comunidades y/o provincias</i>
<i>A1-Noreste</i>	Cataluña, Aragón (excepto Teruel) y Baleares
<i>A2-Levante</i>	Comunidad Valenciana, Murcia y Albacete
<i>A3-Sur</i>	Andalucía, Islas Canarias, Ceuta y Melilla
<i>A4-Sur</i>	Madrid, Castilla-La Mancha (excepto Albacete), Castilla-León (excepto León, Palencia y Burgos), Cáceres y Teruel
<i>A5-Noroeste</i>	Galicia, Asturias y León
<i>A6-Norte</i>	Cantabria, País Vasco, La Rioja, Navarra, Burgos y Palencia

TABLA 1. *Agrupación territorial para la muestra.*

Fuente: elaboración propia

Instrumentos

A cada uno de los participantes se le preguntó a través de un cuestionario sobre su grado de preocupación ante las siguientes realidades de ocio nocivo en relación con su alumnado: drogas, alcohol, consumismo, inseguridad y violencia en la calle, y conductas delictivas. A dicha cuestión, el profesorado debía responder a través de una escala tipo Likert de 5 puntos con los siguientes valores: 1. nada, 2. poco, 3. algo, 4. bastante, 5. mucho.

Asimismo se contemplan otras 5 variables, todas ellas sociodemográficas del docente, que son:

- Género del profesor: variable dicotómica que identifica si el encuestado es hombre o mujer.
- Edad: variable dicotómica que precisa si el participante tiene menos de 46 años o 46 años o más.
- Años de experiencia docente: es una variable interválica que recoge si el docente lleva ejerciendo: 12 años o menos / entre 13 y 24 años / más de 24 años.
- Titularidad del centro en la que desarrolla su función docente: variable dicotómica que señala si el centro en el que imparte sus clases es de titularidad pública o privada.

- Área geográfica en la que trabaja el profesor: registra 6 categorías diferenciadas en las que se ha distribuido el territorio del estado español, ya descritas al presentar la muestra.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó de forma aleatoria entre los docentes de los distintos centros educativos de cada una de las seis áreas geográficas del estado español. Antes de la aplicación del instrumento se solicitó permiso tanto al Director General de Educación de cada Comunidad Autónoma como a los directores de los centros educativos, y se les informó de los pormenores de la investigación. Para la aplicación de los instrumentos, dos investigadores debidamente formados acudieron personalmente a cada centro para informar directamente a los profesores sobre la cumplimentación del cuestionario, reduciendo así la mortalidad experimental.

Análisis de resultados

Dos fases definen el análisis de los datos realizado. En la primera de ellas se efectuó un análisis descriptivo sobre el grado de preocupación del profesorado frente al ocio nocivo en relación con su alumnado: drogas, alcohol, consumismo, inseguridad y violencia en la calle y conductas delictivas. Para cada una de las variables se calculó la media y su desviación estandar.

En la segunda fase se llevó a cabo un análisis inferencial a través de dos pruebas:

- La prueba paramétrica T de Student para muestras independientes, con la finalidad de determinar si existían diferencias en la preocupación de los profesores ante cada uno de los ocios nocivos (drogas, alcohol, consumismo, inseguridad y violencia en la calle y conductas delictivas) en relación con el género, la edad o la titularidad del centro en el que ejerce el profesorado.
- La prueba de varianza de un factor (ANOVA de un factor) que permitió comprobar la existencia de diferencias en la preocupación de los profesores ante cada uno de los ocios nocivos (drogas, alcohol, consumismo, inseguridad y violencia en la calle y conductas delictivas) en función de los años de experiencia docente o el área territorial en el que ejerce. En todo análisis de varianza se probó la homogeneidad de las varianzas con el fin de acreditar los supuestos de normalidad y homocedasticidad. Finalmente, se efectuaron contrastes mediante comparaciones múltiples *post-hoc*; como en todos los casos, el estadístico de Levene que asumió varianzas iguales se empleó la prueba HSD Tukey.

El nivel de significatividad considerado en todo momento fue $p < 0,05$.

Resultados

Todas las experiencias de ocio nocivo analizadas preocupan a los profesores de Educación Secundaria Postobligatoria del estado español (obteniendo una media en todos los casos por encima de 3 sobre 5). El consumo de alcohol de sus estudiantes es lo que más les intranquiliza ($\bar{x}=4.23 \pm 0.980$) y el consumo de drogas ($\bar{x}=4.13 \pm 1.048$) es la otra experiencia de ocio que les inquieta bastante (tabla 2).

	\bar{x}
El alcohol	4.23 ± 0.980
Las drogas	4.13 ± 1.048
El consumismo	3.88 ± 1.002
Las conductas delictivas	3.45 ± 2.679
Las malas compañías	3.42 ± 1.450
La inseguridad y violencia en las calles	3.26 ± 1.244

TABLA 2. Estadísticos descriptivos: Preocupación del profesorado ante el ocio nocivo.

Fuente: elaboración propia

El análisis inferencial muestra que la preocupación con los distintos ocios nocivos no difiere entre profesoras y profesores excepto ante la inseguridad y la violencia en las calles, donde la diferencia estadísticamente significativa ($p=0.016$) señala que las profesoras ($\bar{x}=3.38 \pm 1.229$) se muestran más inquietas que los profesores ($\bar{x}=3.12 \pm 1.246$) ante la inseguridad y violencia en las calles (tabla 3).

La prueba paramétrica T de Student para muestras independientes refleja que no hay diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la preocupación ante el ocio nocivo por parte del profesorado en relación a su edad (tabla 4).

En lo que se refiere a la relación entre la preocupación ante el ocio nocivo y la titularidad del centro en la que ejerce el profesorado tampoco se desprenden diferencias estadísticamente significativas (tabla 5).

Los resultados del ANOVA de un factor muestran que la preocupación por el alcohol presenta diferencias significativas al menos entre dos tramos de años de experiencia (tabla 6).

	<i>F</i>	<i>p</i> ¹	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	\bar{x}
<i>Las drogas</i>	.668	.414	.291	510	.771	Mujer= 4.14 ± 0.999 Hombre= 4.11 ± 1.101
<i>El alcohol</i>	.165	.685	1.337	510	.182	Mujer= 4.28 ± 0.952 Hombre= 4.16 ± 1.009
<i>El consumismo</i>	2.727	.099	.960	510	.338	Mujer= 3.93 ± 0.961 Hombre= 3.84 ± 1.048
<i>La inseguridad y violencia en las calles</i>	.048	.827	2.418	509	.016*	Mujer= 3.38± 1.229 Hombre= 3.12 ± 1.246
<i>Las malas compañías</i>	.836	.361	1.192	508	.234	Mujer= 3.49 ± 1.184 Hombre= 3.34 ± 1.694
<i>Las conductas delictivas</i>	.886	.347	-.085	507	.932	Mujer= 3.43 ± 1.411 Hombre= 3.45 ± 3.592

TABLA 3. *Resumen T de Student para muestras independientes: Preocupación ante el ocio nocivo en relación con el género del profesorado.*

¹ Prueba de Levene: $p > 0.05$ en todos los casos luego se asume la igualdad de las varianzas.

Fuente: elaboración propia

	<i>F</i>	<i>p</i> ¹	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	\bar{x}
<i>Las drogas</i>	.227	.634	-.103	483	.918	<46 años= 4.11 ± 1.071 ≥46 años= 4.12 ± 1.049
<i>El alcohol</i>	.048	.827	.096	483	.924	<46 años= 4.22 ± 0.984 ≥46 años= 4.21 ± 0.994
<i>El consumismo</i>	.260	.610	.796	483	.426	<46 años= 3.93 ± 1.000 ≥46 años= 3.86 ± 0.994
<i>La inseguridad y violencia en las calles</i>	1.840	.176	-.619	483	.536	<46 años= 3.18 ± 1.287 ≥46 años= 3.25 ± 1.191
<i>Las malas compañías</i>	1.095	.296	1.241	483	.215	<46 años= 3.48 ± 1.694 ≥46 años= 3.32 ± 1.196
<i>Las conductas delictivas</i>	.817	.366	-.780	481	.436	<46 años= 3.32 ± 1.405 ≥46 años= 3.51 ± 3.591

TABLA 4. *Resumen T de Student para muestras independientes: Preocupación ante el ocio nocivo en relación con la edad del profesorado.*

¹ Prueba de Levene: $p > 0.05$ en todos los casos luego se asume la igualdad de las varianzas.

Fuente: elaboración propia

	<i>F</i>	<i>p</i> ¹	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	\bar{X} (Segun el tipo de centro)
<i>Las drogas</i>	1.235	.267	.353	482	.724	Privado= 4.14 ± 1.116 Público= 4.10 ± 1.047
<i>El alcohol</i>	.180	.672	.804	482	.422	Privado= 4.28 ± 1.015 Público= 4.18 ± 0.990
<i>El consumismo</i>	.646	.422	.338	482	.736	Privado= 3.91 ± 0.955 Público= 3.87 ± 1.023
<i>La inseguridad y violencia en las calles</i>	2.341	.127	1.350	481	.178	Privado= 3.45 ± 1.321 Público= 3.24 ± 1.241
<i>Las malas compañías</i>	.404	.525	.643	480	.521	Privado= 3.50 ± 1.301 Público= 3.38 ± 1.500
<i>Las conductas delictivas</i>	.003	.958	.049	479	.961	Privado= 3.47 ± 1.536 Público= 3.46 ± 2.914

TABLA 5. Resumen *T* de Student para muestras independientes: Preocupación ante el ocio nocivo en relación con la titularidad del centro en la que ejerce el profesorado.

¹ Prueba de Levene: $p > 0.05$ en todos los casos luego se asume la igualdad de las varianzas.

Fuente: elaboración propia

Grado de preocupación por:	Estadístico de Levene	<i>p</i>	Suma de cuadrados	<i>gl</i>	Medida cuadrática	<i>F</i>	<i>p</i>	
<i>Las drogas</i>	.052	.950	Intergrupos	2.157	2	1.078	.976	.378
			Intragrupos	543.811	492	1.105		
			Total	545.968	494			
<i>El alcohol</i>	.193	.824	Intergrupos	6.175	2	3.087	3.216	.041
			Intragrupos	472.262	492	.960		
			Total	478.436	494			
<i>El consumismo</i>	3.287	.038	Intergrupos	1.443	2	.722	.715	.490
			Intragrupos	496.524	492	1.009		
			Total	497.968	494			
<i>La inseguridad y violencia en las calles</i>	.915	.401	Intergrupos	.149	2	.075	.049	.952
			Intragrupos	751.596	492	11.528		
			Total	751.745	494			
<i>Las malas compañías</i>	.686	.504	Intergrupos	3.100	2	1.550	.729	.483
			Intragrupos	1043.540	491	2.125		
			Total	1046.640	493			
<i>Las conductas delictivas</i>	.699	.497	Intergrupos	10.995	2	5.498	.746	.475
			Intragrupos	3609.840	490	7.367		
			Total	3620.836	492			

TABLA 6. Resumen ANOVA de un factor: Preocupación ante el ocio nocivo y años de experiencia del docente.

Al profundizar en estas diferencias significativas a partir de comparaciones múltiples mediante HSD de Tukey, en referencia a la preocupación por el consumo de alcohol, los docentes con una experiencia de entre 13 y 24 años ($\bar{x}=4.19$) muestran una mayor inquietud que sus compañeros con menos de 12 años de experiencia ($\bar{x}=4.03$) con un valor de $p= .031$.

(I) Años de experiencia	(J) Años de experiencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p
12 años o menos	Entre 13 y 24 años	-.272*	.107	.031
	Más de 24 años	-.130	.109	.457
Entre 13 y 24 años	Más de 24 años	.141	.107	.386

TABLA 7. Comparaciones múltiples mediante HSD de Tukey: Análisis de la preocupación por la inseguridad y violencia en las calles en función de los años de experiencia del docente.

$P<.005$

Los resultados del ANOVA de un factor muestran que la preocupación por la inseguridad y violencia en las calles y por las malas compañías presentan diferencias significativas al menos entre dos áreas territoriales (tabla 8).

Al profundizar en estas diferencias significativas a partir de comparaciones múltiples mediante HSD de Tukey, en referencia a la preocupación por la inseguridad y violencia en las calles los docentes del área de levante ($\bar{x}=3.39$) y del área sur ($\bar{x}=3.43$) muestran una mayor inquietud que sus compañeros del noreste ($\bar{x}=2.67$) con unos valores de $p=.024$ y $.013$ respectivamente. Entre el resto de áreas no existen diferencias significativas.

En cuanto al análisis de la preocupación por las malas compañías en función del área territorial en la que ejerce el docente, las comparaciones múltiples mediante HSD de Tukey señalan que solo los profesores del área de levante ($\bar{x}=3.79$) muestran una mayor preocupación que los docentes del área noreste ($\bar{x}=2.92$) con un valor de $p=.019$. Entre el resto de áreas no existen diferencias significativas.

(Ver tabla 9 y 10 en p. 44).

Grado de preocupación por:	Estadístico de Levene	p		Suma de cuadrados	gl	Medida cuadrática	F	p
Las drogas	.669	.647	Intergrupos	4.905	5	.981	.892	.486
			Intragrupos	557.345	507	1.099		
			Total	562.250	512			
El alcohol	.990	.423	Intergrupos	6.737	5	1.347	1.408	.220
			Intragrupos	485.033	507	.957		
			Total	491.770	512			
El consumismo	1.167	.324	Intergrupos	2.725	5	.545	.540	.746
			Intragrupos	511.490	507	1.009		
			Total	514.214	512			
La inseguridad y violencia en las calles	1.637	.148	Intergrupos	19.156	5	3.831	2.512	.029*
			Intragrupos	771.774	506	1.525		
			Total	790.930	511			
Las malas compañías	1.616	.154	Intergrupos	26.790	5	5.358	2.587	.025*
			Intragrupos	1045.750	505	2.071		
			Total	1072.540	510			
Las conductas delictivas	.697	.626	Intergrupos	64.039	5	12.808	1.799	.111
			Intragrupos	3587.924	504	7.119		
			Total	3651.963	509			

TABLA 8. Resumen ANOVA de un factor: Preocupación ante el ocio nocivo y área territorial en la que ejerce el docente.

Discusión y conclusiones

Todas las conductas de ocio nocivo analizadas preocupan a los profesores de Educación Secundaria Postobligatoria, siendo el consumo de alcohol de sus estudiantes lo que más les intranquiliza seguido del consumo de otras drogas. Dos aspectos de relevancia mundial, ya que son identificados por su alto riesgo entre los adolescentes tanto por docentes de países vecinos, como Inglaterra (Derevensky, St-Pierre, Temcheff y Gupta, 2013), como por profesores de países más lejanos como Canadá (Ladouceur, Ferland, Côté y Vitaro, 2004).

(I) Área	(J) Área	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p
A1- Noreste	A2- Levante	-.727*	.233	.024
	A3- Sur	-.766*	.232	.013
	A4- Centro	-.579	.220	.092
	A5- Noroeste	-.603	.262	.195
	A6- Norte	-.497	.259	.390
A2- Levante	A3- Sur	-.039	.173	1.000
	A4- Centro	.149	.157	.833
	A5- Noroeste	.125	.212	.971
	A6- Norte	.230	.208	.781
A3- Sur	A4- Centro	.187	.155	.833
	A5- Noroeste	.163	.210	.971
	A6- Norte	.269	.206	.781
A4- Centro	A5- Noroeste	-.024	.197	1.000
	A6- Norte	.082	.193	.998
A5- Centro	A6- Norte	.106	.239	.998

TABLA 9. Comparaciones múltiples mediante HSD de Tukey: Análisis de la preocupación por la inseguridad y violencia en las calles en función del área territorial en la que ejerce el docente.

$P < .005$

(I) Área	(J) Área	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p
A1- Noreste	A2- Levante	-.865*	.272	.019
	A3- Sur	-.529	.270	.369
	A4- Centro	-.494	.257	.387
	A5- Noroeste	-.288	.305	.934
	A6- Norte	-.336	.302	.877
A2- Levante	A3- Sur	.336	.202	.557
	A4- Centro	.371	.183	.331
	A5- Noroeste	.576	.246	.181
	A6- Norte	.529	.243	.253
A3- Sur	A4- Centro	.035	.181	1.000
	A5- Noroeste	.240	.244	.923
	A6- Norte	.193	.241	.968
A4- Centro	A5- Noroeste	.206	.229	.947
	A6- Norte	.158	.226	.982
A5- Centro	A6- Norte	-.048	.280	1.000

TABLA 10. Comparaciones múltiples mediante HSD de Tukey: Análisis de la preocupación por las malas compañías en función del área territorial en la que ejerce el docente.

$P < .005$

El grado de preocupación por el consumo de drogas de estos estudiantes es independiente de las características personales y profesionales del docente; sin embargo, el consumo de alcohol es percibido como menos preocupante por quienes llevan menos años de experiencia docente, lo que abre un nuevo interrogante para futuros estudios: ¿los adolescentes de hoy consumen más alcohol o es el aumento de distancia generacional lo que hace que se perciba este hábito como más perjudicial?

Se manifiesta una mayor inquietud de los docentes de la zona de Levante por las malas compañías y por la inseguridad y violencia en las calles, frente a sus colegas del Noreste. Los profesores de la zona Sur también presentan mayor preocupación por la inseguridad y violencia en las calles que los de la zona Noreste, lo que lleva a plantearse si en esta zona se incrementan las conductas violentas entre este colectivo.

En base a los resultados obtenidos puede aventurarse que los programas de prevención e intervención ante conductas de ocio nocivo podrían ser comunes para todas las áreas geográficas del estado español, si bien podría intensificarse la intervención sobre las conductas violentas en las áreas de Levante y del Sur.

Los resultados obtenidos sugieren la necesidad de líneas futuras complementarias que contrasten la percepción del profesorado sobre el ocio nocivo de sus estudiantes con los comportamientos reales de estos últimos, con el fin de conocer el grado de ajuste entre la percepción de los agentes educadores y la realidad experimentada por los jóvenes. Estos datos serían sustento de efectivas propuestas de intervención social que aumentaran la sensibilidad y conciencia del profesorado sobre los riesgos reales del ocio nocivo juvenil actual (Derevensky, 2014), dotándoles de recursos para la intervención.

Es necesaria una formación docente que comprenda actividades prácticas y modos de abordar situaciones controvertidas, que proporcione tiempos para la reflexión, para el intercambio de información y para la promoción de una conciencia social sobre los daños relacionados con el ocio nocivo (Derevensky, 2014), ya que son muchos los docentes que tienen dificultades para implicarse en las conductas asociadas al ocio nocivo de su alumnado (Méndez y Cerezo, 2010).

Referencias bibliográficas

- Allen, J.P., Pianta, R.C., Gregory, A., Mikami, A.Y. y Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333 (6045), 1034-1037.
- Álvarez, M., Fernández-Villarán, A. y Mendoza, L. (2014). Ocio como ámbito de socialización juvenil. En C. Ortega y F. Bayón (coords.), *El papel del ocio en la construcción social del joven*. Bilbao: Universidad de Deusto, 97-123.
- Caballo, M.B., Caride, J.A. y Gradaillé, R. (2012). Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en España. *Educación en Revista*, 45, 37-56. Curitiba, Brasil: UFPR.
- Caride, J.A. (1998). Educación del ocio y del tiempo libre. En Beas, M. y García, J. (coords.), *Atención a los espacios y tiempos escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 17-31.
- Caride, J.A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor*, 188, 301-313. DOI: 10.3989/arbor.2012.754n2001.
- Carrera, E. (2009). Asociacionismo en el tiempo libre. En J.C. Otero (ed.), *La pedagogía del ocio: Nuevos desafíos*. Lugo: Axac, 9-23.
- Clerton de Oliveira, J., Francileudo, F.A. e Ibiapina, L. (2014). El tiempo de ocio para el estilo de vida contemporáneo: significados a lo largo de la vida. En C. Ortega y F. Bayón (coords.), *El papel del ocio en la construcción social del joven*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 61-77.
- Cotnoir, C., Paton, S., Peters, L., Pretorius, C. y Smale, L. (2014). The Lasting Impact of Influential Teachers. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545623.pdf>.
- Cuenca, M. (2002). La educación del ocio. Ámbitos de acción futura. *Revista de Educación*, número extraordinario, 149-167.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (Coord.) (2006). *Aproximación Multidisciplinar a los Estudios de Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2009). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2013). Ocio valioso en tiempos de crisis. *La crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la pedagogía social*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 5-20.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Oviedo.
- Cuenca, M. y Goytia, A. (2012). Ocio experiencial: antecedentes y características. *Arbor*, 188, 265-281. DOI: 10.3989/arbor.2012.754n2001.
- Derevensky, J.L., St-Pierre, R.A., Temcheff, C.E. y Gupta, R. (2013). Teacher awareness and attitudes regarding adolescent risky behaviours: Is adolescent gambling perceived to be a problem? *Journal of Gambling Studies*, 30 (2) 435-451. DOI: 10.1007/s10899-013-9363-z.

- Dewhurst, S., Pickett, K., Speller, V., Shepherd, J., Byrne, J., Almond, P., Grace, M., Hartwell, D. y Roderick, P. (2014). Are trainee teachers being adequately prepared to promote the health and well-being of school children? A survey of current practice. *Journal of Public Health*, 36 (3), 467-475 DOI: 10.1093/pubmed/fdt103.
- Dickson, L., Derevensky, J.L. y Gupta, R. (2008). Youth gambling problems: examining risk and protective factors. *International Gambling Studies*, 8 (1), 25-47.
- Eccles, J.S. y Roeser, R.W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (1), 225-241.
- Ferreira, J.P., Pose, H. y De Valenzuela, A.L. (2015). El ocio cotidiano de los estudiantes de Educación secundaria en España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 25-49 DOI: 10.7179/PSRI_2015.25.02.
- González, G., Huéscar, E. y Moreno, J.A. (2013). Satisfacción con la vida y ejercicio físico. *European Journal of Human Movement*, 30, 131-151.
- Grossman, J.B., Chan, C.S., Schwartz, S.E. y Rhodes, J.E. (2012). The test of time in school-based mentoring: the role of relationship duration and re-matching on academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 49 (1-2), 43-54.
- Ladouceur, R., Ferland, F., Côté, M.A. y Vitaro, F. (2004). Teachers' knowledge and training needs regarding youth gambling. *School Psychology International*, 25, 472-479. DOI: 10.1177/0143034304048780.
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 209-218.
- Morales, P. (2002). La evaluación de los valores y de las actitudes. En Díez de Santos (ed.), *La educación para la salud en el siglo XXI: comunicación y salud*. Madrid: Díez de Santos, 67-88.
- Niederer, I., Kriemler, S., Zahner, L., Bürgi, F., Ebenegger, V., Hartmann, T., Meyer, U., Schindler, C., Nydegger, A., Marques-Vidal, P. y Puder, J.J. (2009). Influence of a lifestyle intervention in preschool children on physiological and psychological parameters (Ballebeina): study design of a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 9: 94 DOI: 10.1186/1471-2458-9-94.
- Otero, J.A. (2009). *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*. Lugo: Axac.
- Quintana, J.M. (1991). El tiempo libre como ámbito humano y cultural. En Quintana, J.M., *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp, 402-415.
- Sansanwal, R.M., Derevensky, J.L., Lupu, I.R. y Lupu, V. (2015). Knowledge and Attitudes Regarding Adolescent Problem Gambling: A Cross-Cultural Comparative Analysis of Romanian and Canadian Teachers. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 13 (1), 33-48. DOI: 10.1007/s11469-014-9507-0.
- Stebbins, R.A. (2012). *The idea of leisure. First principles*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Schwartz, S.J. (2007). The structure of identity consolidation: Multiple correlated constructs or one superordinate construct? *Identity*, 7, 27-49.

- Valdemoros, M.A., Ponce de León, A., Sanz, E. y Ramos, R. (2007). El valor de la salud en las experiencias de ocio físico-deportivo de jóvenes y adolescentes: conceptualización y estado de la cuestión. *Contextos educativos*, 10, 117-132.
- Valdemoros, M.A., Ponce de León, A., Sanz, E. y Caride, J.A. (2014). La influencia de la familia en el ocio físico-deportivo juvenil: nuevas perspectivas para la reflexión y la acción. *Arbor*, 190 (770): a192. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.770n6013>.
- Valdemoros, M.A., Sanz, E. y Ponce de León, A. (2014). Funcionamiento interno familiar, condicionante de acciones educativas que fomenten la participación de los estudiantes. En F. Veiga (coord.), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas da psicologia e educação*. Lisboa: Instituto de Educação, 749-761.
- Weinstein, E. y Rosen, E. (2000). *Teaching children about health: A multidisciplinary approach*. Englewood: Morton Publishing Company.
- World Leisure and Recreation Association (1993). *International Charter for Leisure Education*. European Leisure and Recreation Association (ELRA), Summer 1993, 13-16.
- Zacarés, J.J., Iborra, A., Tomás, J.M. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25 (2), 316-329.

Preocupaciones del profesorado y de las familias sobre los tiempos escolares y de ocio del alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria *

Rita GRADAÏLLE PERNAS
 Laura VARELA CRESPO
 Ángela DE VALENZUELA BANDÍN

Datos de contacto:

Rita Gradaïlle Pernas
 Teléfono: 881813817
 E-mail: rita.gradaille@usc.es

Laura Varela Crespo
 Teléfono: 881813748
 E-mail: laura.varela@usc.es

Ángela de Valenzuela Bandín.
 Teléfono: 881813753.
 E-mail: angela.devalenzuela@usc.es

Las autoras pertenecen al Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Vida). Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. 15.782 Santiago de Compostela

Recibido: 17/1/2016
 Aceptado: 24/5/2016

RESUMEN

Las contribuciones del artículo inciden en las principales problemáticas que el profesorado y las familias identifican en relación a los tiempos escolares y de ocio del alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria (16-18 años) en España. En este sentido, se valoran diversos aspectos que –bajo la perspectiva de los padres y del profesorado– dificultan un desarrollo más integral de los jóvenes de nuestra sociedad, entre los cuales destacan la falta de obligaciones y responsabilidades, los usos nocivos del tiempo libre y las dificultades existentes para emanciparse y construir un proyecto de vida futuro.

PALABRAS CLAVE: Adolescencia, Profesorado, Familia, Escuela, Ocio.

* El trabajo que presentamos se vincula al proyecto de investigación *De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales* (Proyecto coordinado EDU2012-39080-C07-01 a 07), cofinanciado en el marco del Plan Nacional de I+D+i (2010-2015) con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

Concerns of Teachers and Families Regarding School and Leisure Time for Students in Post-Compulsory Secondary Education

ABSTRACT

The contributions of this paper are related to the main problems that teachers and families identify in relation to the school and leisure time of students in post-compulsory secondary education (16-18 years) in Spain. In this regard, several aspects (from the perspective of parents and teachers), such as the lack of obligations and responsibilities, the misuse of leisure time and the difficulties in leaving home and building a future life project, hinder a more holistic development of young people in our society.

KEYWORDS: Adolescence, Teacher, Family, School, Leisure.

Introducción

Los jóvenes de todas las épocas han tenido que hacer frente a cambios y a nuevas situaciones y decisiones en su día a día, pero las tensiones a las que se enfrentan actualmente les plantean importantes desafíos en su vida cotidiana, dejando atrás la concepción de la juventud como un período de tránsito –relativamente estable– a la vida adulta para dirigirse hacia recorridos vitales cada vez más impredecibles y desdibujados. En la actualidad, la debilitación de los *viejos* indicadores que marcaban el paso a la adultez (finalizar los estudios, obtener un empleo permanente y ser independiente financieramente, dejar el hogar familiar, etc.) pone en cuestión los significados atribuidos a este tránsito vital como una ruta lineal, y coloca en el centro del debate político y social el fenómeno de la prolongación de la juventud en las sociedades más avanzadas (Mary, 2014).

Coincidiendo con los inicios del desarrollo del Estado del Bienestar en España, desde los años ochenta del pasado siglo, las problemáticas asociadas a la condición juvenil han sido fuente de preocupación de la comunidad educativa y de quienes –dentro y fuera de los centros escolares– han estado comprometidos con su formación académica y ciudadana, bajo la idea de acompañar y construir un mejor futuro *con* y *para* los jóvenes (asociaciones juveniles, entidades de ocio y tiempo libre, voluntariado, etc.). Si bien en los últimos treinta años las transformaciones acaecidas en los usos del tiempo que realiza la juventud resultan evidentes (sirva de ejemplo la utilización que realizan de las tecnologías de la información y la comunicación en comparación con las generaciones precedentes), frente a la idea preconcebida por los adultos de situar a los jóvenes en una posición de confort definida por una mejora incesante en su calidad de vida, el actual escenario

de crisis económica y social ha puesto de manifiesto que –junto a las viejas dificultades propias de esta franja de edad– surgen nuevas problemáticas económicas, laborales, formativas, sociales, etc. que inciden en la falta de expectativas y acentúan los impedimentos que los chicos y chicas han de sortear para construir un proyecto de vida futuro (Hurrelmann y Quenzel, 2015).

Son numerosas las investigaciones que hacen mención a las limitaciones y amenazas a las expectativas de los jóvenes, así como a sus posibilidades de replicar las condiciones de vida de sus padres (Roberts, 2012; Ayllón, 2014; Mary, 2014; Williamson, 2014); entre ellas cabe mencionar el desempleo, el empleo precario, los bajos salarios, la reducción de las ayudas públicas para hacer frente a los gastos de los hogares (educación, crianza de los hijos) y un largo etcétera. Un escenario de dificultades que afecta especialmente al colectivo juvenil en ámbitos tan cruciales para la integración social como el laboral, del que se ven privados o al que acceden en condiciones de gran precariedad. En este sentido, no solo el desempleo expande la exclusión social, sino que la ocupación precaria contribuye decisivamente a su incremento (Lorenzo, 2014).

Un contexto de vida que genera un gran desánimo y malestar entre los jóvenes, y que provoca un mayor cuestionamiento respecto a si el esfuerzo que reclama el aprendizaje escolar ha merecido la pena, al erosionarse el valor tradicionalmente atribuido a la educación como una «salida de la minoría hacia la mayoría de edad, una salida al exterior» (Bárcena, 2014: 445). No obstante, en el informe *Panorama de la Educación 2015* (OCDE, 2015a) se indica que el nivel educativo determina tanto las posibilidades de conseguir un empleo como el nivel salarial al que se aspira. Si bien un 85.5% de los jóvenes españoles entre 15 y 19 años estaba estudiando en 2014 –en línea con el promedio de la OCDE (86.3%)–, el porcentaje de jóvenes que no realizaba ningún tipo de estudio y estaba desempleado era de un 6.3%; es decir, el doble de las cifras registradas en el promedio de los países que integran la OCDE y de la UE-21. En el informe mencionado, se afirma que las personas con mayor nivel de formación tienen una tasa de empleo más alta y un nivel salarial más elevado; al tiempo que se destaca la dificultad de reintegrar a los jóvenes que ni estudian ni trabajan porque pueden haber salido del radar de los sistemas educativos, sociales y laborales.

Ante este panorama, no es de extrañar que las generaciones más jóvenes experimenten en su vida cotidiana una suerte de *presente continuo*, con la sensación de vivir en una época de grandes incertidumbres (Innerarity, 2013; Bauman y Bordoni, 2016) que les conduce a percibir el futuro como algo indeseable en sí mismo (Leccardi, 2014). Bajo estas circunstancias, las instituciones tradicionalmente encargadas de los procesos de socialización (familia y escuela) han ido perdiendo su hegemonía, debiendo compartir sus funciones con otros agentes y bienes de consumo (internet, redes sociales, móviles, música, ropa, etc.) que, hoy en día, se presentan como esenciales en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes.

Son numerosas las investigaciones que han subrayado el valor de las experiencias de ocio para el colectivo juvenil (Caldwell y Witt, 2011; Provonost, 2013; Roberts, 2014; Gómez-Granell y Julià, 2015) en tanto que contribuye al desarrollo de la identidad, la autonomía, el sentimiento de logro o el compromiso social, destacando este período de la vida como particularmente apropiado para descubrir nuevos intereses y afirmar los valores personales y otros ideales sociales (Roult, Toyer, Auger y Adjizian, 2016). Frente al ocio nocivo y a las prácticas de riesgo asociadas comúnmente a los jóvenes (consumo de drogas, uso excesivo de dispositivos digitales, etc.), ha de señalarse la relevancia de las experiencias vinculadas al ocio *valioso* o *serio*, así como los beneficios individuales y colectivos que comporta (Stebbins, 2012).

Es en este marco donde se sitúa el presente trabajo, que centra sus argumentos en analizar el grado de preocupación del profesorado de Educación Secundaria Postobligatoria y de las familias en relación a diversas problemáticas que afectan a la vida cotidiana del alumnado.

Metodología

La información que presentamos a continuación se enmarca en una investigación orientada al estudio de los tiempos educativos y sociales del alumnado, de entre 16 y 18 años, que cursa Educación Secundaria Postobligatoria en el contexto español; con el objetivo de estudiar la naturaleza y alcance que estos tienen en la construcción de la condición juvenil, analizando de qué forma y en qué grado inciden en la vida cotidiana de los jóvenes pertenecientes a distintos contextos y realidades. Además, trata de identificar sus problemáticas específicas y las alternativas que deberán adoptarse para contribuir al desarrollo integral de su personalidad y al pleno ejercicio de sus derechos cívicos.

En concreto, se trata del proyecto coordinado RESORTES (EDU2012-39080-C07), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad con Fondos FEDER, en el marco del Plan Nacional de I+D+i (2012-2015); un proyecto conformado por seis subproyectos adscritos a otros tantos grupos de investigación pertenecientes a las Universidades de Barcelona, Burgos, Deusto, La Rioja, Santiago de Compostela y UNED. De este modo, teniendo como horizonte un mismo objetivo, se parte de un enfoque multidisciplinar que garantiza una mayor riqueza y complementariedad de la información obtenida.

A continuación presentamos una breve descripción de los cuestionarios, elaborados *ad hoc*, para el profesorado y las familias del colectivo objeto de estudio; ya que, aunque también se aplicaron otros instrumentos (cuestionarios al alumnado, entrevistas, grupos de discusión, análisis de dietarios, semanarios y/o agendas personales, buenas prácticas...), en este trabajo nos interesa confrontar la visión del profesorado y de las familias respecto de sus alumnos/hijos:

- *Cuestionario para el profesorado*: tiene como finalidad obtener información acerca de las prácticas docentes, las representaciones y expectativas relacionadas con la organización, distribución y el uso del tiempo escolar. Estos cuestionarios fueron aplicados a los docentes de los mismos centros educativos del alumnado objeto de la muestra. El cálculo muestral atendió a un margen de error de 4.5% con un nivel de confianza del 95%. La tabla 1 recoge los datos de identificación de la muestra de profesorado.
- *Cuestionario para las familias*: está destinado a captar las prácticas familiares relacionadas con los tiempos educativos y sociales (según la modalidad de la jornada lectiva, el calendario académico y los horarios) en su interacción con otros tiempos de los que se ocupan las familias. El número de familias a las que se aplicaron los cuestionarios se estableció en función del tamaño de la muestra del alumnado, estimando una mortalidad *experimental* de un 60% fruto de la experiencia de investigaciones previas. Finalmente se superó el 40% estimado, alcanzando un 46.65% de respuesta. En la tabla 2 se presentan los datos de identificación de la muestra de familias.

Edad \bar{x} (DT)	Sexo (%)	Años de experiencia (DT)	Estudios en los que se imparte docencia (%)
47.4 (8.72)	Mujer (52.8) Hombre (47.2)	18.49 (9.55)	Bachillerato (42) CF Grado Medio (30.8) PCPI (19) Música y danza (7) Otros (1.2)

TABLA 1. Datos de identificación de la muestra de profesorado (n=528).

Edad \bar{x} (DT)	Sexo (%)	Nivel de estudios (DT)	Situación profesional (%)
49.53 (5.54)	Mujer (70.9) Hombre (29.1)	Ninguno (1) Primarios (25) Secundarios (39.8) Superiores (34.2)	Empleo cuenta ajena (57.9) Empleo cuenta propia (14.4) Desempleado/a (12.2) Atención del hogar (11.6) Pensionista (2.9) Jubilado/a (1)

TABLA 2. Datos de identificación de la muestra de familias (n= 843).

En concreto, en este artículo se analizan las preocupaciones que manifiestan el profesorado y las familias en torno a las realidades educativas y sociales de los jóvenes, recogidas a través de sendas escalas tipo Likert replicadas en los cuestionarios correspondientes, en las que se demanda indicar el grado de preocupación (1=nada a 5=mucho) que le producen un conjunto de situaciones, circunstancias y hábitos respecto al alumnado al que imparte docencia o al hijo/a que le entregó el cuestionario, atendiendo al formato que se reproduce en la tabla 3.

Profesorado	
21. Indique el grado de preocupación que le producen las siguientes realidades en relación con su alumnado	
Familias	
9. Indique el grado de preocupación que le producen las siguientes realidades en relación con el hijo o hija que le entregó el cuestionario	
Drogas	Falta de valores
Alcohol	Competitividad
Excesiva libertad	Falta de expectativas vitales
Pocas obligaciones	Futuro laboral
Consumismo	Fracaso escolar
Falta de responsabilidad	Inseguridad y violencia en la calle
Demasiado tiempo ante la TV y otros dispositivos	Malas compañías
Poco tiempo libre y compartido en familia	Conductas delictiva
Soledad y aislamiento	Poco tiempo libre
Falta de motivación	

TABLA 3. Preguntas analizadas de los cuestionarios de profesorado y familias.

Desde esta perspectiva, trataremos de indagar –desde una lectura multiparadigmática e integradora– en aquello que preocupa al profesorado y a las familias en relación a las circunstancias, situaciones y problemáticas que envuelven las realidades juveniles.

Resultados y discusión

En este apartado trataremos de reflejar las preocupaciones del profesorado y de las familias respecto a determinadas realidades y/o circunstancias que envuelven las dinámicas cotidianas y del ocio de los jóvenes que forman parte del estudio; al tiem-

po, se indagará en las inquietudes que –tanto docentes como progenitores– tienen en relación a las expectativas vitales de estos adolescentes. Para ello, articularemos la argumentación en dos partes –coincidente con estos dos colectivos– con el fin de analizar las confluencias y divergencias en torno a estos temores.

El profesorado ante su alumnado: preocupaciones sobre sus tiempos cotidianos y sus expectativas vitales

Cuando hablamos de ‘preocupaciones’ aludimos a la imagen integrada por aspectos emocionales, ideológicos y actitudinales sobre una determinada situación, dando lugar a que sea percibida de modo diferente por cada persona.

Grado de preocupación del profesorado por...	Porcentaje (%)		
	Nada	Poco-Algo	Bastante-Mucho
Drogas	1.6	22.3	76.2
Alcohol	1.8	17.4	80.9
Excesiva libertad	8.8	44.9	46.4
Pocas obligaciones	3.3	27.7	68.9
Consumismo	2.3	30.4	67.3
Falta de responsabilidad	2.3	17.5	80.1
Demasiado tiempo ante la TV y otros dispositivos	2.3	19.6	78
Poco tiempo libre compartido en familia	3.2	35.1	61.7
Soledad y aislamiento	3.5	45.3	51.1
Falta de motivación	1.8	21.7	76.4
Falta de valores	2.7	28.2	69.1
Competitividad	6.4	55.6	37.9
Falta de expectativas vitales	0.8	36.7	62.5
Futuro laboral	1.4	21	77.7
Fracaso escolar	1.8	27.2	71
Inseguridad y violencia en la calle	8.6	48.4	43
Malas compañías	6.5	46.6	47
Conductas delictivas	11	40.6	48.4
Poco tiempo libre	21.9	56.7	21.5

TABLA 4. *Grado de preocupación del profesorado respecto a diversas realidades en relación con su alumnado.*

(Estimación a partir de los datos porcentuales agrupados en tres grupos: nada; poco-algo; bastante-mucho; n= 528)

Los datos que se infieren del cuestionario aplicado al profesorado (véase tabla 4) muestran –exceptuando tres ítems– una línea ascendente, siendo ‘nada’ el grado de preocupación que representa porcentajes inferiores, seguido de las opciones ‘poco-algo’ y ‘bastante-mucho’. Estas diferencias porcentuales resultan considerables, ya que más de la mitad del profesorado encuestado manifiesta bastante o mucha preocupación en trece de las diecinueve problemáticas sociales establecidas.

Si partimos del supuesto de que el nivel de inquietud del profesorado en relación a los tiempos escolares y de ocio de su alumnado se corresponde, en cierta medida, con la realidad del colectivo juvenil, estaríamos ante un panorama ciertamente alarmante. Sin embargo, si tomamos como referente que «la idea previa que se posee sobre cualquier situación o circunstancia es la que da lugar a ciertas creencias (pudiendo ser estas erróneas o acertadas) y como consecuencia dan lugar a actitudes» (Fernández Cabezas, García Berbén y Benítez, 2006: 3) y modos de intervenir, entendemos que estos datos reflejan un horizonte esperanzador. El hecho de que un elevado porcentaje de docentes manifieste su preocupación por diversas problemáticas sociales concernientes al colectivo juvenil, revela cierta intranquilidad en los centros educativos respecto a los tiempos extracurriculares y académicos del alumnado.

A este respecto, destacamos el elevado porcentaje de respuestas que manifiestan una elevada preocupación por circunstancias que forman parte de su vida cotidiana; así, el consumo de *alcohol* (80.9%), la *falta de responsabilidad* (80.1%), estar *demasiado tiempo ante la TV y otros dispositivos* (78%), el *futuro laboral* (77.7%), la *falta de motivación* (76.4%) y las *drogas* (76.2%) son los temas que más preocupan a los docentes.

En todo caso, hemos de decir que existen otras variables que generan cierto grado (‘poco-algo’) de desasosiego, y que hacen referencia a las actitudes propias de esta etapa vital, pues se concentran en la *competitividad*, la *inseguridad y violencia en la calle*, así como en el *poco tiempo libre* del que disponen. Con todo, en relación a los tiempos libres de los jóvenes, consideran mayoritariamente que «no los utilizan correctamente, ya que ni saben aprovecharlos ni distribuirlos»; siendo reducido «el grupo de adolescentes que gestiona y aprovecha bien los tiempos que tiene de libre disposición (su tiempo)» (Caballo, Caride y Gradaïlle, 2012: 49). De este modo, tal vez al profesorado no le preocupa en demasía el escaso tiempo de libre disposición de los jóvenes (con un 21.9% no les preocupada ‘nada’), sino las carencias que estos tienen en relación a la gestión y uso del mismo.

A través de la prueba de Pearson se revela que ser mujer u hombre no es un factor determinante en lo que al grado de preocupación por las realidades sociales del alumnado se refiere; excepto en relación a la variable *excesiva libertad*

($r=0.012$, $p<0,05$) con la que sí correlaciona positivamente. De acuerdo con lo expresado, se observa que a más de la mitad de las docentes encuestadas (52%) les preocupa 'bastante-mucho' que los jóvenes tengan demasiada libertad, frente a un 39.9% de los profesores.

Más allá de la significatividad estadística, los valores obtenidos ponen de manifiesto que las respuestas de las profesoras y los profesores son bastante coincidentes; siendo mínimas las diferencias porcentuales entre el grado de preocupación de ambos grupos. No obstante, generalmente son ellas las que manifiestan un mayor grado de preocupación ('bastante-mucho') por las realidades sociales de los jóvenes, excepto en dos de los diecinueve ítems: las *drogas* y la *competitividad*. Así, el hecho de que interaccionen en un contexto académico concreto polariza también el tipo de preocupaciones; ya que un 37.9% señala estar muy preocupado/a por esta última cuestión.

Las familias ante sus hijos: preocupaciones sobre sus tiempos cotidianos y sus expectativas vitales

A la hora de analizar los aspectos que más preocupan a las familias respecto del ocio de los adolescentes, nos encontramos con un gran elenco de inquietudes que –en mayor o menor medida– impacientan a los progenitores; para ello, atendiendo a los ítems que se formulaban para conocer el grado de preocupación que les producían diferentes realidades, hemos intentado agrupar estas problemáticas en cuatro grandes ámbitos, que aglutinan temáticamente los conflictos a los que pueden enfrentarse los jóvenes en la actualidad.

El primero de estos peligros lo situamos en el mundo de las *adicciones* (consumo de drogas, alcohol, demasiado tiempo ante la televisión, ordenador, videojuegos y un exceso de consumismo); el segundo conflicto se identifica con el escenario de las *obligaciones y responsabilidades* (falta de responsabilidad, pocas obligaciones, fracaso escolar, futuro laboral y excesiva libertad); el tercer riesgo descansa en las *actitudes y los comportamientos* de estos jóvenes (falta de valores, falta de motivación, falta de expectativas vitales, competitividad, conductas delictivas, inseguridad y violencia en las calles); y por último, el cuarto bloque de amenazas se orienta hacia el ámbito de las *relaciones sociales* (soledad y aislamiento, malas compañías, poco tiempo libre personal y compartido en familia).

En lo fundamental, las respuestas de los progenitores en torno a los diferentes ítems de respuesta permiten radiografiar una juventud que pone en valor lo más positivo, pues –excepto en casos puntuales– el nivel de preocupación en torno a diferentes factores es escaso o más bien poco.

Grado de preocupación de las familias por...	Porcentaje (%)		
	Nada	Poco-Algo	Bastante-Mucho
Drogas	24.4	20.5	55.1
Alcohol	20.7	24.9	54.4
Excesiva libertad	20.1	45.7	34.1
Pocas obligaciones	10.4	42.6	46.9
Consumismo	18.0	39.5	42.6
Falta de responsabilidad	23.7	34.8	41.6
Demasiado tiempo ante la TV y otros dispositivos	14.9	37.3	47.8
Poco tiempo libre compartido en familia	12.0	51.5	36.5
Soledad y aislamiento	30.7	36.3	32.9
Falta de motivación	25.9	35.2	38.9
Falta de valores	36.0	32.3	31.7
Competitividad	19.7	50.4	29.8
Falta de expectativas vitales	23.3	38.9	37.8
Futuro laboral	5.8	15.6	78.6
Fracaso escolar	24.5	28.3	47.1
Inseguridad y violencia en la calle	20.1	26.2	53.7
Malas compañías	25.7	27.9	46.4
Conductas delictivas	46.2	15.7	38.1
Poco tiempo libre	21.5	50.8	27.8

TABLA 5. Grado de preocupación de las familias sobre diferentes realidades que afectan a sus hijos/as.

(Estimación a partir de los datos porcentuales agrupados en tres grupos: nada; poco-algo; bastante-mucho; n=843).

En una sociedad que experimenta desde hace años una crisis económica muy acentuada, el aspecto que más inquieta a las familias es el *futuro* que les espera a sus hijos en el ámbito *laboral*; así, del total de respuestas expresadas por los padres, el 78.6% lo hace en el intervalo bastante-mucho. Un argumento que se sustenta en el informe *Perspectivas de Empleo* (OCDE, 2015b), que sitúa a España entre los cuatro países con el nivel más alto de desempleo juvenil, alrededor del 50.1%. Además, tal y como se indica en este informe, el colectivo más vulnerable está personificado en los jóvenes que han dejado de estudiar antes de haber completado la Educación Secundaria Obligatoria, y que representan el 21% de los españoles entre 15 y 29 años. En este sentido, tanto las tendencias actuales de mercado como las perspectivas a corto plazo dibujan un horizonte laboral poco halagüeño para este colectivo.

Un futuro laboral incierto que –en algunos casos– podría generar cierto nihilismo entre los más jóvenes; de ahí que a las familias les preocupe la desilusión y *desmotivación* (38.9%) con la que muchos adolescentes se enfrentan a su propio itinerario, carente en muchos casos –bajo la mirada paterna– de *expectativas vitales* (37.8%). Una cuestión que ya se apuntaba –años atrás en el *Informe Juventud en España 2000* (Martín y Velarde, 2001)– y que ponía de manifiesto que una de las características de los jóvenes de aquel entonces era el denominado *presentismo*: vivir el presente sin el compromiso de preocuparse por el mañana. En este sentido, la *falta de responsabilidad* (41.6%) y las *pocas obligaciones* (46.9%) que creen tener, determina que muchos padres lo asocien a una visión más vinculada a la cultura de la inmediatez. Con todo, son conscientes de las graves repercusiones que este enfoque podría tener en el futuro más inmediato –tor-nándose más impreciso– si no se acompaña del pretendido éxito escolar; un *fracaso académico* que esconde el 47.1% de los desasosiegos familiares.

Así, y al margen de las preocupaciones que emergen del escenario económico de nuestro país, existen determinadas problemáticas que evidencian los temores familiares respecto a los usos de los tiempos libres de los jóvenes de hoy en día. En este sentido, la progresiva homogeneización de las actividades lúdicas, el lugar y el tiempo en el que las realizan, comporta nuevos significados para las prácticas de ocio; a veces asociándolo con experiencias nocivas, como es el consumo de *drogas* y *alcohol*, siendo la segunda (55.1%) y tercera (54.4%) causa que más inquieta a las familias. De hecho, mientras los padres y las madres destacan las consecuencias sociales negativas del consumo juvenil, los jóvenes lo banalizan y no lo asocian con problemas personales, de salud y/o de rendimiento (Giménez, Cortés y Espejo, 2010); por lo que únicamente ven aspectos positivos relacionados con estrategias de socialización con su grupo de iguales.

A este respecto, en los últimos años, la condición juvenil se ha ido construyendo en torno a realidades sociales y culturales cada vez más conflictivas, donde las fuertes situaciones y la violencia conviven con aparente normalidad y parecen caracterizar la vida cotidiana. Es, en este escenario, donde se generan aprendizajes y conocimientos significativos que contribuirán al desarrollo de su personalidad; de ahí que la *inseguridad y la violencia en las calles* (53.7%), las *malas compañías* que puedan tener sus hijos (46.4%) y el hecho de que pasen *demasiado tiempo ante la TV y otros dispositivos* (47.8%), expuestos –sin ningún tipo de filtro– a imágenes y mensajes cargados de violencia y agresividad, que repercuten negativamente sobre el comportamiento adolescente, sean cuestiones que preocupan a las familias. Sin embargo, dado que mediante esta sobreexposición y tolerancia hacia las conductas violentas –por ejemplo a través de los videojuegos– se corre el riesgo de que los menores lleguen a convertirse en ‘analfabetos emocionales’, no deja de ser paradójico que al 36% de las familias no les preocupe nada la pérdida de valores. Una cuestión que, cuando menos, merece ser desvelada.

Conclusiones

El entorno familiar y el ámbito escolar son dos contextos fundamentales en el desarrollo humano. Así, a pesar de sus divergencias ambos comparten un mismo desafío en torno al bienestar de los jóvenes que –dada la complejidad intrínseca del mismo– es deseable que se aborde conjuntamente.

Tal y como hemos comprobado a la luz de los resultados obtenidos, la preocupación –y no solo en lo que se refiere al grado, sino también a la temática– del profesorado y las familias respecto a los tiempos escolares y de ocio del colectivo juvenil es, cuando menos, dispar. Una realidad que, pese a tener inquietudes diferentes, converge en torno a problemáticas que resultan acuciantes en los escenarios cotidianos de estos jóvenes; ya que, en muchos casos, estos desasosiegos los identifican con prácticas de ocio nocivas para la salud (alcohol, drogas, etc.). Con todo, es una descripción que se aproxima a las circunstancias que rodean a los jóvenes de hoy en día; y que evidencia determinadas problemáticas con importantes repercusiones –a corto, medio y largo plazo– en el desarrollo integral de la juventud.

La complejidad que comporta la mejora de la calidad de vida de este colectivo requiere de un abordaje integral y multidisciplinar, ya que confluyen diferentes factores que inquietan tanto a las familias como al profesorado: la desmotivación y la falta de expectativas vitales ante un futuro laboral realmente incierto.

Actualmente las relaciones familia-escuela se encuentran en una situación de desequilibrio entre su potencial y su concreción real. Así, de forma habitual no se llevan a cabo iniciativas conjuntas orientadas a mejorar la calidad de vida de la adolescencia, a pesar de las oportunidades que se derivan de la cooperación, la coordinación y la comunicación entre el ámbito familiar y escolar; más aún cuando los límites entre los procesos educativos que se dan en uno y otro contexto resultan difusos (García-Bacete, 2003).

De ahí que la tarea de educar –desde una perspectiva holística e integradora– demande el compromiso compartido por diferentes agentes que resultan fundamentales en los procesos de educación y socialización. Por tanto, no solo el profesorado ha de estar implicado en esta tarea, sino que han de promoverse iniciativas y actuaciones en colaboración con las propias familias. En este sentido, se reivindica una educación *en, para y del* ocio, en aras de impulsar experiencias enriquecedoras que den respuesta no solo a las demandas y aspiraciones juveniles, sino a las nuevas realidades sociales a las que se enfrentan, con el fin de motivarles así como de generar el conocimiento necesario para lograr una mayor autonomía que les permita dibujar un futuro mejor.

Referencias bibliográficas

- Ayllón, S. (2014). Youth poverty, employment, and leaving the parental home in Europe. *Review of Income and Wealth*, 61 (4), 651-676. DOI: 10.1111/roiw.12122.
- Bárcena, F. (2014). ¿Una puerta cerrada? Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventud. *Revista Brasileira de Educação*, 19 (57), 441-460.
- Bauman, Z. y Bordoní, C. (2016). *Estado de crisis*. Barcelona: Paidós.
- Caballo, M.B., Caride, J.A y Gradaílle, R. (2012). Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: Su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria obligatoria en España. *Educar em Revista*, 45, 37-56.
- Caldwell, L. y Witt, P. (2011). Leisure, recreation and play from a developmental context. *New Directions for Youth Development*, 130, 13-27.
- Fernández, M., García, A.B. y Benítez, J.L. (2006). Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-13.
- García-Bacete, F.J. (2003). La relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- Giménez, J.A., Cortés, M.T. y Espejo, B. (2010). Consumo de alcohol juvenil: una visión desde diferentes colectivos. *Health and Addictions*, 10 (1), 13-34.
- Gómez-Granell, C. y Julià, A. (2015). *Tiempo de crecer, tiempo para crecer*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Hurrelmann, K. y Quenzel, G. (2015). Lost in transition: status insecurity and inconsistency as hallmarks of modern adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20 (3), 261-270. DOI: 10.1080/02673843.2013.785440.
- Innerarity, D. (2013). *Un mundo de todos y de nadie: Piratas, riesgos y redes en el nuevo desorden global*. Barcelona: Paidós.
- Leccardi, C. (2014). Young people and the new semantics of the future. *Società Mutamento-Politica. Revista Italiana di Sociologia*, 5 (10), 41-54. DOI: 10.13128/SMP-15404
- Lorenzo, F. (coord.) (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA, Cáritas Española.
- Martín, M. y Velarde, O. (2001). *Informe de Juventud en España 2000*. Madrid: Injuve.
- Mary, A.A. (2014). Re-evaluating the concept of adulthood and the framework of transition. *Journal of Youth Studies*, 17 (2), 415-429. DOI: 10.1080/13676261.2013.853872.
- OCDE (2015a). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2015. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE (2015b). *OECD Employment Outlook 2015*. Paris: OECD Publishing.
- Pronovost, G. (2013). *Comprendre les jeunes d'aujourd'hui. Trajectoires, temporalités* (Understanding Today's Youth. Trajectories, Timeframes). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Roberts, K. (2012). The end of the long baby-boomer generation. *Journal of Youth Studies*, 15, 479–497. DOI: 10.1080/13676261.2012.663900.
- Roberts, K. (2014). Youth and leisure in an age of austerity. En C. Ortega y F. Bayón (Coords.), *El papel del ocio en la construcción social del joven*. Bilbao: Universidad de Deusto, 17-31. DOI: 10.1080/13676261.2012.663900.
- Roult, R., Royer, C., Auger, D. y Adjizian, J.M. (2016). Development of adolescents' leisure interests and social involvement: perspectives and realities from youth and local stakeholders in Quebec. *Annals of leisure research*, 19 (1), 47-61. DOI: 10.1080/11745398.2015.1031805.
- Stebbins, R. (2012). Compromiso temporal discrecional: efectos sobre la elección y el estilo de ocio. *Arbor. Ciencia pensamiento y cultura*, 188. 293-300. DOI: 10.3989/arbor.2012.754n2003.
- Williamson, H. (2014). Radicalisation to retreat: responses of the young to austerity Europe. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19, sup1. 5-18, DOI: 10.1080/02673843.2013.812041.

El aprendizaje-servicio como proyecto de trabajo fin de grado en el marco de la educación del ocio

Magdalena SÁENZ DE JUBERA OCÓN
Ana PONCE DE LEÓN ELIZONDO
Eva SANZ ARAZURI

Datos de contacto:

Magdalena Sáenz de Jubera Ocón.
Universidad de La Rioja.
Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. C/ Luis de Ulloa, s/n. 26.004 - Logroño (La Rioja). Tfno.: +34 941 299 515.
Email: m-magdalena.saenz-de-jubera@unirioja.es.

Ana Ponce de León Elizondo.
Universidad de La Rioja.
Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica de la Expresión Corporal. C/ Luis de Ulloa, s/n. 26.004 - Logroño (La Rioja). Tfno.: +34 941 299 329.
Email: ana.ponce@unirioja.es

Eva Sanz Arazuri. Universidad de La Rioja. Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica de la Expresión Corporal. C/ Luis de Ulloa, s/n. 26.004 - Logroño (La Rioja). Tfno.: +34 941 299 288.
Email: eva.sanz@unirioja.es.

Recibido: 2/2/2016
Aceptado: 24/5/2016

RESUMEN

El artículo que se presenta describe la experiencia llevada a cabo con estudiantes de los Grados de Educación de la Universidad de La Rioja en la asignatura de Trabajo Fin de Grado, con el objetivo de vincular el ocio saludable a una metodología de aprendizaje-servicio.

Las iniciativas desarrolladas se integran en cinco temáticas relacionadas con el ocio tomando a la escuela y a los espacios públicos como escenarios de las propuestas.

A grandes rasgos, se concluye que esta fórmula de trabajo ha posibilitado la consecución de importantes resultados de aprendizaje asociados a esta asignatura y que el modelo formativo planteado para su desarrollo le concede un valor añadido al potencial formativo del aprendizaje-servicio.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, Servicio, Educación, Ocio.

Service-learning as a Final Year Dissertation in the Context of Leisure Education

ABSTRACT

This article describes the project implemented with undergraduate students in education at the University of La Rioja (Spain) in the final year dissertation with the aim of linking healthy leisure with service-learning methodology. The initiatives developed have been organised into five

thematic areas related to leisure, taking school and public spaces as contexts. In general terms, it can be concluded that this way of working has enabled the achievement of significant learning outcomes associated with this course and that the educational model that was proposed for its development gives added value to the educational potential of service-learning.

KEYWORDS: Service, Learning, Education, Leisure.

Introducción

La incorporación de la asignatura Trabajo Fin de Grado (TFG) en los planes de estudio de todas las titulaciones es uno de los grandes cambios en el sistema universitario español derivado de la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que supone un escenario que precisa de modelos formativos que orienten al profesorado y al alumnado universitario en su desarrollo.

La asignatura de TFG, que ofrecen todos los grados universitarios y en particular los Grados de Educación, es un espacio privilegiado para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio (ApS). Si bien la asignatura contempla la realización de modo individual de proyectos, de trabajos experimentales o de revisión e investigación bibliográfica, la propuesta que se presenta se focaliza en el diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos colaborativos, por considerar que, de este modo, el TFG se establece en el marco idóneo para que el alumnado reconstruya los contenidos, capacidades, competencias pedagógicas y habilidades adquiridas durante el grado, y se sitúe en contextos próximos a un entorno laboral propio de la sociedad de la información y la comunicación; asimismo, se promueve la iniciativa personal, la responsabilidad social, la toma de decisiones, la valoración de riesgos y el afrontamiento a los posibles problemas (Ponce de León, Sanz y Valdemoros, 2013).

La formación inicial del profesorado debe dar respuesta a los problemas educativos y sociales e intervenir en ellos. A través del aprendizaje-servicio y desde los Trabajos Fin de Grado, los universitarios tienen la oportunidad de aunar aprendizaje de contenidos, competencias o valores y servicio a la comunidad desde la práctica reflexiva, mejorando la realidad educativa y social. Puig, Batlle, Bosch, y Palos conceptualizan el ApS como «una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo» (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007: 20).

El aprendizaje-servicio se está extendiendo en el ámbito educativo universitario y no universitario debido a que muchos profesionales de la educación y de otros ámbitos están realizando proyectos muy interesantes, y entidades e instituciones de carácter social y educativo se están acercando, entendiendo y conectando, fortaleciendo así a educadores e instituciones por medio de sus prácticas (Batlle, 2013; García y Cortina, 2015).

Son muchos los estudios en el contexto español sobre las aportaciones del ApS a la formación universitaria, concretamente en las titulaciones de Educación, que evidencian que la participación en proyectos de aprendizaje-servicio aportan al alumnado una formación más significativa, sustantiva e interrelacionada (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013), competencias profesionales (Aramburuzabala y García, 2012), un alto grado de satisfacción derivado del trabajo con las entidades sociales y educativas que acrecienta la implicación en el aprendizaje y el servicio (Folgueiras, Luna y Puig, 2013), así como el desarrollo de la competencia social y cívica (Francisco y Moliner, 2010; Gil, Chiva y Martí, 2013), entre otros aspectos. Además, autores como Ortega, Cámara y Díaz (2015) comprueban que las prácticas basadas en ApS son mejor valoradas por el alumnado de los grados de Educación que las tradicionales.

También son muchas las universidades que desarrollan experiencias de aprendizaje-servicio en las prácticas externas, Trabajos Fin de Grado, Máster y Postgrado de las titulaciones de Educación, como se aprecia en jornadas y congresos que abordan esta temática y en las experiencias recogidas en la literatura científica. Estas iniciativas y la existencia de la Red Universitaria Española de Aprendizaje-Servicio, donde se comparten las experiencias, hacen que mejore la calidad de la enseñanza superior (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013).

En el caso que nos ocupa, se trata de destacar el potencial que emana del maridaje entre las prácticas de ocio saludable y el aprendizaje-servicio como propuesta para los TFG, que aglutina aprendizajes conectados con lo social, lo familiar, lo comunitario y con múltiples agentes y espacios donde se desarrolla la formación de la ciudadanía, que acerque a los futuros docentes al ejercicio de su profesión en contextos reales y posibilite una formación inicial más auténtica (Martínez y Martínez, 2015). Se pretende poner en valor el ocio en familia y en comunidad como vía de promoción de la salud y el bienestar en los proyectos de aprendizaje-servicio, contextualizándolo en los TFG, porque el ocio es un derecho fundamental ligado al crecimiento personal y social (Alvarez, Fernández-Villarán y Mendoza, 2014; Caride, 2012; Carrera, 2009; Clerton de Oliveira, Francileudo e Ibiapina, 2014; Cuenca, 2009, 2014; Otero, 2009; *World Leisure and Recreation Association*, 1994) que se vincula a valores como la satisfacción, la libertad y la voluntariedad (Cuenca y Goytia, 2012), por lo que se constituye en

trascendente para el desarrollo humano en lo individual, lo colectivo, lo cognitivo y lo emocional (Caride, 1998; Cuenca, 1997, 2009; Quintana, 1991).

Asimismo, la comunidad y la institución familiar son agentes educativos por excelencia con gran capacidad pedagógica (Álvarez y Rodríguez, 2008), que ofrecen un ambiente óptimo para fundamentar el ocio como experiencia valiosa de desarrollo humano de niños y jóvenes (Cuenca, 2013; Valdemoros, Ponce de León, Sanz y Caride, 2014).

En este contexto, el objetivo de este trabajo es presentar proyectos de aprendizaje-servicio en el marco del ocio saludable en los Grados de Educación, como fórmula de trabajo en la realización de los TFG, que permitan innovar en la docencia universitaria e iniciar procesos de formación en estudiantes y profesorado en metodología ApS.

Proceso metodológico

Este trabajo se ubica en el Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de La Rioja *Aprendizaje de maestro mediante buenas prácticas en ocio y educación*. En dicho proyecto se cuenta con profesorado de la propia universidad y externo a la misma, así como con instituciones relacionadas con los ámbitos educativo, cultural, social y de la salud, con el fin de crear redes de soporte colaborativo entre el profesorado y agentes activos. Asimismo, los miembros de este proyecto conciertan varias plazas con el alumnado en el tema definido. Se comienza en el curso 2012-2013 y, en los tres años de andadura, han sido más de 60 proyectos, comprometidos con los estudiantes, en los que cada uno selecciona una temática relacionada con el ocio y la educación, incorporando el ApS, para ser desarrollados en centros de Educación Infantil y Primaria y en diferentes espacios públicos.

A partir de las necesidades y demandas de los estudiantes se diseña una acción tutorial formativa del proceso de elaboración del TFG para las 20 semanas que abarca su desarrollo, articulando este espacio educativo de manera individual y en grupo, abordando ambas modalidades en diferentes momentos del proceso, que se realizan desde la participación y el aprendizaje significativo.

En tutoría grupal se organizan actividades formativas en formato talleres-seminarios, con todos los implicados, en los que se invita a profesionales pertenecientes a entidades sociales y/o educativas, con los que los estudiantes van a colaborar en la realización de los proyectos y con los que participarán en la creación de espacios educativos en la comunidad. Los encuentros grupales se corresponden con dos de las tres fases en las que se basa el modelo de tutorización de la Universidad de La Rioja (Flores, Martínez-Berbel, Martínez, Pascual y Sanz, 2013), tal y como se refleja en la figura 1.

En las primeras reuniones se organizan equipos de 3 a 5 alumnos para cada proyecto, que cuentan con el seguimiento del profesor/a tutor/a asignado, quién mantiene relación con las entidades colaboradoras y centros donde se desarrollan las experiencias.

Al abordar el proceso de desarrollo del TFG con este procedimiento de carácter grupal se ponen en evidencia una serie de factores en consonancia con el desarrollo de las competencias propias del maestro que aparecen recogidas en las órdenes ECI/3854/2007 y ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Infantil y Educación Primaria:

- Trabajar en un equipo integrado por tutores, alumnos y colaboradores externos permite crear grupos de reflexión que posibilitan compartir experiencias, vivenciarlas y acercarse a realidades diferentes, dando respuesta a una de las competencias transversales a adquirir en las titulaciones de grado, como es la relacionada con la *capacidad para trabajar en equipo, integración en grupos interdisciplinarios y colaboración con profesionales de otros ámbitos de conocimiento, como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional.*
- Compartir recursos y propiciar la gestación de iniciativas colectivas para favorecer sinergias que optimizan el proceso y los resultados. Responden a otra de las competencias transversales relacionada con *la capacidad para la comunicación interpersonal, la conciencia de las capacidades, así como de los recursos propios y de los otros.*
- Diseñar intervenciones pedagógicas y didácticas conjuntas, adaptadas a los conocimientos previos, a las características, necesidades y al contexto social y educativo de niños y jóvenes de distintas edades y colectivos. Supone a los estudiantes universitarios adquirir las capacidades de *aplicar los conocimientos a la práctica, diseñar y gestionar proyectos, colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno, reflexionar sobre los entresijos del trabajo profesional, adaptarse a nuevas situaciones y recapacitar sobre las consecuencias que sus decisiones tienen en los demás.*

Al finalizar cada una de las tutorías grupales se proporciona un acompañamiento a los alumnos, mediante tutorías individualizadas para resolver situaciones particulares, motivado por el peso que tiene el trabajo autónomo en los TFG, comprobando así la adquisición de competencias asociadas a la *capacidad para el aprendizaje autónomo, la iniciativa personal, la automotivación y la perseverancia.*

A partir de ese momento, comienzan las tutorías individualizadas centradas, por parte de los tutores, en la orientación y el asesoramiento, en el desarrollo de

cada proyecto en concreto y en la preparación del alumno para la redacción del informe final, lo que permite profundizar en el trabajo reflexivo del estudiante. Coincide aproximadamente con la mitad de la *fase de progreso* y con la tercera fase, la *fase final*.

La figura 1 sintetiza los aspectos fundamentales de cada una de las fases.

Resultados

La valoración positiva de la experiencia por parte del alumnado, profesorado y entidades colaboradoras en el primer curso de su puesta en marcha (2012-2013) hizo que la iniciativa se extendiera en cursos sucesivos y permitió que profesorado de distintas disciplinas y profesionales sociocomunitarios se unieran en sucesivos proyectos, favoreciendo el desarrollo de sinergias reales entre universidad y sociedad.

Los proyectos se derivan de necesidades detectadas en niños y jóvenes en el ámbito del ocio saludable, pues se parte de la convicción de que las prácticas de ocio se constituyen en verdaderas oportunidades pedagógicas que optimizan el desarrollo personal y social.

Las iniciativas desarrolladas se integran en cinco temáticas que dan lugar a distintos proyectos, tal y como refleja la figura 2.

El diseño de proyectos de ApS en el marco del ocio saludable, como en otros ámbitos de actuación, implica un aprendizaje riguroso, vinculado a una acción planificada que impacte positivamente en la comunidad, tal y como promueve Rodríguez-Gallego (2014), en torno a los tres elementos nucleares del aprendizaje-servicio: al diagnóstico de la realidad que conllevó la detección de necesidades, al servicio realizado y al aprendizaje resultante (Martín, 2015).

Se describen a continuación los cinco proyectos desarrollados en los que se contemplan los tres elementos señalados.

La experiencia 1 denominada *Promoción de hábitos saludables en población gitana* parte del déficit existente en salud bucodental a nivel nacional en esta etnia, incrementado por una deficiente alimentación y un mal cuidado de los dientes (Ayala, 2008). Asimismo, algunos estudios han demostrado diferencias importantes en el ámbito de la salud entre la población gitana y el resto (La Parra, 2006). Por todo ello, los estudiantes universitarios diseñan e implementan un programa de intervención dirigido a escolares de etnia gitana y a sus familias, basado en talleres que ayuden a evitar la desigualdad existente. El proyecto responde a las directrices y a la filosofía de los programas que realizan las Consejerías de Salud de los Gobiernos de La Rioja y Navarra, alineadas con las actuación-

<i>Fase</i>	<i>Semana</i>	<i>Tipo</i>	<i>Temas a tratar</i>	<i>Trabajo para estudiante</i>	<i>Informe escrito del alumno</i>
Inicial	1	Grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación marco teórico ApS, tema objeto de estudio y experiencias similares. • Fuentes de información bibliográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la problemática, experiencias anteriores y diagnóstico de necesidades reales de la comunidad. • Búsqueda de bibliografía y primeras lecturas 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados del diagnóstico de necesidades realizado, concreción del tema, los objetivos y ámbito donde se va a prestar el servicio
Inicial	5	Grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Detalle de estructura y aspectos formales del TFG incluyendo ApS (entrega documentación elaborada al efecto). • Exposición de los proyectos concretos a trabajar, objetivos e instituciones con las que se va a colaborar. • Puesta en común de información recogida por líneas temáticas de los proyectos en pequeños grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de bibliografía, lecturas y elección de gestor de referencias adecuado. • Identificación y relación de ideas y características para fundamentar el tema. • Reflexión sobre antecedentes, identificación de lagunas, incorporación de información adicional y solución de incoherencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Detalle de estructura del proyecto. • Justificación relevancia tema. • Presentación referencias bibliográficas de fuentes citadas. • Identificación descriptores. • Términos de colaboración con instituciones educativas, sociales, de la salud y/o culturales (pautas de trabajo y calendario de acciones).
Progreso	10	Grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común sobre diseño y/o ejecución de las propuestas por líneas temáticas en pequeño grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conexión de la fundamentación teórica con planteamientos desarrollados. • Elección de estrategias, métodos de trabajo adecuados y recursos necesarios para la intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de la introducción, estado cuestión y proceso metodológico. • Planteamiento del diseño y/o ejecución de la propuesta de intervención. • Presentación de referencias bibliográficas completas de las fuentes citadas.
Progreso	16	individual	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de dificultades relacionadas con la elaboración y/o ejecución de la propuesta. • Orientaciones sobre elaboración de conclusiones, limitaciones y prospectiva. • Resolución dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación y análisis de la incidencia del servicio prestado. • Integración de la información en discurso coherente. • Establecimiento de relaciones con conocimientos previos, experiencias análogas y principales transformaciones generadas. • Cuestionarse el proyecto final y las posibles extensiones del mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción ordenada y concisa de la propuesta (diseño, y/o ejecución y evaluación). • Elaboración conclusiones, limitaciones y prospectiva. • Concreción resumen. • Presentación referencias bibliográficas y revisión estilo de citación.
Final	18	Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios a introducir en el informe final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de la coherencia entre las partes del trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de las últimas correcciones y mejoras TFG. • Entrega TFG al tutor.
Final	20	Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestiones relacionadas con la defensa del TFG. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de forma ordenada y ajustada al tiempo de las aportaciones realizadas por el TFG. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de la presentación y ensayo de la misma.

FIGURA 1. Modelo de tutoría basado en sesiones grupales e individuales. Fuente: Elaboración propia.

	<i>Denominación del proyecto</i>	<i>Temática</i>
1	Promoción de hábitos saludables en población gitana	Promoción de la salud bucodental en poblaciones en riesgo de exclusión social.
2	Paseos saludables en familia	Fomento de la actividad física en entorno natural.
3	Ocio cultural	Acercamiento al patrimonio histórico artístico
4	Recreos activos	Socialización y transmisión de tradiciones y juegos populares.
5	Leemos juntos, nos sentimos más seguros	La lectura como hábito de disfrute compartido.

FIGURA 2. *Temáticas asociadas a los proyectos ApS.*

Fuente: Elaboración propia.

nes propuestas del Plan Operativo 2012-2016 de la estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana, y se realizan en colaboración con las Asociaciones de Promoción Gitana y los centros educativos de ambas comunidades autónomas (Ministerio de Sanidad, Seguridad Social e Igualdad, 2012). Entre los resultados de aprendizaje destacan la creación de un espacio lúdico-formativo para la prevención de problemas de salud bucodental en los escolares con la implicación de las familias, las asociaciones y las instituciones; el aprendizaje de los alumnos y sus familias en el proceso correcto de cepillado y cuidado de los dientes; y el impulso hacia la adquisición de estilos de vida saludables en los más pequeños.

La iniciativa 2, designada como *Paseos saludables en familia*, pretende conciliar el tiempo familiar de padres e hijos mediante la actividad física en las etapas de Educación Infantil y Primaria para evitar la inactividad y el sedentarismo. Se fundamenta, por una parte, en que el 19.7% de niños menores de 15 años no realizan actividad física, o que el 86.9% de los menores de dicha edad ven la televisión y usan las tecnologías de forma prolongada, según la Encuesta Nacional de Salud de España (2006), y, por otra, en los hallazgos encontrados en las investigaciones que el grupo AFYDO de la Universidad de La Rioja viene obteniendo sobre la edad idónea para el comienzo de la práctica de ejercicio físico durante el tiempo libre; ya que, cuanto antes se inicie, mayores son las posibilidades de continuar físicamente activos, tanto en la juventud como en la vida adulta (Sanz y Ponce de León, 2006). Teniendo en cuenta estas premisas, se estableció una

iniciativa social apoyada y sustentada en el diseño y estructura de los *Paseos Saludables* de la Consejería de Salud y Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de La Rioja, para llevar la actividad a otras zonas de la provincia y a otros colectivos. Se contó con su apoyo, y se trabajó estrechamente con Cruz Roja y los centros educativos de las localidades implicadas para su desarrollo. Se compone de tres recorridos en familia a cargo de los estudiantes universitarios, con diferentes rutas y actividades de carácter lúdico, educativo y de salud para motivar a los escolares. Con su desarrollo se consigue establecer una línea de acción que promueve la actividad física en edades tempranas, se fomenta el disfrute por la actividad física potenciando hábitos de vida saludables, y se persigue reducir el sedentarismo o la inactividad física de los niños incentivando su curiosidad y disfrute por aspectos relacionados con la cultura de la vid, el Camino de Santiago, la fauna, o los cuentos tradicionales.

El proyecto 3, denominado *Ocio cultural*, nace tras constatar que, aunque son muchas las entidades culturales que crean programaciones artísticas para escolares, también son numerosas las ocasiones en que la oferta cultural no se adapta a las características del público infantil y juvenil, aspecto que se constituye en una barrera para la promoción del ocio cultural. En concreto, algunas investigaciones (Martín y Cuenca, 2011) certifican que entre los gestores patrimoniales destaca una alta formación disciplinar sobre el patrimonio que debería ser complementada con una amplia formación didáctica, manifestando la necesidad de diseñar e implementar propuestas pedagógicas dentro de estas instituciones, y destacando la importancia que ha de darse a estas intervenciones y tratar de no considerar como suficiente la simple asistencia a la actividad (Alonso, Sáenz de Jubera, Ponce de León, Valdemoros y Sanz, 2015). Para llevar a cabo estas experiencias intergeneracionales se trabaja con centros de educación infantil y primaria, entidades culturales, ayuntamientos y universidad. Así, se realizan una serie de rutas por museos y lugares emblemáticos de La Rioja y Navarra con el acompañamiento de los estudiantes universitarios, que presentan de forma atractiva y pedagógica el patrimonio histórico-artístico. Con este proyecto se persigue recuperar la historia local, observar de forma activa el entorno, favorecer la relación familiar e incrementar el interés de niños y jóvenes por participar en actividades sociales y culturales.

La iniciativa 4, designada como *Recreos activos*, surge como necesidad de recuperar juegos tradicionales y/o canciones populares como recurso para la organización de los recreos en los centros educativos, por su carácter lúdico, socializador, inclusivo y de respeto de normas y valores. Tras observar los estudiantes en las prácticas de grado que en los tiempos de recreo la mayor parte de los juegos se circunscriben al fútbol, al básquet o a juegos relacionados con la simulación de películas o videojuegos, además de producirse situaciones y comportamientos poco educativos como la competitividad insana, la escasa coope-

ración, la poca creatividad y las actitudes sexistas (Mazón y García, 2005; Trueba 2010), esta propuesta se centra en el diseño y desarrollo en los centros de educación infantil y primaria de actividades lúdicas para el alumnado que favorezcan el conocimiento, el respeto y la conservación de la historia y las costumbres, implicando a los universitarios, a las instituciones del entorno y a toda la comunidad educativa. Entre los resultados de aprendizaje logrados se revela el acercamiento de la cultura tradicional a través del juego, la promoción de la participación de la comunidad educativa, el fomento de las relaciones sociales saludables y el impulso de valores como la tolerancia, el respeto, la igualdad y la solidaridad.

Por último, el proyecto 5 de lectura en familia, bajo el título *Leemos juntos, nos sentimos más seguros*, se plantea como respuesta a la necesidad latente de nuestra sociedad actual de una formación en conocimientos básicos de Primeros Auxilios en Educación Primaria, contemplada en la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Se establece colaboración entre los centros educativos, la universidad y entidades relacionadas con el ámbito de la salud para la creación de libros por parte de los universitarios. Así, los estudiantes elaboran cuentos sencillos, con muchas ilustraciones, y los cuentan a niños y niñas de Educación Primaria. A través de preguntas y mediante la realización de actividades didácticas se establece el dialogo con ellos y se genera un intercambio enriquecedor que permite profundizar en la temática y construir nuevos conocimientos, favoreciendo la participación igualitaria entre todo el alumnado. La actividad está diseñada para realizarse en colaboración con la familia y/o en el ámbito familiar. En esta actividad se utiliza la lectura de relatos con la pretensión de estimular la animación a la lectura y contribuir al fomento de un área transversal como es la prevención de riesgos a través de los primeros auxilios, dotando así a los alumnos de estrategias que les permitan resolver situaciones en la cuales se demanden primeros auxilios, proporcionándoles una mayor empatía, autonomía y seguridad en sí mismos.

El hecho de vincular las experiencias de aprendizaje-servicio con la asignatura de trabajo fin de grado ha permitido incluir variedad de tareas en las actividades de aprendizaje de los estudiantes universitarios como búsquedas bibliográficas, lecturas, análisis de iniciativas en distintos contextos, trabajo cooperativo y exposiciones, entre otras, además de abordar contenidos y competencias curriculares, conocimientos prácticos, actitudes, valores y emociones (Martín, 2015). Cabe destacar la motivación y creatividad generada en el alumnado al elaborar propuestas que se aplican en entornos reales y que le posibilitan el contacto y la colaboración con profesionales de distintos ámbitos, al mismo tiempo que estas iniciativas llevan a las entidades educativas, sociales y culturales colaboradoras a disponer de herramientas de trabajo que permitan la mejora de sus procesos y la consecución de sus fines.

Discusión y conclusiones

Plantear el TFG como proyectos de aprendizaje-servicio vinculados al ocio saludable ha posibilitado la consecución de importantes resultados de aprendizaje asociados a esta asignatura, favoreciendo no solo la mejora de los aprendizajes académicos, sino también aprendizajes contextualizados que permiten a los estudiantes universitarios un acercamiento teórico, y sobre todo experiencial en el ámbito profesional, ofreciendo iniciativas en la esfera social y educativa, que se consoliden en la estructura social en la que se desarrollan, e incrementen su motivación haciendo que su formación sea más significativa y auténtica (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013; Zubillaga y Guinot, 2012). Además, esta propuesta educativa ha permitido el desarrollo de la competencia social y cívica en el alumnado (Francisco y Moliner, 2010; Gil, Chiva y Martí, 2013) a través del conocimiento de las necesidades y problemáticas que presentan distintos colectivos, y la interacción eficaz con entidades sociales, culturales y educativas, colaborando con estas en la realización de actividades que repercuten positivamente en los colectivos a los que atienden. La colaboración y el trabajo en red es, sin duda, uno de elementos clave que ha permitido al alumnado contrastar ideas y experiencias, desarrollar un compromiso de trabajo y de responsabilidad frente a sus compañeros y a los agentes comunitarios, activar procesos reflexivos críticos sobre la propia práctica y adquirir habilidades para trabajar de manera interdisciplinar desde la planificación al diseño, la intervención y la evaluación de las diferentes propuestas de aprendizaje-servicio.

Por otro lado, el proceso de tutorización ha contribuido, con los seminarios-talleres y los encuentros realizados, a trabajar desde los conocimientos, destrezas, actitudes y valores de cada estudiante; a sacarles lo mejor de sí mismos y a que se adapten a nuevas situaciones, logrando una mayor autonomía e iniciativa personal que les dirija a la creación de proyectos y a vivenciar el proceso desde la participación, la cooperación y la reflexión conjunta.

El desarrollo de estas propuestas empezó siendo una experiencia puntual bajo el paraguas de un proyecto de innovación en una asignatura y se ha convertido en una apuesta curricular en la misma, que va por su cuarto año, asumiendo que «la institucionalización curricular implica la *práctica* o *vivencia* del ApS desde una perspectiva experiencial» (García y Cortina, 2015:19). La fórmula de trabajo anteriormente descrita le concede un valor añadido al potencial formativo, además de optimizar el trabajo de los tutores de la Universidad.

Respecto a las limitaciones de este trabajo cabe destacar que se lleva a cabo un proceso de evaluación del alumnado que realiza el aprendizaje-servicio a través de rúbricas que valoran las competencias básicas del aprendizaje-servicio y las de la asignatura de TFG, si bien nos encontramos en fase de preparación de un procedimiento de evaluación riguroso y sistemático para aplicar a las próximas experiencias que permita un seguimiento longitudinal del efecto de los proyectos.

Referencias bibliográficas

- Alonso, R.A., Sáenz de Jubera, M., Ponce de León, A., Valdemoros, M.A y Sanz, E. (2016). Ocio cultural familiar en el marco de los Trabajos Fin de Grado. En J. Cuenca (coord.), *Efectos sociales de las industrias creativas y culturales. Documentos de Estudios de Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto [En prensa].
- Álvarez, J. y Rodríguez, C. (2008). El valor de la institución familiar en los jóvenes universitarios de la universidad de Granada. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60 (1), 7-21. Recuperado de: <http://goo.gl/F6mKlR>.
- Álvarez, M., Fernández-Villarán, A. y Mendoza, L. (2014). Ocio como ámbito de socialización juvenil. En C. Ortega y F. Bayón (coords.), *El papel del ocio en la construcción social del joven*. Bilbao: Universidad de Deusto, 97-123.
- Aramburuzabala, P. y García, R. (2012). Efectos del aprendizaje-servicio en la formación de maestros. En S. Fernández y E. Rueda (coords.), *Libro de actas del XII Congreso Internacional de Formación del profesorado-AUFOP 2012*. Valladolid: AUFOP-UVA-GEE PP, 1133-1141.
- Ayala, A. (2008). *Actitudes y pautas de comportamiento de la población gitana de la Comunidad de Madrid en relación a su salud*. Madrid: Instituto de Salud Pública/Universidad Complutense.
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Caride, J.A. (1998). Educación del ocio y del tiempo libre. En M. Beas y J. García (coords.), *Atención a los espacios y tiempos escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 17-31.
- Caride, J.A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor*, 188, 301-313. DOI: 10.3989/arbor.2012.754n2001.
- Carrera, E. (2009). Asociacionismo en el tiempo libre. En J.C. Otero (ed.), *La pedagogía del ocio: Nuevos desafíos*. Lugo: Axac, 9-23.
- Clerton de Oliveira, J., Francileudo, F.A. e Ibiapina, L. (2014). El tiempo de ocio para el estilo de vida contemporáneo: significados a lo largo de la vida. En C. Ortega y F. Bayón (coords.), *El papel del ocio en la construcción social del joven*. Bilbao: Universidad de Deusto, 61-77.
- Cuenca, M. (1997). La intervención educativa en ocio y tiempo libre. En AA.VV.: *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao: Universidad de Deusto, 253-286.
- Cuenca, M. (2009). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2013). Ocio valioso en tiempos de crisis. En Torío, S., García-Pérez, O., Peña, J.V. y Fernández, C.M. (coords.), *La crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la pedagogía social*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 5-20.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Oviedo.
- Cuenca, M. y Goytia, A. (2012). Ocio experiencial: antecedentes y características. *Arbor*, 188, 265-281. DOI: 10.3989/arbor.2012.754n2001.

- España, *Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. (BOE nº 295 de 10 de diciembre).
- España, (2006). *Encuesta Nacional de Salud de España*. Ministerio de Sanidad y Consumo Recuperado de <http://goo.gl/mM1MAO>.
- España, (2012). *Estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Madrid: Centro de publicaciones. Recuperado de: <http://goo.gl/x6Qf8p>.
- España, *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*. (BOE nº 312 de 29 de diciembre).
- España, *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. (BOE nº 312 de 29 de diciembre).
- Flores, C., Martínez-Berbel, J.A., Martínez, M.I., Pascual, N. y Sanz, E. (2013). *Manual de orientación para la tutorización y evaluación del Trabajo Fin de Grado*. Logroño: Universidad de La Rioja. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=528090>.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13 (4). Recuperado de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992629.pdf.
- García, M. y Cortina, M. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (1), 8-25.
- Gil, J., Chiva, O. y Martí, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2 (2), 89-108.
- La Parra, D. (2006). *Hacia la equidad en salud. Disminuir las desigualdades en una generación en la comunidad gitana. Estudio comparativo de las encuestas Nacionales de Salud a población gitana y población general de España*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales.
- Martín, M. y Cuenca, J.M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), 99-122.
- Martín, X. (2015). El aprendizaje servicio articula tres dinanismos educativos básicos: necesidades, servicio y aprendizaje. En Puig, J. (coord.), *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó, 29-43.
- Martínez, B. y Martínez, I. (2015). El aprendizaje servicio y la formación inicial de profesionales de la educación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (1), 244-260. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART10.pdf>.

- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Mazón, V. y García, M. (2005). Los recreos más divertidos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 8, 32-42.
- Ortega, J.M., Cámara, A.M. y Díaz, E.M. (2015). Service learning as a tool to enhance future teachers' media competence. *Cultura and Education*, 27 (2), 440-455. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1035547>.
- Otero, J.A. (2009). *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*. Lugo: Axac.
- Ponce de León, A., Sanz, E. y Valdemoros, M.A. (2013). El Trabajo Fin de Grado, marco para el desarrollo del emprendimiento entre los jóvenes. En Torío, S., García-Pérez, O., Peña, J.V. y Fernández, C.M. (coords.), *La crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 324-328.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro. Recuperado de <http://www.volured.com/FTP/Editor/file/educar%20para%20la%20ciudadania.pdf>.
- Quintana, J.M. (1991). El tiempo libre como ámbito humano y cultural. En J.M. Quintana, *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp, 402-415.
- Rodríguez-Gallego, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 95-113. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41157>.
- Sanz, E. y Ponce de León, A. (2006). La necesidad de educar la dimensión del ocio físico-deportivo. Propuesta surgida de un estudio centrado en una comunidad universitaria. *Tandem: Revista de Didáctica de la educación física. Estrategias docentes*, 20, 73-88.
- Trueba, B. (2010). El juego en la infancia, la hoguera de la vida. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 6084, 10-15.
- Valdemoros, M. A., Ponce de León A., Sanz, E. y Caride, J.A. (2014). La influencia de la familia en el ocio físico-deportivo juvenil: nuevas perspectivas para la reflexión y la acción. *Arbor*, 190 (770): a192. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.770n6013>.
- World Leisure and Recreation Association (1993). *International Charter for Leisure Education*. European Leisure and Recreation Association (ELRA), Summer 1993, 13-16.
- Zubillaga, A. y Guinot, C. (2012). Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 12, 187-195.

Reflexión sobre el mentoring como experiencia de ocio educativo y social en personas mayores de 65 años *

Macarena CUENCA-AMIGO
María GARCÍA-FEIJOO
Almudena EIZAGUIRRE

Datos de contacto:

Macarena Cuenca-Amigo
Universidad de Deusto
Deusto Business School.
Departamento de Estrategia y
Sistemas de Información
Hermanos Aguirre, 2
48.014 Bilbao (España)
Teléfono: 944 139 000
E-mail: macarena.cuenca@deusto.es.

María García-Feijoo
Universidad de Deusto
Deusto Business School
Departamento de Marketing
Hermanos Aguirre, 2
48.014 Bilbao (España)
Teléfono: 944 139 000. E-mail:
maria.garciafeijoo@deusto.es.

Almudena Eizaguirre
Universidad de Deusto
Deusto Business School
Departamento de Marketing
Hermanos Aguirre, 2. 48.014
Bilbao (España)
Teléfono: 944 139 000
Email: almudena.eizaguirre@deusto.es.

Recibido: 8/2/2016
Aceptado: 24/5/2016

RESUMEN

El artículo lleva a cabo una reflexión teórica sobre dos ámbitos tradicionalmente opuestos, el ocio y el mundo empresarial, y lo hace desde la óptica de las personas mayores y de cómo un proceso de mentoring, entendido como experiencia de ocio educativo y social, puede reportar beneficios tanto para el mentor como para el mentorizado, así como para la organización para la que este trabaje. El proceso de mentoring concebido como experiencia de ocio para el colectivo de mayores resulta novedoso y el artículo que aquí presentamos sienta las bases de posibles investigaciones empíricas futuras que busquen la puesta en práctica del proceso propuesto en ámbitos organizacionales.

PALABRAS CLAVE: Ocio, Mentoring, Personas mayores.

A Reflection on Mentoring as an Educational and Social Leisure Experience in People over 65 Years of Age

ABSTRACT

This article reflects on two traditionally opposed fields; leisure and business. This is done from the perspective of the elderly and how a process of mentoring, understood as an educational

* Esta investigación forma parte del Proyecto Formación para un ocio experiencial valioso a lo largo de la vida: contribución de los itinerarios de ocio al envejecimiento satisfactorio (ITINERE), financiada en la última convocatoria del Plan Nacional de I+D+i (2012) por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, adscrita al Ministerio de Economía y Competitividad, con referencia EDU2012-38052.

and social leisure experience, can bring benefits for the mentor and the mentee, as well as the company where the mentee works. The understanding of the mentoring process as a leisure experience for the elderly is novel and this article provides the basis for possible future empirical research into the implementation of the proposed mentoring process.

KEYWORDS: Leisure, Mentoring, Senior citizens.

Introducción

Europa occidental está inmersa en una etapa turbulenta de cambios, nuevos retos, complejidad... que hacen que las organizaciones cada vez sientan una mayor desorientación respecto a cómo proceder en los mercados. Muchas organizaciones observan cómo van perdiendo competitividad, y no consiguen dar con las claves para recuperar el foco de negocio y avanzar. En este entorno complejo están surgiendo diversidad de teorías respecto a cómo proceder. Escuchamos hablar de cómo crear océanos azules, de co-creación, de sostenibilidad, de posición competitiva, de competencia latente o evidente... y nos encontramos muchas veces desorientados sin saber no solamente qué ruta seguir, sino cuál es el mapa a estudiar para poder escoger el camino adecuado (Kim y Mauborgne, 2005; Robbins y Coulter, 2012).

La estrategia se ha de concretar en decisiones y acciones claras sobre las que es posible asumir compromisos y exigir responsabilidades. Sin embargo, los directivos se sienten abrumados por los cambios en el entorno, y en ocasiones ni siquiera son capaces de ver su propia aportación en el momento puntual y en el lugar concreto. Incluso podemos añadir que, muchas veces, ni siquiera los directivos son capaces de detectar cuáles son las verdaderas preguntas a formular, lo que algunos autores denominan *metas confusas* (Gray, Brown y Macanufo, 2012).

En el mundo de la gestión, existen multitud de herramientas de acompañamiento que defienden la importancia de la conversación (*coaching, counselling y mentoring*, entre otras) y que pueden ayudar a los directivos en esta definición de estrategia, en este aprender a formularse las preguntas adecuadas. De todas ellas, nos aproximaremos al *mentoring*, realizado por una persona mayor ya retirada (mentor/a) a una persona de una organización (mentorizado/a).

En este artículo queremos reivindicar el papel que, en la búsqueda de la competitividad, puede tener la experiencia de personas que ya no forman parte de la población activa, pero que acumulan años de experiencia y sabiduría que pueden poner al servicio de estos retos de las organizaciones. Tras la jubilación, el colectivo de personas mayores vive una reducción clara de obligaciones y, por tanto, dispone de tiempo. Adicionalmente, es un colectivo que va presentando mayores

niveles de autonomía y libertad que se manifiestan en cómo están envejeciendo muchas personas: más lentamente, con más capacidades personales, y con más salud; con mayor grado de seguridad e independencia económica; con mucho tiempo para disfrutarlo; optando a la participación activa en equipamientos, instituciones y organizaciones de diverso tipo (Bermejo *et al.*, 2010; Giró, 2009). Sin embargo, la jubilación, es un momento de cambio vital que no siempre es fácil y, en ocasiones, se puede incluso convertir para algunas personas en un problema por el aburrimiento o falta de sentido percibidos (Bódalo y Caravaca, 2012).

La propuesta que realizaremos en estas páginas es la de transformar ese tiempo libre en un tiempo para los demás y, en concreto, en buscar espacios para ayudar en el desarrollo de capacidades de otras personas en las organizaciones con o sin ánimo de lucro. Estamos, por tanto, hablando de tres agentes en esta relación de colaboración: las personas mayores, las organizaciones y los directivos... y un único proceso sobre el que descansar esta búsqueda de la competitividad: la conversación.

El objetivo de este trabajo consiste en identificar, a partir de una reflexión teórica, los diferentes beneficios que pueden derivarse de un proceso de *mentoring* entendido por la persona mayor como experiencia de ocio. La selección de referencias ha atendido a dos criterios fundamentales: en primer lugar, aquellas relacionadas con la experiencia de ocio en personas mayores y, en segundo lugar, las vinculadas con los procesos de mentoring en el ámbito organizacional. A partir de todas ellas surge la reflexión y la aportación de este artículo. La concepción del *mentoring* como experiencia de ocio para un colectivo específico de mayores resulta novedosa y abre la puerta a posibles investigaciones empíricas futuras que busquen la puesta en práctica del proceso propuesto.

El mentoring como experiencia de ocio educativo y social

Tal y como señalan varios autores (Bódalo y Caravaca, 2012; Cuenca, 2009), en muchos casos tener tiempo libre no es un don sino un problema de aburrimiento y de no saber qué hacer. En cambio, si el tiempo libre se convierte en tiempo de ocio, son numerosos los beneficios que de él se derivan y que inciden de forma positiva en la calidad de vida de las personas mayores (Lloyd y Auld, 2002; Rodríguez, Fernández y Rojo, 2012). Son muchos los autores que han reflexionado sobre los beneficios del ocio en la tercera edad. Kleiber (2012) identifica aquellos aspectos experienciales del ocio que pueden tener una mayor influencia en un proceso de envejecimiento exitoso. Por otro lado, Leitner y Leitner (2004) realizan un repaso de los beneficios que el ocio puede tener en la vida tardía y señalan que, dependiendo del tipo de actividad, estos pueden ser fisiológicos (mejora de la movilidad, aumento de la energía, etc.) y/o sociales, psíquicos

o emocionales (mayor optimismo, mejora de la salud percibida, incremento de la autoestima, etc.).

Tinsley (2004) indica que estos mismos beneficios pueden desencadenar, a su vez, otros beneficios sociales, sobre los que, sin embargo se han llevado a cabo muchas menos investigaciones que sobre los beneficios personales. Desde nuestro punto de vista, el proceso de *mentoring* se encontraría dentro de este grupo, es decir, tendría beneficios directos sobre la persona mayor que asume el rol de mentor, pero también conllevaría un impacto social importante.

Llegados a este punto consideramos necesario introducir el concepto de ocio que nos orienta en esta investigación. Se trata del ocio valioso (Cuenca, 2014), un ocio centrado en la persona, pero que enfatiza su valor social beneficioso y que se sustenta en tres pilares básicos: la libertad, la gratuidad y la satisfacción. Aplicando este enfoque al proceso de *mentoring* que nos ocupa en este artículo, resaltamos tres ideas clave. En primer lugar, debemos tener en cuenta que la persona mayor debe elegir participar en el proceso libremente, es decir, sin ser coaccionada. En segundo lugar, la gratuidad implica que el motor que mueve al mentor a participar debe ser la recompensa intrínseca que proporciona la simple realización de la actividad, sin que medie compensaciones extrínsecas de ningún tipo. Finalmente, la última condición indispensable es que el proceso reporte satisfacción para la persona mayor que en él participa. Solo si se tienen en cuenta estas tres variables, podremos considerar que la participación en un proceso de *mentoring* forma parte de una experiencia de ocio.

Además, dadas las características del proceso de *mentoring*, que repasaremos más adelante, podemos afirmar que la experiencia de ocio que se deriva de participar voluntariamente en esta actividad es social y educativa. Social por la interacción que tiene lugar entre mentor y mentorizado, así como en el contexto de la organización en la que se desarrolla. Y educativa porque en dicha relación se produce un proceso de aprendizaje para ambas partes. Los apartados siguientes profundizan en estos aspectos, tanto al definir el propio proceso de *mentoring* como al identificar los beneficios que de él se derivan.

Pero regalar el tiempo a los demás no solo reporta satisfacción y está relacionado con el ocio, sino también con el voluntariado en su faceta solidaria. Cuenca (2005), que analiza dos grupos de voluntarios de personas jubiladas, uno orientado al ámbito laboral y otro al cultural, defiende que la experiencia de ocio solidario de los jubilados estudiados tiene dos componentes esenciales desde la percepción de los propios sujetos: satisfacción y ayuda. Adicionalmente si, efectivamente, la satisfacción es tan grande como para repetir la experiencia, el *mentoring* se puede convertir incluso en una experiencia de ocio serio, tal y como defiende Stebbins (2006).

El mentoring como palanca de cambio para las organizaciones

Los procesos de aprendizaje basados en la conversación persiguen el desarrollo de personas, según Eizaguirre y Longo (2012), tienen que ver con la modificación de alguna creencia, comportamiento y/o estado emocional, lo que tiene como resultado una mejora en la efectividad de las acciones y en la satisfacción que se consigue con las mismas. El desarrollo de las personas es un ámbito complejo, donde a veces resulta difícil responder a preguntas aparentemente sencillas. Por ello, es preciso abordarlo con un gran espíritu de exploración, para atrevernos a caminar por sendas no totalmente definidas, tratando de descubrir relaciones, más que establecer definiciones cerradas o respuestas definitivas (Baniandrés, Eizaguirre y García Feijoo, 2011). Los procesos de desarrollo de personas tienen en definitiva como fin incrementar el talento de las mismas. Tal y como señalan Visagie y Kruger (2011), el desarrollo de capacidades ayuda a la persona a desarrollar mejor sus proyectos profesionales y personales, lo cual redundará en una satisfacción, entrando de esta manera la persona en un círculo virtuoso.

La característica principal del proceso de *mentoring*, y la que le diferencia de otras herramientas de desarrollo basadas en la conversación, se centra en la figura del mentor, que es una persona con experiencia, que ayuda a otra a lograr sus metas y cultivar sus habilidades. Los mentores comparten así su sabiduría y experiencias, evolucionan en su forma de pensar y desarrollan una nueva forma de relación con los demás (Moraga, 2011).

En un proceso de *mentoring* la experiencia y sabiduría adquieren un papel más relevante que en un proceso de *coaching* (Berganza, Escribano y García Benamor, 2004). La filosofía que encierra el *mentoring* parte de la idea de que todo individuo posee un potencial con capacidad de desarrollarse y aplicarse para lograr objetivos, y que ese potencial a veces no se conoce por su propietario, no sabe cómo desarrollarlo, no sabe cómo aplicarlo o desconoce dónde su aplicación puede obtener mejores resultados. Por eso se requiere una persona con mayor experiencia (y habitualmente de mayor edad) que pueda guiar al individuo en el proceso de descubrimiento y desarrollo, alguien que previamente ya haya recorrido ese camino. El *mentoring* inventa un futuro basado en la experiencia y la sabiduría de un tercero, mientras que el *coaching* lo haría partiendo de las propias posibilidades del individuo. Así, y aunque a los *coachs* se les considera profesionales con amplia experiencia empresarial, los mentores están reconocidos como expertos en la materia específica sobre la que guían (Colomo y Casado, 2006).

En definitiva, algunas claves que definen un proceso de *mentoring* son las siguientes:

- Se basa en la genuina conversación entre dos personas, en la que uno asume el rol de mentor y el otro el de mentorizado.
- La conversación trata de facilitar el desarrollo del mentorizado, tomando como base la experiencia del mentor.
- El mentor realiza preguntas que ayuden al mentorizado a profundizar en sus fortalezas, debilidades, retos, etc.
- El proceso tiene como foco la trayectoria, experiencia, preocupaciones, retos... del mentorizado.
- Es un proceso en el que se intenta que el mentorizado aprenda a pensar y a tomar decisiones que le ayuden para desarrollar sus capacidades.

Todo proceso de *mentoring* se basa en la relación uno a uno que se desarrolla entre quien ejerce el rol de mentor y quien ejerce el rol de mentorizado. Es crucial que en las primeras sesiones se genere un clima de confianza entre ambas partes y, desde nuestro punto de vista, es crucial para ello que el mentor tenga un profundo equilibrio personal y el genuino interés en ponerse a disposición del mentorizado. En aquellos casos en los que el mentor tiene un alto ego, o unos intereses distintos del desarrollo del mentorizado, la experiencia demuestra que el proceso de *mentoring* fracasa.

El proceso de *mentoring* se desarrolla en una serie de sesiones en las que la conversación es el eje fundamental. En la primera sesión será importante dedicar tiempo a centrar expectativas y sentar las bases de lo que ha de ser una relación de mutua confianza.

Todo proceso de *mentoring* se apoya en la máxima de que cada persona tenemos las respuestas a nuestras preguntas dentro de nosotros mismos, y se sustenta asimismo en la sabiduría del mentor para ayudar al mentorizado a formularse las preguntas relevantes. El eje de todo proceso de *mentoring* nos devuelve a Sócrates y a su máxima «Conócete a ti mismo». Para que una persona pueda desarrollarse profesionalmente y a otros niveles lo primero debe realizar un esfuerzo de introspección: conocer sus puntos fuertes y débiles, lo que le motiva, sus dificultades, sus anhelos, etc.

El proceso de *mentoring* concluye cuando, tras una serie de sesiones (entre 6 y 18 es lo más habitual), el mentorizado ha logrado los objetivos que se había marcado en el proceso. A partir de ese momento, ha de ser capaz de reflexionar por sí mismo, y ya sin el apoyo y sabiduría del mentor. Por tanto, el mentor ha de tener vocación de ser apoyo puntual para luego marchar, y en ningún caso generar dependencia.

Mentoring y personas mayores: beneficios

Cuando los procesos de *mentoring* son desarrollados por personas mayores en el papel de mentor/a, a las características señaladas en las páginas anteriores se unen habitualmente los beneficios de llevar a cabo un proceso intergeneracional. Aunque existen numerosas definiciones sobre programas intergeneracionales, todos ellos tienen en común tres elementos (Newman y Sánchez, 2007):

- La participación de personas de distintas generaciones.
- La existencia de actividades dirigidas a alcanzar unos fines beneficiosos para todas esas personas y para la comunidad en que viven.
- La existencia de relaciones de intercambio entre los participantes.

Pero, además de los beneficios generales ligados a cualquier programa intergeneracional, el proceso de *mentoring* desencadena una serie de beneficios, propios de su naturaleza, para los agentes que en él participan. Tras haber realizado un repaso bibliográfico, las líneas que siguen a continuación tratan de condensar los beneficios específicos del proceso de *mentoring* para la organización, para el mentorizado y para la persona mayor que ejerce de mentor.

Para la organización en la que se lleva a cabo el proceso, así como, en general, para la sociedad, los beneficios serían los siguientes (Moraga, 2011; Pinazo, 2012):

- Es una forma de aprendizaje personalizado que acorta los períodos requeridos para el desarrollo de las capacidades, habilidades y competencias. Se reduce así el coste de la formación.
- Facilita los procesos de cambio e innovación.
- Contribuye a la socialización de los valores organizacionales.
- Proporciona a la organización y a la sociedad profesionales y personas con alto potencial de liderazgo y compromiso.
- Responde a los requerimientos y retos globales de la organización.
- Incrementa la fidelización y motivación de los trabajadores, contribuyendo así a la retención del talento.
- Capitaliza el saber acumulado en las personas que están fuera de la organización y facilita por tanto la transmisión del conocimiento hacia la misma.
- Contribuye al envejecimiento productivo.¹

Siguiendo a autores como Pinazo y Kaplan (2007), o Moraga (2011), también son claros los beneficios para el mentorizado:

1 El envejecimiento productivo se centra en el impacto que las actividades realizadas por las personas mayores puede tener, y realmente tienen, sobre las condiciones sociales y económicas, la creación de riqueza y el bien común (Pinazo, 2012: 49).

- Pone a su disposición una vía para el aprendizaje flexible, adaptable, y por tanto personalizada para su caso, situación y momento. Esto acelera el proceso de cambio, aprendizaje y desarrollo personal y profesional.
- Reciben orientación, consejo y guía en entornos nuevos y/o complejos.
- Incrementa su confianza.
- Mejora sus habilidades sociales y su desarrollo emocional.
- Explora el papel de los miedos, condicionantes limitantes y prejuicios, disponiendo así de nuevas perspectivas sobre sus problemas o retos.
- Accede a redes y recursos que de otra forma sería imposible obtener.
- Aumenta su motivación y estímulo para alcanzar sus aspiraciones.

Por último, sintetizando las ideas de Cartwright y Holmes (2006), Butts (2007), García de la Torre (2011) y Pinazo (2012), los beneficios de la participación en un proceso de *mentoring* para las personas mayores en el papel de mentores serían los siguientes:

- Supone una oportunidad de desarrollo personal y de crecimiento.
- Genera satisfacción, ya que se está apoyando y ayudando a otras personas en su proceso de mejora.
- Adquiere nuevas ideas, nuevas percepciones, gracias a la relación con el mentorizado. Actualiza sus ideas y conocimientos, lo cual le permite adaptarse mejor a los cambios.
- Entrena su inteligencia emocional, y mejora sus habilidades de comunicación y liderazgo.
- Genera una mayor red de relaciones.
- Aumenta su vitalidad, estado de ánimo, autoestima... así como los sentimientos de autoeficacia y utilidad.
- Disminuyen los sentimientos de soledad y aislamiento.
- Mejora la salud y el bienestar.
- Genera un incremento de la memoria y otras capacidades cognitivas.
- Posibilita que se aprecien en mayor medida las propias experiencias pasadas.
- En definitiva, contribuye a su envejecimiento activo.²

Como conclusión de todos los beneficios apuntados, podemos señalar que el éxito está asegurado cuando se une a dos personas y ambas tienen algo que recibir y algo que dar (Molpeceres, Pinazo y Aliena, 2012). Dada la extensa lista de beneficios apuntados, la tabla 1 recoge un resumen de los más relevantes.

2 El envejecimiento activo pone su énfasis en la implicación activa del sujeto en la mejora de su proceso de envejecimiento [...] con una participación continua en las cuestiones sociales, económicas, culturales, espirituales y cívicas (Pinazo, 2012: 48). Una revisión de las acepciones del término, así como su diferenciación con otros términos como el envejecimiento óptimo, satisfactorio, productivo, competente o saludable, puede encontrarse en Sánchez, Sáez y Pinazo (2008). Todos ellos hacen referencia a un envejecimiento *en positivo* (Pinazo, 2012).

<i>Grupo de interés</i>	<i>Beneficios</i>
Organización	Formación muy enfocada a los retos de la organización y a facilitar el cambio y la innovación en la organización; retención de talento.
Sociedad	Beneficios sociales derivados del proceso intergeneracional; impacto del proceso en la creación de riqueza.
Mentorizado	Aceleramiento del proceso de desarrollo personal y profesional; alta motivación gracias a la personalización y a la orientación a retos.
Mentor	Satisfacción de ayudar a otros; actualización de conocimientos; desarrollo personal y de capacidades; beneficios del envejecimiento activo y del proceso intergeneracional.

TABLA 1. *Beneficios derivados del proceso de mentoring según los distintos grupos de interés implicados*

Conclusiones

Las vivencias, experiencias, conocimientos, aprendizajes de las llamadas personas mayores, pueden ponerse al servicio del desarrollo de otras personas que se encuentran en una parte más incipiente del camino de la vida.

El eje del *mentoring* es la conversación (Berganza, Escribano y García Benamor, 2004; Moraga, 2011). Una conversación franca, llana, constructiva entre el mentor y el mentorizado, en la que se pone el foco en este último, en sus retos, inquietudes, problemas... El mentor intenta ayudar, poniendo luz en las dificultades y retos del mentorizado.

Dado que un proceso de *mentoring* es un proceso abierto, el mentor puede desarrollar sus habilidades, poner en juego su sabiduría e intuición, ser creativo... y disfrutar del proceso de crecimiento y desarrollo propio y del mentorizado. El colectivo de las personas mayores de 55 años está creciendo, y no solo más personas llegan a esa edad, sino que además llegan en mejores condiciones de salud, estado físico, emocional, etc. (Bermejo *et al.*, 2010; Giró, 2009). Paralelamente, el colectivo de gente joven no ha estado nunca tan exigido, y se enfrenta a retos personales, familiares, profesionales, de entorno... mucho más complejos que las generaciones que le han precedido (Gray, Brown y Macanufo, 2012).

El hecho de contar con un colectivo de personas mayores sano y experimentado, y otro colectivo de personas jóvenes con referentes confusos, retos complejos y muchas complicaciones para llevar su día a día, hace que el poner a un colectivo y otro en contacto permita asegurar que los beneficios serán ciertamente positivos.

El *mentoring* brinda una oportunidad privilegiada para este contacto entre la persona mayor y la persona expuesta a tanta exigencia y retos. En las sesiones de *mentoring*, quien actúa de mentor pone su experiencia y sabiduría al servicio del mentorizado y, a través de formular buenas preguntas, ayudará a este último a encontrar sus propias respuestas y de esta manera ganar en satisfacción y en eficacia. En los procesos de *mentoring* el arte está en saber conversar. La escucha activa, la genuina intención de ayudar al otro, el ser capaz de dejar a un lado los egos, el sencillo ánimo de conversar para construir hacen que, tras varias sesiones entre mentor y mentorizado, nos encontremos con que ambas partes han disfrutado y crecido en el proceso. Podemos afirmar, por tanto, que tanto mentor como mentorizado pueden lograr muchos beneficios participando en estos procesos de *mentoring* (Cartwright y Holmes, 2006; García de la Torre, 2011; Moraga, 2011; Pinazo y Kaplan, 2011).

Es claro que el mentorizado recibe mucho en un proceso de *mentoring*: aprende, crece, desarrolla capacidades, se cuestiona planteamientos, contrasta ideas... y no es menos claro que el mentor, en ese proceso de dar, obtiene multiplicado lo que ha entregado: en forma de reconocimiento, agradecimiento, orgullo y satisfacción.

La concepción del *mentoring* como experiencia de ocio para un colectivo específico de mayores resulta novedosa y su puesta en práctica puede requerir investigaciones adicionales. Así, por ejemplo, puede resultar de gran interés un análisis empírico de la realidad acerca de programas similares. ¿Existen empresas u otro tipo de organizaciones en el mundo que cuenten con programas de este tipo? ¿Cuáles son los factores claves de éxito, tanto para la empresa como para la persona mayor, para que un proceso así funcione?

Referencias bibliográficas

- Baniandrés, J., Eizaguirre, A. y García Feijoo, M. (2011). El coaching como herramienta de apoyo en los procesos de aprendizaje. *Boletín de Estudios Económicos-Revista de Investigación Económica*, LXVI (203), 263-297.
- Berganza, A., Escribano, M.P. y García Benamor, H. (2004). Coaching y mentoring como metodologías de desarrollo en las organizaciones. *Capital Humano*, 174, 27-34.
- Bermejo, L., Pinazo, S., Lorente, X., Limón, R. y Fernández, S. (2010). *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores. Guía de buenas prácticas*. Madrid: Médica Panamericana.
- Bódalo, E. y Caravaca, C. (2012). La intervención preventiva desde el trabajo social en los conflictos surgidos en la jubilación. *Documentos de Trabajo Social*, 51, 338-353.
- Butts, D. (2007). Programas intergeneracionales e inclusión social de las personas mayores. En M. Sánchez (ed.), *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona: Fundación La Caixa, 102-122.

- Cartwright, S. y Holmes, N. (2006). The meaning of work: The challenge of retaining employee engagement and reducing cynicism. *Human Resource Management Review*, 16, 199-208.
- Colomo, R. y Casado, C. (2006). Mentoring & Coaching. IT perspective. *Journal of Technology Management and Innovation*, 1 (3), 131-139.
- Cuenca Cabeza, M. (2005). *Ocio solidario*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca Cabeza, M. (2009). Más allá del trabajo: el ocio de los jubilados. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, IX (1), 13-42.
- Cuenca Cabeza, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Eizaguirre, A. y Longo, A. (2012). *El arte circular*. Barcelona: Plataforma.
- García de la Torre, M.P. (2011). Programas intergeneracionales en el marco de los programas universitarios de mayores. En C. Bru Ronda (ed.), *Actas del IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores (CIUUMM 2011): Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores, Volumen II*. La Coruña: Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM), 903-914.
- Giró, J. (2009). *Envejecimiento, tiempo libre y gestión del ocio*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Gray, D., Brown, S. y Macanuso, J. (2012). *Gamestorming. 83 juegos para innovadores, inconformistas y generadores del cambio*. Barcelona: Deusto.
- Kim, C. y Mauborgne, R. (2005). *Blue ocean strategy: How to create uncontested market space and make competition irrelevant*. Massachusetts: Harvard Business Press.
- Kleiber, D.A. (2012). Optimizing leisure experience after 40. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 188 (754, marzo-abril), 341-349. doi:10.3989/arbor.2012.754n2007.
- Leitner, M.J. y Leitner, S.F. (2004). *Leisure in later life*. Binghamton, NY: The Haworth Press.
- Lloyd, K.M. y Auld, C.J. (2002). The role of leisure in determining quality of life: issues of content and measurement. *Social Indicators Research*, 57, 43-71.
- Molpeceres, M.A., Pinazo, S. y Aliena, R. (2012). Older adult mentors and youth at risk. Challenges for intergenerational mentoring programs in family-centered cultures. *Journal of Intergenerational Relationships, Special Issue Active Aging*, 10 (3), 261-275.
- Moraga, D. (2011). Mentoring: Estrategia de liderazgo para el policía del siglo XXI. *Revista Estudios Policiales*, 8, 99-107.
- Newman, S. y Sánchez, M. (2007). Los programas intergeneracionales: concepto, historia y modelos. En M. Sánchez (ed.), *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona: Fundación La Caixa, 37-69.
- Pinazo, S. (2012). Las personas mayores proveedoras de conocimiento y cuidados. El papel de los programas intergeneracionales. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 51, 45-66.
- Pinazo, S. y Kaplan, M. (2007). Los beneficios de los programas intergeneracionales. En M. Sánchez (ed.), *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona: Fundación La Caixa, 70-101.

- Robbins, S.P. y Coulter, M. (2012). *Management. Global edition*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rodríguez, V., Fernández, G. y Rojo, F. (2012). Actividades de ocio y participación como base de una vejez activa. En D. Ramiro Fariñas (ed.), *Una vejez activa en España. Informe del Grupo de Población del CSIC*. Madrid: EDIMSA, 53-80.
- Sánchez, M., Sáez, J. y Pinazo, S. (2008). *Actuaciones para promover las relaciones intergeneracionales. Manual del Curso*. Madrid: IMSERSO, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Stebbins, R.A. (2006). Mentoring as a Leisure Activity: On the Informal World of Small-Scale Altruism. *WorldLeisureJournal*, 48(4), 3-10. doi: 10.1080/04419057.2006.9674461.
- Tinsley, H.E.A. (2004). Los beneficios del ocio. *ADOZ. Boletín del Centro de Documentación en Ocio - Universidad de Deusto*, 28, 55-58.
- Visagie, J. y Kruger G.J. (2011). The functional relationship between mentoring relationship, employee development and organisational success. *African Journal of Business Management*, 5 (17), 7603-7615.

El profesorado como facilitador del binomio aprendizaje y disfrute

Yolanda LÁZARO
Joseba DOISTUA

Datos de contacto:

Yolanda Lázaro
E-mail: yolanda.lazaro@deusto.es.

Joseba Doistua
E-mail: joseba.doistua@deusto.es.
Universidad de Deusto
Instituto de Estudios de Ocio
Avda. de las Universidades, 24.
48.007 Bilbao
Teléfono: 94 413 90 75.

Recibido: 10 /2/2016
Aceptado: 24/5/2016

RESUMEN

Actualmente, el escenario educativo, donde el profesorado tiene un papel protagonista, debe impulsar la formación a lo largo de la vida integrando el aprendizaje y el disfrute, con el objeto de conseguir una ciudadanía más activa, ofreciendo oportunidades de inclusión, evolución, crecimiento personal y desarrollo social y cultural. Este artículo contextualizado en la oferta formativa de *DeustoBide*-Escuela de Ciudadanía (Universidad de Deusto) pretende demostrar, a través del análisis de 673 cuestionarios de evaluación al profesorado realizados por el alumnado en el programa Ocio Cultural Universitario, que la formación como ocio es una realidad con resultados satisfactorios para todos los participantes.

PALABRAS CLAVE: Profesorado, Educación permanente, Adultos, Ocio.

Teachers as Facilitators of the Learning and Enjoyment Pairing

ABSTRACT

The current educational situation, where teachers play a leading role, should promote lifelong education by integrating learning and enjoyment in order to achieve a more active citizenship, offering opportunities for inclusion, advancement, personal growth and social and cultural development. The aim of this paper, framed within the educational programme of the *DeustoBide*-School of Citizenship (University of Deusto, Spain), is to show, through the analysis of 673 teacher evaluation questionnaires answered by the students on the University Cultural Leisure programme, that leisure as an educational activity is a reality with satisfactory results for all participants.

KEYWORDS: Teachers, Lifelong education, Adults, Leisure.

El profesorado como facilitador del binomio aprendizaje y disfrute

Actualmente nos encontramos en un momento donde los programas y sistemas educativos y de formación deben adaptarse a los cambios y dinámicas que este nuevo siglo está imprimiendo a la sociedad. Cambios tales como la mayor esperanza de vida, el desarrollo del ocio personal y colectivo como elemento de la calidad de vida y la posibilidad de conciliar la enseñanza-aprendizaje con el desarrollo laboral, la familia y el propio ocio, hacen que los entornos y sistemas educativos deban flexibilizarse.

Aprendizaje a lo largo de la vida (ALV)

Una de las principales iniciativas en el proceso de modernización de Europa en el siglo XXI es el impulso del aprendizaje a lo largo de la vida. Actualmente, el incremento del nivel educativo de la población y el aumento de la esperanza de vida generan nuevas necesidades de aprendizaje relacionadas con el desarrollo personal, lo cual sitúa a la persona en el centro del mismo.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida, tal y como apunta el Gobierno Vasco (2003) en su *Libro Blanco del Aprendizaje a lo Largo de la Vida*, favorece la consecución de la ciudadanía activa por medio del aumento del conocimiento, reforzando el espíritu crítico y contribuyendo a una mejor comprensión de la sociedad, de los derechos y deberes de las personas y de los/as ciudadanos/as, y del funcionamiento del sistema institucional, político y económico local, regional, estatal y europeo.

Igualmente, se producen cambios trascendentales, tales como: la manera de entender el propio ciclo vital sobre el que gira la organización social y económica al difuminarse las fronteras, en ocasiones rígidas, entre las distintas fases vitales; cambia la asunción de responsabilidades hacia el diseño de los propios itinerarios de aprendizaje frente a los currículos obligatorios de la enseñanza reglada; cambia la forma de entender el estudio frente al aprendizaje como algo lúdico y participativo; e, incluso, cambia la organización del tiempo de ocio y de trabajo (Caride, 2012).

En definitiva, la implantación del aprendizaje durante toda la vida es una de las propuestas esenciales que Delors (1996) apuntaba en su documento *La educación encierra un tesoro* y que, como señalan Sarrate y Pérez de Guzmán (2005), aparece como un concepto en evolución, siendo la piedra angular que permitirá afrontar los nuevos retos a los que nos enfrentamos y que requieren la participación de todos.

La formación como ocio

En este contexto, surgen iniciativas con objetivos claramente vinculados a fomentar la relación entre el disfrute y el aprendizaje. Estas iniciativas pretenden ayudar a las personas en sus procesos de autorrealización, mediante programas que integran el aprendizaje y el disfrute a través de un mejor conocimiento de sí mismos y del entorno que les rodea, para progresar como individuos y convertirse en agentes sociales activos.

El siglo en que vivimos presenta el ocio entendido como una de las experiencias más deseadas y representativas de nuestra época (Lázaro, Aguilar y Madariaga, 2014). Ahora bien, disfrutar de toda esa oferta requiere enseñanza, práctica y adquisición de conocimientos, y todo ello se puede lograr a través de una realización equilibrada y dinámica de lo que Stebbins ha llamado *ocio serio* y *ocio casual*. Ocio casual puede entenderse como una actividad inmediata e intrínsecamente gratificante de sensaciones placenteras relativamente efímeras y que requiere poca o ninguna formación específica para disfrutar de ella (Stebbins, 2008). En términos coloquiales, se podría decir que el ocio casual sería algo así como hacer aquello que surge de forma espontánea y natural (Stebbins, 2004a; 2004b). El ocio serio puede entenderse como la búsqueda sistemática de una actividad *amateur*, de voluntariado o un *hobby*, cuya naturaleza llene al participante y este la encuentre suficientemente sustancial e interesante como para encontrar en ella una carrera centrada en adquirir y expresar la combinación de habilidades, conocimientos y experiencias específicas de la actividad (Stebbins, 2008).

La característica fundamental de la formación universitaria para adultos desarrollada por la Universidad de Deusto (UD) podría incluirse dentro de lo que Stebbins (2004a) ha denominado ocio serio, puesto que en los programas que oferta se dan las seis características señaladas por este autor:

1. Necesidad de perseverar;
2. encontrar una ocupación basada en el esfuerzo;
3. esfuerzo personal significativo basado en los conocimientos, la formación y/o las habilidades adquiridas;
4. beneficios duraderos;
5. un *ethos* único que crece en torno a sí mismo, un componente central de un mundo social extraordinario en que los participantes pueden alimentar sus intereses de ocio y tiempo libre; y
6. los participantes en ocio serio tienden a identificarse profundamente con las actividades elegidas.

La motivación es un elemento fundamental en el aprendizaje para las personas mayores. Cuenca París (2011) destaca el papel que juega la madurez a la hora de determinar los motivos que impulsan al aprendizaje y la relación que se esta-

blece con otros conceptos, como son los intereses, las necesidades, los valores y las aspiraciones. En esa línea, Ryan, Cornell y Deci (1985), así como Beltrán (1990) y Alonso (1995), señalan las siguientes características de la motivación hacia el aprendizaje en las personas adultas mayores: la motivación es fundamentalmente intrínseca, siendo especialmente relevante la satisfacción personal percibida al participar de manera voluntaria en un proceso de aprendizaje y culminarlo; la motivación para aprender en los adultos es esencialmente interpersonal; y por último, en función del contexto y del significado que para ellos adquieran las actividades y el trabajo que van a realizar, las personas mayores estarán motivadas para aprender.

Así pues podemos afirmar, tal y como lo hacen Cuenca, Lázaro, Cuenca y Amigo (2011) y Cuenca París (2011), que los rasgos que configuran, fundamentan y definen el concepto de formación como ocio para un público adulto son:

- El marco de referencia es el propio actor o agente, es decir, la persona.
- Se justifica por la satisfacción, no por el deber.
- Se integra en valores y modos de vida.
- Responde a necesidades sentidas y/o percibidas, y debe ser significativo.

En definitiva, es una experiencia formativa donde el binomio aprendizaje-disfrute ofrece oportunidades de inclusión, evolución, crecimiento personal y desarrollo social y cultural.

El docente en el escenario de aprendizaje y disfrute con personas adultas

El docente aparece ante este nuevo escenario como un facilitador y motivador hacia el aprendizaje, encontrándose, entre otras, con las siguientes demandas: unos contenidos de aprendizaje interesantes, comprensibles, que amplíen los conocimientos, que ayuden al alumnado en su vida cotidiana y que respondan a sus expectativas.

En opinión de Navarrete (2009), las personas adultas mayores valoran que el docente domine las materias, resuelva sus dudas para ayudarles a comprender y que se preocupe por ellos. Igualmente, la metodología docente de enseñanza aprendizaje debe ser activa y participativa. Tal y como apuntan Núñez, Solano, González y Rosario (2006), el aumento de satisfacción personal en el aprendizaje incrementa la motivación. Según los resultados de los estudios de estos autores, a las personas mayores les satisface aprender, lo que conlleva que siga impulsándose el deseo de seguir aprendiendo, y por consiguiente seguir evolucionando y completar su desarrollo.

El docente debe partir de la diversidad y llegar a esa misma diversidad, enriquecida por nuevas experiencias y conocimientos, acompañando al alumnado hacia la recreación de su persona (Blázquez y Holgado, 2011). Solo se puede ser educador de otros adultos en la medida en que nos movamos del lugar tradicional del *docente-sabio-transmisor* para pasar a ser un educador con otros en búsqueda del conocimiento.

Como se apuntaba, la formación como ocio toma como marco de referencia la persona, cuidando especialmente de que el desarrollo procesual sea satisfactorio, proponiendo un modelo vivencial que posibilite el desarrollo personal a partir de experiencias de ocio, en este caso culturales. Esto requiere que el docente tenga muy claro el proceso dando un mayor protagonismo a la experiencia (Nussbaum, 2012) que vive el alumnado al enfrentarse a los diferentes contenidos. Conceptos tales como motivación, empatía o experiencia son claves, junto con la calidad docente, para que esta afirmación sea posible.

Uno de los aspectos innovadores que supone la puesta en marcha de esta propuesta formativa es la atención al ocio como objeto de aprendizaje. Esta es la innovación más importante: el docente debe mirar el contenido desde el ocio, es decir, el ocio pasa a ser el eje central del proceso de aprendizaje.

Ocio cultural universitario (OCU)

Para las personas adultas mayores, el acceso a la cultura no debe estar nunca condicionado por presiones ni obligaciones, sino que debe ser un tiempo de creatividad libremente escogido. Así, en los últimos años se asiste a un crecimiento del número de adultos interesados en ampliar su repertorio de ocio aprendiendo nuevas destrezas. En esta dirección caminan ciertas ofertas universitarias.

La Universidad de Deusto, a través de su Escuela de Ciudadanía DeustoBide, trabaja, coincidiendo con Pérez Serrano (2001), superando la división tradicional de periodos de tiempo separados (infancia, juventud, edad adulta y jubilación), abogando por la intergeneracionalidad y actualizando permanentemente el saber, ya que la formación no se encorseta en un currículo cerrado. Tiene como objetivo aprender a convivir y, sobre todo, aprender a ser, facilitando que el aprendizaje se pueda dar en cualquier lugar, utilizando distintos medios y apoyándose en las tecnologías.

Igualmente, DeustoBide pretende ofrecer, como apuntan Lázaro, Lazcano, Madariaga y Doistua (2015), un proyecto de enseñanza-aprendizaje caracterizado por ser un proceso continuo, integral, global, democrático, dinámico y flexible, principio ordenador del pensamiento, que fomenta la calidad de vida y con un matiz prospectivo.

Este artículo se contextualiza en uno de los programas ofrecidos por DeustoBide-Escuela de Ciudadanía de la Universidad de Deusto, el programa Ocio Cultural Universitario, y pretende demostrar, a través del análisis del profesorado y de las evaluaciones hechas por el alumnado, que la *formación como ocio* es una realidad con resultados satisfactorios para todos los participantes.

En concreto, los objetivos planteados en este artículo son: mostrar la relación entre aprendizaje y disfrute y los beneficios que esta conlleva; identificar el papel desempeñado por el profesorado para propiciar una acción formativa como experiencia de ocio; y señalar los aspectos positivos apuntados por el alumnado en el ámbito del disfrute y del aprendizaje.

Ocio Cultural Universitario es un programa de formación abierto, dirigido a cualquier persona con inquietud cultural, de cualquier edad y sin la exigencia de un título previo. Para realizar la matrícula en cualquiera de sus cursos solo se pide que la persona que la realiza esté interesada en ampliar su horizonte cultural, descubrir los valores del ser humano, buscar nuevos cauces para su desarrollo personal o enriquecer su tiempo con nuevos ocios.

El programa se compone de un conjunto de cursos de 15 h. de duración (10 sesiones de una hora y media cada una) impartidos en la propia Universidad y en diversos municipios de la Comunidad Autónoma con los que se establecen convenios de colaboración.

El contenido de los cursos es variado. De hecho, los objetivos del programa pretenden: profundizar en los saberes humanísticos; gozar del patrimonio cultural; aprender a apreciar el arte; conocer a los escritores de hoy; encontrar nuevos caminos para la música; comprender mejor los temas de actualidad; vivir la ópera y el teatro; mejorar las relaciones humanas; y descubrir otras culturas, entre otros.

La temática de los cursos es variada. De hecho, además de favorecer el acercamiento a temas culturales y de actualidad, se pretende que los cursos proporcionen a los asistentes la oportunidad de vivir experiencias de ocio en sí mismo.

Un aspecto a destacar son las distintas motivaciones por las que el alumnado se acerca al programa. Ahora bien, se puede afirmar que un porcentaje muy elevado permanece en él, o pasa a otros programas que ofrece DeustoBide-Escuela de Ciudadanía, cuando descubre que el aprendizaje, en sí mismo, es una experiencia de ocio más satisfactoria de lo que esperaban.

OCU es un programa que se inicia en la mitad de la década de los noventa con una oferta de 8 cursos en la sede de la Universidad. En el curso 2014-15 la oferta ha sido de 15 cursos en dicha sede. A lo largo de estos años este programa ha estado presente en 8 municipios, aunque dada la situación de crisis económica

actual en el pasado curso académico la presencia se ha reducido a 3 municipios, con una oferta de 13 cursos en las sedes externas a la Universidad. En definitiva, el número total de alumnos que participaron en el curso académico 2014-15 de la oferta del programa OCU ha sido de 540 personas, lo que supuso un total de 1.060 inscripciones.

Método

A lo largo de los años de existencia del programa, se han realizado diferentes cuestionarios para evaluar el grado de satisfacción del alumnado en relación con los cursos en los que han participado. El cuestionario administrado era de carácter anónimo. Asimismo se optó por no recoger en él ningún dato sociodemográfico. Es por ello, que las variables que permiten un análisis de los resultados son el programa en el que se inscriben y el curso realizado. Otras variables que podrían ser analizadas son el curso escolar, profesorado que imparte el curso, idioma en el que se realiza (castellano o euskera) o, el periodo en el que se realizan (primer o segundo semestre), ya que son datos que también se registran.

Participantes

Los datos analizados recogen a la globalidad de alumnado que ha respondido al cuestionario de evaluación de los diferentes cursos ofertados, tanto en la Universidad de Deusto como en los municipios con los que hay un acuerdo de colaboración (Getxo, Basauri y Galdakao). En total son 28 cursos, de los que 15 se imparten en la Universidad de Deusto y 13 en los municipios. Al responderse un cuestionario por cada curso en el que se participa, el universo objeto de estudio lo componen las inscripciones en los diferentes cursos, independientemente del número de alumnado, ya que una misma persona puede participar en varios cursos. Del total de 1.060 inscripciones realizadas, se obtiene una muestra de evaluaciones del 63,5%, lo que equivale a 673 cuestionarios. La diferencia entre el número de cuestionarios obtenidos y el número de inscripciones se debe a que las evaluaciones se realizan en el último día de clase y hay personas que no asisten ese día. Como se puede observar en la tabla 1, el menor porcentaje de respuesta (menor participación) se obtiene en el municipio de Getxo con un 58%, mientras que el mayor (la mayor participación) se da en Galdakao con un 67,7%. Este dato permite también realizar una aproximación a los índices de asistencia a los diferentes programas, aunque sería necesario realizar un estudio más en detalle para dar respuesta a este tema. Aunque, como se ha observado en relación a la muestra obtenida, no afecta a la asistencia, es de recibo señalar que el precio de los cursos varía según dónde se impartan, siendo gratuitos en el caso de Galdakao, con un coste muy bajo en Getxo y Basauri (en torno a 25€ - 40€) al estar subvencionados por los ayuntamientos y mayor en el caso de los cursos impartidos en la Universi-

dad de Deusto (entre 100€ y 175€, en función del número de cursos a los que se matriculan).

Resulta interesante destacar que los 28 cursos ofertados son diferentes, si bien de un año a otro los cursos pueden repetirse en los diferentes lugares donde se realiza el programa. Además, el profesorado imparte un único curso a excepción de cuatro casos en los que imparten dos cursos que versan sobre temáticas diferentes en espacios también diversos, por lo que se cuenta con un total de 24 profesores. De todos los cursos, únicamente dos se realizan en euskera.

A continuación se resume dicho universo y la muestra finalmente obtenida.

	<i>Universo</i>	<i>Muestra</i>	<i>% de la muestra sobre el universo</i>	<i>% sobre el total de la muestra</i>
OCU Deusto	516	336	65,1%	49,9%
Getxo	288	167	58,0%	24,8%
OCU Basauri	191	126	66,0%	18,7%
Municipios Galdakao	65	44	67,7%	6,5%
Total municipios	544	337	61,9%	50,1%
TOTAL	1.060	673	63,5%	100%

TABLA 1. *Universo y muestra obtenida por lugar de impartición.*

Procedimiento e instrumento

Como ya se ha señalado, el cuestionario se entrega al alumnado una vez finalizado el curso en los últimos diez minutos de clase. El cuestionario se entrega tanto en castellano como en euskera en todos los cursos, independientemente del idioma de impartición. El cuestionario consta de diez preguntas en escala de Likert del 1 al 5 para que el alumnado muestre su grado de conformidad con las afirmaciones que se realizan, entre nada de acuerdo y muy de acuerdo. Además, se plantea una pregunta abierta en la que se piden sugerencias o cualquier tipo de comentario que se quiera añadir. Las afirmaciones del cuestionario son las siguientes:

1. El curso ha estado bien planificado;
2. Se han cubierto las expectativas que tenía sobre él;
3. Ha existido una buena relación entre el/la profesor/a y los/as alumnos/as;
4. El clima generado en el aula y los cauces que se han dado para la participación ha sido los adecuados;
5. El/la profesor/a se ha sentido motivado por su curso y ha tratado de contagiar su entusiasmo por los temas tratados;
6. Los contenidos han sido tratados de forma clara y organizada;
7. Las clases me han ayudado a cuestionarme nuevos aspectos;
8. Los recursos utilizados (diapositivas, audio, textos) me han ayudado a comprender y a profundizar en la materia;
9. Se ha aprovechado el tiempo;
10. He aprendido cosas interesantes y ha aumentado mi interés por el tema.

Estos diez ítems pretenden recoger diferentes aspectos de interés, tanto para el diseño y organización del curso por parte de la Universidad como para el propio profesorado, ya que le permiten observar tanto los puntos fuertes como los débiles en su actividad, puesto que los resultados de las evaluaciones les son remitidas a los mismos.

Resultados

Para poder presentar los principales datos obtenidos de la explotación de la base de datos donde se recogen los cuestionarios, se han realizado dos tablas. La primera de ellas (Tabla 2) hace referencia a la percepción del alumnado de los cursos impartidos en general y por tipo de programa (OCU Deusto – OCU Municipios). Para poder analizar las diferencias entre ambos programas se presentan las medias y la desviación estándar, así como el análisis de la varianza (ANOVA). La segunda tabla (Tabla 3) analiza las relaciones que se establecen entre las diferentes variables objeto de análisis mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Por último, se presentan los aspectos más destacados en relación a las opiniones recogidas de manera abierta en el apartado de sugerencias y comentarios que realiza el alumnado para cada uno de los cursos a los que ha asistido.

En relación a la percepción general sobre los cursos impartidos tanto en la Universidad de Deusto como en los municipios, se observa en la tabla 2 que la media de satisfacción percibida es muy elevada (4,51 sobre 5), destacando una superioridad significativa ($p=0,013$) en los municipios (4,57) frente a la UD (4,46). El hecho de que la media sea superior en los municipios frente a la UD sucede en todas las variables estudiadas, aunque con diferentes niveles de significación.

Centrándose en las medias totales, destaca que la relación entre el profesorado y el alumnado, así como la motivación y entusiasmo del profesorado, son las

	Tipo de programa								
	UD (n= 336)		Municipios (n= 337)		Total (n= 673)		F	g.l	p
	M	DE	M	DE	M	DE			
1. Planificación	4,46	0,69	4,57	0,59	4,52	0,64	5,12	1,669	,024
2. Expectativas	4,38	0,80	4,40	0,78	4,39	0,79	,051	1,665	,821
3. Relación profesorado alumnado	4,67	0,53	4,74	0,51	4,71	0,52	3,66	1,670	,056
4. Clima y cauces participación	4,44	0,66	4,53	0,61	4,48	0,64	3,56	1,660	,060
5. Motivación y entusiasmo profesorado	4,65	0,62	4,74	0,52	4,70	0,57	3,92	1,664	,048
6. Contenidos claros y organizados	4,51	0,68	4,59	0,62	4,55	0,65	2,62	1,664	,106
7. Ayuda al cuestionamiento	4,30	0,81	4,37	0,79	4,34	0,80	,99	1,656	,320
8. Recursos utilizados	4,22	0,94	4,44	0,76	4,33	0,86	10,84	1,651	,001
9. Tiempo aprovechado	4,54	0,70	4,65	0,60	4,60	0,66	4,28	1,668	,039
10. Aprendizaje e interés suscitado	4,55	0,71	4,67	0,66	4,61	0,68	5,22	1,663	,023
Total	4,46	0,58	4,57	0,50	4,51	0,54	6,14	1,671	,013

TABLA 2. Percepción del alumnado sobre los cursos impartidos por tipo de programa: Comparación de medias.

M – media; DE – desviación estándar; F – F de Snedecor; g.l – grados de libertad; p – nivel de significación

variables mejor valoradas, con puntuaciones de 4,71 y 4,70 respectivamente. También son elevadas las variables relacionadas con el aprendizaje e interés suscitado por el curso (4,61) y el aprovechamiento del tiempo (4,60). Por el contrario, las variables sobre las que la percepción de satisfacción del alumnado es más baja son los recursos utilizados (4,33), el cuestionamiento de nuevos aspectos (4,34) y sobre si se han cubierto las expectativas que tenía el alumnado sobre el curso (4,39).

Siendo en todas las variables más elevada la puntuación media en el caso de los municipios que en los cursos impartidos en la universidad, resulta de interés destacar que la diferencia resulta significativa en las siguientes variables: los recursos utilizados ($p=0,001$), aprendizaje e interés suscitado ($p=0,023$), planificación

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Total
1. Planificación	1	,705"	,532"	,527"	,611"	,696"	,593"	,545"	,639"	,601"	,804"
2. Expectativas	,705"	1	,528"	,539"	,597"	,680"	,656"	,517"	,653"	,676"	,825"
3. Relación profesorado alumnado	,532"	,528"	1	,661"	,607"	,565"	,456"	,528"	,568"	,535"	,728"
4. Clima y cauces participación	,527"	,539"	,661"	1	,564"	,530"	,516"	,519"	,525"	,515"	,732"
5. Motivación y entusiasmo profesorado	,611"	,597"	,607"	,564"	1	,624"	,535"	,563"	,632"	,638"	,790"
6. Contenidos claros y organizados	,696"	,680"	,565"	,530"	,624"	1	,624"	,557"	,681"	,631"	,822"
7. Ayuda al cuestionamiento	,593"	,656"	,456"	,516"	,535"	,624"	1	,561"	,603"	,671"	,793"
8. Recursos utilizados	,545"	,517"	,528"	,519"	,563"	,557"	,561"	1	,568"	,532"	,755"
9. Tiempo aprovechado	,639"	,653"	,568"	,525"	,632"	,681"	,603"	,568"	1	,694"	,820"
10. Aprendizaje e interés suscitado	,601"	,676"	,535"	,515"	,638"	,631"	,671"	,532"	,694"	1	,814"
Total	,804"	,825"	,728"	,732"	,790"	,822"	,793"	,755"	,820"	,814"	1

TABLA 3. Relación entre las variables objeto de análisis.

** La correlación es significativa en el nivel 0,01.

del curso ($p=0,024$), aprovechamiento del tiempo ($p=0,039$) y motivación y entusiasmo del profesorado ($p=0,048$).

A continuación se muestran los resultados obtenidos del análisis de las correlaciones existentes entre las diferentes variables del cuestionario objeto de estudio.

En la relación entre la variable que mide la percepción del grado de satisfacción general con el curso (total) con el resto de ítems, tal y como se observa en la tabla 3, se destacan por este orden las que se establecen con las expectativas que el alumnado tenía sobre el curso, los contenidos tratados de forma clara y organizada, y el aprovechamiento del tiempo. Asimismo, el aprendizaje de aspectos interesantes y el aumento de interés por el tema, junto con la planificación, son otros ítems que merecen ser subrayados.

Si bien el grado de correlación entre todas las variables es siempre significativo (ver tabla 3), cabe destacar algunas relaciones por el interés para cumplir con los objetivos planteados en el presente texto. En este sentido, las expectativas que el alumnado tiene sobre el curso están relacionadas en mayor medida con la planificación del curso, con el tratamiento de los contenidos de forma clara y organizada, y con el aumento del interés por el tema y la percepción de haber aprendido cosas interesantes. Por el contrario, la relación no es tan elevada con la variable que trata sobre la relación entre los docentes y el alumnado, así como con los recursos utilizados para la docencia. Por su parte, la claridad y organización de los contenidos, además de con las expectativas, también se relaciona con la planificación del curso y con el aprovechamiento del tiempo.

Por otra parte, las variables relación profesorado alumnado, clima y cauces de participación, y motivación y entusiasmo del profesorado, en general, presentan un grado de relación menor con el resto de las variables.

El último aspecto que se analiza hace referencia a las respuestas a la pregunta de carácter abierto donde se piden sugerencias, comentarios o cualquier otro aspecto que quieran resaltar sobre el curso. En el caso de la Universidad de Deusto, se encuentran un 31,8% (107 sobre 336) de cuestionarios que han respondido a esta cuestión, mientras que en los municipios el porcentaje es de 49,6% (167 sobre 337).

En general, tanto en los municipios como en la Universidad se encuentran calificativos muy positivos sobre los docentes (por ejemplo: excelente, implicado, genial, fenómeno, buen comunicador, etc.). Otro de los aspectos más recurrentes en este tipo de respuestas es la solicitud de ampliación de la duración de los cursos y la petición de que este tipo de oferta se mantenga a lo largo del tiempo. Por otra parte, también se solicitan materiales complementarios, mayor bibliografía y una mejora de mobiliario y recursos audiovisuales.

Discusión y conclusiones

Los objetivos de este artículo eran mostrar la relación que se establece entre aprendizaje y disfrute y los beneficios que conlleva, identificar el papel que desempeña el profesorado para vivir una acción formativa como experiencia de ocio, y señalar los aspectos positivos en el ámbito del disfrute y en el del aprendizaje apuntados por el alumnado.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que las expectativas y cuestionamiento de nuevos aspectos son las variables valoradas con menor puntuación, puesto que son las más difíciles de abordar para el profesorado. Aun así, se observa que son las dos variables, sobre todo en el caso de las expectativas, que mayor

relación guardan con la satisfacción general del curso. En este caso, también se observa que no existen diferencias en este sentido entre los resultados del programa desarrollado en la Universidad y en los municipios.

Tanto la relación profesorado alumnado, la motivación y entusiasmo del profesorado, el aprovechamiento del tiempo y el aprendizaje e interés suscitado en el alumnado son las variables mejor valoradas y que presentan diferencias significativas en los municipios respecto a los resultados obtenidos en el programa desarrollado en la Universidad de Deusto. Variables todas ellas relacionadas con la figura del docente, pieza o agente clave a la hora de trabajar la formación como experiencia de ocio. Se ha visto que todas estas variables funcionan de una manera más independiente, ya que no están condicionadas por la valoración de otros aspectos analizados en el cuestionario.

Asimismo, se ha comprobado que los ítems sobre las expectativas que se tenía sobre el curso, la claridad y organización de los contenidos tratados y el aprovechamiento del tiempo, así como los del aprendizaje de cosas interesantes y aumento del interés por el tema, y el de la buena planificación del curso, son las variables que correlacionan de una manera más elevada con la percepción de satisfacción general del curso, por lo que puede decirse que con el grado de aprendizaje (contenido, expectativas, etc.) son los aspectos valorados especialmente en este tipo de formación.

Todo ello permite afirmar que el equilibrio entre el aprendizaje y disfrute es fundamental cuando hablamos de este tipo de formación y este escenario educativo. Un exceso de alguno de ellos nos haría romper el equilibrio de la filosofía que subyace en este programa, que quiere potenciar y defiende que la formación puede ser, y de hecho es, también una experiencia de ocio, en la que el docente tiene un papel fundamental en la balanza de disfrutar aprendiendo o aprender disfrutando.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Beltrán, J. (1990). *Psicología de la Educación*. Madrid: EUEMA.
- Blázquez, F. y Holgado, A. (2011). Innovación educativa en los programas universitarios para mayores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 225-226, 130-150.
- Caride, J.A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188, 301-313.
- Cuenca, M., Lázaro, Y., Cuenca, J. y Amigo, M.º L. (2011). Ocio experiencial en la universidad: El Programa Multigeneracional Cultura y Solidaridad. *Revista de Ciencias de la Educación*, 225-226, 251-269.

- Cuenca París, M.º E. (2011). Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 171-186.
- Delors, J. (coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Anaya.
- Gobierno Vasco (ed.) (2003). *Euskadi, país del aprendizaje. Libro Blanco del Aprendizaje a lo largo de la Vida*. Vitoria-Gasteiz.
- Lázaro, Y., Aguilar, E. y Madariaga, A. (2014). Beneficios del Ocio. Una realidad en las experiencias de ocio formativas. *Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, 57-58, 2361-2368.
- Lázaro, Y., Lazcano, I., Madariaga, A. y Doistua, J. (2015). DeustoBide-Escuela de Ciudadanía UD. Una propuesta universitaria innovadora. En A. De Juanas Oliva y A. Fernández-García (coords.), *Pedagogía Social, Universidad y Sociedad*. Madrid: UNED 393-400.
- Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativa*, 15.
- Núñez, J.C., Solano, P., González, J.A. y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 139-146.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual*. Universidad de Huelva. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3435/b1575957x.pdf?sequence=1>.
- Ryan, R.M., Cornell, J.P. y Deci, E.L. (1985). A motivational analysis of self determination and regulation in education. En L. Ames y R. Ames, *Research on motivation in education: The classroom milieu*. Nueva York: McGraw-Hill, 13-51.
- Sarrate, M.º L. y Pérez de Guzmán, M.º V. (2005). Educación de personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro. *Revista de Educación*, 336, 41-57.
- Stebbins, R.A. (2004a). Ocio serio: ¿debemos fomentarlo? *ADOZ, Revista de estudios de ocio*, 28, 47-50.
- Stebbins, R.A. (2004b). Serious leisure, volunteerism and quality of life. En T.J. Haworth y A.J. Veal (eds.), *Work and leisure*. New York: Routledge, 200-212.
- Stebbins, R.A. (2008). *Serious leisure: a perspective for our time*. New Brunswick: Transaction.

El rol del docente en la era digital

Ana VIÑALS BLANCO
Jaime CUENCA AMIGO

Datos de contacto:

Ana Viñals Blanco y
Jaime Cuenca Amigo
Instituto de Estudios de Ocio.
Universidad de Deusto
Avenida de las Universidades, 24.
48.007 Bilbao
Teléfono: +34 944 139 075.

Recibido: 9/2/2016
Aceptado: 24/2/2016

RESUMEN

El desarrollo constante de las tecnologías digitales e Internet ha provocado que vivamos en un contexto digital fundamentado en conexiones. La manera de aprender ha cambiado y, por ende, la forma de enseñar. El conocimiento está en red y el profesorado debe ser quien acompañe al alumnado en su proceso de aprendizaje. La tecnología por sí sola no guía; por ello, la labor del docente es hoy más importante que nunca. En este artículo exponemos la manera en que la Era Digital ha motivado un necesario repensar del papel del docente en el aula.

PALABRAS CLAVE: Palabras clave: Personal docente, Enseñanza, Aprendizaje, Internet.

The Role of Teachers in the Digital Age

ABSTRACT

The constant development of digital technologies and the Internet has meant that we live in a digital world based on connections. The way we learn has changed and, therefore, so has the way we teach. Knowledge is online and teachers should be the ones guiding students in their learning process. Technology alone does not guide; therefore, teachers' work is more important today than ever. In this article, we present how the digital age has led to a need to rethink the role of teachers in the classroom.

KEYWORDS: Teachers, Teaching, Learning, The Internet.

Introducción

Nos encontramos inmersos en una Era Digital, esto es, una sociedad tecnologizada, donde los hábitos y estilos de vida se han visto transformados por el desarrollo constante e imparable de las tecnologías digitales e Internet. Las herramientas tecnológicas y el espacio virtual han suscitado nuevas formas de comunicarnos,

de trabajar, de informarnos, de divertirnos y, en general, de participar y vivir en una sociedad red (Castells, 2006). El ámbito educativo y, en consecuencia, el rol del docente, que constituye el foco de reflexión de este artículo, no ha podido resistirse a su influencia. La adecuación tanto del contenido como de las metodologías de enseñanza se ha convertido en un reto necesario, e incluso urgente, en un contexto social en cambio constante, en el que los jóvenes, rodeados de pantallas desde su nacimiento, han adquirido unos rasgos diferenciados a los de cualquier generación anterior.

La generación de jóvenes nativos interactivos (Bringué y Sádaba, 2009) se desenvuelve hoy ya en un escenario tecnológico e inestable. Sin embargo, no basta con manejar la tecnología, sino que ser competente digital es imprescindible. De ahí que se precisen alternativas a sus necesidades formativas y de desarrollo personal, ya que cada vez se hace más evidente la falta de soluciones eficaces a sus demandas. En definitiva, estamos hablando de la necesidad de repensar el proceso educativo, buscando su adecuación óptima a los nuevos tiempos y contextos que se dan en los centros educativos. Ámbitos educativos formales y espacios clave en el desarrollo personal y social, no solo de los jóvenes, sino del futuro que queremos.

Los jóvenes se definen como autodidactas respecto al uso de Internet. Esta es una de las principales conclusiones de la tesis doctoral titulada *Ocio Conectado: la experiencia de e-ocio de los jóvenes (16-18 años) de Bizkaia*, desarrollada por la primer firmante de este artículo, y que ha motivado la elaboración del mismo. Ahora bien, ¿cómo debemos interpretar esta auto-definición de los jóvenes? ¿Significa acaso que el profesorado ha quedado en un segundo plano en lo que respecta a la transmisión del conocimiento en la Era Digital? ¿Están respondiendo los docentes a las necesidades de un alumnado que es ya nativo digital? ¿Las metodologías de enseñanza que emplean son las más adecuadas? En definitiva: ¿debe redefinirse el papel del docente en el aula?

Este artículo se centra en analizar el papel del profesorado en el actual contexto digital. En primer lugar, se describe la manera en que la Era Digital ha influido en la enseñanza-aprendizaje. A continuación, se reflexiona sobre el significado de ser competente digital en la sociedad red; por último, se definen las principales características que deben de adoptar los y las docentes ante este cambio de contexto al que se enfrentan.

Enseñar y aprender en la Era Digital

El desarrollo imparable de tecnologías digitales y la democratización en el uso de Internet han sido uno de los cambios que más han transformado el contexto del proceso educativo. Hasta hace bien poco, parecía que la escuela y el profesio-

rado podían erigirse en los únicos guardianes del conocimiento; pero ahora se les multiplican los *competidores*. Las TIC han provocado nuevos alfabetismos que potencian habilidades y competencias propias del siglo XXI, las cuales se ejercitan principalmente en las prácticas digitales que los jóvenes llevan a cabo en contextos de aprendizaje informal (Busque, Medina y Ballano, 2013), en su mayoría en espacios y tiempos de ocio.

Aparece aquí la ya clásica triple distinción terminológica que establecieron en 1968 Coombs, Prosser y Ahmed, al discernir entre educación formal, no formal e informal. El aprendizaje formal es el que tiene lugar en entornos organizados y estructurados, como por ejemplo un centro educativo y formativo. El aprendizaje no formal o educación extraescolar se describe como el aprendizaje derivado de actividades planificadas, pero no designadas explícitamente como programa de formación. En tercer lugar, el aprendizaje informal es el resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la vida familiar o el ocio; un tipo de aprendizaje que no se encuentra organizado ni estructurado en cuanto a sus objetivos, duración o recursos formativos (CEDEFOP, 2008).

Sin ánimo de valorar la vigencia de esta triple distinción en su conjunto, no cabe negar la importancia del contexto espacio-temporal en su definición. Un contexto que se ha visto peculiarmente alterado en la Era Digital, dos de cuyas marcas identificativas son la ubicuidad y la atemporalidad del ciberespacio (Castells, 2001). De este modo, y teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad digital caracterizada por el cambio constante, la complejidad, el caos y la ubicuidad, consideramos que las características del aprendizaje informal son las que mejor se adecuan al tipo de aprendizaje que en la actualidad se demanda. Un tipo de aprendizaje que, por otro lado, se reconoce más bien poco desde el ámbito formal. De hecho, y a pesar de que paulatinamente se toman en consideración otro tipo de competencias, como veremos a continuación, es muy común no valorar los conocimientos que una persona tiene hasta que estos se acompañan de una referencia o certificación de un ente académico.

La realidad nos muestra que las tecnologías digitales han influido en la manera de aprender y, en consecuencia, en la manera de enseñar propia del colectivo docente. Tomando como referencia la *Teoría del Conectivismo*, elaborada por el teórico de la enseñanza en la sociedad digital George Siemens (2006), definiremos el concepto de aprendizaje propio de una sociedad de red de redes.

El conectivismo es la teoría del aprendizaje propia de la Era Digital, que analiza la manera en que aprendemos en una sociedad digital que se articula en red. Se fundamenta, tal y como su propio nombre indica, en la conectividad, esto es, en la creación de conexiones. Según el autor, el conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías del caos, las redes, la complejidad y la au-

toorganización (Siemens, 2004). De ahí que se presente como un modelo que refleja una sociedad en la que el aprendizaje ya no es una actividad individual, sino un continuo proceso de construcción de redes. Aprender es el equivalente a abrir una puerta a una nueva forma de percibir y conocer, donde nuestra mente debe adaptarse al entorno.

En este sentido, el aprendizaje de la Era Digital se puede definir como un aprendizaje diverso, desordenado y lejos del tradicional conocimiento perfectamente empaquetado y organizado. El conocimiento en red se basa en la co-creación, lo que implica un cambio de mentalidad y actitud. Pasar de ser meros consumidores de los contenidos elaborados por otras personas a ser los expertos y aficionados los propios co-creadores del conocimiento.

Por esta razón, el aprendizaje en la Era Digital se ha tornado especialmente complejo, ya que al tratarse de un proceso multifacético e integrado, un cambio en cualquier elemento individual conlleva la alteración de la red global. De la misma manera, esta complejidad y diversidad en la red da lugar a nodos conectados y especializados, lo que nos supone tener un conocimiento parcial de la realidad y vivir en una continua certeza en suspenso. El aprendizaje en red es continuo, y no se trata por tanto de una actividad que ocurre al margen de nuestra vida diaria o exclusivamente en contextos educativos de carácter formal. Hoy ya «hemos pasado de detener la vida cuando aprendemos (ir a la escuela durante dos a cuatro años, sin trabajar...), a aprender en sincronía con la vida» (Siemens, 2006:47).

Por todo ello, aprender en la actualidad significa saber tomar decisiones, puesto que nos hallamos ante una realidad de cambio constante, y «aunque exista una respuesta correcta ahora, puede estar equivocada mañana (...), por lo que saber dónde y saber quién, son más importantes hoy en día que saber qué y cómo» (Siemens, 2006:31). En el aprendizaje en red, el conocimiento se crea y configura gracias a la actividad combinada que se da entre las personas. Conocer en la actualidad significa estar conectado, en constante dinamismo.

El problema aquí reside en la abundancia informativa que existe en el espacio virtual, de ahí la necesidad de construir una red de fuentes de aprendizaje (Entornos Personales de Aprendizaje-PLE), de los cuales podamos entrar y salir en cualquier momento. El conocimiento es abundante y en apenas una generación hemos pasado de entenderlo como un criterio de valor, a considerar la capacidad de gestionarlo como el verdadero criterio de valor.

Por todo ello, es importante tener en cuenta que el conocimiento debe compartirse en un entorno o ecología adecuada que posibiliten el conocimiento conectado: escuelas, clases, espacios virtuales, museos, parques, etc. Espacios que permitan conversar, organizar encuentros, poner ideas en común y dialogar. Estructuras (sistemas de clasificación, jerarquías, bibliotecas, etc.) que pro-

porcionen y ayuden en el proceso y la toma de decisiones; entornos informales, no estructurados, flexibles, ricos en herramientas de comunicación, constantes en el tiempo, seguros para que exista confianza y comodidad, simples, descentralizados, conectados y en los que exista una alta tolerancia a la experimentación y el error.

Ser competente digital

Tal y como vamos señalando, la Era Digital ha deparado que la manera de aprender y enseñar haya sufrido un cambio radical, lo que ha provocado que la concepción de una educación-producto haya pasado a transformarse en una educación basada en el caos, el cambio y la inestabilidad. *Educación líquida* es la expresión escogida por el sociólogo Zygmunt Bauman para definir una educación que parece que ha abandonado la noción del conocimiento útil para toda la vida para sustituirla por un conocimiento de usar y tirar: un torbellino de cambio, donde el conocimiento parece mucho más atractivo cuando se adapta al uso instantáneo, para una sola ocasión (Bauman, 2007). Por ende, los docentes deben considerar estas nuevas variables y adaptarse.

Nos encontramos ante un momento de innovación en los pilares fundamentales del actual sistema educativo. Un cambio que debe tener en cuenta no solo los rasgos propios de una sociedad que se articula en red y las características intrínsecas de los nativos digitales, sino que también debe considerar las exigencias del mercado laboral. En última instancia, la finalidad del profesorado es preparar al alumnado para la vida, una vida digital. Hasta el momento esta adecuación se ha materializado en la creación de nuevas competencias básicas ligadas, como es lógico, a las TIC y la noción del aprendizaje a lo largo de la vida; competencias que hoy están en vigor y que han sustituido a los ya antiguos *objetivos* como indicadores de evaluación.

Las competencias son fruto de unos acuerdos que se alcanzaron en la Unión Europea previa celebración de la reunión del Consejo Europeo de Lisboa en marzo de 2000. Se estableció entonces que todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para trabajar y vivir en la nueva sociedad de la información. A partir de aquí se puso en marcha el proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) *Definición y Selección de Competencias: Bases teóricas y conceptuales* (DeSeCo, 2002), en el que se definió el concepto de competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Esto supone adquirir una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Tras la propuesta de recomendación realizada por la Unión Europea (2006), esta definición fue modificada, adoptándose como definición de competencia la «combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, 2006:13).

Así pues, tras el consenso en la definición, se ponen de manifiesto las ocho competencias¹ que paulatinamente son asumidas por los diferentes Estados, y entre las que se encuentra la *Competencia Digital*. Esta competencia no solo afecta al alumnado, sino también al docente y a la ciudadanía en su conjunto. Por lo tanto, ¿qué significa ser competente digital?

Para su definición, tomamos como referencia el proyecto europeo *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* (2013). Una iniciativa desarrollada por el *Institute for Prospective Technological Studies*, que actuaría hoy como el marco europeo de competencias digitales que está orientado a la identificación y validación, a escala europea, de los componentes clave de la competencia digital, esto es, identificar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ser digitalmente competente.

Según el informe ser competente digital significa adoptar estas 5 dimensiones:

1. Información: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
2. Comunicación: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.
3. Creación de contenido: crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
4. Seguridad: protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.
5. Resolución de problemas: identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la fi-

1 1. Comunicación en la lengua materna; 2. Comunicación en lenguas extranjeras; 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4. Competencia digital; 5. Aprender a aprender; 6. Competencias sociales y cívicas; 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y 8. Conciencia y expresión culturales.

nalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.

Estas cinco áreas competenciales, distribuidas en tres niveles (básico, intermedio y avanzado), constituyen la base del *Marco Común de Competencia Digital Docente*² (2014) elaborado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). Ahora bien, sería ingenuo pensar que basta con asegurar la competencia digital de los docentes para adecuar la educación a los retos de la Era Digital. Esto supone, desde luego, un paso inaplazable, pero no suficiente. Al fin y al cabo, el docente debe ayudar a sus alumnos a que también desarrollen un alto grado de competencia digital. Entre tanto, es necesario también definir el perfil que debe adoptar el profesorado en el marco de esta nueva realidad. Y con más motivo aún cuando está demostrado que la formación del profesorado es un factor clave en el proceso de cambio (McKinsey y Company, 2007). De ahí la relevancia de reflexionar sobre la redefinición de la figura docente. Y reflexionar sobre la siguiente cuestión: ¿debe de adoptar el profesorado competencias digitales o hay que repensar la competencia docente en un mundo digitalizado?

El rol del docente en la Era Digital

En la Era Digital la manera de aprender ha cambiado y, por ende, la forma de enseñar debe adaptarse. Lo que significa que tanto la figura del docente como las metodologías de enseñanza han de adecuarse a la manera de concebir el conocimiento que se acaba de exponer. El profesorado es testigo directo de los cambios y las características propias de la actual generación de jóvenes nativos interactivos que demandan una educación acorde a sus necesidades.

Son muchos los docentes que, por iniciativa propia, han decidido renovarse con el objetivo de seguir preparando al alumnado para el mundo que les toca; sin embargo, son también muchas las reacciones contrarias que han provocado que exista un rechazo ante estos cambios motivados por la tecnologización de la vida y las escuelas. Existe un cierto temor ante el uso de las TIC e Internet y sus consecuencias. Además, los medios de comunicación no han contribuido a proyectar las ventajas de la red, por lo que, de entrada, parece haberse instalado una sensación de inseguridad que ha repercutido en el ámbito educativo formal. En palabras de John Hartley, pionero de los estudios culturales en Inglaterra:

2 Más información: <http://educalab.es/intef/tecnologia/competencia-digital/competencia-digital-docente>.

Mayoritariamente los sistemas educativos han respondido a la Era Digital prohibiendo el acceso escolar a entornos digitales como YouTube (...) estableciendo 'cercas' o muros bajo estricto control docente. De esto, los chicos aprenden que la prioridad fundamental de la educación formal no es volverlos competentes digitalmente sino 'protegerlos' del contenido inapropiado y de depredadores virtuales (Hartley, 2009:130).

Por lo tanto, ¿cómo debe actuar el docente ante este cambio? ¿Cuál debe ser su rol, exactamente? Las nuevas maneras de aprender, ¿le dejan al margen del proceso de enseñanza?

Los denominadores más comunes que se atribuyen al nuevo rol del docente de la era 2.0 son: organizador, guía, generador, acompañante, *coacher*, gestor del aprendizaje, orientador, facilitador, tutor, dinamizador o asesor. Estos nuevos roles se asientan en la idea de cambiar la transmisión unidireccional del conocimiento por el intercambio horizontal de información, abundante, caótico y desestructurado. Hoy ya el modelo educativo centrado en el profesor como transmisor de conocimientos estandarizados a una *masa* de estudiantes (un modelo análogo al de los *medios de comunicación de masas*) deja de tener sentido (Tapscott, 2009). Los docentes se enfrentan al reto de adquirir unas competencias que les formen para poder ayudar al alumnado a desarrollar las competencias que necesitan: conocimientos, habilidades y actitudes precisas para alcanzar los objetivos que se exigen desde el propio currículo formal (competencia digital y aprender a aprender, entre otras) para lograr adaptarse a las exigencias del mercado laboral, y aún más importante si cabe, para poder descubrir sus verdaderas motivaciones, intereses e inquietudes.

En ningún caso el docente debe convertirse en un controlador o policía de lo que hacen sus estudiantes en el aula. Su función es coordinar y facilitar el aprendizaje y la mejora de la calidad de vida del alumnado. Si bien es cierto que el aprendizaje debe ser experiencial y activo por parte de este, en todo momento es preciso el complemento de un docente que le acompañe en su proceso de aprendizaje. El conocimiento está en la red y es abundante, pero precisamente esto es lo que hace necesario un buen número de tareas que debe cumplir todo docente: detectar lo realmente importante, guiar los procesos de búsqueda, analizar la información encontrada, seleccionar la que realmente se necesita, interpretar los datos, sintetizar el contenido y difundirlo son algunas de las tantas tareas que el profesor debe guiar.

Por otro lado, es cierto que la generación de jóvenes nativos interactivos maneja con soltura la tecnología, pero en ningún momento ello indica que estos hagan un uso correcto, útil y beneficioso para su desarrollo y aprendizaje personal; y es aquí donde el docente del siglo XXI debe incidir. «La tarea de cualquier

formador es crear y fomentar una ecología de aprendizaje que permita que los aprendices mejoren con rapidez y eficacia con respecto al aprendizaje que ya tienen» (Siemens, 2010: ix).

En su propuesta de *Pedagogía de la Coasociación*, Marc Prensky propone tres roles que considera que debe adquirir el profesorado en la era de la educación digital: el rol de entrenador, el rol de guía y el rol de experto en instrucción. El primero de los roles, *entrenador*, hace alusión a la acción cargada de retroalimentación y motivación en la que, inevitablemente, como si de un entrenador de tenis se tratase, se necesita la participación activa por parte del alumnado. El autor argumenta que un entrenador apenas tiene que ofrecer exposición teórica, sino más bien tiene que observar y acercarse a los alumnos de una forma individual y personal, con la finalidad última de ayudar a cada uno a encontrar y perseguir su propia pasión.

El rol de *guía*, más que motivar, tiene que adquirir el papel de ayudante del alumno ya motivado: «[...] ser un guía, en mayor medida, requiere que los alumnos acepten que necesitan uno [...]» (Prensky, 2011:82). Como es lógico, el rol del guía será más fácil si ambos se conocen y el docente entiende las pasiones del alumnado, lo que ayudará a este a conocer en qué sentido hay que guiar a cada alumno. En tercer lugar, el rol de *experto en instrucción* consiste en que el docente aporte todo el conocimiento, imaginación y creatividad posible para hacer el proceso de aprendizaje del alumno efectivo y atractivo. Para lograrlo el experto debe convertirse en un auténtico diseñador de originales experiencias de aprendizaje y, a su vez, debe practicar el arte de realizar preguntas adecuadas que inciten a que los alumnos reflexionen y reconsideren un punto de vista.

Por su parte, Harrison y Killion (2007) hacen referencia a 10 maneras a través de las cuales el profesorado puede contribuir al éxito de sus escuelas:

1. Proveedor de recursos;
2. Especialista de instrucción;
3. Especialista curricular;
4. Apoyo en el aula;
5. Facilitador de aprendizaje;
6. Mentor;
7. Líder;
8. Entrenador de datos;
9. Catalizador del cambio; y
10. Aprendiz.

Sin duda, los autores muestran el rol de aprendiz como el más importante. Los docentes deben de ser un ejemplo a seguir, un ejemplo de mejora continua y de aprendizaje permanente.

Entre tanto, Bates (2015), en su último libro *Teaching in a Digital Age*, expone cómo el profesorado debe utilizar la tecnología disponible para mejorar tanto su metodología de enseñanza como el aprendizaje de su alumnado. Es decir, la tecnología ocupa un lugar central no solo en el uso de nuevas metodologías, sino también en la readaptación del papel de los docentes en las aulas.

En definitiva, el docente de la Era Digital debe mantener una actitud de indagación permanente, fomentar el aprendizaje de competencias (generar entornos de aprendizaje), mantener una continuidad del trabajo individual al trabajo en equipo (apostar por proyectos educativos integrados) y favorecer el desarrollo de un espíritu ético. La tecnología y la información por sí solas no guían ni ayudan ni aconsejan al alumnado; por ello, la labor del docente en la educación digital es hoy más importante que nunca.

Por último, nos parece oportuno resaltar que estos roles no se centran exclusivamente en ningún nivel educativo, si bien es cierto que los conocimientos y las habilidades digitales variarán en función de la etapa educativa en la que el docente desarrolle su labor. Sin duda, el contexto marcará el rol que el docente debe adoptar en cada momento.

Conclusiones

Las tecnologías digitales y la democratización en el uso de Internet han provocado que una gran parte de las actuaciones humanas se hayan visto, de una u otra manera, digitalizadas. En este sentido, la red de redes también ha influido en la manera de aprender y, por lo tanto, en la manera de enseñar (perfil docente).

Los jóvenes nativos digitales deben recibir una educación acorde a sus necesidades y, en un contexto desordenado, nebuloso, informal y caótico, se ha convertido en necesario repensar la forma en que se diseña la enseñanza y se transforma la arquitectura de los centros educativos en espacios abiertos y transparentes, «que tengan más forma de sala de estar que de aula rancia con sus pupitres» (Siemens, 2006: XIII).

El alumnado se ha desarrollado en un contexto digital por lo que el profesorado debe adecuarse a su forma de actuar y de concebir el aprendizaje; en este sentido, el docente también debe digitalizarse y ser competente digital. Esta competencia ligada al uso de las tecnologías digitales no solo implica ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; sino que al mismo tiempo demanda tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible.

Los docentes, además de tener que adaptar las metodologías de enseñanza al nuevo entorno, tienen ante sí el reto de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes digitales que motiven al alumnado a hacer un uso crítico de la tecnología no solo en el aula, sino también en casa, en su vida social y en sus entornos de ocio. Solo así estarán contribuyendo a construir una respuesta colectiva e ilusionante a los retos que hoy plantea a la educación la Era Digital. Así pues, los docentes, al igual que el alumnado, deben aprender a ser competentes digitales, pero más importante aún: deben resignificar y adaptar su competencia docente a un mundo digitalizado.

En síntesis, no basta con que el docente digital deba adquirir competencias tecnológicas, sino que debe adaptar su rol. «La profesión docente se encuentra en un tiempo de mudanza» (Area, 2016).

Referencias bibliográficas

- Area, M. (2016). Ser docente en la escuela digital. *Suplemento Profesional de Magisterio*, 22. Disponible en: <https://goo.gl/SGGsoO>.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: GEDISA.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. London: McKinsey.
- Bates, T. (2015). *Teaching in a Digital Age*. Disponible: <http://goo.gl/NAvukU>.
- Bringué, X. y Sádaba, Ch. (2009). *La Generación Interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Pamplona: Ariel. Disponible en: <http://goo.gl/FIXezM>.
- Busquet-Duran, J., Medina-Cambrón, A. y Ballano-Macías, S. (2013). El uso de las TRIC y el choque cultural en la escuela. Encuentros y desencuentros entre maestros y alumnos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4 (2), 115-135. Doi: 10.14198/ME-DCOM2013.4.2.06.
- Castells, M. (2001). *Internet y la sociedad red*. Madrid: La factoría de Ideas.
- Castells, M. (ed.) (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Crowther, F., Ferguson, M. y Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Coombs, P.H. (1968). *The world educational crisis: A systems analysis* (30). New York: Oxford University Press.
- Deseco (OCDE) (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Disponible en: http://www.portalstat.admin.ch/deseco/deseco_finalreport_summary.pdf.
- European Centre for the Development of Vocational Training [Cedefop] (2008b). *Future skill needs in Europe: Medium-term forecast* (Synthesis report).

- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Sevilla: JRC IPTS. Disponible en: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Sevilla: JRC IPTS. Disponible en: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359>.
- Harrison, C y Killion, J. (2007). Ten roles for teachers leaders. *Teachers Leaders Pages*. 65 (1), 74-77.
- Hartley, J. (2009). Uses of YouTube-Digital Literacy and the Growth of Knowledge, Burgess, J. y J. Green, YouTube. *Online Video and Participatory Culture*. En Cambridge, UK: Polity Press.
- Intef (2014). *Marco común de competencia digital docente*. Disponible en: www.slideshare.net/educacionlab/borrador-marcocdd-v1.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- Salinas, M. (2011). Potenciación de la titulitis por encima de todo. *Post del Blog Recursos Humanos*. Disponible en: <http://www.elblogderrhh.com/>.
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Disponible en: <http://goo.gl/dZpSal>.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Disponible en: <http://www.fce.ues.edu.sv/uploads/pdf/siemens-2004-conectivismo.pdf>.
- Siemens, G. y Santamaría, F. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Virtual Nodos Ele. Disponible en: <http://www.nodosele.com/blog/editorial/>.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital* (Vol. 361). New York: McGraw-Hill.
- Viñals, A. (2015). *Ocio Conectado: la experiencia de e-ocio de los jóvenes (16-18 años) de Bizkaia*. Universidad de Deusto. Bilbao: España.
- Wake, J.D., Dysthe, O. y Mjelstad, S. (2007). New and Changing Teacher Roles in Higher Education in a Digital Age. *Educational Technology & Society*, 10 (1), 40-51.

Jornada lectiva, aprendizajes y vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria

Laura CRUZ LÓPEZ
M.^ª Carmen MORÁN DE CASTRO

Datos de contacto:

Laura Cruz López
Universidade da Coruña
Facultade de Ciencias da
Educación, Campus de Elviña.
15.071 A Coruña
Teléfono: 981167000 (ext. 4694).
E-mail: laura.cruz@udc.es.

M.^ª Carmen Morán de Castro
Universidade de Santiago de
Compostela. Grupo de
investigación SEPA
Facultade de Ciencias da
Educación, Campus Vida. 1
5.782 Santiago de Compostela
(A Coruña)
Teléfono 881813848
E-mail: carmen.moran@usc.es.

Recibido: 10/2/2016
Aceptado: 24/5/2016

RESUMEN

El artículo se deriva del proyecto coordinado I+D+i RESORTES centrado en el estudio de los tiempos sociales y su incidencia en la construcción cotidiana de la condición juvenil. Este trabajo tiene como objetivo analizar, a través de las respuestas a cuestionarios específicos, las valoraciones de profesorado y alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria sobre la organización e incidencia de varias unidades del tiempo escolar (horarios, jornada lectiva) en el rendimiento y competencias académicas, necesidades psicobiológicas y realización de actividades relacionales. Los resultados presentan una visión optimista, pero desvelan inconsistencias y cuestionamientos en el análisis pormenorizado atendiendo, fundamentalmente, a la experiencia profesional.

PALABRAS CLAVE: Tiempo escolar, Jornada escolar, Enseñanza PostObligatoria, Socialización.

The School Day, Learning and the Daily Life of Students in Post-Compulsory Secondary Education

ABSTRACT

This article reports on a coordinated Research, Development and Innovation project (RESORTES) that explored the social use of time and its influence on the daily construction of youth identity. A specific questionnaire was employed to analyze post-compulsory secondary school students' and teachers' evaluations of the organization of school time (the school day and its scheduling) and its impact on achievement and academic competencies, psycho-biological needs, and participation in relational activities. The results invite an overall optimistic interpretation while, at the same time, the detailed analysis reveals inconsistencies and raises questions, especially related to the professional experience.

KEYWORDS: School time, School day, Post-compulsory education, Socialization.

Introducción

El presente artículo se deriva del proyecto de investigación coordinado *De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes* (RESORTES),¹ siendo su finalidad conocer e interpretar cómo inciden los tiempos educativos y sociales en los procesos de socialización de los jóvenes (16-18 años).

Este trabajo se circunscribe al subproyecto presentado desde la Universidad de Santiago de Compostela, atendiendo concretamente a los siguientes objetivos:

- Conocer las modalidades organizativas de la jornada escolar predominantes en los centros de la muestra estudiada, así como el grado de conocimiento y preocupación que el profesorado expresa sobre los criterios aplicados en su configuración.
- Analizar las preferencias de profesorado y alumnado respecto a la organización temporal en sus centros y la valoración que realizan sobre su incidencia a tres niveles: desarrollo de competencias académicas; realización de actividades relacionales; y atención a ciertas necesidades psicobiológicas de las y los jóvenes.

El tiempo, en tanto que categoría de pensamiento y representación colectiva, está relacionado con las formas de organización social y, más concretamente, con las formas que adopta el funcionamiento del poder y del saber en cada sociedad (Varela, 1995). La autora destaca la conversión de la categoría temporal en un símbolo de coacción inevitable y totalizadora que afecta en último término a la regulación de la propia conducta e identidad personal: «los controles socialmente inducidos a través de la regulación del espacio y del tiempo, contribuyen, al interiorizarse, a ritualizar y formalizar las conductas, se incardinan en la estructura misma de la personalidad» (Varela, 1995: 157). Sobre esta base analiza cómo los procesos de socialización en las instituciones escolares ponen en juego determinadas concepciones y percepciones del espacio y del tiempo que, entrelazadas con las relaciones de poder y la definición de los saberes legítimos, contribuyen a la formación de subjetividades específicas.

Zafran (2001; 2010) ha reiterado en sus investigaciones el funcionamiento de los tiempos escolares como reguladores (materiales, funcionales y simbólicos) en los procesos de socialización, ya que definen buena parte de las posibilidades de transitar por los demás tiempos y espacios sociales (familia, ocio y tiempo libre,

1 Financiado por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación (Ref.: EDU2012-39080-C07-00) en el marco del Plan Nacional de I+D+i. El proyecto se desarrolló entre los años 2012-2015 con la participación de siete universidades españolas: Barcelona, Burgos, Deusto, La Rioja, Santiago de Compostela, UNED y Valencia.

grupo de iguales, otras ofertas educativas...). Pero además de ser el referente organizador de las temporalidades, la estructura, horarios, ritmos y secuencias del tiempo escolar son aprendidos por las y los estudiantes, interiorizando una cadencia que tiende a rechazar los comportamientos y actitudes que la institución escolar juzga inapropiados respecto a la gestión temporal.

Y es que los tiempos escolares y toda la gama de unidades en que se desgranán (jornadas, sesiones, horarios, calendarios, trimestres...) son, sin duda, una variable hegemónica en la organización y conformación de la vida cotidiana del alumnado y sus familias (Morán, 2012). Unos tiempos marcados en el interior de la institución (apertura, cierre, entrada, salida, tutorías, descansos...) y en su exterior (horarios de sueño y reposo, de comida, estudio, tareas...) y, en líneas generales, impuestos, a pesar de su condición de tiempos sociales. Unos tiempos extensivos e intensivos, monocrónicos, rígidos y lineales que nos acompañan en la infancia, adolescencia y juventud sin prácticamente variaciones en su organización y distribución.

Pero estas cuestiones apenas han sido objeto de reflexión en España, quedando reducido el debate a la confrontación de las modalidades de jornada en Educación Infantil y Primaria, desdeñando la necesaria visión de globalidad de las unidades en que se estructuran los tiempos escolares. Por otra parte, han sido en líneas generales debates virulentos y corporativos, supeditados a los intereses adultos, y con escasas reflexiones fundamentadas en las necesidades y posibilidades de las y los alumnos. Y menos aún en las evidencias científicas que desvelan las inconsistencias de afirmaciones que han servido de fundamento para la toma de decisiones (Caride, Lorenzo y Rodríguez, 2012; Fernández, 2001; Gimeno, 2008; Morán, 2012; Sintés, 2012). Y todo ello sin que la administración educativa se haya implicado, hasta el momento, en establecer normativas y criterios que salvaguarden al alumnado y lo sitúen en el epicentro de la toma de decisiones; una omisión que continúa confirmando, en palabras de Quiroz (1992: 91) que «para las autoridades escolares la distribución del tiempo representa principalmente el cumplimiento de la normatividad oficial en cuanto a calendario escolar y horarios».

En la Educación Secundaria se ha pasado de puntillas sobre estas cuestiones, imponiéndose tradicionalmente una modalidad de jornada lectiva continuada sin mayores reflexiones sobre sus consecuencias, ni sometimiento a otras consideraciones. Cavet (2011) remarca la obsolescencia de la organización del tiempo escolar en este nivel educativo, supeditada prácticamente al principio administrativo de la gestión del profesorado. Una organización recurrentemente criticada, a la que se responsabiliza del inmovilismo de la escuela, y que se fundamenta en

La ecuación «una hora / un enseñante / una disciplina / un curso / una clase» dicta la construcción de los usos del tiempo en la secundaria [...]

imponiendo una organización pedagógica que no parece adaptada a las necesidades actuales de transversalidad de la enseñanza e individualización de aprendizajes. (Cavet, 2011: 19-20).

O, lo que es lo mismo, «en la vida escolar cotidiana de los estudiantes, el ritmo del tiempo significa, antes que nada, la necesidad de cambiar las actividades, las actitudes, las estrategias de sobrevivencia escolar, en lapsos muy breves» (Quiroz, 1992: 96).

Método

La investigación adoptó, desde un enfoque interdisciplinar, un planteamiento metodológico plural, integrándose diversas estrategias y procesos cuantitativos y cualitativos (cuestionarios, grupos de discusión, identificación de buenas prácticas, agendas y dietarios), con una variedad de colectivos participantes (profesorado, alumnado, familias, empresas, colectivos y servicios de ocio). Este trabajo se circunscribe a los resultados de los cuestionarios aplicados a profesorado y alumnado.

Muestra

Mediante un muestreo aleatorio simple con afijación proporcional en cada una de las comunidades autónomas, se conformó una muestra de 1.764 alumnas y alumnos y 516 profesoras y profesores (margen de error 2,3% y 4,3%, respectivamente; nivel de confianza del 95% en ambos casos), con las características que muestra la tabla 1.

<i>Alumnado</i>		<i>Profesorado</i>	
<i>Sexo</i>		<i>Sexo</i>	
Mujeres	50,2%	Mujeres	52,4%
Hombres	49,8%	Hombres	47,6%
<i>Estudios</i>		<i>Tipo De Centro</i>	
Bachillerato	60,6%	IES	68,2%
Cfgm	26,6%	Centros Privados	13,8%
Pcpi	8,3%	Cifp	10,9%
E. Régimen Especial	4,6%	E. Régimen Especial	7,1%
<i>Titularidad Del Centro</i>		<i>Titularidad Del Centro</i>	
Pública	76,9%	Pública	84,5%
Privada	23,1%	Privada	15,5%

TABLA 1: Caracterización de la muestra

El profesorado, con una media de edad de 46,3 años, cuenta con amplia experiencia profesional (18,4 años de media), situándose mayoritariamente (35,1%) entre los 6-15 años; el 30,5% tiene entre 16-25 años de experiencia y el 26,9% más de 25; las y los docentes menos experimentados (5 años o menos) representan un 7,4% del total.

Instrumentos

El cuestionario de profesorado se conformó con 24 ítems organizados en 5 bloques: la planificación y gestión del tiempo escolar; los tiempos escolares y el ocio de la juventud; estudios y mercado laboral; formación del alumnado. Del primer bloque son objeto de análisis en este trabajo los siguientes ítems: distribución y uso del tiempo escolar como tema de debate (ítem 5); conocimiento de los criterios de organización del horario lectivo (ítem 7); valoración del horario del alumnado (ítem 8); grado en que la jornada posibilita al alumnado un rendimiento adecuado, la satisfacción de necesidades psicobiológicas y la realización de actividades relacionales (ítem 10; escala tipo Likert de cinco puntos); preferencia de jornada lectiva para el profesorado y para el aprendizaje del alumnado (ítem 11); duración y aprovechamiento de las sesiones (ítem 12); formación sobre gestión de los tiempos (ítem 19).

El cuestionario dirigido al alumnado está integrado por 44 ítems organizados en 7 bloques que recogen información relativa a diferentes espacios y tiempos de socialización (escolar, familiar, tiempo libre, salud y mercado laboral). Este trabajo se centra en los resultados de dos ítems de 'vida escolar': modalidad de horario preferida (ítem 16); valoración del tiempo escolar y de la disponibilidad de otros tiempos educativos y sociales en los días de clase (ítem 13; escala tipo Likert de cinco puntos).

Los cuestionarios fueron validados a través del juicio de expertos (14) y la aplicación de una prueba piloto (140 alumnos/as y 29 profesores/as) en 8 comunidades autónomas.

Procedimiento de aplicación y análisis de datos

El trabajo de campo se desarrolló en el curso académico 2014/2015, aplicando los cuestionarios encuestadores entrenados a grupos completos de aula en horario lectivo, siguiendo un protocolo específico. Para el análisis y tratamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 22.0.

Resultados

Se analiza a continuación la percepción de alumnado y profesorado sobre cómo incide la organización de la jornada lectiva en el aprendizaje escolar y en la realización de ciertas rutinas cotidianas de vida por parte de las y los jóvenes. Previamente, se perfila el tipo de jornada y la valoración que de la misma hacen profesorado y alumnado.

Caracterización y valoración de la jornada lectiva

En el gráfico 1 se recoge la distribución del profesorado según la modalidad de jornada en su centro, predominando la continuada de mañana (64,3%). La segunda opción, a gran distancia porcentual (20,9%), es la jornada que distribuye las sesiones lectivas en todas las mañanas y varias tardes.

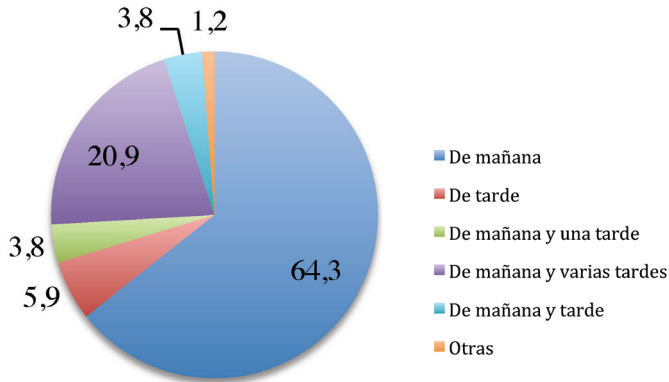


GRÁFICO 1: Tipo de jornada de los centros en los que imparte docencia el profesorado (%).

La mayoría del profesorado de la muestra (74,1%) considera adecuado el horario previsto para el alumnado y lo mantendría tal como está (ítem 8). Sin embargo, el análisis en función de los años de experiencia docente muestra diferencias significativas en esta apreciación ($X^2(3)=13,173$; $p=,004$): el porcentaje de profesorado proclive a mejorar la organización horaria del centro se incrementa notablemente entre las y los más experimentados (más de 15 años de experiencia), como se recoge en la tabla 2.

En este mismo ítem se solicitó al profesorado disconforme con la organización horaria de su centro que sugiriese posibles modificaciones a incorporar. Se han categorizado las propuestas (141 respuestas abiertas) según estuvieran relacionadas con la organización curricular (distribución y orden de las materias, duración

Años de experiencia docente	El horario del alumnado en el centro			
	Está bien así		Es mejorable	
	f	%	f	%
5 o menos	26	7,1	11	8,6
Entre 6 y 15	145	39,6	28	21,9
Entre 16 y 25	104	28,4	48	37,5
Más de 25	91	24,9	41	32,0
Total	366	100	128	100

TABLA 2: Valoración de la organización horaria en función de los años de experiencia docente.

y agrupación de las sesiones...); con la organización de la jornada escolar (duración de la jornada, horario de entrada y salida, organización de los descansos, calendario); o cuestiones de diversa naturaleza que se han reunido en la categoría 'otros' (atención a las necesidades y ciclos vitales del alumnado, necesidad de aulas y otros espacios, más profesorado...).

Predominan las sugerencias sobre la jornada escolar (51,77%), apreciándose discordancias en cuanto a la preferencia de horario continuado o partido: «es poco razonable que un alumno tenga siete períodos lectivos continuados por la mañana», «es urgente que dispongan de tardes libres», «para estudiar y conciliar mejor trabajo y vida familiar». Modificaciones claramente relacionadas con la duración de la jornada: «cuesta mantener la atención durante seis horas»; y, a su vez, con la hora de entrada y salida: «se sale tarde, deberían empezar las clases antes», «eliminar la primera hora para favorecer la asistencia», «retrasar media hora de comienzo y finalización de las clases».

En relación a la organización curricular (29,79%), destaca una variedad de propuestas relativas al orden y distribución de las materias. No obstante, en su mayoría apuntan a que las instrumentales, de mayor dificultad o concentración, se sitúen a primera hora y los módulos prácticos a última; otras voces reivindican la alternancia, «no coincidir en determinadas horas lectivas las mismas materias» y «no colocar a primera o última hora materias difíciles».

Las voces en defensa de la jornada partida son minoritarias, apuntando abrumadoramente las preferencias de profesorado (ítem 11) y alumnado (ítem 16) a la modalidad de sesión única de mañana, tal y como se puede observar en la tabla 3.

Modalidad de jornada preferida	Por el profesorado				Por el alumnado	
	Para el profesorado		Para el aprendizaje del alumnado		f	%
	f	%	f	%		
Tener las clases solo por la mañana	400	91,3	365	86,7	1500	85,9%
Tener las clases solo por las tardes	9	2,1	14	3,3	64	3,7
Todas las mañanas y una tarde	11	2,5	17	4,0	35	2,0
Todas las mañanas y varias tardes	6	1,4	12	2,9	32	1,8
Todas las mañanas y tardes	2	0,5	5	1,2	18	1,0
Es indiferente	5	1,1	3	0,7	60	3,4
Otra opción	5	1,1	5	1,2	38	2,2
Total	438	100,0	421	100,0	1747	100,0
Perdidos en el sistema	78		95		17	
Total	516		516		1764	

TABLA 3. *Jornada lectiva preferida por profesorado y alumnado.*

Se aprecian diferencias significativas entre la modalidad de jornada lectiva que el profesorado considera mejor para sí mismo y la que estima conveniente para el aprendizaje del alumnado ($X^2(36)=901,522$; $p=,000$), en la que ascienden las opciones que combinan clases de mañana y una o varias tardes. Aun así, sigue siendo ampliamente señalada la modalidad de jornada continuada matutina.

El alumnado, por su parte, señala para sí unas preferencias de modalidad de jornada muy similares a las indicadas por el profesorado. Pero es más creativo, y a veces innovador, en la propuesta de alternativas que superen la dicotomía única/partida: «jornada continua que comience más tarde y termine después de comer» (de 10:00 a 17:00 o de 9:00 a 16:00), «con tiempo para comer»; «repartir las clases entre alguna mañana y todas las tardes» o «alternar unos días de mañana y otros de tarde»; «concentrar las clases de lunes a jueves». Se recoge, por significativa, la opinión de un/a alumno/a: «me resultaría indiferente mientras las horas estén bien aprovechadas».

En cualquier caso, los datos informan de la escasa relevancia del tema en el conjunto de las preocupaciones profesionales (ítem 5): apuntan directamente a la inexistencia de debate sobre la distribución y uso del tiempo escolar (nunca se debate 12,7%) o a un tratamiento ocasional (56,5%). Solo un 21,5% afirma que

es abordado de forma reiterada en sus centros. En esta misma línea, casi la mitad del profesorado (46,4%) ignora los criterios de referencia que se aplican en la organización del horario (ítem 7).

La incidencia de la jornada escolar

Más allá de una apreciación global, es preciso avanzar en la concreción de significados (escolares y sociales) que alberga el desarrollo cotidiano de la jornada escolar. Con este fin, se ha pedido al profesorado su valoración sobre las posibilidades que brinda la modalidad de jornada de su centro respecto al logro del alumnado en tres categorías de cuestiones (ítem 10): relativas a competencias y rendimiento académico; atención a las necesidades psicobiológicas del alumnado; y ejercicio de aprendizajes y competencias ciudadanas dentro y fuera de la institución escolar. Para ello, se presentó una escala de valoración (1 nada, 2 poco, 3 algo, 4 bastante, 5 mucho), cuyos resultados recodificados en tres categorías (nada-poco; algo; bastante-mucho) se muestran en la tabla 4.

Ámbito	Proposiciones	\bar{x}	Nada-Poco %	Algo %	Bastante-Mucho %
Aprendizajes y rendimiento académico	La consecución de las competencias legisladas para ese nivel educativo	3,8	6,4	23,7	70,9
	Aprender a organizar y aprovechar bien el tiempo	3,7	10,7	27,5	61,8
	La adquisición y consolidación de hábitos de estudio y trabajo	3,7	9,9	27,6	62,5
	Un rendimiento académico adecuado	3,7	7,9	28,6	63,5
Atención a las necesidades psicobiológicas	El respeto a sus necesidades físicas y psicológicas	3,6	12,2	28,2	59,6
	Intercalar adecuadamente actividad y descanso	3,6	13,8	27,1	59,1
	Llevar un ritmo de vida físicamente activo	3,5	17,3	27,0	55,7
Participación	La participación y asunción de responsabilidades en la vida del centro	3,2	28,2	30,0	41,7
	La participación del centro en otras iniciativas educativas	3,2	27,9	29,9	42,2
	La interacción con otros compañeros y compañeras	3,9	7,0	21,5	71,5

TABLA 4: Jornada lectiva y posibilidades de logro del alumnado en diversos ámbitos.

Como se puede observar, los resultados señalan una valoración en tendencia positiva para los dos primeros ámbitos, pero que en un análisis pormenorizado desvelan inconsistencias y debilidades no desdeñables. Por otra parte, es preciso destacar que en las respuestas a todas las proposiciones se constatan diferencias significativas entre el profesorado conforme y el disconforme con el horario previsto por el centro para el alumnado (ítem 8). Se analizan estas cuestiones en lo que sigue.

Aprendizajes y rendimiento académico

Es el ámbito que obtiene las valoraciones más positivas en el conjunto de proposiciones, destacadamente en la «consecución de las competencias legisladas» (70,9%). Sin embargo, puede apreciarse cierta contradicción con que un 36,5% del profesorado presente dudas (categorías algo/poco y nada) sobre las posibilidades de un «adecuado rendimiento académico». Cabría preguntarse cómo es posible lo uno sin lo otro. Si tenemos en cuenta, además, que la duración de las sesiones lectivas es de 50 minutos de media (ítem 12), y que el profesorado estima que el porcentaje promedio de tiempo útil para enseñar es del 69,6% (es decir, alrededor de 35 minutos), ¿podremos realmente afirmar tales logros con un tiempo escolar condensado y parcialmente desaprovechado?

Cabe añadir que el profesorado crítico con el horario del alumnado reduce entre 20 y 30 puntos su porcentaje de respuesta en las opciones más positivas (bastante/mucho) en todas las afirmaciones del apartado, en relación al conforme con el horario.²

Atención a las necesidades psicobiológicas del alumnado

En este ámbito se manifiesta mayor diversidad de opinión. Aunque las valoraciones de tendencia positiva son superiores en las tres proposiciones (55-60%), un 40,4% del profesorado señala dificultades para respetar los ritmos físicos y psíquicos del alumnado; un porcentaje similar (algo-poco 40,9%) duda de las posibilidades para el establecimiento de las pausas y descansos que precisa el desarrollo de la actividad intelectual; o incluso, en función del tiempo de libre disposición, para posibilitar el desarrollo de un ritmo de vida físicamente activo (44,3%).

Es un ámbito de respuestas controvertidas entre el profesorado, y nuevamente matizado con diferencias entre 23 y 35 puntos en las opciones más positivas

2 Consecución de competencias legisladas 55,6% - 76,1% ($X^2(2)=19,431$; $p=,000$); aprender a organizar y aprovechar bien el tiempo 44,0% - 68,1% ($X^2(2)=26,717$; $p=,000$); adquisición y consolidación de hábitos de estudio y trabajo 46,8% - 67,6% ($X^2(2)= 22,937$; $p=,000$); y la mayor discrepancia en la apreciación sobre la consecución de un rendimiento académico adecuado 41,3% - 71,1% ($X^2(2)=37,077$; $p=,000$).

(bastante/mucho), entre los posicionamientos de quien mejoraría y quien mantendría el horario del alumnado.³

Por su parte, el alumnado (ítem 13) corrobora la visión más pesimista cuando manifiesta su dificultad para mantener la atención en las clases (14,5% bastante/mucho; 33% algo); la sensación de fatiga al acabar las mismas (29,4% bastante/mucho; 29,6% algo), o de agobio por todas las cosas que tienen que hacer (36,3% bastante/mucho; 31,1% algo). Expresan también mayoritariamente la escasez de tiempo de que disponen para practicar deporte (poco/nada 42,4%; algo 25,3%). Todos ellos aspectos cruciales desde los puntos de vista físico y psicológico, para respetar las posibilidades y límites del alumnado respecto a la atención y logro en el trabajo escolar.

Participación

La posibilidad de que el alumnado realice actividades participativas en el marco escolar parece estar prácticamente vetada en los centros de Secundaria Post-obligatoria. Es el ámbito que concita valoraciones de logro de tendencia más negativa por parte del profesorado. En opinión del 58,2%, la modalidad de jornada lectiva escasamente facilita (nada/poco y algo) la «participación y asunción de responsabilidades en la vida del centro» y, por lo tanto, el aprendizaje y aplicación de competencias para avanzar en la ciudadanía responsable, activa y comprometida que requiere una sociedad democrática. Valoración negativa que se concreta en la más extrema (nada/poco) en un 40,9% y 24,2% para quien mejoraría *vs* mantendría el horario del alumnado, respectivamente ($X^2(2)=17,876$; $p=,000$); un 57,8% señala su disconformidad o cautela con la posibilidad de «participar el centro en otras iniciativas educativas», reduciéndose de este modo la contribución a los procesos educativos desde diversos contextos, la ampliación de oportunidades educativas más allá de los muros escolares, la propia apertura del centro a la comunidad de referencia, etc. En este sentido, nuevamente es notable la diferencia de apreciación atendiendo a la conformidad/disconformidad con el horario del alumnado: se sitúan en las opciones bastante/mucho el 47,0% de los primeros frente al 28,9% de los que cuestionan el horario ($X^2(2)=15,355$; $p=,000$).

El alumnado (ítem 13) ofrece también una visión restrictiva de las posibilidades de disfrutar de «otros tiempos e iniciativas» en función de los condicionantes del

3 Posibilidad de respetar las necesidades físicas y psicológicas del alumnado 43,0% - 65,6% ($X^2(2)=31,629$; $p=,000$); intercalar adecuadamente actividad y descanso 43,4% - 64,9% ($X^2(2)=29,955$; $p=,000$); y de manera notabilísima la diferencia de apreciación en cuanto a que el alumnado pueda llevar un ritmo de vida físicamente activo en función de la jornada escolar: 37,0% - 62,5% ($X^2(2)=29,481$; $p=,000$).

tiempo escolar: indican no disponer de tiempo suficiente (nada y poco) para participar en actividades extraescolares (55,2%), para estar con sus amigos y amigas (33,3%), para dedicarlo a las cosas que les gusta hacer (32,9%). En menor medida anotan la carencia temporal para estar con su familia (21,1%). Señalan, en conjunto, la escasez de tiempo para estar fuera del centro escolar (69,4% bastante o mucho) y, consecuentemente, el excesivo de permanencia en el mismo (64,2%).

Discusión y conclusiones

Las y los jóvenes son de una forma u otra en función de las posibilidades que tienen de serlo, ocupando la institución escolar y sus tiempos un lugar preponderante en los procesos de socialización. Tanto más, como señala Zaffran (2010), cuanto se incrementa la extensión de la escolarización y se reducen sus posibilidades de inserción laboral.

Los resultados informan del predominio en los centros de Secundaria Post-obligatoria de la jornada lectiva de sesión única de mañana, modalidad preferida por alumnado y profesorado, tanto para sí como en relación al aprendizaje del alumnado. No obstante, se comprobó cómo la experiencia profesional incrementa la visión crítica alrededor de las posibilidades y logros del alumnado en función de los horarios escolares. Es probable que el ejercicio dilatado de la profesión permita introducir una reflexión sosegada sobre ciertos horarios muy cuestionables desde las diversas coordenadas de análisis de la jornada escolar (pedagógica, sanitaria, sociológica, psicológica...), pero beneficiosos en clave de conciliación personal, laboral y familiar. Sin duda, muchas profesoras y profesores noveles están en una etapa de vida que puede requerir mayores esfuerzos para la armonización horaria, incidentes en su apreciación respecto a la organización de los tiempos escolares.

La preferencia por esta modalidad de jornada escolar está escasamente sustentada en la evidencia científica que cuestiona su oportunidad para propiciar procesos educativos de calidad; y tampoco en la reflexión compartida y la preocupación profesional, evidenciándose un desconocimiento de los criterios de organización temporal.

A pesar de ser crucial para los aprendizajes y la configuración de la identidad de las y los jóvenes, podría parecer que la cuestión de los horarios es accesorio en el desarrollo de la tarea educativa, por lo que debe ser resuelta por quien corresponda, sin mayores explicaciones ni problemas que *cuadrar horarios*. Y es que, como señalaba Cardús (2003), el establecimiento de horarios es una cuestión más de intereses que de racionalidades. Pero no descuidemos las consecuencias de estas decisiones en los derechos y necesidades de los y las niñas, adolescentes y jóvenes (Morán y Cruz, 2011).

Esta ausencia de reflexión es consistente con la escasa creatividad en las propuestas para mejorar el horario escolar por parte del profesorado. Entre ellas son recurrentes las de modificar el orden de impartición de las materias, situando las instrumentales (*difíciles*) a primera hora de la mañana. La afirmación de valor de la primera hora para el rendimiento contradice la evidencia científica al señalar estos períodos iniciales como escasamente favorables por el fuerte descenso que se registra en la actividad intelectual (Escribano, 2012: 166):

Durante la jornada escolar el nivel de rendimiento generalmente fluctúa según el siguiente patrón: tras un mínimo (situado entre las 8:00 y las 9:00) el rendimiento sube hasta el final de la mañana, alcanzando un máximo (entre las 11:00 y las 12:00); después de la comida desciende y aumenta otra vez, en mayor o menor medida según la edad, durante el resto del día.

Sin olvidar además que son numerosas las variables que influyen en las variaciones del rendimiento a lo largo del día, unas relacionadas con el sujeto (cronotipo: matutino/vespertino, edad, personalidad: extraversión/introversión, estilos cognitivos) y otras relacionadas con la tarea (condición: individual/grupal, nivel de práctica, naturaleza de la misma) (Escribano, 2012). En esta línea, Suárez, Castrillón y Guerrero (2013) realizan una propuesta de asignación de horarios de clase para educación primaria y secundaria (16 grupos) basada en los ritmos de aprendizaje de los estudiantes por medio de un algoritmo genético. Son aspectos que han venido remarcando diversas autorías en el ámbito de la cronobiología y cronopsicología (Cavet, 2011; Díaz-Morales, Escribano y Jankowski, 2015; Leconte, 2014).

Respecto de la valoración del logro, se ofrece una visión muy optimista en relación a las capacidades legisladas y el rendimiento académico, aunque con discrepancias notables entre quien considera mejorable el horario del alumnado. No obstante, no se ocultan las dificultades para satisfacer necesidades personales del alumnado (físicas/psíquicas), sin las que difícilmente se pueden sostener los resultados expresados.

El conflicto de intereses en la defensa de los horarios y la orientación de respuestas políticamente correctas podrían estar en la base de ciertas afirmaciones. Máxime si la referencia fundamental es la de un tiempo escolar condensado en horario de mañana y en parte desaprovechado (un promedio de 15 minutos en cada sesión de clase; un total de 1 hora y 15 minutos en una jornada matutina de cinco sesiones). Un tiempo que favorece a un tipo de alumnado (matutino) a costa de otro (vespertino), promoviendo desigualdades en el logro de ambos (Escribano, 2012). Un tiempo aprisionado que difícilmente posibilitará la reflexión -imprescindible para el aprendizaje sosegado-, ni la participación del

alumnado, fundamento de una ciudadanía activa y crítica. En las respuestas del alumnado se constatan, además, las limitaciones que el tiempo escolar impone (Zaffran, 2010) para vivenciar otros espacios y tiempos imprescindibles en los procesos de socialización.

El desconocimiento por parte del profesorado de estas cuestiones es consecuente con la afirmación que realiza el 56,8% de la muestra de no haber recibido una formación adecuada en relación con la gestión de los tiempos escolares (ítem 19). La formación e innovación en la planificación y gestión del tiempo escolar sigue siendo una de las asignaturas pendientes en el sistema educativo español. Y es preciso destacar en este sentido la preocupante inhibición de las administraciones educativas por los tiempos escolares, su organización y consecuencias, tras décadas de investigación y preocupación social y política. Un tema que forma parte de las agendas de gobiernos internacionalmente con el objetivo de mejorar las condiciones de vida y aprendizaje del alumnado, y de lo que es una muestra elocuente la Conferencia Nacional sobre los Ritmos Escolares iniciada en 2010 en Francia, las iniciativas emprendidas en diversos países de América Latina (Brasil, Argentina, Chile...), o el propio informe emitido por el Congreso de los Diputados (2013) para la racionalización de los horarios que incorpora valoraciones y sugerencias sobre los tiempos escolares en España.

Cierto es que no se trata exclusivamente de la modificación de los tiempos escolares; pero sin su organización racional es inviable una educación de calidad que favorezca la igualdad de resultados y la construcción de identidades ciudadanas y críticas.

Referencias bibliográficas

- Cardús, S. (2003). *Propostes d'intervenció per a la conciliació d'horaris familiars, escolars i laborals: informe final*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Departament de Benestar i Família.
- Caride, J.A., Lorenzo, J. y Rodríguez, M.A. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 20, 19-60.
- Cavet, A. (2011). Rythmes scolaires: pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs. *Dossier d'actualité de la VST*, 60.
- Congreso de los Diputados (2013). *Subcomisión para el estudio de la racionalización de horarios, la conciliación de la vida personal, familiar y laboral y la corresponsabilidad*. Boletín Oficial de las Cortes Generales, 330.
- Díaz-Morales, J.F, Escribano, C. y Jankowski, K.S. (2015). Chronotype and time-of-day effects on mood during school day. *Chronobiology International*, 32 (1), 37-42.

- Escribano, C. (2012). *Matutinidad-vespertinidad, rendimiento académico y variaciones de la atención durante la jornada escolar: control de la influencia de la edad, el tiempo de sueño y la inteligencia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández, M. (2001). *La jornada escolar: análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Barcelona: Ariel.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Leconte, C. (2014). *De rythmes de vie aurythmes scolaire. Une histoire sans fin*. Paris: Septentrion.
- Morán, M.C. (2012). Incidencia de la jornada escolar en los procesos de socialización infantil. *Educación em Revista*, 45, 19-36.
- Morán, M.C. y Cruz, L. (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 47, 84-94.
- Quiroz, R. (1992). El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 12 (42), 89-100.
- Sintes, E. (2012). *A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Suárez, V., Castrillón, O. y Guerrero, A. (2013). Class Schedule Assignment Based on Students Learning Rhythms Using A Genetic Algorithm. *Ingeniería y Ciencia*, 9 (17), 77-95.
- Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. En J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 155-189.
- Zaffran, J. (2001). Le temps scolaire, le temps libre e le temps des loisirs: comment réussir au collège français en s'engageant dans la course des temps sociaux, *Loisir et Société*, 24(1). Consultado en <http://www.erudit.org/revue/ls/2001/v24/n1/000166ar.html>.
- Zaffran, J. (2010). *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

La figura del profesor como agente de cambio en la configuración de la competencia emprendedora

Tamara DE LA TORRE CRUZ
 Isabel Luis RICO
 Camino ESCOLAR LLAMAZARES
 Carmen PALMERO CÁMARA
 Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL

Datos de contacto:

Tamara De La Torre Cruz
 Email: tdtorre@ubu.es

M.º Isabel Luis Rico
 Email: miluis@ubu.es

M.º del Camino Escolar Llamazares
 Email: cescolar@ubu.es

M.º del Carmen Palmero Cámara
 Email: cpalmero@ubu.es

Alfredo Jiménez Eguizábal
 Email: ajea@ubu.es

Dirección postal:
 Universidad de Burgos
 c/ Villadiego, s/n.
 09.001 Burgos
 Teléfono: 947258755

Recibido: 9/2/2016
 Aceptado: 24/5/2016

RESUMEN

Antecedentes: En los últimos años es constatable la preocupación de economistas, sociólogos y pedagogos por explicar las interacciones entre educación y emprendimiento. Ambos elementos conforman un binomio indisoluble, convertido en fórmula para lograr un conocimiento que permita al emprendedor desarrollar iniciativas que contribuyan a la creación de empresas y, por tanto, a la prosperidad social y económica.

Objetivo: Poner en valor la formación del profesorado como componente humano fundamental en el ecosistema empresarial, y revalorizar el papel de la educación en la formación de competencias emprendedoras.

Método: Se utiliza un paradigma cualitativo, que permite explorar y describir el fenómeno de interés y la obtención de información para establecer configuraciones teóricas. Concretamente, se ha partido del Enfoque del Marco Lógico.

Conclusiones: En este proceso de cambio se sitúa como figura clave al profesor, ya que el éxito de los futuros emprendedores está ligado a la capacidad y conocimientos que sus docentes posean e impartan como componente fundamental en el complejo entramado del ecosistema empresarial.

PALABRAS CLAVE: Competencia emprendedora, Profesor, Enfoque del Marco Lógico.

The Teacher as an Agent of Change in the Development of Entrepreneurial Competence

ABSTRACT

Background: In recent years, economists, sociologists and educators have become interested in explaining the interactions between education and entrepreneurship. Both elements, when

combined, form an inseparable pairing that can be used to achieve knowledge that will enable entrepreneurs to develop initiatives that contribute to the creation of businesses and, therefore, to social and economic prosperity. Objective: To highlight the importance of teacher training as a fundamental human component in the business ecosystem and to stress the role of education in the creation of entrepreneurial competences. Method: A qualitative paradigm that makes it possible to explore and describe the phenomenon of interest and obtain information in order to establish theoretical configurations was used. Specifically, the Logical Framework Approach was used as a starting point. Conclusions: In this process of change, teachers are key figures, as the success of future entrepreneurs is directly connected to the ability and knowledge possessed and taught by their teachers as an essential component in the complex framework of the business ecosystem.

KEYWORDS: Entrepreneurial Competence, Teacher, Logical Framework Approach.

Introducción

La actividad emprendedora es un área de estudio que se encuentra en pleno desarrollo; sin embargo, y a pesar de ser motor de desarrollo económico y social, no existe un marco teórico consensuado que sirva de referencia para el análisis de este fenómeno y, por ende, de uno de sus principales protagonistas: los emprendedores (Brazeal y Herbert, 1999; Marulanda, Montoya y Vélez, 2014; Muñoz, 2015; Orrego, 2009; Sánchez, 2011; Veciana, 2007).

En los últimos años se ha estudiado como fenómeno multidimensional a nivel individual, empresarial, regional, sectorial y nacional. No obstante, los distintos trabajos de investigación llevados a cabo han tenido, casi de forma exclusiva, variables de carácter económico, lo que ha impedido explicar gran parte de la variación en la actividad emprendedora (Davidsson y Honig, 2003; Freytag y Thurik, 2007; Jiménez, Palmero, González, González y Jiménez, 2015; Uhlaner y Thurik, 2007).

Tradicionalmente se ha argumentado una vinculación positiva entre la educación y el emprendimiento formal, siendo un hecho demostrado que las personas con una mayor formación desde niveles tempranos alcanzan un conocimiento específico y desarrollan capacidades que les permiten desenvolverse adecuadamente en determinadas profesiones e iniciar actividades emprendedoras (Asenjo y Barberá, 2014; Bates, 1995; Jiménez, Palmero, y Jiménez, 2012; Orozco y Arraut, 2013; Van Gelderen y Jansen, 2006). Por ello, se precisa apostar por sociedades emprendedoras, ya que en ellas el emprendimiento y el conocimiento son considerados como fuerzas impulsoras para alcanzar una progresión económica, para estimular la creación de empleo, alcanzar una óptima competitividad

en los mercados globales y en los países emergentes (Audretsch, 2009; Castillo, 2013; García, Déniz, García, Martín, Suárez y Cabrera, 2014; Moscoso y Bote-ro, 2013; Toledano, 2006; Valencia, 2012; Valliere y Peterson, 2009).

La educación y formación son facilitadoras de la generación de actitudes y aptitudes transversales, como pensamiento crítico, iniciativa, solución de proble-mas o trabajo colaborativo; por tanto, se precisa seguir apostando por la inversión educativa y lograr que los jóvenes y mayores universitarios puedan beneficiarse de una experiencia vinculada a la formación de competencias emprendedoras a lo largo de las distintas etapas educativas, como postura para el progreso en la que es indispensable el apoyo del profesorado suscitándolas a lo largo de la travesía académica (Krueger, 2015; Lackeus, 2015; O'Connor, 2013; Mwasalwiba, 2010; Seikkula-Leino, Ruskovaara, Ikavalko, Mattila y Rytkola, 2010; Osorio y Pereira, 2011).

Objetivos

En el proceso educativo, el profesor se erige como figura fundamental, res-ponsable de posibilitar los medios necesarios para que los alumnos alcancen el desarrollo competencial óptimo para ejercer una ciudadanía activa. Por lo tanto, los objetivos de esta investigación pretenden poner en valor la formación del pro-fesorado como componente humano fundamental en el complejo entramado del ecosistema empresarial y, por otra parte, revalorizar el papel de la educación, indicando y motivando los cambios necesarios que se deben incorporar para la correcta y necesaria formación de competencias emprendedoras.

Método

Nos situamos dentro del paradigma cualitativo como una forma de compren-der la experiencia humana y la acción (Pujals y Jiménez, 2012; Rennie, 1996/1998), lo que nos permite una exploración y descripción del fenómeno de interés y obtener información para establecer configuraciones teóricas.

Concretamente, hemos partido del Enfoque del Marco Lógico, desarrollado por primera vez por la Agencia para el Desarrollo Internacional de Estados Uni-dos (USAID) a finales de 1979 y por la Agencia de Cooperación alemana (GTZ) a principios de los años 80, siendo adoptada con posterioridad por otras entida-des internacionales. Su flexibilidad facilita el proceso de conceptualización, dise-ño, ejecución y evaluación de proyectos (Gasper, 1999; Miranda, 2006), siendo un instrumento al servicio de la planificación basado en conceptos relacionados entre sí que en el campo educativo orientan la acción pedagógica en cualquier escenario educativo, contribuyendo a su mejora (Carballo, 2006; Guillén, 2014; Pérez y Carrillo, 2000).

Con el fin de suscitar una cultura emprendedora, hemos realizado una identificación del problema y la alternativa de solución, en la que se analiza el contexto existente para crear una visión de la situación deseada y selección de las estrategias que se aplicarán para conseguirla (Camacho, Cámara, Cascante y Sainz, 2001; Ortegón, Adriana, y Prieto, 2005; Sánchez, 2007).

Participantes

Clasificamos los representantes clave que tienen una vinculación con el problema a investigar en institucionales, sociales y autoridades. Las instituciones son las universidades, centros escolares y centros de formación profesional; los sociales están compuestos por alumnado joven y alumnado mayor (beneficiarios directos); y las autoridades están integradas por docentes, miembros de redes sociales, coordinadores, orientadores, expertos, directores y emprendedores. En Tabla 1 indicamos los beneficiarios directos e indirectos de nuestro proyecto, los grupos excluidos, los potenciales oponentes y los ejecutores.

Beneficiarios directos	Beneficiarios indirectos	Excluidos/ Neutrales	Oponentes potenciales	Ejecutores
Alumnado joven y mayor universitario	Miembros de redes sociales Docentes Emprendedores Universidades Centros escolares (públicos, concertados y privados) Centros de Formación profesional	Centros de educación no formal	Partidos políticos Profesores y directores de los centros Familias Docentes, coordinadores y directores de los Programas Universitarios para personas mayores (PUMs)	Políticos Centros Universidad

TABLA 1

Análisis de participación

Análisis de datos

Para analizar la información proporcionada por los distintos grupos de discusión se utilizó el programa *Atlas ti* versión 7, y para la elaboración de los mapas conceptuales se utilizó la herramienta *CmapTools*.

Procedimiento

El procedimiento llevado a cabo consta de cinco fases. La primera es el análisis de los involucrados, la segunda es la creación del árbol de problemas en el que se establecen relaciones de causa y efecto, la tercera es el árbol de objetivos del que se desprenden los medios y fines, en la cuarta se selecciona la mejor alternativa de solución, y en la quinta podemos visualizar los resultados representados por las matrices del marco lógico objetivo general, objetivo específico y de actividades.

Profundizamos en el análisis de los beneficiarios directos, es decir, los actores sociales, compuestos por alumnado joven y mayor universitario, incluyéndose dentro de este grupo a autoridades clave como emprendedores, expertos en la temática y orientadores de institutos de Educación Secundaria. Con cada grupo de involucrados se ha realizado un grupo de discusión (GD), en el que se han seguido distintos pasos. El primero consistió en establecer los participantes objeto de análisis, el segundo fue el diseño de las preguntas, cuyos ejes vertebrales fueron el concepto de emprendimiento, las competencias a incorporar en los planes de estudio, las ayudas existentes y las redes sociales, tanto formales como informales; seguidamente, en el tercero, se preparó la logística, lo que dio paso al cuarto, desarrollo de las sesiones y posterior transcripción de los GD, y al quinto, el análisis de la información.

A través de los agentes involucrados obtuvimos una visión del problema fundamental que nos atañe, quedando centrado en la formación de competencias emprendedoras, de lo cual se desprenden distintas problemáticas. A través del árbol del problema (Figura 1) podemos visualizar una imagen negativa de la situación existente, señalando las dificultades a las que nos enfrentamos tras un criterio previo de selectividad y prioridad como el alto índice de los emprendedores que fracasan, la imagen negativa que se posee del emprendedor, la puesta de relieve de la cultura emprendedora en la formación de personas mayores, la escasez o ausencia de formación por parte del profesorado, la ausencia de cultivar la formación emprendedora en todas las etapas educativas y el desconocimiento de las redes sociales, tanto formales como informales. Este marco en el que nos desenvolvemos no parece favorecer la puesta en marcha del espíritu empresarial y, por ende, del espíritu emprendedor.

Por otro lado, partimos de la premisa de que una de las formas que contribuyen al progreso científico es la introducción de nuevos conceptos (Mayr, 1998), pues la comprensión humana reside en ellos, ya que son corrientes en nuestra sociedad que se revelan como átomos del pensamiento y que han de ser compartidas por muchas personas (Fodor, 1999; Toulmin, 1977). Son itinerarios de aprendizaje que nos guían, como una estructura cognitiva que representa relaciones entre los conceptos y procesos (Ibáñez, De Benito y Darder, 2011; Kinchin, Streatfield y Hay, 2010). Por ello, utilizamos el mapeo como herramienta de trabajo para nuestro objeto de estudio.

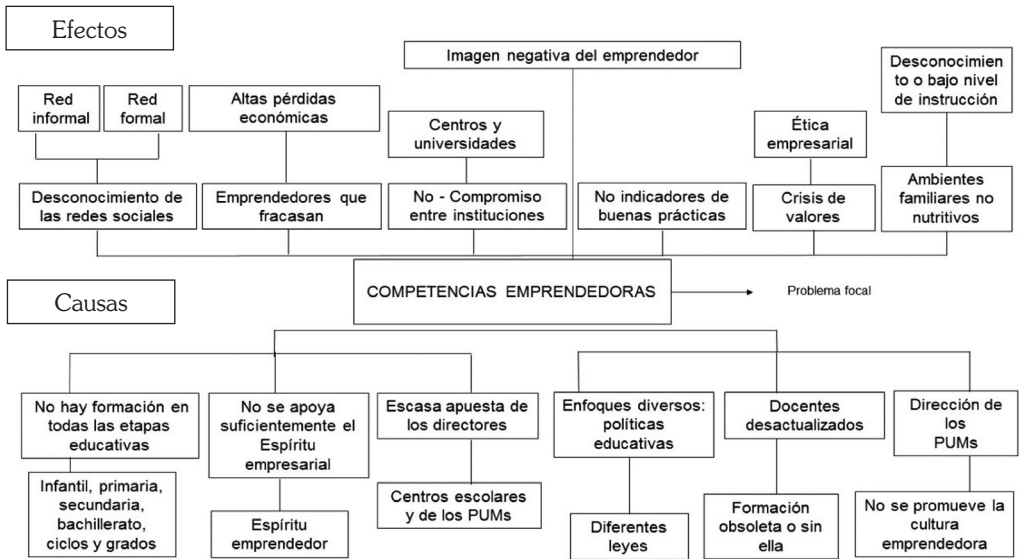


FIGURA 1. *Árbol de problemas.*

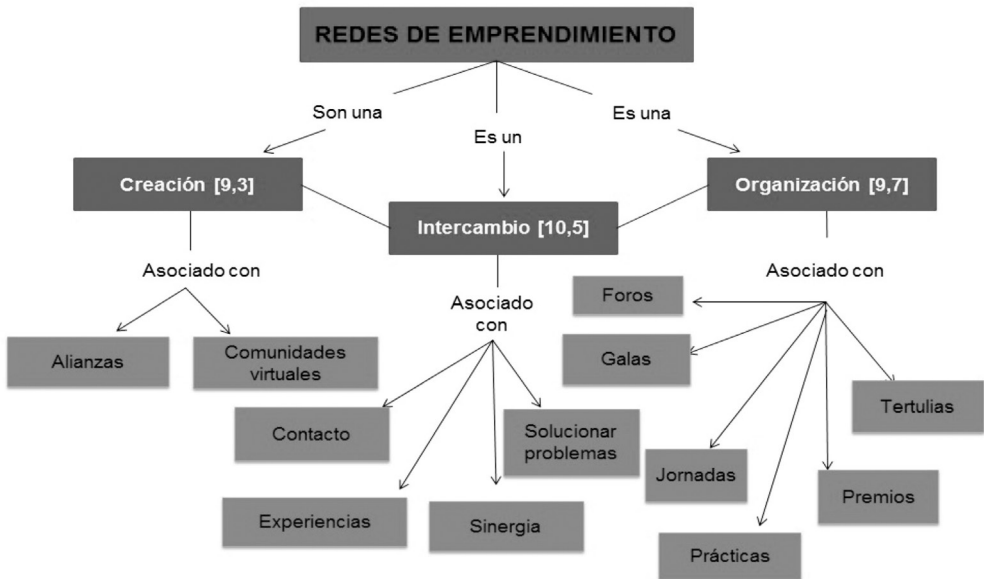


FIGURA 2. *Representación de la relación entre códigos: Redes de emprendimiento.*

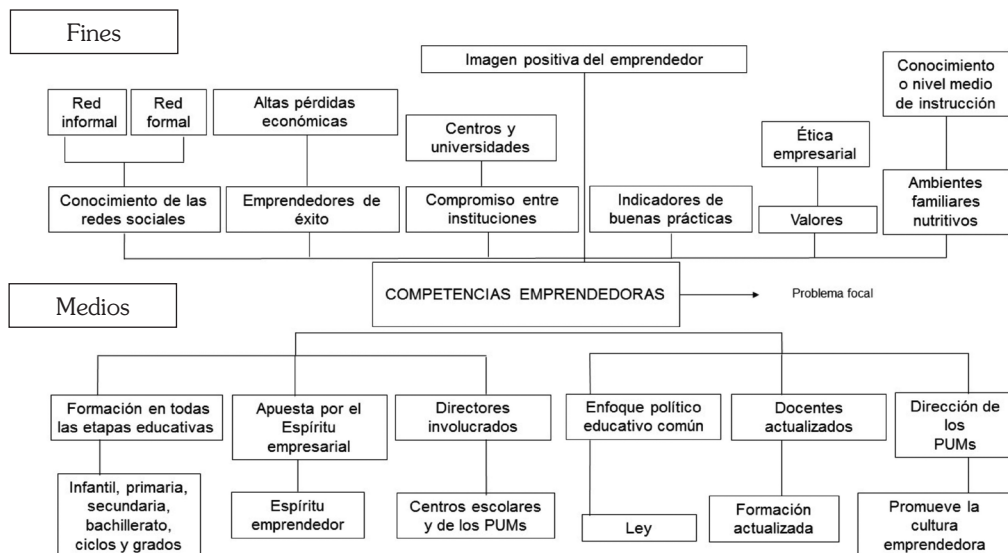


FIGURA 3. Árbol de objetivos.

Siguiendo un patrón de simplificación de la información mediante una categorización textual, conceptualizando las experiencias, expectativas, ideas y percepciones de los entrevistados más relevantes sobre el tema de investigación y codificación de las mismas, realizamos el análisis pertinente con *Atlas ti. 7* y, para los mapas conceptuales, con *CmapTools*, dando como resultado una organización jerárquica de los conceptos (Salinas, De Benito y Darder, 2011; Valdés, Menéndez y Valdés, 2006). Véase el mapa conceptual plasmado en la Figura 2.

Una vez concluido el mapeo dimos paso al árbol de objetivos, en el que por un lado revelaremos la situación de forma completa y, por otro, el análisis de la estrategia a implementar. A través del árbol que aparece en la Figura 3 dibujamos de forma esquemática el futuro, señalando una visión clara, global y positiva de la situación. Por ello, en el diagrama lo particularizamos del siguiente modo: emprendedores de éxito, la imagen positiva que se posee del emprendedor, la puesta de relieve de la cultura emprendedora en la formación no profesionalizante impartida desde los Programas Universitarios para Mayores, la formación por parte del profesorado en materia emprendedora, la ausencia de cultivar la formación emprendedora en todas las etapas educativas y el conocimiento e importancia de las redes sociales, tanto formales como informales, como parte fundamental en el engranaje que configura la aventura empresarial vinculada al espíritu empresarial y desarrollada a través del espíritu emprendedor.

El diagrama de objetivos derivó en la estrategia a implementar que, enmarcada en un ocio formativo, se centra en abordar el espíritu empresarial, o lo que es lo mismo, el espíritu emprendedor entre jóvenes y mayores, siendo los directores y profesores actores clave para alcanzarlo. Para ello, se ha de establecer un enfoque político común en competencias emprendedoras, además de ofertar cursos y seminarios para favorecer la actualización docente.

Resultados y Discusión

A continuación indicamos los resultados obtenidos a través del Marco Lógico, con el fin proporcionar criterios eficaces para la toma de decisiones, por parte de los responsables de la política económica y educativa, acerca de las condiciones necesarias con el objeto de maximizar la educación como aspecto decisivo, para incentivar las tasas de creación empresarial formal, optimizar a través de la innovación los tiempos sociales y educativos de jóvenes y mayores universitarios, además de ser un posible referente en la elaboración de buenas prácticas. Este factor decisivo es coincidente con Asenjo y Barberá (2014), Bates (1995), Jiménez, Palmero y Jiménez (2012), Orozco y Arraut (2013) y Van Gelderen y Jansen (2006).

Dichos resultados se muestran en tres matrices. En la primera encontramos la matriz de planificación para la formación de competencias emprendedoras: objetivo general; en la segunda, la matriz de planificación para la formación de competencias emprendedoras: objetivo específico; y en la tercera, la matriz de planificación de las actividades para la formación de competencias emprendedoras. A través de ellas identificamos los componentes fundamentales de las competencias, estableciendo un orden jerárquico y pautas apropiadas para la formación de jóvenes y mayores desde un enfoque educativo coincidente con Osorio y Pereira (2011).

El objetivo general del Marco Lógico, tal y como se aprecia en la Tabla 2, es implementar la metacompetencia del espíritu emprendedor desde primaria hasta la universidad, además de la creación de redes sociales potenciando el carácter estratégico de la formación permanente. Se convierte dicha estrategia en propulsora del cambio, siguiendo la misma línea de autores como Camacho, Cámara, Cascante y Sainz (2001), Ortegón, Adriana y Prieto (2005) y Sánchez (2007). A través de la matriz identificamos la lógica de nuestra intervención, los indicadores verificables, las fuentes de verificación y los supuestos.

En lo que respecta al objetivo específico (Tabla 3) se profundiza en el desarrollo de la competencia clave del espíritu emprendedor en el alumnado a través del conocimiento de competencias emprendedoras. De la misma forma que en el general, señalamos la lógica de la intervención, los indicadores verificables, las fuentes de verificación pertinentes y los supuestos que giran en torno a él.

<i>Lógica de la Intervención</i>	<i>Indicadores verificables</i>	<i>Fuentes de verificación</i>	<i>Supuestos/ Hipótesis</i>
Contribución de la metacompetencia del espíritu empresarial en el alumnado de primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional y de los PUMs, además de la creación de redes sociales suscitando la excelencia académica.	Nivel de impacto en la formación de la metacompetencia del espíritu emprendedor en la creación de empresas.	Encuestas. Número de investigaciones realizadas, empresas creadas, PUMs y centros que implemente el proyecto. Registros internos. Comparación de resultados de estudios previos sobre el emprendimiento con resultados del proyecto actual. Actas de reuniones de la comunidad educativa. Publicaciones de impacto.	Promoción de convenios entre los centros, entre universidades centros y universidades – universidades. Apoyo y compromiso de las instituciones. Sinergias entre redes de emprendimiento. Apoyo del entorno.

TABLA 2. *Matriz del objetivo general.*

<i>Lógica de la Intervención</i>	<i>Indicadores verificables</i>	<i>Fuentes de verificación</i>	<i>Supuestos/ Hipótesis</i>
Desarrollar la competencia clave del espíritu emprendedor en el alumnado a través del conocimiento de competencias emprendedoras.	Difusión a la comunidad universitaria y a los centros. Capacitación y actualización de los docentes. Directores de los centros y los PUMs capacitados de herramientas emprendedoras. Alumnado formado. Grado de satisfacción de los beneficiarios directos: alumnos jóvenes y mayores, docentes. Nivel de conocimiento de las actividades por los beneficiarios indirectos. Incremento de nuevas estrategias por parte de los docentes en un 35%. Aumento de docentes que vinculan su materia al contenido de competencias emprendedoras. Mejorada la percepción del emprendedor. Número de PUMs y centros que han implementado la asignatura. Centros e Instituciones que parten del proyecto para iniciar una Buena Práctica. Alianzas entre las universidades y los centros. Programas intergeneracionales de emprendimiento.	Observación directa. Informe de los docentes, directores y coordinadores de los PUMs. Estudio sobre una muestra representativa. Registros académicos y de calificaciones. Verificación de los compromisos adquiridos. Encuestas. Línea temática de investigación: emprendimiento. Registros contables.	La formación queda asumida por el alumnado. Difusión al currículo y al plan de estudios. Docentes con recursos. Dotación necesaria para docentes. Disposición por parte del profesorado. Conocimiento del contexto Formación desde los cursos de actualización docente en competencias emprendedoras.

TABLA 3. *Matriz del objetivo específico.*

Después de profundizar tanto en el objetivo general como en el específico, en la última matriz se desarrollan las actividades mediante la lógica de la intervención, donde la combinación de emprendimiento y conocimiento es considerada como fuerza impulsora. Esta estructura, además, nos permite visualizar el contenido de futuras buenas prácticas.

A continuación, en la Tabla 4 se recogen los indicadores verificables, las fuentes de verificación y los supuestos que a ellas se asocian, revalorizando el papel de la educación e indicando y motivando los cambios necesarios a incorporar en la política curricular para la correcta y necesaria formación de competencias emprendedoras, orientando de esta forma la acción pedagógica al igual que concurren bajo esta forma de proceder Carballo (2006), Guillén (2014) y Pérez y Carrillo (2000).

<i>Lógica de la Intervención</i>	<i>Indicadores verificables</i>	<i>Fuentes de verificación</i>	<i>Supuestos/ Hipótesis</i>
Actividades intergeneracionales. Experiencias reales y prácticas en las que se impliquen los docentes. Nueva optativa para los PUMs y centros: técnicas de organización de eventos, normativa protocolaria y métodos aplicados a la asesoría de imagen. Creación de redes formales de emprendimiento en las que participe el alumnado comprometido e interesado. Formación para la creación de redes informales de emprendimiento intercentros. Fomento por parte del profesorado de redes de emprendimiento intercentros. Seminarios científicos de emprendimiento para investigadores, docentes y alumnado.	Recursos materiales, humanos, financieros. Número de actividades realizadas. Conexiones entre centros.	Memoria anual Páginas web Oferta formativa Cambios legislativos	Los directores de los colegios y de los PUMs permiten la implementación de la asignatura. Los profesores apoyan la formación del alumnado. El alumnado muestra interés en seguir formando parte del proyecto.

TABLA 4. *Matriz de actividades.*

Conclusiones

A través de este trabajo de investigación se ha pretendido contribuir al progreso del conocimiento sobre el emprendimiento desde una perspectiva tanto teórica como práctica. Entendemos que se trata de un campo emergente y de gran relevancia, si bien ha sido estudiado hasta la actualidad de modo reducido desde la perspectiva educativa, aun siendo la creación de empresas una fuerza impulsora y motor principal del progreso de nuestra sociedad, además de generadora de empleo.

El debate teórico sobre el emprendimiento detecta a la educación como factor decisivo en la creación de una cultura emprendedora que asume, de forma intencional, la pretensión de facilitar la adquisición de conocimientos explícitos que pueden proporcionar competencias y destrezas útiles a los futuros emprendedores. Partiendo de la innovación, desde una perspectiva pedagógico-social, hasta proponer criterios eficaces para la toma de decisiones sobre la implementación de competencias de carácter emprendedor.

Hemos corroborado uno de los objetivos de nuestra investigación demostrando que la educación es uno de los campos determinantes para el emprendimiento, convirtiéndose la formación en competencias emprendedoras en imprescindible, ya que son un ámbito fértil para que el emprendedor desarrolle una identidad propia y articule alianzas y relaciones productivas representando la respuesta a la voz de las empresas. Concretamente, es fundamental trabajar, por un lado, el espíritu empresarial, que es el mecanismo que impregna el conocimiento para facilitar su propagación y, en última instancia, generar crecimiento económico, y por otro el espíritu emprendedor, que se construye a partir de la intersección de elementos como oportunidad, características del individuo emprendedor, educación en actitudes y capacidades empresariales. En la configuración del espíritu emprendedor la figura del profesor se erige como agente transformador de la realidad del educando.

Las matrices resultantes del Marco Lógico nos han permitido ofrecer una ventaja competitiva al profesorado en la que se suscita el desarrollo personal y profesional del alumnado. Además, pretende ser objeto de referencia para llevar a cabo buenas prácticas en materia estratégica y formativa en la cultura emprendedora, concretamente en el desarrollo de competencias, inmersas en el contexto del tiempo educativo y social de los niños, jóvenes y mayores universitarios, ofreciendo una propuesta para las diferentes etapas educativas, además de cumplir con los criterios de transferibilidad, innovación y homologación a otros territorios. Por ello, en este sentido, consideramos que este estudio contribuye a la literatura en general sobre buenas prácticas.

Compete a las administraciones educativas fomentar la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, y a las Universidades la dirección, orientación y organización de los planes de estudio conducentes al desarrollo de la labor docente. Por ello, entendemos e instamos a las instituciones implicadas a que, enmarcadas en un ocio formativo, favorezcan tanto la creación de redes sociales de emprendimiento como la formación del profesorado en todas las etapas educativas, dando cumplimiento a otro de nuestros objetivos en materia emprendedora de manera inicial y continuada, puesto que la formación de los futuros emprendedores como figura clave está ligada a la capacidad y conocimientos que sus docentes posean como componente humano fundamental en el complejo entramado del ecosistema empresarial.

Referencias bibliográficas

- Asenjo, M.P.F. y Barberá, J.P. (2014). Evaluación del impacto de la educación superior en la iniciativa emprendedora. *Historia y Comunicación Social* 18, 377-386.
- Audretsch, D.B. (2009). Entrepreneurship capital and economic growth. *Investigaciones Regionales* 15, 27-45.
- Bates, T. (1995). Self-employment entry across industry groups. *Journal of Business Venturing* 10 (2), 143-156.
- Brazeal, D. y Herbert, T. (1999). The genesis of Entrepreneurship. *Entrepreneurship, Theory and Practice* 23 (3), 29-45.
- Camacho, H., Cámara, L., Cascante, R. y Sainz, H. (2001). *El Enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos. Cuaderno para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo*. Madrid: Fundación CIDEAL.
- Carballo de la Riba (coord.) (2006). *Género y desarrollo: el camino hacia la equidad*. Madrid: Catarata.
- Davidsson, P. y Honig, B. (2003). The role of social and human capital among nascent entrepreneurs. *Journal of Business Venturing* 18 (3), 301-331.
- Fodor, J.A. (1999). *Conceptos. Donde la ciencia cognitiva se equivocó*. Barcelona: Gedisa.
- Freytag, A. y Thurik, A.R. (2007). Entrepreneurship and its determinants in a cross country setting, *Journal of Evolutionary Economics*, 17 (2), 117-131.
- García Cabrera, A.M., Déniz Déniz, M.C., García Soto, M.G., Martín Santana, J.D., Suárez Ortega, S.M. y Cabrera Suarez, M.K. (2014). ¿Los títulos de administración de empresas adaptados al EEES en España forman directivos emprendedores? *Bor-dón. Revista de Pedagogía*, 66 (2), 75-92.
- Gasper, D. (1999). El enfoque del marco lógico más allá de los proyectos: el seguimiento y la evaluación de la ayuda humanitaria en emergencias complejas. *Revista española de desarrollo y cooperación*, 4, 51-82.
- Guillén Mondragón, I. (2014). *Economía y las Oportunidades de Desarrollo: Desafíos en América-Latina*. Ecuador: Ecorfan.
- Ibáñez, J.S., De Benito Crosetti, B. y Darder, A. (2011). Los mapas conceptuales como organizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje: los itinerarios de aprendizaje. *IN. Investigació I Innovació Educativa I Socioeducativa*, 3 (1), 63-74.
- Jiménez Palmero, A., Palmero Cámara, C. y Jiménez Eguizábal (2012). El impacto de educación secundaria y superior en la creación de empresas en la Unión Europea. *Revista española de Pedagogía*, 252, 201-219.
- Kinchin, I.M., Streatfield, D. y Hay, D. (2010). Using concept mapping to enhance the research interview. *International Institute for Qualitative Methodology*, 9 (1), 52-68.
- Krueger, N.F. (2015). *Entrepreneurial Education in Practice. Part 1: The Entrepreneurial Mindset, Entrepreneurship360 Thematic Paper*. Paris: OECD, <http://www.oecd.org/cfe/leed/Entrepreneurial-Education-Practice-pt1.pdf>.
- lackeus, M. (2015). *Entrepreneurship in education. What, Why, When, How*. París.

- Marulanda Valencia, F., Montoya Restrepo, I.A. y Vélez Restrepo, J.M. (2014). Theoretical and Empirical Contributions to the Study of Entrepreneurs. *Cuadernos de Administración*, 30 (51), 89-99.
- Mayr, E. (1998). *O desenvolvimento do pensamento biológico: diversidade, evolução e herança*. Brasília: Unb.
- Miranda Miranda, J.J. (2006). *Gestión de proyectos: identificación, formulación, evaluación financiera*. Colombia: MM.
- Moscoso Escobar, J. y Botero Botero, S. (2013). Métodos de valoración de nuevos emprendimientos. *Semestre económico*, 16 (33), 237-264.
- Mwasalwiba, E.S. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52, 20-47.
- O'Connor, A. (2013). A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes. *Journal of Business Venturing*, 28, 546-563.
- Orozco Triana, J.A. y Arraut Camargo L.C. (2013). El entorno competitivo para el emprendimiento en la región Caribe de Colombia: caso de Barranquilla, Cartagena, Santa Marta y Sincelejo. *Revista EAN*, 74, 86-105.
- Ortegon, E., Adriana, E. y Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago de Chile: United Nations Publications.
- Osorio Tinoco, F.F. y Pereira Laverde, F. (2011). Hacia un modelo de educación para el emprendimiento. Una mirada desde la Teoría Social Cognitiva. *Cuaderno de Administración*, 24 (43), 13-33.
- Pérez Ramírez, B. y Carrillo Benito, E. (2000). *Desarrollo local: Manual de uso*. Madrid: ESIC.
- Pujals, P.S. y Jiménez, A.M.E. (2012). Reflexión sobre el rigor científico en la investigación cualitativa. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 879-888.
- Rennie, D.L. (1996). Fifteen years of doing qualitative research on psychotherapy. *British Journal of Guidance and Counselling*, 3, 317-327.
- Rennie, D.L. (1998). Grounded theory methodology: The pressing need for a coherent logic of justification. *Theory and Psychology*, 8, 101-119.
- Salinas, J., De Benito, B. y Darder, A. (2011). Los mapas conceptuales como organizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje: los itinerarios de aprendizaje. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3 (1), 63-74.
- Sánchez, N. (2007). El marco lógico. Metodología para la planificación, seguimiento, y evaluación de proyectos. *Visión gerencial*, 2, 328-343.
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J. y Rytkola, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education + Training*, 52, 117-127.
- Toledano Garrido, N. (2006). Las perspectivas empresariales de los estudiantes universitarios: un estudio empírico. *Revista de educación*, 341, 803-825.
- Uhlaner, L. y Thurik, R. (2007). Postmaterialism influencing total entrepreneurial activity across nations. *Journal of Evolutionary Economics*, 17 (2), 161-185.

- Valdés, M.A., Menéndez, L.M. y Valdés, V.G. (2006). Los mapas conceptuales: un recurso para el aprendizaje apoyado en tecnologías. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 28, 89-97.
- Valencia Agudelo, G.D. (2012). Autoempleo y emprendimiento. Una hipótesis de trabajo para explicar una de las estrategias adoptadas por los gobiernos para hacer frente a los procesos del Mercado. *Semestre Económico*, 15 (32), 103-128.
- Valliere, D. y Peterson, R. (2009). Entrepreneurship and economic growth: Evidence from emerging and developed countries. *Entrepreneurship and Regional Development*, 21 (5), 480-559.
- Van Gelderen, M. y Jansen, P. (2006). Autonomy as a start-up motive. *Journal of Business and Enterprise Development*, 13 (10), 23-32.
- Veciana, J.M. (2007). Entrepreneurship as a Scientific Research Program. En Cuervo, A., Ribeiro, D. y Roig, S. (eds.), *Entrepreneurship: Concepts, Theory and Perspective*. New York: Springer, 23-72.

REALIDAD, PENSAMIENTO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Convertirse en grupo de trabajo: Un modelo de didáctica universitaria

Giuseppina MESSETTI
Paola DUSI
Monia RODORIGO

Datos de contacto:

Giuseppina Messetti
Università degli Studi di Verona
Lungadige Porta Vittoria, 17
37.129 - Verona (Italia)
Teléfono: +39 0458028780
Email: giuseppina.messetti@univr.it

Paola Dusi
Università degli Studi di Verona
Palazzo di Lettere, 17. 37.129 -
Verona (Italia)
Teléfono: +39 0458028616
Email: paola.dusi@univr.it

Monia Rodorigo
Universidad de Almería
Carretera de Sacramento, s/n.
04.120 - La Cañada de San
Urbano, Almería (España)
Teléfono: 950015450
Email: mrodorigo@ual.es

Recibido: 3/5/2016
Aceptado: 14/7/2016

RESUMEN

Saber trabajar en grupo y con los grupos es una competencia fundamental en el ámbito educativo. Por ello, desde la Facultad de Educación de la Universidad de Verona (Italia), se ha puesto en marcha un modelo formativo innovador para la gestión de grupos-clase que, además de conseguir el aprendizaje del alumnado, permita que estos adquirieran competencias esenciales para el trabajo en grupo. El modelo elaborado considera el grupo no solamente como lugar de aprendizaje, sino también como contexto favorable de activación de procesos reflexivos y meta-reflexivos, en aras de generar un aprendizaje significativo que parte de la experiencia y que está guiado, en todo momento, por el docente.

PALABRAS CLAVE: Didáctica universitaria, Competencias en el trabajo de grupo, Reflexividad.

Turning a Group into a Working Group: A Model for University Teaching

ABSTRACT

Knowing how to work 'as part of a group' and 'with a group' is an essential competence in education. In this light, we developed an educational model –in the context of the undergraduate degree in Educational Science at the University of Verona (Italy)– that is designed to encourage group-based learning processes and the acquisition of competencies related to group work. In the model devised, the group is not only a space for learning; it is also a context that is conducive to the process of reflecting on one's own practice and meta-reflexive processes.

KEYWORDS: University teaching, Teamwork competences, Reflexivity.

Introducción

Saber trabajar en grupo y con un grupo es una competencia fundamental para los profesionales del ámbito educativo. Si, por un lado, gran parte del trabajo educativo se desarrolla en grupo o en equipos multidisciplinares, por otro la mayoría de las acciones educativas tienen como destinatarias a personas reunidas en grupo y como objetivo el desarrollo de competencias *prosociales*, tan necesarias para saber vivir juntos (Morin, 2015). Así, competencias como la comprensión y aceptación del otro, la colaboración, la gestión creativa de los conflictos y la ciudadanía activa se tornan indispensables para los ciudadanos y ciudadanas de la actual sociedad postmoderna. Sin embargo, la adquisición de las mismas -tan necesarias para la construcción de los grupos de trabajo y la promoción de los procesos de aprendizaje fundamentados en ellos- requiere sin duda de la activación de itinerarios formativos específicos y previamente planificados, que propicien en los destinatarios un aprendizaje experiencial basado en competencias específicas.

Es justamente para dar respuesta a dicha necesidad por lo que presentamos la experiencia llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Verona (Italia), en la que un grupo de docentes del Grado de Educación Social han puesto en marcha un «modelo formativo innovador», en aras de promover en el alumnado las competencias específicas necesarias para trabajar en y con grupos.

La necesidad de adquirir estas competencias ha sido ampliamente justificada en la literatura especializada (Navarro Soria, González Gómez, López Monsalve, Botella Pérez, 2015; Fernández Larragueta y Rodorigo, 2016; Morales Rodríguez, 2016); sin embargo, tanto por razones epistemológicas como de deontología profesional, han de ser reconducidas y repensadas desde la especificidad de las prácticas pedagógicas de grupo.

El modelo formativo que aquí presentamos nace de la idea de integrar dos perspectivas teóricas diferentes -pero complementarias- sobre los grupos; por un lado, la Teoría del *Team Building* (Glover y Midura, 1992; Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992; Quaglino y Cortese, 2003; Fernández-Río, 2004) y, por otro, la de la psicodinámica (Lewin, 1945, 1951; Bion, 1971; Spaltro, 1999), que gracias a la interpretación que hace de cómo los procesos subyacentes interactúan para determinar la conducta humana está más atenta a los procesos específicos implicados en las integraciones grupales.

Muchos de los estudios sobre el funcionamiento de los grupos (Cabero, 2003; Gros, 2008; Pimienta, 2012; Blaik, 2013; Cifuentes Férrez y Meseguer Cutillas, 2015) muestran cómo el estar en y el participar de un grupo activa aspectos intrapsíquicos profundos que interfieren continuamente con la posibilidad de operar de forma constructiva. De hecho, la tesis que sostiene el modelo formativo que

vamos a presentar se fundamenta sobre la idea de que los grupos pueden evolucionar eficazmente y transformarse en Grupos de Trabajo si alguien se encarga intencionadamente de su organización y funcionamiento; desarrolla un trabajo riguroso de observación; comprende las dinámicas y las especificidades del grupo e interviene de forma adecuada. Dicha disposición interpreta el trabajo en grupo como una actividad que persigue tanto la consecución de un resultado como la constitución de un grupo de trabajo capaz de reflexionar sobre las variables estructurales (objetivo, método y roles) y sobre las procesales (comunicaciones y clima).

Las numerosas experiencias formativas llevadas a cabo muestran que las agrupaciones de alumnos pueden evolucionar y transformarse en Grupos de Trabajo (experimentar lo que se ha definido como *groupship*, producir resultados de calidad, enfrentarse mutuamente y gestionar positivamente los inevitables conflictos que pueden surgir en el trabajo en equipo) siempre y cuando alguien, desde el exterior -el docente en nuestro caso-, facilite y promueva el desarrollo de la reflexividad como competencia transversal necesaria.

Hemos de decir, finalmente, que este trabajo nace con el objetivo de: a) promover en el alumnado las competencias específicas necesarias para trabajar en y con los grupos; b) favorecer la construcción del conocimiento académico por parte del alumnado, frente a la mera repetición de contenidos; y c) analizar el papel que asume el profesorado a la hora de propiciar la construcción de grupos reales de trabajo.

Promover la reflexividad para aprender en grupo: la herencia de las teorías pedagógicas

Los estudios sobre el aprendizaje en grupo tienen una larga tradición, sobre todo en los países anglosajones (Slavin, 1980; Johnson y Johnson, 1991; Sharan y Sharan, 1998). Los presupuestos teóricos sobre los que se fundamentan son múltiples ya que, después de una revisión de la bibliografía más clásica en el campo socioeducativo, podemos afirmar que se pueden relacionar –entre otros muchos planteamientos– con: a) el concepto de ambiente social de aprendizaje de Dewey (1954); b) la teoría del clima social de Lewin (1951); c) el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotskij (1978); d) las concepciones de Bion (1988) sobre las profundas conexiones entre emociones y aprendizaje; y e) la teoría del *person-centered learning* de Rogers (1951), tan solo para citar las referencias más importantes. En esta línea, es importante subrayar que la base teórica sobre la que se construyen los métodos de aprendizaje cooperativo no solo ahonda sus raíces en múltiples teorías educativas y sociales, sino que además abarca de forma transversal distintos ámbitos del desarrollo: el cognitivo, el emocional, el social y el emotivo (Inglés, Martínez-González y García-Fernández, 2013).

Por todo ello, podemos afirmar que el proceso formativo destinado a los estudiantes y futuros profesionales de la educación que proponemos se basa fundamentalmente en el grupo como lugar de aprendizaje, y más específicamente en la activación de procesos reflexivos (*retrospective reflection*) y meta-reflexivos (*high-order mental process*) (Schön, 1983; Pérez Gómez, Soto Gómez y Serván Nuñez, 2015) sobre la acción, en aras de promover un aprendizaje significativo que nace de la experiencia y la reflexividad.

Explicitar y compartir la intencionalidad de la acción formativa

La Facultad de Educación de la Universidad de Verona acoge un número elevado de estudiantes: hasta 450 matriculados por curso en los Grados, y alrededor de 80 en los posgrados, siendo el 90% de ellos mujeres. Sin embargo, no es tarea sencilla para el profesorado prever la tasa de asistencia a clase de los matriculados, ya que ésta se caracteriza por cierta discontinuidad y poca previsibilidad, fundamentalmente por dos razones concurrentes: por un lado, un porcentaje significativo del alumnado trabaja además de cursar los estudios universitarios, dificultando así la posibilidad de atender a las clases; por otro, la asistencia es optativa según dictamina el Plan de Estudios, algo que a su vez provoca que la tasa de asistencia se incremente o disminuya en función del tipo de asignatura y del profesor encargado de impartirla.

La asignatura *Didáctica y Programación Educativa*, espacio de experimentación de la propuesta que vamos a presentar, es una materia básica para todos los perfiles educativos de la Facultad y, consecuentemente, común a varios Grados y Posgrados. Tiene una duración de 54 horas y, por lo general, cuenta con unos 120 alumnos asistentes en los Grados y unos 60 en los posgrados.

Acoger al nuevo grupo: la importancia de la confianza y la reciprocidad en la relación docente-discente

Cuando se comienza un proceso formativo innovador con un alumnado que está socializado en un modelo de enseñanza y aprendizaje tradicional y academicista-transmisor (Fernández-Larragueta y Rodorigo, 2016), la acogida y el planteamiento de las bases sobre las que seguir trabajando asumen especial importancia. Por ello, al proceso de acogida del alumnado se dedica la primera semana de clase. A lo largo de la misma se presenta el *Syllabus*, a través del que se describe el programa global de la asignatura (finalidades, objetivos, contenidos propuestos, bibliografía, evaluación y calificación del aprendizaje) y la metodología didáctica (estructura de las unidades didácticas, recursos tecnológicos, espacios web de aprendizaje y estrategias de aprendizaje cooperativo). El

fin de la misma reside en explicitar y compartir tanto la intencionalidad y los objetivos de las propuestas didácticas, como los roles y las responsabilidades que estudiantes y docentes asumen desde esta novedosa experiencia formativa. El *Syllabus* se configura como un verdadero contrato formativo¹ abierto a la *negociación* y a los cambios que se planteen, a partir del debate con el alumnado, las características y exigencias formativas y el rol que asumen los responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde esta perspectiva. A través del *Syllabus* se busca propiciar un entorno de aprendizaje en el que la participación sea activa, autónoma y responsable. Sin embargo, el elevado número de alumnos y alumnas por clase dificulta dicho proceso, ya que como los mismos estudiantes afirman «es difícil empezar a hablar en un entorno en el que no se conoce a los demás».

Observar el grupo para conocerlo: la necesidad de negociar significados y significantes

Un nuevo año, nuevos estudiantes y como siempre «*Aller Anfang ist schwer*» –cada inicio es difícil– recita un antiguo proverbio alemán. ¿Cómo evitar entonces la ansiedad y la preocupación que experimentamos cada vez que nos enfrentamos con algo nuevo? Parte de la naturaleza de cada inicio es representado por el encontrarse frente a un camino desconocido y percibirse a medio camino entre la excitación y el miedo. El aula llena, un grupo de personas separadas las unas de las otras, con lápiz y libreta listos para tomar apuntes; clara herencia de años de docencia transmisora. ¿Cómo desenvolverse en esta situación? ¿Cómo establecer una relación con ellos? ¿Cómo activar relaciones cooperativas entre pares?

El cuestionario del principio del curso: un instrumento para conocerse

Una de las estrategias que hemos utilizado para acercarnos a las aulas y para intentar responder a las preguntas que planteábamos hace tan solo unas líneas ha sido la entrega al alumnado, justo después de la presentación del *Syllabus*, de un cuestionario² que, con el paso de los años, se ha revelado un instrumento muy útil y capaz de responder a múltiples interrogantes.

-
- 1 El contrato formativo o de aprendizaje es utilizado hoy en día en distintos contextos, desde la metodología de la *Simulimpresa* al balance de las competencias, pasando por la formación de adultos y la autonomía didáctica en los procesos de adaptación curricular en las escuelas. El concepto contrato formativo tiene de todas formas orígenes lejanos (para saber más, consultar *Emilio* o *De la educación*, de Jean-Jacques Rousseau).
 - 2 Para más informaciones acerca del cuestionario realizado y para poder consultarlo pueden contactar con las autoras de este artículo a través del correo electrónico.

Este cuestionario, compuesto por preguntas con carácter cerrado y abierto, recoge datos sociológicos (edad, estado civil, residencia, domicilio, ocupación actual, etc.), informaciones significativas y opiniones sobre su paso anterior en instituciones educativas (fundamentalmente institutos y universidades, haciendo hincapié en: la asistencia, las motivaciones personales, las relaciones establecidas y el grado de satisfacción con la oferta formativa) y las expectativas del alumnado acerca de la asignatura que está a punto de empezar.

Devolver sentido y valor: transformarse en grupo aula a través del conocimiento mutuo y la adquisición de un estatus

Los datos obtenidos del cuestionario permiten al docente tener una idea previa sobre el aula y se transforman en una referencia para guiar su trabajo. Este resultado es solamente el primer paso del proceso de observación-conocimiento de los estudiantes: con el paso del tiempo y con el contacto directo con los grupos de trabajo el docente será capaz de transformar aquel grupo inicial en personas únicas y diferentes.

Es importante devolver con rapidez al alumnado los datos del cuestionario inicial. La descripción global que ofrece abre, incluso para ellos, la posibilidad de percibirse como un grupo y reflexionar fundamentalmente acerca de la edad del grupo y del rol que asumen como estudiantes universitarios. Las respuestas abiertas ofrecen, además, posibilidades de reflexión, ya que son parte de las experiencias descritas y cada uno puede intervenir en el debate. Los debates iniciales sobre sus propias experiencias facilitan la participación en las siguientes sesiones.

Con las experiencias realizadas, a partir de la observación del comportamiento del estudiantado y del clima de aula, se ha podido confirmar la hipótesis según la cual el devolver al alumnado los datos extraídos de los cuestionarios es un aliciente para su interés y motivación, ya que la atención prestada a sus historias previas facilita el aprendizaje posterior, aspecto ya afirmado por Blandino y Granieri (1995) hace más de dos décadas.

Construir grupos de trabajo: el gran grupo, el intra-grupo y el grupo pequeño

En el curso de los años se ha conseguido una organización didáctica que ha resultado eficaz para la consecución de resultados positivos, tanto en relación a lo encomendado al grupo (*projet work*) como en relación a la activación de competencias reflexivas sobre el mismo. Se trata de un modelo organizativo que prevé tres momentos: primero, el trabajo con el grupo aula; segundo, el del trabajo con pequeños grupos; y un tercer momento que se sitúa entre los dos anteriores en un

nivel intermedio. El primer nivel, el del grupo aula, es el tradicional espacio de relaciones verticales: docente-gran grupo; el segundo es el del pequeño grupo en el que se establecen relaciones horizontales entre pares; y el tercero, el del intra-grupo –el grupo de los grupos- es el espacio de las relaciones mediadas: el docente se relaciona con los grupos y estos lo hacen entre ellos.

Las actividades formativas siguen una dinámica circular: *inputs* teóricos en el aula, trabajo en grupo, intra-grupo, conversaciones reflexivas. El continuo movimiento entre estos niveles es lo que permite las variaciones entre los roles y la posibilidad de la observación. El cambio espacio-temporal, incluso mental, produce disonancias y activa los procesos reflexivos necesarios para la construcción de un aprendizaje significativo.

El intra-grupo juega un rol crucial en el desarrollo de los espacios de trabajo, ya que por un lado favorece la identificación y por otro aumenta la motivación para trabajar a favor del grupo (Brown, 2000; García Olalla y Camps Llaudó, 2008). Este funciona como un escaparate en el que se van enseñando poco a poco los trabajos. Cada grupo presenta con orgullo su propio trabajo, y además tiene que compararlo con el de los demás. La gestión intra-grupo por parte del docente -que en este caso actúa como guía-, además de competencias técnicas, requiere capacidad de equilibrio. Es importante que aquel escaparate en el que se convierte la presentación de los trabajos provoque no solo confrontación entre los grupos, sino también comparación y valoración de las diferencias: a cada uno el tiempo que necesite, el sitio que le corresponda, las apreciaciones oportunas (de los puntos fuertes y de los débiles) y una correcta evaluación explicitando -clara y anticipadamente- los criterios que guiarán la misma.

Primera fase: el acercamiento espontáneo al trabajo en grupo

En la primera fase las actividades se desarrollan alternando *inputs* teóricos y trabajo del alumnado. A los grupos se les asigna un objetivo y una tarea, igual para todos. Para que surja el acercamiento espontáneo e irreflexivo al grupo -tema sobre el que reflexionaremos más adelante- no se proporcionan indicaciones ni teóricas ni metodológicas, sino que simplemente se definen las configuraciones espacio-temporales -buscando un espacio e invitando a los miembros a trabajar de forma continuada con su grupo- y se les responsabiliza de la gestión del tiempo y de la participación. El objetivo de la primera fase es la producción de un escrito grupal que justifique –sobre la base de los *inputs* teóricos, los materiales bibliográficos proporcionados y la experiencia de cada componente- uno de los temas de la asignatura.

Al final de cada sesión, uno de los componentes asume el rol de portavoz, informando a los demás sobre los elementos específicos trabajados. Esta fase permite además al docente seguir el desarrollo del trabajo y proporcionar conse-

jos ajustados sobre elementos como la organización de los contenidos y eventuales mapas conceptuales.

- Detener la acción para provocar la reflexión

El día fijado para la presentación de los trabajos realizados por el alumnado suele estar caracterizado por el nerviosismo y la agitación. Antes de proceder con la actividad se solicita a los y las estudiantes que rellenen un cuestionario³ de valoración de las actividades desarrolladas en grupo.

El instrumento busca medir y provocar la reflexión sobre algunos elementos del proceso, como la satisfacción con el trabajo realizado; la percepción del nivel de participación de los componentes a los debates producidos para la elaboración del producto final; la percepción del nivel de compromiso de los componentes; la influencia ejercitada por los miembros sobre los demás y la valoración de la utilidad del trabajo en grupo para el aprendizaje individual. Finalmente, una última pregunta de carácter abierto incita al alumnado a proponer posibles cambios para la mejora.

Este cuestionario obliga, además, al estudiantado a distanciarse de su posición como individuos implicados en el proceso y a analizar desde fuera lo acontecido. Permite mirar atrás a través de la llamada *Retrospective Reflection* (Schön, 1983), que consiste en pedir a los componentes que vuelvan a pensar en lo acontecido en el periodo de trabajo en grupo y que resalten en qué momentos se han visto como protagonistas. Este tipo de reflexión, que se lleva a cabo cuando la acción ha concluido, permite mirar hacia atrás y volver a pensar y reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje vivida. Se trata de reconstruir el proceso, analizar lo acaecido, identificar el porqué de las acciones puestas en marcha y conectar con el saber implícito que ha guiado la acción (Pérez Gómez, Soto Gómez y Serván Nuñez, 2015).

Las sugerencias proporcionadas para la mejora del aprendizaje en grupo son particularmente interesantes ya que, por un lado, problematizan la experiencia; y, por otro, ayudan al docente a modificar y mejorar la planificación formativa.

Las observaciones que hacen los y las estudiantes sobre los elementos ineludibles para la construcción de los grupos de trabajo (*team building*) por un lado corroboran las afirmaciones de Schön (1983) acerca del saber implícito en la acción, y por otro sirven de guía para el docente para la planificación de las posteriores clases teóricas. De hecho, es vital para este tipo de proceso de enseñanza y aprendizaje que las teorizaciones posteriores y la planificación de los siguientes procesos didácticos nazcan de la experiencia y las críticas de los propios alumnos sobre el trabajo desarrollado.

3 Para consultar el material utilizado contactar con las autoras del artículo por correo electrónico.

Segunda fase: Hacia el grupo de trabajo

Desde el momento en el que las implicaciones del trabajo en grupo se han transformado en explícitas, el curso procede con *inputs* teóricos organizados por unidades didácticas de profundización de los temas trabajados en los *team building*. En este momento la relación con la experiencia, aumentada por una práctica reflexiva, permite que las metodologías y técnicas utilizadas por los grupos acaben siendo interiorizadas por el alumnado.

El objetivo de la segunda fase es la creación de un proyecto educativo en un contexto de educación no formal. Se proporciona al alumnado un entorno simulado en el que los grupos se transforman en verdaderos equipos de profesionales que luchan para la adjudicación de un contrato. Los grupos trabajan con mayor libertad y autonomía (tienen que elegir el contexto e identificar el problema) y tienen que debatir, compartir y tomar decisiones.

En esta segunda fase el docente asume el rol de asesor; las actividades intra-grupo son menos frecuentes y aumentan los momentos de reflexión sobre la práctica.

El ejercicio de la escritura: práctica reflexiva necesaria para el aprendizaje

El proyecto que estamos presentando compromete a fondo a un alumnado que, además de trabajar en grupo, debe profundizar individualmente los temas tratados. El ejercicio de la escritura es otra característica destacada del proceso formativo que, como ya hemos mencionado, promueve el pensamiento reflexivo. La escritura es una herramienta valiosa ya que «el escribir no solo supone una actividad reflexiva, constituyéndose como un primer acercamiento a la elaboración de lo vivido, sino que también ofrece un material útil para posteriores procesos de reflexión que permiten profundizar todavía más en el proceso de interpretación de la experiencia. Volver a analizar, después de un tiempo, nuestras propias descripciones de lo vivido permite asumir el rol de espectador, posibilitando así la creación de nuevas interpretaciones» (Mortari, 2003, 54).

A lo largo del curso académico se proponen dos formas de enfrentarse a la escritura: la individual y la grupal.

Individualmente, existen tres momentos distintos de escritura: en un primer momento –la fase previa- se invita al alumnado a describir sus reflexiones acerca del comienzo del curso; en un segundo momento –el grueso de la fase de escritura y reflexión- se le solicita al alumnado que trabaje en lo que se ha llamado un *diario de a bordo* o diario reflexivo. En él hay que registrar uno o más eventos que han sido particularmente significativos, intentando describirlos teniendo en

cuenta la complejidad y unicidad de la realidad en la que han acontecido, siendo la redacción del mismo una práctica importante en la formación del pensamiento reflexivo de cada uno. Finalmente, y coincidiendo con el final del curso, cada estudiante tiene que redactar una reflexión final apoyándose en el *diario de a bordo* como recurso de aprendizaje y reflexión, ya que el escribir como metodología didáctica encierra múltiples ventajas: ayuda a profundizar, a poner claridad en las reflexiones, a identificar los elementos no claros y a mejorar el conocimiento. Ayuda a dejar espacios para las emociones y a reconocerlas, a reflexionar sobre las acciones llevadas a cabo. Conecta el interior con el exterior y desarrolla habilidades de auto-observación.

Por otro lado, la escritura grupal. Los grupos, a lo largo de todo el proceso, describen y recogen en su *portfolio* las reflexiones que nacen de los debates que se van sucediendo a lo largo del desarrollo del trabajo grupal. Este ejercicio también tiene sus implicaciones valiosas, algo que además queda patente en el nivel de compromiso con el que los estudiantes se enfrentan a esta tarea y en la mejora paulatina de sus escritos.

- Diario de a bordo y vida del grupo: espacios para compartir y aprender

La redacción del *diario de a bordo* ha desarrollado un papel muy importante para la significación de la experiencia individual, el desarrollo del grupo y la comprensión de los procesos del *team building*. Las reflexiones críticas sobre el escrito que el estudiantado está llamado a redactar al final del curso académico evidencian que este tipo de actividad es considerada muy laboriosa por parte de los estudiantes y, en algunos casos, incluso *rara* o *extraña*. No obstante, numerosas son las ventajas que ofrece esta técnica en la activación de los procesos reflexivos y en la tarea de profundización del conocimiento introspectivo y asunción de roles en el trabajo de grupo.

Al *diario de a bordo* se atribuyen distintas funciones con el paso del tiempo: al final del día y al final del curso. El desarrollo de la actividad sirve para un control constante del grupo: repensar determinados elementos deslocalizando la mirada del *aquí y ahora* permite analizar críticamente la sesión de trabajo, repensar la forma de estar en el grupo, clarificar los elementos esenciales del trabajo y posicionarse frente a un conocimiento para poder compartirlo con los demás compañeros en la siguiente sesión; pero, también, dejar espacio a los sentimientos y los estados de ánimo. Los textos muestran cómo la escritura, a través de la reflexión sobre la práctica, favorece el contacto con uno mismo y ayuda a clarificar las emociones que entran en juego en la vida del grupo.

Algunos estudiantes se dan cuenta de la utilidad del *diario de a bordo* sobre todo al final de la materia, en el momento de la redacción de la reflexión final. En ella, están invitados a describir la historia de su propio grupo de trabajo intentando identificar las fases, los momentos críticos y los de desarrollo, analizar

las variables estructurales y procesuales. Las reflexiones finales documentan la experiencia del trabajo en grupo unida a una actividad de reflexión sobre la práctica que resulta extremadamente importante, no solo para el aprendizaje académico, sino también para el desarrollo de potencialidades humanas y habilidades sociales. Llama la atención cómo casi todos los alumnos perciben al grupo como una prueba en la que está en juego su autoestima, y cómo muchos tienen miedo a exponerse y a verse juzgados por sus pares.

Conclusiones

Para finalizar, mostramos una serie de ideas fuerza que hemos podido extraer de la experiencia llevada a cabo en las aulas universitarias de la Universidad de Verona y de las propias palabras del alumnado que ha participado en ellas.

- El modelo formativo innovador presentado ayuda a promover en el alumnado competencias específicas tan necesarias para trabajar en y con los grupos en la sociedad postmoderna, líquida y cambiante en la que vivimos (Bauman, 2013). A este propósito, una alumna comenta: «Yo soy insegura y los trabajos de grupo me dan miedo porque temo la comparación, me da miedo que alguien me diga que lo que yo aportó está equivocado. Algunas veces, me iba con mal sabor de boca [...] ¡Qué feliz era cuando aceptaban mis sugerencias! Como por ejemplo cuando dije que podríamos haber empezado el escrito con el texto de una canción [...]. Pienso que ha sido en esos momentos cuando algo ha cambiado dentro de mí, me ha ayudado a verme de otra forma y es cuando, de verdad, me he sentido parte del grupo».
- El alumnado ha ido desarrollando confianza en sí mismo y motivación para el aprendizaje a lo largo del proceso formativo, debido fundamentalmente a que paulatinamente, y de forma paralela a la construcción del grupo, iba percatándose de los beneficios del mismo. Esto, por un lado, se considera como básico para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Salinas, De Benito y Lizana, 2014); y, por otro, aparece en las palabras del propio alumnado «[...] el trabajo en grupo ayuda a sentirse importantes, a considerarse útiles, además de aumentar significativamente la autoestima y las ganas de aprender»; «Trabajar en grupo no permite solamente reconocer las distintas dinámicas, como ya se ha dicho: siendo parte de ellas se tiene además la posibilidad de experimentar gestionarlas. Lo que más me ha quedado de esta experiencia ha sido el desarrollo del mismo, lo que me gustaría llamar *educación a la participación*. De hecho he tenido la oportunidad de trabajar mis habilidades relacionales, expresivas y apreciar el trabajo de los demás».
- Se ha conseguido que el alumnado abandone su rol pasivo/tradicional en el aula y asuma un nuevo papel, a través del que construir de forma dialógica su propio conocimiento y posicionarse críticamente frente a la información con la

que entra en contacto en las aulas universitarias: «No recuerdo ninguna otra actividad que me haya ayudado tanto a aprender y reflexionar sobre los que se estaba trabajando»; «En este momento encuentro estas palabras que acabo de decir de una profundidad muy superior a como las entendía antes, ya que he vivido y participado en todas las fases de desarrollo del grupo al que pertenecía».

- El alumnado describe el papel que asume el docente para la construcción de los grupos de trabajo –tanto académica como socialmente–, resaltando y subrayando la diferencia que existe entre el trabajar en grupo puntualmente y el trabajo docente que permite convertir –a través de actividades reflexivas y meta-reflexivas– el aula en un grupo de trabajo: «Honestamente he de admitir que al principio del curso tenía muchas dudas acerca del método de trabajo que proponía la profesora, quizás porque era muy distinto de lo que estaba acostumbrado, el tradicional usado en la universidad; creo que las sesiones iniciales en las que la profesora ha explicado claramente la estructura de la asignatura y sus implicaciones han sido muy importantes. [...] Los trabajos de grupo han sido inesperadamente eficaces. [...] me ha ayudado no solo como estudiante, sino también como ser social, nacido para vivir en comunidad, para compartir experiencias con personas distintas, diferentes las unas de las otras; me ha enseñado a trabajar en comunión con los demás».

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Bion, W.R. (1971). *Esperienze nei gruppi*. Roma, Italia: Armando.
- Bion, W.R. (1988). *Apprendere dall'esperienza*. Roma, Italia: Armando.
- Blandino, G. y Granieri B. (1995). *La disponibilità ad apprendere*. Milano, Italia: Cortina.
- Blaik, R. (2013). Pre-service teacher's reflection: perception, preparedness and challenges. *Reflective Practice* 14 (1), 12-30.
- Brown, R. (2000). *Psicologia sociale dei gruppi: Dinamiche intragruppi e intergruppi*. Bologna, Italia: Il Mulino.
- Cabero, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la teleenseñanza. En F. Martínez (ed.), *Redes de comunicación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 129-156.
- Cifuentes Férrez, P. y Meseguer Cutillas, P. (2015). Trabajo en equipo frente a trabajo individual: ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción. *Tonos Digital*, 28, 1-21.
- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. *Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze, Italia: La Nuova Italia.
- Fernández-Larragueta, S. y Rodorigo, M. (2016). Repensar la docencia universitaria: La coordinación como estrategia para la innovación. *Opción*, 3 (en prensa).

- Fernández-Río, J. (2004). Desafíos físicos cooperativos en el aula de educación física: una experiencia de aventura. *Tándem*, 14, 57-66.
- García Olalla, L. y Camps Llauredó, C. (2008). Aprender con problemas: un enfoque contextualizado y socializado del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22.3), 47-62.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Glover, D.R. y Midura, D.W. (1992). *Team building through physical challenges*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos*. Barcelona: Gedisa.
- Inglés, C., Martínez-González, A. y García-Fernández, M.J. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (1), 33-53. doi: 10.1989/ejep.v6i1.101.
- Johnson, D.W. y Johnson R.T. (1991). *Learning Together. Group Theory and Group Skills*. Nueva York, USA: Prentice-Hall.
- Lewin, K. (1945). Reserve Program of Group Dynamics. *Sociometry*, 8 (2), 126-136.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York, USA: Harper & Row.
- Morales Rodríguez, F. (2016). Evaluación mediante rúbrica de la adquisición de competencias solidarias en universitarios. *Edmetic*, 5 (1), 93-112.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano, Italia: Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma, Italia: Carocci.
- Navarro Soria, I., González Gómez, C., López Monsalve, B. y Botella Pérez, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales a través de prácticas pedagógicas multidisciplinares y trabajo cooperativo. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), 99-117. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.183971>.
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E. y Serván Nuñez, M.J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84 (29.3), 81-102.
- Pimienta, J.H. (2012). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en Educación Superior. *Bordón*, 63 (1), 77-92.
- Quaglino, G.P., Casagrande, S. y Castellano A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano, Italia: Cortina.
- Quaglino G.P. y Cortese C.G. (2003). *Gioco di squadra*. Milano, Italia: Cortina.
- Rogers, C. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London, United Kingdom: Constable.
- Salinas, J., De Benito, B. y Lizana (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79 (28.1), 145-163.

- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London, United Kingdom: Temple Smith.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperative*. Trento, Italia: Erickson.
- Slavin, R. (1980). *Using Student Team Learning: The Johns Hopkins Team learning Project*. Baltimore, USA: The Johns Hopkins University.
- Spaltro, E. (1999). *Il gruppo*. Bologna, Italia: Pendragon.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, USA: Harvard University Press.

RESÚMENES DE TESIS DOCTORALES

Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género

Inmaculada GÓMEZ-JARABO

Datos de contacto:

Autora de la tesis:
Inmaculada Gómez-Jarabo
Universidad Complutense de
Madrid. Facultad de Educación.
Departamento de Didáctica y
Organización Escolar
C/ Rector Royo-Villanova, s/n.
Despacho 4307
28.040 Madrid.
Teléfono: 91 394 62 99
E-mail: inma.gomez@edu.ucm.es

Director de la tesis:
Dr. D. Primitivo Sánchez Delgado
Universidad Complutense de
Madrid. Departamento de Didáctica
y Organización Escolar.
Año en que ha sido presentada: 2015.
Nº de páginas: 704.
Nº de referencias bibliográficas: 274.

Recibido: 17/2/2016
Aceptado: 21/6/2016

RESUMEN

La presente tesis doctoral trata de ahondar en el conocimiento de la violencia para, después, proponer distintas actuaciones que puedan servir para avanzar hacia la tan ansiada cultura de paz en los centros escolares y en la sociedad. Centro de la investigación es la formación del profesorado para poder prevenir la violencia escolar, intervenir en situaciones en las que la convivencia pacífica se ve amenazada y atender a la diversidad étnica, cultural y de género, pues aunque todo el alumnado está expuesto y puede ser posible víctima, el alumnado de origen inmigrante y las mujeres son un «blanco mucho más fácil».

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, Educación para la paz, Educación no discriminatoria, Género, Educación intercultural, Violencia, Resolución de conflictos.

Teacher training for the educational treatment of conflicts related to cultural and gender diversity

ABSTRACT

This thesis is trying to get involved in the violence knowledge, so that we make up our mind considering and proposing different actions which may serve to take a step towards the much desired peaceful culture in schools and thus in society.

Another important point is the teachers training in order to avoid school violence. We have to face situations where peaceful coexistence is threatened. We have to cater to ethnic, cultural and gender diversity because we believe that all students are exposed. They may be possibly victims of attacks, students from immigrant backgrounds and women are a "much easier and desired target".

KEYWORDS: Teacher education, Education for peace, Nondiscriminatory education, Gender issues, Intercultural education, Violence, Conflict resolution.

Resumen del contenido

La tesis doctoral *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género* surge de la preocupación por los casos de malos tratos entre escolares, especialmente por aquellos relacionados con cuestiones de género y de identidad cultural.

Centro de la investigación es la formación del profesorado para poder atender a la diversidad étnica, cultural y de género, prevenir la violencia escolar e intervenir en situaciones en las que la convivencia pacífica se ve amenazada. Partimos de la sospecha de que el profesorado no siempre se encuentra preparado para intervenir ante situaciones discriminatorias y violentas, ni para elaborar e implementar planes de convivencia que redunden en la mejora del clima escolar y en el tratamiento educativo de los conflictos.

La tesis comienza con unas aproximaciones conceptuales a los temas que fundamentan el estudio (el conflicto, la agresividad y la violencia, el maltrato entre escolares, la violencia de género, la violencia hacia los inmigrantes, la situación de las alumnas inmigrantes en el entorno escolar y la formación del profesorado para la gestión de los conflictos y la atención a la diversidad). Posteriormente, se abordan la metodología, los instrumentos utilizados y el proceso de investigación seguido para la recogida y análisis de la información, lo que nos da pie a presentar los resultados de la investigación y realizar algunas propuestas respecto al desarrollo profesional del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos y la gestión de la diversidad cultural y de género.

Objetivos

El objetivo prioritario de la tesis es conocer las actitudes y el grado de preparación que tienen los profesionales de la educación (tanto en activo como en formación) para poder intervenir en situaciones en las que la convivencia pacífica se ve amenazada, y para dar respuesta a las necesidades reales de los centros educativos.

Hipótesis

La hipótesis de partida es que existen importantes carencias en la formación inicial y permanente de los titulados en Psicopedagogía, Pedagogía, Educación Social, Educación Infantil y Educación Primaria respecto a temas como interculturalidad, género, convivencia, conflictos y violencia.

Diseño de la investigación

La investigación comenzó con una amplia consulta bibliográfica y de documentación. A continuación, se aplicó un cuestionario a un pequeño grupo de es-

tudiantes, cuyos resultados sirvieron para elaborar el resto de instrumentos de investigación (cuestionarios y guiones de entrevistas y grupos de discusión, dirigidos tanto a estudiantes de último curso de titulaciones de educación como a profesionales en activo).

Los guiones provisionales fueron sometidos a evaluación por parte de expertos y por un grupo de personas de características análogas a lo que iba a ser la muestra de nuestro estudio. Una vez incorporadas las diferentes sugerencias relativas a redacción, contenido, pertinencia, relevancia y congruencia, procedimos a la aplicación de los instrumentos.

Muestra

Nuestro muestreo fue intencional y, en algunos casos, además, ocasional. Se procuró que en todas las pruebas participaran hombres y mujeres, así como estudiantes y profesionales en activo. Asimismo, se tuvo en cuenta que estuvieran representadas todas las especialidades, distintas etapas educativas y centros de diferente titularidad.

En los cuestionarios participaron 204 personas, en los grupos de discusión 17 y en las entrevistas 30.

Metodología utilizada

Abogando por la complementariedad de metodologías e instrumentos, se optó por la combinación de metodología cuantitativa y cualitativa. Se hizo uso de la metodología cuantitativa para tener un primer acercamiento a la realidad, y de la metodología cualitativa para profundizar en las percepciones y sentimientos de las personas participantes en la investigación.

Los instrumentos que se utilizaron fueron el cuestionario, las entrevistas, los grupos de discusión y la revisión de documentación (planes de estudio vigentes de las distintas titulaciones de educación).

Resultados y conclusiones

La principal conclusión que nos ofrece la investigación realizada es que, en general, nos encontramos con profesionales (y futuros profesionales) que valoran positivamente la diversidad y que consideran que los conflictos por razón de sexo o cultura son frecuentes en los centros. Sin embargo, en la mayoría de los casos la formación inicial recibida tiene graves carencias (en contenido y forma) en relación a temas como la convivencia, la interculturalidad, el género, los conflictos y la violencia. En esa situación, la formación permanente podría servir para cubrir

los vacíos dejados por la formación inicial pero, según nos muestra nuestra investigación, no siempre se accede a ella y, cuando se accede, no siempre responde a las necesidades reales que tienen los profesionales de la educación. Por tanto, nos encontramos con que es necesario realizar mejoras en la formación del profesorado. Por ese motivo, la parte final de la tesis consiste en una propuesta de mejora de la formación inicial y permanente del profesorado en relación a la convivencia escolar.

Nota del editor: La presente tesis doctoral, de la que aquí se ofrece un resumen, está disponible a texto completo en: <http://eprints.ucm.es/30737/1/T36152.pdf> (Consultado el día 21 de julio de 2016).

AUTORES

Rosa Ana Alonso-Ruiz es Doctora por la Universidad de La Rioja (UR). Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación en la UR. Licenciada en Pedagogía por la UNED y en Psicopedagogía por la Universidad de Salamanca. Maestra en Educación Infantil. Miembro del grupo de investigación AFYDO. Líneas de investigación: educación motriz, ocio, valores, currículum y formación del profesorado. Ha publicado en revistas de prestigio como *Bordón* y *RIDEP*, y es autora de libros y capítulos de libro en prestigiosas editoriales como CCS y Biblioteca Nueva.

María Belén Caballo Villar es Profesora Titular de Pedagogía Social (Dpto. Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social) de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Miembro del grupo de investigación SEPA (Pedagogía Social y Educación Ambiental) de la USC. Líneas de investigación: educación del ocio, tiempos educativos y sociales, educación social, políticas socioeducativas y desarrollo comunitario local, y ciudades educadoras.

Laura Cruz López es educadora social, pedagoga y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora Responsable de Titulación del Grado de Educación Social, imparte docencia desde el año 2010 en materias vinculadas al ámbito de la infancia y adolescencia en desprotección y conflicto social, y de otros colectivos vulnerables o en exclusión social, constituyendo sus principales líneas de investigación.

Jaime Cuenca Amigo es Doctor en Ocio y Desarrollo Humano, Licenciado en Filosofía e investigador asociado en el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto. Ha impartido docencia en la Universidad de Deusto y en el Tecnológico de Monterrey en el ámbito de la teoría del ocio, estética, filosofía del arte y otras disciplinas filosóficas. Es autor de dos monografías y una veintena de artículos en revistas especializadas, tales como *Arbor*, *World Leisure*, *Pensamiento*, *Estudios filosóficos* o *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*.

Macarena Cuenca-Amigo es Doctora en Ocio y Desarrollo Humano. Profesora de estrategia y organización de empresas en los grados ofertados por *Deusto Business School* en el campus de Bilbao. Miembro del equipo de investigación del Instituto de Estudios de Ocio, donde participa en proyectos relacionados con el binomio ocio y envejecimiento, y con el desarrollo de audiencias culturales. Ha publicado en revistas especializadas, tales como: *Arbor*, *Cuadernos de gestión*, *Inguruak* e *International Review of Social Research*, entre otras.

Tamara De La Torre Cruz es Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Pedagogía y Diplomada en Educación Social. Especialista universitario en

Terapias Corporales. Miembro del grupo de investigación Formainnova, ha colaborado con la Red Ociogune. Sus investigaciones principales se centran en el aprendizaje a lo largo de la vida, formación universitaria para personas mayores y emprendimiento. Colaboradora en tareas de coordinación en Programas para Personas Mayores en la Universidad de Burgos.

Joseba Doistua Nebreda es Doctor en Ocio y Potencial Humano, Licenciado en Historia y Máster en Gestión de Ocio, especialidad en Gestión Cultural. Trabaja en la Universidad de Deusto desde 2006. Coordinador del programa Ocio Cultural Universitario de DeustoBide-Escuela de Ciudadanía de la UD. Profesor y tutor del Titulado en Cultura y Solidaridad y docente en el grado de Humanidades y en el Máster en Dirección de Proyectos de Ocio. Investigador de la línea Ocio y Desarrollo Humano de la Universidad de Deusto.

Paola Dusi es Doctora en Pedagogía Intercultural y profesora de la *Università degli Studi* de Verona, en la que imparte docencia de Pedagogía intercultural, Comunicación y Mediación Intercultural, Pedagogía de las Familias, Social y de Comunidad. Sus principales líneas de investigación son el desarrollo de las competencias interculturales, procesos identitarios y relacionales de las familias migrantes y dinámicas socio-relacionales y emotivas de la necesidad de reconocimiento individual y social.

Almudena Eizaguirre Zarza es Doctora en Gestión Avanzada por la Universidad de Deusto. Es catedrática del área de Marketing de la Facultad de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Deusto, donde imparten docencia tanto de grado como de postgrado. Sus áreas de interés están relacionadas con el marketing, especialmente aplicado a contextos de ocio y turismo, el liderazgo y el desarrollo de las personas en las organizaciones. Asiste de forma regular a encuentros profesionales en estas áreas y a congresos, en calidad tanto de visitante como de ponente.

María del Camino Escolar Llamazares es Doctora en Psicología, Master en Terapia de Conducta y Profesora Ayudante Doctor de la Universidad de Burgos. Ha colaborado como terapeuta e investigadora en la Unidad de Atención Psicológica de la Universidad de Salamanca y ha trabajado como Psicóloga Orientadora en la Unidad de Empleo de la Universidad de Burgos. Sus investigaciones principales se centran en los problemas de ansiedad ante los exámenes universitarios, ansiedad ante la búsqueda de empleo y ante el emprendimiento.

Raúl Fraguela Vale es Profesor titular del Área de Didáctica de la Expresión Corporal (Departamento de Didácticas Específicas) de la Universidad de A Coruña (UDC). Miembro del grupo de Investigación *Política Educativa, Historia y Sociedad* (UDC). Colaborador externo del grupo de Investigación

SEPA de la Universidad de Santiago de Compostela. Líneas de investigación: Educación para el Ocio y Educación Física, tiempos educativos y sociales y EF, actividad física y salud en la infancia y el juego en la infancia.

María García-Feijoo es Doctora en Gestión Avanzada por la Universidad de Deusto y *MsC in Advanced Marketing Manager* por la Universidad de Lancaster (Reino Unido). Es directora del Master Universitario en Marketing Avanzado de la Facultad de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Deusto. Sus áreas de interés están relacionadas con el marketing, el comportamiento del consumidor, el *coaching* y el *mentoring*, así como con el desarrollo de las personas en las organizaciones. Asiste a congresos y eventos profesionales como investigadora y como ponente.

Inmaculada Gómez-Jarabo es Licenciada y Doctora en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, con experiencia como docente tanto en educación formal como no formal. Actualmente trabaja como profesora asociada del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UCM y como profesional autónoma (dedicada al perfeccionamiento profesional). Sus líneas prioritarias de trabajo e investigación son la interculturalidad, el género, la convivencia, la formación inicial y permanente del profesorado y las TIC aplicadas a la educación.

Rita Gradaílle Pernas es Diplomada en Magisterio, Licenciada en Pedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación, con Premio Extraordinario de Licenciatura y Doctorado. Completó su formación con un Máster en Género y Educación Social. Realizó numerosas estancias de investigación a nivel nacional e internacional. Miembro del grupo de investigación SEPA-*interea* de la USC (Grupo de referencia competitiva reconocido por la Xunta de Galicia). Sus principales líneas de investigación y publicación son: pedagogía-educación social, tiempos educativos y sociales, desarrollo comunitario, género y equidad.

Alfredo Jiménez Eguizábal es Doctor en Ciencias de la Educación. Catedrático de la Universidad de Burgos con cinco sexenios de investigación. Dirige grupos de investigación competitivos, Programas de Máster y Doctorado nacionales e internacionales. Autor de artículos de impacto. Experto en gestión como Vicerrector, Secretario de la Comisión de Evaluación del Profesorado Contratado de la Agencia para la Calidad del Sistema Educativo de Castilla y León, evaluador de ANECA y Agencias Vasca, Gallega y Catalana de Calidad.

Yolanda Lázaro Fernández es Doctora en Ocio y Potencial Humano, Licenciada en Psicología y Máster en Gestión de Ocio, especialidad Gestión Cultural. Trabaja en la Universidad de Deusto desde 1994. Actualmente es Directora de DeustoBide-Escuela de Ciudadanía de la UD. Es profesora acreditada desde

2008 por la UNIQUAL e imparte docencia en distintos programas de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Desde 2009, es miembro del Equipo Oficial de Investigación de Gobierno Vasco sobre *Ocio y Desarrollo Humano*.

María Isabel Luis Rico es Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Pedagogía. Profesora Ayudante Doctor en la Universidad de Burgos. Miembro de los grupos de investigación internacional Formadesa, Ociogune y Resortes con proyectos de investigación competitivos financiados por el Plan Nacional de I+D+i. Sus investigaciones principales se centran en el aprendizaje a lo largo de la vida, formación universitaria para personas mayores y emprendimiento.

Giuseppina Messetti es Profesora en la *Università degli Studi di Verona*, donde enseña teorías y métodos de la planificación didáctica. Sus líneas de investigación más relevantes son la dimensión emotiva y relacional de los procesos de desarrollo en la primera infancia y los métodos de enseñanza y aprendizaje en contextos formales y no formales.

M.ª Carmen Morán de Castro es maestra, pedagoga y psicóloga; Doctora en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora del Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Coordina el Grado en Educación Social en el que imparte docencia, así como en el Master de Formación de Profesorado de Secundaria. Entre sus líneas de investigación y publicación se destacan: Tiempos sociales y educativos (particularmente los escolares); Educación y políticas de bienestar social; Educación y sociedad (particularmente procesos de inclusión y equidad educativa).

María del Carmen Palmero Cámara es Licenciada en Pedagogía y en Psicología. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular en la Universidad de Burgos con acreditación a cátedra y tres sexenios de investigación. Contratada en universidades de Chile, México, Colombia y Venezuela. Evaluadora en ANECA y en Agencia Catalana de Calidad Universitaria. Dirige grupos de investigación nacionales e internacionales, proyectos de I+D+I y tesis doctorales. Secretaria de AEPUM y Directora de Programas Universitarios para Mayores en la UBU.

Ana Ponce de León Elizondo es Catedrática de la Universidad de La Rioja. Doctora en Ciencias de la Educación, Premio Extraordinario Doctorado (1996). Directora del Grupo de Investigación Actividad Física y Deporte en el espacio y tiempo de Ocio [AFYDO] de la UR y miembro fundador de la Red de Investigación OcioGune. Ha sido IP en 17 proyectos de I+D+I en temas de Educación, Ocio, Actividad Físico-deportiva y Familia; ha dirigido 10 tesis doctorales y es autora de más de un centenar de libros, capítulos de libro y artículos científicos.

Monia Rodorigo es Doctora en Innovación Educativa y profesora en la Universidad de Almería. Se dedica a la innovación de la enseñanza y a la investigación socio-educativa, tanto en ámbitos educativos formales como no formales. Sus líneas de investigación más relevantes son la educación inclusiva, la interculturalidad, la mediación, la educación social y la coordinación interprofesional.

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca es Doctor por la Universidad de La Rioja. Maestro de Educación Física en el CEIP Las Gaunas (Logroño). Últimas publicaciones: Ruiz Omeñaca, J.V. (2015). *Valores, adolescencia y deportes de equipo*. Sevilla: Wanceulen. Benes, O., Lozana, A., Morales, R.O., Narciso, M.C., Pérez, N., Ruiz, R.; Ruiz, J.V. y Soto, A.M. (2015). *Jugando con los cuentos*. Sevilla: Wanceulen. Líneas de investigación: valores en el deporte, aprendizaje cooperativo en educación física.

Magdalena Sáenz de Jubera Ocón es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Alcalá y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Navarra. Profesora en la Facultad de Letras y de la Educación de la Universidad de La Rioja. Miembro del grupo de investigación AFYDO. Investigadora en temas de Educación, Orientación para la carrera y Ocio, autora de varias publicaciones sobre ocio y educación, competencia digital docente, propuestas organizativas y de educación inclusiva para la mejora de la práctica educativa.

Eva Sanz Arazuri es Profesora Contratada Doctora de la Universidad de La Rioja. Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (2005). Miembro del Grupo de Investigación Actividad Física y Deporte en el espacio y tiempo de Ocio [AFYDO] de la UR y miembro fundador de la Red de Investigación OcioGune. Ha sido investigadora en 10 proyectos de I+D+I en temas de Educación, Ocio, Actividad Físico-deportiva y Familia; ha dirigido 9 tesis doctorales y es autora de medio centenar de libros, capítulos de libro y artículos científicos.

María Ángeles Valdemoros San Emeterio es Profesora Titular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Rioja (UR). Doctora por la UR. Especialista universitaria en Educación para la Salud y Animación Sociocultural. Miembro del equipo de investigación AFYDO. Miembro de la Red de Equipos de Investigación en Estudios de Ocio, Red OcioGune. Investigadora en temas de educación, ocio, familia, valores, currículum y actividad física, ha dirigido 2 tesis doctorales y participa en investigaciones de I+D+I, autora de 5 libros, y 45 capítulos de libro y artículos científicos.

Ángela de Valenzuela Bandín es Diplomada y habilitada al Grado en Educación Social. Es becaria-contratada predoctoral (FPI) del Ministerio de Economía y Competitividad en la Universidad de Santiago de Compostela, mediante

su vinculación al proyecto de investigación coordinado del Plan Nacional de I+D+i (2012-2015). Sus líneas principales de investigación son: juventud en situación de riesgo y/o dificultad social, pedagogía del ocio y tiempos educativos y sociales; con diferentes aportaciones científicas.

Laura Varela Crespo es Diplomada en Educación Social, Licenciada en Pedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación. Miembro del grupo de investigación SEPA-interea de la Universidad de Santiago de Compostela, reconocido como Grupo de investigación de referencia competitiva. Sus principales líneas de investigación son: educación social y políticas públicas de bienestar; tiempos educativos y sociales.

Lara Varela Garrote es Profesora Contratada Doctora del Área de Didáctica de la Expresión Corporal (Departamento de Didácticas Específicas) de la Universidad de A Coruña (UDC). Miembro del grupo de Investigación Política Educativa, Historia y Sociedad (UDC). Colaboradora externa del grupo de Investigación SEPA de la Universidad de Santiago de Compostela. Líneas de investigación: Educación para el ocio y Educación Física; tiempos educativos y sociales y EF; actividad física y salud en la infancia; el juego en la infancia.

Ana Viñals Blanco es Doctora en Ocio y Desarrollo Humano (Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto) y licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas (Universidad del País Vasco). Profesionalmente ha trabajado en el ámbito de la comunicación, la producción de eventos y la gestión educativa; y en el área de la investigación ha escrito diversos artículos en revistas especializadas, tales como *ENCATC Journal of Cultural Management and Cultural Policy*, *Global Journal of Mangement and Business research*, *Communicatiosn Papers*, *Fonseca Journal of Communication* o *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Más información: <http://anavinals.wordpress.com/>.

1) Introducción

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», ISSN 0213-8646, es una publicación periódica que se imprime en soporte papel y que edita tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre). Se publica en colaboración con la Universidad de Zaragoza, entidad de la que recibe ayuda económica y de cuyo catálogo de publicaciones forma parte. Su sede social está situada en la Facultad de Educación de Zaragoza, Campus Plaza San Francisco, C/ Pedro Cerbuna, 12, E-50009 Zaragoza. Su número cero salió de imprenta en abril de 1987, habiéndose publicado de forma ininterrumpida desde entonces.

La AUFOP publica también una segunda revista, que desde 2013 se edita en colaboración con la Universidad de Murcia: la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», ISSN 1575-0965. La REIFOP publica en la actualidad tres números al año —en los meses de Enero, Abril y Agosto— cuyos contenidos, ofrecidos exclusivamente en soporte electrónico, son independientes de los de la RIFOP. Su número cero se publicó en agosto de 1997. Quienes deseen publicar en ella deben consultar necesariamente su política editorial, que está disponible en: <<http://revistas.um.es/reifop/about/>>, pudiendo acceder a sus normas para autores y al correspondiente documento de estilo en: <<http://revistas.um.es/reifop/information/authors>>. Finalmente, la información sobre derechos de autor está disponible en: <<http://revistas.um.es/reifop/about/submissions#copyrightNotice>>.

La RIFOP y la REIFOP son los órganos de expresión de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», con sede social en la Facultad de Educación de Zaragoza. La AUFOP es una entidad científico-profesional de carácter no lucrativo que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado.

Ambas revistas hunden sus raíces en la «Revista de Escuelas Normales» (1923-1936), ISSN 0213-8638, de la que son continuación. Por su carácter de tribuna y encrucijada de la formación del profesorado de primaria, la «Revista de Escuelas Normales», dirigida por intelectuales españoles que defendieron la importancia de la educación pública y la calidad de la formación del profesorado, se convirtió en una publicación de regeneración normalista que llamó poderosamente la atención en ambientes pedagógicos y educativos de la época.

La RIFOP y la REIFOP mantienen una política de acceso abierto, pudiendo ser consultadas a texto completo tanto en las páginas web de la AUFOP (<www.aufop.com>), como en DIALNET, base de datos de la Universidad de la Rioja

(España) y en REDALyC, base de datos de la Universidad Autónoma del Estado de México. También pueden consultarse en la página web que la REIFOP mantiene en EDITUM, del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia <<http://revistas.um.es/reifop>>, así como en Google Académico, en EBSCO-HOST y en otras bases de datos y repositorios.

Finalmente, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) es la entidad titular de ambas revistas (RIFOP y REIFOP), sobre las que tiene reservados todos los derechos patrimoniales (copyright). Ambas dependen jurídicamente de los órganos directivos de la AUFOP, rigiéndose a todos los efectos por sus estatutos, disponibles en <<http://aufop.com/aufop/congresos/estatutos>>.

2) Normativa

2.1) Consideraciones generales

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán cumplir con los criterios y exigencias de originalidad que se especifican en el apartado 2.9 de esta normativa.

Los/as autores/as que deseen publicar en la RIFOP enviarán una copia de sus trabajos en formato Word, ajustándose a las directrices que se describen seguidamente, a la siguiente dirección de correo electrónico: <publicaciones.aufop@gmail.com>.

2.2) Aspectos formales

La extensión de los artículos, incluidos los resúmenes y palabras clave, así como las tablas y los gráficos si los hubiere, no podrá ser superior a 17 páginas a dos espacios, debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesoro Europeo de la Educación, al Tesoro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesoro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo y se insertarán en el lugar exacto en que deben ir ubicados dentro del cuerpo del artículo. Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, el centro de trabajo y la dirección postal del mismo, así como un número de teléfono profesional y una dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve currículum vitae, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales publicaciones y líneas de investigación del autor/a o autores/as.

2.3) Citas y referencias

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» adopta básicamente el sistema de citas y referencias propuesto por la 6.^a edición (2010) de la

American Psychology Association (APA), disponibles en <<http://www.apastyle.org/>>. En todo caso, ofrecemos seguidamente algunos ejemplos relativos a nuestro formato de citas y referencias:

Citas textuales: Para citar las ideas de otras personas en el texto, debe tenerse en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el cuerpo del artículo, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, estas deben ir entre comillas «...» y se incluirá el número de la página. Ejemplo: «Conviene recordar que no todo lo que se puede contar y medir merece realmente la pena. De hecho, las cosas más importantes de la vida se resisten a la medición, como, por ejemplo, el amor, la libertad, la generosidad.» (Pérez Gómez, 2014: 65).

Paráfrasis: Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Martínez Bonafé (2013) critica la mercantilización de la escuela, convertida hoy en una forma de negocio, de producción y venta de mercancía.

Referencias bibliográficas: Conforman la última parte de los artículos. Seguidamente señalamos algunas normas básicas al respecto:

- En las referencias bibliográficas deben incluirse todos los trabajos que han sido citados realmente y SOLO los que han sido citados.
- Las referencias bibliográficas deben ordenarse alfabéticamente por el primer apellido del autor o autora. La línea primera en cada referencia se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Debe ponerse en mayúscula la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Debe ponerse en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

Algunos ejemplos:

- **Para libros:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación, País: Editorial.
- **Para capítulos de libros:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del capítulo. En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro* (páginas). Ciudad de publicación, País: Editorial.
- **Para revistas:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del artículo. *Título de la Revista*, volumen (número), páginas.
- **Libros escritos por un autor:** Pérez Gómez, Ángel I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- **Libros escritos por más de un autor:** Extremera Pacheco, Natalio y Fernández Berrocal, Pablo (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Editorial Grupo 5.

- **Capítulos de libros:** Elliott, John (2015). Lesson and learning study and the idea of the teacher as a researcher. In Wood, Keith & Sithamparam, Saratha (Eds.), *Realising Learning* (pp. 148-167). New York and London: Routledge.
- **Artículos de revista escritos por un autor:** Gimeno Sacristán, José (2014). La LOMCE ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (3), 31-44.
- **Artículos de revista escritos por más de un autor:** Díez Gutiérrez, Enrique Javier, Manzano Arrondo, Vicente y Torrego Egido, Luis (2013). Otra investigación es posible, una red para tejer sueños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 1-10. DOI: <<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186611>>.
- **Si un artículo tiene ocho o más autores**, se incluyen los primeros seis, y luego se agrega una coma seguida de tres puntos y se añade el último autor.
- **Artículos de periódico, semanal, o similares:** Flecha, Ramón (2011, 5 de noviembre). Ahora, por fin, hemos comenzado a mejorar. *El País*, 36.
- **Consultas en Internet:** Calvo Salvador, Adelina, Rodríguez-Hoyos, Carlos y Haya Salmón, Ignacio (2015). Con motivo aparente. La universidad a debate. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (1), 17-33. Consultado el día 23 de noviembre de 2015 en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27439665002>>.
- **Tesis doctorales:** Giménez Gualdo, Ana María (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado*. Universidad de Murcia, España.
- **Llamadas de nota:** Cuando una llamada de nota a pie de página vaya seguida de un signo de puntuación, este se situará antes de la llamada. Ejemplo: Primera fase:⁶ definición del problema.

2.4) Estructura y temática (Formación y empleo de profesores. Educación)

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía, cuya coordinación será encargada por el Consejo de Redacción a una o varias personas. Los artículos que la integren deberán ser inéditos y originales y serán solicitados a autores/as de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Además de la sección monográfica, la RIFOP podrá activar, siempre que lo estime oportuno, alguna de la secciones que se detallan seguidamente: «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», «Los/as alumnos/as reflexionan y escriben», «Fichas resumen de tesis doctorales», «Revista de prensa y documentación», «Recensiones bibliográficas».

Para la sección de «Realidad, pensamiento y formación del profesorado» se aceptarán artículos inéditos y originales cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos

cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status sociolaboral y profesional, etc.).

La sección «Los/as alumnos/as reflexionan y escriben» está destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

La sección de «Fichas resumen de tesis doctorales» recogerá una breve referencia (máximo tres páginas) a tesis doctorales pertenecientes al campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía, Sociología de la Educación y otras áreas afines. Estas fichas deberán confeccionarse de conformidad con el siguiente esquema: título, autor/a y dirección profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Finalmente, la RIFOP se reserva la posibilidad de activar dos secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

En cualquier caso, la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» podrá destinar la totalidad de sus páginas —siempre que se considere oportuno— al estudio monográfico de una problemática emergente o de actualidad conectada con el mundo de la educación. O, también, a recoger las ponencias o una selección de trabajos —que deberán ser inéditos y originales— presentados a aquellos congresos en cuya organización participe la AUFOP.

2.5) Admisión y aceptación de artículos

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación de los mismos serán necesarios los informes favorables de dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP. Tales informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por la RIFOP, se seguirá el mismo proceso de evaluación que en el caso de las monografías. Si los informes solicitados resultan positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número se publicará el artículo en cuestión.

En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben para su publicación en la RIFOP o en la REIFOP, es competencia exclusiva de sus Consejos de Redacción, que seleccionarán los artículos a publicar, de entre los informados favorablemente en las

condiciones ya señaladas, según el interés y oportunidad de los mismos, el espacio disponible y las posibilidades presupuestarias de la AUFOP.

2.6) Criterios de evaluación

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben para su publicación son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

2.7) Sobre los artículos publicados

La AUFOP no abonará cantidad alguna a los autores/as por los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP, que ceden los derechos patrimoniales (copyright) sobre los mismos a la AUFOP, tal como se especifica con más detalle en el siguiente apartado. En el caso de la RIFOP, todas aquellas personas a las que se les sea publicado un artículo en la misma recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección electrónica: <publicaciones.aufop@gmail.com>.

2.8) Sobre el copyright

La «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)» es la entidad propietaria de la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» y de la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», reservándose los derechos patrimoniales (copyright) sobre los artículos publicados en ellas. La mera remisión de un artículo a la RIFOP o a la REIFOP supone la aceptación de estas condiciones, con independencia de los derechos morales de autoría, que por definición corresponden a los autores y autoras de los trabajos. Por otra parte, cualquier reproducción de los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP por otra revista o por cualquier otro medio de difusión de la producción intelectual, deberá contar con la autorización de la AUFOP. En todo caso, la AUFOP podrá difundir los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP por todos aquellos medios que estime conveniente.

2.9) Sobre la exigencia de originalidad

Todos aquellos artículos que sean enviados para su publicación en la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» o en la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», deberán venir acompañados de una carta en la que su autor/a o autores/as acrediten, mediante juramento o promesa: 1) Que los documentos presentados son de su autoría, 2) Que no han sido publicados por ninguna otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, y 3) Que no están siendo considerados para su publicación en el momento actual por ninguna otra revista o medio de difusión.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL
REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA «REVISTA DE ESCUELAS NORMALES»

NOMBRE: APELLIDOS:
NIF o CIF (Número de Identificación Fiscal):
DIRECCIÓN:
CALLE/PLAZA: NÚMERO:
CIUDAD: PROVINCIA:
PAÍS: CÓDIGO POSTAL:
TELÉFONO: E-MAIL:

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

RUEGO ME GIREN EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN ANUAL A MI CUENTA:

DATOS COMPLETOS DE LA CUENTA

BANCO O CAJA DE AHORROS:

NÚMERO DE LA CUENTA, CON TODOS SUS DÍGITOS:

CÓDIGO IBAN:

CÓDIGO BIC o SWIFT:

DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO (incluido el código postal):

.....

PRECIOS PARA 2016

- Socios AUFOP (consultar el boletín de inscripción para socios en <http://aufop.com/aufop/uploaded_files/asociarse/1463645990.pdf>).
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 90 € + IVA.
- Suscripción Institucional para España: 290 € + IVA.
- Suscripciones normales para el resto de los países extranjeros: 110 € + IVA.
- Suscripción Institucional para países extranjeros: 325 € + IVA.
- Precio de un ejemplar suelto: 30 € + IVA.

FORMA DE PAGO

- 1) Transferencia bancaria a nombre de «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», a la c/c IBAN: ES17 2086 0041 62 0700008676, de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España) (Grupo Ibercaja).
- 2) Cheque nominativo a nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación, C/ Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España.

ENVIAR ESTE BOLETÍN A

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) • Facultad de Educación
C/ Pedro Cerbuna 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

También se puede remitir por correo electrónico a: <reifop@gmail.com>.

FIRMADO

